



Зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации
серийных изданий (International Standard Serial Numbering — ISSN)
с присвоением международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте журнала:

<https://pedobrazovanie.ru>

Материалы журнала размещаются на платформе

Российского индекса научного цитирования

(РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки,

id=30801

Включен в Объединенный каталог «Пресса России».

Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства науки и высшего образования РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:
доктор педагогических наук, профессор
А. П. УСОЛЬЦЕВ
главный редактор

кандидат психологических наук, доцент
С. А. ВОДЯХА
выпускающий редактор

доктор психологических наук, профессор	Н. Н. ВАСЯГИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Л. В. ВОРОНИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. Г. ГЕЙН	(Екатеринбург, Россия)
кандидат технических наук, доцент	Н. Н. ДАВЫДОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	В. А. ДАЛИНГЕР	(Омск, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. М. ИГОШЕВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор наук	Г. Т. КЛИНКОВ	(Пловдив, Болгария)
доктор филологических наук, профессор	Н. И. КОНОВАЛОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	И. Г. ЛИПАТНИКОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	М. А. МОСИНА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. ОСПЕННИКОВА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. С. ПУРЫШЕВА	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Н. СЕРГЕЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор культурологии, доцент	Н. А. СИМБИРЦЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. А. СИМОНОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. Е. СТАРИЧЕНКО	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Г. ТАГИЛЬЦЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук	Л. ЦВЕТАНОВА- ЧУРУКОВА	(Благоевград, Болгария)
доктор наук, профессор	Цинь Хэ	(Чанчунь, Китай)
кандидат социологических наук	А. В. ШВЕЦОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. А. ЮГОВА	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University
PEDAGOGICAL EDUCATION
IN RUSSIA

2024. № 4

EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor
A. P. USOLTSEV
Editor-in-Chief

Candidate of Psychology, Associate Professor
S. A. VODYAKHA
Executive Editor

Doctor of Psychology, Professor	N. N. VASYAGINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	L. V. VORONINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	YU. N. GALAGUZOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. G. GEIN	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor	N. N. DAVYDOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	V. A. DALINGER	(Omsk, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. M. IGOSHEV	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	G. T. KLINKOV	(Plovdiv, Bulgaria)
Doctor of Philology, Professor	N. I. KONOVALOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	I. G. LIPATNIKOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	M. A. MOSINA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. OSPENNIKOVA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. S. PURYSHEVA	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. N. SERGEEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Cultural Studies, Associate Professor	N.A. SIMBIRTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. A. SIMONOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. E. STARICHENKO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. G. TAGILTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy	L. TSVETANOVA- CHURUKOVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
PhD, Professor	QIN HE	(Changchun, China)
Candidate of Sociology	A. V. SHVETSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. A. YUGOVA	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Боденова О. В., Волобуева Л. М.	
Генезис понятия «методика» в дошкольной педагогике.....	10
Кругликова Г. А.	
Директор УрИПИ А. Н. Бычкова. Парадоксы биографии профессиональной революционерки и первого Почетного гражданина г. Свердловска	22
Пилавов П. А.	
Сущность воспитания и всестороннего развития личности в педагогическом наследии А. Д. Бутовского.....	31

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Минюрова С. А.	
Эмоциональный интеллект как ресурс саморазвития педагога при синдроме выгорания в профессии	39
Гейн А. Г., Гейн Н. А.	
Эволюция педагогической проблематики под прессом информатизации и цифровизации образования	49
Игнатьева Г. А., Поначугин А. В.	
Сквозные технологии научно-методического сопровождения педагогов в условиях цифровой трансформации образования.....	63

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Гордиенко Т. П., Байер Е. А., Яворский Я. К.	
Развитие учебной самоорганизации обучающихся строительного колледжа на основе современных информационных технологий	74
Гулынина Е. В., Омарова А. Д.	
Искусственный интеллект и персонализированное обучение: перспективы и вызовы в контексте преподавания математики	82
Новожилова Е. Г., Сергеева Н. Н.	
Реализация стратегий преодоления трудностей иноязычного аудирования в контексте профессиональной деятельности будущего специалиста горной промышленности	93

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

Николаева М. А., Орлова Ю. В., Шрамко Н. В.	
Анализ имиджа общеобразовательных организаций Екатеринбурга.....	101

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Галагузова Ю. Н., Перекальский И. Н.	
Искусственный интеллект на уроках информатики: вызовы и реальность	112
Жук А. С., Безбородова Л. А.	
Формирование инициативности у младших школьников при использовании творческих заданий	119
Зуев П. В., Кусова М. Л., Тагильцева Н. Г., Калинина А. В.	
Каслинское чугунное литье в художественном образовании обучающихся.....	127
Кашина Н. И., Цзян Бовэнь, Ахьямова И. А., Зуев П. В., Ясинских Л. В.	
Киномузыка в патриотическом воспитании обучающихся в Китае.....	134
Коротаева Е. В., Андрюнина А. С.	
Знакомство с прикладными видами искусства как фактор нравственно-эстетического воспитания младших школьников.....	142

- Кусова М. Л., Симбирцева Н. А.**
 Концепт «Русский язык» через призму учебного предмета,
 паремий, ассоциаций и литературных текстов 148

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Аванесова Т. П., Мефлех М. В., Задорожная Е. Ю., Фаттахова Н. А.**
 К вопросу об анализе программ нейросети
 в контексте изучения английского языка в морском вузе 156
- Борзова Т. А.**
 Формирование навыков целеполагания в системе высшего образования 163
- Ерофеева Е. В., Скопова Л. В.**
 Фасилитативные технологии как условие реализации интерактивного обучения
 профессионально ориентированному второму иностранному языку
 в нелингвистическом вузе 176
- Игнаткова С. В.**
 Применение информационно-коммуникационных технологий при развитии
 иноязычной грамматической компетенции у будущих лингвистов-переводчиков... 186
- Кондрашина Т. В., Мосина М. А., Смирнова И. В.**
 Формирование инфографической грамотности
 в процессе изучения иностранного языка в техническом вузе 198
- Лебедева М. Ю., Обухова Т. М.**
 Использование корпусных технологий в курсе письменной речи РКИ 205
- Макарова Е. Н., Пирожкова И. С., Тенихина А. С.**
 Тематическая презентация в контексте обучения магистрантов
 экономических направлений подготовки
 профессиональному иностранному языку 216
- Матвеев Д. Е., Беловолов В. А., Беловолова С. П., Султанбеков Т. И.**
 Этнопедагогический концепт воспитательной работы в образовательной среде
 военного вуза как одно из условий формирования инкультурационной личности
 будущего офицера 225
- Сардак Л. В., Самошина С. Н.**
 Библиографический конструктор для оформления авторских метаданных
 в творческих и научных работах студентов 236
- Сергеева Н. Н., Тиллоева С. М.**
 Стратегии обучения переводу фразеологизмов арабского языка на русский 245
- Федулова С. В., Курило Ю. А.**
 Опыт формирования информационно-коммуникационных компетенций
 студентов вузов с применением проектной деятельности 255
- Шепелева Е. В., Гордеева Н. В., Кузнецова С. В.**
 Использование материалов онлайн-платформы Breaking News English
 при обучении реферированию новостных статей студентов вуза 263

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Аксенова О. В., Шамало Т. Н.**
 Развитие исследовательских умений будущих учителей 272
- Гришкова Л. В.**
 Использование компьютерных технологий при обучении лексике по РКИ
 на начальном этапе 281
- Лебедева О. В., Гребенев И. В., Авралев Н. В., Чупрунов Е. В.**
 Подготовка учителя физики в классическом университете:
 исторический опыт и современные задачи 290
- Соколов М. В., Зубрилин К. М., Новоселов С. А.**
 Особенности методики обучения композиции при подготовке в российских вузах
 китайских студентов к профессии учителя изобразительного искусства 297

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Полубедова А. С.**
 Варианты проявления социально-психологической адаптации
 и ее личностных ресурсов у спортсменов с ограниченными возможностями
 здоровья 304
- Токарева Ю. А., Полозов А. А., Токарев А. Г.**
 Сравнительный анализ уровня развития проектных компетенций
 у русских и китайских студентов 313

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Козлов А. В., Нетёсов С. В., Басуматорова Е. А.**
 Внедрение демонстрационного экзамена и чемпионатного движения «Абилимпикс»
 как инструментов практико-ориентированного обучения для лиц с ОВЗ
 и инвалидностью 321
- Рощина Г. О., Лебедева Т. Е., Русанова Л. С.**
 Формирование педагогической компетентности родителей в области речевого
 развития детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья 328

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Кусова М. Л., Ясинских Л. В., Коротаева Е. В., Зуев П. В.**
 Формирование эстетической оценки произведений изобразительного искусства
 у детей младшего школьного возраста с применением музыкального материала 336
- Сунцова А. С.**
 Модель обучения педагогов инновационным технологиям в условиях
 региональной системы дополнительного профессионального образования 344
- Терентьев А. Е., Быкова Л. В., Шешукова А. И.**
 Механизм первичного спортивного отбора детей младшего школьного возраста
 в организациях дополнительного образования 356
- Фокина А. А., Каменев Р. В., Чикова О. А., Витюнин М. А.**
 Удовлетворенность обучением робототехнике
 в условиях дополнительного образования 362
- Информация для авторов** 377

CONTENTS

HISTORY OF EDUCATION

- Bodenova O. V., Volobueva L. M.**
Genesis of the Concept “Methodology” in Preschool Pedagogy 10
- Kruglikova G. A.**
Director of Ural Industrial Pedagogical Institute A. N. Bychkova.
Paradoxes of the Biography of a Professional Revolutionary
and the First Honorable Citizen of Sverdlovsk 22
- Pilavov P. A.**
The Essence of Personality Upbringing and All-Round Development
in the Pedagogical Heritage of A. D. Butovsky 31

EDUCATION STRATEGIES

- Miniurova S. A.**
Emotional Intelligence as a Resource for Self-Development of Teachers
with Burnout Syndrome in the Profession 39
- Geyn A. G., Geyn N. A.**
Evolution of Pedagogical Problems under the Press of Informatization
and Digitalization of Education 49
- Ignatieva G. A., Ponachugin A. V.**
End-to-End Technologies of Scientific and Methodological Support of Teachers
in the Context of Digital Transformation of Education 63

THEORY OF EDUCATION

- Gordienko T. P., Bayer E. A., Yavorskiy Ya. K.**
Development of Educational Self-Organization of Construction College Students
Based on Modern Information Technologies 74
- Gulykina E. V., Omarova A. D.**
Artificial Intelligence and Personalized Learning:
Perspectives and Challenges in the Context of Teaching Mathematics 82
- Novozhilova E. G., Sergeeva N. N.**
Implementing Strategies for Overcoming Foreign Language Listening Difficulties
in the Context of Future Mining Specialist’s Professional Activity 93

PEDAGOGICAL STATISTICS

- Nikolaeva M. A., Orlova Yu. V., Shramko N. V.**
Analysis of the Image of General Educational Organizations of Ekaterinburg 101

SCHOOL EDUCATION

- Galaguzova Yu. N., Perekalsky I. N.**
Artificial Intelligence in Computer Science Lessons: Challenges and Reality 112
- Zhuk A. S., Bezborodova L. A.**
Elementary School Students’ Initiative Formation Using Creative Tasks 119
- Zuev P. V., Kusova M. L., Tagiltseva N. G., Kalinina A. V.**
Kaslin Iron Casting in Art Education of Students 127
- Kashina N. I., Jiang Bowen, Akhyamova I. A., Zuev P. V., Yasinskikh L. V.**
Film Music in Patriotic Education of Students in China 134
- Korotaeva E. V., Andryunina A. S.**
Introduction to Applied Arts as a Factor of Moral and Aesthetic Education
Primary School Students 142

Kusova M. L., Simbirtseva N. A. The Concept of “Russian Language” Through the Prism of an Academic Subject, Paroemia, Associations and Literary Texts	148
--	-----

PROFESSIONAL EDUCATION

Avanesova T. P., Meflekh M. V., Zadorozhnaya E. Yu., Fattakhova N. A. Features of the Application of Neural Network Programs in the Context of Learning English at a Maritime University	156
Borzova T. A. Formation of Goal Setting Skills in the Higher Education System	163
Erofeeva E. V., Skopova L. V. Facilitatory Technologies as a Condition for Implementing Interactive Teaching a Profes- sionally Oriented Second Foreign Language in a Non-linguistic University	176
Ignatkova S. V. The Use of Information and Communication Technologies in Developing Foreign Language Grammatical Competence in Future Linguists-Translators	186
Kondrashina T. V., Mosina M. A., Smirnova I. V. Formation of Infographic Literacy in the Process of Studying a Foreign Language in a Technical University	198
Lebedeva M. Yu., Obukhova T. M. Using Corpus Technologies in the Course of Written Speech in RFL	205
Makarova E. N., Pirozhkova I. S., Tenikhina A. S. Thematic Presentation in the Context of Teaching ESP to Master’s Degree Students in Economics	216
Matveev D. E., Belovolov V. A., Bevolova S. P., Sultanbekov T. I. Ethnopedagogical Concept of Educational Work in the Educational Environment of a Military University as One of the Conditions for the Formation of the Incultural Personality of a Future Officer	225
Sardak L. V., Samoshina S. N. Bibliographic Constructor for Registration of Author’s Metadata in Creative and Scientific Works of Students	236
Sergeeva N. N., Tilloeva S. M. Strategies for Teaching the Translation of Arabic Phraseological Units into Russian	245
Fedulova S. V., Kurilo Yu. A. Experience in Forming Information and Communication Competencies of Students through Project Activities	255
Shepeleva E. V., Gordeeva N. V., Kuznetsova S. V. Using of the Breaking News English Online Platform’s Materials When Teaching University Students to Abstract the News Articles	263

PEDAGOGICAL EDUCATION

Aksyonova O. V., Shamalo T. N. Developing the Research Skills of Future Teachers	272
Grishkova L. V. Use of Computer Technology in Teaching Vocabulary in RFL at the Initial Stage of Training	281
Lebedeva O. V., Grebenev I. V., Avralev N. V., Chuprunov E. V. Training a Physics Teacher at a Classical University: Historical Experience and Modern Tasks	290
Sokolov M. V., Zubrilin K. M., Novoselov S. A. Features of the Methodology of Teaching Composition in the Training of Chinese Students in Russian Universities for the Profession of a Teacher of Fine Arts	297

PSYCHO-PEDAGOGICAL EDUCATION

- Polubedova A. S.**
Options for the Manifestation of Socio-Psychological Adaptation and Its Personal Resources
in Athletes with Limited Health Opportunities 304
- Tokareva Yu. A., Polozov A. A., Tokarev A. G.**
Comparative Analysis of the Level of Development of Design Competencies
in Russian and Chinese Students..... 313

INCLUSIVE EDUCATION

- Kozlov A. V., Netesov S. V., Basumatorova E. A.**
The Introduction of the Demonstration Exam and the Abilimpix Championship Movement
as Practice-Oriented Learning Tools for People with Disabilities 321
- Roshchina G. O., Lebedeva T. E., Rusanova L. S.**
Formation of Pedagogical Competence of Parents in the Field of Speech Development
of Young Children with Disabilities328

SUPPLEMENTARY EDUCATION

- Kusova M. L., Yasinskikh L. V., Korotaeva E. V., Zuev P. V.**
Formation of Aesthetic Evaluation of Works of Fine Arts
in Children of Primary School Age Using Musical Material.....336
- Suntsova A. S.**
The Model of Innovative Technologies Education for Teachers in the Context
of the Regional System of Additional Professional Education.....344
- Terentyev A. E., Bykova L. V., Sheshukova A. I.**
The Mechanism of Primary Sports Selection of Children of Primary School Age
in Organizations of Additional Education356
- Fokina A. A., Kamenev R. V., Chikova O. A., Vityunin M. A.**
Satisfaction with Training Robotics in Additional Conditions Education362
- Information for authors** 377

УДК 373.21
ББК 4410.0+4413

ГРНТИ 14.23.01

Код ВАК 5.8.2

Боденова Ольга Викторовна,

SPIN-код: 7740-7526

соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, Московский педагогический государственный университет; старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства, Петрозаводский государственный университет; 185035, Россия, г. Петрозаводск, пр-т Ленина, 33; e-mail: lazarewaolga@yandex.ru

Волобуева Людмила Михайловна,

SPIN-код: 2168-1678

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой дошкольной педагогики, Московский педагогический государственный университет; 111020, Россия, г. Москва, ул. Госпитальный Вал, 4; e-mail: kaf_dpед@mpgu.su

ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ «МЕТОДИКА» В ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методика дошкольного воспитания; дошкольная дидактика; дошкольная педагогика; дошкольное образование; общественное дошкольное воспитание; понятийный аппарат

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты исследования генезиса понятия «методика» в дошкольной педагогике. Актуальность темы определяется тем, что данная проблема не стала предметом специального осмысления в историко-педагогических исследованиях. Целью явилось изучение генезиса понятия «методика» в период зарождения и развития отечественной дошкольной педагогики. Для достижения цели применялись теоретические методы – анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация и историко-педагогические – актуализация проблемы, изучение историко-педагогических источников, историческая периодизация. Материалами для получения данных служили опубликованные источники (нормативные документы, монографии, издания периодической печати, учебные и методические пособия) и неопубликованные (рукописи диссертаций, авторефераты). Хронологические рамки исследования определяются 1860-ми – 1940-ми гг. Установлено, что на развитие понятия оказывали влияние различные факторы: политические, социально-экономические и научные. В хронологических рамках исследования выделены три этапа: зарождения (1860-е – 1917-й гг.), становления (1917-й – 1934-й гг.) и развития (1934-й – 1940-е гг.). Показателями развития понятия «методика» явились увеличение его объема, изменение содержания и появления новых значений, которые прошли путь от совокупности методов, средств и приемов, предписаний и описания последовательности решения задач воспитания и обучения детей до самостоятельных отраслей дошкольной педагогики. Полученные результаты обогащают научные знания о методике дошкольного воспитания и могут быть использованы в теоретических и прикладных исследованиях, предметом которых является методика воспитания и обучения, в проектировании образовательных программ и образовательной деятельности дошкольных образовательных организаций, а также в содержании учебной дисциплины «История дошкольной педагогики».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Боденова, О. В. Генезис понятия «методика» в дошкольной педагогике / О. В. Боденова, Л. М. Волобуева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 10–21.

Bodenova Olga Victorovna,

Applicant for the Academic Degree of Candidate of Pedagogy, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia; Senior Lecturer of Department of Pedagogy and Childhood Psychology, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

Volobueva Lyudmila Mikhailovna,

Candidate of Pedagogy, Head of Department of Preschool Pedagogy, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

**GENESIS OF THE CONCEPT “METHODOLOGY”
IN PRESCHOOL PEDAGOGY**

KEYWORDS: preschool education methodology; preschool didactics; preschool pedagogy; preschool education; public preschool education; conceptual apparatus

ABSTRACT. The article presents the results of a study of the genesis of the concept of “methodology” in preschool pedagogy. The relevance of the topic is determined by the fact that this problem has not become the subject of special understanding in historical and pedagogical research. The goal was to study the genesis of the concept of “methodology” during the period of origin and development of domestic preschool pedagogy. To achieve the goal, theoretical methods were used – analysis, synthesis, comparison, generalization, classification and historical and pedagogical – updating the problem, studying historical and pedagogical sources, historical periodization. The materials for obtaining data were published sources (regulatory documents, monographs, periodicals, educational and methodological manuals) and unpublished (manuscripts of dissertations, abstracts). The chronological scope of the study is determined by the 1860–1940. It has been established that the development of the concept was influenced by various factors: political, socio-economic and scientific. Within the chronological framework of the study, three stages are distinguished: origin (1860–1917), formation (1917–1934) and development (1934–1940). Indicators of the

development of the concept of “methodology” were an increase in its volume, changes in content and the emergence of new meanings, which have gone from a set of methods, means and techniques, instructions and descriptions of the sequence of solving problems in raising and teaching children to independent branches of preschool pedagogy. The results obtained enrich scientific knowledge about the methodology of preschool education and can be used in theoretical and applied research, the subject of which is the methodology of education and training, in the design of educational programs and educational activities of preschool educational organizations, as well as in the content of the academic discipline “History of Preschool Pedagogy”.

FOR CITATION: Bodenova, O. V., Volobueva, L. M. (2024). Genesis of the Concept “Methodology” in Preschool Pedagogy. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 10–21.

Введение. В условиях обострения международных отношений, кризисных явлений в современном обществе все большую актуальность приобретает проблема сохранения и защиты традиционных для России духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей¹. В системе общественного воспитания детей дошкольного возраста решение этой задачи во многом опирается на Федеральную образовательную программу дошкольного образования² (далее – Программа). Утверждение и внедрение Программы обусловило необходимость разработки научных основ проектирования методики воспитания и обучения детей в соответствии со стратегическими направлениями модернизации отечественного образования. В связи с этим особую значимость приобретает проблема генезиса и дефиниции понятия «методика» ввиду того, что понятия выступают аналитическим инструментом научного описания и моделирования методических систем [40].

Обзор современных учебников показал, что в дошкольной педагогике наряду с традиционными для нее лингвистическими конструкциями – «методика дошкольного воспитания» и «методика дошкольного обучения» – широкое распространение получают новые – «методики обучения и воспитания детей дошкольного возраста», «методика воспитания и обучения в области дошкольного образования», «методика дошкольного образования» и др. [49; 50]. По мнению доктора педагогических наук А. Н. Рыжова, данное обстоятельство вызывает терминологическую путаницу, проявлениями которой являются недостаточная дифференциация понятий, вариативность «авторских» подходов к их определению, использование разных слов для обозначения одного и того же педагогического яв-

ления [42]. Отметим, что интерпретация терминов дошкольной педагогики в основном представлена в педагогических словарях, а количество словарей по дошкольной педагогике незначительно [21; 53]. Сложившееся положение создает объективные трудности для решения задач теоретических и прикладных исследований.

Результаты выполненного авторами статьи анализа диссертаций, посвященных генезису понятийно-терминологического аппарата отечественной педагогической науки, показали, что термины и понятия конкретно дошкольной педагогики остаются малоисследованными [2; 22; 42; 51]. Причиной создавшегося положения является то, что тематика исследований в области истории общественного дошкольного воспитания сосредоточена преимущественно на вопросах становления и развития системы дошкольного воспитания, теории и содержания дошкольного воспитания, научно-педагогической и общественной деятельности отдельных личностей и др. [9; 14; 17; 24; 26; 27; 43; 52; 56; 57; 59]. Результатами указанных исследований являются некоторые частные аспекты развития методики дошкольного воспитания (движущие силы, закономерности, тенденции и периодизации, характеристика содержания дошкольного воспитания, отдельных форм, методов и т. п.). Существенным, на наш взгляд, представляется то, что значительная часть выводов ученых касается вопросов развития методик дошкольного воспитания как самостоятельных наук и научных дисциплин, в то время как проблема генезиса понятия «методика» в дошкольной педагогике остается малоизученной. Приходится констатировать, что недостаточно освещенными в публикациях остаются такие вопросы, как время появления понятия в дошкольной педагогике, факторы его развития, изменение содержания, значений и объема в различные исторические периоды.

Обозначенная проблема определила цель исследования – изучение генезиса понятия «методика» в период зарождения и становления отечественной дошкольной педагогики – с 1860-х по 1940-е гг. В исследовании применялись теоретические методы – анализ, синтез, сравнение, обобщение,

¹ Указ Президента Российской Федерации от 08.05.2024 № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405080001?ysclid=lx1tn3xx3c170567965> (дата обращения: 15.05.2024).

² Федеральная образовательная программа дошкольного образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». М.: Мозаика-Синтез, 2023. 253 с.

классификация и историко-педагогические – актуализация проблемы, изучение разноплановых историко-педагогических источников, историческая периодизация. Использование данных методов позволило авторам выделить спектр вопросов, которые пока не стали предметом специального осмысления в дошкольной педагогике, рассмотреть изучаемую проблему в разные исторические периоды в зависимости от конкретно-исторических условий, выделить в генезисе понятия основные этапы, представить динамику изменения объема и значений понятия «методика». Материалами для получения данных явились опубликованные (нормативные документы, монографии, издания периодической печати, учебные и методические пособия) и неопубликованные источники (рукописи диссертаций, авторефераты).

Нижние границы исследования – 1860-е гг. – определяются тем, что проблемы дошкольной педагогики становятся предметом обсуждения в связи с утверждением в России идеи о необходимости общественного воспитания детей и открытием первых дошкольных учреждений. Верхние границы ограничиваются первой половиной 1940-х гг., когда при Академии педагогических наук РСФСР был организован сектор проблем дошкольного воспитания, что положило начало развитию методик дошкольного воспитания и обучения в качестве самостоятельных отраслей дошкольной педагогики и появлению новых значений понятия.

Результаты исследования. Значительное влияние на развитие понятия «методика» применительно к воспитанию детей дошкольного возраста оказали закономерности генезиса понятийно-терминологического аппарата отечественной педагогики [5].

Первые упоминания понятия «методика» по отношению к воспитанию детей дошкольного возраста встречаются в изданиях периодической печати досоветского периода («Современник» (1836–1866), «Русский педагогический вестник» (1857–1861), «Журнал для воспитания» (1857–1865), «Детский сад» (1866–1976), «Вестник воспитания» (1890–1917), «Дошкольное воспитание» (1911–1917) и др.), авторских руководствах для детских садовниц, программах работы отдельных детских садов и программах подготовки руководительниц детскими садами [6; 10; 11; 18; 19; 23; 28; 48; 54].

Изменения в политике, экономике, культуре, достижения естественных и гуманитарных наук России середины XIX века способствовали повышению интереса общественности к проблемам воспитания детей дошкольного возраста и стимулировали создание первых частных детских садов, рабо-

та которых строилась на основе адаптации зарубежных систем воспитания, прежде всего Ф. Фребеля и М. Монтессори, и идей отечественных педагогов (В. Ф. Одоевский, Е. О. Гугель, К. Д. Ушинский и др.) [14; 57]. Необходимость организации педагогического процесса в первых детских садах актуализировала обращение к проблемам методики воспитания и обучения детей, которые широко обсуждались на страницах педагогических журналов.

Обзор источников показал, что до 1917 г. в публикациях использовались разнообразные слова и словосочетания: «метода», «традиции практической работы», «общая методика дошкольного воспитания», «методика дошкольного воспитания», предметные методики, подобно школьным (методика обучения родному языку, рисованию и лепке, начального обучения счету), а также методика бесед, экскурсий, ручного труда. Под методикой подразумевался достаточно широкий круг педагогических явлений: организация воспитания детей в детских садах в целом; рациональные приемы воспитания детей; описание порядка проведения отдельных форм работы с детьми; «последовательность обучения и проведения предметных уроков с детьми»; описание порядка применения приемов активизации внимания, памяти, мышления детей на занятиях.

Отметим, что в дошкольной педагогике словосочетания «методика воспитания» и «методика обучения» стали использоваться одновременно в последней четверти XIX в., в период становления самой науки. На наш взгляд, это определялось рядом причин: вариативностью целей и неопределенностью содержания воспитания детей в народных и частных детских садах; подходом к платным детским садам как к учреждениям, предназначенным для первоначального внесемейного образования и подготовки детей к школе. В связи с этим в работу некоторых детских садов переносился опыт обучения школьников. Однако к началу XX века прочно утвердилось мнение о том, что опыт элементарного обучения школьников не может полностью применяться в детских садах.

Анализ контекста применения понятия «методика» показал, что в досоветский период развития дошкольной педагогики оно использовалось в нескольких значениях: совокупность методов, средств, приемов воспитания и обучения; предписания для решения педагогических задач; название учебных дисциплин в учебных планах подготовки руководительниц детскими садами. В этот период происходила дифференциация методики дошкольного воспитания:

выделялись общая и частные методики, а также методика воспитания и методика обучения.

Начало следующего этапа развития понятия «методика» определяется 1917-м г. и связывается с созданием государственной системы общественного дошкольного воспитания в качестве неотъемлемой части народного образования. В одном из первых официальных документов «Декларации по дошкольному воспитанию» важной задачей развития дошкольного воспитания в РСФСР определялся пересмотр западных педагогических приемов для создания «нормального метода развития и воспитания» детей в детских садах³ [44, с. 2]. Проявление интереса правительства к методике воспитания дошкольников произошло под влиянием необходимости в сближении политических задач с работой детских садов, функции которых виделись уже не только в призрании, заботе о жизни и здоровье детей, но и в воспитании поколения людей, готового к борьбе за новые идеалы государства, и даже «перевоспитании» родителей детей, не готовых к новой жизни. Эта цель определяла необходимость поиска, обоснования иного содержания и методов дошкольного воспитания.

Несмотря на преобладание социальных функций общественного дошкольного воспитания, вопросы методики стали предметом обсуждения на I Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию (1919), где была определена основная задача работы советских дошкольных учреждений – развитие детей [15]. Кроме этого, руководство поставило перед педагогической общественностью задачу разработки новых путей воспитания. При этом подчеркивались возможность сохранения дореволюционного опыта и необходимость свободы изысканий воспитателей, «создания педагогической лаборатории» с целью экспериментирования в области методики [15, с 53]. В условиях неопределенности теоретико-методологических основ дошкольной педагогики признавалось возможным использовать лучший зарубежный опыт, а также системы, созданные в первых детских садах А. С. Симонович, М. Х. Свентицкой, Л. К. Шлегер и др.

На II Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию (1921) обсуждались противоречия между несоответствием существующих систем и методов дошкольного воспитания конкретно-историческим условиям. Возникшее противоречие предполагалось решать путем создания новых форм воспитания, имеющих в своей основе марксистскую теорию [39]. Результатом прений

стало решение о том, что для воспитания детей требуются отличные от дореволюционных методы и средства, направленные на решение государственных задач воспитания. Однако уровень развития теории и методики дошкольного воспитания не позволял своевременно реагировать на происшедшие изменения и запросы времени. С одной стороны, утверждалось, что дореволюционный опыт более не может применяться в силу несоответствия «духу времени», с другой – ввиду отсутствия альтернатив он продолжал использоваться в практике детских садов.

В докладе Р. И. Прушицкой, представленном в Институте коммунистического воспитания (1922 г.), был поднят вопрос о пересмотре дошкольной работы [4]. Пересмотру подверглись теоретические основы, содержание и методы дошкольного воспитания на предмет их соответствия философии марксизма и задачам воспитания советского человека. Итоги пересмотра подводились на III Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию (1924) [16]. Для развития методики важным стало решение о том, что «ни одна из существующих систем дошкольного воспитания в чистом виде не могла стать системой пролетарского дошкольного воспитания» [7, с. 6], а новые системы воспитания должны создаваться «с учетом поставленных государством целей и конкретных обстоятельств жизни» [44, с. 156]. С методической точки зрения задача пересмотра заключалась в том, чтобы построить воспитательный процесс в соответствии с методологией коммунистической педагогики, а не теорий свободного воспитания. Марксистская педагогическая «четырёххвостка» (диалектический материализм, коллективизм, революционный активизм, организованность) требовала создания новых форм и методов воспитания дошкольников, обеспечивающих «смычку с непосредственной жизнью» и подготовку к самостоятельному строительству нового общества [16, с. 431]. Воспитание при этом понималось как процесс формирования установок и навыков, в качестве обязательных условий образования которых выдвигались постановка цели, определение стимула и соблюдение строгой последовательности выполнения заданий, направленных на достижение конкретного материального результата [16].

На IV Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию (1928) было принято решение о необходимости разработки единой для всех учреждений страны программы воспитания, которая кроме содержания включала «методику проработки» в форме методических указаний [30]. В период с 1928 по

³ Луначарский А. В. Декларация по дошкольному воспитанию / Рос. соц. федеративная сов. республика. Нар. ком. по просвещению. [Б. м.]: [б. и.], [19--]. С. 2.

1934 гг. были изданы первые варианты программно-методического обеспечения воспитательной работы детских садов, в каждом из которых практическим работникам предлагались методические рекомендации о том, «как содержание программы сделать средством развития и воспитания детей» [20; 30–32; 35–38]. Можно говорить о том, что к концу 1920-х гг. утвердилась тенденция на нормирование форм, методов и средств воспитания, применяемых в детских садах.

Обзор публикаций показал, что в период с 1917 по 1934 гг. объем понятия «методика» в дошкольной педагогике значительно увеличился: «методика практической работы советского детского сада», «методическая система», «методика педагогической работы с дошкольным возрастом». Более широкое распространение в литературе получило словосочетание «методика дошкольной работы», под которым понималась правильная последовательность методов воспитания, порядок организации работы детей, порядок проработки содержания воспитания, «правильное проведение работы [3; 7; 20; 29; 31; 32; 45]. В 1928 г. вышел первый номер журнала «Дошкольное воспитание», где в разделе «Методика» освещались методы, средства работы с детьми и практика работы дошкольных учреждений. В помощь практическим работникам была выпущена серия методических писем по отдельным направлениям работы с детьми разного возраста [33; 34].

Отметим, что в рассматриваемый период понятие «методика» применялось преимущественно по отношению к воспитанию, а не обучению детей. Необходимым условием воспитания подрастающих поколений являлось самостоятельное познание детьми окружающего мира, результатом которого должна была стать «жизненная ориентировка» в нем, позволяющая самостоятельно участвовать в жизни общества [29, с. 100]. В связи с этим практически до 1940-х гг. отрицалась возможность усвоения дошкольниками системных знаний, что является особенностью процесса обучения [43].

Можно заключить, что в период с 1917 по 1933 гг. понятие «методика» имело несколько значений: описание процесса решения педагогических задач, предписания для осуществления деятельности педагога. В широком смысле под методикой имелся в виду правильный порядок организации педагогической работы в дошкольных учреждениях в целом, а в узком – описание порядка действий воспитателя, включающее последовательность действий воспитателя и детей, действий воспитателя по руководству детьми.

Ведущим фактором развития методики дошкольного воспитания после первой трети 1930-х гг. стали меры правительства в области дошкольного образования, направленные на совершенствование содержания и методов работы в детских садах. В январе 1934 г. на совещании дошкольного отдела НКП РСФСР при обсуждении результатов работы детских садов по проекту единой программы работы дошкольных учреждений специальная комиссия Наркомпроса РСФСР указала на недостаточный учет детских интересов, недооценку роли игры, увлечение общественно-политическими понятиями, несоответствующими возрасту экскурсиями, работами, а также на средства воспитания, противоречащие потребностям детского возраста [24; 46]. Выявленные недостатки были учтены при утверждении первого в истории дошкольного воспитания, обязательного для всех детских садов документа «Программы и внутренний распорядок детского сада», состоящего из девяти отдельных программ [13]. Деление программного содержания на отдельные программы по направлениям работы с детьми (общественное воспитание, физическое воспитание, игра, художественное воспитание, рисование, лепка и трудовые занятия, развитие детской речи и занятия с книжкой и картинкой, начатки знаний о природе, развитие первоначальных математических представлений и навыков, занятия по чтению и письму) способствовало выделению частных методик дошкольного воспитания и их дальнейшему развитию в качестве самостоятельных отраслей дошкольной педагогики. В постановлениях НКП РСФСР⁴, в периодической печати поднимались вопросы о необходимости совершенствования методики воспитания в детских садах, а для решения этой задачи выпускались методические пособия, письма, публиковались статьи [1; 46; 55; 58].

Официальная отмена первой программы с формулировкой «противоречащая задачам советского детского сада» состоялась через полтора года после выхода постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» [41, с. 20]. В 1938 г. утверждено «Руководство для воспитателя детского сада», которое выдержало два переиздания (1945-й и 1953-й гг.) [13]. В отличие от предыдущих программно-методических документов в Руководстве ответственность за воспитание детей полностью передавалась воспитателю. Новый подход объяснялся утверждавшимися в дошкольной педагогике положениями о ве-

⁴ Задачи дошкольных учреждений в связи с постановлением ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе от 25/VIII-32 г.». Л.: Издание Облоно, 1932. 4 с.

душей роли опосредованного опыта в развитии и воспитании детей [24]. Однако программно-методический документ давал лишь общие указания о возможных формах, методах, приемах и средствах руководства играми, рисованием, музыкальным и физическим воспитанием, знакомства с природой, развития речи и т. д. вне зависимости от возраста воспитанников. Отметим, что в этом же году было издано первое учебное пособие для педагогических училищ – «Дошкольное воспитание», в котором раскрылись содержание и методы воспитания детей в детском саду, работа по разделам «Руководства для воспитателя детского сада» [25]. Однако понятие «методика» не нашло в учебном пособии широкого применения.

Правительственные меры 1940-х гг. были направлены на повышение уровня рождаемости, совершенствование системы социально-экономической поддержки семей [8]. Их неотъемлемой частью явилось не только развитие различных типов дошкольных учреждений, но и создание условий для развития теории дошкольной педагогики в целях повышения качества общественного воспитания детей.

В 1943 г. при Академии педагогических наук РСФСР был организован сектор проблем дошкольного воспитания, что положило начало формированию экспериментальной базы и теоретическому обоснованию различных аспектов методики дошкольного воспитания (содержание, формы, методы, средства, приемы) [43, с. 48]. В этом же году Академии был передан Институт психологии, в котором велась разработка психологических основ воспитания и обучения детей. Благодаря этому стало возможным решение не только практических задач, но и развитие дошкольной дидактики и частных методик дошкольного воспитания как отраслей педагогической науки (методика физкультуры, методика руководства художественным воспитанием, методика трудового воспитания, методика ознакомления с природой, методика работы по развитию элементарных математических представлений и др.).

Значительный вклад в развитие теории и методики дошкольного воспитания внесли результаты научно-исследовательской деятельности ученых факультетов дошкольного воспитания МГПИ имени В. И. Ленина, ЛГПИ имени А. И. Герцена. Направления, зародившиеся в период становления партийно-государственной системы дошкольной педагогики, стали оформляться в научные школы: формирование экспериментальной базы методики развития детской речи (Е. А. Флёрина), разработка теоретико-методических основ ознакомления детей с

природой (Э. И. Залкинд), формирование физической культуры детей дошкольного возраста (А. В. Кенеман), теория и методика руководства игрой (Д. В. Менджеричская), нравственное воспитание дошкольника (Ф. С. Левин-Ширина), развитие речи, обучение счету, ознакомление с общественной жизнью (Е. И. Тихеева), методики природоведения (О. Г. Кончаева) и др. [12; 17].

По мнению В. И. Яшиной, именно в 1940-х гг. методика обучения и методика воспитания стали утверждаться в качестве самостоятельных отраслей дошкольной педагогики в связи с необходимостью теоретически обоснованного решения задач развития детей дошкольного возраста в системе общественного воспитания.

Таким образом, методология теории и методики дошкольной педагогики стала не только определяться философией марксизма-ленинизма и марксистской педагогикой, но и обогащаться достижениями других наук. Если ранее содержание, формы, методы и средства воспитания детей определялись преимущественно политическими задачами, то в послевоенный период система знаний об отправных положениях дошкольной педагогической теории стала опираться на научные основы.

Под влиянием перечисленных факторов с 1934-й по 1940-е гг. объем понятия «методика» значительно увеличился: методика обучения, методика обучения в дошкольном возрасте, методика работы, методика ознакомления детей с явлениями общественной жизни, методика развития речи детей, методика рисования, методика ознакомления детей с природой, методика трудового воспитания, методика заданий и тем, методика занятий, методика беседы и др. В отличие от предыдущего периода понятие стало использоваться для обозначения не только совокупности методов, средств, приемов, предписаний для решения педагогических задач и учебных предметов в учебных планах и программах подготовки педагогов дошкольного воспитания, но и названий наук – отраслей дошкольной педагогики. Кроме этого, понятие применялось по отношению не только к воспитанию, но и к обучению дошкольников. Как и ранее, увеличение объема понятия не сопровождалось разъяснением его содержания. Анализ контекста позволил установить, что в узком значении под методикой понималась процедура реализации метода воспитания или обучения, в широком – организация воспитательного процесса в целях развития личности дошкольника. В методике стали выделяться различные компоненты: средства, методы, формы, приемы и др.

Заключение. В развитии понятия «методика» выделяется ряд этапов, хронологические рамки и содержание которых определяются конкретно-историческими условиями, результатами развития теории дошкольной педагогики и обогащением опыта общественного воспитания детей.

На этапе зарождения, в период с 1860-х по 1917 гг., обращение к понятию «методика» обуславливалось прежде всего необходимостью организации педагогической работы в первых детских садах. Первоначально под методикой мыслились представления о том, как следует организовывать воспитательный процесс в детских садах, воспитывать и обучать детей, проводить занятия.

На этапе становления, с 1917 по 1934 гг., под влиянием усиления централизации управления дошкольным воспитанием, формирования единой теоретико-методологической основы дошкольной педагогики, разработки первых вариантов программно-методических документов происходило нормирование применяемых в детских садах форм, методов и средств решения педагогических задач. В этот период методика рассматривалась как «правильная последовательность» методов воспитания, порядок организации работы детей, правильный порядок проработки содержания воспитания.

Следующий этап – этап развития – охватывает период с 1934 по 1940-е гг. Его нижние границы определяются утверждением НКП РСФСР первой обязательной программы работы детских садов «Программа и внутренний распорядок детского сада». Выделение в Программе отдельных

разделов – программ воспитания – способствовало выделению частных методик дошкольного воспитания и увеличению объема понятия. Создание сектора проблем дошкольного воспитания, введение в начале 1940-х гг. эксперимента и теоретическое обоснование содержания, форм, методов и средств воспитания и обучения дошкольников создавали условия для закрепления более четкого, фиксированного содержания понятия «методика» и дальнейшего развития методик дошкольного воспитания в качестве самостоятельных отраслей дошкольной педагогики. В узком значении «методика» рассматривалась как процедура реализации метода воспитания или обучения, в широком – организация воспитательного процесса в целях развития личности дошкольника.

Можно заключить, что показателем поступательного развития понятия «методика» в дошкольной педагогике явилось появление его новых значений, которые прошли путь от совокупности методов, средств и приемов, предписаний и описания последовательности решения задач воспитания и обучения детей до самостоятельных отраслей дошкольной педагогики.

Результаты исследования могут быть использованы в теоретических и прикладных исследованиях, предметом которых является методика дошкольного воспитания и обучения, в проектировании образовательных программ и образовательной деятельности дошкольных образовательных организаций, а также в содержании учебной дисциплины «История дошкольной педагогики».

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаревич, А. Р. Как работать по программам в детском саду / А. Р. Азаревич. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 1935. – № 1. – С. 24–29.
2. Атлантова, Л. И. Становление и развитие основных понятий советской педагогики (1917–1931) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Атлантова Л. И. – Киев, 1981. – 191 с. – Текст : непосредственный.
3. Басс, Р. Методика проведения занятий со снегом и льдом / Р. Басс, А. Степанова. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 1933. – № 1. – С. 23–27.
4. Белая, К. Ю. Листая страницы истории. Из истории дошкольного воспитания в Москве / К. Ю. Белая, Л. М. Волобуева. – М., 1997. – 130 с. – Текст : непосредственный.
5. Боденова, О. В. Методика как педагогическая наука и практика: теоретический обзор вопроса / О. В. Боденова. – Текст : непосредственный // Человеческий капитал. – 2023. – № 10 (178). – С. 52–58. – DOI: 10.25629/НС.2023.10.03. – EDN IDJZGF.
6. Былов, И. Каким образом устроить детский сад / И. Былов. – Текст : непосредственный // Детский сад. – 1870. – № 9. – С. 652–679.
7. В помощь дошкольному работнику : сборник статей / под ред. Н. Альмединген и Г. Тумима. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 198 с. – Текст : непосредственный.
8. Введение в историю дошкольной педагогики : учебное пособие для студентов педагогических вузов, обучающихся по специальностям: 030900 – Дошкольная педагогика и психология; 031000 – Педагогика и психология; 031200 – Педагогика и методика начального образования; 033400 – Педагогика / С. Ф. Егоров, С. В. Лыков, Л. М. Волобуева ; под ред. С. Ф. Егорова. – М. : Academia, 2001. – 317 с. – Текст : непосредственный.
9. Вершинина, Н. А. Методология исследования структуры педагогики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Вершинина Надежда Александровна. – СПб., 2009. – 586 с. – Текст : непосредственный.
10. Внутреннее обозрение. Современник. 1864. Ноябрь–декабрь. – Текст : непосредственный // Детский сад. Дебют в России / сост. А. С. Русаков. – СПб. : Образовательные проекты ; М. : Линка-Пресс, 2011. – С. 163–174.

11. Водовозов, В. И. Заграничные письма / В. И. Водовозов. – Текст : непосредственный // Журнал для воспитания. – 1857. – Т. 2, № 8-9.
12. Волобуева, Л. М. Исследование проблем истории дошкольного воспитания на кафедре дошкольной педагогики МПГУ / Л. М. Волобуева. – Текст : непосредственный // Дошкольное образование и профессиональная подготовка кадров: традиции и инновации : сборник научных статей международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня основания факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ (8–10 декабря 2016 года) / ред.-сост. Л. М. Волобуева, Т. И. Ерофеева, Л. Н. Комиссарова, В. И. Яшина. – М. : НИИ школьных технологий, 2017. – С. 11–29.
13. Волобуева, Л. М. Из истории первых программ для детского сада / Л. М. Волобуева, А. А. Голдовская. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 11. – С. 15–18. – EDN KXDLTN.
14. Волобуева, Л. М. Становление и развитие общественного дошкольного воспитания в Москве: (1900–1928 гг.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Волобуева Людмила Михайловна. – М., 1994. – 183 с. – Текст : непосредственный.
15. Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию (1; 1919; Москва). Доклады, протоколы, резолюции / Первый Всерос. съезд по дошкол. воспитанию. – М. : Гос. изд-во, 1921. – 224 с. – Текст : непосредственный.
16. Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию (3; 1925; Москва). [Стенографический отчет] / под ред. Виленской, Моложавого и Прущицкой ; Третий Всерос. съезд по дошкольному воспитанию. 15–21 окт. 1924 ; предисл.: М. Виленская. – М. : Г.М.П.Т., 1925. – 536 с. – Текст : непосредственный.
17. Гогоберидзе, А. Г. Петербургская модель подготовки педагога дошкольного образования. Модернизация длиною в век / А. Г. Гогоберидзе, С. А. Езопова, И. А. Калабина. – Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. – 2018. – № 7 (89). – С. 38–49. – EDN YVMCQX.
18. Гурьев, П. Воспоминания о Гугеле опубликованные в журнале Русский педагогический вестник (1859) / П. Гурьев. – Текст : непосредственный // Детский сад. Дебют в России / сост. А. С. Русаков. – СПб. : Образовательные проекты ; М. : Линка-Пресс, 2011. – С. 11–25.
19. Детский сад : Практическое руководство для детских садовниц / А. С. Симонович ; рис. исполнены Н. Я. Симонович-Ефимовой и И. С. Ефимовым. – 3-е изд., перераб. с многочисл. рис. работ, с играми, нотами и рассказами. – М. : Т-во И. Д. Сытина, 1907. – 305 с. – Текст : непосредственный.
20. Детский сад по методу Е. И. Тихеевой при Ленинградском государственном педагогическом институте им. Герцена / составил пед. коллектив Детского сада: д-р Н. В. Балинская, О. В. Бобылева, Н. П. Кильшио, С. Е. Кривицкая [и др.] ; под общ. ред. Е. И. Тихеевой. – 2-е изд., перераб. – М. ; Л. : Гос. изд-во, 1930. – 112 с. – Текст : непосредственный.
21. Дошкольное образование: словарь терминов / Н. А. Виноградова [и др.]. – М., 2005. – 399 с. – Текст : непосредственный.
22. Кошкина, Е. А. Развитие терминологии отечественной дидактики: начало XVIII – начало XX вв. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Кошкина Елена Анатольевна. – СПб., 2016. – 474 с. – Текст : непосредственный.
23. Кукушкин, И. К вопросу о подготовке руководителей дошкольного воспитания / И. Кукушкин. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 1916. – № 6-7. – С. 388–395.
24. Куликова, Т. С. Основные тенденции развития содержания дошкольного образования России в 30-е годы XX века : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Куликова Татьяна Сергеевна. – Глазов, 2006. – 232 с. – Текст : непосредственный.
25. Левин-Щирин, Ф. С. Дошкольное воспитание : учеб. пособие для педагог. училищ : допущено Дошкольным отд. Наркомпроса РСФСР / Ф. С. Левин-Щирин, Д. В. Менджеричкая. – М. : Учпедгиз, 1938. – 216 с. – Текст : непосредственный.
26. Лисукова, Е. В. Развитие содержания воспитательной работы в дошкольных учреждениях Советской России: 40–80-е годы XX века : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лисукова Елена Владимировна. – Мурманск, 2004. – 173 с. – Текст : непосредственный.
27. Литвин, Л. Н. Становление и развитие системы общественного дошкольного воспитания в РСФСР, 1917–1940 гг. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Литвин Леонид Николаевич. – СПб., 1993. – 496 с. – Текст : непосредственный.
28. Маевская, К. Программа занятий в детском саду / К. Маевская. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 1912. – № 9. – С. 559–569.
29. Материалы IV-го Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию: (По стенографическому отчету) / под ред. Е. Е. Цырлиной, А. В. Суровцевой и С. С. Моложавого. – М. : Нар. ком. прос. РСФСР ; Л. : Гос. изд-во, 1929. – 287 с. – Текст : непосредственный.
30. Материалы к работе дошкольного учреждения в городе: (На зимний квартал) / Разработано Комиссией по составлению программы детского сада при НКП. – Л. ; М. : Наркомпрос РСФСР [и] Огиз, типолит. им. Воровского [в Мск.], 1930. – 37 с. – Текст : непосредственный.
31. Материалы по проекту программ дошкольных учреждений (Наркомпрос). – М., 1932. – 20 с. – Текст : непосредственный.
32. Метод целевых заданий в советском детском саду : Труды Объединенной комиссии Педстудии НКП и Кабинета по дошкольному воспитанию МОНО под руководством Н. М. Шульмана / под ред. Л. Э. Иоффе, Р. Э. Орловой, Ц. М. Раппо и Н. М. Шульмана ; Пед. студия Ин-та повышения квалификации педагогов Наркомпроса и Подотд. соц. воспитания МОНО. – М. : Работник просвещения, 1930. – 245 с. – Текст : непосредственный.
33. Методическое письмо по живому слову и книжке в дошкольном учреждении. Письмо 10 // Методические письма по дошкольному воспитанию / Народный комиссариат просвещения РСФСР. Научно-педагогическая секция ГУСа. Главсоцвос. – М. ; Л., 1928. – 36 с. – Текст : непосредственный.

34. О связи дошкольных учреждений со школой и о планировании работы. Письмо 11 // Методические письма по дошкольному воспитанию / Народный комиссариат просвещения РСФСР. Научно-педагогическая секция ГУСа. Главсоцвос. – М.; Л.: Гос. изд-во, 1928. – 32 с. – Текст : непосредственный.
35. Ориентировочная программа навыков ребенка-дошкольника. – Л., 1928. – 25 с. – Текст : непосредственный.
36. Программа работы дошкольных учреждений (по видам деятельности) : Проект / Разработано Метод. комиссией по программам при Дошкольном секторе Наркомпроса под руководством А. В. Суровцевой и Р. Л. Скоморовской. – М.; Л.: Наркомпрос РСФСР Учпедгиз, 1932. – 189 с. – Текст : непосредственный.
37. Программа работы дошкольных учреждений (по организующим моментам) : Старшая группа. Гор. вариант. Проект / Разработана Дошкольным сектором Науч.-иссл. программно-метод. ин-та под руководством А. В. Суровцевой. – М.: Наркомпрос РСФСР; Л.: Учпедгиз, 1932. – 84 с. – Текст : непосредственный.
38. Работа советского детского сада / Труды Дошкольного кабинета Соцвоса МОНО под руководством Л. Э. Иофе, Р. Е. Орловой, Е. А. Перловской [и др.]; под ред. Р. Орловой и Н. Шульмана; [составители сборника: Г. Азерская, М. Боголюбская, Б. Гарелиц и др.]; Моск. отд. нар. образ. Соцвос. – М.: Работник просвещения, 1928. – 207 с. – Текст : непосредственный.
39. Резолюции по докладам II-го Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию (25 ноября по 2 декабря 1921 г.). – М.: Наркомпрос, Дошк. отд., 1921. – 12 с. – Текст : непосредственный.
40. Рошин, Е. Н. История понятий: новый старый подход общественных наук / Е. Н. Рошин. – Текст : непосредственный // Политическая наука. – 2009. – № 4. – С. 43–58. – EDN KXOWTV.
41. Руководство для воспитателя детского сада. Устав детского сада / Разработаны Дошкольным отд. Наркомпроса РСФСР. – М.: Нар. ком. прос. РСФСР, 1938. – 119 с. – Текст : непосредственный.
42. Рыжов, А. Н. Генезис педагогических терминов в России: XI – начало XXI вв.: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Рыжов Алексей Николаевич. – М., 2013. – 42 с. – Текст : непосредственный.
43. Селюнина, С. С. Проблема обучения в истории советской дошкольной педагогики, 1945–1960 гг.: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Селюнина Светлана Сигизмундовна. – Харьков, 1980. – 130 с. – Текст : непосредственный.
44. Современная практика социального воспитания : сборник статей / предисл. Н. К. Крупской. – М.: Работник просвещения, 1924. – 244 с. – Текст : непосредственный.
45. Содержание и методика дошкольной работы. Урок 10-й / Главсоцвос. Ин-т повышения квалификации педагогов. Основной фак-т. – М.: Ин-т повышения квалификации педагогов, 1928. – 42 с. – Текст : непосредственный.
46. Суровцева, А. В. Новые программы и работа детского сада / А. В. Суровцева. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 1935. – № 4. – С. 18–26.
47. Суровцева, А. В. Пятнадцать лет борьбы за систему советского дошкольного воспитания / А. В. Суровцева. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 1932. – № 10-13. – С. 13–23.
48. Татаринцева, Н. Теоретическая подготовка руководителей детских садов / Н. Татаринцева. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 1911. – № 9. – С. 655–657.
49. Теория и методика воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста : учебник / С. А. Козлова, А. Ш. Шахманва, Е. О. Полосухина, Л. А. Каченовская. – М.: ИНФРА-М, 2021. – 237 с. – Текст : непосредственный.
50. Теория и методика дошкольного образования : учебное пособие / Л. В. Попова; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова», Педагогический институт, Кафедра дошкольного образования. – Уфа: Аэтерна, 2023. – 229 с. – Текст : непосредственный.
51. Титова, Е. В. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Титова Елена Владимировна. – СПб., 1995. – 311 с. – Текст : непосредственный.
52. Толкачева, Г. Н. Становление и развитие дошкольной дидактики в России / Г. Н. Толкачева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 4. – С. 96–100. – EDN XBGZCR.
53. Управление дошкольным учреждением : словарь-справочник / сост. С. Д. Сажина. – М.: Сфера, 2008. – 120 с. – Текст : непосредственный.
54. Устав Екатеринославских частных курсов воспитательниц при Екатеринославском обществе народных детских садов. – Екатеринослав: Типография Э. Вильтер, 1916. – 8 с. – Текст : непосредственный.
55. Флерина, Е. Живое слово в дошкольном учреждении : метод. пособие для воспитателей / Е. Флерина, Е. Шабад. – М.: Учпедгиз, 1939. – 94 с. – Текст : непосредственный.
56. Чмелёва, Е. В. Становление и развитие дошкольной педагогики в России конца XIX – начала XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Чмелёва Елена Викторовна. – Смоленск, 2010. – 383 с. – Текст : непосредственный.
57. Шкляева, Н. М. Становление и тенденции развития содержания дошкольного образования в России конца XIX – начала XX века : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шкляева Наталья Михайловна. – Ижевск, 2005. – 174 с. – Текст : непосредственный.
58. Шульман, Н. М. Методика работы с настольной печатной игрой (в детском саду и в семье) / Н. М. Шульман, П. И. Любарева; под общ. ред. Е. И. Рейнгерц; Моск. обл. отд. нар. образ. Обл. дошкольная метод. станция. – М.; Л.: Коиз, 1936. – 54 с. – Текст : непосредственный.
59. Яшина, В. И. Дошкольная лингводидактика в системе педагогического образования / В. И. Яшина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 4. – С. 101–104. – EDN XBGZDB.

REFERENCES

1. Azarevich, A. R. (1935). Kak rabotat' po programmam v detskom sadu [How to Work According to Programs in Kindergarten]. In *Doshkol'noe vospitanie*. No. 1, pp. 24–29.
2. Atlantova, L. I. (1981). *Stanovlenie i razvitie osnovnykh ponyatii sovetskoj pedagogiki (1917–1931)* [Formation and Development of the Basic Concepts of Soviet Pedagogy (1917–1931)]. Dis. ... kand. ped. nauk. Kiev. 191 p.
3. Bass, R., Stepanova, A. (1933). Metodika provedeniya zanyatii so snegom i l'dom [Methodology for Conducting Classes with Snow and Ice]. In *Doshkol'noe vospitanie*. No. 1, pp. 23–27.
4. Belaya, K. Yu., Volobueva, L. M. (1997). *Listaya stranitsy istorii. Iz istorii doshkol'nogo vospitaniya v Moskve* [Leafing through the Pages of History. From the History of Preschool Education in Moscow]. Moscow. 130 p.
5. Bodenova, O. V. (2023). Metodika kak pedagogicheskaya nauka i praktika: teoreticheskii obzor voprosa [Methodology as Pedagogical Science and Practice: Theoretical Review of the Issue]. In *Chelovecheskii kapital*. No. 10 (178), pp. 52–58. DOI: 10.25629/HC.2023.10.03. EDN IDJZGF.
6. Bylov, I. (1870). Kakim obrazom ustroit' detskii sad [How to Set Up a Kindergarten]. In *Detskii sad*. No. 9, pp. 652–679.
7. Almedingen, N., Tumima, G. (Eds.). (1925). *V pomoshch' doshkol'nomu rabotniku* [To Help a Preschool Worker]. Leningrad, Brokgauz-Efron. 198 p.
8. Egorov, S. F., Lykov, S. V., Volobueva, L. M. (2001). *Vvedenie v istoriyu doshkol'noi pedagogiki* [Introduction to the History of Preschool Pedagogy]. Moscow, Academia. 317 p.
9. Vershinina, N. A. (2009). *Metodologiya issledovaniya struktury pedagogiki* [Methodology for Researching the Structure of Pedagogy]. Dis. ... d-ra ped. nauk. Saint Petersburg. 586 p.
10. Vnutrennee obozrenie [Internal Review]. (2011). In Rusakov, A. S. *Detskii sad. Debyut v Rossii*. Saint Petersburg, Obrazovatel'nye proekty, Moscow, Linka-Press, pp. 163–174.
11. Vodovozov, V. I. (1857). Zagranichnye pis'ma [Foreign Letters]. In *Zhurnal dlya vospitaniya*. Vol. 2. No. 8–9.
12. Volobueva, L. M. (2017). Issledovanie problem istorii doshkol'nogo vospitaniya na kafedre doshkol'noi pedagogiki MPGU [Research into Problems in the History of Preschool Education at the Department of Preschool Pedagogy at Moscow State Pedagogical University]. In Volobueva, L. M., Erofeeva, T. I., Komissarova, L. N., Yashina, V. I. (Eds.). *Doshkol'noe obrazovanie i professional'naya podgotovka kadrov: traditsii i innovatsii: sbornik nauchnykh statei mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi 95-letiyu so dnya osnovaniya fakul'teta doshkol'noi pedagogiki i psikhologii MPGU (8–10 dekabrya 2016 goda)*. Moscow, NII shkol'nykh tekhnologii, pp. 11–29.
13. Volobueva, L. M., Goldovskaya, A. A. (2009). Iz istorii pervykh programm dlya detskogo sada [From the History of the First Programs for Kindergarten]. In *Doshkol'noe vospitanie*. No. 11, pp. 15–18. EDN KXDLTN.
14. Volobueva, L. M. (1994). *Stanovlenie i razvitie obshchestvennogo doshkol'nogo vospitaniya v Moskve: (1900–1928 gg.)* [Formation and Development of Public Preschool Education in Moscow: (1900–1928)]. Dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 183 p.
15. *Vserossiiskii s"ezd po doshkol'nomu vospitaniyu (1; 1919; Moskva). Doklady, protokoly, rezolyutsii* [All-Russian Congress on Preschool Education (1; 1919; Moscow)]. (1921). Moscow, Gosudarstvennoe izdatel'stvo. 224 p.
16. Vilenskaya, Molozhavyy, Prushitskaya (Eds.). (1925). *Vserossiiskii s"ezd po doshkol'nomu vospitaniyu (3; 1925; Moskva)* [All-Russian Congress on Preschool Education (3; 1925; Moscow)]. Moscow, G.M.P.T. 536 p.
17. Gogoberidze, A. G., Ezopova, S. A., Kalabina, I. A. (2018). Peterburgskaya model' podgotovki pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya. Modernizatsiya dlinoyu v vek [Petersburg Model of Preschool Teacher Training. Modernization for a Century]. In *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie*. No. 7 (89), pp. 38–49. EDN YVMCQX.
18. Guriev, P. (2011). Vospominaniya o Gugele opublikovannyye v zhurnale Russkii pedagogicheskii vestnik (1859) [Memoirs of Gugel Published in the Journal Russian Pedagogical Bulletin (1859)]. In Rusakov, A. S. *Detskii sad. Debyut v Rossii*. Saint Petersburg, Obrazovatel'nye proekty, Moscow, Linka-Press, pp. 11–25.
19. Simonovich, A. S. (1907). *Detskii sad: Prakticheskoe rukovodstvo dlya detskiikh sadovnikov* [Kindergarten. A Practical Guide for Kindergarteners]. 3rd edition. Moscow, Tovarishchestvo I. D. Sytina. 305 p.
20. Balinskaya, N. V., Bobyleva, O. V., Kilpio, N. P., Krivitskiina, S. E. et al. (1930). *Detskii sad po metodu E. I. Tikhevoi pri Leningradskom gosudarstvennom pedagogicheskom institute im. Gertsena* [Kindergarten According to the Method of E.I. Tikheeva at the Leningrad State Pedagogical Institute named after Herzen]. 2nd edition. Moscow, Leningrad, Gosudarstvennoe izdatel'stvo. 112 p.
21. Vinogradova, N. A. et al. (2005). *Doshkol'noe obrazovanie: slovar' terminov* [Preschool Education: Dictionary of Terms]. Moscow. 399 p.
22. Koshkina, E. A. (2016). *Razvitie terminologii otechestvennoi didaktiki: nachalo XVIII – nachalo XX vv.* [Development of Terminology of Domestic Didactics: Beginning of the 18th – Beginning of the 20th Centuries]. Dis. ... d-ra ped. nauk. Saint Petersburg. 474 p.
23. Kukushkin, I. (1916). K voprosu o podgotovlenii rukovoditel'nikov doshkol'nogo vospitaniya [On the Issue of Training Preschool Teachers]. In *Doshkol'noe vospitanie*. No. 6–7, pp. 388–395.
24. Kulikova, T. S. (2006). *Osnovnye tendentsii razvitiya sodержaniya doshkol'nogo obrazovaniya Rossii v 30-e gody XX veka* [Main Trends in the Development of the Content of Preschool Education in Russia in the 30s of the 20th Century]. Dis. ... kand. ped. nauk. Glazov. 232 p.
25. Levin-Shchirina, F. S., Mendzheritskaya, D. V. (1938). *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool Education]. Moscow, Uchpedgiz. 216 p.
26. Lisukova, E. V. (2004). *Razvitie sodержaniya vospitatel'noi raboty v doshkol'nykh uchrezhdeniyakh Sovetskoi Rossii: 40–80-e gody XX veka* [Development of the Content of Educational Work in Preschool Institutions of Soviet Russia: 40–80s of the 20th Century]. Dis. ... kand. ped. nauk. Murmansk. 173 p.

27. Litvin, L. N. (1993). *Stanovlenie i razvitie sistemy obshchestvennogo doshkol'nogo vospitaniya v RSFSR, 1917–1940 gg.* [Formation and Development of the System of Public Preschool Education in the RSFSR, 1917–1940]. Dis. ... d-ra ped. nauk. Saint Petersburg. 496 p.
28. Maevskaya, K. (1912). Programma zanyatii v detskom sadu [Kindergarten Curriculum]. In *Doshkol'noe vospitanie*. No. 9, pp. 559–569.
29. Tsyrlina, E. E., Surovtseva, A. V., Molozhavy, S. S. (Eds.). *Materialy IV-go Vserossiiskogo s'ezda po doshkol'nomu vospitaniyu: (Po stenograficheskomu otchetu)* [Materials of the IV All-Russian Congress on Preschool Education]. Moscow, Narodnyi komissariat prosveshcheniya RSFSR, Leningrad, Gosudarstvennoe izdatel'stvo. 287 p.
30. *Materialy k rabote doshkol'nogo uchrezhdeniya v gorode: (Na zimnii kvartal)* [Materials for the Work of a Preschool Institution in the City: (For the Winter Season)]. (1930). Leningrad, Moscow, Narkompros RSFSR [i] Ogiz, tipolitografiya im. Vorovskogo [v Msk.]. 37 p.
31. *Materialy po projektu programm doshkol'nykh uchrezhdenii (Narkompros)* [Materials on the Project of Preschool Programs]. (1932). Moscow. 20 p.
32. Ioffe, L. E., Orlova, R. E., Rappo, Ts. M., Shulman, N. M. (Eds.). (1930). *Metod tselevykh zadaniy v sovet'skom detskom sadu* [Method of Target Tasks in Soviet Kindergarten]. Moscow, Rabotnik prosveshcheniya. 245 p.
33. Metodicheskoe pis'mo po zhivomu slovu i knizhke v doshkol'nom uchrezhdenii. Pis'mo 10 [Methodological Writing on Living Words and Books in a Preschool Institution. Letter 10]. (1928). In *Metodicheskie pis'ma po doshkol'nomu vospitaniyu*. Moscow, Leningrad. 36 p.
34. O svyazi doshkol'nykh uchrezhdenii so shkoly i o planirovanii raboty. Pis'mo 11 [On the Connection between Preschool Institutions and Schools and on Work Planning. Letter 11]. (1928). *Metodicheskie pis'ma po doshkol'nomu vospitaniyu*. Moscow, Leningrad, Gosudarstvennoe izdatel'stvo. 32 p.
35. *Orientirovochnaya programma navykov rebenka-doshkol'nika* [Indicative Program of Skills for a Preschooler]. (1928). Leningrad. 25 p.
36. Surovtseva, A. V., Skomorovskaya, R. L. (Eds.). (1932). *Programma raboty doshkol'nykh uchrezhdenii (po vidam deyatel'nosti): Proekt* [Work Program of Preschool Institutions (by Type of Activity): Project]. Moscow, Leningrad, Narkompros RSFSR Uchpedgiz. 189 p.
37. Surovtseva, A. V. (Ed.). (1932). *Programma raboty doshkol'nykh uchrezhdenii (po organizuyushchim momentam): Starshaya grupa. Gor. variant. Proekt* [Program of Work of Preschool Institutions (According to Organizing Aspects). Senior Group. Gor. Option. Project]. Moscow, Narkompros RSFSR, Leningrad, Uchpedgiz. 84 p.
38. Orlova, R., Shulman, N. (Eds.). (1928). *Rabota sovetskogo detskogo sada* [The Work of the Soviet Kindergarten]. Moscow, Rabotnik prosveshcheniya. 207 p.
39. *Rezolyutsii po dokladam II-go Vserossiiskogo s'ezda po doshkol'nomu vospitaniyu (25 noyabrya po 2 dekabrya 1921 g.)* [Resolutions on the Reports of the II All-Russian Congress on Preschool Education (November 25 to December 2, 1921)]. (1921). Moscow, Narkompros, Doshkol'noe otdelenie. 12 p.
40. Roshchin, E. N. (2009). Istoriya ponyatii: novyi staryi podkhod obshchestvennykh nauk [History of Concepts: New Old Approach of Social Sciences]. In *Politicheskaya nauka*. No. 4, pp. 43–58. EDN KXOWTV.
41. *Rukovodstvo dlya vospitatelya detskogo sada. Ustav detskogo sada* [Guide for Kindergarten Teachers. Kindergarten Charter]. (1938). Moscow, Narodnyi komissariat prosveshcheniya RSFSR. 119 p.
42. Ryzhov, A. N. (2013). *Genezis pedagogicheskikh terminov v Rossii: XI – nachalo XXI vv.* [Genesis of Pedagogical Terms in Russia: 11th – Early 21st Centuries]. Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Moscow. 42 p.
43. Selyunina, S. S. (1980). *Problema obucheniya v istorii sovetskoi doshkol'noi pedagogiki, 1945–1960 gg.* [The Problem of Teaching in the History of Soviet Preschool Pedagogy, 1945–1960]. Dis. ... kand. ped. nauk. Kharkov. 130 p.
44. *Sovremennaya praktika sotsial'nogo vospitaniya* [Modern Practice of Social Education]. (1924). Moscow, Rabotnik prosveshcheniya. 244 p.
45. *Soderzhanie i metodika doshkol'noi raboty. Urok 10-i* [Contents and Methods of Preschool Work. Lesson 10]. (1928). Moscow, Institut povysheniya kvalifikatsii pedagogov. 42 p.
46. Surovtseva, A. V. (1935). *Novye programmy i rabota detskogo sada* [New Programs and Work of the Kindergarten]. In *Doshkol'noe vospitanie*. No. 4, pp. 18–26.
47. Surovtseva, A. V. (1932). *Pyatnadtsat' let bor'by za sistemu sovetskogo doshkol'nogo vospitaniya* [Fifteen Years of Struggle for the Soviet Preschool Education System]. In *Doshkol'noe vospitanie*. No. 10–13, pp. 13–23.
48. Tatarintseva, N. (1911). *Teoreticheskaya podgotovka rukovoditel'nits detskogo sada* [Theoretical Training of Kindergarten Teachers]. In *Doshkol'noe vospitanie*. No. 9, pp. 655–657.
49. Kozlova, S. A., Shakhmanva, A. Sh., Polosukhina, E. O., Kachenovskaya, L. A. (2021). *Teoriya i metodika vospitaniya i obucheniya detei rannego i doshkol'nogo vozrasta* [Theory and Methodology of Education and Training of Children of Early and Preschool Age]. Moscow, INFRA-M. 237 p.
50. Popova, L. V. (2023). *Teoriya i metodika doshkol'nogo obrazovaniya* [Theory and Methodology of Preschool Education]. Ufa, Aeterna. 229 p.
51. Titova, E. V. (1995). *Metodika vospitaniya kak fenomen pedagogicheskoi nauki i praktiki* [Educational Methods as a Phenomenon of Pedagogical Science and Practice]. Dis. ... d-ra ped. nauk. Saint Petersburg. 311 p.
52. Tolkacheva, G. N. (2016). *Stanovlenie i razvitie doshkol'noi didaktiki v Rossii* [Formation and Development of Preschool Didactics in Russia]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. No. 4, pp. 96–100. EDN XBGZCR.
53. Sazhina, S. D. (2008). *Upravlenie doshkol'nym uchrezhdeniem* [Management of a Preschool Institution]. Moscow, Sfera. 120 p.

54. *Ustav Ekaterinoslavskikh chastnykh kursov vospitatel'nits pri Ekaterinoslavskom obshchestve narodnykh detskikh sadov* [Charter of the Ekaterinoslav Private Courses for Teachers at the Ekaterinoslav Society of Folk Kindergartens]. (1916). Ekaterinoslav, Tipografiya E. Vil'ter. 8 p.

55. Flerina, E., Shabad, E. (1939). *Zhivoe slovo v doshkol'nom uchrezhdenii* [Living Word in Preschool]. Moscow, Uchpedgiz. 94 p.

56. Chmeleva, E. V. (2010). *Stanovlenie i razvitie doshkol'noi pedagogiki v Rossii kontsa XIX – nachala XX vv.* [Formation and Development of Preschool Pedagogy in Russia at the End of the 19th – Beginning of the 20th Centuries]. Dis. ... d-ra ped. nauk. Smolensk. 383 p.

57. Shklyayeva, N. M. (2005). *Stanovlenie i tendentsii razvitiya sodержaniya doshkol'nogo obrazovaniya v Rossii kontsa XIX – nachala XX veka* [Formation and Development Trends of the Content of Preschool Education in Russia at the End of the 19th and Beginning of the 20th Centuries]. Dis. ... kand. ped. nauk. Izhevsk. 174 p.

58. Shulman, N. M., Lyubareva, P. I. (1936). *Metodika raboty s nastol'noi pechatnoi igroi (v detskom sadu i v sem'e)* [Methods of Working with a Printed Board Game (in Kindergarten and in the Family)]. Moscow, Lenin-grad, Koiz. 54 p.

59. Yashina, V. I. (2016). Doshkol'naya lingvodidaktika v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya [Preschool Linguodidactics in the System of Pedagogical Education]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. No. 4, pp. 101–104. EDN XBGZDB.

Кругликова Галина Александровна,

SPIN-код: 4616-3789

кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой истории России, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: kruglickova.galina@yandex.ru

ДИРЕКТОР УРИПИ А. Н. БЫЧКОВА. ПАРАДОКСЫ БИОГРАФИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕВОЛЮЦИОНЕРКИ И ПЕРВОГО ПОЧЕТНОГО ГРАЖДАНИНА Г. СВЕРДЛОВСКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: биографические материалы; почетные граждане; история Свердловской области; краеведение; общественно-политическая деятельность; руководители образовательных учреждений; высшие учебные заведения; советская эпоха

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается жизнь и деятельность одной из известнейших женщин Среднего Урала XX века – политического лидера г. Свердловска и директора Уральского индустриально-педагогического института Анны Николаевны Бычковой. Автор ставит перед собой цель – через изучение фактов биографии, раскрытие внешнего облика дать характеристику личности и деятельности в переломные моменты исторического развития, повлиявшие и на судьбу человека, и на особенности развития организаций, с которыми была связана А. Н. Бычкова. Сделана попытка показать личностные особенности характера А. Н. Бычковой, анализа мотивов ее поступков, психологического состояния в момент принятия ответственных решений. Это позволяет представить целостную характеристику образа политического лидера с точки зрения норм той эпохи, в которой жил человек. Обращение к опыту становления и функционирования политических деятелей в переломные годы Советского государства позволяет не только изучить исторические реалии, но и ответить на вопросы, с которыми приходится сталкиваться в сегодняшнем социальном опыте. Делается акцент, что использование биографического материала играет большую роль для достижения личностных результатов в новых образовательных реалиях.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Кругликова, Г. А. Директор УриПИ А. Н. Бычкова. Парадоксы биографии профессиональной революционерки и первого Почетного гражданина г. Свердловска / Г. А. Кругликова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 22–30.

Kruglikova Galina Aleksandrovna,

Candidate of History, Associate Professor, Head of Department of Russian History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

DIRECTOR OF URAL INDUSTRIAL PEDAGOGICAL INSTITUTE A. N. BYCHKOVA. PARADOXES OF THE BIOGRAPHY OF A PROFESSIONAL REVOLUTIONARY AND THE FIRST HONORABLE CITIZEN OF SVERDLOVSK

KEYWORDS: biographical materials; honorary citizens; history of the Sverdlovsk region; local history; socio-political activity; heads of educational institutions; higher educational institutions; Soviet era

ABSTRACT. The article examines the life and work of one of the most famous women of the Middle Urals of the 20th century – the political leader of Sverdlovsk and director of the Ural Industrial Pedagogical Institute Anna Nikolaevna Bychkova. The author sets a goal – through the study of biographical facts, disclosure of external appearance, to characterize the personality and activities at turning points in historical development that influenced both the fate of a person and the features of the development of organizations with which A. N. Bychkova was associated. An attempt has been made to show the personal characteristics of A. N. Bychkova, analysis of the motives of her actions, psychological state at the time of making responsible decisions. This allows us to present a holistic description of the image of a political leader from the point of view of the norms of the era in which the person lived. Turning to the experience of the formation and functioning of political figures in the turning points of the Soviet state allows us not only to study historical realities, but also to answer questions that we have to face in today's social experience. It is emphasized that the use of biographical material plays a big role in achieving personal results in the new educational realities.

FOR CITATION: Kruglikova, G. A. (2024). Director of Ural Industrial Pedagogical Institute A. N. Bychkova. Paradoxes of the Biography of a Professional Revolutionary and the First Honorable Citizen of Sverdlovsk. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 22–30.

Изучение и преподавание истории в нашей стране долгие годы характеризовалось показом закономерностей общественного процесса, количественными достижениями промышленных предприятий и статистикой социокультурных учре-

ждений. В последние годы активно идет процесс формирования представлений об исторических личностях, позволяющий переосмыслить методологические подходы к анализу выдающихся людей прошлого, раскрыть идею самооценности человека в исто-

рическом процессе. В настоящей статье автор обратился к биографии одной из ярких женщин XX века на Среднем Урале, жизнь

и деятельность которой непосредственно связана с Уральским педуниверситетом.



Рис. Анна Николаевна Бычкова

В феврале 1931 г. директором Уральского индустриального педагогического института (далее – УрИПИ) была назначена Анна Николаевна Бычкова. Вплоть до 2013 г. она была единственной женщиной среди руководителей Свердловского педвуза, занимавших директорскую должность.

Анна Николаевна Бычкова была типичным представителем партийно-советской номенклатуры и никогда не занималась вузовской работой. В то же время она имела опыт педагогической и управленческой деятельности в сфере народного просвещения в Екатеринбурге в 1918 г., и в начале 1920-х гг. Анна Николаевна была убежденной революционеркой, членом большевистской партии с дореволюционным стажем.

В Центре документации общественных организаций Свердловской области имеется 1 дело, посвященное А. Н. Бычковой, где собраны документы, связанные с ее политической и общественной деятельностью [8].

Обратившись к биографии, написанной А. Н. Бычковой, читаем: родилась 6 июня (18 июня) 1886 г. в поселке Нязепетровский завод Красноуфимского уезда Пермской губернии. Рабочий поселок, главной деятельностью жителей которого являлась работа на чугунолитейном и железоделательном предприятии. После смерти отца, который по сословной принадлежности был выходцем из крестьян и работал учителем, семья переехала в Екатеринбург. Там Анна и ее сестра Мария поступили в Екатеринбургскую женскую гимназию, где их преподава-

телем стала Клавдия Новгородцева – будущая жена Якова Свердлова, чьим именем в 1924 г. был назван наш город.

Екатеринбург был рабочим городом, и здесь в начале XX века активно развивались революционные идеи. Уже в 1904 г. обе сестры, увлеченные марксистскими идеями, стали членами нелегального ученического кружка РСДРП. После окончания гимназии в 1905 г. она отправилась работать на родину – учительницей земской начальной школы на заводе Шемахинский Нязепетровского района Красноуфимского уезда, где также действовал железоделательный завод, а на реке Уфе была пристань, с которой отправляли железные караваны. Здесь она продолжила свою революционную деятельность и, видя тяжелое положение работников, убедилась в правильности выбранного пути.

После того, как в 1907 г. Шемахинский завод был остановлен, Анна Николаевна вернулась в Екатеринбург. Активно занималась подпольной работой и в скором времени находилась под пристальным вниманием полиции. После ареста по делу Уральского областного комитета РСДРП полтора года провела в женской тюрьме Екатеринбурга.

В 1909 г. была осуждена и приговорена к вечной ссылке в Енисейскую губернию, село Бельское. Однако уже в 1910 г. бежала из ссылки. Под чужим именем добравшись до Санкт-Петербурга, она смогла выехать во Францию, а затем в США. Не представляя

себя в другом амплуа, Анна незамедлительно занялась революционной работой и до 1917 г. состояла в русской секции Социалистической партии Америки¹. В США молодая женщина вышла замуж за А. Е. Минкина, с которым она познакомилась еще в то время, когда вела нелегальную партийную работу на Урале, и который, будучи профессиональным революционером, также скрывался от политических репрессий в эмиграции. Как писала в своей автобиографии А. Бычкова, «...до рождения сына, в 1914 г., работала на швейных фабриках работницей». Будучи членом большевистской ячейки русской группы Американской социалистической партии, вела активную работу среди женщин, агитируя за революцию во всем мире.

Февральская революция 1917 г. изменила политическую ситуацию в России, и Анна Николаевна в апреле 1917 г. вернулась в страну, продолжив заниматься революционной борьбой. Вновь обратилась к автобиографии: с апреля 1917 г. по июнь 1918 г. – секретарь профсоюза рабочих металлистов в Екатеринбурге. С июня по декабрь 1918 г. – инструктор дошкольного воспитания Пермского губнаробраза. В феврале 1918 г. Анна Бычкова заведовала дошкольным отделом в Екатеринбургском уездно-городском комиссариате просвещения. При ней открылся первый в Екатеринбурге детский сад для детей рабочих. Но он быстро закрылся, так как вспыхнул мятеж белочехов, к городу приближались колчаковцы.

С началом Гражданской войны, принявшей на территории Урала характер ожесточенной борьбы, началась эвакуация госучреждений. А. Бычковой поручили сопровождать эшелон с семьями партийного и советского актива, а также передали на хранение несколько миллионов рублей. Вместе с сестрой Анна добралась до Перми и выполнила задание. Когда и туда добрались белые, она уехала в Вятку, а оттуда в январе 1919 г. по вызову Клавдии Новгородцевой в Москву, где работала в секретариате ЦК РКП(б). Когда Екатеринбург освободили от Колчака, в августе 1919 г. А. Бычкова снова вернулась в наш город.

В 1920 г. А. Бычкова активно включилась в работу по развитию образования, социальному обеспечению региона. 20 ноября

1920 г. у Анны родилась дочь Надя. А. Е. Минкин был избран ответственным секретарем Пермского губкома РКП(б) и уехал из Екатеринбурга. Оставив дочь на попечение матери, А. Н. Бычкова возглавила Екатеринбургский уездно-городской отдел народного образования, деятельность которого была направлена на сохранение сети школ и учреждений культуры, претерпевшей значительное сокращение вследствие тяжелых последствий Гражданской войны.

Начавшийся на Урале голод в 1921–1922 гг. в большой степени отразился на материальном положении просвещенцев, прежде всего учительства. В сентябре 1921 г. Анна Николаевна докладывала уездному экономическому совещанию: «Все намеченные планы и мероприятия были сорваны нагрянувшими экономическими затруднениями... в связи с обострением продовольственного положения. Все было сметено начавшимся страшным недоеданием школьных работников, которые местами принуждены были “ходить и из милости просить куски”»².

В условиях голода большое значение имела деятельность партийно-советского руководства Екатеринбургской губернии, в состав которого входила А. Бычкова, по борьбе с безнадзорностью, организации детских домов, больниц и приютов. В 1920–1922 гг. ответственным секретарем Екатеринбургского губкома РКП(б) был муж сестры Анны Николаевны – Марии, активный участник революционных событий на Урале Николай Иванович Уфимцев, который вместе со своими сторонниками в губкоме пытался проводить самостоятельную политику, критикуя установки Уральского бюро ЦК РКП(б), возглавлявшегося Ф. И. Голощекиным и Г. И. Лобовым [2, с. 204].

А. Н. Бычкова не была оппозиционеркой, однако в 1921 г. подписала протест в ЦК партии большевиков против обвинений Екатеринбургского губкома РКП(б) во фракционности. Позднее Н. И. Уфимцев и его сторонники были объявлены «троцкистами». В личном деле Анны Николаевны в отношении этих событий читаем: «Установлено: Бычкова А. Н. в 1921 году подписала троцкистскую платформу и протест в ЦК РКП(б) против докладчика, обвинявшего Уральский губком во фракционной работе (об этом скрыла от парторганизации). Будучи связанной с троцкистами Уфимцевой, Мрачковским, Любарским, Ивановым, Колотиловым, эти связи скрывала от партии» [9].

Конечно, семейные связи играли определенную роль в позиции молодой комму-

¹ Основанная в 1901 году после слияния Социал-демократической партии США, созданной тремя годами раньше ветеранами «Пулмановской стачки» Американского союза железнодорожников (American Railway Union), и тред-юнионистского крыла Социалистической трудовой партии Америки, партия пользовалась растущей популярностью в 1904–1912 гг., став наряду с Прогрессивной партией «третьей партией» в политике США, но раскололась во время Первой мировой войны.

² Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф. 233. Оп. 1. Д. 1396. Л. 7.

ности, однако противником центрального партийного руководства А. Н. Бычкова никогда не была. Осенью 1921 г. в ситуацию «вмешалась» тяжелая болезнь: Анна Николаевна заболела тифом и не участвовала в конфликте между екатеринбургскими большевиками и Уральским бюро ЦК РКП(б). Вскоре после того, как А. Бычкова оправилась от болезни, ее избрали секретарем Первого райкома Екатеринбурга и делегатом на состоявшийся в 1923 г. XII съезд РКП(б). Представительство женщин на этом форуме было всего 1% участников, что делало значимым присутствие от промышленного региона А. Бычковой.

Это был первый съезд, в работе которого по причине болезни не принимал участие В. И. Ленин. Впервые в роли Генерального секретаря ЦК РКП(б) перед делегатами выступил И. В. Сталин, описавший рабочий класс страны как «армию партии» [3]. Если при В. И. Ленине дискуссии и оппозиционные выступления коммунистов считались вполне допустимыми и воспринимались как нормальное явление, то на XII съезде критика партийного аппарата и дискуссии стали носить острый политический характер и использовались в борьбе за личное влияние во властных структурах. На съезде против «вождей Красной армии» Л. Д. Троцкого сформировалась коалиция в составе Г. Е. Зиновьева, Л. Б. Каменева и И. В. Сталина [3]. Начинаясь трагически сложный период нашей истории.

А. Н. Бычкова не принимала участие во внутрипартийной борьбе и неуклонно следовала указаниям сталинского руководства. Признание этих своеобразных «правил игры» способствовало успешной карьере Анны Николаевны как партийного чиновника.

В 1924 г. А. Бычкова была переведена на должность ответственного секретаря I Городского райкома РКП(б), а с 1929 г. избрана членом Президиума Контрольной комиссии и Рабоче-Крестьянской инспекции г. Свердловска Уральской области. Анна Николаевна курировала социально-культурные вопросы [9].

Начало первого пятилетнего плана, большие задачи индустриализации, начавшаяся чистка партийного аппарата требовали выдвижения на руководящие посты проверенных сторонников высшего партийно-советского руководства, убежденных коммунистов. В марте 1929 г. А. Бычкова была назначена на пост председателя Свердловского горсовета. Сложные задачи выпали в этот период на руководство города. Вопросы по строительству промышленных предприятий решались одновременно с мероприятиями по борьбе с голодом, безработицей и беспризорностью.

В это время в руководимом ею Свердловске активно велось строительство Уралмаша. Верх-Исетский завод готовился к выпуску трансформаторной стали. Начатое в мае 1929 г. строительство первой трамвайной линии от железнодорожного вокзала до тогдашней площади им. Горсовета³ (ныне здесь, на улице Фрунзе, находится Южное депо трамвайно-троллейбусного управления) привело к тому, что к годовщине Октябрьской революции, 7 ноября, в Свердловске был пущен первый трамвай, точнее первые десять вагонов, поставленных Мытищинским заводом. При А. Н. Бычковой удалось сделать то, что не раз обсуждали, но в силу разных причин не смогли сделать до революции – при городских головах Г. Г. Казанцеве и А. Е. Обухове (напомним, что первое документально зафиксированное решение о пуске в Екатеринбурге трамвая было принято городской думой еще в январе 1899 г.) [6, с. 191].

13 ноября 1929 г. открылся научно-исследовательский институт механической обработки и обогащения полезных ископаемых – Уралмеханобр, а также начала работать обувная фабрика. В этом же году через Свердловск прошла воздушная линия Москва–Иркутск: самолеты делали промежуточную посадку на Уктусском аэродроме. 1 мая 1930 г. в Свердловске состоялась первая на Урале демонстрация звукового кино; в октябре начался первый театральный сезон драматического театра показом спектакля «Первая конная». В 1930 г. состоялось открытие автодорожного техникума, завершено строительство двенадцатиэтажного Дома Советов и водонапорной башни на Уралмаше, подошло к концу образование Свердловской энергетической системы [6].

В то же время в конце 1920-х – начале 1930-х гг. в связи с начавшейся индустриализацией и коллективизацией обострилась проблема снабжения населения продовольствием. Это коснулось и Свердловска. Для того чтобы пусть на минимальном уровне обеспечить жителей промышленного центра хлебом и продовольственными товарами, администрацией города были введены закрытые распределители и заборные книжки (нормированное снабжение по карточной системе) для различных групп населения. Более того, выполняя распоряжение центральных партийно-государственных органов председатель Свердловского горисполкома была инициатором расширения сети общественных столовых для тех, кто нуждался в дополнительном питании: вместо 12 столовых в областном центре было открыто 136 подобных учреждений обще-

³ В городе эту площадь по старой памяти долгое время называли Цыганской.

ственного питания [6].

В 1930 г. от союзного руководства поступило указание местным партийным и советским органам о начале широкого антирелигиозного похода, который в условиях насильственной коллективизации принял характер кампании по административному закрытию храмов.

Движение безбожников, набравшее обороты по всей стране, требовало не только лозунгов и выступлений. Необходимо были решительные действия в борьбе с влиянием церкви, которая рассматривалась врагом советской власти и препятствием на пути социалистических преобразований. Кампания воинствующего атеизма, которую активно поддержала А. Н. Бычкова, привела к подписанию распоряжения о сносе нескольких церквей города «для получения строительного материала». Весной 1930 г. был взорван Собор во имя святой великомученицы Екатерины – первый екатеринбургский храм, сооруженный при основании города в 1723 году. Причиной сноса называлась необходимость использования его развалин в качестве строительного материала. Далее подобная участь постигла Кафедральный собор, Свято-Духовскую церковь (Большой Златоуст). Центр г. Свердловска лишился своих исторических святынь.

В ноябре 1930 г. Анна Николаевна Бычкова оставила пост председателя Свердловского горсовета. Начиналась новая страница ее жизни.

В архиве Уральском государственного педагогического университета за 1931 год имеется следующая запись, сделанная 15 февраля 1931 г. первым директором института Семеном Давыдовичем Аносовым: «Приказ № 93 от 15.02.1931. В виду перехода моего на другую работу, руководство институтом с/числа сдал вновь назначенному директору т. Бычковой» (подчеркнуто в приказе – авт.)⁴.

Являясь представителем партийно-советской номенклатуры, ее восьмимесячное директорство было, скорее всего, переходным этапом в политической карьере перед назначением ее на ответственную работу в ЦК союза работников просвещения в Москве.

Однако административная активность нового директора и ее связи в местном партийно-советским руководством сыграли значительную роль в становлении УрИПИ, который с первых шагов развивался как высшее учебное заведение, готовящее педагогические кадры в большей степени для общеобразовательной школы. Потребность в квалифицированной рабочей силе в начале 1930-х гг. обусловила внесение измене-

ний в ход учебной подготовки, и поэтому одной из главных задач А. Н. Бычковой было налаживание учебного процесса в новых условиях. Дело в том, что школы II ступени и старшие классы общеобразовательных школ функционировали только в повышенных школах с профессиональными уклонами – индустриальными и сельскохозяйственными. Согласно данным официальной статистики в городах Уральской области в 1931/32 уч. г. действовали 291 фабрично-заводская семилетка (ФЗС), в сельской местности – 293 школы крестьянской (колхозной) молодежи (ШКМ). Поэтому и педагогические вузы создавались со специализацией как индустриальные или сельскохозяйственные (например, Пермский индустриально-педагогический институт, Тюменский аграрно-педагогический педвуз).

Таким индустриально-педагогическим вузом был и УрИПИ. Из стен подобных вузов выпускались специалисты широкого профиля (цикловики, как тогда говорили). Циклы предметов были разными: общественно-экономическими (обществоведение, экономическая география, родной язык и литература), физико-техническими (математика, физика, механика), естественно-технологическими (станковедение, химия, технология) [6, с. 276].

В школах фабрично-заводского ученичества (далее – ФЗУ) также преподавались общеобразовательные предметы и требовались соответствующие преподаватели. В период директорства А. Н. Бычковой руководство и преподавательский состав УрИПИ проводили работу по уяснению профиля вуза и форм работы: как и кого готовить? В марте 1931 г. в институте был проведен ряд совещаний по этой проблеме. Материалами для разработки документов, определяющих подготовку специалистов, служили учебные программы и планы работы ФЗУ и техникумов, а также информация, полученная преподавателями во время посещения ими промышленных предприятий [8].

При непосредственном участии А. Бычковой в институте с 1931 г. был организован заочно-курсовой сектор, а заведующим заочной подготовкой и переподготовкой был назначен П. В. Юшков⁵. В эту структуру вошел вечерний рабфак Института.

Весной 1931 г. газетой «Уральский рабочий» был проведен смотр выполнения учебных планов вузами и втузами Свердловска. В ходе смотра проверочной бригадой этого печатного органа были выявлены серьезные недостатки в Уральском индустриально-педагогическом институте, имевшие место при организации непрерывной производственной практики студентов. Бригадой

⁴ Центр документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО). Ф. 4. Оп. 63. Д. 380.

⁵ Там же. Л. 22 об.

был сделан вывод, что «если не считать вывоза студентов в школы ФШЗУ, то за 6 месяцев учебы в УрИПИ производственного обучения еще не было. Все НПО (непрерывное производственное обучение) сводилось лишь к ознакомлению с основами горячей и холодной обработки металлов и обработки дерева. На производственной практике в школе ФЗУ студенты делали «плевательницы, скалки, воронки и т. д.» [13, 11 мая]. Это потребовало административного вмешательства нового директора института.

В мае 1931 г. образована Комиссия непрерывно-производственного обучения под руководством т. Смирнова, отмечавшая организационные трудности и тот факт, что на заседания комиссии по вопросам НПО приходилось «всякий раз приглашать академ-работников из соответствующих групп»⁶ [7, Л.23 об.].

В июне 1931 г. при активном личном участии А.Н. Бычковой было утверждено Положение о группе НПО. Обратимся к содержанию этого документа: «1. группа на НПО сохраняет деление на бригады, ориентирующиеся на вызовы на завод [...] 4. Группа ведет работу по плану в зависимости от проекта, согласованному с планом завода и утвержденному заводскими организациями. [...] 7. За опоздание, прогулы и нарушения трудовой дисциплины предусмотрены взыскания в общем порядке заводской ответственности...[...] 9. Работа в цехе идет под наблюдением специально выставленных заводских руководителей практики студентов из инженерно-технического персонала, к каковым и надлежит обращаться при разрешении тех или иных вопросов практики». Было утверждено и Положение о групповом организаторе практики от Института, который должен вести все переговоры производственного, общественного и бытового порядка. С заведующим НПО и цеховыми руководителями составлял график предоставления студентов в цехах, распределения студентов по станкам.

В этой связи велась широкая работа по оснащению кафедр и лабораторий материалами и приборами. Неоднократно по приказу директора института заведующие кафедр должны были составлять заявки с необходимым кабинетам оборудованием. Связь процесса обучения с производственной подготовкой решалась администрацией института в сложнейших условиях нехватки финансовых средств.

Студенты института принимали активное участие не только в производственном процессе предприятия, но и оказывали сильную помощь сельскому хозяйству.

К примеру, приказом № 178 от 29 июля 1931 г., подписанным А. Н. Бычковой, были направлены 10 студентов согласно требованиям Обкома ВЛКСМ на борьбу с полевыми вредителями⁷.

Одной из примет этого периода стала организация военного обучения в институте. Приказом № 117 от 16 апреля 1931 г. в институте была организована стрелковая рота, возглавил которую т. Шохин, а политруком был т. Истомин⁸. В мае 1931 г. директором А. Бычковой сделана запись: «Представленный военным руководителем доклад о работе студентов по усвоению военных знаний, свидетельствует о том, что студенчество с интересом и сознательно работает в этой области. Исключение составляет т. Ганзбург, который, по докладу, проявляет явную небрежность в работе. Признать подобное положение совершенно нетерпимым, предложить т. Ганзбургу немедленно изменить поведение»⁹.

Таким образом, административные решения и действия А. Н. Бычковой в должности директора педвуза были профессионально обоснованными и способствовали становлению и развитию центра подготовки учительских кадров в уральском регионе. Более того, хотелось бы отметить, что связи с местным партийно-советским руководством позволили Анне Николаевне в определенной степени расширить материальную базу УрИПИ. В начале 1931 г. согласно решению Уралоблсполкома институту было предоставлено 5 каркасных домов для оборудования студенческих общежитий, для этого были выделены 15 тыс. руб.¹⁰ и в феврале этого же года засыпные здания барачного типа по адресу 8 марта, 159 и 161 были построены и заселены студентами. Летом 1931 г. УрИПИ занял помещение ФЗС № 11. Для улучшения снабжения студентов в январе 1931 г. партийные органы поручили Уралоблсоюзу организовать закрытые распределители в Свердловске и ряде других городов¹¹.

Материалы музея УрГПУ рассказывают, как в условиях продовольственного кризиса и введения карточной системы А. Бычкова инициировала организацию коммун по комнатам в общежитиях. Это помогло улучшить питание студентов, сэкономить время для занятий. При деятельном участии Анны Николаевны Бычковой в институте были созданы профсоюзная организация студентов, ячейка ВЛКСМ.

А. Н. Бычкова возглавляла педагогиче-

⁷ Там же. Л. 33.

⁸ Там же. Л. 22.

⁹ Там же. Л. 25 об.

¹⁰ Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф. 233. Оп. 1. Д. 1396. Л. 7.

¹¹ Там же.

⁶ Отдел обеспечения и сохранности документов АКУ УрГПУ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 1. Л. 27 об. – 28

ский институт недолго. Уже 3 ноября по институту был издан приказ № 310 о передачи дел вновь назначенному директору Т. Аносову.

В ноябре 1934 г. А. Бычкова была вызвана в Москву для работы в ЦК Союза работников просвещения. Вскоре ее назначили председателем ЦК Союза дошкольных работников. А. Н. Бычкова – участница XIV Всероссийского и V Всесоюзного съезда Советов, делегат XVI съезда ВКП(б).

1937 год внезапно ворвался в судьбу Анны Николаевны Бычковой. Как член так называемой «левой оппозиции» в 1936 г. была репрессирована ее родная сестра Мария Николаевна Уфимцева, в результате чего Анна Николаевна оказалась родственницей врага народа и была обвинена в «потере бдительности». А. Бычкова писала, что «принимает на себя ответственность за сестру». Хотя уточняла, что в то время они жили в разных городах и общались письмами, а значит, увидеть всей картины она не могла. Увы, признания Бычковой сочли неискренними, и в сентябре 1937 г. первичная парторганизация ЦК Союза работников дошкольных учреждений и детдомов исключила т. Бычкову из партии.

В архиве Центра документации общественных организаций Свердловской области есть письмо А. Бычковой к И. Сталину, в котором она просила «проверить всю мою жизнь и работу и не исходить из этого ужасного допущенного мною обмана о защите мной бандита. [...] Я прошу, чтобы мне дана была возможность работать хотя бы в качестве самого маленького винтика»¹². Поданная А. Бычковой апелляция была рассмотрена на Партколлегии Московской области 10 февраля 1938 г. Решением коллегии было подтвердить решение райкома и исключить ее из партии за политическую неустойчивость¹³.

И. В. Сталин не подверг А. Бычкову аресту и уголовному преследованию, как он поступил с большинством в прошлом профессиональных революционеров с дореволюционным стажем. В период «ежовщины» был расстрелян Н. И. Уфимцев, умер в тюрьме А. Е. Минкин. И. Сталин выполнил просьбу революционерки – дал возможность «работать в качестве маленького винтика». После исключения из ВКП(б) ей пришлось работать швей-мотористкой на Московской швейной фабрике.

А. Н. Бычкова подала апелляцию в Комиссию партийного контроля при ЦК ВКП(б). Партколлегия постановлением от

1.07.1939 г. подтвердила решение Партколлегии по Московской области. После этого еще дважды – 25.10.1939 г. и 16.11.1944 г. – ей отказывали в восстановлении в членах партии¹⁴.

К началу войны Мария Уфимцева и оба ее сына скончались. Ушла из жизни и мать А. Бычковой. Началась Великая Отечественная война. Свердловск вновь стал местом ее жительства. В 1941 г. она вместе с семьей сына Евгения, инженера оборонного предприятия, прибыла из Москвы в Свердловск в ходе эвакуации.

В течение 17 лет (1942–1959 гг.) А. Н. Бычкова работала библиотекарем в городской клинической больнице № 1 г. Свердловска. Несмотря на кардинальные изменения в ее жизни, она не теряла бодрости духа, оптимизма, желания развиваться и совершенствоваться. В 1945 г. Анна Николаевна решила получить высшее образование. Она начала готовиться к экзаменам в Московский библиотечный институт. Несмотря на то, что спустя год Анна похоронила единственного сына Женю, она успешно выдержала все экзамены. В 1949 г. получила красный диплом (окончила с отличием, хотя училась заочно) библиотечного института. На тот момент ей было уже 63 года.

После смерти И. Сталина и начала перемен в общественно-политической жизни Советского государства А. Н. Бычкова вновь попыталась восстановить свое честное имя. В 1955 г. А. Н. Бычкова подала заявление о пересмотре ее дела. Историческая правда восторжествовала. Анна Николаевна была реабилитирована и восстановлена в рядах КПСС. Более того, она добилась, чтобы годы, когда она находилась вне партии, были причислены к ее общему партийному стажу.

После разоблачения сталинских преступлений на XX съезде КПСС оказалось, что большинство революционеров ленинской гвардии были либо репрессированы, либо скомпрометированы как участники репрессий. На Урале остались в живых буквально единицы из тех, кто имел дореволюционный партийный стаж. Наиболее заметной фигурой, не запятнавшей себя преступлениями сталинской эпохи, была Анна Николаевна Бычкова. Несмотря на сложные годы и «отлучение» от партийной деятельности, она продолжала быть сторонницей коммунистической идеологии, активно поддерживала политику партийно-советского руководства.

В 1958 г. в прошлом профессиональная революционерка получила статус персонального пенсионера союзного значения. Находясь на пенсии, Анна Николаевна вела большую общественную работу: в частно-

¹² Центр документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО). Ф. 4. Оп. 63. Д. 380. Л. 110.

¹³ Там же. Л. 58.

¹⁴ Там же. Л. 14–15.

сти, сотрудничала со Средне-Уральским книжным издательством при издании книг о революционном прошлом Урала и партийных деятелях края. Однако многим незаконно репрессированным уральским революционерам в советский период было отказано в партийной реабилитации, поэтому дать в полной мере объективную оценку их деятельности в публикациях Анна Николаевна не имела возможности по идеологическим причинам.

18 июня 1966 г. А. Н. Бычковой первой при Советской власти было присвоено звание Почетного гражданина города Свердловска, в 1976 г. за большую партийную и советскую работу она получила вслед за тремя орденами Ленина звание Героя Социалистического Труда. Избиралась делегатом XXII и XXIII съездов КПСС [5].

Инструктор Ленинского РК КПСС Л. А. Сафронова вспоминала, что А. Бычкова не пользовалась тем заслуженным отдыхом, который ей полагался. Она продолжала отвечать на письма, даже находясь в больнице. 5 июля 1985 года в возрасте 99 лет Анна Бычкова скончалась. Ее похоронили на Ширококореченском кладбище. Так закончилась почти вековая жизнь одного из известнейших политических деятелей Среднего Урала.

Барельеф с ее изображением был установлен в главном здании учебного корпуса УрГПУ по проспекту Космонавтов, 26. Однако в 1990-е годы, когда были открыты многие недоступные для исследователей архивные фонды, в обществе кардинально менялось и отношение к революционерам. Барельеф был снят со стен университета.

Интересна жизнь и судьба А. Бычковой,

сыгравшей свою роль в историческом процессе нашей страны. Сегодня имя Анны Бычковой носит одна из улиц Екатеринбурга. Премия имени Анны Бычковой вручается Свердловским областным министерством культуры работникам библиотек, внесшим наибольший вклад в развитие библиотечного дела и просветительства.

Важно отметить, что изучение биографий исторических личностей позволяет осветить важные события, особенности страны и народов, раскрыть образ эпохи. Сложность и неоднозначность исторических, политических и моральных оценок политических деятелей, которые оказали влияние на ход исторического процесса в кризисные моменты истории, заставляют всесторонне реконструировать образ политических лидеров, «выдвинувшихся» на переломных этапах государственного развития в условиях политической, социальной и экономической нестабильности. Общечеловеческие ценности, трудолюбие, убежденность, гражданский долг, нравственный выбор, который был свойственен прошлому поколению, востребованы для изучения в современных условиях. Вопросы, которые приходилось решать в сложнейших условиях, перекликаются с современными реалиями. Это материально-техническое оснащение образовательного процесса, практическая подготовка специалистов, воспитательная работа, забота о студентах. История жизненного пути Анны Николаевны Бычковой позволяет не только лучше понять и изучить образ эпохи, но и показать роль личности в историческом процессе, важность гражданской позиции и профессионального долга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бычкова, А. Н. Быть коммунистом – быть борцом : [мемуары] / А. Н. Бычкова. – Свердловск : Средне-Уральское книжное издательство, 1964. – 48 с. – Текст : непосредственный.
2. Воробьев, С. В. Уфимцев и Екатеринбургский губком РКП(б). Конфликт с центром и его последствия / С. В. Воробьев. – Текст : непосредственный // Советский проект. 1917–1930 гг.: этапы и механизмы реализации : сб. науч. тр. – Екатеринбург, 2018. – С. 204–216.
3. Гильфанова, И. А. «... снова улыбается женщина с седою головой», Анна Николаевна Бычкова: к 120-летию со дня рождения : [лит. о ветеране большевист. партии, библиотекаре] / И. А. Гильфанова. – Текст : электронный // Библиотеки Урала XVIII–XX века / Свердлов. обл. универс. науч. б-ка им. В. Г. Беллинского ; сост. В. И. Рябухина. – Екатеринбург, 2007. – Вып. 4. – С. 154–164. – URL: https://book.uraic.ru/files/izdat/biblioteki_urala_4.pdf (дата обращения: 23.07.2024).
4. Гинцель, Л. Их забывать негоже : [О почет. гражданах Екатеринбурга] / Л. Гинцель. – Текст : непосредственный // Подробности. – Екатеринбург, 1998. – 10 марта.
5. Двенадцатый съезд РКП(б). 17–25 апреля 1923 года: Стенографический отчет. – М. : Политиздат, 1968. – Т. XXII. – 904 с. – Текст : непосредственный.
6. Екатеринбург : энциклопедия / главный редактор В. В. Маслаков. – Екатеринбург : Академкнига, 2002. – 728 с. – Текст : непосредственный.
7. Игошев, Б. М. История развития педагогического образования в Екатеринбурге (1871–1930) / Б. М. Игошев, М. В. Попов, М. К. Елисафенко, М. В. Суворов. – Екатеринбург, 2013. – Текст : непосредственный.
8. Корепанова, С. А. Анна Николаевна Бычкова, председатель горсовета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов / С. А. Корепанова, В. П. Микитюк, Е. С. Зашихин. – URL: https://book.uraic.ru/elib/glavy_goroda/preds_gorsovets/bychkova.pdf (дата обращения: 23.07.2024). – Текст : электронный.

9. Попов, М. В. Школьный всеобуч и педагогическое образование в Свердловске в первой половине 1930-х гг. / М. В. Попов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 6.
10. Почетные граждане города Екатеринбурга : историко-публицистический сборник / Екатеринбургская городская Дума ; руководитель проекта В. Тестов ; ответственный редактор М. Сидельникова. – Екатеринбург : ДГ МТГ, 2020. – 369 с. – Текст : непосредственный.
11. Почетные граждане Екатеринбурга : исторические очерки / А. В. Беркович [и др.] ; под общ. ред. Е. С. Тулисова ; Администрация г. Екатеринбурга, Муниципальное учреждение «Столица Урала», Ин-т истории и археологии УроРАН. – 2-е изд., доп. – Екатеринбург : ИД «Сократ», 2008. – 191 с. – EDN QYJAQJ. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20122805> (дата обращения: 03.07.2024). – Текст : электронный.
12. Степанова, Л. А. Из истории отечественного педагогического образования: традиции и новации 20–30-х годов XX века / Л. А. Степанова. – Текст : электронный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 38–44. – EDN NCQYMH. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15566960> (дата обращения: 03.07.2024).
13. Уральский рабочий. – 1931. – Текст : непосредственный.
14. Шеваров, Г. Анна Николаевна Бычкова : [О почет. гражданине Свердловска] / Г. Шеваров. – Текст : непосредственный // Подробности. – Екатеринбург, 1998. – 13 марта.

REFERENCES

1. Bychkova, A. N. (1964). *Byt' kommunistom – byt' bortsom* [To Be a Communist is to Be a Fighter]. Sverdlovsk, Sredne-Ural'skoe knizhnoe izdatel'stvo. 48 p.
2. Vorobyev, S. V. (2018). Ufimtsev i Ekaterinburgskii gubkom RKP(b). Konflikt s tsentrom i ego posledstviya [Ufimtsev and the Ekaterinburg Provincial Committee of the RCP(v). Conflict with the Center and Its Consequences]. In *Sovetskii proekt. 1917–1930 gg.: etapy i mekhanizmy realizatsii: sb. nauch. tr.* Ekaterinburg, pp. 204–216.
3. Gilfanova, I. A. (2007). «...snova ulybaetsya zhenshchina s sedoyu golovoi», Anna Nikolaevna Bychkova: k 120-letiyu so dnya rozhdeniya [“...the Woman with the Gray Head Smiles Again,” Anna Nikolaevna Bychkova: On the 120th Anniversary of Her Birth]. In Ryabukhina, V. I. *Biblioteki Urala XVIII–XX veka*. Ekaterinburg. Issue 4, pp. 154–164. URL: https://book.uraic.ru/files/izdat/biblioteki_urala_4.pdf (mode of access: 23.07.2024).
4. Gintsel, L. (1998). Ikh zabyvat' negozhe [It's no Good to Forget Them]. In *Podrobnosti*. Ekaterinburg, March 10.
5. *Dvenadtsatyi s"ezd RKP(b). 17–25 aprelya 1923 goda: Stenograficheskii otchet* [Twelve Congresses of the RCP(v). April 17–25, 1923: Verbatim Report]. (1968). Moscow, Politizdat. Vol. XXII. 904 p.
6. *Dvenadtsatyi s"ezd RKP(b): 17–25 aprelya 1923 g.: Stenograficheskii otchet* [Twelve Congresses of the RCP(v): April 17–25, 1923: Verbatim Report]. (1968). Moscow. Vol. XXII. 904 p.
7. Maslakov, V. V. (Ed.). (2002). *Ekaterinburg* [Ekaterinburg]. Ekaterinburg, Akademkniga. 728 p.
8. Igoshev, B. M., Popov, M. V., Elisafenko, M. K., Suvorov, M. V. (2013). *Istoriya razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Ekaterinburge (1871–1930)* [History of the Development of Teacher Education in Ekaterinburg (1871–1930)]. Ekaterinburg.
9. Korepanova, S. A., Mikityuk, V. P., Zashikhin, E. S. *Anna Nikolaevna Bychkova, predsedatel' gorsoveta rabochikh, krest'yanskikh i krasnoarmeiskikh deputatov* [Anna Nikolaevna Bychkova, Chairman of the City Council of Workers, Peasants and Red Army Deputies]. URL: https://book.uraic.ru/elib/glavy_goroda/preds_gorsovet/bychkova.pdf (mode of access: 23.07.2024).
10. Popov, M. V. (2013). Shkol'nyi vseobuch i pedagogicheskoe obrazovanie v Sverdlovsk v pervoi polovine 1930-kh gg. [School Universal Education and Teacher Education in Sverdlovsk in the First Half of the 1930s.]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 6.
11. Sidelnikova, M. (Ed.). (2020). *Pochetnye grazhdane goroda Ekaterinburga* [Honorary Citizens of the City of Ekaterinburg]. Ekaterinburg, DG MTG. 369 p.
12. Berkovich, A. V. et al. (2008). *Pochetnye grazhdane Ekaterinburga* [Honorary Citizens of Ekaterinburg]. 2nd edition. Ekaterinburg, ID «Sokrat». 191 p. EDN QYJAQJ. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20122805> (mode of access: 03.07.2024).
13. Stepanova, L. A. (2010). Iz istorii otechestvennogo pedagogicheskogo obrazovaniya: traditsii i novatsii 20–30-kh godov XX veka [From the History of Domestic Pedagogical Education: Traditions and Innovations of the 20–30s of the 20th Century]. In *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika*. No. 2, pp. 38–44. EDN NCQYMH. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15566960> (mode of access: 03.07.2024).
14. *Ural'skii rabochii* [Ural Worker]. (1931).
15. Shevarov, G. (1998). Anna Nikolaevna Bychkova [Anna Nikolaevna Bychkova]. In *Podrobnosti*. Ekaterinburg, March 13.

Пилавов Павел Аристович,

кандидат педагогических наук, Луганский государственный педагогический университет; 291011, Россия г. Луганск, ул. Оборонная, 2; e-mail: pilavov.p.a@mail.ru

СУЩНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ И ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ А. Д. БУТОВСКОГО

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: воспитание детей; физическое воспитание; всестороннее развитие личности; социально-педагогические условия; педагогическое наследие; педагогическая концепция; педагогические идеи; педагоги

АННОТАЦИЯ. В статье освещается деятельность А. Д. Бутовского, видного российского общественно-политического деятеля, ученого-педагога второй половины XIX столетия. На основе первоисточников, ранее не использованных архивных документов и современной литературы изучены педагогические идеи ученого. Цель статьи – анализ и обобщение проблемы воспитания и гармоничного развития личности в педагогическом наследии А. Д. Бутовского. Нами выделены социально-педагогические условия всестороннего развития личности, предлагаемые педагогом: разработка содержания образования в образовательных учреждениях; учет преподавателем психофизиологических особенностей детей определенного возраста и на этой основе создание оптимальных условий для занятий физическими упражнениями; создание позитивных методик физического, умственного, морально-этического, эстетического воспитания личности; целевой выбор содержания профессиональной подготовки педагогических кадров; пропаганда среди населения здорового образа жизни. Обозначены важнейшие содержательные направления физического воспитания. Обобщены взгляды ученого-педагога на идею гармонического развития личности средствами физического воспитания. Изучена педагогическая концепция А. Д. Бутовского, в основе которой лежали идеалы и ценности гуманизма. Выявлено, что педагогическая концепция основана на признании и обосновании огромного педагогического, воспитательного значения спорта. Таким образом, суть разработанной А. Д. Бутовским педагогической концепции состояла в том, чтобы превратить спорт в средство воспитания нового человека, здорового телом и духом, общительного и свободного. Спорт рассматривается им как средство воспитания, необходимое для интеллектуального, нравственного, эстетического, социального развития человека, для того чтобы он был готов «к борьбе с жизненными невзгодами». Спортивное воспитание, т. е. воспитание, использующее спорт в качестве средства педагогического воздействия на личность, А. Д. Бутовский оценивал как самое эффективное воспитание.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Пилавов, П. А. Сущность воспитания и всестороннего развития личности в педагогическом наследии А. Д. Бутовского / П. А. Пилавов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 31–38.

Pilavov Pavel Aristiyevich,

Candidate of Pedagogy, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia

THE ESSENCE OF PERSONALITY UPBRINGING AND ALL-ROUND DEVELOPMENT IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF A. D. BUTOVSKY

KEYWORDS: education of children; physical education; comprehensive development of personality; social and pedagogical conditions; pedagogical heritage; pedagogical concept; pedagogical ideas; teachers

ABSTRACT. The article highlights the activities of A. D. Butovsky, a prominent Russian social and political figure, a scientist and educationalist of the second half of the 19th century. The pedagogical ideas of the scientist are studied on the basis of primary sources, previously unused archival documents and modern literature. The purpose of the article is to analyze and generalize the problem of personality upbringing and harmonious development in the pedagogical heritage of A. D. Butovsky. We have identified the following social and pedagogical conditions for the personality all-round development, offered by the educationalist: the development of the education content in educational institutions; creation of optimal conditions for physical training based on the teacher's consideration of the psychophysiological characteristics of children of a certain age; creation of positive methods of physical, mental, moral, ethical, aesthetic personality upbringing; targeted choice of teaching personnel training content; healthy lifestyle promotion among the population. The most important areas of physical education are identified. The views of the scientist and educationalist on the idea of harmonious personality development by means of physical education are generalized. The pedagogical concept of A. D. Butovsky, which is based on the ideals and values of humanism, is studied. It is revealed that the pedagogical concept is based on the recognition and substantiation of the enormous pedagogical, educational significance of sport. Thus, the essence of the pedagogical concept developed by A. D. Butovsky was to turn sport into a means of educating a new person, who is sound of body and mind, sociable and free. The scientist considers sport as a means of upbringing that is necessary for the intellectual, moral, aesthetic, and social development of a person, in order for him to be ready "to fight the storms of life". A. D. Butovsky evaluated sports upbringing, i.e. the upbringing using sports as a means of pedagogical impact on the personality, as the most effective upbringing.

FOR CITATION: Pilavov, P. A. (2024). The Essence of Personality Upbringing and All-Round Development in the Pedagogical Heritage of A. D. Butovsky. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 31–38.

Начавшаяся специальная военная операция вскрыла массу изъянов в современной отечественной системе образования. Ориентация на западные стандарты, которые активно внедрялись с 90-х годов XX в., оказались нежизнеспособными и порой даже губительными.

Приходит осознание важности построения образовательной и воспитательной систем на идеях отечественных ученых-педагогов с использованием богатейшего историко-педагогического наследия нашей страны. Безусловно, одним из важнейших направлений является изучение вопросов всестороннего развития личности.

К теоретическому обоснованию и практической реализации воспитания и гармоничного развития человека как личности обращался ряд выдающихся мыслителей прошлого. Как социальный феномен идея воспитания личности рассматривалась в отечественной научной литературе со второй половины XIX века. В поисках образовательного идеала ученые исследовали вопросы воспитания в человеке высоких эстетических качеств сквозь призму религиозных идей (Н. А. Бердяев, В. В. Зеньковский, П. Ф. Каптерев, П. А. Флоренский и др.); изучали человека как культурный феномен, размышляя о смысле его жизни и обосновывая цель и результаты образования (В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, Т. Н. Грановский, Д. И. Писарев, К. Д. Ушинский и др.); рассматривали личность как продукт социальных взаимоотношений (К. Д. Кавелин, Н. Г. Чернышевский, П. Д. Юркевич и др.).

Среди выдающихся ученых прошлого, наследие которых не утрачивает актуальности в современных условиях поиска новых педагогических подходов, обновления технологий и методов развития личности, выделяется военный педагог и спортивный функционер, один из учредителей и член Международного олимпийского комитета Алексей Дмитриевич Бутовский. Изучению его педагогического наследия посвящены труды таких отечественных исследователей, как: А. В. Барабанщикова, В. Н. Иванова, М. Д. Зубалий, М. Е. Булатова, В. У. Агеевец, Н. Н. Поднебеснова, Л. А. Финогенова, которые рассматривают его жизненный и творческий путь, анализируют вклад в развитие спортивного движения современности, обобщают идеи и практический опыт воспитания подрастающего поколения.

Цель статьи – анализ и обобщение проблемы воспитания и гармоничного развития личности в педагогическом наследии А. Д. Бутовского.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы**: на начальном этапе исследования сущности воспитания и всестороннего развития личности в педагогическом наследии А. Д. Бутовского мы осуществили теоретический анализ, синтез, систематизацию и классификацию источников. Биографический метод позволил нам выявить роль отдельных общественных, культурно-образовательных явлений в становлении педагогической и просветительской деятельности А. Д. Бутовского. При помощи историко-ретроспективного метода мы осуществили анализ содержания и направления педагогической и просветительской деятельности ученого-педагога.

Мир российского образования всегда был густо населен, лично насыщен. Его наполняли упорные борцы за выполнение образовательных директив и педагогические мечтатели, вечные «декабристы без декабря», православные педагоги, убежденные атеисты и коллективисты, сторонники развивающего обучения и свободного воспитания, марксисты и космисты, школоцентристы и выразители социальной педагогики. При этом в отечественной педагогической традиции на протяжении веков находились особо выдающиеся деятели образования, которые органично соединяли в себе целый комплекс качеств. Они были талантливыми педагогами, тонкими психологами, оригинальными философами образования и педагогическими мыслителями, незаурядными писателями, яркими публицистами, страстными общественными деятелями [2, с. 145].

А. Д. Бутовский принадлежит к ряду выдающихся ученых, педагогов и государственных деятелей, которым выпало жить и работать в эпоху социально значимых изменений. Период второй половины XIX – начала XX столетий на территории Российской империи характеризовался оживлением общественной мысли в вопросах образования, формирования нового человека, осмысления образовательно-воспитательного идеала, которые были крайне актуальны и потому обозначены как «вопросы жизни». Проблема поиска цели, содержания и задач «общечеловеческого образования», которое базируется на гуманистических идеях воспитания и гармоничного развития личности, отражена в творчестве представителей передовой педагогической мысли обозначенного периода (В. М. Бехтерев, М. И. Демков, А. В. Духнович, П. Ф. Каптерев, П. А. Флоренский, П. Ф. Лесгафт, Д. И. Менделеев, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, П. Д. Юркевич).

В плеяде прогрессивных педагогов вто-

рой половины XIX – начала XX столетий особое место занимает А. Д. Бутовский, который один из первых осознал необходимость создания специальной образовательной программы гуманистической, воспитательной и оздоровительной направленности. Так, анализируя историю развития физического воспитания в историко-педагогической ретроспективе, он отмечает, что именно в Древней Греции духовное и физическое развитие человека находилось в таком гармоническом единстве, которого не было впоследствии ни в одну историческую эпоху. Физическое здоровье, красота тела, сила, ловкость, выносливость ценились в Древней Греции ничуть не меньше, чем духовное развитие, красноречие или художественные способности. Педагог заключает: «Ни один народ в мире посредством осуществления гармонии духовного и телесного развития не достиг таких великих результатов, как греки» [7, с. 359]. По мнению А. Д. Бутовского, уже в Древнем Риме мы не наблюдаем такой гармонии в физическом и духовном воспитании личности. Ученый отмечает, что древние римляне высоко ценили физические упражнения, но только с точки зрения их практического применения, в частности для укрепления здоровья и в военной подготовке. Что же касается периода Средневековья, то ученый заключает: «Принцип гармоничного воспитания человека был утрачен для школы на много столетий» [6]. И только в эпоху Возрождения появляются философы, ученые, общественные деятели, заговорившие о свободном, гуманном образовании, при котором христианская религиозность сочеталась бы с идеей гармоничного развития личности на основах, заложенных великими философами древности. Рабле, Монтень, Лютер, Цвингли и др. подчеркивали, что воспитывать нужно не только тело, не только душу, но и человека целиком, приучать воспитанников к труду, закалять их против всех превратностей жизни. Однако, по мнению А. Д. Бутовского, средневековые схоластические приемы воспитания оставили такой глубокий след в истории, что, несмотря на значительные изменения, которые произошли в педагогических взглядах, и сегодня наблюдаются следы средневекового происхождения [7, с. 373–374].

Только в конце XVIII в. в школьной практике появляется система физических упражнений, получившая название гимнастики. А. Д. Бутовский подчеркивает, что эта новая гимнастика отличалась от древнегреческой и по содержанию, и по характеру упражнений. Она не получила того огромного государственного значения, которое имела гимнастика в древнем мире. Однако,

несмотря на это, считает ученый, введение гимнастики в качестве учебной дисциплины в практику работы общеобразовательной школы было большой победой прогрессивной педагогической общественности над школьной рутинной, так как школа впервые принимала на себя новую обязанность – заботу о физическом образовании своих воспитанников. Не менее значимым считает он и то, что вместе с гимнастикой в работу школы вошли и подвижные игры, дающие детям возможность удовлетворить их естественную потребность в движении, которые долгое время воспринимались многими педагогами лишь как повод для шалостей и устройства беспорядков.

В основе педагогической концепции А. Д. Бутовский положил идеалы и ценности гуманизма, который своей высшей целью имеет максимальное развитие всех возможностей и способностей человеческой личности. При этом он исходил из того, что в обществе будущего должен властвовать гуманизм. Именно гуманизм должен спасти человечество и обеспечить его будущее.

Ориентируясь на гуманистические идеалы, А. Д. Бутовский доказывает в своих работах, что человек должен быть свободен от догм, ему должно быть обеспечено равенство и достоинство. По мнению А. Д. Бутовского, только познав самого себя, человек может и должен найти равновесие между осознанными действиями и бессознательными реакциями на происходящее вокруг. Кроме того, он считал, что картезианское разделение тела и души – двух элементов единого, целостного человеческого бытия, рассмотрение их как двух совершенно независимых друг от друга факторов ведут к дисгармонии человека.

В решении главной проблемы – создании гуманистического общества – важную роль А. Д. Бутовский отводит спорту. Познакомившись с теми системами образования, которые были в Англии, в Европе, Германии, А. Д. Бутовский больше всего был поражен тем значением, которое в этих системах придается спорту. В 1880-е и 1890-е гг. по заданию военного ведомства России он неоднократно выезжает в Европу, где изучает преподавание гимнастических дисциплин в учебных заведениях. Это позволило ему получить достаточно широкое представление об организации и содержании проводимой в этих странах работы в области физического образования.

Педагог побывал в Британии, Франции, Германии. Английская система физического воспитания понравилась ему больше других. Он отмечал, что она более независима для построения и не была столь жесткой и военизированной, как, к примеру, немец-

кая. Подобное обстоятельство становится понятно, если учитывать тот факт, что Алексей Дмитриевич не только полагал физическое воспитание как средство подготовки военных, но и считал, что у него огромный потенциал и в гражданской сфере, как у средства гармоничного развития общества¹.

Разработанная им педагогическая концепция как раз и основана на признании и обосновании огромного педагогического, воспитательного значения спорта. При этом, как писал сам А. Д. Бутовский, всю жизнь ему пришлось сражаться с «тройной чепухой», «с тремя чрезвычайно сильными предубеждениями»: «Первое заключалось в том, что спорт предназначен только для англичан; второе – спорт убивает учебу, интеллект не может быть гимнастом и наоборот; третье – люди, занятые ручным трудом, не должны заниматься спортом, так как это им совершенно не нужно» [3, с. 30].

Практически все работы А. Д. Бутовского посвящены обоснованию важного педагогического значения спорта, доказательству положения о том, что он является не роскошью, а «источником внутреннего совершенствования, вне зависимости от работы или профессии. Это всеобщее достояние. Обойтись без спорта невозможно» [4, с. 41].

Главная задача, которую ставил А. Д. Бутовский, состояла в том, чтобы обосновать многостороннюю социальную значимость спорта, как с точки зрения отдельной личности, так и в плане взаимоотношения людей, наций, народов, стран.

Особенно важное значение А. Д. Бутовский придавал обоснованию положения о ценности спорта не только для физического совершенствования и здоровья, но также для совершенствования интеллектуальных, нравственных, эстетических и других способностей личности, для человека во всех его аспектах и отношениях. Он постоянно подчеркивал, что включение спорта в систему воспитания не только улучшает здоровье и физические качества человека, но также (что более важно) делает его лучшим гражданином, более честным, более опти-

мистичным и сильным духом. Спорт вырабатывает в человеке гармоничное равновесие, обеспечивающее личную свободу и ответственность, формирует жизненную силу, стремление к познанию, чувство прекрасного. Спорт – это средство, с помощью которого индивидум может достичь гармонизации двух видов силы – мышечной и духовной, что дает ему возможность обрести физическое здоровье и духовную гармонию [5, с. 268].

А. Д. Бутовский доказывал, что спорт способен формировать «...энергию, инициативу, силу и физическое здоровье», «характер и укреплять нравственные силы» [4, с. 44], а также инициативность, стойкость, энергичность, стремление к самосовершенствованию и пренебрежению к возможным опасностям, а значит, содействовать не только физическому совершенствованию, но и гармоничному развитию взрослого человека. Спортивная тренировка, по его мнению, должна стать составной частью общего развития личности.

Важное значение в обосновании высокой педагогической ценности спорта имеет положение, которое А. Д. Бутовский формулирует так: «Образовывать не означает воспитывать».

А. Д. Бутовский дает положительный ответ на актуальный для родителей и педагогов вопрос о том, «можно ли при развитии ребенка избежать дисбаланса между физическим и интеллектуальным развитием». Наиболее эффективным средством в этом он считает спорт. Интеллект, развиваясь, должен находить опору в физическом теле. К тому же спорт помогает развивать такие качества, как инициатива, твердость духа, решительность. Все эти качества необходимо культивировать у ребенка с самого нежного возраста, и роль спорта здесь трудно переоценить.

А. Д. Бутовский постоянно подчеркивает в своих работах важное значение активных занятий спортом для формирования и совершенствования характера, воли, энергии. Он писал: «Молодой человек, долгое время занимавшийся физическими и умственными тренировками, несомненно, будет лучше подготовлен для той большой игры, которой является общественная жизнь». 15 годами позже он так оценивает достигнутые в этом плане результаты: «Физические упражнения, введенные мною, изменили характер молодых людей, у которых раньше не было случая заниматься физкультурой. Для не очень прозорливого зрителя физические последствия тренировок – единственные, которые он легко видит и будет благосклонно созерцать. Это, однако, лишь внешнее проявление молодого-

¹ Российский государственный военно-исторический архив (г. Москва). Ф.-400 «Главный штаб» Оп. 12 Ед. хран. 23656. Бутовский Алексей Дмитриевич. Полный послужной список Генерала для особых поручений при Главном управлении военно-учебных заведений, числящегося при армейской пехоте генерал-лейтенанта Бутовского. Лл. 104–127; Центральный государственный исторический архив (г. Киев). Ф.-294 «Канцелярия Киевского отдельного цензора» Оп. 1 Дело 28. Сообщение главного управления по делам печати от 4 июля 1867 г. О предоставлении права Академии наук, духовным академиям православного ведомства и университетам выписывать из-за границы научные книги без предварительного просмотра их иностранной цензурой, 217 л. Л. 11.

сти, – это помешать разброду, царящему в воображении и удерживать ее если не в состоянии игнорирования, то в состоянии безразличия по отношению ко всему, что может пробудить преждевременную чувственность (сенсуализм)». Кроме того, именно спорт «позволяет юноше сравниться с мужчиной, занимает его ум и вносит рациональное зерно в его воображение» [8, с. 122].

А. Д. Бутовский отмечает трудность в обосновании положения о влиянии спорта на интеллектуальные способности и нравственность человека. И все же А. Д. Бутовский считал, что можно привести определенные аргументы, доказывающие позитивное влияние занятий спортом на эти качества. В частности, он обращает внимание на то, что «предел возможностей, минимум и максимум любого спортсмена определяется слаженностью работы мышц и воли. Достичь предела можно путем постоянной работы, самоотдачи и самосовершенствования. Чтобы преуспеть, спортсмену необходимы не только энергия и настойчивость в достижении цели, но и хладнокровие, трезвый расчет, наблюдательность, размышление. Таким образом, спорт закладывает в человеке ростки интеллектуальных и моральных качеств» [8, с. 128].

Значительное внимание А. Д. Бутовский уделял обоснованию обучения и воспитания как одного из мощных факторов формирования личности. При этом такие дидактические категории, как «развитие», «воспитание», «образование», ученый рассматривал в неразрывной связи, единстве и взаимосвязи. Так, развитие личности рассматривается педагогом как процесс позитивных изменений индивидуальных способностей человека через деятельность, познания окружающего мира, других людей, самого себя.

Воспитание понимается ученым как процесс целенаправленного развития в человеке определенных качеств, самосознания, характера, поведения и ценностных ориентаций, стремления к совершенствованию. Образование трактуется А. Д. Бутовским как интегративный педагогический процесс, направленный на «поддержку равновесия в воспитании духовной и физической природы человека» [6, с. 385].

Осмысление историко-философской сущности воспитательного идеала античности позволило А. Д. Бутовскому расширить понимание единства телесного и духовного личностных начал. Рассматривая личность как биосоциальное существо, ученый был уверен, что образовательный процесс может охватывать жизнедеятельность человека во всех формах ее проявления (физической, психической, духовно-нравственной и эсте-

тической). В соответствии с этим А. Д. Бутовский разделил направления педагогического влияния на умственное, духовное, физическое, эстетическое воспитание и развитие личности.

К содержанию умственного воспитания он относил развитие «находчивости», «остроты суждения». Духовность человека ученый отождествлял с такими понятиями, как «самоутверждение», «традиции», «гражданственность». Нравственное воспитание трактуется педагогом как процесс развития уважения к другой личности, формирования благородства, трудолюбия, дисциплинированности, твердой воли.

Физическое воспитание, по мнению А. Д. Бутовского, отображается в таких константах, как «здоровье», «сноровка», «сила», «выносливость», «активность» (присутствие духа в каком-либо деле). Эстетические устремления личности педагог связывал с общечеловеческими идеалами красоты, художественных способностей, пластичности и утонченности [7, с. 359].

Следует отметить, что А. Д. Бутовский, отстаивая необходимость всестороннего и гармоничного развития личности, ключевым концептом педагогической теории определял телесное (физическое) воспитание. Обосновывая значимость физического воспитания личности, ученый использовал понятие «физическое образование», под которым понимал «развитие общих способностей двигательного аппарата», необходимого человеку в каком-либо виде деятельности.

Главная цель физического образования, по мнению А. Д. Бутовского, заключается в формировании здоровой личности, способной владеть и сознательно руководить своими мыслями и поступками, рационально выполнять какую-либо работу, действовать умело и энергично, анализировать и делать выводы, творчески мыслить. Также понятие «здоровье» рассматривается педагогом как социокультурная ценность каждой отдельной личности и на этой основе – всего государства [11].

Исходя из обозначенных положений, формирование ценностного отношения к здоровью, по мнению А. Д. Бутовского, может базироваться на следующих основных принципах образовательного процесса: взаимосвязи обучения и воспитания; личностно ориентированного подхода к воспитанникам; социального взаимодействия; единства требований и уважения к личности ребенка; доступности; активности и сознательности; свободы творческой самореализации и самоактуализации личности; педагогической поддержки.

А. Д. Бутовский был уверен, что аксиологическая сущность физического образо-

вания состоит в сохранении и укреплении здоровья молодого поколения, повышении работоспособности детей и подростков, развитии их эстетических идеалов и эстетичных чувств, в формировании готовности полноценно реализовать себя в обществе. Педагог считал, что сохранение и укрепление здоровья – это процесс комплексный, интегрированный, систематический и последовательный, содержательный аспект которого направлен на приумножение физических сил и психических возможностей личности, формирование ответственного поведения к личному здоровью. Согласно такому пониманию, формирование здорового образа жизни молодого поколения А. Д. Бутовский рассматривал как сложный процесс биосоциального развития личности; движущую силу, активизирующую процесс самопознания, самовоспитания, самосовершенствования детей и молодежи; неотъемлемую часть целостного образовательно-воспитательного процесса школьного образования [9; 12].

Это позволило ученому обозначить важные содержательные направления физического воспитания ученической молодежи:

- 1) обеспечение двигательной активности детей и подростков;
- 2) организация рационального режима дня и питания;
- 3) соблюдение правил личной гигиены;
- 4) закаливание;
- 5) формирование культуры чувств и поведения учеников.

Следовательно, с позиции А. Д. Бутовского, физическое развитие личности как системный процесс управления двигательными и физическими качествами индивида является важным фактором и предпосылкой качественных изменений в психической, интеллектуальной, духовно-нравственной и эстетической сферах личности.

Важную роль в формировании гармонично развитой личности А. Д. Бутовский отводил методам воспитания. Приоритет он отдавал практическим методам, направленным на формирование деятельностного опыта ребенка. В связи с этим педагог обосновал важность общеразвивающих и гимнастических упражнений, подвижных и спортивных игр, плавания, фехтования, речи, мимики, танцев и ручного труда для формирования гармонично развитой личности. Прогрессивные идеи педагога отражены в таких его трудах, как «Советчик для внеклассных занятий» (1888), «Проект инструкции для преподавания танцев в кадетских корпусах» (1889), «Проект организации подвижных игр в области физического образования в кадетских корпусах» (1889),

«Проект инструкции для обучения пению и музыки в кадетских корпусах» (1889), «Ручной труд и телесное развитие» (1901).

Изучение и анализ европейских образовательных традиций, обобщение педагогических идей отечественных педагогов и личный опыт практической деятельности позволили А. Д. Бутовскому обозначить социально-педагогические условия всестороннего гармоничного развития личности.

Организация полноценного образовательного процесса, в котором целенаправленно развивается индивидуальность ученика, по мнению ученого, предусматривает:

- 1) разработку содержания образования в образовательных учреждениях;
- 2) учет преподавателем психофизиологических особенностей детей определенного возраста и на этой основе – создание оптимальных условий для занятий физическими упражнениями;
- 3) создание позитивных методик физического, умственного, морально-этического, эстетического воспитания личности;
- 4) целевой выбор содержания профессиональной подготовки педагогических кадров;
- 5) пропаганда среди населения здорового образа жизни [7].

Анализируя достаточно плачевное, по мнению А. Д. Бутовского, общее состояние физического образования в современной ему России, он отмечает, что «Происходит это у нас от чрезвычайно скептического взгляда на необходимость телесных упражнений и от полного незнакомства с практикой и методикой этого дела» [6, с. 389]. Он справедливо считает, что для правильной организации физического образования в России нужны прежде всего высококвалифицированные педагоги, которые понимали бы всю ценность и значение физического образования и сумели бы донести это до своих учеников. Он сформулировал свои взгляды на то, какими теоретическим и практическими знаниями должен обладать учитель физического образования: «1. Обучать телесным упражнениям может только человек, сам умеющий их делать и сам испытавший на себе все значение повторительной работы как со стороны усвоения навыка, так и со стороны общего его психофизиологического влияния. 2. Так как произвольная физическая работа человека находится в тесной связи с жизнедеятельностью всего организма и оказывает на эту жизнедеятельность более или менее ясно выраженное влияние, то преподаватель телесных упражнений должен быть достаточно знаком с этим влиянием, чтобы разумно пользоваться им для правильного физического развития и для здоровья учеников.

Ему надо также иметь сведения по анатомии для наглядной проверки результатов упражнения и сведения в оказании первой помощи при возможных случайностях. 3. Учитель должен иметь совершенно ясное представление о каждом преподаваемом им упражнении со стороны его образовательного значения. Он должен понимать цель его изучения, его место в системе общего физического образования и должен уметь вести его так, чтобы эта цель достигалась с наименьшим затруднением для ученика и с наибольшей выгодой для его физического развития. Для этого он должен иметь некоторые специальные сведения в приемах и способах обучения; он должен уметь классифицировать учебный материал, с одной стороны – соответственно различным родам работы, с другой – по степени его трудности, располагая его в течение всего урока, так и в каждом уроке, в такой последовательности, чтобы воспитанник переходил от более легкого к более трудному...» [7, с. 378].

Во многих своих работах А. Д. Бутовский акцентировал внимание на необходимости создания учебных заведений для подготовки педагогов физического образования, в которой бы ставились и решались теоретические и практические вопросы физического образования и воспитания. Он подчеркивал, что учение о физическом образовании нужно постоянно развивать, что нужна своя отечественная школа физического образования и воспитания. Только если такая школа возникнет в России, то со временем, путем выбора и переработки лучшего из того, что было создано европейскими странами в области физического образования, в России может возникнуть своя эклектическая система физического образования, которая со временем станет народной системой. И когда такая система возникнет, подчеркивает ученый, тогда только можно будет сказать, что вопрос физического образования в России решен удо-

влетворительно [13].

А. Д. Бутовский был разносторонним человеком, педагогом, ученым, который изучал жизненно важные вопросы, проблемы образования и воспитания, государственные законы и реформы. Его идеи отражены в разработке концепции усовершенствования личности (в единстве цели, принципов, содержания, способов и условий организации образовательного пространства).

Выводы исследования. Таким образом, анализ теоретических идей и практического опыта А. Д. Бутовского позволяет утверждать, что проблема формирования гармонично развитой личности была ключевой в его педагогическом наследии. Рассматривая образование и воспитание как процесс развития сущностных сил человека, ученый обосновал его цель; задачи (воспитание физически, психически и социально здорового человека, способного полноценно реализовать себя в обществе); принципы; содержательные направления (интеллектуальное, физическое и духовно-нравственное усовершенствование индивида) и социально-педагогические условия (взаимосвязь образовательного пространства и социокультурной среды; комплексный подход к изучению личности; интеграция физического, интеллектуального, нравственного развития человека; разработка учебно-методического обеспечения оптимального образовательного процесса; профессионализм педагогов; системное осуществление медико-гигиенических мероприятий среди населения). Результатом усовершенствования личности, по мнению ученого, является сознательное отношение к личному здоровью, что проявляется в стремлении к валеологическому образованию, саморазвитию физических качеств и психических свойств, самозащите, самовоспитанию, культурно-нравственной саморегуляции поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барабанщиков, А. В. История отечественной и зарубежной педагогики : учеб. пособие. Часть 3 / А. В. Барабанщикова, В. Н. Иванов. – Голицыно : ВИ ПВ РФ, 1995. – 236 с. – Текст : непосредственный.
2. Богуславский, М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии : монография / М. В. Богуславский. – М. : ФГНУ ИТИП РАО ; Издательский центр ИЭТ, 2012. – 434 с. – Текст : непосредственный.
3. Бутовский, А. Д. Вопросы физического воспитания и спорта на Международном конгрессе в Брюсселе, летом 1905 года / А. Д. Бутовский. – СПб., 1906. – [4], X, 252 с. – Текст : непосредственный.
4. Бутовский, А. Д. Воспитание органов чувств / А. Д. Бутовский. – Текст : непосредственный // Педагогический сборник. – 1905. – № 1. – С. 40–51.
5. Бутовский, А. Д. Домашние меры против искривления стана. Приложение / А. Д. Бутовский. – Текст : непосредственный // Собрание сочинений : в 4 т. Т. 1: Система шведской педагогической гимнастики / сост. С. Н. Бубка, М. М. Булатова. – Киев, 2009. – С. 267–276.
6. Бутовский, А. Д. Из чтений по истории и методике телесных упражнений. Методика. 1. Что такое физическое образование / А. Д. Бутовский. – Текст : непосредственный // Собрание сочинений : в 4 т. Т. 2. – Киев : Олимп. л-ра, 2009. – С. 384–401.
7. Бутовский, А. Д. Из чтений по истории и методике телесных упражнений. Методика. 2. Физическое образование в древности и в Средние века / А. Д. Бутовский. – Текст : непосредственный // Собрание сочинений : в 4 т. Т. 2. – Киев : Олимп. л-ра, 2009. – С. 357–383.

8. Бутовский, А. Д. Обучение письму и почерку / А. Д. Бутовский. – Текст : непосредственный // Собрание сочинений : в 4 т. Т. 4 / сост. С. Н. Бубка, М. М. Булатова. – Киев, 2009. – С. 115–139.
9. Зельман, Т. А. Д. Бутовский / Т. Зельман. – Текст : непосредственный // Нива. – 1906. – № 33. – С. 525.
10. Зубалий, Н. Сотрудничество А. Д. Бутовского с Пьером де Кубертенем в начале зарождения современного спортивного движения / Н. Зубалий. – Текст : непосредственный // Наука в олимпийском спорте. – 2007. – № 2. – С. 121–125.
11. История физической культуры : учеб. пособ. для ин-тов физич. культ. / под ред. В. В. Столбова. – М. : ФиС, 1975. – 234 с. – Текст : непосредственный.
12. Кун, Л. Всеобщая история физической культуры и спорта / Л. Кун ; пер. с венгерского И. П. Абрамова ; под общей ред. В. В. Столбова. – М. : Радуга, 1982. – 399 с. – Текст : непосредственный.
13. Павловский, И. Ф. Исторический очерк Петровского Полтавского кадетского корпуса (1840–1890 гг.). По официальным данным / И. Ф. Павловский. – Полтава : Типография губернского правления, 1890. – 360 с. – Текст : непосредственный.
14. Пилавов, П. А. Понятие «культура здоровья» в теории А. Д. Бутовского: предпосылки и основные факторы формирования / П. А. Пилавов. – Текст : непосредственный // Образование Луганщины: теория и практика. – 2021. – № 4 (23). – С. 52–55. – EDN RTTSNV.
15. Пилавов, П. А. Сущность воспитания и всестороннего развития личности в педагогическом наследии А. Д. Бутовского / П. А. Пилавов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 2. – С. 10–17.

REFERENCES

1. Barabanshchikov, A. V., Ivanov, V. N. (1995). *Istoriya otechestvennoi i zarubezhnoi pedagogiki* [History of National and Foreign Pedagogy]. Part 3. Golitsyno, VI PV RF. 236 p.
2. Boguslavsky, M. V. (2012). *Istoriya pedagogiki: metodologiya, teoriya, personalii* [The History of Pedagogy: Methodology, Theory, Personalities]. Moscow, FGNU ITIP RAO, Izdatel'skii tsentr IET. 434 p.
3. Butovsky, A. D. (1906). *Voprosy fizicheskogo vospitaniya i sporta na Mezhdunarodnom kongresse v Bryussele, letom 1905 goda* [Issues of Physical Education and Sport at the International Olympic Congress in Brussels, Summer 1905]. Saint Petersburg. 252 p.
4. Butovsky, A. D. (1905). *Vospitanie organov chuvstv* [Sensory Organs Training]. In *Pedagogicheskii sbornik*. No. 1, pp. 40–51.
5. Butovsky, A. D. (2009). *Domashnie mery protiv iskrivleniya stana. Prilozhenie* [Home Measures Against Spinal Curvature. Appendix]. In *Sobranie sochinenii: v 4 t. Vol. 1: Sistema shvedskoi pedagogicheskoi gimnastiki*. Kiev, pp. 267–276.
6. Butovsky, A. D. (2009). *Iz chtenii po istorii i metodike telesnykh uprazhnenii. Metodika. 1. Chto takoe fizicheskoe obrazovanie* [From Readings on the History and Methodology of Bodily Exercises. Method 1. What is Physical Education?]. In *Sobranie sochinenii: v 4 t. Vol. 2*. Kiev, Olimpiiskaya literatura, pp. 384–401.
7. Butovsky, A. D. (2009). *Iz chtenii po istorii i metodike telesnykh uprazhnenii. Metodika. 2. Fizicheskoe obrazovanie v drevnosti i v Srednie veka* [From Readings on the History and Methodology of Bodily Exercises. Method 2. Physical Education in Ancient Times and in the Middle Ages]. In *Sobranie sochinenii: v 4 t. Vol. 2*. Kiev, Olimpiiskaya literatura, pp. 357–383.
8. Butovsky, A. D. (2009). *Obuchenie pis'mu i pocherku* [Teaching Writing and Handwriting]. In *Sobranie sochinenii: v 4 t. Vol. 4*. Kiev, pp. 115–139.
9. Zelman, T. (1906). A. D. Butovskii [A. D. Butovsky]. In *Niva*. No. 33, p. 525.
10. Zubaly, N. (2007). *Sotrudnichestvo A. D. Butovskogo s P'erom de Kubertenom v nachale zarozhdeniya sovremennogo sportivnogo dvizheniya* [Cooperation between A. D. Butovsky and P. De Coubertin at the Beginning of the Modern Olympic Movement Origin]. In *Nauka v olimpiiskom sporte*. No. 2, pp. 121–125.
11. Stolbov, V. V. (Ed.). (1975). *Istoriya fizicheskoi kul'tury* [The History of Physical Education]. Moscow, FiS. 234 p.
12. Kun, L. (1982). *Vseobshchaya istoriya fizicheskoi kul'tury i sporta* [Universal History of the Physical Training and Sports]. Moscow, Raduga. 399 p.
13. Pavlovsky, I. F. (1890). *Istoricheskii ocherk Petrovskogo Poltavskogo kadetskogo korpusa (1840–1890 gg.). Po ofitsial'nym dannym* [Historical Sketch of the Petrovskiy Cadet Corps in Poltava (1840–1890). According to Official Statistics]. Poltava, Tipografiya gubernskogo pravleniya. 360 p.
14. Pilavov, P. A. (2021). *Ponyatie «kul'tura zdorov'ya» v teorii A. D. Butovskogo: predposylki i osnovnye faktory formirovaniya* [The Concept of “Culture of Health” in the Theory of A. D. Butovsky: Prerequisites and Main Factors of Formation]. In *Obrazovanie Luganshchiny: teoriya i praktika*. No. 4 (23), pp. 52–55. EDN RTTSNV.
15. Pilavov, P. A. (2024). *Sushchnost' vospitaniya i vsestoronnego razvitiya lichnosti v pedagogicheskom nasledii A. D. Butovskogo* [The Essence of Education and Comprehensive Development of Personality in the Pedagogical Heritage of A. D. Butovsky]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 2, pp. 10–17.

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.015.31
ББК Ю969-6

ГРНТИ 14.07.03

Код ВАК 5.8.7

Минюрова Светлана Алигарьевна,

SPIN-код: 5021-0424

доктор психологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: rector@uspu.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК РЕСУРС САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА ПРИ СИНДРОМЕ ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагоги; саморазвитие личности; эмоциональный интеллект; профессиональное выгорание; синдром профессионального выгорания; психологические состояния; профессиональная деятельность; профессиональные деформации; педагогическая психология

АННОТАЦИЯ. Профессиональная деятельность современного педагога в активной динамике цифровизации образования предполагает его непрерывное обучение новому и саморазвитие. Для успешной организации образовательного процесса важное значение имеет способность педагога выстраивать конструктивное эмоциональное взаимодействие с обучающимися, которое станет надежной основой для эффективной и результативной передачи знаний, умений и навыков, трансляции ценностей и смыслов. Педагогу важно уметь регулировать собственное психологическое состояние, избегая проявлений синдрома профессионального выгорания. Это предполагает развитие педагогом собственного эмоционального интеллекта, который формирует основу его социальных компетенций и может стать ресурсом для преодоления выгорания в профессии. Целью исследования стало изучение особенностей проявления эмоционального интеллекта у педагогов как психологического ресурса саморазвития для преодоления выгорания в профессии в условиях цифровизации образования. Материал получен в ходе интернет-опроса 839 педагогов, осуществляющих свою деятельность в образовательных организациях разного уровня (детские сады, школы, колледжи, вузы, учреждения дополнительного образования) и проживающих в 11 субъектах Российской Федерации. Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью пакета диагностических методик, оформленных в сервисе Яндекс.Формы. Это методики «Опросник профессионального выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой) и «Опросник эмоционального интеллекта – ЭМИн» (Д. В. Люсин). Полученные данные были обработаны с помощью математико-статистического анализа. Диагностика показала, что для педагогов характерен невысокий уровень развития эмоционального интеллекта, при этом лучше сформирован внутриличностный, чем межличностный эмоциональный интеллект; более развита способность понимания эмоций, по сравнению со способностью управлять ими. В результате обработки эмпирических данных была статистически подтверждена представленность у педагогов маркеров профессионального выгорания, особенно деперсонализации, что отражает их стремление к ограничению профессиональных контактов, склонность к раздражительности при общении и взаимодействию. Регрессионный анализ позволил экспериментально установить влияние такой характеристики эмоционального интеллекта, как способность понимать эмоциональное состояние других людей и проявлять чуткость по отношению к ним на усиление эмоционального истощения педагога. В качестве ресурса предупреждения этих симптомов профессионального выгорания у педагогов может выступать развитие способности управлять своими эмоциями, контролировать их внешние проявления, вызывать и поддерживать желательные эмоции, а также держать под контролем нежелательные. Эти характеристики эмоционального интеллекта будут способствовать профилактике эмоционального истощения и создадут психологические основы для саморазвития педагога в профессии.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Научно-методическое обеспечение комплексной модели профилактики эмоционального выгорания педагогов в условиях образовательной среды» в 2024 году.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Минюрова, С. А. Эмоциональный интеллект как ресурс саморазвития педагога при синдроме выгорания в профессии / С. А. Минюрова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 39–48.

Miniurova Svetlana Aligarijeva,

Doctor of Psychology, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A RESOURCE FOR SELF-DEVELOPMENT OF TEACHERS WITH BURNOUT SYNDROME IN THE PROFESSION

KEYWORDS: teachers; personal self-development; emotional intelligence; professional burnout; professional burnout syndrome; psychological states; professional activity; professional deformations; educational psychology

ABSTRACT. The professional activity of a modern teacher in the active dynamics of digitalisation of education implies his/her continuous learning and self-development. For the successful organisation of the educational process, the teacher's ability to build constructive emotional interaction with students, which will be a reliable basis for effective and efficient transfer of knowledge, skills and abilities, transmission of values and meanings, is of great importance. It is important for a teacher to be able to regulate his/her own psychological state, avoiding manifestations of professional burnout syndrome. This implies the teacher's development of his/her own emotional intelligence, which forms the basis of his/her social competences and can become a resource for overcoming burnout in the profession. The aim of the research was to study the peculiarities of emotional intelligence manifestation in teachers as a psychological resource of self-development to overcome burnout in the profession in the conditions of digitalisation of education. The material was obtained in the course of an Internet survey of 839 teachers working in educational organisations of different levels (kindergartens, schools, colleges, universities, institutions of additional education) and living in 11 subjects of the Russian Federation. The empirical data were collected using a package of diagnostic techniques designed in the Yandex.Forms service. These are the methods 'Professional Burnout Questionnaire' (K. Maslach, S. Jackson, adapted by N. E. Vodopyanova) and 'Emotional Intelligence Questionnaire – EmIn' (D. V. Lyusin). The obtained data were processed using the methods of mathematical and statistical analysis. The diagnostics showed that teachers are characterised by a low level of emotional intelligence development, while intrapersonal emotional intelligence is better formed than interpersonal emotional intelligence; the ability to understand emotions is more developed compared to the ability to manage them. As a result of empirical data processing it was statistically confirmed that teachers have markers of professional burnout, especially depersonalisation, which reflects their desire to limit professional contacts, tendency to irritability in communication and interaction. Regression analysis allowed us to experimentally establish the influence of such a characteristic of emotional intelligence as the ability to understand the emotional state of other people and to show sensitivity towards them on the strengthening of emotional exhaustion of a teacher. As a resource for prevention of these symptoms of professional burnout in teachers can be the development of the ability to manage their emotions, to control their external manifestations, to cause and support desirable emotions, as well as to keep undesirable ones under control. These characteristics of emotional intelligence will contribute to the prevention of emotional exhaustion and create psychological foundations for self-development of a teacher in the profession.

ACKNOWLEDGEMENTS: the study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation "Scientific and methodological support for a comprehensive model for preventing emotional burnout of teachers in the educational environment" in 2024.

FOR CITATION: Miniurova, S. A. (2024). Emotional Intelligence as a Resource for Self-Development of Teachers with Burnout Syndrome in the Profession. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 39–48.

Введение. Направленность на непрерывное обучение новым компетенциям, личностно-профессиональное развитие и саморазвитие, мобильность, умение адаптироваться к вызовам цифровой образовательной среды – ключевые качества современного педагога. Он призван не только передавать знания, но и научить своих воспитанников критически мыслить, решать как теоретические, так и практические задачи, рефлексировать, находить творческий подход к деятельности, общаться и сотрудничать с другими людьми. Для успешной реализации педагогической деятельности существенное значение имеет развитие у педагога эмоционального интеллекта, который формирует основу его социальных компетенций [1; 23].

Исследователи трактуют эмоциональный интеллект как когнитивную способность [20], как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик [7], как черту, которая связана с оценкой устойчивости поведения в различных ситуациях [22], как все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями [16]. Мы придерживаемся позиции, что эмоциональный интеллект – это способности к по-

ниманию своих и чужих эмоций и управлению ими, психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности [12].

В педагогической деятельности способность педагога понимать эмоциональное состояние обучающихся и управлять им помогает вовлекать их в учебу, содействует психологическому благополучию всех субъектов образования [15; 17; 18]. Важна также способность педагога понимать собственные чувства, переживания и управлять своим эмоциональным состоянием. Это является показателем, по которому можно предсказать успешность и эффективность профессионального взаимодействия; фактором, который содействует повышению профессиональной самореализации педагога и его удовлетворенности от выполненной работы [23].

Образовательный процесс как многомерное явление насыщен сложными, порой стрессогенными и конфликтными ситуациями, которые могут привести к синдрому профессионального выгорания педагога. Так, по данным всероссийского исследования программы «Я Учитель» «Профессиональное выгорание школьных учителей»

(выборка составила около 40 000 человек), у 75% опрошенных педагогов присутствовали симптомы выгорания, а у 38% они проявлялись в острой фазе [10]. Профессиональное выгорание – сложный психофизиологический феномен, который возникает в результате продолжительной эмоциональной нагрузки и определяется как эмоциональное, умственное и физическое истощение. Человек может испытывать депрессивное состояние, чувство усталости и опустошенности, недостаток энергии и энтузиазма, утрачивает способность видеть позитивные результаты своего труда, у него может формироваться отрицательная установка в отношении собственной жизнедеятельности [2].

Исследователи анализируют этот феномен в контексте процессуальных и результативных моделей. Так, в динамической модели Б. Перлман и Е. А. Хартман, которая относится к процессуальным, выгорание рассматривается как стадии процесса физического, а затем эмоционально-волевого истощения. Вследствие этого у человека возникают негативные установки по отношению к коллегам по работе, снижается мотивация, в итоге развиваются негативная установка по отношению к собственным профессиональным достижениям и деструктивные поведенческие реакции (забывание, дистанцирование от профессиональных обязанностей, снижение рабочей продуктивности) [21]. Согласно трехфакторной модели выгорания (К. Маслач и С. Джексон), которая относится к результативным моделям, данный феномен рассматривается как конструкт, состоящий из нескольких составляющих [19]. Эмоциональное истощение обнаруживается в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении, апатии. Деперсонализация проявляется в формализации, деформации отношений с людьми (зависимость от окружающих или, напротив, отчуждение, усиление негативизма). Редукция личных достижений обнаруживается в негативной самооценке, занижении своих профессиональных достижений и успехов, негативизме по отношению к служебным достоинствам и возможностям, снижении результативности [8].

Синдром выгорания также рассматривается исследователями как механизм психологической защиты, который проявляется в формировании определенного стереотипа эмоционального поведения в ответ на психотравмирующие воздействия [3]. Наблюдается полное или частичное исключение эмоций, что позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. Представляется, что такой подход указы-

вает на возможность выработки у человека способности регулировать проявление синдрома выгорания через изменение стереотипа эмоционального поведения и развитие собственного эмоционального интеллекта. Как показывают исследования, в педагогической деятельности развитие эмоционального интеллекта позволяет избежать или предупредить синдром выгорания. Так, накоплены данные о том, что эмоциональный интеллект школьных учителей и педагогов дошкольного образования имеет умеренно отрицательную взаимосвязь с выгоранием, опосредованную уровнем стресса [4; 13; 14].

Поиск способов развития эмоционального интеллекта педагогов для снижения их психологической напряженности опирается на разные методологические подходы [11]. Сторонники диспозиционного подхода предлагают методы развития эмоционального интеллекта педагога через формирование коммуникативных навыков и уверенности в собственном профессионализме, а также путем развития терпимого отношения к участникам образовательного процесса. Представители темпорального подхода акцентируют внимание на необходимости развития способности своевременного эмоционального отклика педагога на педагогические ситуации и организации психологического сопровождения обучающихся при прохождении возрастных кризисов или тяжелых жизненных ситуаций. В рамках контекстуального подхода сформулировано положение о том, что педагогам необходимо придерживаться ценностей уважительного отношения к каждому человеку вне зависимости от его интеллектуальных особенностей и самим являться примером такого отношения к учащимся [5].

С наших позиций для разработки эффективных методик и технологий профилактики и преодоления проявлений синдрома профессионального выгорания у педагогов важно изучать ресурсные возможности развития эмоционального интеллекта. Особую значимость это приобретает в условиях цифровизации образования, когда происходит активное дополнение учебного процесса онлайн-форматами, информационными и иммерсивными технологиями, инструментами искусственного интеллекта. Перед педагогом стоит задача такого выстраивания образовательного процесса в гибридной (офлайн и онлайн) среде, чтобы развивался познавательный интерес обучающихся и при этом неизменно сохранялся эмоциональный контакт с ними. Возникает дополнительная нагрузка на эмоциональную сферу педагога, повышаются риски проявления синдрома выгорания. В этой

связи акцентируется актуальность изучения психологических ресурсов, которые позволяют регулировать проявление синдрома выгорания через развитие эмоционального интеллекта. Познание педагогом собственных ресурсов будет способствовать выстраиванию им стратегии профессионального саморазвития в условиях цифровизации образования через сознательное определение своих долгосрочных профессиональных целей и задач.

Цель данной статьи – изучение особенностей проявления эмоционального интеллекта у педагогов как психологического ресурса саморазвития для преодоления выгорания в профессии в условиях цифровизации образования.

Для достижения поставленной цели сформулировано несколько исследовательских вопросов:

1. Какие особенности эмоционального интеллекта определяют его ресурсные характеристики для профилактики эмоционального выгорания и саморазвития педагогов в профессии?
2. Какова специфика проявления маркеров профессионального выгорания у современных педагогов?
3. Как эмоциональный интеллект влияет на профессиональное выгорание педагогов?

Методы исследования. В исследовании приняли участие 839 педагогов из организаций дошкольного, среднего общего, среднего профессионального, высшего, дополнительного образования, проживающие в 11 субъектах Российской Федерации. Средний возраст респондентов – 45,8 лет ($M = 12,5$), педагогический стаж – 20,68 лет ($M = 13,47$) из них 94,8% женщин, 5,2% мужчин. Сбор эмпирических данных осуществлялся дистанционно, с помощью пакета ди-

агностических методик, оформленных в сервисе Яндекс.Формы.

Методика «Опросник профессионального выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой) направлена на измерение степени выраженности профессионального выгорания по трем шкалам: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений [6].

Опросник эмоционального интеллекта – ЭМИн (Д. В. Люсин) основан на авторской модели эмоционального интеллекта, который рассматривается как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Опросник состоит из 46 утверждений, по отношению к которым респонденты выражают степень своего согласия по 4-балльной шкале. Шкалы опросника: понимание чужих эмоций, управление чужими эмоциями, понимание своих эмоций, управление своими эмоциями, контроль экспрессии. Субшкалы опросника: межличностный эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, понимание эмоций, управление эмоциями, общий уровень эмоционального интеллекта [9].

Полученные данные были обработаны методами математико-статистического анализа с использованием программы SPSS: описательная статистика, частотный анализ, сравнительный анализ, регрессионный анализ (множественная линейная регрессия с последовательным исключением предикторов).

Результаты и их обсуждение. Для ответа на первый исследовательский вопрос были проанализированы полученные данные о проявлении у участников исследования эмоционального интеллекта как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Результаты измерения представлены на рисунке 1.

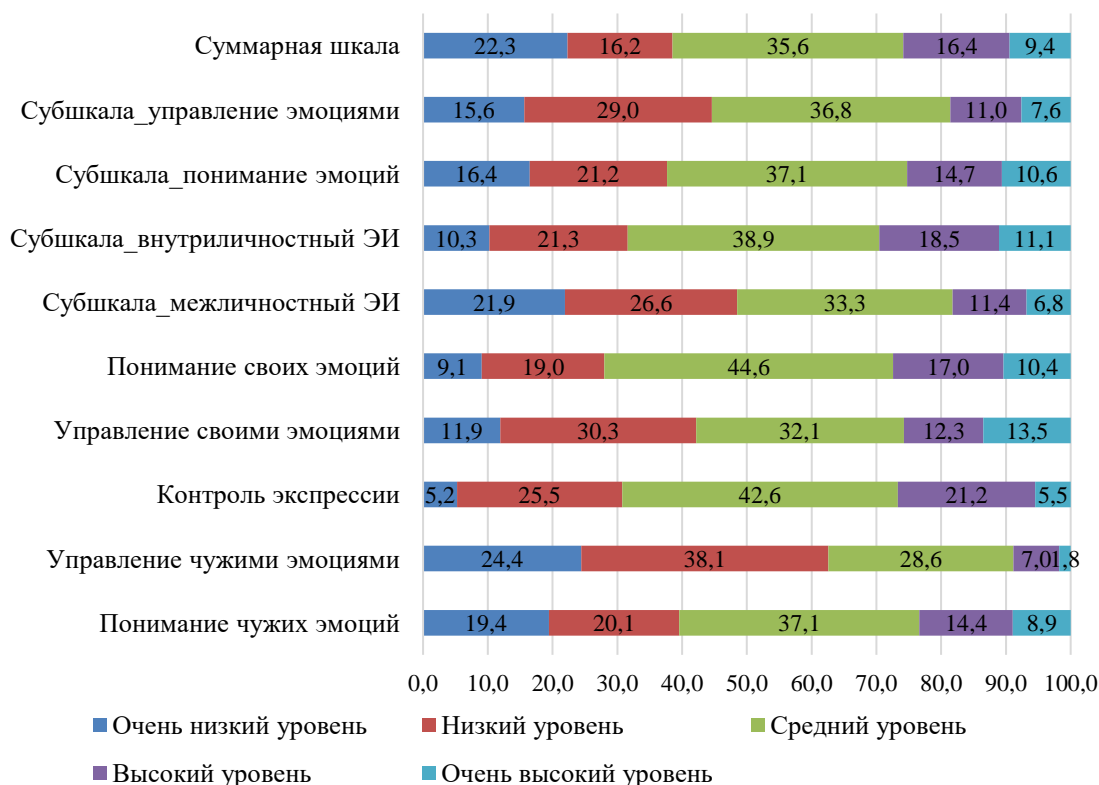


Рис. 1. Гистограмма процентного соотношения показателей эмоционального интеллекта педагогов

Процентное распределение суммарного показателя эмоционального интеллекта по уровням выраженности показало, что очень высокий уровень наблюдается у 9,4% респондентов, высокий – у 16,4% выборки, при этом почти четверть участников исследования отличаются очень низкой (22,3%) и низкой (16,2%) его представленностью. Это свидетельствует о большой актуальности разработки и реализации программ развития эмоционального интеллекта для педагогов и акцентирования их внимания на значимости саморазвития в этом направлении.

Анализ результатов обнаружил, что у респондентов в большей степени сформированы компоненты внутриличностного (очень высокий уровень – 11,1%, высокий уровень – 18,5%), чем межличностного эмоционального интеллекта (очень высокий уровень – 6,8%, высокий уровень – 11,4%). Это отражает, что у участников исследования более представлена способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими, чем способность к пониманию и управлению эмоциями других людей.

Представленность способности к пониманию собственных эмоций (очень высокий уровень – 10,4%, высокий уровень – 17,0%) и контролю экспрессии (очень высокий уровень – 5,5%, высокий уровень – 21,2%) обнаруживает проявление у участников исследования эмоциональной рефлексии,

направленной на познание и изучение собственной эмоциональной сферы. Педагоги хорошо распознают и идентифицируют свои эмоции, могут найти для них словесное выражение, понимают их причины и следствия, к которым они приведут, а также могут регулировать внешние проявления своих эмоций. Умение контролировать экспрессию позволяет участникам исследования выстраивать педагогическое взаимодействие посредством невербального общения, эмоциональной разрядки.

Менее представлены в выборке показатели, отражающие способность педагогов понимать эмоциональное состояние других людей на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикуляция, звучание голоса), обнаруживать чуткость к внутренним состояниям других людей. Очень высокий уровень этого показателя выявлен лишь у 8,9% участников исследования, высокий уровень показали 14,4% участников, очень низкий уровень – 19,4%, низкий уровень – 20,1%. Это свидетельствует о возможных проблемах у педагогов с пониманием эмоционального состояния обучающихся, их родителей, а также коллег.

Как показало исследование, наибольшее затруднение его участники испытывают в отношении способности управлять эмоциями других людей: более половины респондентов продемонстрировали очень

низкий (24,4%) и низкий (38,1%) уровни. Это может проявляться через трудности в ситуациях, когда необходимо контролировать интенсивность и внешнее выражение чужих эмоций, а при необходимости приглушать чрезмерно сильные эмоции или же произвольно вызывать ту или иную эмоцию у других людей. Для педагогической деятельности способность педагога управлять эмоциональными проявлениями других людей является значимой профессиональной компетенцией. Создание благоприятной общей эмоциональной обстановки для усвоения учебного материала во время занятий, умение регулировать проявление эмоций обучающихся как в учебной, так и внеучебной деятельности, поддержание конструктивных эмоциональных отношений с родительским сообществом и коллегами – все это ставит перед педагогом задачу развития в себе способности к управлению эмоциями других людей.

Таким образом, можно констатировать, что для педагогов, которые приняли участие в исследовании, характерен невысокий уровень развития эмоционального интеллекта; внутриличностный эмоциональный интеллект сформирован лучше, чем межличностный; способность понимания эмоций имеет большую представленность, по сравнению со способностью управлять ими. Это позволяет определить в качестве одного из актуальных направлений саморазвития педагога в профессии необходимость формирования у себя способности не только понимать эмоции других людей, но и уметь управлять этими эмоциями для создания конструктивного и результативного педагогического взаимодействия.

Для решения второго исследовательского вопроса выполнен анализ представленности показателей синдрома профессионального выгорания у педагогов. Результаты диагностики приведены на рисунке 2.

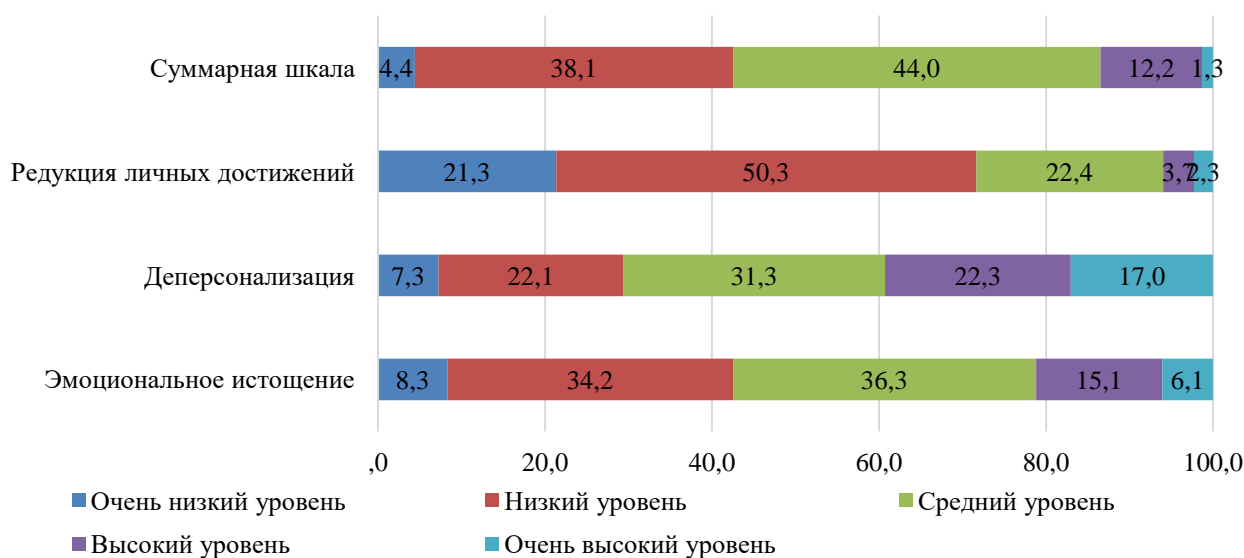


Рис. 2. Гистограмма процентного соотношения показателей профессионального выгорания педагогов

Анализ полученных результатов показал, что выраженность маркеров профессионального выгорания на высоком и очень высоком уровнях выявлена у 13,5% участников исследования, что свидетельствует о выраженности деструктивного процесса потери профессиональной эффективности, снижения коммуникативных качеств и развития нервно-психической напряженности. Вместе с тем почти половина респондентов демонстрируют средние показатели представленности данной деструкции, указывая на достаточную распространенность профессионального выгорания среди педагогов.

Так, показатели деперсонализации, проявляющиеся в эмоциональном отстранении и безразличии, формальном выпол-

нении профессиональных обязанностей без личностной включенности и сопереживания, а в отдельных случаях в проявлении общего негативизма, выявлены у 39% участников исследования. На поведенческом уровне это может проявляться в высокомерном поведении, использовании профессионального сленга, ярлыков. Более 20% респондентов отмечают выраженные симптомы эмоционального истощения, переживание сниженного эмоционального тона, перенапряжение и утрату интереса к окружающим, ощущение эмоциональной усталости от работы, неудовлетворенность жизнью в целом. 6% респондентов продемонстрировали очень высокий и высокий уровни проявления показателя редукции

личных достижений. Это отражает тенденцию к негативной оценке педагогами своей компетентности и продуктивности, что может привести к избеганию ответственности и снижению профессиональной мотивации, нарастанию негативизма и отстраненности в отношении к служебным обязанностям.

Таким образом, для участников исследования характерна представленность маркеров профессионального выгорания, особенно показателя деперсонализации, что отражает стремление педагогов к дистанцированию в профессиональном общении, склонность к раздражительности при взаимодействии. Актуализируется задача разработки эффективной психологической профилактики синдрома профессионального выгорания у современных педагогов.

Для ответа на третий исследовательский вопрос, связанный с определением вероятных предикторов, обуславливающих влияние особенностей эмоционального интеллекта как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими на профессиональное выгорание педагогов, был проведен регрессионный анализ методом линейной регрессии с последовательным исключением переменных. В качестве зависимых переменных выступали показатели профессионального выгорания (без суммарной шкалы), независимыми переменными стали показатели эмоционального интеллекта (без субшкал и суммарного показателя). В результате сконструированы три статистически достоверные модели, которые представлены в таблице.

Таблица

Результаты регрессионного анализа

Зависимая переменная	Параметры модели			Параметры предикторов		
	F-критерий, F	Уровень значимости модели, p	Общая объясненная дисперсия, R ²	Наименование предиктора	Стандартизованный коэффициент регрессии, бета	Уровень значимости бета, p
Эмоциональное истощение	70,117	0,000	20,1%	Понимание чужих эмоций	0,112	0,003
				Контроль экспрессии	-0,085	0,012
				Управление своими эмоциями	-0,460	0,000
Деперсонализация	31,443	0,000	10,2%	Контроль экспрессии	-0,107	0,03
				Управление своими эмоциями	-0,164	0,000
				Понимание своих эмоций	-0,126	0,002
Редукция личных достижений	114,26	0,000	35,4%	Понимание чужих эмоций	-0,107	0,007
				Управление чужими эмоциями	-0,192	0,000
				Управление своими эмоциями	-0,326	0,000
				Понимание своих эмоций	-0,074	0,041

Эмоциональная отстраненность, формальное выполнение профессиональных обязанностей без личностной включенности и сопереживания как проявления деперсонализации характерны (в 10,2% случаев) для тех респондентов, которые затрудняются в понимании своих эмоций, не умеют управлять ими, не могут в достаточной степени контролировать внешние проявления своих эмоциональных реакций.

Наиболее устойчивые закономерности обнаружились в отношении показателей редукции личных достижений (наблюдаются в 35,4% случаях) и эмоционального истощения (в 20,1% случаях). Тенденция к негативной оценке своей компетентности и продуктивности, снижение профессиональной мотивации, снятие с себя ответственно-

сти, стремление к изоляции от окружающих в большей степени свойственны педагогам, которые имеют трудности в понимании своих эмоций и эмоций других людей, а также в управлении как своими эмоциями, так и эмоциями других людей. Кроме того, результаты регрессионного анализа показали, что для пятой части выборки при наличии у педагогов сформированной способности к распознаванию и пониманию чужих эмоций формируется выраженное эмоциональное истощение. Получается, что способность педагога понимать эмоциональное состояние других людей как на уровне интуиции, так и через восприятие их внешних проявлений (мимики, жестикуляции, звучания голоса), а также чуткость к внутренним состояниям других людей ока-

зывают значимое влияние на снижение эмоционального тонуса педагога. Могут проявляться повышенная психическая истощаемость, утрата интереса и позитивных чувств к другим людям, ощущение «пресыщенности» работой.

При этом обратим внимание на подтвержденный регрессионным анализом факт, что психологическим ресурсом, который поможет снизить проявление синдрома выгорания, является развитие педагогом в себе таких характеристик эмоционального интеллекта, как способность контролировать внешние проявления своих эмоций (контроль экспрессии), способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные. Это ресурсы, которые будут способствовать снижению эмоционального истощения и могут стать психологической основой для выбора современным педагогом стратегии саморазвития в профессии.

Выводы. Выполненное исследование особенностей эмоционального интеллекта позволило определить его ресурсные характеристики для профилактики эмоционального выгорания и саморазвития педагогов в профессии.

Анализ полученных данных показал

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополюк : ПГУ, 2011. – 388 с. – Текст : непосредственный.
2. Баробанова, М. В. Изучение психологического содержания синдрома эмоционального сгорания / М. В. Баробанова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного университета. Серия 14. Психология. – 1995. – № 1. – С. 54–58.
3. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Наука, 1996. – 154 с. – Текст : непосредственный.
4. Ветчинникова, О. А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и профессионального выгорания педагогов образовательных организаций / О. А. Ветчинникова. – Текст : электронный // Мир педагогики и психологии. – 2019. – № 1 (30). – С. 244–256. – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-intellekta-iprofessionalnogo-vygoraniya-pedagogov-obrazovatelnykh-organizatsij.html> (дата обращения: 10.07.2024).
5. Вишневецкий, В. А. Эмоциональный интеллект педагога (как содержательно специфический аспект его коммуникации) / О. А. Ветчинникова. – Текст : электронный // Наука в мегаполисе. – 2022. – № 8 (43). – URL: <https://mgpumedia.ru/issues/issue-43/psikhologo-pedagogicheskie-nauki/emotsionalnyj-intellektpedagoga-v-kak-soderzhatelno-spetsificheskij-aspekt-effektivnosti-egokommunikatsii.html> (дата обращения: 10.07.2024).
6. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2008. – 336 с. – Текст : непосредственный.
7. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман ; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 560 с. – Текст : непосредственный.
8. Киенко, Т. С. Организационные факторы профессионального выгорания социальных работников муниципальных учреждений социального обслуживания / Т. С. Киенко. – Текст : электронный // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2016. – № 3 (27). – С. 153–160. – URL: <https://press.psu.ru/index.php/philsoc/article/view/7262> (дата обращения: 10.07.2024).
9. Люсин, Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные / Д. В. Люсин. – Текст : непосредственный // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
10. Профессиональное выгорание школьных учителей: результаты всероссийского исследования программы «Я Учитель». – 2020. – URL: <https://yandex.ru/company/news/22-12-2020> (дата обращения: 10.07.2024). – Текст : электронный.
11. Ростовцева, П. П. Интерактивные методы обучения как способы повышения эмоционального интеллекта / П. П. Ростовцева. – Текст : электронный // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4 (89). – С. 288–290. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-obucheniya-kak-sposoby-povysheniya-emotsionalnogo-intellekta> (дата обращения: 10.07.2024).

выраженную тенденцию проявления у педагогов маркеров профессионального выгорания, особенно в отношении деперсонализации, что отражает их склонность к минимизации профессиональных коммуникаций, к росту раздражительности при взаимодействии с другими людьми. При этом обнаружено, что такая характеристика эмоционального интеллекта, как способность понимать эмоциональное состояние других людей, проявлять чуткость по отношению к ним, усиливают эмоциональное напряжение и утомляемость специалиста.

Результаты исследования позволяют определить в качестве ресурса предупреждения проявления выявленных негативных симптомов профессионального выгорания у педагогов развитие таких характеристик эмоционального интеллекта, как способность контролировать внешние проявления своих эмоций (контроль экспрессии), способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции, а также держать под контролем нежелательные. Эти характеристики будут способствовать профилактике эмоционального истощения и создадут психологические основы выбора современным педагогом перспективной стратегии саморазвития в профессии.

12. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – 351 с. – Текст : непосредственный.
13. Харланова, Ю. В. Профессиональное выгорание педагогов: выявление и профилактика / Ю. В. Харланова. – Текст : электронный // Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов : сборник материалов Всероссийской научной интернет-конференции, 02 октября 2015 года / Московский городской психолого-педагогический университет ; под редакцией И. А. Баевой [и др.]. – М. : МГППУ, 2015. – С. 94–97. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=uyskbv> (дата обращения: 10.07.2024).
14. Ширинская, Н. Е. Эмоциональный интеллект как сдерживающий фактор развития синдрома эмоционального выгорания / Н. Е. Ширинская, А. Р. Гайнанова, И. А. Пухов. – Текст : электронный // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2013. – № 35-2. – С. 92–98. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyu-intellekt-kak-sderzhivayuschiy-faktor-razvitiya-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya> (дата обращения: 10.07.2024).
15. Эмоциональный интеллект школьника: становление и развитие : монографический сборник / под общ. ред. С. В. Ивановой. – М. : ИСПО РАО, 2022. – 203 с. – Текст : непосредственный.
16. Bar-On, R. The development of a concept of psychological well-being : Doctoral Dissertation / R. Bar-On ; Rhodes University. – Grahamstown, 1988. – 431 p. – Text : immediate.
17. Dolev, N. Developing emotional intelligence competence among teachers / N. Dolev, S. Leshem. – Text : immediate // Teacher development. – 2017. – Vol. 21, no. 1. – P. 21–39. – DOI: 10.1080/13664530.2016.1207093.
18. Gutiérrez, M. Assessment of emotional intelligence in a sample of prospective secondary education teachers / M. Gutiérrez, R. Ibáñez, R. Aguilar, A. Vidal. – Text : immediate // Journal Teaching. – 2016. – Vol. 42 (2). – P. 123–134. – DOI: 10.1080/02607476.2016.1143144.
19. Maslach, C. Making a significant difference with burnout interventions: Researcher and practitioner collaboration / C. Maslach, M. P. Leiter, S. E. Jackson. – Text : electronic // Journal of Organizational Behavior. – 2012. – No. 33. – P. 296–300. – URL: https://www.researchgate.net/publication/246546370_Making_a_significant_difference_with_burnout_interventions_Researcher_and_practitioner_collaboration (mode of access: 10.07.2024).
20. Mayer, J. D. Models of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso. – Text : immediate // Handbook of human intelligence / ed. R. J. Sternberg. – New York : Cambridge University Press, 2000. – P. 396–422. – DOI: 10.1017/CBO9780511807947.019.
21. Perlman, B. Burnout: Summary and Future Research / B. Perlman, E. A. Hartman. – Text : electronic // Human Relations. – 1982. – Vol. 35, no. 4. – P. 283–305. – URL: <http://hum.sagepub.com/content/35/4/283.short?relatedurls=yes&legid=sphum;35/4/283> (mode of access: 10.07.2024).
22. Developments in Trait Emotional Intelligence Research / K. V. Petrides, M. Mikolajczak, S. Mavroul et al. – Text : immediate // Emotion Review. – 2016. – Vol. 8, no. 4. – P. 335–341. – DOI: 10.1177/1754073916650493.
23. Puertas Molero, P. Emotional intelligence in training and teaching labor performance / P. Puertas Molero, J. L. Ubago Jiménez, R. M. Arrebola et al. – Text : immediate // Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia. – 2018. – Vol. 29, no. 2. – P. 128–142. – DOI: 10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157.

REFERENCES

1. Andreeva, I. N. (2011). *Emotsional'nyi intellekt kak fenomen sovremennoi psikhologii* [Emotional Intelligence as a Phenomenon of Modern Psychology]. Novopolotsk, PGU. 388 p.
2. Barobanova, M. V. (1995). *Izuchenie psikhologicheskogo soderzhaniya sindroma emotsional'nogo sgoraniya* [Study of the Psychological Content of Emotional Burnout Syndrome]. In *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*. No. 1, pp. 54–58.
3. Boyko, V. V. (1996). *Energiya emotsii v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh* [The Energy of Emotions in Communication: A Look at Yourself and Others]. Moscow, Nauka. 154 p.
4. Vetchinnikova, O. A. (2019). *Vzaimosvyaz' emotsional'nogo intellekta i professional'nogo vygoraniya pedagogov obrazovatel'nykh organizatsii* [The Relationship between Emotional Intelligence and Professional Burnout of Teachers of Educational Organizations]. In *Mir pedagogiki i psikhologii*. No. 1 (30), pp. 244–256. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-intellekta-iprofessionalnogo-vygoraniya-pedagogov-obrazovatelnykh-organizatsij.html> (mode of access: 10.07.2024).
5. Vishnevsky, V. A. (2022). *Emotsional'nyi intellekt pedagoga (kak sodержatel'no spetsificheskii aspekt ego kommunikatsii)* [Emotional Intelligence of a Teacher (as a Content-Specific Aspect of His Communication)]. In *Nauka v megapolise*. No. 8 (43). URL: <https://mgpumed.ru/issues/issue-43/psikhologo-pedagogicheskie-nauki/emotsionalny-intellektpedagoga-v-kak-soderzhatelno-spetsificheskij-aspekt-effektivnosti-egokommunikatsii.html> (mode of access: 10.07.2024).
6. Vodopyanova, N. E., Starchenkova, E. S. (2008). *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [Burnout Syndrome: Diagnostics and Prevention]. Saint Petersburg, Piter. 336 p.
7. Goleman, D. (2014). *Emotsional'nyi intellekt. Pochemu on mozhet znachit' bol'she, chem IQ* [Emotional Intelligence. Why It Can Mean More Than IQ]. Moscow, Mann, Mann, Ivanov i Ferber. 560 p.
8. Kienko, T. S. (2016). *Organizatsionnye faktory professional'nogo vygoraniya sotsial'nykh rabotnikov munitsipal'nykh uchrezhdenii sotsial'nogo obsluzhivaniya* [Organizational Factors of Professional Burnout of Social Workers of Municipal Social Service Institutions]. In *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya*. No. 3 (27), pp. 153–160. URL: <https://press.psu.ru/index.php/philsoc/article/view/7262> (mode of access: 10.07.2024).

9. Lyusin, D. V. (2006). Oprosnik na emotsional'nyi intellekt EmIn: novye psikhometricheskie dannye [Questionnaire on Emotional Intelligence EmIn: New Psychometric Data]. In *Psikhologicheskaya diagnostika*. No. 4, pp. 3–22.
10. *Professional'noe vygoranie shkol'nykh uchitelei: rezul'taty vserossiiskogo issledovaniya programmy «Ya Uchitel'»* [Professional Burnout of School Teachers: Results of an all-Russian Study of the “I am a Teacher” Program]. (2020) URL: <https://yandex.ru/company/news/22-12-2020> (mode of access: 10.07.2024).
11. Rostovtseva, P. P. (2021). Interaktivnye metody obucheniya kak sposoby povysheniya emotsional'nogo intellekta [Interactive Teaching Methods as Ways to Increase Emotional Intelligence]. In *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. No. 4 (89), pp. 288–290. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-obucheniya-kak-sposoby-povysheniya-emotsionalnogo-intellekta> (mode of access: 10.07.2024).
12. Lyusina, D. V., Ushakova, D. V. (Eds.). (2009). *Sotsial'nyi i emotsional'nyi intellekt: ot protsessov k izmereniyam* [Social and Emotional Intelligence: From Processes to Measurements]. Moscow, Institut psikhologii RAN. 351 p.
13. Kharlanova, Yu. V. (2015). Professional'noe vygoranie pedagogov: vyyavlenie i profilaktika [Professional Burnout of Teachers: Identification and Prevention]. In Baeva, I. A. et al. (Eds.). *Psikhologicheskoe soprovozhdenie bezopasnosti obrazovatel'noi sredy shkoly v usloviyakh vnedreniya novykh obrazovatel'nykh i professional'nykh standartov: sbornik materialov Vserossiiskoi nauchnoi internet-konferentsii, 02 oktyabrya 2015 goda*. Moscow, MGPPU, pp. 94–97. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=uyskbv> (mode of access: 10.07.2024).
14. Shirinskaya, N. E., Gaynanova A. R., Pukhov, I. A. (2013). Emotsional'nyi intellekt kak sderzhivayushchii faktor razvitiya sindroma emotsional'nogo vygoraniya [Emotional Intelligence as a Deterrent to the Development of Emotional Burnout Syndrome]. In *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii*. No. 35-2, pp. 92–98. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-kak-sderzhivayushchiy-faktor-razvitiya-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya> (mode of access: 10.07.2024).
15. Ivanova, S. V. (Ed.). (2022). *Emotsional'nyi intellekt shkol'nika: stanovlenie i razvitie* [Emotional Intelligence of a Schoolchild: Formation and Development]. Moscow, ISRO RAO. 203 p.
16. Bar-On, R. (1988). *The Development of a Concept of Psychological Well-being*. Grahamstow. 431 p.
17. Dolev, N., Leshem, S. (2017). Developing Emotional Intelligence Competence among Teachers. In *Teacher development*. Vol. 21. No. 1, pp. 21–39. DOI: 10.1080/13664530.2016.1207093.
18. Gutiérrez, M., Ibáñez, R., Aguilar, R., Vidal, A. (2016). Assessment of Emotional Intelligence in a Sample of Prospective Secondary Education Teachers. In *Journal Teaching*. Vol. 42 (2), pp. 123–134. DOI: 10.1080/02607476.2016.1143144.
19. Maslach, C., Leiter, M. P., Jackson, S. E. (2012). Making a Significant Difference with Burnout Interventions: Researcher and Practitioner Collaboration. In *Journal of Organizational Behavior*. No. 33, pp. 296–300. URL: https://www.researchgate.net/publication/246546370_Making_a_significant_difference_with_burnout_interventions_Researcher_and_practitioner_collaboration (mode of access: 10.07.2024).
20. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2000). Models of Emotional Intelligence. In Sternberg, R. J. (Ed.). *Handbook of human intelligence*. New York, Cambridge University Press, pp. 396–422. DOI: 10.1017/CBO9780511807947.019.
21. Perlman, B., Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and Future Research. In *Human Relations*. – Vol. 35. No. 4, pp. 283–305. URL: <http://hum.sagepub.com/content/35/4/283.short?relatedurls=yes&legid=sphum;35/4/283> (mode of access: 10.07.2024).
22. Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavrovel, S. et al. (2016). Developments in Trait Emotional Intelligence Research. In *Emotion Review*. Vol. 8. No. 4, pp. 335–341. DOI: 10.1177/1754073916650493.
23. Puertas Molero, P., Ubago Jiménez, J. L., Arrebola, R. M. et al. (2018). Emotional Intelligence in Training and Teaching Labor Performance. In *Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia*. Vol. 29. No. 2, pp. 128–142. DOI: 10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157.

УДК 37.01:004
ББК 4402.684.3

ГРНТИ 14.25.09

Код ВАК 5.8.2

Гейн Александр Георгиевич,

доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, профессор кафедры алгебры и фундаментальной информатики, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: a.g.geyn@urfu.ru

Гейн Нина Ароновна,

кандидат педагогических наук, доцент, ведущий математик Уральского математического центра, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: n.a.geyn@urfu.ru

ЭВОЛЮЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ ПОД ПРЕССОМ ИНФОРМАТИЗАЦИИ И ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационная дидактика; цифровые инструменты; цифровизация образования; цифровые технологии; информационные технологии; информационная образовательная среда; образовательный процесс; дистанционные образовательные технологии; дистанционное обучение; формы обучения; искусственный интеллект

АННОТАЦИЯ. В работе исследуется системная связь между возможностями информационных и цифровых технологий при их использовании в учебном процессе и педагогическими исследованиями, направленными на разработку методики реализации этих возможностей. В любой системе наряду с прямой связью между компонентами системы обязательно присутствует обратная связь. Проблема: как проявляется обратная связь в данной системе из двух рассматриваемых процессов и каковы методические средства купирования возможных негативных проявлений? Новизна исследования заключается в сочетании кибернетического, психолого-педагогического и научно-методического подходов для выявления и прогнозирования негативных феноменов при использовании информационных и цифровых инструментов в учебном процессе. Показано, что обратная связь расслаивается в соответствии с методологическими установками проводимых педагогических исследований. Работа носит прежде всего теоретический характер, ее результаты могут служить рекомендациями при проведении исследований по использованию в педагогической практике информационных и цифровых инструментов. Для входящих в базовый спектр информационных технологий и цифровых инструментов (онлайн-курсы, дистанционные технологии образования, инструменты проектной деятельности обучающихся, искусственный интеллект и др.) предложены направления исследований, ориентированных на купирование прогнозируемых негативных эффектов от применения этих технологий в образовании.

БЛАГОДАРНОСТИ: работа выполнена при финансовой поддержке в рамках проекта повышения конкурентоспособности (Соглашение между Министерством образования и науки Российской Федерации и Уральским федеральным университетом от 27.08.2013, № 02.А03.21.0006); работа выполнена при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, проект «Уральский математический центр» (соглашение № 075-02-2024-1428).

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Гейн, А. Г. Эволюция педагогической проблематики под прессом информатизации и цифровизации образования / А. Г. Гейн, Н. А. Гейн. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 49–62.

Geyn Aleksander Georgievich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Department of Algebra and Fundamental Computer Science, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Geyn Nina Aronovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Leading Mathematician of the Ural Mathematical Center, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

EVOLUTION OF PEDAGOGICAL PROBLEMS UNDER THE PRESS OF INFORMATIZATION AND DIGITALIZATION OF EDUCATION

KEYWORDS: information didactics; digital tools; digitalization of education; digital technologies; information technologies; information educational environment; educational process; distance educational technologies; distance learning; forms of training; artificial intelligence

ABSTRACT. The systemic connection between the capabilities of information and digital technologies when used in the educational process and pedagogical research aimed at developing methods for implementing these capabilities is explored. In any system, along with direct communication between the components of the system, there is necessarily feedback. Problem: how does feedback manifest itself in this system from the two processes under consideration and what are the methodological means of stopping possible negative manifestations? The novelty of the research lies in the combination of cybernetic, psychological-pedagogical and scientific-methodological approaches to identify and predict negative phenomena when using information and digital tools in the educational process. It is shown that feedback is stratified in accordance with the methodological guidelines of the conducted pedagogical research. The work is primarily theoretical in nature; its results can serve as recommendations when conducting research on the

use of information and digital tools in pedagogical practice. For those included in the basic range of information technologies and digital tools (online courses, distance learning technologies, tools for student project activities, artificial intelligence, etc.), research directions aimed at stopping the predicted negative effects from the use of these technologies in education are proposed.

ACKNOWLEDGMENTS: the work was carried out with financial support within the framework of the project to improve competitiveness (Agreement between the Ministry of Education and Science of the Russian Federation and the Ural Federal University dated 27.08.2013, No. 02.A03.21.0006); the work was carried out with the support of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, the project “Ural Mathematical Center” (agreement No. 075-02-2024-1428).

FOR CITATION: Geyn, A. G., Geyn, N. A. (2024). Evolution of Pedagogical Problems under the Press of Informatization and Digitalization of Education. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 49–62.

Постановка проблемы. Широкое проникновение в образовательный процесс информатизации и цифровизации ставит перед педагогической наукой весьма разноплановый комплекс проблем эффективного использования средств и технологий информатизации и цифровизации. Появление любых новых информационных технологий приводило к педагогическим исследованиям их применения в образовательной сфере. Относилось ли это к книгопечатанию или иным техническим средствам (например, кино), педагогика должна была ответить на вопросы построения методики из применения: каким дидактическим и методическим требованиям должны удовлетворять учебники (учебное кино), как встраивается их использование в учебный процесс и т. д. На решение этих вопросов уходили годы, а иногда и десятилетия; объем педагогической литературы трудно обозрим, но можно сказать, что определенный консенсус здесь достигнут (см., например, [2; 11]). Во всех этих случаях сами технические средства оставались неизменными – книга всегда оставалась книгой, а кино было и есть кино (даже если теперь оно демонстрируется на экране компьютера). Принципиально иная ситуация имеет место с появлением в образовательной сфере компьютеров, значительного ряда иных средств информационных технологий (в частности, виртуальной и дополненной реальности, мобильных устройств и др.) и особенно Интернета. Постоянное и не замедляющееся развитие средств информационных и цифровых инструментов приводит к тому, что тот раздел педагогики, который призван разрабатывать методику (а еще важнее – педагогическую технологию) использования этих средств в образовательных целях, едва успевает отметить их образовательные возможности. Значительное число публикуемых в этом направлении работ освещает опыт применения указанных средств и не более того. Нам представляется важным исследовать, каковы имеющиеся в этой сфере тренды, и данная статья – это попытка их исследования.

Методология и результаты исследования. Исследование имеет дело с взаи-

модействием двух процессов: внедрение информационных и цифровых технологий в образование (доминирующий процесс) и разработка методических решений, обеспечивающих эффективность информационных и цифровых технологий в учебном процессе. В связи с этим базовой методологией в этом исследовании выступает информационно-кибернетический подход. Особенностью рассматриваемой кибернетической системы является ее незамкнутость – внедрение информационных и цифровых технологий существенно зависит от такого фактора, как прогресс в разработке указанных технологий. В кибернетической системе первых двух процессов особый интерес представляет система обратной связи. Как будет следовать из представленного ниже анализа, эта связь в педагогической литературе фактически не рассматривается. В этом мы видим новизну данного исследования.

Оказалось, что адекватное описание обратной связи возможно лишь при следующем методологическом расслоении: необходимо рассматривать эту связь с точки зрения деятельностного и личностно ориентированного подходов, закономерностей процессов мышления, внимания, логических действий при обучении.

Первым шагом в этом исследовании должны, на наш взгляд, стать периодизация использования средств информационных и цифровых технологий в динамике их развития и сопровождающая их педагогическая исследовательская деятельность. Она имеет весьма значительную положительную корреляцию с периодизацией внедрения компьютерных и информационных технологий в преподавание школьного курса информатики, что достаточно естественно – где, как не в курсе информатики, в первую очередь должны проявлять себя информационные технологии. Эта периодизация описана, например, в [5] и на сегодняшний день ее можно считать устоявшейся.

Начальный период (1985–1994 гг.): создание и фрагментарное использование обучающих программ. Проблематика педагогических исследований этого периода.

Общепризнано, что в нашей стране (имеется в виду страна того времени, т. е.

СССР) идея внедрения компьютерной техники в школьное образование принадлежит академику А. П. Ершову (см., например, [5; 21] и др.). Ее не следует путать с идеей обучения школьников программированию, которая в СССР появилась на 20 лет раньше [5]. В развернутом виде идея А. П. Ершова изложена в [8]. Она значительно отличалась от идеи использования компьютеров в школах тогдашнего Запада (см. [29; 35; 36]). Мы приведем здесь только одно высказывание А. П. Ершова, представленное как вывод в его статье «Информатизация: от компьютерной грамотности учащихся к информационной культуре общества» ([9, с. 384]): «По мере приближения к полной информатизации компьютер в школе целиком интегрируется с учебной работой во всех классах и по всем предметам, а основы компьютерной грамотности учащихся 80-х годов перерастут в информационную культуру общества первых десятилетий XXI века». Правда, первые десятилетия XXI века, можно сказать, завершаются, а формирование информационной культуры общества все еще в процессе.

Отметим, что практически сразу с появлением в школе курса информатики началась широкая работа над созданием так называемых обучающих компьютерных программ. Разумеется, успешный опыт создания таких программ был и до этого. Примером служит комплект прикладных программ по разным школьным предметам, удостоенный серебряной медали ВДНХ СССР (некоторые из них описаны в [24]). Уже в 1986 году, т. е. спустя год после появления школьного курса информатики, одновременно были опубликованы две теоретические статьи о назначении, типах и требованиях к обучающим компьютерным программам ([13; 19]). Под обучающей программой понимается представление фрагмента обучения по тому или иному предмету, содержащего учебный материал, задания, необходимые для его усвоения, и указания по их выполнению и контролю. Возможности компьютерной техники, особенно инструментов графики, по мере их расширения, к концу 1990-х годов продвинули обучающие программы в число весьма совершенных средств образования по сравнению с диапозитивами или учебными кинофильмами. Тем не менее их использование оказалось не столь широко востребованным, как это ожидалось. Причина этого, по нашему мнению, высказанному в 1993 году (см. [6]), состояла именно в фрагментарности возможного использования обучающих программ – заложенные в каждой из них методические установки авторов обучающей программы нередко вступали в проти-

воречие с тем, как этот материал предполагал преподавать конкретный учитель, как это согласовывалось с изучением предыдущего материала и стыковалось с последующим. В дальнейшем обучающие программы сохранились в двух своих разновидностях с существенно ограниченным функционалом – тренажеры по решению задач на заданную тему и программы тестового контроля знаний. В подтверждение этому приведем вывод, сделанный в Институте информатизации образования РАО в 2010 году: «Несмотря на многообразие типов программных средств учебного назначения, подавляющее большинство программ поддержки процесса преподавания общеобразовательных предметов предназначается либо для автоматизации процессов генерирования заданий, либо для контроля учебной деятельности. ... Однако использование таких программ в учебном процессе как зарубежной, так и отечественной школы – это уже пройденный этап, принесший педагогической практике не столько удовлетворение, сколько разочарование. С последним соображением вполне можно согласиться, так как педагогический эффект от автоматизации процесса контроля, экономии учебного времени вряд ли может быть поводом для использования такого мощного средства, как компьютер» ([21, с. 41–42]). Пожалуй, это один из немногих примеров (возможно, единственный), когда процесс образовательного использования некоторой технологии прошел полный цикл педагогического осмысления – от методики создания и использования данной технологии до анализа результатов внедрения этой педагогической технологии. Важным итогом этого этапа было формулирование требований к компьютерным (еще не информационным!) технологиям, ориентированным на их применение в образовательном процессе. К ним относятся:

- принцип реактивности (т. е. фиксация реакции пользователя на те или иные активности обучающей программы по отношению к пользователю);
- принцип интерактивности (т. е. реакция обучающей программы на запросы пользователя или побуждение его к тем или иным активностям);
- принцип эшелонирования (т. е. возможность предоставления более развернутого изложения материала по требованию пользователя или отсылка к источникам такого изложения);
- принцип эргономичности (соблюдение правил выстраивания видеоряда, психологических принципов восприятия видео и звуковой информации, соблюдение темпа и в целом временного режима предь-

явления информации и т. д.).

Однако попытки разработать методические принципы применения в образовательном процессе созданных на этом этапе компьютерных технологий фактически не имели сколько-нибудь существенных результатов. Просто в каких-то фрагментах работа учащихся с обучающей программой заменяет учителя, индивидуализируя учебную работу – каждый учащийся может воспринимать материал в том темпе и в том объеме, который для него оптимален; учитель имеет объективную информацию о результатах работы каждого конкретного ученика с обучающей программой, а в идеале еще и корректирует его взаимодействие с такой программой. Мы говорим в идеале, поскольку научно обоснованных методических рекомендаций осуществления такой коррекции так и не появилось. Накопленный в этом направлении опыт остался недоисследованным. Одна из причин этого, на наш взгляд, состоит в том, что период интереса к использованию обучающих программ слишком короткий для наличия относительно завершенных методических исследований. Другая судьба у живущих и в наши дни программ контроля знаний – методика их разработки и применения постоянно в центре внимания, в частности, с учетом постоянного развития информационных средств.

Несмотря на весьма ограниченные образовательные возможности, обучающие программы сыграли весьма важную роль – они позволили учительскому корпусу увидеть позитивные эффекты использования компьютерных технологий в образовании. И сегодня учителя размещают на школьных сайтах, на сайтах муниципальных методических объединений учителей-предметников, а иногда и сайтах более широких (региональных и даже общероссийских) методических объединений свои методические разработки тех или иных тем с использованием компьютерных технологий. Как правило, они имеют не очень высокое качество с точки зрения указанных выше принципов, но тем не менее оказываются достаточно полезными в конкретных условиях своего применения.

Период предметных компьютерных курсов и обучающих компьютерных сред (1994–2001 гг.). Проблематика педагогических исследований этого периода.

Провал педагогической технологии обучающих программ, с одной стороны, и появление в школах в конце 1990-х – начале 2000-х годов персональной компьютерной техники значительно более высокого класса, с другой стороны, привели к трансформации обучающих программ в двух направлениях. Первое из них – создание

предметных компьютерных курсов, полностью обеспечивающих преподавание того или иного учебного предмета. Учитель, выбирающий такой курс для своей работы, фактически был в той же позиции, что и выбирающий просто учебник. Но в этом случае учитель имел не только учебник, сопровождающий такой курс, но и полное программное обеспечение, соответствующее требованиям применения компьютерных технологий в образовательном процессе, которые сформулированы в предшествующем пункте. Естественно, что такие курсы (как и учебники) могли создаваться только квалифицированными авторскими коллективами, куда входили, кроме специалистов-предметников, программисты, специалисты по дизайну компьютерных образовательных продуктов (для бумажных учебников это художники и художественные редакторы), профессиональные чтецы текстов, если предполагалось аудиосопровождение. Центров, где разрабатывались такие курсы, было немного: Москва, Казань, Екатеринбург, Пермь, при этом федеральное финансирование, насколько нам известно, имели только разработчики в Казани и Екатеринбурге. В остальных местах такие разработки поддерживались из региональных бюджетов.

С точки зрения методики использования компьютерных курсов главная проблема была в следующем. Как уже говорилось выше, методика и даже педагогическая технология функционирования образовательного «треугольника» ученик – учитель – учебник была создана, научно обоснована, и учителям достаточно было следовать соответствующим методическим рекомендациям, централизованно разрабатывавшимся для каждого учебника (при этом инициатива и разумное творчество учителя в своей учебной работе только поощрялось). Теперь имел место «тетраэдр»: ученик – учитель – учебник – компьютерный курс. Наличие компьютерного курса не отменяло учебник. На это было несколько причин. Во-первых, действовавшие в то время СанПиНы ограничивали время работы учащихся за компьютером, во-вторых, дома школьники обычно не имели возможности пользоваться компьютерным курсом (нередко по причине отсутствия компьютера). В-третьих, учебник не был калькой компьютерных текстов, что позволяло более гибко подать изучаемый школьником материал. В-четвертых, в учебнике было легко найти тот материал, на который делалась ссылка, не теряя при этом на экране компьютера актуальный фрагмент. В этом «тетраэдре» важно методическое взаимодействие в каждой паре. Описание методики применения ком-

пьютерного курса разрабатывалось авторами курса, пристыковывалось к самому компьютерному курсу и размещалось под паролем, чтобы доступ к этим материалам имел только учитель (там, например, размещались ключи к КИМам). В ней была еще одна принципиально новая технология – курс использовался в локальной компьютерной сети, т. е. он разворачивался на учительском компьютере, учащиеся имели к нему доступ через локальную сеть, учитель видел на своем компьютере работу всех учащихся и мог оперативно реагировать на конкретную учебную ситуацию у конкретного ученика. Можно сказать, что это был конкретный вариант методики построения учебного процесса в «тетраэдрном» варианте. Однако научно обоснованной методики (не говоря уже о педагогической технологии) работы учителя в парадигме образовательного «тетраэдра», в отличие от образовательного «треугольника», создано не было. Эта эволюционная линия в педагогике оказалась прервавшейся, по-видимому, в силу наступающего следующего периода развития информационных технологий.

В целом компьютерных курсов было создано не так много, авторские коллективы активно обсуждали проблемы методики и педагогической технологии их применения (на конференциях, совещаниях в Министерстве образования и науки РФ и др.), поэтому структурно методика применения компьютерных курсов, созданных разными авторскими коллективами, довольно схожа. Тем не менее обобщающих исследований практически нет. Подтверждение этому мы находим в [31, с. 27]: «Если сравнивать работы зарубежных и российских авторов, то российские разработки ближе к категории авторских продуктов, эффективность которых доказана только на уровне самого педагога, масштабирование таких разработок затруднено. Зарубежные же авторы сосредоточили внимание именно на создании масштабируемых моделей, доказательство эффективности которых приводится в ходе исследований». Нам представляется целесообразным обратить на это внимание российских исследователей в области теории и методики применения цифровых образовательных продуктов.

В этом же русле, но отдельную нишу в это время стали занимать электронные (компьютерные) учебники, позже развившиеся в мультимедийные учебники. Первоначально это были электронные копии текстов бумажных учебников, снабженные навигацией и комплектом тестов. Со временем они становятся все ближе к компьютерным курсам. Примером такой эволюции может служить современный мультиме-

дийный курс Истории России, который начинался именно как компьютерный учебник в рассматриваемый период [1].

Второе направление – создание компьютерных обучающих сред. В их основе лежит идея моделирования инструментов исследования тех или иных объектов, изучаемых в том или ином школьном предмете. Это виртуальные физические и химические лаборатории, это геометрические среды (например, Живая геометрия или GeoGebra) и др. Не подразумевая внутри себя никакой методики изучения конкретного предмета, они значительно преобразили методический ландшафт – ежегодно сотни учителей делятся на просторах Интернета своим опытом их использования в преподавании своего предмета, по методике их использования защищены больше сотни кандидатских диссертаций по педагогике. Созданные на высоком профессиональном уровне (с точки зрения научного содержания и эргономики), они сместили акцент педагогических исследований именно на методику и технологию их использования как инструментов достижения тех или иных образовательных целей (см., например, [10; 26; 28] и др.). В этой статье мы не пытаемся объять даже десятую часть научнометодической литературы этой проблематики. Значительное место в ней занимает педагогическая проблематика организации и осуществления освоения учащимися исследовательских навыков и умений, но исключительно в рамках конкретной предметной области – математики, физики, химии ([14; 32]). В то же время в школьном гуманитарном образовании подобные компьютерные образовательные инструменты отсутствовали тогда и отсутствуют в настоящее время. Объяснение этому строится на том, что использование компьютерных технологий для исследований в гуманитарных сфере состоит в отборе источников в базах данных (см., например, [15; 30] и др.) и поэтому не допускает формулировки исследовательских заданий, для которых мог бы быть создан компьютерный инструментальный рассматриваемого типа. Мы не согласны с такой точкой зрения, и в настоящее время совместно со специалистами в сфере изобразительного искусства сформулированы некоторые классы исследовательских заданий, для которых может быть создана соответствующая учебная компьютерная среда.

На фоне развития исследований этих двух глобально значимых направлений хотим обратить внимание на еще один феномен: появление в образовательном пространстве такого инструмента информационных технологий, как презентации. Вовлеченность учащихся в их использование в

значительной степени была определена тем, что они фактически стали неотъемлемой составной частью проектной деятельности для представления ее результатов. Существенно значимую проблему составляет отображение в презентации содержательного контента. Обстоятельно с примерами из практики эта тема обсуждается в учебно-практическом пособии [7], глава 8. К сожалению, она выпала из зоны внимания большинства тех, кому она была бы полезна, поскольку рассматривает общие закономерности развития информационной культуры.

Однако презентации как информационный инструмент новый и для преподавателей, а методических разработок его применения не было. Если спросить у учителя, для чего ему презентация на данном уроке, большинство ответит, чтобы учащиеся лучше восприняли изучаемый материал или нечто подобное. Это не ответ на заданный вопрос, это ответ на вопрос, для чего в целом используется такой инструмент как презентация. А какова конкретная цель презентации на данном конкретном уроке? Это опорные точки маршрута, которым пройдет обучающийся, а в каждой такой точке будет объяснение, раскрывающее ее содержание? Или, наоборот, это иллюстрация к основному тезису? Необходима проверка, достигнута ли цель, которая была сформулирована при планировании презентации. А иначе зачем была сделана презентация? И т. д. Без этого презентация становится прямой поддержкой клипового мышления у обучающихся. На такую опасность указано и в [20, с. 43], правда, без детализации источников этой опасности.

Период начальной интернетизации образования (2001–2014 гг.). Проблематика педагогических исследований этого периода.

Мы говорим о периоде, который начался переходом от очагового появления Интернета в школах к относительно широкому кругу общеобразовательных учреждений, обеспеченных доступом к Интернету. В вузах ситуация с доступом в Интернет была примерно такой же. В целом она определялась не столько возможностями образовательных учреждений, сколько слабой развитостью сетевой структуры.

Резкое расширение доступного информационного пространства вызвало в педагогическом сообществе двоякий эффект. С одной стороны, появляется весьма значительное число статей, описывающих перспективы использования Интернета в образовательном процессе (именно перспективы, а не реальный опыт). Все они с разными нюансами описывают примерно одно и то же, поэтому мы не приводим здесь кон-

кретных ссылок, а отсылаем читателя к уже упоминавшейся монографии [21]. С другой стороны, у учителей, да и у некоторых вузовских преподавателей, возможность доступа обучающихся к информации, в которой излагается иная точка зрения или материал методически подан лучше, вызывала, скажем мягко, обеспокоенность. И если вторая причина этой обеспокоенности носит субъективный характер, то с первой все обстоит далеко не так просто. Приведем конкретный пример из собственной практики. В рецензии на учебник информатики для 10–11 классов, созданный в 2004 году авторским коллективом, в котором присутствуют оба автора этой статьи, рецензент в качестве недостатка указывает: «В учебнике излагаются и обсуждаются две альтернативные точки зрения на данное понятие. В традиции российских учебников в них должна излагаться только одна точка зрения, которой и придерживаются авторы». Действительно, это был первый из серии учебников, который создавался нашим авторским коллективом, в котором мы не только рискнули привести две точки зрения с обсуждением каждой из них, но и предложили учащимся выдвинуть дополнительные аргументы к той или иной из них, обратившись, возможно, к помощи Интернета. Отметим, что неизвестный нам автор рецензии не одинок, вот мнение, сформулированное в [18, с. 42] и утверждающее, что применение цифровых технологий может приводить к такому недостатку, как «развитие у обучающихся дивергентного стиля мышления в связи с ориентацией обучения на поиск нескольких решений одной проблемы».

В целом с точки зрения проблематики педагогических исследований существенным фактором явилось то, что в странах западной Европы и Северной Америки вопросы использования интернет-технологий в образовании стали рассматриваться как минимум на 10 лет раньше. Тем самым существовала некоторая база, с которой можно было стартовать. И в это время появляется значительное количество работ, в которых такой опыт анализируется и предлагаются те или иные варианты адаптации к условиям российской образовательной среды. Были выделены два основных тренда: онлайн-курсы и дистанционное обучение.

Реально онлайн-курсы – это предметные компьютерные курсы, речь о которых шла выше, глубоко модернизированные за счет использования более мощных информационных технологических решений. С точки зрения педагогической проблематики принципиальные вопросы были решены, что, однако, не исключает как поиска

более эффективных методических решений, так и обучения широкого круга преподавателей тому, как такие курсы могут и должны создаваться. Принципиальное отличие состоит в том, что компьютерный курс предполагает участие преподавателя как минимум на уровне оценивания работы, выполненной обучающимся, в то время как онлайн-курсы полностью замкнуты в себе.

Дистанционное обучение вызвало существенную дискуссию. Главным минусом является сложность организации эффективной обратной связи между преподавателем и обучающимися, если аудитория слушателей достаточно велика. Даже если преподаватель видит на экране своего монитора обучающихся (например, если они собраны в аудитории, куда ведется трансляция), это не может обеспечить в полной мере понимание им сложившейся к этому моменту учебной ситуации и соответственно адекватно на нее отреагировать. Еще более сложная ситуация, если обучающиеся слушают преподавателя изолированно друг от друга. Именно такой была ситуация во время пандемии COVID-19. Оказалось, что учителя общеобразовательных учреждений и учащиеся просто не готовы к дистанционному варианту проведения занятий. Для их подготовки не было и соответствующей базы в виде педагогических исследований описанного варианта дистанционного обучения. Относительно активные исследования начались после пандемии и во многом опираются на опыт, полученный в этот период. Только это уже не период начальной интернетизации образовательных процессов.

В начальный период основополагающими были работы, выполненные под руководством Е. С. Полат в лаборатории дистанционного обучения ИСМО РАО. Все последующие работы в данном направлении напрямую или опосредованно ссылаются именно на эти теоретические и практические разработки. Один из выводов состоял в том, что «при грамотной организации эффективность обучения в дистанционной форме абсолютно сопоставима с эффективностью в очной форме при прочих равных условиях» ([16, с. 73]). Иными словами, существенных преимуществ в школьном образовании дистанционное обучение не дает. В связи с этим внимание было переключено на профильное обучение [17] и внеурочную образовательную деятельность. Те же схемы дистанционного обучения активно применяются в системе дополнительного образования.

Для вузов привлекательность дистанционного обучения состоит в том, что, как было сказано выше, при наличии значительного контингента студентов его можно распределить на несколько аудиторий с трансляцией

в них лекции одного лектора. То же самое можно сделать, если вуз имеет филиалы.

Ряд вузов и других образовательных учреждений (подразделений фирм) реализуют гибридный формат дистанционного обучения: теоретический материал излагается дистанционно и едино для всех обучающихся, а практические занятия проводятся очно по месту проживания обучающихся. Наиболее ярким примером здесь служит «Школа анализа данных» фирмы «Яндекс».

Отметим еще один важный, на наш взгляд, вклад интернетизации во внеурочную образовательную деятельность. Речь идет об интернет-олимпиадах. Далеко не в каждой школе существуют условия для организации олимпиадной работы – это весьма существенная дополнительная нагрузка на учителя, да и количество учащихся, желающих в этом участвовать, может быть настолько малым, что теряется смысл проведения олимпиады. Иное дело предложить поучаствовать в интернет-олимпиаде. Соревнование – это, как правило, весьма привлекательная форма самовыражения для тинейджеров. Поскольку речь идет не об одноклассниках, где, как правило, и так известно, как будет выглядеть окончательное распределение мест, решение школьника об участии в олимпиаде принимается легче. Интересные и необычные по формулировкам задания пробуждают и поддерживают интерес школьника к тому предмету, по которому проходила интернет-олимпиада. Однако это направление дистанционного образования осталось вне внимания педагогических исследований.

Как показывает проведенный анализ, в это период значительное место заняли исследования методики использования дистанционных технологий обучения на базе Интернета. Это позволило параллельно начать обобщение частнометодических решений, возникших в предыдущие периоды, до общетеоретических положений. Появилось даже понятие «информационная дидактика», которое довольно подробно анализируется в [23]. Не во всем соглашаясь с автором (например, с трактовкой принципа научности на с. 69 этой статьи), отметим, что сама по себе она свидетельствует о переходе в стадию формирования целостной педагогической теории этого направления. Это вовсе не означает, что закончатся общеметодические и частнометодические исследования в этой сфере, но уже имеются определенные опорные точки.

Период глобальной цифровизации образования (2014–2022 гг.). Проблематика педагогических исследований этого периода.

Какой момент можно было бы считать

отправной точкой цифровизации учебного процесса? На наш взгляд, это появление и использование в учебном процессе виртуальных лабораторий. Ведь сама по себе виртуальная лаборатория никакой информации не несет, она является цифровым аналогом материальной лаборатории. Конечно, она предоставляет гораздо большие возможности, нежели материальная лаборатория. В любой материальной лаборатории есть ограничения на те физические, химические компоненты, с которыми учащийся может проводить эксперименты. В виртуальной лаборатории подобные ограничения определяются исключительно разработчиками данного цифрового ресурса. В виртуальной лаборатории учащиеся могут исследовать процессы, которые по соображениям безопасности в принципе не могут осуществляться в реальных условиях. У учителей биологии, наконец, появилась возможность предложить учащимся эксперименты с медленно протекающими процессами (популяционные модели и т. п.). Здесь уместно упомянуть компьютерный курс [33], в лабораторных работах которого реализованы эти возможности. Можно сказать, что цифровизация учебного процесса началась в конце 1990-х годов. Другое дело, что она не осознавалась как процесс цифровизации. Причина, по-видимому, в том, что произошло достаточно простое расширение методических возможностей в рамках уже наработанных педагогических установок организации лабораторных работ.

В математике к цифровым инструментам относятся уже упоминавшиеся Живая геометрия, GeoGebra и др. Они также не содержат никакого информационного ресурса, а являются именно цифровыми инструментами.

Естественно, что наиболее активно эти инструменты включены в педагогическую технологию проблемного обучения. Если в докомпьютерную эру учащимся предлагали нарисовать в тетради несколько треугольников, измерить транспортиром величины углов, сложить их и выдвинуть соответствующую гипотезу, то теперь с использованием данных цифровых инструментов и треугольников можно рисовать, сколько душа просит, и величины углов определяются без дополнительных усилий со стороны школьника. Разумеется, цифровые инструменты расширили и спектр задач, доступных обучающимся для исследования. В монографии [32] не только представлен такой спектр, но и детально обсуждаются позитивные и негативные аспекты такого использования цифровых инструментов. Одним, но не единственным из негативных аспектов является возникновение у обуча-

ющихся веры в правильность результатов, полученных в компьютерном эксперименте. Естественным средством борьбы с этим феноменом авторы [32] считают предъявление соответствующих примеров, купирующих данное явление. Более того, на с. 158 они формулируют утверждение, называемое ими глобальным парадоксом: «Для каждого позитивного эксперимента, выполненного с целью получения формулировки той или иной теоремы школьного курса геометрии, существует негативный эксперимент, опровергающий справедливость этой формулировки». Целью данной статьи не является обсуждение как самого этого тезиса, так и возможности его использования в учебной практике. Важно, что в данном случае проблема зафиксирована и, пусть в этом частном случае, начато педагогическое исследование феномена возможных негативных следствий использования цифровых инструментов.

Как было сказано, использованию цифровых инструментов в педагогической технологии проблемного обучения отводится важная, но тем не менее вспомогательная роль. В диссертации Н. Н. Самылкиной [25] цифровые инструменты выведены на первое место, т. е. цифровая технология выступает первичным компонентом, и уже для компетентного владения данной технологией возникает потребность в освоении фундаментального знания. Сегодня любой естественно-научный предмет – физика, химия, биология, да и информатика – излагается в обратной парадигме: изучается фундаментальный компонент предмета и уже как следствие, а нередко просто иллюстрация рассматривается технологический аспект. И это кажется естественным. Во-первых, потому что так излагалось всегда, во-вторых, потому что не было необходимых технологических инструментов. Однако в реальной жизни научная проблема, как правило, возникает как запрос на создание необходимой технологии. Предложенная автором диссертации система реализована только для информатики, но, по нашему мнению, проведение научно-педагогических и методических исследований позволит эту идею распространить по крайней мере на предметы естественно-научного цикла.

Сказанное выше позволяет высказать тезис, что водораздел между понятиями «информатизация образования» и «цифровизация образования» в рамках предметно-учебного процесса проходит следующим образом:

– информатизация предметно-учебного процесса – внедрение специальных и общих информационных средств, основанных на микропроцессорной технике, а

также информационной продукции и педагогических технологий, базирующихся на этих средствах;

– цифровизация предметно-учебного процесса – использование цифровых инструментов (не содержащих собственно информационную составляющую) и педагогических технологий, направленных на применение таких инструментов.

Что касается первого из этих определений, то оно практически дословно совпадает с определением информационной технологии в узком смысле, т. е. применительно именно к учебному процессу [12].

С определением цифровизации образования дело обстоит сложнее. Проведенный в [26] анализ имеющихся к 2020 году работ показал, что такое определение не сформулировано. Более того, И. В. Роберт считает, что «в прямом (узком) понимании термин “цифровизация” в сочетании с термином, обозначающим сферу деятельности (образование, школа, экономика) или науки (дидактика, педагогика), некорректны и даже бессмысленны» [22, с. 117]. Мы не претендуем на общее определение цифровизации образования и даже сформулированное нами определение в узком смысле относим к дискуссионным.

Обоснованием того, что начало данного периода нами датировано 2014 годом, служит тот факт, что первые регулярные исследования по применению виртуальной и дополненной реальности в общем образовании появились именно в это время. Чуть позже – о применении мобильных устройств. Как и во всех предыдущих периодах, педагогические исследования здесь прежде всего коснулись конкретного осмысления использования в учебном процессе появившихся цифровых средств. Десятки диссертаций, более сотни статей... Разумеется, это обеспечивает новизну проводимым исследованиям, но они не становятся компонентами системы педагогической теории. В этом мы фактически солидаризируемся с автором [3, с. 27] в том, что «наиболее значимые статьи и разработки по актуальным проблемам становления российской цифровой дидактики появились в последние три года».

Период использования искусственного интеллекта в образовании (2022–20... гг.). В последнее время добавились инструменты типа ChatGPT. Пока они вызывают растерянность в вопросах их применения в учебном процессе, но первые пробы уже есть. Вот один из примеров использования ChatGPT в преподавании русского языка, литературы, истории и других предметов. Преподаватель по заданной теме и структуре предлагает ChatGPT создать фрагмент текста. Такой текст почти навер-

няка будет содержать ошибки. Некоторые из них довольно очевидны, но будут и весьма тонкие, которые не сразу обнаруживаются учащимися. Разумеется, преподаватель может скорректировать созданный текст под нужный уровень. А вот создавать тексты с ошибками – дело довольно хлопотное. Опытные преподаватели коллекционируют реальные работы обучающихся, но это весьма небыстрый процесс. В [34] описывается применение ChatGPT для разработки рабочих листов для физических экспериментов. По мнению автора этой статьи, «применение ChatGPT имеет потенциал изменить то, как учителя преподают естественные науки». В [4] осуществлен анализ педагогической литературы последних четырех лет, посвященной проблеме использования искусственного интеллекта (далее – ИИ) в учебном процессе. Отчетливо показано, что в этих работах фактически нет достоверно обоснованного опыта применения ИИ в обучении школьников и студентов. В основном высказываются гипотезы о перспективности применения ИИ в этом процессе, иногда отмечаются возможные негативные проявления. Несколько сужая вывод авторов [4, с. 54] конкретно на учебный процесс, мы констатируем, что перед учеными и практиками стоит актуальная задача разрабатывать педагогические технологии внедрения ИИ в практику с учетом тех негативных последствий, которые уже сегодня можно спрогнозировать на основе анализа и обобщения опыта во многом стохастического внедрения ИИ в образование.

Наблюдаемые эффекты отрицательной обратной связи. Рассмотрим полученные результаты исследования взаимодействия процессов «Внедрение информационных и цифровых технологий в образование» (доминирующий процесс) – «Разработка методических решений, обеспечивающих эффективность информационных и цифровых технологий в учебном процессе» с информационно-кибернетической точки зрения, что, как было объявлено, является одной из целей данного исследования. Как было ранее отмечено, обратная связь раслаивается на несколько каналов в соответствии с методологическими установками осуществления учебного процесса. Напомним также, что обратная связь может быть положительной, т. е. усиливает взаимодействие компонентов системы, или отрицательной, которая ослабляет воздействие доминирующего процесса на второй. Так, возможности реализации деятельностного подхода дают положительную обратную связь, и мы наблюдаем устойчивое развитие применения тех или иных информационных и цифровых инструментов в учебной работе в

этом аспекте. В ряде статей упоминаются негативные эффекты, возникающие при применении какого-либо информационного или цифрового инструмента. В [20, с. 43] эта информация обобщена следующим образом.

«К возможным отрицательным влияниям на обучающегося процесса использования цифровых технологий можно отнести следующие:

- ослабление дискурсивного (рассуждающего) типа мышления, проявляющееся в ослаблении способности концентрировать внимание на существенных признаках отбираемой информации;

- рассредоточенность внимания обучающегося, проявляющаяся в затруднениях выявления обучающимся содержательной составляющей информации, в связи с избыточностью и доступностью любых объемов информации по любой теме;

- “контентная слепота” пользователя, проявляющаяся в затруднениях осознания обучающимся целевой, структурно-содержательной, морально-ценностной компоненты информации при ее восприятии и использовании, в связи с приоритетом визуального представления информации (статические или динамические модели, анимации, мультипликационные сюжеты и пр.) над содержательным;

- “клипово-комиксное” восприятие информации, приводящее к непониманию содержательной составляющей учебной информации в связи с тем, что пользователь предпочитает отбирать визуализированную информацию, не вникая в содержательное описание информации;

- развитие у обучающихся дивергентного стиля мышления с последующим понижением до алгоритмического стиля мышления (точное следование заранее усвоенным алгоритмам учебной деятельности), что никак не приводит к развитию творческого типа мышления».

Сделаем несколько замечаний к этой цитате.

Во-первых, наверняка это неполный список негативных проявлений. Хорошо известно, что современные подростки, увлеченные компьютерными играми, равноценно воспринимают виртуальный мир и мир окружающий. Более того, у них к виртуальным мирам складывается более позитивное отношение, поскольку они в таких мирах доминируют, а ошибки не фатальны. Не будет ли в этом случае погружение в мир дополненной реальности, которая тоже может варьироваться, способствовать стремлению подростка окружить себя виртуальным миром?

Во-вторых, предложенный список негативных влияний никак нельзя рассматри-

вать как имманентно проявляющихся при использовании информационных и цифровых технологий. Скажем, для примера, приведенного выше, использование дополненной реальности при правильно выстроенной методике может быть применено для демонстрации водораздела двумя классами виртуальных миров: мира, который моделирует различные вариации реальности, и мира, который к реальности отношения не имеет. Последовательная демонстрация этого водораздела постепенно найдет свое отражение в когнитивном компоненте мышления.

В-третьих, приведенный список носит рамочный характер – он всего лишь предупреждает преподавателя, использующего информационные и цифровые инструменты, на что нужно обратить внимание при выстраивании методики, дабы нивелировать возможные негативные проявления. Предыдущий пункт как раз показывает, что, обнаружив то или иное негативное проявление используемой информационной или цифровой технологии, необходимо при внедрении этой технологии в учебный процесс разработать и применить компенсационные меры.

В этой статье приведены три примера фиксации отрицательной обратной связи и соответствующих ей реакций. Первый из них относится к указанной в [6] фрагментарности возможного использования обучающих программ. Эта отрицательная обратная связь, как указано в [21], привела к существенному ограничению функционала таких программ. Второй пример – обсуждение использования презентаций в учебном процессе с выводом о необходимости проведения педагогических исследований, как нивелировать выявленные негативные эффекты. Третий пример – применение цифровых инструментов в технологии проблемного обучения, которое может ослаблять критическое отношение к результатам, полученным с помощью компьютерных вычислений. Здесь, как было отмечено, не только диагностирована проблема, но и предприняты шаги к ее решению.

Во всех этих случаях реакция, можно сказать, точечная – каждый раз она направлена на преодоление конкретно тех негативных проявлений, которые могут здесь возникнуть. В [18, с. 42] предложены подходы, которые, по мнению автора, могут купировать негативные следствия применения цифровых технологий в целом, независимо от конкретного инструмента цифровой технологии.

Заключение. Можно констатировать, что в каждом из рассмотренных выше периодов информационные и цифровые тех-

нологии генерировали ту или иную проблематику педагогических исследований. Любое педагогическое исследование, имеющее общеобразовательное значение, – дело не двух-трех лет, а нередко десятилетий, поскольку требует не только осмысления накопленного частного педагогического опыта, но и формирования на его основе педагогической системы с последующим экспериментальным подтверждением. В связи с этим в большинстве случаев эти исследования обрывались фактически на начальном этапе, поскольку в образовательный процесс начинала внедряться новая информационная или цифровая технология (именно этот феномен мы назвали прессом информационных и цифровых технологий на развитие педагогических исследований). Это, однако, вовсе не значит, что эти не получившие завершения а, может быть, и развития исследования утратили свою значимость. Они выступают фундаментом в решении более общей проблемы, речь о которой пойдет ниже. Отсутствие их завершения, на наш взгляд, играет определенную негативную роль. Очевидно, что положено начало принципиально новому направлению педагогических исследований, возникшему именно в силу вхождения цифровых технологий в учебный процесс. На данный момент наблюдается определенное развитие этих исследований, выражаемых в появлении работ под общим названием «информационная дидактика».

Позитивным феноменом является констатация в ряде проводимых исследований наличия возможных негативных аспектов при использовании информационных и цифровых инструментов в учебном процессе. Однако на данный момент это не носит системный характер. Так, во многих исследованиях (в том числе диссертационных), посвященных использованию информационных и цифровых инструментов в учебном процессе, в качестве методологической основы фигурирует использование лично ориентированного подхода. Однако то, как в рамках реализации этого подхода проявляют себя рассматриваемые в исследовании инструменты информационных и цифровых технологий, даже не упоминается. И дело не в том, удалось ли автору исследования выявить те или иные последствия в применении задействованных технологий, а в том, что на это просто не обращается внимание. Как это показано выше, именно в личностном плане наиболее часто проявляются как позитивные, так и негативные эффекты такого применения.

Появление новых технологических ин-

струментов, как правило, приводит к исключению тех или иных навыков из человеческой деятельности. Мы не будем касаться навыков физической работы. Появление калькуляторов привело к тому, что исчезло то, что называют «чувством числа». Люди безоговорочно доверяют результату, полученному с помощью калькулятора, при том что ошибка вполне вероятна, хотя бы ввиду ошибочного набора какого-либо компонента выполняемой операции. Прикинуть, каким должен быть результат, большинство нынешних людей не может. Появление технологии текстовых редакторов с автоматической проверкой орфографии и частично синтаксиса также снизило необходимость для людей хотя бы проверять создаваемые ими тексты на соблюдение правил. Необходимость в школьной практике создания рукописных текстов до определенной степени поддерживает данные умения и навыки, однако после окончания школы многие его утрачивают. Об этом свидетельствуют, например, многочисленные орфографические и синтаксические ошибки на уличных рекламных объявлениях. Появление технологии аудиокниг привело к тому, что чтение исчезает из практики многих людей. Это исключает не только восприятие текста через зрительный канал, что опять-таки сказывается на утрате орфографических и синтаксических навыков – зрительная память играет в этом немаловажную роль, но и возможность вдумчивого восприятия текста: при чтении человек имеет возможность разные фрагменты читать с разной скоростью, вдумываясь в смысл текста не только в целом, но и локально. Стоит ли после этого удивляться, что люди подписывают самые разные документы, воспринимая их содержание в целом, не анализируя локальные его элементы, которые к тому же нередко специально маскируются. Появление технологии ChatGPT, используемой ИТ-компаниями не только в технологических целях (например, для работы с клиентами), но и в широкой среде, естественно вызывает тревогу, не приведет ли это к утрате умений логически выстраивать свой текст.

Педагогическая проблема, развивающаяся проведенное исследование, может быть, на наш взгляд, сформулирована так: как внедрение того или иного цифрового инструмента повлияет на изменение комплекса интеллектуальных умений и навыков обучающихся и какие педагогические средства и технологии могут быть применены для компенсации возможных негативных проявлений.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Антонова, Т. С. Мультимедийный курс Истории России. Новые возможности / Т. С. Антонова, А. Л. Харитонов. – Текст : непосредственный // Новые информационные ресурсы и технологии в исторических исследованиях и образовании. VII Всероссийская конференция : сб. докладов и сообщений. Москва, 9 апреля 2000 г. – М. : МГУ, 2000. – С. 192.
2. Беспалько, В. П. Теория создания и применения : учебник / В. П. Беспалько. – М. : Народное образование, 2006. – 188 с. – Текст : непосредственный.
3. Бурцева, С. С. Педагогические традиции в аспекте цифровой дидактики / С. С. Бурцева. – Текст : непосредственный // Новые информационные технологии в образовании и науке. – 2022. – № 1. – С. 26–34.
4. Галагузова, М. А. Искусственный интеллект в педагогике: от понятия к функции / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Г. Н. Штинова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 2. – С. 48–55.
5. Гейн, А. Г. Информатика в школе: прогнозы А. П. Ершова и современность / А. Г. Гейн. – Текст : непосредственный // Развитие вычислительной техники в России и странах бывшего СССР: история и перспективы. IV Международная конференция : труды SORUCOM-2017, Москва, Зеленоград, 3–5 октября 2017. – М. : РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2017. – С. 30–34.
6. Гейн, А. Г. Информационные технологии и компьютерные курсы / А. Г. Гейн, В. Ф. Шолохович. – Текст : непосредственный // Гуманизация и гуманитаризация педагогического образования : тез. докл. Российско-американского семинара. – Екатеринбург, 1993. – С. 23–27.
7. Громова, О. К. Развитие информационной культуры детей в детских и школьных библиотеках / О. К. Громова. – СПб. : Профессия, 2009. – 208 с. – Текст : непосредственный.
8. Ершов, А. П. Компьютеризация школы и математическое образование / А. П. Ершов. – Текст : непосредственный // Программирование. – 1990. – № 1. – С. 5–25.
9. Ершов, А. П. Избранные труды / А. П. Ершов. – Новосибирск : Наука, 1994. – 416 с. – Текст : непосредственный.
10. Журавлёв, И. А. Развитие универсальных учебных действий школьников при обучении математике на основе принципа наглядности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Журавлёв Иван Александрович. – Екатеринбург, 2018. – 194 с. – Текст : непосредственный.
11. Зуев, Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с. – Текст : непосредственный.
12. Информатизация образования. – Текст : электронный // Педагогический терминологический словарь. – URL: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/1312 (дата обращения: 14.06.2024).
13. Кузнецов, А. А. Обучающие программы и дидактика / А. А. Кузнецов, Т. И. Сергеева. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 1986. – № 2. – С. 35–42.
14. Кунаш, М. А. Использование цифровых лабораторий на уроках физики и химии : учебно-методическое пособие / М. А. Кунаш, О. А. Телебина. – Мурманск : ГАУДПО МО «Институт развития образования», 2015. – 66 с. – Текст : непосредственный.
15. Несговорова, Г. П. Информационные технологии в гуманитарных исследованиях и гуманитарном образовании / Г. П. Несговорова. – Текст : непосредственный // Информатика в науке и образовании : сборник научных трудов. – Новосибирск : ИСИ СО РАН, 2012. – С. 90–105.
16. Полат, Е. С. К проблеме определения эффективности дистанционной формы обучения / Е. С. Полат. – Текст : непосредственный // Открытое образование. – 2005. – № 3. – С. 71–77.
17. Полат, Е. С. Дистанционное обучение в профильной школе : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, А. Е. Петров [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2009. – 208 с. – Текст : непосредственный.
18. Роберт, И. В. Дидактика периода цифровой трансформации образования / И. В. Роберт. – Текст : непосредственный // Проблемы развития дидактики в условиях цифровой трансформации образования : сборник научных трудов. – М., 2022. – С. 30–69.
19. Роберт, И. В. Какой должна быть обучающая программа? / И. В. Роберт. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 1986. – № 2. – С. 6–11.
20. Роберт, И. В. Научно-педагогические условия развития образования периода цифровой трансформации / И. В. Роберт. – Текст : непосредственный // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2022. – Т. 5, № 1 (18). – С. 42–50.
21. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И. В. Роберт. – М. : ИОО РАО, 2010. – 140 с. – Текст : непосредственный.
22. Роберт, И. В. Развитие понятийного аппарата педагогики: цифровые информационные технологии образования / И. В. Роберт. – Текст : непосредственный // Педагогическая информатика. – 2019. – № 1. – С. 108–121.
23. Романова, О. В. Влияние информационной дидактики на компоненты современного процесса обучения / О. В. Романова. – Текст : непосредственный // Педагогика высшей школы. – 2015. – № 3. – С. 64–74.
24. Руднева, А. В. Учебно-ориентированные пакеты прикладных программ / А. В. Руднева, Л. Б. Вергейм, А. Д. Петров, Н. В. Познанская. – Новосибирск, 1985. – 37 с. – Текст : непосредственный.
25. Самылкина, Н. Н. Методическая система углубленного обучения информатике на основе интегративного подхода : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Самылкина Надежда Николаевна. – М., 2021. – 276 с. – Текст : непосредственный.
26. Сергеева, Т. Ф. Проектирование исследовательского обучения школьному курсу геометрии на основе использования интерактивной геометрической среды / Т. Ф. Сергеева. – Текст : непосредственный //

Synergetics and Reflection in Mathematics Education. September 10–12, 2010. Plovdiv (Bulgaria), 2010. – С. 291–298.

27. Стариченко, Б. Е. Цифровизация образования: иллюзии и ожидания / Б. Е. Стариченко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 49–58.

28. Тараник, В. И. Практические работы по геометрии как средство развития самостоятельной познавательной деятельности учащихся основной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тараник Валентина Ивановна. – Волгоград, 2010. – 18 с. – Текст : непосредственный.

29. Хантер, Б. Мои ученики работают на компьютерах / Б. Хантер. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с. – Текст : непосредственный.

30. Хроленко, А. Т. Современные информационные технологии для гуманитария : практическое руководство / А. Т. Хроленко, А. В. Денисов. – М. : ФЛИНТА, 2012. – 128 с. – Текст : непосредственный.

31. Чернобай, Е. В. Педагогический дизайн: российская и зарубежная исследовательская повестка / Е. В. Чернобай, Е. А. Ефимова, Ю. Н. Корешникова, М. А. Давлатова. – М. : НИУ ВШЭ, 2022. – 44 с. – Текст : непосредственный.

32. Шабанова, М. В. Экспериментальная математика в школе. Исследовательское обучение : коллективная монография / М. В. Шабанова, Р. И. Овчинникова, А. В. Ястребова [и др.]. – М. : Издательский дом Академии Естествознания, 2016. – 300 с. – Текст : непосредственный.

33. Шолохович, В. Ф. Основы экологии и природопользование: Компьютерный курс / В. Ф. Шолохович, А. Г. Гейн, С. В. Комов [и др.]. – М. : Просвещение, 1995. – 127 с. – Текст : непосредственный.

34. Kotsis, K. T. ChatGPT develops physics experiment worksheets for primary education teachers / K. T. Kotsis. – Text : immediate // European Journal of Education Studies. – 2024. – Vol. 11, no. 5. – P. 1–19.

35. Shut down or restart? The way forward for computing in UK schools / The Royal Academy of Engineering. – January 2012. – URL: <https://royalsociety.org/topics-policy/projects/computing-in-schools/report/> (mode of access: 25.02.2024). – Text : electronic.

36. Turner, A. J. Computer science in secondary schools: curriculum and teacher certification / A. J. Turner. – Text : immediate // Communication of ACM. – 1985. – Vol. 3, no. 3. – P. 269–279.

REFERENCES

1. Antonova, T. S., Kharitonov, A. L. (2000). Mul'timediinyi kurs Istorii Rossii. Novye vozmozhnosti [Multimedia Course on the History of Russia. New Opportunities]. In *Novye informatsionnye resursy i tekhnologii v istoricheskikh issledovaniyakh i obrazovanii. VII Vserossiiskaya konferentsiya: sb. dokladov i soobshchenii*. Moskva, 9 aprelya 2000 g. Moscow, MGU, pp. 192.

2. Bepalko, V. P. (2006). *Teoriya sozdaniya i primeneniya* [Theory of Creation and Application]. Moscow, Narodnoe obrazovanie. 188 p.

3. Burtseva, S. S. (2022). Pedagogicheskie traditsii v aspekte tsifrovoi didaktiki [Pedagogical Traditions in the Aspect of Digital Didactics]. In *Novye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii i nauke*. No. 1, pp. 26–34.

4. Galaguzova, M. A., Galaguzova, Yu. N., Shtinova, G. N. (2024). Iskusstvennyi intellekt v pedagogike: ot ponyatiya k funktsii [Artificial Intelligence in Pedagogy: From Concept to Function]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 2, pp. 48–55.

5. Geyn, A. G. (2017). Informatika v shkole: prognozy A. P. Ershova i sovremennost' [Computer Science at School: Forecasts by A. P. Ershov and Modernity]. In *Razvitie vychislitel'noi tekhniki v Rossii i stranakh byvshego SSSR: istoriya i perspektivy. IV Mezhdunarodnaya konferentsiya: trudy SORUCOM-2017, Moskva, Zelenograd, 3–5 oktyabrya 2017*. Moscow, REU im. G. V. Plekhanova, pp. 30–34.

6. Geyn, A. G., Sholokhovich, V. F. (1993). Informatsionnye tekhnologii i komp'yuternye kursy [Information Technology and Computer Courses]. In *Gumanizatsiya i gumanitarizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya: tez. dokl. Rossiisko-amerikanskogo seminara*. Ekaterinburg, pp. 23–27.

7. Gromova, O. K. (2009). *Razvitie informatsionnoi kul'tury detei v detskikh i shkol'nykh bibliotekakh* [Development of Information Culture of Children in Children's and School Libraries]. Saint Petersburg, Professiya. 208 p.

8. Ershov, A. P. (1990). Komp'yuterizatsiya shkoly i matematicheskoe obrazovanie [School Computerization and Mathematics Education]. In *Programmirovanie*. No. 1, pp. 5–25.

9. Ershov, A. P. (1994). *Izbrannye trudy* [Selected Works]. Novosibirsk, Nauka. 416 p.

10. Zhuravlev, I. A. (2018). *Razvitie universal'nykh uchebnykh deistvii shkol'nikov pri obuchenii matematike na osnove printsipa naglyadnosti* [Development of Universal Learning Activities for Schoolchildren When Teaching Mathematics Based on the Principle of Visualization]. Dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg. 194 p.

11. Zuev, D. D. (1983). *Shkol'nyi uchebnyk* [School Textbook]. Moscow, Pedagogika. 240 p.

12. Informatizatsiya obrazovaniya [Informatization of Education]. In *Pedagogicheskii terminologicheskii slovar'*. URL: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/1312 (mode of access: 14.06.2024).

13. Kuznetsov, A. A., Sergeeva, T. I. (1986). Obuchayushchie programmy i didaktika [Training Programs and Didactics]. In *Informatika i obrazovanie*. No. 2, pp. 35–42.

14. Kunash, M. A., Telebina, O. A. (2015). *Ispol'zovanie tsifrovyykh laboratorii na urokakh fiziki i khimii* [Using Digital Laboratories in Physics and Chemistry Lesson]. Murmansk, GAUDPO MO «Institut razvitiya obrazovaniya». 66 p.

15. Nesgovorova, G. P. (2012). Informatsionnye tekhnologii v gumanitarnykh issledovaniyakh i gumanitar-nom obrazovanii [Information Technologies in Humanities Research and Education]. In *Informatika v nauke i obrazovanii: sbornik nauchnykh trudov*. Novosibirsk, ISI SO RAN, pp. 90–105.

16. Polat, E. S. (2005). K probleme opredeleniya effektivnosti distantsionnoi formy obucheniya [On the Problem of Determining the Effectiveness of Distance Learning]. In *Otkrytoe obrazovanie*. No. 3, pp. 71–77.

17. Polat, E. S., Bukharkina, M. Yu., Petrov, A. E. et al. (2009). *Distantsionnoe obuchenie v profil'noi shkole* [Distance Learning in a Specialized School]. Moscow, Akademiya. 208 p.

18. Robert, I. V. (2022). Didaktika perioda tsifrovoi transformatsii obrazovaniya [Didactics of the Period of Digital Transformation of Education]. In *Problemy razvitiya didaktiki v usloviyakh tsifrovoi transformatsii obrazovaniya: sbornik nauchnykh trudov*. Moscow, pp. 30–69.
19. Robert, I. V. (1986). Kakoi dolzhna byt' obuchayushchaya programma? [What Should the Training Program be Like?]. In *Informatika i obrazovanie*. No. 2, pp. 6–11.
20. Robert, I. V. (2022). Nauchno-pedagogicheskie usloviya razvitiya obrazovaniya perioda tsifrovoi transformatsii [Scientific and Pedagogical Conditions for the Development of Education During the Period of Digital Transformation]. In *Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie*. Vol. 5. No. 1 (18), pp. 42–50.
21. Robert, I. V. (2010). *Sovremennye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy, perspektivy ispol'zovaniya* [Modern Information Technologies in Education: Didactic Problems, Prospects for Use]. Moscow, IOO RAO. 140 p.
22. Robert, I. V. (2019). Razvitie ponyatiinogo apparata pedagogiki: tsifrovye informatsionnye tekhnologii obrazovaniya [Development of the Conceptual Apparatus of Pedagogy: Digital Information Technologies of Education]. In *Pedagogicheskaya informatika*. No. 1, pp. 108–121.
23. Romanova, O. V. (2015). Vliyanie informatsionnoi didaktiki na komponenty sovremennogo protsessa obucheniya [The Influence of Information Didactics on the Components of the Modern Learning Process]. In *Pedagogika vysshei shkoly*. No. 3, pp. 64–74.
24. Rudneva, A. V., Vertgeym, L. B., Petrov, A. D., Poznanskaya, N. V. (1985). *Uchebno-orientirovannye pakety prikladnykh programm* [Educational Application Programs Packages]. Novosibirsk. 37 p.
25. Samylkina, N. N. (2021). *Metodicheskaya sistema uglublennogo obucheniya informatike na osnove integrativnogo podkhoda* [Methodological System of In-depth Training in Computer Science Based on an Integrative Approach]. Dis. ... d-ra ped. nauk. Moscow. 276 p.
26. Sergeeva, T. F. (2010). Proektirovanie issledovatel'skogo obucheniya shkol'nomu kursu geometrii na osnove ispol'zovaniya interaktivnoi geometricheskoi sredy [Designing Research Teaching for a School Geometry Course Based on the Use of an Interactive Geometric Environment]. In *Synergetics and Reflection in Mathematics Education. September 10–12, 2010*. Plovdiv (Bulgaria), pp. 291–298.
27. Starichenko, B. E. (2020). Tsifrovizatsiya obrazovaniya: illyuzii i ozhidaniya [Digitalization of Education: Illusions and Expectations]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 3, pp. 49–58.
28. Taranik, V. I. (2010). *Prakticheskie raboty po geometrii kak sredstvo razvitiya samostoyatel'noi poznatel'noi deyatel'nosti uchashchikhsya osnovnoi shkoly* [Practical Work on Geometry as a Means of Developing Independent Cognitive Activity of Primary School Students]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd. 18 p.
29. Hunter, B. (1989). *Moi ucheniki rabotayut na komp'yuterakh* [My Students Work on Computers]. Moscow, Prosveshchenie. 223 p.
30. Khrolenko, A. T., Denisov, A. V. (2012). *Sovremennye informatsionnye tekhnologii dlya gumanitariya* [Modern Information Technologies for Humanitarians]. Moscow, FLINTA. 128 p.
31. Chernobay, E. V., Efimova, E. A., Koreshnikova, Yu. N., Davlatova, M. A. (2022). *Pedagogicheskii dizain: rossiiskaya i zarubezhnaya issledovatel'skaya povestka* [Pedagogical Design: Russian and Foreign Research Agenda]. Moscow, NIU VShE. 44 p.
32. Shabanova, M. V., Ovchinnikova, R. I., Yastrebova, A. V. et al. (2016). *Eksperimental'naya matematika v shkole. Issledovatel'skoe obuchenie* [Experimental Mathematics at School. Inquiry-based Learning]. Moscow, Izdatel'skii dom Akademii Estestvoznaniya. 300 p.
33. Sholokhov, V. F., Geyn, A. G., Komov, S. V. et al. (1995). *Osnovy ekologii i prirodopol'zovanie: Komp'yuternyi kurs* [Fundamentals of Ecology and Environmental Management: Computer Course]. Moscow, Prosveshchenie. 127 p.
34. Kotsis, K. T. (2024). ChatGPT Develops Physics Experiment Worksheets for Primary Education Teachers. In *European Journal of Education Studies*. Vol. 11. No. 5, pp. 1–19.
35. *Shut Down or Restart? The Way Forward for Computing in UK Schools*. (2012). URL: <https://royalsociety.org/topics-policy/projects/computing-in-schools/report/> (mode of access: 25.02.2024).
36. Turner, A. J. (1985). Computer Science in Secondary Schools: Curriculum and Teacher Certification. In *Communication of ACM*. Vol. 3. No. 3, pp. 269–279.

УДК 371.14+ 004.9
ББК 4448.947.8+4448.026.843

ГРНТИ 14.15.01

Код ВАК 5.8.7

Игнатъева Галина Александровна,

SPIN-код: 4608-5231

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры андрагогики и управления развитием, заведующий проектно-сетевой лабораторией опережающего образования взрослых, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет); 603002, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1; e-mail: gaididakt@rambler.ru

Поначугин Александр Викторович,

SPIN-код: 6288-9230

кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой информационных систем и цифровых сервисов в управлении, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет); 603002, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1; e-mail: sashaz@bk.ru

СКВОЗНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: искусственный интеллект; нейросети; педагогические кадры; научно-методическое сопровождение; робототехника; сквозные цифровые технологии; цифровизация образования; цифровая образовательная среда; онлайн-курсы; повышение квалификации; курсы повышения квалификации

АННОТАЦИЯ. Актуальность применения в образовании сквозных цифровых технологий, к которым относится искусственный интеллект, нейросети, робототехника, обусловлена технологизацией всех сфер деятельности в условиях цифровой трансформации. Неотъемлемой частью процесса научно-методического сопровождения педагогов сегодня становится дополнительное профессиональное образование в области сквозных цифровых технологий. Цель статьи – теоретическое обоснование потенциала сквозных цифровых технологий в научно-методическом сопровождении педагогов для развития их способностей к обучению и воспитанию в цифровой среде.

Новизна исследования состоит в определении возможностей использования инструментов массовых открытых онлайн-курсов в организации научно-методического сопровождения педагогов в условиях цифровой трансформации образования, для чего был проведен теоретический анализ отечественного и зарубежного опыта применения цифровых технологий в образовательных процессах, включая обучение на основе искусственного интеллекта и обработку больших данных.

В статье представлен опыт разработки в Мининском университете курсов повышения квалификации для педагогических работников в области сквозных цифровых технологий, которые представляют собой практические онлайн-курсы, содержащие сведения об искусственном интеллекте и нейросетях, робототехнике и раскрывающие способы их внедрения в учебную программу для повышения эффективности преподавания, индивидуализации образования и создания интерактивных и захватывающих учебных материалов.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Игнатъева, Г. А. Сквозные технологии научно-методического сопровождения педагогов в условиях цифровой трансформации образования / Г. А. Игнатъева, А. В. Поначугин. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 63–73.

Ignatieva Galina Alexandrovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Andragogy and Development Management, Head of Design and Network Laboratory of Advanced Adult Education, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russia

Ponachugin Alexander Viktorovich,

Candidate of Economics, Associate Professor, Head of Department of Information Systems and Digital Services in Management, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russia

END-TO-END TECHNOLOGIES OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

KEYWORDS: artificial intelligence; neural networks; teaching staff; scientific and methodological support; robotics; end-to-end digital technologies; digitalization of education; digital educational environment; online courses; advanced training; advanced training courses

ABSTRACT. The relevance of the use of end-to-end digital technologies in education, which include artificial intelligence, neural networks, and robotics, is due to the technologization of all spheres of activity in the context of digital transformation. Additional professional education in the field of end-to-end digital technologies is becoming an integral part of the process of scientific and methodological support for teachers today. The purpose of the article is a theoretical substantiation of the potential of end-to-end digital technologies in the scientific and methodological support of teachers for the development of their abilities to learn and educate in a digital environment.

The novelty of the research consists in determining the possibilities of using massive open online course tools in the organization of scientific and methodological support for teachers in the context of digital

transformation of education, for which a theoretical analysis of domestic and foreign experience in the use of digital technologies in educational processes, including artificial intelligence-based learning and big data processing, was carried out.

The article presents the experience of developing advanced training courses for teachers at Minin University in the field of end-to-end digital technologies, which are practical online courses containing information about artificial intelligence and neural networks, robotics and revealing how they are implemented into the curriculum to improve the effectiveness of teaching, individualize education and create interactive and exciting educational materials.

The authors refer to the main effects of organizing scientific and methodological support for teachers in their development of end-to-end digital technologies: mastering methods of using artificial intelligence, educational robotics in modern digital pedagogy to personalize education and create a "smart school"; mastering techniques for using artificial intelligence applications in their professional activities, including project activities, group work, elective courses and educational events.

FOR CITATION: Ignatieva, G. A., Ponachugin, A. V. (2024). End-to-End Technologies of Scientific and Methodological Support of Teachers in the Context of Digital Transformation of Education. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 63–73.

Введение. «Цифровизация школы» стала постоянной темой последних пяти лет. Иногда речь идет об инфраструктуре в школах, иногда об использовании цифровых медиа на уроках. На современном этапе происходит понимание того, что внедрение современных сквозных цифровых технологий обеспечивает эффективный дополнительный инструментарий педагогической деятельности. В частности, это отражено в распоряжении Правительства Российской Федерации от 18 октября 2023 г. № 2894-р об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации (далее – Распоряжение № 2894-р)¹. Согласно Распоряжению № 2894-р планируется предоставить доступ к верифицированному цифровому образовательному контенту и цифровым образовательным сервисам на всей территории Российской Федерации, который будет включать в себя проекты «Цифровой помощник ученика», «Цифровой помощник учителя».

Педагоги являются экспертами в области обучения и воспитания и оказывают решающее влияние на качество образования, главным образом через создание стимулирующих возможностей обучения и содействие развитию обучающихся [19]. В этом плане использование цифровых технологий в обучении современных школьников, выросших в цифровом мире и ежедневно пользующихся Интернетом, оказывает существенное влияние на повышение уровня их вовлеченности в образовательный процесс.

Цифровая трансформация сферы образования меняет не только компетенции, ко-

торые необходимо приобретать в рамках общей или профессиональной подготовки, но и способы их получения. Технологический прогресс создает множество инновационных форм обучения, которые в сочетании с современными дидактическими концепциями открывают новые возможности для сферы образования [15].

Процесс внедрения сквозных цифровых технологий предполагает освоение цифровых компетенций как обучающимися, так и педагогами. Проще говоря, «цифровых учеников» не могут эффективно обучать «нецифровые учителя». Наибольшую популярность и значимость в различных профессиональных сферах приобретают технологии искусственного интеллекта, включая нейросети, и робототехника, соответственно, у обучающихся постоянно возрастает потребность в приобретении навыков, связанных с функционированием и использованием искусственного интеллекта как гарантии успешности в дальнейшем жизненном пути.

Технологии искусственного интеллекта, нейросети и робототехника могут быть интегрированы в образовательный процесс с учетом, что не будут нарушаться этические аспекты их использования. Дети, которым сегодня 5 лет, большую часть своей трудовой жизни проведут во второй половине XXI века, в мире, трансформированном цифровыми технологиями. Нельзя отрицать, что быстрые изменения в обществе требуют новых и более продвинутых образовательных подходов, включающих автоматизацию рутинных задач и внедрение искусственного интеллекта. Качество преподавания в учебных заведениях зависит от компетентности педагогических кадров, поэтому вопрос научно-методического сопровождения их непрерывного профессионального роста в условиях цифровой трансформации образования является одним из [1].

Цель научно-методического сопровождения педагогов в вопросах внедрения сквозных цифровых технологий – преодо-

¹ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 18 октября 2023 г. № 2894-р «Стратегическое направление в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации». URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles//про/Rasp_gov_2894p_18102023.pdf (дата обращения: 30.07.2024).

ление стандартизированных и единообразных образовательных форматов, переход к персонализированным образовательным траекториям, ориентированным на приобретение новых навыков и перманентное развитие имеющихся, необходимых на меняющемся рынке труда. Опосредованно научно-методическое сопровождение оказывает влияние на расширение спектра различных талантов обучающихся, которые должны быть конкурентоспособными и оставаться таковыми в мире непрерывной технологической и социальной эволюции. Для этого необходимо обладать всеми теми навыками, которые выходят далеко за рамки приобретения знаний, но включают в себя умение эффективно их применять, использовать доступные технологии и ресурсы творческим способом, работать в команде с другими людьми.

Указ Президента РФ В. В. Путина от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» определяет цифровую трансформацию как одну из национальных целей развития нашей страны². Одним из целевых показателей в разделе «Общее образование», установленных для достижения национальной цели развития РФ «Цифровая трансформация» приказом Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации от 18.11.2020 № 600, является «доля педагогических работников, получивших возможность использования верифицированного цифрового образовательного контента и цифровых образовательных сервисов»³.

Авангардом процесса цифровой трансформации отечественного образования являются российские университеты, необходимость развития цифрового потенциала которых признается и активно поддерживается государством. В рамках Проекта повышения конкурентоспособности ведущих университетов Российской Федерации среди мировых научно-образовательных центров (Проект 5-100) предполагается создание репутации национальных университетов как ведущих мировых научно-образовательных центров, в том числе через реализацию массовых открытых онлайн-курсов на национальном и международном уровнях. Кроме того, стоит

² Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/63728> (дата обращения: 30.07.2024).

³ Приказ Минцифры России от 18.11.2020 № 600 (ред. от 14.01.2021) «Об утверждении методик расчета целевых показателей национальной цели развития Российской Федерации “Цифровая трансформация”». URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-mintsifry-rossii-ot-18112020-n-600-ob-utverzhenii/> (дата обращения: 30.07.2024).

отметить, что Правительство Российской Федерации приняло стратегическое решение о запуске программы «Приоритет-2030» по завершении Проекта 5-100. Это наглядно подтверждает стремление страны к новым вершинам в развитии образования.

Программа стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» в России – это масштабная и перспективная инициатива, заложившая прочные основы для будущего развития отечественных университетов. В ее фокусе – цифровая трансформация, обеспечивающая современные стандарты образования и инновационные методы обучения. Создание образовательных программ в сетевой форме и тиражирование лучших практик становятся краеугольными камнями стратегии «Приоритет-2030». Это не просто передача знаний, а создание образовательных сообществ, способствующих взаимному обмену опытом и инновациями. Программа также активно обращается к искусственному интеллекту, используя его потенциал для автоматизации оценки знаний обучающихся и адаптации методов обучения. Это не только повышает эффективность образовательного процесса, но и расширяет возможности глубокого взаимодействия участников образовательных отношений. Таким образом, «Приоритет-2030» становится мощным катализатором для инноваций в российском образовании, открывая новые перспективы и гарантируя конкурентоспособность в мировом образовательном пространстве.

Дорожная карта национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» представляет собой комплекс мероприятий, нацеленных на интеграцию передовых цифровых технологий в различные сферы экономики. Важно отметить, что эта программа стремится не только к текущей модернизации, но и к долгосрочному развитию, создавая устойчивые фундаментальные изменения в национальной экономической структуре. Эта дорожная карта направлена на создание благоприятной среды для инноваций, укрепление конкурентоспособности страны в мировой цифровой экономике и обеспечение устойчивого роста национальной инфраструктуры.

Цифровизация образования включает в себя в том числе:

– Внедрение цифровых образовательных платформ и инструментов для оптимизации процессов обучения и повышения качества подготовки кадров.

– Развитие программ обучения по ключевым направлениям цифровой экономики, таким как искусственный интеллект, аналитика данных, кибербезопасность и другие.

В рамках стратегии «Цифровая экономика Российской Федерации» выработаны дорожные карты, направленные на развитие сквозных цифровых технологий. Эти технологии, охватывающие несколько сфер сразу, получают все большее применение, в том числе и в сфере образования. Современные тренды в области сквозных технологий в образовании широко обсуждаются в академических исследованиях [13; 22]. Особое внимание уделяется интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс.

Искусственный интеллект открывает перед образованием новые перспективы. Он может быть использован для автоматизированной оценки уровня знаний обучающихся, что позволяет педагогам сфокусироваться на более сложных задачах и индивидуальной поддержке учащихся. Также искусственный интеллект предоставляет педагогам ценную информацию о сложностях, с которыми сталкиваются обучающиеся, что помогает адаптировать методы обучения. Он может быть включен в разработку образовательных программ, учитывающих индивидуальные потребности обучающихся⁴. Технологии искусственного интеллекта становятся надежным инструментом для анализа данных об успеваемости обучающихся и определения эффективных методов обучения [12].

Неотъемлемой частью процесса научно-методического сопровождения педагогов становится дополнительное профессиональное образование в области сквозных цифровых технологий. Педагогические вузы активно используют технопарки универсальных педагогических компетенций, выступающие в роли высокотехнологичных образовательных пространств. Эти технопарки обеспечивают опережающей подготовкой к цифровой образовательной среде не только будущих, но и действующих педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в разных предметных областях и направлениях образования, предоставляя знания и навыки в области передовых цифровых технологий, таких как искусственный интеллект, робототехника, Интернет вещей, виртуальная и дополненная реальность [11]. Кроме того, значительная часть мероприятий в области научно-методического сопровождения педагогических работников реализуется сегодня на различных цифровых платформах, что, безусловно, значительно повышает их доступность.

⁴ Вузы в условиях пандемии и после нее. Аналитический доклад. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. 2020. Дата публикации: 03.07.2020. URL: <http://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/Аналитический-доклад-Уроки-стресс-теста.-Вузы-в-условиях-пандемии-и-после-нее.pdf> (дата обращения: 30.07.2024).

Обзор литературы. С развитием информационно-коммуникационных технологий и распространением смартфонов с начала 2000-х годов усилилась необходимость в ускоренной цифровой трансформации в сфере образования. В последнее десятилетие процесс цифровизации образования стал всеобъемлющим, и технологии широко применяются от начальной школы до высших учебных заведений, адаптируясь к современным требованиям [16].

Вопрос применения цифровых технологий в образовании привлекает внимание как отечественных, так и зарубежных ученых. В своих работах американские исследователи Д. Джонсон и Л. Бакер обсуждали как положительные, так и отрицательные аспекты использования цифровых технологий [21]. Методы применения цифровых технологий, включая обучение на основе искусственного интеллекта и обработку больших данных, рассматривались в работах Г. Гейбла и Д. Седера [17], М. Веллера [23], Г. Гэскела [18]. Работа Т. В. Косорученко [5] содержит положительный опыт внедрения цифровых технологий в образовательный процесс.

В работах В. А. Углева и Т. М. Ковалевой обсуждаются новые подходы к управлению образовательным процессом, такие как концепции «больших данных в образовании» и «доказательного управления образованием» [14]. Исследование М. И. Готовой представляет классификацию образовательных практик российских вузов, связанных с цифровой трансформацией, а также эффективные образовательные модели, направленные на персонализацию обучения [3]. Авторы М. Г. Гуйдалаев, В. Н. Швецов, Н. А. Бережной [4] обсуждают образовательные практики российских вузов, особенности системного обновления образовательного процесса и его адаптации к современным требованиям, использование сквозных цифровых технологий и инструментов в образовании.

В свете сквозной цифровизации образования важность методов и организации образовательного процесса становится все более явной. Исследование, проведенное Р. М. Сафуановым, М. Ю. Лехмусом и Е. А. Колгановым [12], подтверждает, что интеграция новых информационно-коммуникационных технологий играет ключевую роль в развитии цифровой педагогики. Этот подход опирается на современные образовательные стандарты, которые выделяют новые компетенции в сфере образования.

Сегодня конкурентоспособный педагог активно участвует в непрерывном процессе профессионального роста, который включает как формальное, так и неформальное и

информальное обучение. На данный момент существует ряд ведущих институтов и центров, посвященных изучению непрерывного образования взрослых. В этом процессе дистанционное обучение играет ключевую роль, а информационные технологии обеспечивают мгновенную обратную связь и равноуровневые коммуникационные платформы [6; 14].

Электронные образовательные системы, разработанные как отечественными, так и зарубежными учеными и практиками, продолжают активно развиваться, внедряя новые интеллектуальные алгоритмы и базы знаний. Этот процесс подтверждается постоянными исследованиями и экспериментами, направленными на оптимизацию образовательного процесса и повышение его эффективности [2].

Ранжирование сфер интересов, наиболее востребованных на MOOK-платформах, а также недостаточное количество информации о MOOK в российской аналитике, посвященной высшему образованию в период самоизоляции, создают неоднозначный образ. Анализ, проведенный крупнейшим агрегатором MOOK, Class Central, обнаружил изменения в пяти наиболее популярных сферах, включая компьютерные науки, программирование, предпринимательство, личностное развитие, менеджмент и лидерство. Мягкие навыки (soft skills) вышли на первый план, они пришли на смену компьютерным наукам и программированию. Особую популярность получили курсы личностного развития, которые уже ранее переживали свой взлет в 1990-е годы благодаря популярности личного успеха, предложенного Д. Карнеги. Это позволяет предположить, что рост числа пользователей MOOK скорее связан не с учащимися, ищущими онлайн-курсы по учебным дисциплинам, а с людьми, интересующимися саморазвитием и хобби.

В аналитическом отчете о деятельности российских университетов в период карантина аббревиатура MOOK даже не фигурирует, а понятие «онлайн-курсы» упоминается только в контексте необходимости закрепления нормативного статуса возможности зачета результатов обучения на таких курсах⁵.

Дополнительное профессиональное образование является фундаментальной основой непрерывного профессионального развития педагогических работников и немыслимо без цифровых технологий, которые не

только обеспечивают качественно новые возможности для образовательной деятельности, но и формируют принципиально новые образовательные запросы⁶. Роль традиционных, основанных на информационных сообщениях преподавателей и их репродукции форм обучения заметно снижается и, напротив, возрастает роль форматов, основанных на самоопределении обучающихся относительно содержания и структуры персональной образовательной траектории и интерактивной коммуникации с преподавателями и другими обучающимися.

Особое значение для современного педагога приобретает обучение на массовых открытых онлайн-курсах, ориентированных на развитие цифровой грамотности и профессиональной компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий. Модели MOOK и основные принципы их создания подробно рассматриваются в современной научной литературе. Также проведены исследования, посвященные готовности преподавателей высших учебных заведений к созданию открытых онлайн-курсов [8; 20].

Используемые методы и стратегия исследования. Внедрение интеллектуальных образовательных систем, адаптивных технологий и цифровых платформ требует создания открытой научно-методической площадки. Эти инструменты позволяют использовать качественный цифровой контент и формировать индивидуальные образовательные траектории для обучающихся.

Такая площадка способствует обмену опытом и поддержке педагогов в условиях цифровой трансформации образования. Кроме того, она помогает в реализации программ непрерывного дополнительного профессионального образования, нацеленных на развитие навыков работы педагогов в цифровой среде. В этом плане приоритет отдается, безусловно, массовым открытым онлайн-курсам, которые позволяют наиболее эффективно реализовать принципы непрерывности и персонализации образования, с решением задачи доступности передовых педагогических идей, «упакованных» в доступную для понимания форму.

Классификация MOOK является важным аспектом организации современного образования. Существуют различные виды

⁵ Вузы в условиях пандемии и после нее. Аналитический доклад. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. 2020. Дата публикации: 03.07.2020. URL: <http://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/Аналитический-доклад-Уроки-стресс-теста.-Вузы-в-условиях-пандемии-и-после-нее.pdf> (дата обращения: 30.07.2024).

⁶ Письмо департамента подготовки и профессионального развития педагогических кадров Министерства просвещения Российской Федерации от 1 февраля 2021 года № 08-166 «О направлении методических рекомендаций по разработке и внедрению инновационных технологий в реализацию дополнительных профессиональных программ, в том числе по созданию сети симуляционных центров (виртуальных лабораторий)». URL: <https://docs.cntd.ru/document/351811955> (дата обращения: 30.07.2024).

классификаций MOOK, выделенных зарубежными^{7,8,9} и отечественными авторами

⁷ Curt Bonk. Twenty Thoughts on the Types, Targets, and Intents of MOOCs. URL: <http://travelinedman.blogspot.ru/2012/06/twenty-thoughts-on-types-targets-and.html> (mode of access: 30.07.2024).

⁸ Donald Clark. Plan B: MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC. URL: <https://donaldclarkplanb.blogspot.com/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html> (mode of access: 30.07.2024).

⁹ Tony Bates. What is a MOOC? URL: <http://www.tonybates.ca/2014/10/12/what-is-a-mooc/> (mode of access: 30.07.2024).

[9], исходя из особенности структуры курсов и решаемых ими педагогических задач; основных инструментов и технологий обучения и других параметров.

Авторами данной статьи в рамках исследований текущей темы были выделены несколько основных типов MOOK (табл.), ориентированных на различные цели и аудитории.

cess: 30.07.2024).

Таблица

Типы MOOK (составлено авторами)

Тип MOOK	Характеристика
Академические курсы	охватывают широкий спектр предметов, от гуманитарных и естественных наук до технических и профессиональных областей; имеют строгое структурирование и включают в себя лекции, тесты и задания
Практические курсы	приобретение конкретных навыков и умений в определенной области; разрабатываются специалистами из практической сферы и предлагают учащимся возможность применять полученные знания на практике
Курсы личностного развития	расширение кругозора, развитие навыков самоанализа и саморазвития, а также повышение качества жизни; могут включать в себя темы, такие как лидерство, психология успеха, искусство общения и другие

Каждый из этих типов MOOK имеет свои особенности и преимущества, что позволяет заинтересованным лицам выбирать курсы в соответствии с их интересами, потребностями и целями обучения.

В настоящее время активное внимание российских вузов уделяется разработке различных MOOK. Например, руководство Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина придает особое значение созданию подобных курсов, рассматривая это как одну из своих приоритетных задач. Разработка качественных MOOK становится не только возможностью продвижения бренда университета, но и значимым шагом в современном образовании.

Массовые открытые онлайн-курсы в Мининском университете представляют собой инновационную форму образования, предоставляющую широкий доступ к высококачественным образовательным ресурсам. На фоне стремительных изменений в образовательной сфере Мининский университет активно внедряет MOOK для обеспечения более гибкого и доступного образования. Вот ключевые аспекты развития массовых открытых онлайн-курсов в Мининском университете:

Разнообразие курсов:

- Разработка MOOK в различных областях знаний, отражающих актуальные требования рынка труда и научные достижения.

- Курсы охватывают различные уровни сложности – от базовых навыков до продвинутых тем.

Интерактивность и практическая направленность:

- Использование современных образовательных технологий для создания интерактивных уроков.

- Внедрение виртуальных лабораторий, кейс-стади и других практических задач для углубленного освоения материала.

Адаптивность и персонализированное обучение:

- Внедрение системы адаптивного обучения, которая учитывает индивидуальные потребности и темп усвоения каждого студента.

- Предоставление дополнительных материалов и ресурсов для более глубокого изучения темы.

Сертификация и признание результатов:

- Выдача официальных сертификатов участникам, успешно завершившим курсы, что повышает их конкурентоспособность на рынке труда.

- Установление партнерских связей с компаниями и организациями для признания результатов обучения.

Стимулирование активности и обратной связи:

- Создание интерактивных форумов и обсуждений для обмена знаниями и опытом между участниками курса.

- Системы обратной связи, позволяющие обучающимся оценивать качество курсов и предлагать улучшения.

Мининский университет активно развивает MOOK, стремясь сделать образование более доступным и соответствующим современным требованиям, укрепляя свою репутацию инновационного образовательного центра. Большое внимание уделяется подготовке педагогов к применению сквоз-

ных цифровых технологий, включающих технологии искусственного интеллекта, нейросети, робототехники.

В этом контексте был осуществлен авторский вклад в разработку и апробацию дополнительных профессиональных программ повышения квалификации на базе Мининского университета в ноябре-декабре 2023 года:

«Введение в нейронные сети» (16 академических часов) – практический онлайн-курс, разработанный специально для педагогов, желающих овладеть основами и применением нейросетей в образовательном процессе.

«Использование сервисов на основе нейросетей для проектирования образовательного процесса» (72 академических часа) – практический онлайн-курс, содержащий сведения о ресурсах, построенных на основе нейросетей, и пример того, как они могут быть внедрены в учебную программу. В ходе этого курса участники знакомятся с возможностями использования нейросетей для повышения эффективности преподавания, индивидуализации образования и создания интерактивных и захватывающих учебных материалов.

«Образовательная робототехника в условиях реализации ФГОС» (36 академических часов) – комплекс теоретических знаний и практических навыков, необходимых для организации деятельности с обучающимися по направлению «Робототехника», в том числе в «Технопарке» и «Кванториуме».

В Мининском университете возможности педагогического технопарка «Кванториум» и Межфакультетского технопарка универсальных педагогических компетенций активно задействуются для качественной подготовки будущих педагогов в областях физики, информатики и технологии. Для этой цели используются ресурсы дисциплин, практик, научно-исследовательской и проектной деятельности. Опыт формирования профессиональных навыков у будущих магистров, а также применение инновационных методик, включая перевернутое обучение и проектный подход, особенности разработки массовых открытых онлайн-курсов, описаны в трудах преподавателей Мининского университета [7; 10].

Результаты. В результате научно-методического сопровождения педагогов в контексте цифровой трансформации образования ожидается, что педагоги овладеют навыками качественного отбора интеллектуальных образовательных технологий и применения их в профессиональной сфере; произойдет формирование реестра апроби-

рованных практик применения образовательных цифровых платформ; будут разработаны методики успешной интеграции адаптивных и интеллектуальных образовательных систем, а также осуществлен интеллектуальный анализ образовательных данных для оптимизации учебного процесса. Эти ключевые результаты направлены на поддержку педагогов в освоении современных цифровых технологий и максимально эффективном их использовании в образовательной практике.

В Мининском университете разработаны дополнительные профессиональные программы (повышение квалификации) – «Введение в нейронные сети», «Использование сервисов на основе нейросетей для проектирования образовательного процесса», «Образовательная робототехника в условиях реализации ФГОС». Участники указанных дополнительных профессиональных программ изучают роль искусственного интеллекта и машинного обучения в решении задач цифровой экономики. Они осваивают понимание возможностей и ограничений искусственного интеллекта в различных сферах, особенно в образовании. У них формируются представления о лучших практиках использования искусственного интеллекта в современной цифровой педагогике для индивидуализации образовательного процесса и создания «умной школы». Они готовятся к применению приложений искусственного интеллекта в своей профессиональной деятельности и к взаимодействию с искусственным интеллектом обучающихся через различные формы обучения, такие как предметная работа, проектная деятельность, кружки, факультативные курсы и публичные мероприятия.

Следует подчеркнуть адресную направленность содержания предлагаемых курсов повышения квалификации. Например, программа «Использование сервисов на основе нейросетей для проектирования образовательного процесса» имеет модульную структуру, включающую специализированные компоненты под запросы разных категорий педагогических работников общего образования, дополнительного образования детей и профессионального образования.

Также сотрудниками Мининского университета разработаны программы повышения квалификации для освоения других сквозных цифровых технологий. Сопровождение педагогов различных предметных профилей осуществляется также с помощью организации стажировочных площадок как на базе образовательных организаций, так и на базе структур, созданных в рамках национального проекта «Образование», например технопарк «Кванториум», центры обра-

зования «Точка роста». На базе данных стажировочных площадок осуществляются научно-методическая поддержка педагогов в выборе и интеграции цифрового контента в соответствии с рабочей программой, диссеминация инновационного опыта в области применения цифрового образовательного контента и организации тьюторской помощи, а также студенты проходят практику в указанных образовательных организациях. Зачастую они впоследствии выполняют роль тьюторов, помогая педагогам осваивать сквозные цифровые технологии. Кроме того, проводятся вебинары, педагоги знакомятся с успешными практиками интеграции новых тем в курсы информатики и технологии через открытые уроки, а также организуются семинары. Педагоги представляют свой опыт на Международной научно-практической конференции «Образование в цифровую эпоху: опыт, проблемы и перспективы», ежегодно проводящейся в декабре на базе Мининского университета. Кроме того, преподаватели университета разработали разнообразные методические рекомендации по использованию аппаратного и программного обеспечения в учебном процессе при освоении сквозных цифровых технологий. В качестве апробации и использования рассматриваемых инструментов авторы принимают участие в деятельности региональных и федеральных инновационных программ в сфере образования; активно участвуют в грантовой деятельности и популяризации науки, в том числе в 2023 году реализован проект «Всероссийский фестиваль “Научный форсайт”», который позволил привлечь внимание к работе ученых, а также продемонстрировать результаты их научно-исследовательской деятельности; осуществляют создание, апробацию и тиражирование систем сопровождения образовательного пула инженерных классов Нижегородской области.

Предполагается, что научно-методические решения поддержки педагогов с применением цифровых средств обучения более четко определяют место и важность педагогов в образовательном пространстве за счет непрерывного приобретения и пополнения цифровых компетенций, что позволит выявить и сформировать новые трудовые функции для современных педагогических профессий для цифрового образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боровков, А. И. Дорожная карта по развитию сквозной цифровой технологии «Новые производственные технологии». Результаты и перспективы / А. И. Боровков, О. И. Рождественский, К. В. Кукушкин [и др.]. – Текст : электронный // Инновации. – 2019. – № 11 (253). – С. 89–104. – EDN SXVHQW. – DOI: 10.26310/2071-3010.2019.253.11.011. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dorozhnaya-karta-po-razvitiyu-skvozhnoy-tsifrovoy-tehnologii-novye-proizvodstvennye-tehnologii-rezultaty-i-perspektivy> (дата обращения: 30.07.2024).

Обсуждение результатов и рекомендации. Сегодня в стране активно решаются задачи цифровой трансформации образования. Актуальной проблемой является сопровождение педагогов при освоении современных цифровых технологий. В статье приводятся примеры программ повышения квалификации, ориентированных на освоение искусственного интеллекта, нейросетей, Интернета вещей и робототехники педагогическими работниками различных уровней образования. Для этого широко используются возможности технопарка универсальных педагогических компетенций. Создание таких технопарков в педагогических вузах объединяет общую цель: предоставление будущим и текущим педагогам возможности непрерывного профессионального развития, что в конечном итоге способствует улучшению качества образования на всех его уровнях.

Помощником для педагогов в области освоения современных цифровых технологий являются массовые открытые онлайн-курсы, которые отличаются доступностью и гибкостью. Педагоги могут брать курсы в удобное для них время, изучая материалы в собственном темпе и в соответствии с собственным графиком. Это особенно важно в условиях современного мира, когда доступ к образованию становится все более глобальным и разнообразным. Благодаря MOOK в области цифровых технологий педагоги получают возможность не только расширить свой профессиональный кругозор и овладеть новыми навыками, но и активно внедрять инновационные подходы в образовательный процесс, создавая более интересную, эффективную и современную учебную среду для своих учеников.

В Мининском университете на базе электронной образовательной среды университета успешно разработаны MOOKи (программы повышения квалификации педагогов), направленные на освоение современных сквозных цифровых технологий. Мининский университет активно сопровождает педагогов различных профилей и уровня образования, предоставляя им возможность стажировок на базе ведущих образовательных организаций, в том числе технопарка «Кванториум», центров образования «Точка роста».

2. Ворохобов, А. В. Теоретические аспекты практики внедрения виртуальной образовательной среды / А. В. Ворохобов, Е. В. Плисов. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 3. – С. 1–19. – EDN OMKOHM. – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-3-5.
3. Глотова, М. И. Анализ опыта цифровой трансформации отечественного высшего образования / М. И. Глотова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 1. – С. 1–8. – EDN WJVKCM. – DOI: 10.17513/spno.30503. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30503> (дата обращения: 30.07.2024).
4. Гуйдалаев, М. Г. Использование сквозных цифровых технологий и инструментов в образовании / М. Г. Гуйдалаев, В. Н. Швецов, Н. А. Бережной. – Текст : непосредственный // Педагогический вестник. – 2022. – № 22. – С. 36–38. – EDN DMKQI.
5. Косорученко, Т. В. Организационно-методическое и информационное сопровождение процесса преподавания прикладных экономических дисциплин в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования / Т. В. Косорученко. – Текст : непосредственный // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2017. – № 6. – С. 3–4. – EDN ZXXKEJ. – DOI: 10.17805/trudy.2017.6.3.
6. Круподерова, Е. П. Подготовка будущих магистров педагогического образования к использованию иммерсивных технологий обучения / Е. П. Круподерова, К. Р. Круподерова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-3. – С. 105–108. – EDN NCWVTF.
7. Круподерова, Е. П. Подготовка контента для MOOK по применению сквозных цифровых технологий в образовании / Е. П. Круподерова, К. Р. Круподерова, Е. А. Гордеева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-4. – С. 130–132. – EDN ALCFUA.
8. Мендыгалиева, А. Е. Опыт использования образовательных онлайн-курсов при обучении студентов технических университетов / А. Е. Мендыгалиева, Ю. В. Лопухова, О. В. Журавлева. – Текст : непосредственный // Самарский научный вестник. – 2023. – Т. 12, № 3. – С. 291–297. – EDN VAUFFS. – DOI: 10.55355/snv2023123312.
9. Новиков, А. В. MOOK – массовые открытые онлайн-курсы в условиях смешанного обучения / А. В. Новиков, Т. А. Ивашкина, Д. Н. Слабая. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 3-1. – С. 834–842. – EDN ZAOKJR. – DOI: 10.34670/AR.2022.46.73.077.
10. Самерханова, Э. К. Сопровождение учителей технологического профиля в области сквозных цифровых технологий / Э. К. Самерханова, Е. П. Круподерова, А. В. Моисеенко. – Текст : непосредственный // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 4 (41). – С. 203–208. – EDN CFSQQU. – DOI: 10.36809/2309-9380-2023-41-203-208.
11. Самерханова, Э. К. Совместная сетевая деятельность как форма самостоятельной работы будущих учителей технологического профиля / Э. К. Самерханова, Е. П. Круподерова. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 4. – С. 1–24. – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-4-5.
12. Сафуанов, Р. М. Цифровизация системы образования / Р. М. Сафуанов, М. Ю. Лехмус, Е. А. Колганов. – Текст : непосредственный // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2019. – № 2 (28). – С. 108–113. – EDN IZJWEW. – DOI: 10.17122/2541-8904-2019-2-28-108-113.
13. Уваров, А. Ю. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая [и др.]. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с. – EDN ANYGHO. – DOI: 10.17323/978-5-7598-1990-5. – URL: https://ioe.hse.ru/data/2019/07/01/1492988034/Cifra_text.pdf?ysclid=lt3bfh5la5389085505 (дата обращения: 30.07.2024).
14. Углев, В. А. Когнитивная визуализация как инструмент сопровождения индивидуального обучения / В. А. Углев, Т. М. Ковалева. – Текст : непосредственный // Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н. Э. Баумана. – 2014. – № 3. – С. 420–449. – EDN SJCSCP.
15. Фролова, С. В. Концептуальные основы создания цифровой платформы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов / С. В. Фролова, Е. Н. Перевощикова. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 4. – С. 1–24. – DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10.
16. Babaeva, A. Social work in the digital age / A. Babaeva, E. Samerkhanova, L. Guseva et al. – Text : immediate // E3S Web of Conferences. – 2023. – No. 381. – P. 1–7. – DOI: 10.1051/e3sconf.
17. Gable, G. Re-conceptualizing information system success: the IS-Impact Measurement Model / G. Gable, D. Sedera, T. Chan. – Text : electronic // Journal of the Association for Information Systems. – 2008. – Vol. 9, no. 7. – P. 377–408. – DOI: 10.17705/1jais.00164. – URL: https://www.researchgate.net/publication/27473418_Re-Conceptualizing_Information_System_Success_The_IS-Impact_Measurement_Model (mode of access: 30.07.2024).
18. Gaskell, A. Conceptions of teaching and learning: revisiting issues in open, distance and e-learning / A. Gaskell. – Text : electronic // Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning. – 2009. – Vol. 24, no. 2. – P. 109–112. – DOI: 10.1080/02680510902879429. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680510902879429> (mode of access: 30.07.2024).
19. Goncharova, V. V. Massive open online courses as an integrating tool in traditionally taught courses / V. V. Goncharova, E. G. Maslova, E. T. Minasyan. – Text : electronic // Modern Pedagogical Education. – 2023. – No. 1. – P. 108–111. – EDN AOAAOU. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/massive-open-online-courses-as-an-integrating-tool-in-traditionally-taught-courses> (mode of access: 30.07.2024).
20. Hattie, J. A. Visible Learning a Synthesis of over 800 Meta-Anlyses Related to Achievement / J. A. Hattie. – New York : Routledge, 2009. – 392 p. – DOI: 10.4324/9780203887332. – Text : immediate.
21. Johnston, J. Assessing the impact of technology in teaching and learning: A sourcebook for educators / J. Johnston, L. T. Barker. – Institute of Social Research, University of Michigan, 2002. – 184 p. – URL:

https://www.researchgate.net/publication/242507859_Assessing_the_Impact_of_Technology_in_Teaching_and_Learning (mode of access: 30.07.2024). – Text : electronic.

22. Smirnova, Z. V. Socio-economic Development of Educational Activities in the Context of the Modernization of Lifelong Education / Z. V. Smirnova, I. E. Mizikovskiy, M. N. Pavlenkov et al. – Text : electronic // *Studies in Critical Social Sciences*. – 2023. – No. 254. – P. 378–384. – DOI: 10.1163/9789004540019_029. URL: https://www.researchgate.net/publication/371381472_Socio-economic_Development_of_Educational_Activities_in_the_Context_of_the_Modernization_of_Lifelong_Education (mode of access: 30.07.2024).

23. Weller, M. Learning objects and the e-learning cost dilemma / M. Weller. – Text : electronic // *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*. – 2004. – Vol. 19, no. 3. – P. 293–302. – DOI: 10.1080/0268051042000280147. – URL: https://www.researchgate.net/publication/228932395_Learning_objects_and_the_e-learning_cost_dilemma (mode of access: 30.07.2024).

REFERENCES

1. Borovkov, A. I., Rozhdestvensky, O. I., Kukushkin, K. V. et al. (2019). Dorozhnaya karta po razvitiyu skvoznoi tsifrovoy tekhnologii «Novye proizvodstvennyye tekhnologii». Rezul'taty i perspektivy [Roadmap for the Development of Cross-cutting Digital Technology “New Manufacturing Technologies”: Findings and Prospects]. In *Innovatsii*. No. 11 (253), pp. 89–104. EDN SXVHQW. DOI: 10.26310/2071-3010.2019.253.11.011. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dorozhnaya-karta-po-razvitiyu-skvoznoy-tsifrovoy-tehnologii-novye-proizvodstvennyye-tehnologii-rezultaty-i-perspektivy> (mode of access: 30.07.2024).

2. Vorokhobov, A. V., Plisov, E. V. (2023). Teoreticheskie aspekty praktiki vnedreniya virtual'noi obrazovatel'noi sredy [The Theoretical Aspects of the Practice of Implementing a Virtual Learning Environment]. In *Vestnik Mininskogo universiteta*. Vol. 11. No. 3, pp. 1–19. EDN OMKOHM. DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-3-5.

3. Glotova, M. I. (2021). Analiz opyta tsifrovoy transformatsii otechestvennogo vysshego obrazovaniya [Analysis of the Experience of Digital Transformation of Domestic Higher Education]. In *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. No. 1, pp. 1–8. EDN WJVKCM. DOI: 10.17513/spno.30503. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30503> (mode of access: 30.07.2024).

4. Guydalaev, M. G., Shvetsov, V. N., Berezhnaya, N. A. (2022). Ispol'zovanie skvoznykh tsifrovyykh tekhnologii i instrumentov v obrazovanii [The Use of End-to-End Digital Technologies and Tools in Education]. In *Pedagogicheskii vestnik*. No. 22, pp. 36–38. EDN DMKQCI.

5. Kosoruchenko, T. V. (2017). Organizatsionno-metodicheskoe i informatsionnoe soprovozhdenie protsessa prepodavaniya prikladnykh ekonomicheskikh distsiplin v obrazovatel'nykh organizatsiyakh vysshego i srednego professional'nogo obrazovaniya [Organizational, Methodical, and Informational Support of the Teaching Process of Applied Economic Disciplines in Educational Institutions of Higher and Secondary Vocational Education]. In *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta*. No. 6, pp. 3–4. EDN ZXXKEJ. DOI: 10.17805/trudy.2017.6.3.

6. Krupoderova, E. P., Krupoderova, K. R. (2022). Podgotovka budushchikh magistrów pedagogicheskogo obrazovaniya k ispol'zovaniyu immersivnykh tekhnologii obucheniya [Preparation of Future Masters of Pedagogical Education for the Use of Immersive Learning Technologies]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 77-3, pp. 105–108. EDN NCWVTF.

7. Krupoderova, E. P., Krupoderova, K. R., Gordeeva, E. A. (2022). Podgotovka kontenta dlya MOOK po primeneniyu skvoznykh tsifrovyykh tekhnologii v obrazovanii [Preparation of Content for MOOCs on the Use of End-to-End Digital Technologies in Education]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 77-4, pp. 130–132. EDN ALCFUA.

8. Mendygaliyeva, A. E., Lopukhova, Yu. V., Zhuravleva, O. V. (2023). Opyt ispol'zovaniya obrazovatel'nykh onlain-kursov pri obuchenii studentov tekhnicheskikh universitetov [Experience of Using Online Educational Courses in Teaching Students of Technical Universities]. In *Samarskii nauchnyi vestnik*. Vol. 12. No. 3, pp. 291–297. EDN VAUFFS. DOI: 10.55355/snv2023123312.

9. Novikov, A. V., Ivashkina, T. A., Slabkaya, D. N. (2022). MOOK – massovye otkrytye onlain-kursy v usloviyakh smeshannogo obucheniya [MOOCs – Massive Open Online Courses in Blended Learning]. In *Pedagogicheskii zhurnal*. Vol. 12. No. 3-1, pp. 834–842. EDN ZAOKJR. DOI: 10.34670/AR.2022.46.73.077.

10. Samerkhanova, E. K., Krupoderova, E. P., Moiseenko, A. V. (2023). Soprovozhdenie uchitelei tekhnologicheskogo profilya v oblasti skvoznykh tsifrovyykh tekhnologii [Supporting Technology Teachers in the Field of End-to-End Digital Technologies]. In *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnyye issledovaniya*. No. 4 (41), pp. 203–208. EDN CFSQQU. DOI: 10.36809/2309-9380-2023-41-203-208.

11. Samerkhanova, E. K., Krupoderova, E. P. (2023). Sovmestnaya setevaya deyatelnost' kak forma samostoyatel'noi raboty budushchikh uchitelei tekhnologicheskogo profilya [Collaborative Network Activity as a Form of Independent Work of Future Technology Teachers]. In *Vestnik Mininskogo universiteta*. Vol. 11. No. 4, pp. 1–24. DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-4-5.

12. Safuanov, R. M., Lekhmus, M. Yu., Kolganov, E. A. (2019). Tsifrovizatsiya sistemy obrazovaniya [Digitalization of the Education System]. In *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, ekonomika. Seriya: Ekonomika*. No. 2 (28), pp. 108–113. EDN IZJWEW. DOI: 10.17122/2541-8904-2019-2-28-108-113.

13. Uvarov, A. Yu., Geybl, E., Dvoretzkaya, I. V. et al. (2019). *Trudnosti i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya* [Difficulties and Prospects of Digital Transformation of Education]. Moscow, Izdatel'skii dom Vysshei shkoly ekonomiki. 343 p. EDN ANYGHO. DOI: 10.17323/978-5-7598-1990-5. URL: https://ioe.hse.ru/data/2019/07/01/1492988034/Cifra_text.pdf?ysclid=lt3bfh5la5389085505 (mode of access: 30.07.2024).

14. Uglev, V. A., Kovaleva, T. M. (2014). Kognitivnaya vizualizatsiya kak instrument soprovozhdeniya individual'nogo obucheniya [Cognitive Visualization as a Support Instrument by Individual Education]. In *Nauka i obrazovanie: nauchnoe izdanie MGTU im. N. E. Baumana*. No. 3, pp. 420–449. EDN SJCSCP.

15. Frolova, S. V., Perevoshchikova, E. N. (2022). Kontseptual'nye osnovy sozdaniya tsifrovoy platformy nezavisimoi otsenki obrazovatel'nykh rezul'tatov budushchikh pedagogov [The Conception of the Digital Platform of Independent Assessment of the Future Teachers]. In *Vestnik Mininskogo universiteta*. Vol. 10. No. 4, pp. 1–24. DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10.
16. Babaeva, A., Samerkhanova, E., Guseva, L. et al. (2023). Social Work in the Digital Age. In *E3S Web of Conferences*. No. 381, pp. 1–7. DOI: 10.1051/e3sconf.
17. Gable, G., Sedera, D., Chan, T. (2008). Re-conceptualizing Information System Success: The IS-Impact Measurement Model. In *Journal of the Association for Information Systems*. Vol. 9. No. 7, pp. 377–408. DOI: 10.17705/1jais.00164. URL: https://www.researchgate.net/publication/27473418_Re-Conceptualizing_Information_System_Success_The_IS-Impact_Measurement_Model (mode of access: 30.07.2024).
18. Gaskell, A. (2009). Conceptions of Teaching and Learning: Revisiting Issues in Open, Distance and E-learning. In *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. Vol. 24. No. 2, pp. 109–112. DOI: 10.1080/02680510902879429. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680510902879429> (mode of access: 30.07.2024).
19. Goncharova, V. V., Maslova, E. G., Minasyan, E. T. (2023). Massive Open Online Courses as an Integrating Tool in Traditionally Taught Courses. In *Modern Pedagogical Education*. No. 1, pp. 108–111. EDN: AOAAOU. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/massive-open-online-courses-as-an-integrating-tool-in-traditionally-taught-courses> (mode of access: 30.07.2024).
20. Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning a Synthesis of over 800 Meta-Analyses Related to Achievement*. New York, Routledge. 392 p. DOI: 10.4324/9780203887332.
21. Johnston, J., Barker, L. T. (2002). *Assessing the Impact of Technology in Teaching and Learning: A Sourcebook for Educators*. Institute of Social Research, University of Michigan. 184 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/242507859_Assessing_the_Impact_of_Technology_in_Teaching_and_Learning (mode of access: 30.07.2024).
22. Smirnova, Z. V., Mizikovskiy, I. E., Pavlenkov, M. N. et al. (2023). Socio-economic Development of Educational Activities in the Context of the Modernization of Lifelong Education. In *Studies in Critical Social Sciences*. No. 254, pp. 378–384. DOI: 10.1163/9789004540019_029. URL: https://www.researchgate.net/publication/371381472_Socio-economic_Development_of_Educational_Activities_in_the_Context_of_the_Modernization_of_Lifelong_Education (mode of access: 30.07.2024).
23. Weller, M. (2004). Learning Objects and the E-learning Cost Dilemma. In *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*. Vol. 19. No. 3, pp. 293–302. DOI: 10.1080/0268051042000280147. URL: https://www.researchgate.net/publication/228932395_Learning_objects_and_the_e-learning_cost_dilemma (mode of access: 30.07.2024).

УДК 377.031:004
ББК 4477.026.853

ГРНТИ 14.07.07

Код ВАК 5.8.1

Гордиенко Татьяна Петровна,

SPIN-код: 4114-5513

доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова; 295015, Россия, г. Симферополь, пер. Учебный, 8; e-mail: TatGordienko@gmail.com

Байер Елена Александровна,

SPIN-код: 4239-7957

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Социальные и спортивные педагогические технологии» факультета «Психология, педагогика и дефектология», Донской государственной технической университет; 344003, Россия, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1, корп. 8; e-mail: elenabaier@list.ru

Яворский Ярослав Константинович,

SPIN-код: 5602-6921

аспирант, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова; 295015, Россия, г. Симферополь, пер. Учебный, 8; e-mail: sver@inbox.ru

**РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
СТРОИТЕЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: строительные колледжи; студенты; образовательный процесс; учебная самоорганизация; информатизация образования; информационные технологии; информационная образовательная среда; метод проектов; проектная деятельность; практико-ориентированное обучение

АННОТАЦИЯ. В настоящее время объем информации, обязательной для усвоения обучающимися, огромен и постоянно растет, в том числе и в образовательных программах строительных колледжей, в связи с чем возрастает важность исследования формирования навыков самостоятельного обучения и развития. Цель настоящей статьи – рассмотреть самоорганизацию обучающихся строительного колледжа. Основной метод исследования – рассмотрение публикаций ученых о самоорганизации в обучении и собственного педагогического опыта. В статье рассмотрены научные дефиниции категории «учебная самоорганизация»; обозначены условия, предпосылки и функции учебной самоорганизации. Обозначена важность учебной самоорганизации для учащихся строительных колледжей. Приведена аргументация актуальности самоорганизации для обучающихся. Сделаны выводы относительно эффективности и необходимости развития самоорганизации, о том, что самоорганизация в современных образовательных системах строится преимущественно в виртуальных средах, в связи с чем актуальность приобретает модель цифровой коллаборации. Обозначена сущность метода проектов. Приведены примеры внедрения метода проектов в обучающую практику в строительном колледже, в том числе для будущих специалистов газовой отрасли.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Гордиенко, Т. П. Развитие учебной самоорганизации обучающихся строительного колледжа на основе современных информационных технологий / Т. П. Гордиенко, Е. А. Байер, Я. К. Яворский. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 74–81.

Gordienko Tatyana Petrovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Vice-rector for Research and Innovation, Crimean Engineering and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov, Simferopol, Russia

Bayer Elena Aleksandrovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Social and Sports Educational Technologies, Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia

Yavorskiy Yaroslav Konstantinovich,

Postgraduate Student, Crimean Engineering and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov, Simferopol, Russia

**DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SELF-ORGANIZATION
OF CONSTRUCTION COLLEGE STUDENTS BASED ON MODERN
INFORMATION TECHNOLOGIES**

KEYWORDS: construction colleges; students; educational process; educational self-organization; informatization of education; information technologies; information educational environment; project method; project activities; practice-oriented training

ABSTRACT. Currently, the amount of information required for students to learn is huge and is constantly growing, including in the educational programs of construction colleges, which increases the importance of research on the formation of self-learning and development skills. The purpose of this article is to consider

the self-organization of students of the construction college. The main research method is to review the publications of scientists on self-organization in teaching and their own pedagogical experience. The article discusses the definitions of educational self-organization; its conditions, prerequisites and functions are indicated. The importance of educational self-organization for students of construction colleges is indicated. The argumentation of the relevance of self-organization for students is given. Conclusions are drawn regarding the effectiveness and necessity of the development of self-organization, that self-organization in modern educational systems is built mainly in virtual environments, and therefore the model of digital collaboration is becoming relevant. The essence of the project method is indicated. Examples of the implementation of the project method in the training practice at the construction college, including for future specialists in the gas industry, are given.

FOR CITATION: Gordienko, T. P., Bayer, E. A., Yavorskiy, Ya. K. (2024). Development of Educational Self-Organization of Construction College Students Based on Modern Information Technologies. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 74–81.

Студенты, обучающиеся в строительном колледже, сталкиваются с колоссальным массивом теоретической, методологической и прикладной информации, освоить которую в рамках аудиторных часов не представляется возможным. В данной связи особенно актуальным представляется вопрос о формировании навыков самостоятельного обучения и развития.

Целью исследования в настоящей статье является анализ эффективности самоорганизации обучающихся при освоении образовательных программ в общем и в строительном колледже в частности.

Социальный заказ, отраженный в нормативно-правовых документах сферы образования РФ, обозначил одной из основных целей работы образовательной системы развитие организованного и конкурентоспособного выпускника, и ключевым моментом здесь является развитие умения самоорганизации обучающихся [16, p. 157].

В отношении методов повышения навыков учебной самоорганизации обучающихся, функций самоорганизации, направлений самостоятельной работы и повышения ее качества единства мнений пока не наблюдается [8; 14; 15]. Тем не менее в научной литературе уже накоплен некоторый массив знаний о сущности и предназначении учебной самоорганизации.

Существуют вариации толкования понятия «самоорганизация». Так, Л. В. Фалеева определяет самоорганизацию как деятельность, определенную организацию при изменении обстоятельств, доведение начатого до конца, систематичность и последовательность действий, умение преодолевать трудности, выполнять намеченное в срок [14].

И. Ю. Луцева предлагает под самоорганизацией понимать «процесс упорядочения элементов одного уровня в системе за счет внутренних факторов, без внешнего специфического воздействия» [9, с. 229]. В более широком понимании самоорганизацию можно определить как индикатор личностной и когнитивной зрелости, выражаемой в совокупности природных и социально приобретенных свойств, особенностях воли, интеллекта, мотивах поведения и деятельно-

сти [9, с. 229].

А. Д. Ишков считает, что самоорганизация обучающихся постоянно актуальна и является одним из важнейших элементов системы организации процесса обучения [13, с. 203].

М. Весна пишет о том, что самоорганизация проявляется не только в процессе индивидуального обучения, но и в рамках групповых форм учебного внеаудиторного взаимодействия: навыки самоорганизации актуализируются в процессе совместного целеполагания, планирования, обсуждения, обмена мнениями, командной работы при разрешении проблемных ситуаций [4, с. 95].

По мнению А. В. Бобылева, самоорганизация учебной деятельности возможна при наличии нескольких условий: управляемость и инициативность личности обучающегося, совпадение личных целей с целями образовательной деятельности, погруженность, наличие внешних условий самостоятельной учебной деятельности [2, с. 31]. Согласимся с автором в том, что наибольший эффект от самоорганизации учебной деятельности ощущает тот обучающийся, который считает ее неотъемлемой, постоянной частью своей учебной деятельности и профессионального развития. Самоорганизация учебной деятельности, по А. В. Бобылеву, возможна при наличии следующих метакогнитивных умений: умение эффективно использовать время, умение фокусироваться на главном, умение определять последовательность действий и следовать ей [2, с. 31]. Ч. И. Низамова с соавторами выражает схожий тезис: целеполагание и планирование выступают первичными условиями самоорганизации учебной деятельности. Для того чтобы самостоятельная работа оказалась результативной, требуется сконструировать реалистичный план, обозначить приоритеты, ограничивать действия по времени, вводить временные графики, подбирать способы и методы решения учебных задач [10, с. 253].

Функции учебной самоорганизации рассматривает, помимо прочих, И. Ю. Луцева (табл. 1).

Функции учебной самоорганизации

Функция	Содержание
Развивающая	Самостоятельная работа способствует повышению культуры умственного труда, обогащению интеллектуальных способностей
Информационно-обучающая	Самостоятельная работа способствует расширению багажа знаний, приобретению умений и навыков
Мотивирующая	Самостоятельная работа позволяет обучающемуся повысить уровень личной ответственности за качество получаемого образования, а также мотивирует его на дальнейшие учебные и профессиональные достижения
Воспитательная	Самостоятельная работа позволяет развивать личностные качества обучения, необходимые в профессии и в жизни
Исследовательская	Самостоятельная работа позволяет формировать поисковую, информационную, исследовательскую компетенции, развивает навыки анализа, синтеза, систематизации

Примечание: источник – собственная разработка с использованием материалов [9, с. 231]

Компетенции в области самоорганизации необходимы для достижения высокого уровня академической успеваемости и, самое главное, для успешной профессиональной деятельности: профессиональное, интеллектуальное, карьерное развитие любого специалиста основывается прежде всего на самоорганизации.

Обратимся непосредственно к специфике учебной самоорганизации учащихся строительных колледжей. Как правило, уже спустя 1–2 месяца после поступления учащиеся делятся на условные подгруппы: студенты с высокой успеваемостью, студенты со средней успеваемостью и неуспевающие. В дальнейшем эта дифференциация усугубляется, а за учащимися закрепляется стереотипное деление на «двоечников» и «отличников». Тем не менее те обучающиеся, которые не могут достигнуть высоких уровней академических показателей, вовсе не обязательно являются обладателями низких интеллектуальных или когнитивных способностей. Во многих случаях причиной низкой успеваемости является отсутствие навыков самоорганизации учебной деятельности.

Усвоить весь массив знаний, который требуется для освоения строительной специальности, в период аудиторного обучения невозможно, соответственно, существенная часть работы отводится самостоятельным занятиям. На этот момент группа студентов, как правило, также разделяется на подгруппы – те, кто способен продуктивно работать без педагогического сопровождения, становятся отличниками, а те, кто не обладает такими навыками, демонстрируют резкое ухудшение успеваемости, вплоть до отчисления. А. Д. Тытарь говорит о том, что студент, упустивший какой-то фрагмент материала в начале обучения, накапливает новые пробелы в знаниях, что в конечном итоге приводит к его неуспеху как в учебе, так и в профессии [13, с. 204]. Следовательно, в задачи педагога входит не только трансляция нового знания во время урока, но и разъяснение принципов индивидуаль-

ной работы, стимулирование учебной самоорганизации. В дополнение этого Л. В. Бондаренко акцентирует внимание на том, что на современном этапе развития образования следует уделять внимание различным практикам, которые должны быть предусмотрены образовательной программой и развивают профессиональные умения и навыки, [3] а также непосредственно влияют на развитие самоорганизации.

Оказать поддержку отстающему и любому другому студенту строительного колледжа можно посредством средств цифровой коммуникации. Сегодня учащиеся все чаще общаются и выполняют задания в виртуальных средах. Все большая доля самостоятельного обучения также отводится пребыванию в электронном сетевом пространстве. В связи с вышеизложенным особенно актуальной и перспективной в рассматриваемой нами предметной области представляется так называемая модель «цифровой коллаборации», которая отражает «полисубъектный уровень учебной самоорганизации, включает в себя все возможные инструменты интеракций субъектов образовательного процесса: обучающихся и преподавателей между собой, с возможностью создания учебных групп переменного состава» [1, с. 84].

Современные средства цифровой коммуникации позволяют налаживать систему внеаудиторного общения и обучения по разным направлениям: от преподавателя к студенту (обучение, консультирование, поддержка), от студента к преподавателю (запрос на помощь или обратная связь), от студента к студенту (групповое обсуждение, выполнение командных заданий). Кроме того, в цифровых средах обучающиеся могут осуществлять поиск и отбор необходимой информации, выполнять собственные работы, направлять их на проверку, презентовать перед одноклассниками. Безусловно, по мере цифровизации образования степень самостоятельности обучающихся существенно выросла. В рамках цифровой модели коммуникации педагог перестает

быть единственным носителем профессиональных знаний, а становится консультантом или ментором [1, с. 84].

Представим основные виды цифровых ресурсов, которые могут быть использованы в строительных колледжах (табл. 2).

Таблица 2

Основные виды цифровых ресурсов, используемых в строительных колледжах

Тип ресурса	Описание учебной деятельности	Примеры
Электронные учебные материалы	Электронные учебники, интерактивные презентации, видеолекции и аудиоуроки позволяют студентам получать доступ к материалам изучения в удобное для них время во время самостоятельной работы	Электронные библиотечные системы колледжей, Электронно-библиотечная система BOOK.RU и др.
Виртуальные лаборатории и тренажеры	Использование виртуальных лабораторий и тренажеров позволяет проводить практические занятия и эксперименты в виртуальной среде, что особенно полезно в случае ограниченного доступа к физическим лабораторным оборудованьям	VR-тренажеры promvg.net, обучающий виртуальный тренажер Varwin Такелаж VR Lab, Стропальщик VR, Виртуальные тренажеры Кузбасс-ЦОТ
3D-моделирование и визуализация	Использование программного обеспечения для 3D-моделирования и визуализации помогает студентам получить представление о концепциях и принципах проектирования и строительства, позволяет визуализировать свои проекты и идеи	Autodesk 123D, Компас-3D, 3D Max и др.
Онлайн-курсы и вебинары	Обращение к онлайн-мероприятиям позволяет получать актуальные знания и навыки от ведущих специалистов отрасли	Онлайн-вебинары ЛИТОКОЛ по гидроизоляции, системам утепления, материаловедению; бесплатные экспресс-курсы по строительству и ЖКХ от Университета Минстроя НИИСФ РААСН и др.
Социальные сети и форумы	Профессиональные и образовательные сообщества в социальных сетях позволяют студентам обмениваться опытом, задавать вопросы и обсуждать актуальные проблемы и тенденции в области строительства	Сообщество строителей 2024 https://vk.com/builder_rf , канал Ремонт без лишних слов https://dzen.ru/id/608e933bdde0476c742a8565 и др.
Онлайн-тесты	Электронные системы оценки позволяют эффективно оценивать знания и умения студентов, а также предоставлять им обратную связь по результатам выполнения проверочных заданий	Внутренние обучающие модули колледжей, тесты открытого доступа: https://onlinetestpad.com/

Примечание: источник – собственная разработка

По нашему мнению, особенно полезным и эффективным в плане повышения навыков учебной самоорганизации студентов строительных колледжей выступает метод проектов. Применение метода проектной деятельности в строительном колледже может быть эффективным способом обучения студентов, поскольку он сосредоточен на решении реальных или приближенных к реальным профессиональных задач.

Применение проектного метода в обучении соответствует четырем важным критериям качества педагогических технологий:

1) актуализация навыков учебной са-

моорганизации;

2) приближение учебных задач к профессиональным реалиям – сокращение разрыва между теорией, преподаваемой в колледже, и профессиональной практикой;

3) эффективное применение цифровых инструментов и развитие цифровых компетенций будущих специалистов [7, с. 69];

4) сокращение репродуктивного аспекта в обучении в пользу продуктивного [12, с. 10].

Преимуществами проектной работы в рассматриваемой нами области будут следующие (табл. 3).

Преимущества применения метода проектов в строительном колледже

Преимущество	Описание
Самоорганизация	Метод проектов является эффективным средством формирования самостоятельности у студентов строительных специальностей. Студенты становятся активными исполнителями проекта и перестают быть пассивными субъектами образовательного процесса. Обучающиеся принимают на себя ответственность за реализацию проекта и качество конечного результата
Применение теоретических знаний в практике	Проекты в строительных колледжах позволяют обучающимся применять теоретические знания на практике. Решение реальных строительных задач требует не только понимания теории, но и умения применять ее в конкретных ситуациях
Комплексность и междисциплинарность	Реализация проекта по строительной специальности требует от обучающегося самостоятельной интеграции знаний из различных областей, таких как инженерные расчеты, выбор строительных материалов, архитектурное проектирование, материаловедение, управление проектом
Развитие коммуникативных навыков	Работа в команде над строительным проектом требует эффективной коммуникации между участниками. Студенты учатся вырабатывать и выражать свои идеи, аргументировать свою точку зрения и находить компромиссы
Рефлексия	В рамках проектов студенты сталкиваются со множеством трудностей и барьеров, работают в условиях неопределенности, что требует от них периодически оценивать результаты своей работы

Примечание: источник – собственная разработка

Как видно из представленной выше таблицы 3, в каждом из перечисленных преимуществ можно усмотреть перспективы в плане повышения навыков учебной самоорганизации.

Включение обучающихся колледжа в творческий процесс при выполнении проектов находит свое отражение в значительном повышении навыков учебной самоорганизации. Исполнение проектов в качестве внеаудиторного задания позволяет обучающимся включиться в коллективную проектную деятельность и принять участие в разработке социально значимых проектов. К примеру, учащимся предлагается получить командные задания на выполнение проекта по проектированию: «Детский сад», «Дача», «Завод», «Салон красоты» и т. п. Для приближения условий работы к реальным обучающимся могут быть представлены карточки с осложнениями: сложный рельеф, сокращенный бюджет, сжатые сроки реализации проекта, особые потребности и запросы заказчика, специфическое архитектурное окружение нового здания, необходимость «вписать» новый объект в существующую городскую среду и т. п.

Каждая команда получает задание и реализует его внеаудиторно – в рамках модели цифровой коллаборации. Аудиторный компонент имеет место лишь на этапе презентации результатов. Так, типовой поэтапной структурой проекта в рассматриваемой нами области может стать:

1. Разработка проект объекта в программах информационного моделирования Archicad, AutoCAD, Revit, 3dsMax, Revit.

2. Выполнение чертежей планов, раз-

резов (поперечный, продольный), разработка архитектурной концепции фасадов и перспективы здания.

3. Учет функционального назначения помещений.

4. Выработка решения по благоустройству участка на генеральном плане.

5. Разработка схем коммуникаций, водоснабжения, концепции энергосбережения.

6. Подготовка к презентации.

В рамках реализации студенческих проектов актуализируется описанная выше модель цифровой коллаборации – сотрудничества односторонников, а также обучающихся с преподавателями. Такие проекты, конечно, будут укреплять интерес обучающихся к будущей профессии. Реализация деятельностного подхода и акцент на самостоятельной учебной деятельности, чередующейся с групповыми методами работы, в процессе обучения в колледже будут способствовать повышению качества образовательных компетенций и приобретению профессиональных навыков [11, с. 22].

Метод проектов в строительном колледже может быть реализован в междисциплинарном ключе. Причем речь может идти не только о сопряжении смежных дисциплин в области строительства и проектирования, но и о совмещении далеких, на первый взгляд, учебных предметов. Так, к примеру, студенты, которые изучают на первых курсах колледжа английский язык, могут подготовить проект-портфолио «Архитектура Шотландии», «архитектура Нью-Йорка» и т. п. Студенты в рамках подобного проекта могут: (1) провести заочную (виртуальную) экскурсию по избранной локации и

на иностранном языке описать стилевые, конструкционные, планировочные особенности рассматриваемого пространства; (2) составить тематическую электронную папку-портфолио по теме. В ходе самостоятельной работы обучающимся приходится оперировать языковым материалом, выходящим за рамки учебной программы. Для этого им придется обращаться к словарям, поисковым ресурсам Интернета, онлайн-переводчикам, англоязычным видео и массмедиа. Все это позволит не только расширить словарный запас в сфере профессиональной деятельности, но и сформировать информационно-поисковые компетенции – важный компонент учебной самоорганизации.

Хорошим примером, наглядно иллюстрирующим эффективность развития самоорганизации, является применение разработанного авторами статьи практико-ориентированного курса практических работ по дисциплине «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики» для обучающихся строительного колледжа специальности «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения», на основе которого было издано учебно-методическое пособие [6]. Этот курс включает набор авторских практико-ориентированных практических работ, моделирующих аспекты профессиональной деятельности обучающихся. Чтобы выполнить эти работы, предполагаются самостоятельная работа обучающихся в группах или коммуникация посредством чата, а также поиск необходимой информации на электронных ресурсах. При этом часть работ являются небольшими проектами, и их выполнение требует комплексности осмысления поставленной задачи и готовит обучающихся к более масштабным междисциплинарным проектам старших курсов, а также уже на втором курсе дает представление о будущих трудовых функциях специальности. В результате ис-

пользования улучшились результаты сдачи экзаменов по дисциплине [5, с. 64]. Применение курса показало повышение интереса к предмету и естественным образом отразилось на положительной динамике оценивания успеваемости обучающихся, способствовало развитию их самоорганизации.

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

1. Учебная самоорганизация представляет собой способность обучающегося эффективно планировать, контролировать и регулировать свою учебную деятельность без внешнего воздействия. Самоорганизация предполагает целеполагание, планирование, тайм-менеджмент, поддержание мотивации и рефлексия.

2. Усвоить весь массив знаний, который требуется для освоения строительной специальности, в период аудиторного обучения достаточно сложно, поэтому учебная самоорганизация имеет для студентов строительного колледжа особое значение.

3. По мере цифровизации образования степень самостоятельности обучающихся существенно выросла. Модель «цифровой коллаборации» представляет собой поли-субъектный метод учебной самоорганизации, который включает в себя электронные инструменты интеракций субъектов образовательного процесса.

4. Эффективным в плане повышения навыков учебной самоорганизации студентов строительных колледжей выступает метод проектов. Применение проектного метода в обучении соответствует 4 критериям качества педагогических технологий: актуализация навыков учебной самоорганизации; приближение учебных задач к профессиональным реалиям; развитие цифровых компетенций будущих специалистов; акцент на продуктивном обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобылев, А. В. Развитие учебной самоорганизации студентов в условиях цифровизации высшего образования / А. В. Бобылев. – Текст : непосредственный // КПЖ. – 2020. – № 4 (141). – С. 80–85.
2. Бобылев, А. В. Трудности в самоорганизации учебной деятельности / А. В. Бобылев. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 2. – С. 30–35.
3. Бондаренко, Л. В. Методическое обеспечение и организация самостоятельной работы студентов / Л. В. Бондаренко. – Текст : непосредственный // Практико-ориентированное обучение: опыт и современные тенденции : сборник статей по материалам учебно-методической конференции, Краснодар, 01–30 апреля 2017 года. – Краснодар : Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина, 2017. – С. 177–178.
4. Весна, М. Самоорганизация в студенческой учебной группе / М. Весна. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2003. – № 2. – С. 93–95.
5. Гордиенко, Т. П. Влияние практико-ориентированного учебно-методического обеспечения образовательного процесса на успеваемость будущих техников газовой отрасли / Т. П. Гордиенко, Я. К. Яворский. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования : сборник научных трудов. Вып. 79, ч. 2. – Ялта : РИО ГПА, 2023. – С. 61–65.
6. Гордиенко, Т. П. Физика: Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики : учебно-методическое пособие / Т. П. Гордиенко, Я. К. Яворский. – Симферополь : ИП Хотеева Л. В., 2020. – 120 с. – Текст : непосредственный.

7. Проектные подходы к решению проблем образовательного процесса в Смоленском строительном колледже / В. Е. Зайцев, Т. А. Нестерова, В. Ф. Чукаров [и др.]. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – № 3. – С. 68–74.
8. Ишков, А. Д. Влияние структуры процесса самоорганизации на успешность учебной деятельности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. Д. Ишков. – М., 2004. – Текст : непосредственный.
9. Луцева, И. Ю. Самоорганизация учебной деятельности студента / И. Ю. Луцева. – Текст : непосредственный // Science Time. – 2014. – № 7 (7). – С. 229–233.
10. Низамова, Ч. И. Частные навыки самоорганизации студентов в учебном процессе / Ч. И. Низамова, С. Г. Доброворская. – Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. – 2020. – № 1. – С. 250–257.
11. Смолева, Н. В. Реализация практико-ориентированного подхода в процессе обучения в колледже / Н. В. Смолева. – Текст : непосредственный // Педагогическая наука и практика. – 2022. – № 1 (35). – С. 20–23.
12. Терновая, О. В. Управление развитием творческой активности обучающихся строительного колледжа средствами проектной деятельности / О. В. Терновая, А. Л. Гончарова. – Текст : непосредственный // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2022. – № 4. – С. 6–15.
13. Тытарь, А. Д. Самоорганизация успешных студентов в учебном процессе / А. Д. Тытарь. – Текст : непосредственный // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2013. – № 1 (138). – С. 203–208.
14. Фалеева, Л. В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий / Л. В. Фалеева. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. – URL: <http://www.science-education.ru/104-6896> (дата обращения: 08.08.2024).
15. Федорак, И. О. Психологические особенности формирования мотивационного компонента в структуре самоорганизованности младшего школьника / И. О. Федорак. – Текст : непосредственный // Психология: проблемы практического применения : материалы II международной научной конференции. – Чита : Молодой ученый, 2013. – С. 109–115.
16. Rabina, E. I. Structural-functional development model for time self-organization abilities of university students / E. I. Rabina, N. V. Dyorina. – Text : immediate // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – No. 67-2. – P. 157–160.

REFERENCES

1. Bobylev, A. V. (2020). Razvitiye uchebnoi samoorganizatsii studentov v usloviyakh tsifrovizatsii vysshego obrazovaniya [Development of Students' Educational Self-Organization in the Context of Digitalization of Higher Education]. In *KPZh*. No. 4 (141), pp. 80–85.
2. Bobylev, A. V. (2019). Trudnosti v samoorganizatsii uchebnoi deyatel'nosti [Difficulties in Self-Organization of Educational Activities]. In *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*. No. 2, pp. 30–35.
3. Bondarenko, L. V. (2017). Metodicheskoe obespechenie i organizatsiya samostoyatel'noi raboty studentov [Methodological Support and Organization of Independent Work of Students]. In *Praktiko-orientirovannoe obuchenie: opyt i sovremennye tendentsii: sbornik statei po materialam uchebno-metodicheskoi konferentsii, Krasnodar, 01–30 aprelya 2017 goda*. Krasnodar, Kubanskiy gosudarstvennyi agrarniy universitet imeni I. T. Trubilina, pp. 177–178.
4. Vesna, M. (2003). Samoorganizatsiya v studencheskoi uchebnoi gruppe [Self-Organization in a Student Study Group]. In *Vysshee obrazovanie v Rossii*. No. 2, pp. 93–95.
5. Gordienko, T. P., Yavorskiy, Ya. K. (2023). Vliyanie praktiko-orientirovannogo uchebno-metodicheskogo obespecheniya obrazovatel'nogo protsessa na uspevaemost' budushchikh tekhnikov gazovoi otrasli [The Influence of Practice-Oriented Educational and Methodological Support of the Educational Process on the Academic Performance of Future Gas Industry Technicians]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya: sbornik nauchnykh trudov*. Issue 79. Part 2. Yalta, RIO GPA, pp. 61–65.
6. Gordienko, T. P., Yavorskiy, Ya. K. (2020). *Fizika: Osnovy gidravliki, teplotekhniki i aerodinamiki* [Physics: Fundamentals of Hydraulics, Thermal Engineering and Aerodynamics]. Simferopol, IP Khoteeva L. V. 120 p.
7. Zaytsev, V. E., Nesterova, T. A., Chukarov, V. F. et al. (2010). Proektnye podkhody k resheniyu problem obrazovatel'nogo protsessa v Smolenskom stroitel'nom kolledzhe [Project Approaches to Solving Problems of the Educational Process in the Smolensk Construction College]. In *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii*. No. 3, pp. 68–74.
8. Ishkov, A. D. (2004). *Vliyanie struktury protsessa samoorganizatsii na uspeshnost' uchebnoi deyatel'nosti studentov* [The Influence of the Structure of the Self-Organization Process on the Success of Students' Educational Activities]. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Moscow.
9. Lutseva, I. Yu. (2014). Samoorganizatsiya uchebnoi deyatel'nosti studenta [Self-Organization of Student Learning Activities]. In *Science Time*. No. 7 (7), pp. 229–233.
10. Nizamova, Ch. I., Dobrovorskaya, S. G. (2020). Chastnye navyki samoorganizatsii studentov v uchebnom protsesse [Private Skills of Self-Organization of Students in the Educational Process]. In *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. No. 1, pp. 250–257.
11. Smoleva, N. V. (2022). Realizatsiya praktiko-orientirovannogo podkhoda v protsesse obucheniya v kolledzhe [Implementation of a Practice-Oriented Approach in the Process of Teaching at College]. In *Pedagogicheskaya nauka i praktika*. No. 1 (35), pp. 20–23.
12. Ternovaya, O. V., Goncharova, A. L. (2022). Upravlenie razvitiem tvorcheskoi aktivnosti obuchayushchikhsya stroitel'nogo kolledzha sredstvami proektnoi deyatel'nosti [Managing the Development of Creative Activity of Students of a Construction College by Means of Project Activities]. In *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya*. No. 4, pp. 6–15.

13. Tytar, A. D. (2013). Samoorganizatsiya uspeshnykh studentov v uchebnom protsesse [Self-Organization of Successful Students in the Educational Process]. In *Izvestiya YuFU. Tekhnicheskie nauki*. No. 1 (138), pp. 203–208.
14. Faleeva, L. V. (2012). Organizovannost' i samoorganizatsiya kak kachestvo lichnosti: sravnitel'nyi analiz ponyatii [Organization and Self-Organization as a Personality Trait: A Comparative Analysis of Concepts]. In *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. No. 4. URL: <http://www.science-education.ru/104-6896> (mode of access: 08.08.2024).
15. Fedorak, I. O. (2013). Psikhologicheskie osobennosti formirovaniya motivatsionnogo komponenta v strukture samoorganizovannosti mladshogo shkol'nika [Psychological Features of the Formation of the Motivational Component in the Structure of Self-Organization of a Junior Schoolchild]. In *Psikhologiya: problemy prakticheskogo primeneniya: materialy II mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii*. Chita, Molodoi uchenyi, pp. 109–115.
16. Rabina, E. I., Dyorina, N. V. (2020). Structural-Functional Development Model for Time Self-Organization Abilities of University Students. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 67-2, pp. 157–160.

Гулынина Елена Владимировна,

SPIN-код: 2013-9519

кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры математики, информатики, Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки; 357635, Россия, г. Ессентуки, ул. Долина Роз, 7; e-mail: abreec@yandex.ru

Омарова Анна Дмитриевна,

SPIN-код: 7877-0803

кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры математики, информатики, Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки; 357635, Россия, г. Ессентуки, ул. Долина Роз, 7; e-mail: ann.omarova@yandex.ru

**ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ
И ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ
И ВЫЗОВЫ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: цифровые технологии; цифровизация образования; цифровая образовательная среда; языковые модели; геймификация; образовательный процесс; учебная мотивация; персонализированное обучение; внутренняя мотивация; активное обучение; ролевые игры; учебные мероприятия; эмпирические данные; искусственный интеллект; математика; методика преподавания математики

АННОТАЦИЯ. Проблема исследования статьи заключается в следующем вопросе: как искусственный интеллект может трансформировать персонализированное обучение в контексте преподавания математики и какие вызовы и возможности это представляет? Цель данного исследования заключается в анализе способов трансформации персонализированного обучения с помощью искусственного интеллекта в контексте преподавания математики, определении вызовов и возможностей, связанных с этим, а также в разработке рекомендаций для улучшения и создания новых адаптивных образовательных систем, которые более эффективно интегрируют персонализацию, социальное взаимодействие и коллаборативное обучение. В рамках методологии авторы использовали анализ литературы, кейс-стади и сравнительный анализ существующих адаптивных образовательных систем. Основные результаты показали, что, несмотря на значительные преимущества в индивидуализации обучения и адаптации учебных материалов, существует ряд серьезных вызовов, таких как ограниченное социальное взаимодействие и коллаборативное обучение. Научная новизна заключается в комплексном подходе к анализу возможностей искусственного интеллекта для углубления и расширения персонализированного обучения в контексте его интеграции в образовательный процесс. Практическая и теоретическая значимость результатов проявляется в разработке рекомендаций для улучшения существующих систем и создания новых, которые более эффективно интегрируют социальные и коллаборативные аспекты обучения. В результате исследования авторы подчеркивают необходимость баланса между персонализацией и социальным взаимодействием, а также важность когнитивного вовлечения учащихся для достижения долгосрочного понимания математических концепций.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Гулынина, Е. В. Искусственный интеллект и персонализированное обучение: перспективы и вызовы в контексте преподавания математики / Е. В. Гулынина, А. Д. Омарова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 82–92.

Gulynina Elena Vladimirovna,

Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor, Associate Professor of Department of Mathematics, Computer Science, Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki, Essentuki, Russia

Omarova Anna Dmitrievna,

Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor, Associate Professor of Department of Mathematics, Computer Science, Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki, Essentuki, Russia

**ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND PERSONALIZED LEARNING:
PERSPECTIVES AND CHALLENGES IN THE CONTEXT
OF TEACHING MATHEMATICS**

KEYWORDS: digital technologies; digitalization of education; digital educational environment; language models; gamification; educational process; learning motivation; personalized learning; intrinsic motivation; active learning; role-playing games; learning activities; empirical data; artificial intelligence; mathematics; mathematics teaching methods

ABSTRACT. The problem of the research article lies in the following question: how can artificial intelligence transform personalized learning in the context of teaching mathematics, and what challenges and opportunities does it present? The aim of this research is to analyze ways of transforming personalized learning with the help of artificial intelligence in the context of teaching mathematics, identifying challenges and opportunities associated with it, as well as developing recommendations for improving and creating new adaptive educational systems that more effectively integrate personalization, social interaction, and collaborative learning. The main results showed that, despite significant advantages in individualizing

learning and adapting educational materials, there are several serious challenges, such as limited social interaction and collaborative learning. The scientific novelty lies in a comprehensive approach to analyzing the possibilities of artificial intelligence for deepening and expanding personalized learning in the context of its integration into the educational process. The practical and theoretical significance of the results is manifested in the development of recommendations for improving existing systems and creating new ones that more effectively integrate social and collaborative aspects of learning. As a result of the research, the author emphasizes the need for a balance between personalization and social interaction, as well as the importance of cognitive engagement of students to achieve long-term understanding of mathematical concepts.

FOR CITATION: Gulynina, E. V., Omarova, A. D. (2024). Artificial Intelligence and Personalized Learning: Perspectives and Challenges in the Context of Teaching Mathematics. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 82–92.

В современном образовательном пространстве актуальность применения искусственного интеллекта (далее – ИИ) в обучении математике особенно возрастает в свете стремления к персонализации учебного процесса. Проблема заключается в том, что, несмотря на значительные успехи в адаптации учебных материалов под индивидуальные потребности учащихся, существует ряд серьезных вызовов, таких как ограничение социального взаимодействия и совместного обучения. Это создает необходимость баланса между индивидуализацией обучения и сохранением элементов коллективной работы. Также остается открытым вопрос о том, как обеспечить глубокое и долгосрочное понимание математических концепций у учащихся. Исследование этих аспектов необходимо для разработки более совершенных образовательных систем, способных интегрировать ИИ в обучение таким образом, чтобы учащиеся не только усваивали математику на поверхностном уровне, но и развивали критическое мышление и аналитические навыки на основе глубокого понимания предмета.

Цель данного исследования заключается в анализе способов трансформации персонализированного обучения с помощью искусственного интеллекта в контексте преподавания математики, определении вызовов и возможностей, связанных с этим, а также в разработке рекомендаций для улучшения и создания новых адаптивных образовательных систем, которые более эффективно интегрируют персонализацию, социальное взаимодействие и коллаборативное обучение.

Обзор литературы. Проведенный анализ последних исследований и публикаций по проблематике использования ИИ в персонализированном обучении показывает, что данная проблема активно изучается как зарубежными, так и отечественными учеными.

Исследования В. Ма и др. [14] подтверждают, что интеллектуальные системы репетиторства способны значительно улучшить результаты обучения учащихся и повысить уровень понимания и усвоения математических концепций. Однако, как от-

мечает К. Б. Мухаммадиева в своем библиометрическом анализе, существует необходимость дальнейших исследований долгосрочного влияния использования ИИ на обучение математике, особенно в контексте разработки и адаптации ИИ-ориентированных учебных программ [17].

Работы С. Акгюна и К. Гринхоу (2021) поднимают важный вопрос этики и равенства в доступе к персонализированным ИИ-инструментам, указывая на возможное усиление образовательного неравенства [1]. О. Завацкий и другие (2019) отмечают, что успешное внедрение ИИ в обучение математике требует подготовки и поддержки учителей, адаптивных учебных платформ и постоянной оценки эффектов от внедрения технологий [7].

Среди отечественных исследователей А. Комиссаров (2022) рассматривает основные направления применения ИИ в образовании и ключевые решения в этой области [10]. С. А. Корчагин (2021) проводит анализ применения технологий искусственного интеллекта в образовательной сфере [11]. И. А. Бессмертный (2009) изучает возможности семантической паутины и искусственного интеллекта в образовании [2].

Зарубежные ученые D. Chaplot, E. Rhim и J. Kim (2016) исследуют персонализированное адаптивное обучение с использованием нейронных сетей [27]. Ю. Димитриенко и Э. Губарева (2018) предлагают модель нейронной сети математических знаний и разработку информационно-образовательной среды для математической подготовки инженеров [5].

Несмотря на значительное количество исследований, остаются нерешенные задачи, такие как необходимость долгосрочной оценки влияния ИИ на обучение математике, разработка этических принципов использования ИИ в образовании, подготовка учителей к работе с ИИ-технологиями и создание адаптивных учебных платформ. Требуются дальнейшие исследования для решения этих задач и успешного внедрения ИИ в персонализированное обучение математике.

Методология и методы исследования. Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы было проведено

теоретическое исследование, основанное на анализе и синтезе научной литературы по проблеме интеграции искусственного интеллекта в обучение математике.

Ход исследования включал следующие этапы:

1. Поисково-аналитический этап. Проведены информационный поиск и отбор научных публикаций, монографий, диссертаций, затрагивающих вопросы использования ИИ в образовании, в частности в обучении математике. Осуществлен первичный анализ источников, определены ключевые идеи и подходы.

2. Этап систематизации и обобщения. Отобранные источники были детально изучены, систематизированы по тематическим блокам: адаптивное обучение на основе ИИ, модели ИИ в математическом образовании, персонализация обучения с помощью ИИ и др. Проведен сравнительно-сопоставительный анализ различных подходов и концепций, выявлены общие закономерности и тенденции.

3. Этап концептуализации и моделирования. На основе системного анализа и обобщения теоретического материала были сформулированы ключевые принципы и концептуальные основы интеграции ИИ в процесс обучения математике. Разработаны теоретические модели персонализированного адаптивного обучения математике с использованием технологий ИИ.

4. Прогностический этап. Определены перспективные направления дальнейших исследований, связанные с практической реализацией предложенных моделей, оценкой их эффективности, разработкой этических принципов использования ИИ в образовании и подготовкой педагогов.

Основными методами исследования выступили:

- теоретический анализ научной литературы по проблеме;
- систематизация и обобщение, позволившие интегрировать различные подходы;
- сравнительно-сопоставительный анализ концепций;
- концептуальный синтез и теоретическое моделирование процесса интеграции ИИ в обучение математике;
- прогностические методы для определения дальнейших перспектив изучения проблемы.

Изложение основного материала исследования. В рамках данного исследования выдвигается гипотеза о том, что внедрение ИИ в обучение математике в рамках общеобразовательных программ может существенно повысить эффективность персонализированного обучения и углубить когнитивное взаимодействие обу-

чающихся с учебным материалом. Предполагается, что это достигается посредством применения адаптивных алгоритмов обучения, способных динамически корректировать содержание и сложность заданий в соответствии с индивидуальными когнитивными характеристиками и уровнем подготовки каждого учащегося.

Научная новизна исследования заключается в разработке и имплементации инновационных моделей ИИ, обладающих не только адаптивными свойствами, но и способностью прогнозировать образовательные потребности учащихся. Подобный подход призван обеспечить непрерывное и глубокое освоение математических концепций, что потенциально может привести к значительному повышению качества и эффективности образовательного процесса.

Постановку проблемы необходимо начать с базовых понятий, первыми из которых в контексте настоящего исследования являются «персонализация» и «персонализированное обучение».

В рамках научного дискурса целесообразно рассмотреть концептуализацию термина «персонализация», предложенную А. Б. Орловым. Исследователь интерпретирует данное понятие через призму коммуникативной парадигмы развития личности, опираясь на теоретические положения К. Г. Юнга, А. Маслоу, К. Роджерса и А. Х. Алмааса о дихотомии персоны и тени. Центральный тезис А. Б. Орлова заключается в том, что процесс персонификации представляет собой актуализацию имманентной человеческой потребности и способности к самоидентификации. Данная трактовка контрастирует с подходом А. В. Петровского и В. А. Петровского, рассматривающих персонализацию как реализацию потребности индивида в обретении статуса личности [20].

Ключевое различие между этими концепциями заключается в интерпретации соотношения понятий «персонализация» и «персонификация». В этом контексте представляется обоснованной позиция Е. А. Этко, постулирующая, что оба термина отражают многоаспектные процессы личностного развития и реализации спектра человеческих потребностей. Данный интегративный подход позволяет синтезировать различные теоретические перспективы в единую концептуальную рамку [28].

А. В. Петровский и В. А. Петровский рассматривают персонализацию как включенность одного человека в пространство жизни другого, представленность личности в жизни других людей. Они определяют персонализацию как реализацию потребности индивида быть личностью. При этом

персонализация понимается как процесс, в результате которого субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей и может выступить в общественной жизни как личность [22].

Другой подход, представленный в тексте, рассматривает персонализированное обучение как образовательную модель, в центре которой находится обучающийся. При таком подходе учитываются не только индивидуальные особенности обучающегося (пол, возраст, темперамент, стиль обучения, когнитивный стиль, тип мотивации и др.), но также время, доступное для обучения, форма и стиль обучения, типы восприятия информации. Обучающийся рассматривается как уникальная индивидуальность со своим собственным механизмом учения. Важным аспектом является то, что обучающийся, анализируя собственные потребности и возможности, самостоятельно выбирает содержание, методы и темп обучения.

Обобщая представленные подходы и учитывая современные тенденции в образовании, можно предложить следующее авторское научное определение персонализированного обучения.

Персонализированное обучение – это образовательный подход, основанный на учете индивидуальных особенностей, потребностей и целей обучающегося, предполагающий его активную роль в проектировании и реализации собственной образовательной траектории. Данный подход характеризуется гибкостью в выборе содержания, методов, темпа и формы обучения, направлен на развитие уникального потенциала каждого обучающегося и формирование его субъектности в образовательном процессе. При этом персонализированное обучение не только адаптирует образовательный процесс под особенности обучающегося, но и способствует развитию его личности, реализации потребности в самовыражении и влиянии на других участников образовательного процесса.

Рассмотрим основные перспективы использования ИИ в процессе преподавания математики в общеобразовательном учреждении.

1. Применение ИИ открывает широкие перспективы для индивидуализации обучения. ИИ-системы способны проводить комплексный анализ индивидуальных особенностей учащихся, выявляя их сильные и слабые стороны в освоении математических концепций. На основе полученных данных происходит адаптация учебного материала, включая подбор персонализированных заданий, корректировку темпа обучения и выбор оптимальных методик преподавания. Данный подход особенно актуален в мате-

матике, где понимание базовых концепций является ключевым для дальнейшего прогресса в обучении.

2. Использование интеллектуальных систем в качестве виртуальных репетиторов по математике позволяет обеспечить дополнительную поддержку учащимся вне аудиторных занятий. Такие системы способны оказывать помощь в решении задач, разъяснять сложные концепции и предоставлять дополнительные упражнения для закрепления пройденного материала. Это особенно ценно для учащихся, нуждающихся в дополнительном времени или практике для усвоения математических понятий.

3. Выявление и устранение пробелов в математических знаниях: ИИ может анализировать результаты тестов и домашних заданий, выявляя области, в которых у учеников возникают трудности. Это позволяет учителям оперативно корректировать свой подход к преподаванию, фокусируясь на проблемных темах и адаптируя учебные материалы.

4. Профорентация в области математики и смежных наук: анализируя успехи учеников в различных областях математики, ИИ может помочь в выборе специализации для дальнейшего обучения или карьеры, связанной с математикой, инженерией или точными науками.

5. Оптимизация учебного процесса: ИИ может помочь в организации учебного процесса, анализируя эффективность различных методик преподавания математики, оптимизируя расписание и распределение ресурсов для максимальной эффективности обучения.

В контексте преподавания математики такие системы могут учитывать индивидуальный темп освоения материала, выявлять пробелы в знаниях и предлагать целенаправленные упражнения для их устранения. Однако важно отметить, что эффективность ПО зависит не только от технологических решений, но и от соответствия более широким образовательным целям.

Согласно концепции ОЭСР «Learning Compass 2030» [29] современное образование должно фокусироваться на развитии общих компетенций, формировании самостоятельности учащихся и использовании цикла «Предвидение-Действие-Рефлексия». В этом контексте системы ПО на основе ИИ должны не просто предоставлять персонализированный контент, но и способствовать активному обучению, развитию навыков самоуправления обучения и критического мышления [21].

Особенно важным становится развитие у учащихся способности к саморегулируемому обучению. Без этих навыков даже са-

мые продвинутые системы ПО могут оказаться малоэффективными, так как учащиеся часто выбирают наименее эффективные стратегии обучения.

Концепция персонализированного обучения имеет долгую историю, уходящую корнями в 1960-е годы. Изначально она была связана с идеей «обучающих машин», которые могли бы адаптировать темп обучения под каждого ученика, обеспечивать повторение до полного усвоения материала и предоставлять немедленную обратную связь. Эта концепция получила дополнительный импульс после экспериментов, показавших значительное преимущество индивидуального обучения над групповым.

В контексте преподавания математики современные системы персонализированного обучения, основанные на ИИ, предлагают ряд существенных преимуществ. Они обычно включают три ключевых компонента: модель контента, модель ученика и педагогическую модель.

Системы персонализированного обучения в математике основываются на трех ключевых компонентах: педагогической модели, модели ученика и модели контента. Педагогическая модель определяет учебные цели и траектории, обеспечивая обратную связь и применяя принцип распределенной практики для улучшения долгосрочного усвоения материала. Модель ученика анализирует прогресс учащегося, адаптируя сложность заданий к его зоне ближайшего развития. Модель контента представлена в виде графа знаний, позволяющего последовательно осваивать темы.

Многочисленные исследования демонстрируют эффективность таких систем в повышении результатов обучения математике. Их ключевое преимущество заключается в способности обеспечивать непрерывную корректирующую обратную связь, что способствует углублению понимания математических концепций учащимися.

В сфере образования, особенно в области изучения математики, появилось множество инновационных мобильных приложений, активно использующих технологии искусственного интеллекта. Рассмотрим несколько популярных примеров и их ключевые особенности.

Приложение Photomath использует передовые технологии распознавания изображений и рукописного текста. Пользователи могут сфотографировать математическое выражение, и приложение не только распознает его, но и предоставит пошаговое решение. Нейросетевые алгоритмы Photomath анализируют ввод пользователя, обеспечивая точность результатов и персонализированный подход к обучению.

Khan Academy применяет искусственный интеллект для создания индивидуальных учебных планов. Приложение адаптирует контент под уровень знаний каждого ученика, предлагая персонализированные уроки и задания. Встроенные алгоритмы оценки позволяют автоматически отслеживать прогресс обучающегося и при необходимости рекомендовать дополнительные материалы.

GeoGebra интегрирует ИИ для разработки интерактивных уроков, адаптированных под стиль обучения каждого пользователя. Приложение использует нейросетевые алгоритмы для анализа подходов учащихся к решению задач, что позволяет оптимизировать подачу информации и оказывать поддержку в реальном времени [8].

Стоит отметить платформу «01 Математика», которая использует ИИ как персонального репетитора для учащихся и ассистента для учителей. Платформа предлагает обширную базу учебных материалов, включая видеоуроки и интерактивные задания для 4–11 классов, систему адаптивного обучения и распознавания сложных ответов [24].

Обобщение специальной литературы позволяет выделить следующие основные вызовы использования ИИ в преподавании математики:

1. Чрезмерная индивидуализация учебного процесса, потенциально ограничивающая социальное взаимодействие и коллаборативное обучение [19].

2. Акцентирование внимания на узкопредметных достижениях в ущерб развитию метапредметных компетенций и навыков высокого порядка (критическое мышление, креативность, навыки сотрудничества).

3. Ограниченность адаптивных платформ конкретными предметными областями, затрудняющая интеграцию надпредметных компетенций и междисциплинарное обучение [13].

4. Недостаточное внимание к развитию навыков саморегуляции и самостоятельности учащихся [16].

5. Сложность обеспечения баланса между индивидуализацией обучения и необходимостью разнообразных форм коллаборативного обучения.

6. Риск негативного влияния на формирование метакогнитивных навыков и способности к саморегуляции при пассивном следовании предписанному учебному маршруту.

Для преодоления этих ограничений необходима разработка комплексных подходов к персонализированному обучению, интегрирующих возможности для социального взаимодействия, развития метапред-

метных компетенций и навыков саморегуляции. Важным направлением исследований остается поиск баланса между индивидуализацией учебного процесса и обеспечением разнообразных форм коллаборативного обучения в различных социальных контекстах [23].

Данная проблематика может быть проиллюстрирована классическим экспериментом в области нейрофизиологии, демонстрирующим критическую роль самостоятельной двигательной активности в развитии зрительной системы у котят. Аналогичным образом пассивное следование предписанному учебному маршруту может негативно сказаться на формировании метакогнитивных навыков и способности к саморегуляции у обучающихся [23].

В научной литературе предлагаются различные теоретические подходы к решению данной проблемы, включая концепцию адаптивного распределения самостоятельности и модель постепенного перехода от регуляции, осуществляемой системой искусственного интеллекта, к саморегуляции обучающегося. Однако для подтверждения эффективности этих подходов требуются их эмпирическая валидация и практическая имплементация в образовательных технологиях [9].

Ряд исследований подчеркивает ключевую роль активного вовлечения учащихся в процесс обучения как фактора, значительно повышающего его эффективность. Для активизации когнитивных процессов необходимо обеспечить как поведенческую, так и когнитивную вовлеченность обучающихся, что может выражаться в таких видах деятельности, как ведение записей, составление конспектов, участие в дискуссиях и решение проблемных задач [6].

В рамках ICAP (Interactive, Constructive, Active, Passive) модели чем больше когнитивно и поведенчески вовлечены учащиеся, тем больше они учатся. Некоторые адаптивные обучающие системы, такие как Korbit, способствуют активному обучению, чередуя инструктаж с интерактивными упражнениями по решению задач, проектным обучением и видеолекциями [26].

Существует распространенное заблуждение, что адаптивные обучающие системы обязательно должны включать элементы геймификации, такие как таблицы лидеров, значки, уровни и очки, чтобы повысить вовлеченность. Однако различие между внешней и внутренней мотивацией играет важную роль в обучении. Внешняя мотивация исходит из внешних вознаграждений (значки, очки, оценки), в то время как внутренняя мотивация – это внутренний интерес и удовольствие от получения новых знаний.

По мнению некоторых исследователей, для длительной вовлеченности студентов необходима внутренняя мотивация. Прямые попытки контролировать результаты обучения с помощью внешних наград обычно приводят к снижению качества мотивации и производительности. В принципе, если образовательные игры разработаны в соответствии с принципами когнитивной психологии, они могут эффективно поддерживать внутреннюю мотивацию, направляя внимание детей на содержание и стимулы.

Игры предоставляют студентам свободу выбора, возможность ошибаться, получать быстрый отклик и часто включают социальное взаимодействие, что поддерживает обучение. Например, добавление квестов в курс иностранного языка вызвало долгосрочную внутреннюю мотивацию и сделало курс более увлекательным и значимым. В ходе исследований влияния геймификации на образовательные процессы выявлены противоречивые результаты. Анализ литературы показывает, что эффективность элементов геймификации в повышении мотивации учащихся существенно варьируется в зависимости от конкретных применяемых механик [25].

Ряд исследований демонстрирует потенциальные негативные последствия внедрения некоторых элементов геймификации в образовательный процесс. В частности, отмечается, что использование внешних стимулов и соревновательных механик может приводить к снижению внутренней мотивации обучающихся. Сравнительный анализ социальных сетей и геймифицированных систем управления обучением выявил, что геймификация, усиливая конкуренцию, одновременно снижала уровень сотрудничества и вовлеченности студентов. Кроме того, зафиксировано ухудшение результатов итоговых экзаменов в курсах с применением рейтинговых таблиц и значков.

Экспериментальные исследования, направленные на оценку влияния отдельных элементов геймификации (очки, таблицы лидеров, уровни), не выявили значимого воздействия на внутреннюю мотивацию учащихся, отмечая лишь количественное увеличение выполненных заданий. Метаанализ психологических эффектов геймификации указывает на возможное повышение удовлетворенности и энтузиазма, однако также отмечает риски возникновения тревожности и зависти [15].

Несмотря на наличие данных о краткосрочном положительном влиянии геймификации на результаты обучения, долгосрочные преимущества ее применения в образовательных контекстах остаются недо-

статочны изученными. Метаанализы демонстрируют умеренную положительную корреляцию между геймификацией и краткосрочными образовательными результатами, однако влияние отдельных элементов геймификации на процесс обучения требует дальнейшего исследования.

Современное состояние исследований в области геймификации образования характеризуется недостаточной теоретической обоснованностью, противоречивостью эмпирических данных и методологическими ограничениями экспериментальных дизайнов. Лонгитюдные исследования указывают на отсутствие устойчивых преимуществ даже у тщательно разработанных образовательных игр. В связи с этим интеграция элементов геймификации в системы персонализированного обучения требует взвешенного подхода.

В качестве альтернативы геймификации рассматриваются методы активного обучения, которые, согласно ряду исследований, эффективно стимулируют внутреннюю мотивацию и способствуют углубленному пониманию материала.

Анализ адаптивных систем обучения показывает их несоответствие образовательным целям, установленным в OECD Learning Compass 2030. Хотя подходы адаптивного обучения эффективно способствуют развитию базовых знаний и навыков, они ограничены в развитии самостоятельности учащихся, общих компетенций и активизации мышления. Однако недавние достижения в области крупных языковых моделей (далее – КЯМ), таких как ChatGPT, могут решить некоторые из этих проблем и позволить пересмотреть подходы к персонализированному обучению.

Исследования в области КЯМ продолжают, однако уже сейчас имеются многообещающие примеры их потенциала. Например, использование решений на основе ChatGPT для ответа на вопросы студентов показало поддержку саморегулируемого прогресса и конструирования знаний, а также повышение внутренней мотивации и поведенческой вовлеченности по сравнению с традиционными поисковыми запросами в Google. В другом недавнем исследовании агент на базе GPT помог учащимся генерировать более разнообразные вопросы и увеличил их внутреннюю мотивацию по сравнению с системами, вручную создающими подсказки для любопытства [3].

КЯМ могут стать важным элементом обучения, если они будут сосредоточены на активизации мышления учащихся, развитии навыков саморегуляции и поддержке совместного обучения, а не просто решению домашних заданий. Иными словами, КЯМ мо-

гут стать «мультипликатором» эффективности обучения студентов, если будут внедрены тщательно и осознанно в рамках научно обоснованных образовательных практик.

Еще одной перспективной областью применения КЯМ может стать помощь учителям и содействие персонализированным учебным мероприятиям в более коллаборативных средах. КЯМ могут помочь учителям организовывать совместные учебные мероприятия, поддерживая взаимодействие между учащимися и группами. Недавнее исследование показало, как учителя используют ChatGPT от OpenAI в качестве партнера для студентов в интерактивных ролевых играх, рекомендуя и дифференцирующего учебные материалы, выступающего в роли помощника учителя (например, исправляющего грамматические ошибки), а также подготавливающего и оценивающего тесты.

Еще одно исследование показало, как интегрировать ChatGPT в реалистичные учебные условия для школьников, где студенты становятся активными агентами своего обучения, развивая коллективное понимание и решая реальные проблемы. Кроме того, ChatGPT может поддерживать научно обоснованные стратегии обучения, такие как выявление заблуждений студентов, распределенная практика, непрерывное тестирование и оценка их знаний [4].

В целом КЯМ обладают многообещающим потенциалом для поддержки как учащихся, так и учителей в персонализации учебного контента на основе научно доказанных методов.

В контексте развития искусственного интеллекта и его применения в образовании, особенно в преподавании математики, возникает необходимость переосмысления традиционных подходов к обучению. Будущее формального образования, вероятно, будет представлять собой гибридную модель, сочетающую взаимодействие между людьми и ИИ, а не полностью автоматизированную систему.

Выводы. Результаты данного исследования показывают, что интеграция искусственного интеллекта в процесс персонализированного обучения математике имеет значительный потенциал для повышения его эффективности. Это подтверждается метаанализом Кулика и Флетчера (2015) [12], который выявил существенное положительное влияние интеллектуальных обучающих систем на результаты обучения. Особенно перспективной представляется возможность адаптации учебных материалов и методик под индивидуальные нужды учащихся, что соответствует первоначальной цели анализа способов трансформации пер-

сонализированного обучения.

Однако, как отмечают Завацки-Рихтер и др. (2019) [7], несмотря на положительные краткосрочные результаты, вопрос о долгосрочной эффективности таких систем еще остается открытым и требует дальнейших исследований. Это подчеркивает необходимость проведения долгосрочных эмпирических исследований для оценки устойчивости и долговременного влияния ИИ-систем на образовательные результаты.

Исследования также выявило ряд вызовов, включая необходимость разработки более совершенных алгоритмов ИИ. Как указывают Чаплот и др. (2016) [27], важно создавать системы, способные более точно анализировать и предсказывать потребности учащихся. Кроме того, Агюн и Гринхоу (2022) [1] подчеркивают важность интеграции социального взаимодействия и коллаборативного обучения в ИИ-системы для формирования умений самостоятельного и критического мышления у школьников.

Для дальнейшего развития исследований в этом направлении рекомендуется сосредоточить усилия на создании адаптивных образовательных систем, которые не

только предоставляют персонализированный контент, но и активно поддерживают развитие компетенций учащихся. Это соответствует концепции Learning Compass 2030 (OECD), которая подчеркивает важность развития широкого спектра навыков и компетенций.

Также стоит уделить внимание разработке методик активного обучения и включению элементов геймификации, что, согласно исследованию Мельничук (2016) [15], может улучшить внутреннюю мотивацию и удовлетворенность учащихся. При этом важно учитывать потенциальные риски, связанные с тревожностью и завистью, на которые указывают Карбачинская и Харитонова (2022) [8] в своем анализе влияния образовательных приложений на процесс обучения.

Таким образом, несмотря на очевидный потенциал ИИ в персонализированном обучении математике, необходимы дальнейшие эмпирические исследования для полного понимания его долгосрочного влияния и разработки эффективных стратегий внедрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агюн, С. Искусственный интеллект в образовании: решение этических проблем в условиях К-12 / С. Агюн, К. Гринхоу. – Текст : непосредственный // AI and Ethics. – 2022. – № 2. – DOI: 10.1007/s43681-021-00096-7.
2. Бессмертный, И. А. Семантическая паутина и искусственный интеллект / И. А. Бессмертный. – Текст : непосредственный // Научно-технический вестник информационных технологий, математики и оптики. – 2009. – № 6 (64). – С. 77–83.
3. Ворсина, А. А. Возможности генеративных языковых моделей и перспективы их развития / А. А. Ворсина. – Текст : непосредственный // Цифровые инструменты обеспечения устойчивого развития экономики и образования: новые подходы и актуальные проблемы : сборник научных трудов II-й Национальной научно-практической конференции. – Орел : Среднерусский институт управления – филиал РАНХиГС, 2023. – С. 10–16.
4. Джавайд, М. Раскрытие возможностей с помощью инструмента ChatGPT для улучшения системы образования / М. Джавайд, А. Халим, Р. Сингх [и др.]. – Текст : непосредственный // Bench Council Transactions on Benchmarks, Standards and Evaluations. – 2023. – № 3. – С. 100115. – DOI: 10.1016/j.tbench.2023.100115.
5. Димитриенко, Ю. Нейросетевая модель математических знаний и развитие информационно-образовательной среды для математической подготовки инженеров / Ю. Димитриенко, Э. Губарева. – Текст : непосредственный // Journal of Physics: Conference Series. – 2018. – Т. 1141, № 1. – С. 012010.
6. Елькина, И. Ю. Факторы вовлеченности студентов в учебный процесс в условиях дистанционного обучения / И. Ю. Елькина. – Текст : электронный // Образовательные ресурсы и технологии. – 2022. – № 1 (38). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-vovlechenosti-studentov-v-uchebnyu-protsess-v-usloviyah-distantionnogo-obucheniya> (дата обращения: 01.07.2024).
7. Завацки-Рихтер, О. Систематический обзор исследований применения искусственного интеллекта в высшем образовании – где же преподаватели? / О. Завацки-Рихтер, В. И. Марин, М. Бонд [и др.]. – Текст : непосредственный // Int. J. Educ. Technol. High. Educ. – 2019. – № 16. – С. 39. – <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.
8. Карбачинская, Н. Б. Приложение Photomath: положительные и отрицательные факторы влияния на обучение математическим дисциплинам / Н. Б. Карбачинская, Е. Е. Харитонова. – Текст : электронный // Человек. Культура. Образование. – 2022. – № 3 (45). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prilozhenie-photomath-polozhitelnye-i-otritsatelnye-factory-vliyaniya-na-obuchenie-matematicheskimi-distsiplinami> (дата обращения: 01.07.2024).
9. Киреева, Н. В. Теория саморегулируемого обучения / Н. В. Киреева. – Текст : непосредственный // Наука. Культура. Искусство: Актуальные проблемы теории и практики : сборник материалов Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции : в 5-ти томах. – Белгород : Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2023. – С. 82–86.
10. Комиссаров, А. ИИ в образовании: направления применения и основные решения / А. Комиссаров. – Текст : электронный // EduTech. – 2022. – № 4 (49). – С. 12–20. – URL: https://lib.tsu.ru/sp/assets/users/_smirnov/EduTech_49_web.pdf (дата обращения: 01.07.2024).

11. Корчагин, С. А. Анализ применения технологий искусственного интеллекта в образовательной сфере / С. А. Корчагин. – Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. – 2021. – № 1. – С. 37–42.
12. Кулик, Дж. А. Эффективность интеллектуальных обучающих систем: мета-аналитический обзор / Дж. А. Кулик, Дж. Д. Флетчер. – Текст : непосредственный // Review of Educational Research. – 2015. – <https://doi.org/10.3102/0034654315581420>.
13. Лихарева, О. А. Междисциплинарное обучение в школе: теория и практика / О. А. Лихарева, Д. Ю. Плетнева. – Текст : электронный // Концепт. – 2021. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnoe-obuchenie-v-shkole-teoriya-i-praktika> (дата обращения: 01.07.2024).
14. Ма, В. Интеллектуальные обучающие системы и результаты обучения: мета-анализ / В. Ма [и др.]. – Текст : непосредственный // Journal of Educational Psychology. – 2014. – № 106 (4). – С. 901.
15. Мельничук, Ю. А. Геймификация образовательного процесса как эффективный инструмент улучшения условий обучения / Ю. А. Мельничук. – Текст : непосредственный // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2016. – Т. 5, № 5. – С. 23–29. – DOI: 10.12737/22523.
16. Методы формирования у обучающихся навыков самоорганизации и саморегуляции / З. Ш. Таскирова, А. Патдыева, Б. В. Сангаджиев [и др.]. – Текст : непосредственный // Экономика и предпринимательство. – 2024. – № 1 (162). – С. 1145–1149. – DOI: 10.34925/EIP.2024.162.1.220.
17. Мухамадиева, К. Б. Анализ исследований по применению искусственного интеллекта в высшем образовании / К. Б. Мухамадиева. – Текст : электронный // Образование и проблемы развития общества. – 2020. – № 2 (11). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-issledovaniy-po-primeneniyu-iskusstvennogo-intellekta-v-vysshem-obrazovanii> (дата обращения: 01.07.2024).
18. Несбит, Дж. К. и др. Насколько эффективны интеллектуальные обучающие системы в компьютерном образовании? / Дж. К. Несбит [и др.]. – Текст : электронный // 2014 IEEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies. – URL: <http://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6901409/> (дата обращения: 01.07.2024).
19. Новикова, В. В. Возможности и ограничения искусственного интеллекта в реализации персонализированного обучения / В. В. Новикова. – Текст : непосредственный // Цифровые трансформации в образовании (E-Digital Siberia'2023) : материалы VII Международной научно-практической конференции. – Новосибирск : Сибирский государственный университет путей сообщения, 2023. – С. 229–233.
20. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. – М. : Академия, 2002. – 270 с. – Текст : непосредственный.
21. Парфенова, Е. И. Образование к 2030 году / Е. И. Парфенова. – Текст : непосредственный // Научный аспект. – 2022. – Т. 2, № 1. – С. 151–154.
22. Петровский, В. А. Петровский А. В.: научные разработки и открытия последних лет / В. А. Петровский. – URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=267 (дата обращения: 20.07.2024). – Текст : электронный.
23. Подымов, Н. А. Теоретические подходы к изучению персонализированного обучения / Н. А. Подымов. – Текст : непосредственный // Стратегия развития образования для будущего России : материалы Международной научно-практической конференции, приуроченной к Году педагога и наставника в Российской Федерации. – Владимир : Владимирский институт развития образования имени Л. И. Новиковой, 2023. – С. 312–317.
24. Скафа, Е. И. Система подготовки нового поколения учителей математики на основе проектно-эвристической деятельности / Е. И. Скафа, Е. Г. Евсеева, Ю. В. Абраменкова, И. В. Гончарова. – Текст : электронный // ПНИО. – 2021. – № 5 (53). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-podgotovki-novogo-pokoleniya-uchiteley-matematiki-na-osnove-proektno-evristicheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 01.07.2024).
25. Скугарева, И. В. Использование геймификации в образовании / И. В. Скугарева, О. Н. Торгованова, А. Е. Шабанова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы и перспективы развития мировой науки и техники: состояние, проблемы и пути решения : материалы XV Международной научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону : Издательство «Манускрипт», 2023. – С. 95–97.
26. Слепченко, Н. Н. Адаптивные обучающие системы: учет индивидуальных учебных стилей / Н. Н. Слепченко, Т. Н. Ямских, М. В. Савицкая. – Текст : электронный // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2016. – № 4 (38). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptivnye-obuchayushchie-sistemy-uchet-individualnyh-uchebnyh-stiley> (дата обращения: 01.07.2024).
27. Чаплот, Д. Персонализированное адаптивное обучение с использованием нейронных сетей / Д. Чаплот, Э. Рим, Дж. Ким. – Текст : непосредственный // Third Annual ACM Conference on Learning at Scale. – 2016. – С. 165–168.
28. Этко, Е. А. Идеи персонализации и персонификации в отечественной психологии: современное состояние и перспективы исследования / Е. А. Этко. – Текст : непосредственный // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 41. – С. 8.
29. Learning Compass 2030. – OECD. – URL: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf (mode of access: 01.07.2024). – Text : electronic.

REFERENCES

1. Akgün, S., Greenhow, K. (2022). Iskusstvennyi intellekt v obrazovanii: reshenie eticheskikh problem v usloviyakh K-12 [Artificial Intelligence in Education: Addressing Ethical Issues in K-12 Settings]. In *AI and Ethics*. No. 2. DOI: 10.1007/s43681-021-00096-7.

2. Bessmertnyy, I. A. (2009). Semanticheskaya pautina i iskusstvennyi intellekt [Semantic Web and Artificial Intelligence]. In *Nauchno-tekhnicheskii vestnik informatsionnykh tekhnologii, matematiki i optiki*. No. 6 (64), pp. 77–83.
3. Vorsina, A. A. (2023). Vozможности generativnykh yazykovykh modelei i perspektivy ikh razvitiya [Possibilities of Generative Language Models and Prospects for Their Development]. In *Tsifrovye instrumenty obespecheniya ustoichivogo razvitiya ekonomiki i obrazovaniya: novye podkhody i aktual'nye problemy: sbornik nauchnykh trudov II-i Natsional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Orel, Srednerusskii institut upravleniya – filial RANKhiGS, pp. 10–16.
4. Javaid M., Halim A., Singh R. et al. (2023). Raskrytie vozможnostei s pomoshch'yu instrumenta ChatGPT dlya uluchsheniya sistemy obrazovaniya [Unlocking Opportunities with the KhatGPT Tool to Improve the Education System]. In *Bench Council Transactions on Benchmarks, Standards and Evaluations*. No. 3, p. 100115. DOI: 10.1016/j.tbench.2023.100115.
5. Dimitrienko, Yu., Gubareva, E. (2018). Neurosetevaya model' matematicheskikh znaniy i razvitiye informatsionno-obrazovatel'noi sredy dlya matematicheskoi podgotovki inzhenerov [Neural Network Model of Mathematical Knowledge and Development of Information and Educational Environment for Mathematical Training of Engineers]. In *Journal of Physics: Conference Series*. Vol. 1141. No. 1, p. 012010.
6. Elkina, I. Yu. (2022). Faktory вовлеченности studentov v uchebnyi protsess v usloviyakh distantsionnogo obucheniya [Factors of Student Engagement in the Educational Process in the Context of Distance Learning]. In *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii*. No. 1 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/faktory-vo-vlechenosti-studentov-v-uchebnyy-protsess-v-usloviyah-distantsionnogo-obucheniya> (mode of access: 01.07.2024).
7. Zavatsky-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M. et al. (2019). Sistemicheskii obzor issledovaniy primeneniya iskusstvennogo intellekta v vysshem obrazovanii – gde zhe prepodavately? [A Systematic Review of Research on the Application of Artificial Intelligence in Higher Education – Where are the Teachers?]. In *Int. J. Educ. Technol. High. Educ.* No. 16, p. 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.
8. Karbachinskaya, N. B., Kharitonova, E. E. (2022). Prilozhenie Photomath: polozhitel'nye i otritsatel'nye faktory vliyaniya na obuchenie matematicheskimi distsiplinami [Photomath Application: Positive and Negative Factors Influencing the Teaching of Mathematical Disciplines]. In *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie*. No. 3 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prilozhenie-photomath-polozhitelnye-i-otritsatelnye-faktory-vliyaniya-na-obuchenie-matematicheskimi-disttsiplinami> (mode of access: 01.07.2024).
9. Kireeva, N. V. (2023). Teoriya samoreguliruemogo obucheniya [Self-Regulated Learning Theory]. In *Nauka. Kul'tura. Iskustvo: Aktual'nye problemy teorii i praktiki : sbornik materialov Vserossiiskoi (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoi konferentsii, in 5 vols*. Belgorod, Belgorodskii gosudarstvennyi institut iskustva i kul'tury, pp. 82–86.
10. Komissarov, A. (2022). II v obrazovanii: napravleniya primeneniya i osnovnye resheniya [AI in Education: Areas of Application and Main Solutions]. In *EduTech*. No. 4 (49), pp. 12–20. URL: https://lib.tsu.ru/sp/assets/users/_smirnov/EduTech_49_web.pdf (mode of access: 01.07.2024).
11. Korchagin, S. A. (2021). Analiz primeneniya tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'noi sfere [Analysis of the Application of Artificial Intelligence Technology in the Educational Field]. In *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Sotsiologiya. Politologiya*. No. 1, pp. 37–42.
12. Kulik, J. A., Fletcher, J. D. (2015). Effektivnost' intellektual'nykh obuchayushchikh sistem: meta-analiticheskii obzor [Effectiveness of Intelligent Tutoring Systems: A Meta-Analytic Review]. In *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/0034654315581420>.
13. Likhareva, O. A., Pletneva, D. Yu. (2021). Mezhdistsiplinarnoe obuchenie v shkole: teoriya i praktika [Interdisciplinary Education in School: Theory and Practice]. In *Kontsept*. No. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnoe-obuchenie-v-shkole-teoriya-i-praktika> (mode of access: 01.07.2024).
14. Ma, V. et al. (2014). Intellektual'nye obuchayushchie sistemy i rezul'taty obucheniya: meta-analiz [Intelligent Tutoring Systems and Learning Outcomes: A Meta-Analysis]. In *Journal of Educational Psychology*. No. 106 (4), p. 901.
15. Melnichuk, Yu. A. (2016). Geimifikatsiya obrazovatel'nogo protsessa kak effektivnyi instrument uluchsheniya uslovii obucheniya [Gamification of the Educational Process as an Effective Tool for Improving Learning Conditions]. In *Upravlenie personalom i intellektual'nymi resursami v Rossii*. Vol. 5. No. 5, pp. 23–29. DOI: 10.12737/22523.
16. Taskirova, Z. Sh., Patdyeva, A., Sangadzhiev, B. V. et al. (2024). Metody formirovaniya u obuchayushchikhsya navykov samoorganizatsii i samoregulyatsii [Methods of Developing Self-Organization and Self-Regulation Skills in Students]. In *Ekonomika i predprinimatel'stvo*. No. 1 (162), pp. 1145–1149. DOI: 10.34925/EIP.2024.162.1.220.
17. Mukhamadiyeva, K. B. (2020). Analiz issledovaniy po primeneniyu iskusstvennogo intellekta v vysshem obrazovanii [Analysis of Research on the Application of Artificial Intelligence in Higher Education]. In *Obrazovanie i problemy razvitiya obshchestva*. No. 2 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-issledovaniy-po-primeneniyu-iskusstvennogo-intellekta-v-vysshem-obrazovanii> (mode of access: 01.07.2024).
18. Nesbit, J. K. et al. Naskol'ko effektivny intellektual'nye obuchayushchie sistemy v komp'yuternom obrazovanii? [How Effective are Intelligent Tutoring Systems in Computer Education?]. In *2014 IEEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies*. URL: <http://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6901409/> (mode of access: 01.07.2024).
19. Novikova, V. V. (2023). Vozможности i ogranicheniya iskusstvennogo intellekta v realizatsii personalizirovannogo obucheniya [Potential and Limitations of Artificial Intelligence in the Implementation of Personalized Learning]. In *Tsifrovye transformatsii v obrazovanii (E-Digital Siberia'2023): materialy VII Mezhdunarodnoi*

nauchno-prakticheskoi konferentsii. Novosibirsk, Sibirskii gosudarstvennyi universitet putei soobshcheniya, pp. 229–233.

20. Orlov, A. B. (2002). *Psikhologiya lichnosti i sushchnosti cheloveka paradigmy, proektsii, praktiki* [Psychology of Personality and Human Essence Paradigms, Projections, Practices]. Moscow, Akademiya. 270 p.

21. Parfenova, E. I. (2022). *Obrazovanie k 2030 godu* [Education by 2030]. In *Nauchnyi aspekt*. Vol. 2. No. 1, pp. 151–154.

22. Petrovsky, V. A. *Petrovskii A. V.: nauchnye razrabotki i otkrytiya poslednikh let* [Petrovsky A. V.: Scientific Developments and Discoveries of Recent Years]. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=267 (mode of access: 20.07.2024).

23. Podymov, N. A. (2023). *Teoreticheskie podkhody k izucheniyu personalizirovannogo obucheniya* [Theoretical Approaches to the Study of Personalized Learning]. In *Strategiya razvitiya obrazovaniya dlya budushchego Rossii: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, priurochennoi k Godu pedagoga i nastavnika v Rossiiskoi Federatsii*. Vladimir, Vladimirsii institut razvitiya obrazovaniya imeni L. I. Novikovoi, pp. 312–317.

24. Skafa, E. I., Evseeva, E. G., Abramenkova, Yu. V., Goncharova, I. V. (2021). *Sistema podgotovki novogo pokoleniya uchitelei matematiki na osnove proektno-evristicheskoi deyatel'nosti* [System of Training a New Generation of Mathematics Teachers Based on Project-Heuristic Activities]. In *PNiO*. No. 5 (53). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-podgotovki-novogo-pokoleniya-uchiteley-matematiki-na-osnove-proektno-evristicheskoy-deyatelnosti> (mode of access: 01.07.2024).

25. Skugareva, I. V., Torgovanova, O. N., Shabanova, A. E. (2023). *Ispol'zovanie geimifikatsii v obrazovanii* [Using Gamification in Education]. In *Aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya mirovoi nauki i tekhniki: sostoyaniye, problemy i puti resheniya: materialy XV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Rostov-na-Donu, Izdatel'stvo «Manuskript», pp. 95–97.

26. Slepchenko, N. N., Yamskikh, T. N., Savitskaya, M. V. (2016). *Adaptivnye obuchayushchie sistemy: uchet individual'nykh uchebnykh stilei* [Adaptive Learning Systems: Taking Individual Learning Styles into Account]. In *Vestnik KGPU im. V. P. Astafeva*. No. 4 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptivnye-obuchayushchie-sistemy-uchet-individualnyh-uchebnyh-stiley> (mode of access: 01.07.2024).

27. Chaplot, D., Rim, E., Kim, J. (2016). *Personalizirovannoe adaptivnoe obucheniye s ispol'zovaniem neuronnykh setei* [Personalized Adaptive Learning Using Neural Networks]. In *Third Annual ACM Conference on Learning at Scale*, pp. 165–168.

28. Etko, E. A. (2015). *Idei personalizatsii i personifikatsii v otechestvennoi psikhologii: sovremennoe sostoyaniye i perspektivy issledovaniya* [Ideas of Personalization and Personification in Domestic Psychology: Current State and Research Prospects]. In *Psikhologicheskie issledovaniya*. Vol. 8. No. 41, p. 8.

29. *Learning Compass 2030*. OECD. URL: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf (mode of access: 01.07.2024).

УДК 378.016:811.1
ББК Ш12/18-9-5

ГРНТИ 16.31.51

Код ВАК 5.8.2

Новожилова Екатерина Геннадиевна,

SPIN-код 9684-3660

аспирант кафедры профессионально-ориентированного языкового образования, соискатель степени кандидат педагогических наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов; 26; brizhanova@hotmail.com

Сергеева Наталья Николаевна,

SPIN-код: 1552-0305

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов; 26; e-mail: snatalia2016@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ИНОЯЗЫЧНОГО АУДИРОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ГОРНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: трудности аудирования; стратегия обучения; профессиональная компетенция; гендерный подход; принципы отбора аудиоматериала; профессионально направленные задания; студенты; горная промышленность; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; иноязычное общение

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрена проблема возникновения трудностей профессионально направленного аудирования, с которыми сталкиваются студенты горных специальностей при обучении иноязычному общению профессиональной сферы. Выделены педагогические подходы и дидактические принципы организации аудиоматериала, реализуемого в обучении иноязычному профессионально направленному общению. Определены стратегии преодоления трудностей на основе профессионально направленного и гендерного подходов. Научная новизна состоит в определении стратегий нейтрализации трудностей иноязычного аудирования (аудиовизуальное восприятие, предугадывание языковых моделей, включение в деятельность, сотрудничество, стратегии мотивации) и разработанных на их основе профессионально ориентированных заданий. Основопологающими методами исследования выступили: анализ научно-методической литературы, освещающей проблемы обучения аудированию; анкетирование студентов, обучающихся по направлениям горных специальностей с целью выявления трудностей иноязычного аудирования; непосредственное наблюдения за процессом обучения.

Трудности аудирования рассматриваются как проблемы, с которыми сталкиваются обучающиеся при устном предъявлении иноязычной речи, препятствующие восприятию и пониманию дискурса профессиональной сферы. Проанализированы причины возникновения препятствий иноязычного аудирования, на основании которых выделены группы лингвистических и психологических трудностей.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Новожилова, Е. Г. Реализация стратегий преодоления трудностей иноязычного аудирования в контексте профессиональной деятельности будущего специалиста горной промышленности / Е. Г. Новожилова, Н. Н. Сергеева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 93–100.

Novozhilova Ekaterina Gennadijevna,

Postgraduate Student of Department of Professionally Oriented Language Education, Applicant for the Degree of a Candidate of Pedagogy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Sergeeva Natalia Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Professionally Oriented Language Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

IMPLEMENTING STRATEGIES FOR OVERCOMING FOREIGN LANGUAGE LISTENING DIFFICULTIES IN THE CONTEXT OF FUTURE MINING SPECIALIST'S PROFESSIONAL ACTIVITY

KEYWORDS: listening difficulties; teaching strategy; professional competence; gender approach; principles of audio material selection; professionally oriented tasks; students; mining industry; foreign languages; methods of teaching foreign languages; foreign language communication

ABSTRACT. The aim of the article is to identify and classify the difficulties of listening professionally oriented listening, which face students of mining specialties while learning foreign-language communication of professional sphere. It highlights pedagogical approaches and didactic principles of organization audio material used in teaching foreign-language for professional purposes. Strategies of overcoming difficulties on the basis of professionally oriented, gender approaches were determined. The scientific value involves the identification of strategies for neutralizing difficulties in foreign-language listening (audiovisual perception, anticipation of linguistic patterns, activity involvement, cooperation, strategies of motivation) and the professionally oriented tasks developed on their basis. The fundamental methods of the study were as follows: analysis of scientific and methodological literature covering the problems of teaching listening; ques-

tionnaire survey of students studying mining specialties in order to identify the difficulties of foreign-language listening; direct monitoring of the teaching process.

In the work listening difficulties are considered as problems that students face during oral presentation of foreign-language speech, which obstruct the perception and understanding of the discourse of the professional sphere. The article analyzes reasons of foreign language listening difficulties, according to which identified the following groups of listening difficulties: linguistic and psychological difficulties.

FOR CITATION: Novozhilova, E. G., Sergeeva, N. N. (2024). Implementing Strategies for Overcoming Foreign Language Listening Difficulties in the Context of Future Mining Specialist's Professional Activity. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 93–100.

Введение. Процессы модернизации системы среднего профессионального образования, обновление требований к уровню профессиональной подготовки будущих специалистов горнопромышленной сферы приводят к необходимости поиска новых путей и методов совершенствования образовательного процесса.

Обучение иноязычному профессионально направленному аудированию является неотъемлемой частью языковой подготовки студентов на этапе среднего профессионального образования. Аудирование иноязычной речи по праву считается самым сложным видом речевой деятельности, с которым студенты ассоциируют наибольшее число трудностей. В связи с этим возникла проблема исследования: как обеспечить нейтрализацию трудностей аудирования иноязычной речи в академических группах горных специальностей, изучающих иностранный язык, для решения задач профессиональной сферы?

В работе определены и проанализированы трудности иноязычного аудирования, включая: *лингвистические* (незнание грамматической системы изучаемого языка; сложности при аудировании, направленном на понимание детальной и общей информации; выявление очередности и последовательности событий и действий; наличие незнакомых терминов и понятий профессиональной сферы; аббревиатуры; имена собственные), *психологические* (ограниченный объем оперативной и долговременной памяти и, как следствие, несформированность механизмов восприятия иноязычной речи; низкий уровень мотивации при изучении иностранного языка профессиональной сферы; темп речи диктора; присутствие диалектов; отсутствие интереса к существующим заданиям; постоянная потребность в использовании гаджетов для перевода англоязычных текстов и заданий на русский язык).

Определены стратегии преодоления выявленных препятствий, в том числе стратегии: аудиовизуального восприятия аудиоматериала, предугадывания языковых моделей, включения в деятельность, сотрудничества, стратегии повышения уровня мотивации.

Реализация стратегий преодоления

трудностей иноязычного аудирования осуществляется в процессе выполнения профессионально направленных заданий. Уточнено понятие «профессионально направленное задание» как дидактически организованная деятельность обучающихся, направленная на формирование и развитие умений иноязычного аудирования, в частности: воспринимать, анализировать интерпретировать иноязычную информацию профессиональной сферы [12, с. 274].

Профессионально направленное задание представлено как средство преодоления препятствий иноязычного аудирования и формирования умений: восприятия, анализа, интерпретации иноязычной речи при ее устном предъявлении.

Методология и теоретическое обоснование. Теоретической основой исследования послужили научные работы И. Л. Бим, И. А. Зимней, Е. М. Колесовой, Е. И. Пассова, Н. Н. Сергеевой, Т. С. Серовой, В. Л. Скалкина, С. Ф. Шатилова, А. Н. Щукина. Исследования вопросов реализации профессионально направленного подхода в обучении: А. Л. Гайсиной, Л. Е. Зелениной, П. И. Образцова, Е. А. Руцкой, В. А. Яковлевой. Особенности внедрения гендерного подхода в практику обучения иноязычному общению в научных трудах: С. А. Безбородовой, И. С. Кон, Т. Е. Овчинниковой, Я. С. Соловьева. Проблемы классификации и преодоления трудностей иноязычного аудирования: Н. В. Елухина, Р. К. Миньяр-Белоручев, М. Рост, В. Ф. Сатиновой. Вопросы реализации обучающих стратегий в обучении иностранному языку: Н. В. Агеева, Е. А. Колесникова, А. Э. Михина.

Современные тенденции развития системы среднего профессионального образования определяют необходимость обновления содержания образовательного процесса. Глобальная цель обучения дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» трансформируется и приобретает новый смысл, при котором обучающиеся овладевают иноязычной компетенцией в контексте производственной деятельности, способны применять иностранный язык для решения профессиональных задач.

Направленность на овладение практическими навыками деятельности, повышение уровня профессиональной подготовки,

соответствие запросам рынка труда и актуальным требованиям сферы промышленности и производства обозначили поиск новых средств и методов совершенствования уровня коммуникативной компетенции обучающихся посредством введения новых способов организации процесса обучения иноязычному аудированию профессиональной сферы.

Для оптимизации процесса обучения иноязычному аудированию, разработки эффективной методики развития умений были выявлены трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся горных специальностей в процессе восприятия иноязычной речи при ее устном предъявлении.

Как утверждают исследователи, проблемы возникновения препятствий при восприятии иноязычной речи – аудитивные трудности – имеют многоплановую структуру. С одной стороны, обучающиеся сталкиваются с трудностями внешнего характера: темп речи диктора, незнакомый диалект, низкое качество аудиозаписи и пр. С другой стороны, большие объемы препятствий составляют трудности субъективного характера, вызванные функционированием механизмов памяти, неустойчивой мотивацией, знаниями грамматической системы изучаемого языка.

Научное исследование и результаты. Преодоление трудностей иноязычного аудирования – сложный процесс управления учебной деятельностью, включающий выявление характерного набора стратегий и реализуемых в рамках обозначенных стратегий профессионально направленных заданий.

Проанализировав исследования российских и зарубежных авторов о проблеме реализации стратегий в обучении иноязычному общению, уточним данное понятие с учетом специфики профессионального образования. Под *стратегиями* мы понимаем группу сознательно применяемых действий, планируемых преподавателем и обучающимися для совершенствования процессов: восприятия, анализа, интерпретации аудиосообщения с целью присвоения профессионально значимой информации и достижения образовательных задач [10, с. 162].

Методы продолжительного наблюдения за учебным процессом, тестирования студентов, анкетирования преподавателей, анализа и обобщения психолого-педагогической литературы позволили выявить трудности субъективного и объективного характера, с которыми сталкиваются будущие специалисты горнопромышленной сферы при овладении умениями иноязычного аудирования. На основе полученных результатов выделены группы *лингвистических и психологических трудностей*.

Лингвистические трудности обусловле-

ны рядом причин, среди которых:

- наличие в аудиоматериале сложной для понимания лексики профессиональной тематики, терминов и понятий профессиональной деятельности;

- присутствие в аудиосообщении видеовременных форм глагола в активном и пассивном залоге;

- выделение главной и второстепенной мысли, определение смысловой взаимосвязи в отдельных сегментах целостного аудиотекста, установление последовательности и очередности действий в текстах интруктирующего характера.

Психологические трудности возникают в результате объективных факторов и личностных характеристик обучающихся.

Внешние факторы, обуславливающие возникновение психологических трудностей, вызваны содержательной стороной предъявляемого аудиоматериала: отсутствие визуальных опор, несоответствие содержания аудиоматериала современным тенденциям развития профессиональной сферы, темп речи диктора [6, с. 205].

К трудностям личностного характера исследователи относят: «Степень развитости психических процессов, таких как внимание, память, мышление, которые непосредственно задействованы при формировании речевых умений» [13, с. 241], недостаточные знания о грамматическом строе изучаемого языка, особенности самооценки, самоконтроля и самоанализа.

В рамках исследования предпринята попытка нейтрализации выявленных трудностей иноязычного аудирования посредством планирования стратегий обучения иноязычному профессионально направленному аудированию.

Идея стратегии заключается в организации оптимального набора действий преподавателя и обучающегося на этапе принятия решения для достижения учебной задачи. Сознательный выбор действий свидетельствует о высоком уровне заинтересованности в результатах обучения и осмысленном отношении к учебному процессу, при котором студент становится субъектом обучения, анализирующим собственные действия с учебным материалом, а достигнутые результаты – с целью обучения [6, с. 204].

Выбор эффективных стратегий обучения иноязычному аудированию будущих специалистов горнодобывающей промышленности обусловлен спецификой профессионального образования (направленность на практическое овладение умениями и навыками иноязычного общения), а также психофизиологическими закономерностями развития юношеского возраста.

В основу разработки стратегий, направ-

ленных на антиципацию трудностей восприятия иноязычного дискурса профессиональной сферы студентами горных специальностей, положены педагогические подходы в организации учебной деятельности (профессионально направленный, гендерный) и дидактические принципы отбора аудиоматериала.

Исследователи (С. А. Безбородова, Л. Е. Зеленина, Н. Н. Сергеева) рассматривают *профессионально направленный подход* в обучении иноязычному общению как организацию процесса обучения, при которой студент приобретает знания о будущей профессии средствами иностранного языка на уровнях: *содержания* (применение аудиоматериалов, разработанных на основе ситуаций естественно-речевого общения специалистов горной промышленности) и *учебной деятельности* (моделирование ситуаций профессионального общения в рамках практических занятий). В условиях постоянного обновления требований к профессиональной подготовке специалистов, совершенствования сферы производства и промышленности профессионально направленный подход позволяет преподавателю корректировать и совершенствовать содержание обучения иноязычному общению [3].

Гендерный подход в обучении иноязычному общению студентов горных специальностей обусловлен индивидуальными психофизиологическими особенностями юношей и девушек, которые проявляются в способах восприятия информации, особенностях деятельности и мотивации.

Авторы рассматривают гендерный подход как педагогический процесс, позволяющий обучающемуся проявить свои индивидуальные характеристики в выборе средств и методов обучения [1, с. 3].

С другой точки зрения, гендерный подход ориентирован на оптимальное использование индивидуальных особенностей обучаемых в процессе обучения, что способствует эффективной реализации речевых потенциалов юношей и девушек [15, с. 132].

Реализация гендерного подхода представлена на уровне организации деятельности обучающихся: активные методы обучения, построение логических умозаключений, частая смена деятельности, учет визуального канала восприятия информации, практическая направленность обучения.

Применение профессионально направленного и гендерного подходов при отборе содержания, выборе форм и методов обучения позволяет эффективно реализовать стратегии преодоления трудностей иноязычного аудирования для достижения цели обучения иноязычному общению [1].

Стратегии преодоления трудностей иноязычного профессионально направленного аудирования включают соблюдение следующих дидактических принципов:

1) *аутентичность аудиоматериала*, представлена как «ключевое условие при выборе дискурса профессиональной сферы, способствующего развитию умений и навыков аудирования» [7, с. 225].

2) *достаточность и полнота профессиональной информации*, соответствующая ситуациям естественного речевого общения специалистов горной промышленности;

3) *доступность и посильность аудиоматериала*, включая: длительность аудиосообщения, темп речи диктора, объем незнакомой лексики. Согласно экспериментальным исследованиям, для оптимального понимания содержания аудиоматериала общий объем незнакомой лексики в предъявляемом аудиоматериале не должен превышать 5–10% [14, с. 153].

4) *ситуативный характер аудиоматериала*, обеспечивающий приближенность к условиям реального профессионального общения;

5) *принцип возрастающих трудностей*. Проявляется в поэтапном увеличении длины аудиозаписи, общего объема незнакомой лексики;

6) *системный характер обучения*, при котором отдельный аудиоматериал представлен как компонент целостной структуры тематически организованных аудиотекстов;

7) *принцип наглядности*. Учитывая подавляющее число юношей в академических группах горных специальностей, реализация данного принципа соответствует положениям гендерного подхода в обучении иноязычному общению [12].

Проанализировав классификацию существующих стратегий обучения иноязычному общению [6; 10], основываясь на выявленных препятствиях, выделим когнитивные и мотивационные стратегии нейтрализации трудностей как способ эффективного развития умений аудирования иноязычной речи профессиональной направленности.

Когнитивные стратегии обучения иноязычному аудированию направлены на планирование, регулирование и оценку действий, прямо влияющих на научение. К ним относим: стратегию образного предугадывания, аудиовизуального восприятия, развития оперативной и долговременной памяти, анализа и синтеза информации [10, с. 163].

Мотивационные стратегии призваны минимизировать психологические трудности аудирования и представлены в следующих вариантах: включение в деятельность, сотрудничество, стратегия творческого развития [6].

Соотнесем трудности обучения иноязычному профессионально направленному аудированию и стратегии, направленные на преодоление выявленных препятствий в таблице.

Таблица

Трудности иноязычного аудирования и стратегии преодоления

Трудности	Стратегии по преодолению
Выделение главной и второстепенной мысли	Аудиовизуальное восприятие
Определение смысловой взаимосвязи	Анализ и синтез информации
Построение умозаключений на основе прослушанного аудиоматериала	Аудиовизуальное восприятие
Установление последовательности и очередности действий инструктирующего характера	Развитие механизмов памяти Аудиовизуальное восприятие
Определение видовременных форм глагола в форме активного и пассивного залога	Образное предугадывание языковых моделей
Соотнесение новой информации с ранее изученной	Образное предугадывание языковых моделей Аудиовизуальное восприятие
Распознавание профессиональных терминов	Образное предугадывание языковых моделей
Низкая заинтересованность в выполнении профессионально направленных заданий	Сотрудничество Коллективная работа
Зависимость от гаджетов при выполнении заданий, направленных на перевод иноязычного текста	Включение в деятельность Творческое развитие

В рамках реализации рассмотренных стратегий целесообразно применение профессионально направленных заданий. *Профессионально направленное задание* представлено как средство обучения иноязычному общению, направленное на развитие аудитивных умений и навыков с целью решения задач профессиональной деятельности [12].

Рассмотрим реализацию профессионально направленных заданий в контексте выявленных стратегий нейтрализации трудностей профессионально направленного аудирования.

Стратегия образного предугадывания языковых моделей направлена на систематизацию и соотнесение новой информации с ранее полученными знаниями на основе построения образов об исследуемых явлениях. Примерами профессионально направленных заданий в рамках реализации данной стратегии могут служить: «Прослушайте словосочетания и определите значение термина в контексте высказывания», «Составьте максимальное количество словосочетаний с представленным термином», «Прослушайте предложения, определите предложения с пассивными конструкциями».

Стратегия аудиовизуального восприятия направлена на снятие трудностей когнитивного и лингвистического характера. Реализация данной стратегии происходит посредством наглядного сопровождения представленного аудиоматериала в виде: таблиц, схем, графиков, чертежей, схематического изображения производственных процессов горнодобывающей сферы. Примером заданий, предъявляемых в рамках данной стратегии, могут служить: «Прослушайте интервью и соотнесите этапы обогащения минералов с представленной схемой», «Прослушайте диалог о порядке действий при возникновении чрезвычайной

ситуации. Расставьте предложенные картинки в порядке очередности».

Стратегии развития механизмов памяти способствуют развитию и тренировке слуховой, образной, долговременной и кратковременной памяти. Профессионально направленные задания в рамках данной стратегии представлены в следующих вариантах: «Прослушайте и повторите вслед за диктором», «Прослушайте аудиосообщение. Какие процессы описывает говорящий?», «Соотнесите этапы производственного процесса по степени опасности», «Прослушайте и определите положительное/негативное отношение говорящего к развитию горнодобывающих предприятий». Таким образом, при ограниченном объеме оперативной памяти обучающийся соотносит визуальные и слуховые образы для построения мысленного концепта об услышанном, анализируя и интерпретируя аудиоматериал в соответствии с учебными задачами.

Стратегии анализа и синтеза информации направлены на нейтрализацию трудностей посредством выявления опорных явлений аудиосообщения, что позволяет провести аналогию, выделить сходства и различия исследуемых объектов, организовать деятельность по самостоятельному поиску новой, профессионально значимой информации [10, с. 164]. Предлагаем следующие варианты профессионально направленных заданий: «Прослушайте доклад представителя горной промышленности. Какие факторы развития предприятия соответствуют вашим предположениям», «Подготовьте доклад о современных проблемах горнодобывающей сферы».

Стратегии сотрудничества и включения в деятельность призваны минимизировать трудности, вызванные неустойчивой мотивацией к изучению иностранного

языка, а также трудности, связанные с потребностью применять технические устройства (гаджеты) для облегчения перевода иноязычного текста. В рамках данной стратегии применимы активные виды заданий: «Прослушайте доклад о проблемах экологии, вызванных деятельностью горнодобывающих предприятий. Приведите как можно больше аргументов в пользу развития горного производства», «На основе прослушанного составьте диалог на предложенную тему», «Подготовьте презентацию о влиянии процессов добычи полезных ископаемых на экологию региона».

Стратегии творческого развития направлены на нейтрализацию трудностей мотивационного характера. Включают профессионально направленные задания, формирующие представления значимости будущей профессии; побуждающие к выражению личного отношения к исследуемым явлениям, способствующие реализации творческого потенциала личности. Примерами заданий могут служить: «Составьте диалог между директором горнодобывающего предприятия и представителем бизнеса», «Подготовьте кроссворд», «Схематично изобразите этапы производства нефтепродуктов», «Подготовьте доклад о значении горнодобывающей промышленности для экономического развития региона», «Прослушайте аудиоматериал и соотнесите производственные обязанности с представленными профессиями», «Подготовьте доклад о выдающемся исследователе горнодобывающей сферы».

Выводы. Аудирование иноязычной речи – наиболее сложный вид речевой деятельности, при котором обучающиеся сталкиваются с трудностями субъективного и объективного характера. Неспособность преодолеть трудности субъективного характера приводит к снижению мотивации в изучении иностранного языка, что влияет

на эффективность процесса обучения и, как следствие, на сформированность коммуникативной компетенции. Стратегии преодоления препятствий при восприятии иноязычной речи формируются на основе установленных ценностей обучающегося, стремлений к овладению знаниями в профессиональной деятельности и саморазвитию личности.

Специфика применения стратегии преодоления трудностей иноязычного аудирования определена особенностями профессиональной деятельности будущего специалиста. Профессионально направленный и гендерный подходы в обучении студентов – будущих специалистов горной промышленности отражены в содержательном и деятельностном компонентах представленной методики.

Рассмотренные в рамках исследования профессионально направленные задания отражают сферу интересов обучающихся, потребности и мотивы учебной деятельности и разработаны с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей юношей и девушек. При разработке профессионально направленных заданий необходимо учитывать: исходный уровень лингвистических и профессиональных знаний, сформированность умений и навыков иноязычного аудирования, аудиовизуальный характер восприятия информации юношей, предпочтение активных видов деятельности.

Представленная методика обучения, наряду с нейтрализацией препятствий иноязычного аудирования, позволяет повысить уровень мотивации студентов, поскольку разработанные задания соответствуют закономерностям психофизиологического развития юношеского возраста, отражают интересы и предпочтения обучающихся в выборе стратегий аудирования иноязычного дискурса сферы профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безбородова, С. А. Особенности обучения иностранному языку студентов Горного вуза / С. А. Безбородова. – Текст : электронный // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2015. – № 2. – С. 5–11. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27688603> (дата обращения: 28.06.2024). – EDN HXQSR.
2. Бим, И. Л. Роль учителя в личностно-ориентированном образовании / И. Л. Бим. – Текст : электронный // Профессиональное образование. Столица. – 2009. – № 4. – С. 30–32. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12982478> (дата обращения: 20.06.2024). – EDN KYCMMT.
3. Зеленина, Л. Е. Специфика упражнений на снятие терминологических трудностей при обучении деловому общению / Л. Е. Зеленина, Н. Н. Сергеева. – Текст : электронный // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2011. – № 2. – С. 218–222. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23365778> (дата обращения: 20.06.2024). – EDN TRIDPR.
4. Зимняя, И. А. Учебная деятельность как специфический вид деятельности / И. А. Зимняя. – Текст : электронный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 1. – С. 3–14. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=rtydlf> (дата обращения: 28.06.2024). – EDN RTYDLF.
5. Колесова, Е. М. Методика развития аудитивных умений студентов языкового вуза на материале аутентичных радиопередач / Е. М. Колесова. – Текст : электронный // Казанская наука. – 2013. – № 4. – С. 201–204. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19010939> (дата обращения: 20.06.2024). – EDN QAKXP.

6. Михина, А. Э. Новые тенденции в методике преподавания иностранных языков и их отражение в обучении аудированию на современном этапе / А. Э. Михина. – Текст : электронный // Вестник Бурятского государственного университета. – 2007. – № 10. – С. 204–209. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9906014> (дата обращения: 20.06.2024). – EDN IUUCRJ.
7. Новожилова, Е. Г. Комплекс упражнений, направленный на обучение студентов горных специальностей среднего профессионального образования умениям аудирования профессионально ориентированного дискурса / Е. Г. Новожилова. – Текст : электронный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 2. – С. 225–231. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67325683> (дата обращения: 20.06.2024). – EDN KWVTDV.
8. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с. URL: <https://elibrary.ru/shdewv> (дата обращения: 28.06.2024). – EDN SHDEWV. – Текст : электронный.
9. Сергеева, Н. Н. Иноязычное профессионально-ориентированное аудирование в системе профессионального образования: современные средства и методы / Н. Н. Сергеева, В. А. Яковлева. – Екатеринбург : УрГПУ, 2012. – 184 с. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19125996> (дата обращения: 20.06.2024). – EDN QCNWYN. – Текст : электронный.
10. Сергеева, Н. Н. Стратегии преодоления трудностей овладения слухопроизводительным навыком иноязычной речи / Н. Н. Сергеева, Е. А. Иванова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. – С. 162–164. – DOI: 10.17223/19996195/50/17.
11. Сергеева, Н. Н. Профессионально ориентированный подход при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: сущность и принципы / Н. Н. Сергеева, С. Н. Сорокоумова. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 223–239.
12. Сергеева, Н. Н. Профессионально-ориентированные задания как средство обучения иностранному языку профессиональной сферы / Н. Н. Сергеева. – Текст : электронный // Язык и культура. – 2023. – № 61. – С. 272–288. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50750962> (дата обращения: 20.06.2024). – DOI: 10.17223/19996195/61/15.
13. Федькова, О. С. Психолого-педагогические условия формирования лексических умений на основе принципов нейролингвистического программирования / О. С. Федькова, Н. Н. Сергеева. – Текст : электронный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 2. – С. 239–252. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67325685> (дата обращения: 28.06.2024). – EDN NHJRYI.
14. Яковлева, В. А. Комплекс упражнений для обучения профессионально ориентированному аудированию: современное решение проблемы / В. А. Яковлева. – Текст : электронный // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 151–153. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21805141> (дата обращения: 28.06.2024). – EDN SJEFGR.
15. Ovchinnikova, T. Ye. Foreign language learning strategies as a vector of autonomous development of university students / T. Ye. Ovchinnikova. – Text : electronic // In the World of Scientific Discoveries, Series A. – 2015. – Vol. 3, no. 2. – P. 131–140. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27447177> (mode of access: 28.06.2024). – EDN XCQHIN.

REFERENCES

1. Bezborodova, S. A. (2015). Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku studentov Gornogo vuza [Features of Teaching Foreign Languages to Students of the Mining University]. In *Aktual'nye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki*. No. 2, pp. 5–11. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27688603> (mode of access: 28.06.2024). EDN HXQSR.
2. Bim, I. L. (2009). Rol' uchitelya v lichnostno-orientirovannom obrazovanii [The Role of the Teacher in Student-Centered Education]. In *Professional'noe obrazovanie. Stolitsa*. No. 4, pp. 30–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12982478> (mode of access: 20.06.2024). EDN KYCMMT.
3. Zelenina, L. E., Sergeeva, N. N. (2011). Spetsifika uprazhnenii na snyatie terminologicheskikh trudnostei pri obuchenii delovomu obshcheniyu [Specifics of Exercises to Remove Terminological Difficulties in Teaching Business Communication]. In *Aktual'nye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki*. No. , pp. 218–222. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23365778> (mode of access: 20.06.2024). EDN TRIDPR.
4. Zimnyaya, I. A. (2014). Uchebnaya deyatel'nost' kak spetsificheskii vid deyatel'nosti [Educational Activity as a Specific Type of Activity]. In *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii*. No. 1, pp. 3–14. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=rtydlf> (mode of access: 28.06.2024). EDN RTYDLF.
5. Kolesova, E. M. (2013). Metodika razvitiya auditivnykh umenii studentov yazykovogo vuza na materiale autentichnykh radiopredach [Methodology for Developing Students' Auditory Skills at a Language University Using Authentic Radio Broadcasts]. In *Kazanskaya nauka*. No. 4, pp. 201–204. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19010939> (mode of access: 20.06.2024). EDN QAKXP.
6. Mikhina, A. E. (2007). Novye tendentsii v metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov i ikh otrazhenie v obuchenii audirovaniyu na sovremennom etape [New Trends in Methods of Teaching Foreign Languages and Their Reflection in Teaching Listening at the Present Stage]. In *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 10, pp. 204–209. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9906014> (mode of access: 20.06.2024). EDN IUUCRJ.
7. Novozhilova, E. G. (2024). Kompleks uprazhnenii, napravlennyi na obuchenie studentov gornykh spetsial'nostei srednego professional'nogo obrazovaniya umeniyam audirovaniya professional'no orientirovannogo diskursa [Complexes of Developments Aimed at Training Students of Mining Specialties of Secondary Vocational Education, Skills Improvement, Auditing of Professionally Oriented Courses]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 2, pp. 225–231. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67325683> (mode of access: 20.06.2024). EDN KWVTDV.

8. Passov, E. I. (1989). *Osnovy kommunikativnoi metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [Fundamentals of Communicative Methods of Teaching Foreign Language Communication]. Moscow, Russkii yazyk. 276 p. URL: <https://elibrary.ru/shdewv> (mode of access: 28.06.2024). EDN SHDEWV.
9. Sergeeva, N. N., Yakovleva, V. A. (2012). *Inoyazychnoe professional'no-orientirovannoe audirovanie v sisteme professional'nogo obrazovaniya: sovremennye sredstva i metody* [Foreign Language Professionally Oriented Listening in the System of Professional Education: Modern Means and Methods]. Ekaterinburg, UrGPU. 184 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19125996> (mode of access: 20.06.2024). EDN QCNWYH.
10. Sergeeva, N. N., Ivanova, E. A. (2012). Strategii preodoleniya trudnosti ovladeniya slukhoproiznositel'nym navykom inoyazychnoi rechi [Strategies for Overcoming Difficulties in Mastering the Auditory Pronunciation Skill of Foreign Language Speech]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 1, pp. 162–164. DOI: 10.17223/19996195/50/17.
11. Sergeeva, N. N., Sorokoumova, S. N. (2022). Professional'no orientirovannyi podkhod pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze: sushchnost' i printsipy [Professionally Oriented Approach to Teaching a Foreign Language in a Non-linguistic University: Essence and Principles]. In *Yazyk i kul'tura*. No. 57, pp. 223–239.
12. Sergeeva, N. N. (2023). Professional'no-orientirovannye zadaniya kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku professional'noi sfery [Professionally-Oriented Tasks as a Means of Teaching a Foreign Language for the Professional Sphere]. In *Yazyk i kul'tura*. No. 61, pp. 272–288. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50750962> (mode of access: 20.06.2024). DOI: 10.17223/19996195/61/15.
13. Fedkova, O. S., Sergeeva, N. N. (2024). Psikhologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya leksicheskikh umenii na osnove printsipov neirolingvisticheskogo programmirovaniya [Psychological and Pedagogical Conditions for the Formation of Lexical Skills Based on the Principles of Neurolinguistic Programming]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 2, pp. 239–252. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67325685> (mode of access: 28.06.2024). EDN NHJRYI.
14. Yakovleva, V. A. (2014). Kompleks uprazhnenii dlya obucheniya professional'no orientirovannomu audirovaniyu: sovremennoe reshenie problemy [A Set of Exercises for Teaching Professionally Oriented Listening: A Modern Solution to the Problem]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 6, pp. 151–153. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21805141> (mode of access: 28.06.2024). EDN SJEFGGR.
15. Ovchinnikova, T. Ye. (2015). Foreign Language Learning Strategies as a Vector of Autonomous Development of University Students. In *In the World of Scientific Discoveries, Series A*. Vol. 3. No. 2, pp. 131–140. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27447177> (mode of access: 28.06.2024). EDN XCQHIN.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

УДК 37.07+004.738.5
ББК 4424

ГРНТИ 14.25.01

Код ВАК 5.8.1

Николаева Марина Алексеевна,

SPIN-код: 4913-9433

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nikolaeva.uspu@mail.ru

Орлова Юлия Владиславовна,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; учитель начальных классов, Гимназия № 8 «Лицей им. С. П. Дягилева»; 620026, Россия, г. Екатеринбург, ул. Луначарского, 173; e-mail: orlova_jv@mail.ru

Шрамко Нэлли Викторовна,

SPIN-код: 6891-0724

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nelvik.ekb@yandex.ru

АНАЛИЗ ИМИДЖА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ЕКАТЕРИНБУРГА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: общеобразовательные учебные заведения; формирование имиджа; имидж образовательной организации; структура имиджа; цифровые технологии; интернет-коммуникации; интернет-ресурсы; социальные сети

АННОТАЦИЯ. Авторами сделана попытка обобщить представление об имидже образовательной организации, а также рассмотреть средства его формирования, которые обусловлены спецификой современного информационного общества. В статье анализируются компоненты структуры имиджа образовательной организации с учетом влияния цифровой среды, блогосферы, онлайн-репутации и т. д.; рассматривается внутренняя и внешняя среда имиджа общеобразовательной организации. Авторами представлены результаты кабинетного исследования имиджа общеобразовательных организаций г. Екатеринбурга (n = 163). Основу сравнительного анализа составили следующие критерии: сайт образовательной организации; анализ качества инфраструктуры; активность в социальных сетях; отзывы обучающихся, педагогов, родителей. Эмпирические данные были собраны из открытых источников – поисковые системы Google, Yandex, справочник организаций города Екатеринбурга 2ГИС, Flamp.ru и др. В ходе исследования авторы пришли к выводу, что рейтинги на основе данных, которые публикуются в специализированных изданиях и на площадках, таких как RAEX, или на сайтах самих школ, отличаются от рейтингов на основе массовых отзывов, представленных на сайтах-«отзовиках» и в поисковых системах. Практическая значимость исследования заключается в использовании полученных результатов образовательными организациями в формировании, развитии и поддержании своего имиджа.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Николаева, М. А. Анализ имиджа общеобразовательных организаций Екатеринбурга / М. А. Николаева, Ю. В. Орлова, Н. В. Шрамко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 101–111.

Nikolaeva Marina Alekseevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Orlova Yulia Vladislavovna,

Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University; Primary School Teacher, Gymnasium No. 8 "Lyceum named after S. P. Diaghilev", Ekaterinburg, Russia

Shramko Nelly Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

ANALYSIS OF THE IMAGE OF GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF EKATERINBURG

KEYWORDS: general education institutions; image formation; image of an educational organization; image structure; digital technologies; Internet communications; Internet resources; social networks

ABSTRACT. The authors attempted to generalize the idea of the image of an educational organization, as well as consider the means of its formation, which are due to the specifics of the modern information society. The article analyzes the components of the image structure of an educational organization, taking into account the influence of the digital environment, blogosphere, online reputation, etc.; considers the internal and external environment of the image of a general education organization. The authors present the results of a desk study of the image of general education organizations in Ekaterinburg (n = 163). The com-

parative analysis was based on the following criteria – the website of the educational organization, analysis of the quality of infrastructure, activity in social networks, reviews of students, teachers, parents. Empirical data were collected from open sources – these are the search engines Google, Yandex, the directory of organizations of the city of Ekaterinburg 2GIS, Flamp.ru, etc. As a result, the TOP-3 best schools in the districts of Ekaterinburg were compiled. During the study, the authors came to the conclusion that ratings based on educational data, which are published in specialized publications and sites, such as RAEX, or on the websites of the schools themselves, differ from ratings based on mass reviews presented on review sites and in search engines. The practical significance of the study lies in the use of the obtained results by educational organizations in the formation, development and maintenance of their image.

FOR CITATION: Nikolaeva, M. A., Orlova, Yu. V., Shramko, N. V. (2024). Analysis of the Image of General Educational Organizations of Ekaterinburg. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 101–111.

Введение. Система образования в Российской Федерации постоянно находится в состоянии реформирования и модернизации. Меняются приоритеты в образовании, отношение к самой образовательной системе. Так, Президент Российской Федерации В. В. Путин подписал внесение изменений в закон «Об образовании в Российской Федерации» с целью исключить понятие «образовательная услуга» из законодательства. Принятые поправки в Федеральный закон № 295-ФЗ, вступившие в силу с 25 июля 2022 г., понятие «оказание государственных услуг» заменили на «реализацию образовательных программ». Это должно было снять негативную ассоциацию труда педагогов с «обслуживающей профессией», а деятельность школы с оказанием только коммерческих услуг. Однако общеобразовательные организации в современных реалиях все равно ориентируются на «заказчиков», а ими в первую очередь являются «потребители»: участники образовательных отношений – законные представители несовершеннолетних обучающихся и сами обучающиеся. А. М. Моисеев отмечает, что школа, являясь по определению некоммерческой организацией, тем не менее, действуя в условиях рыночной системы, объективно является *участником рынка образовательной продукции и услуг* [16]. Действительно, важным аспектом остается принцип самостоятельности в деятельности школ с привлечением внебюджетных источников финансирования, которые необходимы для развития организации. Однако оказание школой платных образовательных услуг не всегда формирует позитивный имидж школы, а для любой образовательной и управленческой практики актуальной задачей является формирование позитивного имиджа образовательной организации.

Министерство просвещения РФ ставит перед системой образования задачу сформировать имиджевые школы, которые соответствуют определенным стандартам. На формирование имиджа общеобразовательных организаций направлена и концепция проекта «Школа Минпросвещения России» от 8 апреля 2022 года. Апробация Проекта

осуществлялась под контролем ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования». Согласно Проекту не менее 80% общеобразовательных организаций Российской Федерации к концу 2023 года должны пройти самодиагностику по восьми магистральным направлениям и ключевым условиям деятельности общеобразовательных организаций по критериям на соответствие статусу «Школа Минпросвещения России». Методика расчета показателей предусматривает определение уровня: «базовый», «средний», «высокий». В результате реализации проекта планируется выявить 1000 школ-образцов (общеобразовательных организаций), которые продемонстрировали по результатам самодиагностики высокий уровень соответствия статусу «Школа Минпросвещения России»), которые и станут имиджевыми школами России. По результатам самодиагностики в каждой общеобразовательной организации разрабатывается программа развития, формулируются задачи для того, чтобы школа могла выйти на определенный министерством уровень, постепенно его повышая. Таким образом, согласно Проекту «Школа Минпросвещения России» к 2024 году не должно быть общеобразовательных организаций, имеющих статус «ниже базового».

В результате апробации проекта «Школа Минпросвещения России» в 2024 г. дополнена и усовершенствована самодиагностика общеобразовательных организаций: произведена дифференциация показателей в зависимости от реализуемых программ общего образования, специфики школ (наличие либо отсутствие в образовательной организации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью). Таким образом, разработан 21 вариант самодиагностики (каждая общеобразовательная организация проходит самодиагностику по одному из них). Миссия Проекта «Школа Минпросвещения России» – «способствовать созданию равных условий для получения каждым обучающимся доступного качественного образования независимо от места проживания, социального статуса и доходов родителей (закон-

ных представителей) на основе единого образовательного пространства Российской Федерации, укрепления образовательного суверенитета страны, сохранения традиционных российских духовно-нравственных ценностей, использования достижений отечественной науки и технологий» (<https://smp.edu.ru/>).

Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ каждый гражданин имеет право на бесплатное образование, ему гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях. Родителям дается право выбора средних общеобразовательных учреждений.

В больших городах при выборе места учебы для ребенка территориальный фактор давно уже не имеет большого значения. Родители выбирают школу как стартовую площадку своих личных амбиций – образовательное учреждение с высокими рейтингом, показателями и репутацией. Такое учреждение не только предлагает образовательные программы высокого уровня качества, но и ведет постоянную и целенаправленную работу по поддержанию положительного имиджа в глазах общественности. Положительный имидж в сознании определенных групп людей способствует повышению престижа, авторитета и влияния. Даже у муниципальных образовательных организаций «целью создания имиджа является повышение конкурентоспособности, привлечение инвестиций, установление и расширение партнерских связей» [30]. Образовательные учреждения все активнее стали заниматься своим позиционированием, управлением собственным имиджем. Например, сегодня образовательная организация на регулярной основе обязана обновлять информацию на своем сайте, вести группы в социальных сетях и др.

Анализ актуальных исследований и публикаций. В современном мире термин «имидж» активно употребляется в контексте личности, товара, услуги, организации, предприятия. Его трактовку можно найти в различных словарях по педагогике, социологии, экономике, психологии. Если ранее имидж был тесно связан только с личностью в рамках политического контекста, то в 60-е гг. XX века экономист Стенли Болдуин ввел это понятие в деловой оборот, и тогда «имиджирование» стало предметом многочисленных исследований в политической и социальной психологии. Позднее понятие «имидж» стало применяться по отношению к организации. Отметим, что имидж организации формируется как в ин-

дивидуальном, так и массовом сознании, поэтому это собирательный образ, который создается в представлении общественности.

Современные ученые изучают психологическую и социальную природу имиджа, исследуют технологии его формирования. Сущность, структура, функции имиджа рассмотрены в научных трудах В. Г. Горчаковой [9], Г. Г. Почепцова [26], С. П. Фоминой [35], И. К. Черемушниковой [36] и др. Исследователи И. А. Ильченко, Р. Ф. Салахов, А. В. Шпигун, А. В. Иванов, И. А. Махукова делают акцент на визуальной составляющей имиджа: фирменный стиль, веб-дизайн [10; 29; 38]. Немаловажным является рассмотрение имиджа с точки зрения социологии (М. О. Кошлякова [12], Е. В. Ракевич), психологии (В. В. Белобрагин [7], А. Е. Лагошенко, С. Г. Литке [15], Е. Б. Перельгина [21]), маркетинга (А. В. Авдюкова, А. В. Коротун [2], А. Н. Бузни [8]). Многие исследователи отмечают, что имидж формируется в процессе социального взаимодействия [2; 14; 15]. Например, А. Ю. Панасюк в своем исследовании пишет, что имидж объекта – это *мнение об этом объекте* у группы людей в результате сформированного в их психике образа этого объекта, возникшего вследствие их прямого контакта с этим объектом или вследствие полученной об этом объекте информации от других людей [20]. Здесь важно отметить социальную и психологическую значимость имиджа [2; 7].

Специфика современного информационного общества заставляет образовательные организации формировать, развивать и поддерживать свой имидж в глазах общественности [34; 37]. В связи с этим еще в начале 2000-х годов появляется интерес к изучению этой проблемы. Здесь можно выделить исследования З. С. Алиевой [4], Л. Г. Батраковой [6]; М. А. Николаевой, Е. В. Зубаревой [18]; Т. Б. Новиковой [19]; Т. Н. Пискунова [22]; Е. В. Поповой [23], Р. И. Саубановой [30], А. К. Шаминой [37], А. В. Щербакова [39] и др.

Главным предметом исследования ученых является структура имиджа образовательной организации: какие компоненты / элементы в нее входят, каким образом они связаны друг с другом, какие эффекты можно получить от грамотной организации их взаимодействия и т. п. Во многом при определении структуры имиджа школы опираются на компоненты, присущие имиджу коммерческой организации. Однако здесь важно отметить, что если говорить о государственных образовательных учреждениях, которые нацелены прежде всего на выполнение социального заказа, а не на прибыль, то во внешнем имидже будет сде-

лан акцент на качестве образования, подготовке выпускника, а не на конкурентоспособности образовательной услуги. Это обусловлено еще и тем, что сегодня существенное влияние на имидж образовательной организации оказывают также результаты внутренней системы оценки качества образования (далее – ВСОКО), которые представлены в открытых источниках. В свою очередь, Н. В. Кохан рассматривает имидж как маркетинговый инструмент повышения конкурентоспособности, при этом отмечает, что из-за «большого количества такого рода организаций на рынке образовательных услуг можно говорить о несовершенном характере конкуренции» [11, с. 28]. Так или иначе, деятельность государственных общеобразовательных учреждений является открытой и прозрачной для общественности. Безусловно, есть и внешние факторы, которые впоследствии оказывают влияние на «идеальный образ». И. В. Попова отмечает, что часто транслируемый идеальный образ образовательной организации не совпадает с реальным мнением общественности, что приводит к риску возникновения недоверия и росту негативного отношения к образовательной организации [24]. Например, сейчас в СМИ часто встречаются негативные публикации о деятельности школ и учителей, что «подогревает» мнение общественности (учителя в купальниках; школьные поборы; неадекватное поведение учителей или обучающихся и т. п.).

А. М. Моисеев уточняет, что «построение внутренней среды образовательного учреждения как организации происходит с учетом требований социальной среды и внешних ресурсных возможностей и ограничений» [16, с. 16]. Следовательно, необходимо учитывать реакцию и ожидания внешней среды, так как вся деятельность школ связана с участниками образовательных отношений, которые в формировании имиджа общеобразовательной организации играют важную роль.

В последние годы особое внимание уделяется вопросам формирования имиджа образовательной организации в цифровой среде [1; 24], в частности онлайн-репутации [17]. Например, Т. А. Абрамовских пишет, что сайт школы является важным ресурсом в повышении имиджа. Л. Г. Ахметов и А. В. Леденева сделали попытку обосновать цифровой имидж образовательной организации и выделили его главную функцию, которая заключается в «формировании эмоционально окрашенного отношения образовательной организации на цифровых платформах» [5, с. 71]. Персонал – педагогический состав входит в структуру имиджа школы. Популярное сегодня блогерство пе-

дагогов напрямую влияет как на имидж образовательной организации, так и на ее корпоративную культуру [32]. Например, А. Е. Авдюкова в своем исследовании рассматривает персональный учительский блог как инструмент формирования имиджа педагога [3]. З. Ш. Расумова и Т. С. Магамадова приходят к выводу, что формирование положительного имиджа конкретной образовательной организации «зависит от потенциала имеющихся ресурсов, в частности преподавательского состава...» [28, с. 382]. Н. В. Потеряхина, основываясь на своем практическом опыте, приходит к выводу, что на повышение имиджа образовательной организации влияет активность педагогов, участвующих в конкурсном движении [25]. Таким образом, педагогические работники являются одной из значимых составляющих структуры имиджа образовательной организации, от квалификации и профессионализма которых напрямую зависит качество образования. Результаты конкурсов, особенно призовые места, гарантируют привлекательность информационного повода.

Г. Г. Кругликова и Е. О. Кравченко в структуру имиджа образовательной организации включают качество *образовательных услуг* [13], хотя сегодня от этой формулировки стараются уходить. Е. И. Сухова и З. А. Нечаева включают в структуру имиджа результаты единого государственного экзамена (далее – ЕГЭ) [31], что, в свою очередь, говорит о качестве подготовки выпускников. Этот показатель является ключевым при определении рейтинга образовательной организации.

Исследователи З. Ш. Расумова и Т. С. Магамадова проводят параллель между имиджем и репутацией [28], однако, на наш взгляд, эти понятия имеют разное основание. Репутация складывается из положительных, отрицательных, нейтральных мнений и реакций внешнего окружения организации (применительно к школе – это родители, выпускники, представители других образовательных организаций); имидж – это идеальный образ, эталон, к которому необходимо стремиться. В то же время этот образ навязывается извне, на его основе будет в дальнейшем формироваться представление об организации. М. В. Томилова считает, что имидж представляет собой «целостное восприятие (понимание и оценка) организации различными группами общественности, формирующееся на основе хранящейся в их памяти информации о различных сторонах деятельности организации» [33]. Хотим привести в качестве примера еще точку зрения Н. В. Кохан, которая определяет имидж образовательной организации как «целенаправленно формируе-

мый непротиворечивый образ» [11, с. 30], что подтверждает наше положение об идеальности. Также нам близко определение имиджа образовательного учреждения, предложенное А. В. Щербаковым: «образ организации, созданный в результате *целенаправленного непрерывного процесса* формирования, согласования и интегрирования представлений педагогов, учащихся, родителей, представителей окружающего социума» [39, с. 39]. Именно за счет *непрерывности* образовательная организация может поддерживать, управлять имиджем на регулярной обязательной основе.

Методология и методы исследования. Целью нашего кабинетного исследования будет сравнительный анализ имиджа общеобразовательных организаций г. Екатеринбурга, реализующих программы среднего общего образования (n = 163). Основу сравнительного анализа составили следующие критерии – сайт образовательной организации, анализ качества инфраструктуры, активность в социальных сетях, отзывы обучающихся, персонала, родителей. Эмпирические данные были собраны из открытых источников – поисковые системы Google, Yandex, 2ГИС, Flamp.ru.

В качестве методологической базы исследования был избран комплексный подход, предполагающий анализ отзывов общественности на платформах Yandex, Google, в справочнике организаций г. Екатеринбурга 2GIS, на Flamp.ru; анализ сайтов школ, рейтинга выпускников по ЕГЭ и выбранных ими вузов для поступления.

Имидж организации представляет многокомпонентную структуру. У различных

исследователей разнятся представления о структуре имиджа общеобразовательной организации. Логика нашего исследования строилась исходя из следующей структуры компонентов имиджа образовательного учреждения: образ руководителя, качество образования, образ персонала, образ выпускника, психологический комфорт и качество материально-технической базы, внешние атрибуты, онлайн-репутация. В сравнительном анализе имиджа школ г. Екатеринбурга мы будем отслеживать отзывы и оценку данных компонентов, формирующих имидж образовательных учреждений.

Практическая значимость исследования заключается в использовании полученных результатов образовательными организациями в формировании, развитии и подержании своего имиджа.

Изложение основного материала исследования. В настоящее время в Екатеринбурге существует неформальный имиджевый рейтинг лучших школ города, куда стремятся поступить дети амбициозных родителей. Данные рейтингового агентства RAEX «Лучшие школы Свердловской области по количеству выпускников, поступивших в ведущие вузы России» (2023 год) подтверждают, что сформированная в общем сознании эталонная школа Екатеринбурга соответствует реальным показателям. В рейтинге лучших школ Свердловской области только в первую десятку входят 9 общеобразовательных организаций (см. табл. 1), которые являются постоянными лидерами любых исследований рейтинга лучших школ Екатеринбурга (по данным сайта <https://raex-rr.com/>).

Таблица 1

Рейтинг общеобразовательных организаций г. Екатеринбурга по данным рейтингового агентства RAEX («РАЭК-Аналитика») в 2023 году

Место в рейтинге	Название образовательной организации
1 место	СУНЦ УрФУ
2 место	Гимназия № 9
3 место	Лицей № 130
4 место	Лицей № 110 им. Л. К. Гришиной
5 место	Лицей № 12
6 место	Лицей № 180 «Полифорум»
7 место	Гимназия № 2
8 место	Гимназия № 5
9 место	Гимназия № 35

В рейтинге «Топ-200 школ России по конкурентоспособности выпускников» рейтингового агентства RAEX («РАЭК-Аналитика») в 2023 году в числе лучших школ России представлены 14 общеобразовательных организаций г. Екатеринбурга. Необходимо отметить, что ряд школ-лидеров рейтинга (СУНЦ УрФУ, MAOY № 9, MAOY № 110 Лицей им. Л. К. Гришиной, MAOY Гимназия № 2) являются ресурсными центрами. Зачисление в эти школы проходит

не по прописке, а на основе конкурсного отбора, поэтому такие образовательные организации могут аккумулировать не только лучших учеников, но и педагогов. Конечно же, материально-технические и информационно-технологические ресурсы на таких площадках выше. Это и позволяет создать школу с высоким уровнем подготовки, что способствует верхним позициям рейтингов.

**Рейтинг лучших школ России
по данным рейтингового агентства RAEX («РАЭК-Аналитика») в 2023 году**

№ в рейтинге	Название	Балл	Доля бюджетников*	Доля зачисленных по договору**	Доля олимпиадников***
26	СУНЦ УрФУ	0,6338	53,7%	20,7%	25,6%
48	Лицей № 130	0,5024	69,8%	25,3%	4,9%
51	Гимназия № 9 (Екатеринбург)	0,4916	46,6%	39,0%	14,3%
112	Лицей № 110 им. Л. К. Гришиной	0,3979	57,4%	36,9%	5,7%
126	Школа № 200 с углубленным изучением отдельных предметов	0,3757	40,3%	51,6%	8,1%
147	Школа № 168	0,3624	62,9%	33,9%	3,2%
149	Школа № 53 с углубленным изучением отдельных предметов	0,3610	67,6%	27,0%	5,4%
161	Школа № 68 с углубленным изучением отдельных предметов	0,3551	71,0%	21,7%	7,2%
166	Лицей № 180 «Полифорум»	0,3499	56,7%	40,4%	2,8%
169	Гимназия № 13 (Екатеринбург)	0,3485	37,4%	58,2%	4,4%
173	Гимназия № 155 (Екатеринбург)	0,3462	49,2%	45,9%	4,9%
175	Гимназия № 35 (Екатеринбург)	0,3446	59,2%	39,2%	1,7%
177	Лицей № 159 (Екатеринбург)	0,3438	64,0%	32,0%	4,0%
191	Лицей № 3 (Екатеринбург)	0,3344	61,4%	36,8%	1,8%

* – Доля зачисленных по общему конкурсу на бюджетной основе среди выпускников школы, поступивших в ведущие вузы РФ.

** – Доля зачисленных на платной основе или по результатам целевого приема среди выпускников школы, поступивших в ведущие вузы РФ.

*** – Доля зачисленных на основании победы в олимпиаде без других вступительных испытаний среди выпускников школы, поступивших в ведущие вузы РФ.

Отметим, что СУНЦ УрФУ вошел в топ-20 лучших школ (19 место) в области математики и естественных наук Рейтинга федерального образовательного центра «Сириус». В расширенный список из 200 школ включены гимназия № 9 и лицей № 130 (<https://sochisirius.ru/news/5901>). Большое количество родителей, желающих обучать детей в так называемых «элитных» школах, говорит о сформировавшемся бренде [30]. Имидж представленных в рейтинге образовательных учреждений уже сформирован с точки зрения как внешнего сообщества (признание официальных ведомств), так и внутреннего (учащиеся, родители, педагоги, администрация).

В г. Екатеринбурге 163 муниципальных общеобразовательных учреждения, в их числе: 27 гимназий, 12 лицеев, 27 школ с углубленным изучением отдельных предметов, 3 учреждения общего образования с вечерней (сменной) формой обучения. Все они расположены в 8 внутригородских районах Екатеринбурга с подчиненными населенными пунктами: Академический район, Верх-Исетский район, Железнодорожный район, Кировский район, Ленинский район, Октябрьский район, Орджоникидзевский район, Чкаловский район. Районам города подчинены 18 сельских населенных пунктов (16 поселков и 2 села), образующих вместе с самим городом единое муниципальное образование – город Екатеринбург со статусом

городского округа.

Формирование положительного и конкурентоспособного имиджа, высокой репутации – это длительный процесс. Так, МАОУ Гимназия № 9 – одна из самых престижных в России, имеет более 160-летнюю историю. Многие родители выбирают эту школу за высокое качество обучения и высокие образовательные результаты, профессионализм педагогов, культуру и традиции, которые нарабатывались годами, о чем свидетельствуют лидирующие позиции во многих рейтингах. Каждое образовательное учреждение старается сохранять и приумножать традиции, поскольку это влияет на имидж учреждения. В г. Екатеринбурге старейшие школы, пережив «глубокую реконструкцию», активно продолжают свою историю и формирование имиджа – это МАОУ СОШ № 1 им. С. С. Алексеева, МАОУ гимназия № 40 и др. Есть и современные школы-новостройки в развивающихся районах Екатеринбурга, например в районах Академическом и Солнечном. Эти школы находятся только на первоначальной стадии формирования имиджа. У них уже есть такой ресурс, как новое здание с современными зонами – коворкинг, медиазона, библиотека, кванториум, спортплощадка, инновационное оснащение школы. Эти образовательные организации востребованы, однако рейтинг этих школ, по отзывам от участников образовательного процесса, не

очень высок. Здесь можно выделить ряд причин: несформированность преподавательского коллектива и завышенные требования к этим организациям от родителей.

Как уже отмечалось выше, конкурентоспособность образовательного учреждения для участников образовательного процесса (родителей и детей) заключается в позитивном сформированном имидже, который необходимо постоянно поддерживать публикациями о достижениях школы и отзывами общественности (в т. ч. родителей). Однако даже у конкурентоспособных школ встречаются негативные отзывы.

Анализируя отзывы общественности в сети Интернет на поисковых агрегаторах

Google, Yandex, а также в справочнике организаций города Екатеринбурга 2ГИС, на Flamp.ru, мы составили ТОП-3 лучших школ в каждом районе. Мы отслеживали и сравнивали оценки по таким категориям, как качество образования, отзыв об учителях и учебно-вспомогательном персонале; учитывали деятельность по поддержанию имиджа школы в социальных сетях, организацию обратной связи на площадках 2ГИС и Flamp.ru; опирались на рейтинг поискового агрегатора Yandex, так как он остается самой популярной поисковой системой в России и имеет большой охват аудитории.

Таблица 3

Рейтинг ТОП-3 по районам г. Екатеринбурга

Район г. Екатеринбурга	Место в рейтинге	Название образовательной организации
Верх-Исетский район	1	МАОУ Гимназия № 9
	2	МАОУ Гимназия № 2
	3	МАОУ СОШ № 1 им. С. С. Алексеева
Кировский район	1	Специализированный учебно-научный центр УрФУ им. Б. Н. Ельцина (СУНЦ УрФУ)
	2	МАОУ СОШ № 43
	3	МАОУ № 130
Академический район	1	МАОУ СОШ № 31
	2	МАОУ СОШ № 23
	3	МАОУ СОШ № 19
Октябрьский район	1	МАОУ Гимназия № 210 «Корифей»
	2	МАОУ Гимназия № 94
	3	МАОУ лицей № 110 им. Л. К. Гришиной МАОУ Гимназия № 13
Ленинский район	1	МАОУ Лицей № 159
	2	МБОУ Гимназия 5
	3	МАОУ СОШ № 175
Железнодорожный район	1	МАОУ Гимназия № 104 «Классическая гимназия»
	2	МАОУ СОШ № 4
	3	МБОУ СОШ № 119
Орджоникидзевский район	1	МАОУ № 67
	2	МАОУ Гимназия № 205 «Театр»
	3	МАОУ СОШ № 167
Чкаловский район	1	МАОУ СОШ № 106 «Золотая школа»
	2	МАОУ СОШ № 215 «СОЗВЕЗДИЕ»
	3	МАОУ № 39 «Французская гимназия»

Выводы. В результате анализа мы пришли к выводу, что рейтинги, которые публикуются в специализированных изданиях и на площадках, например RAEX, или на сайтах самих школ, отличаются от рейтингов на основе массовых отзывов, представленных на сайтах-«отзовиках» и в поисковых системах. Это связано с тем, что на данных площадках оставляют отзывы потребители «услуг» – сами участники образовательного процесса (родители детей, ученики школ) и просто жители города.

Рейтинг зачастую понижают так называемые «сторонние» отзывы, которые не связаны ни с учебным процессом, ни с представителями школы, ни с результатами учебной деятельности. Например, жители

ближайших домов могут быть недовольны яркой подсветкой школ, громкими детскими праздниками или тем, что нельзя воспользоваться школьным стадионам. Чаще всего это касается школ-новостроек. Такие массовые «сторонние» отзывы значительно понижают рейтинг общеобразовательной организации, которая активно формирует свой имидж. Часто на рейтинг, который формирует общественность на поисковых агрегаторах, влияет медийность школы. Например, в Чкаловском районе МАОУ СОШ № 106 «Золотая школа» Андрея Симановского (бывший ее выпускник, сегодня бизнесмен, владелец компании «Сималенд») обошла в рейтинге МАОУ Лицей № 180 «Полифорум», который входит в

рейтинг агентства RAEX по количеству успешных выпускников, поступающих в ведущие вузы страны.

В настоящее время родители при выборе учебного заведения для ребенка часто опираются на внешние факторы имиджа школ, т. е. на то, как формируется «мнение, выражающееся в наборе оценочных характеристик объекта, исходя из того, что организация о себе заявляет и что делает» [27]. Многие образовательные организации, имея уникальные наработки в методике преподавания, остаются незамеченными.

Необходимо также отметить, что важную роль в поддержании имиджа образовательной организации играет его непрерывность. Здесь можно выделить целый ряд рисков, затрудняющих данную деятельность: наличие подготовленного специалиста в области коммуникаций и связей с общественностью; наличие необходимой ставки и, соответственно, достойная оплата

труда для сотрудника.

Качество образования как один из значимых имиджевых критериев напрямую зависит от квалификации педагогов. Если школа новая, то, соответственно, «молодость» педагогического коллектива является как минусом с точки зрения небольшого опыта работы в системе образования, так и плюсом – это мобильность, гибкость, готовность к профессиональному росту.

Подводя итог, следует отметить, что данное исследование имиджа образовательных организаций г. Екатеринбурга не является исчерпывающим. Мы полагаем, что представленные результаты проведенного нами исследования внесут вклад в дискуссию о важности изучения имиджа образовательных организаций на современном этапе. Данные материалы могут быть использованы в работе различных общеобразовательных организаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамовских, Т. А. Формирование и развитие имиджа образовательной организации в условиях цифровой образовательной среды / Т. А. Абрамовских. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 5. – С. 4–8.
2. Авдюкова, А. Е. Социальный маркетинг в повышении корпоративной социальной ответственности бизнеса / А. Е. Авдюкова, А. В. Коротун. – Текст : непосредственный // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2018. – № 1. – С. 32–36.
3. Авдюкова, А. Е. Учительский блог как способ неформального самообразования педагогов / А. Е. Авдюкова, М. А. Николаева. – Текст : непосредственный // Тенденции развития электронного образования в России и за рубежом : материалы I Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 15.05.2020 г. – Екатеринбург : Уральский государственный экономический университет, 2020. – С. 6–10.
4. Алиева, З. С. Имидж образовательной организации как составляющая часть маркетинга / З. С. Алиева, О. Г. Бурова. – Текст : непосредственный // Научные исследования и образование. – 2015. – № 1 (19). – С. 89–92.
5. Ахметов, Л. Г. Сущность цифрового имиджа образовательной организации / Л. Г. Ахметов, А. В. Леденева. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2022. – № 2 (234). – С. 70–78. – DOI: 10.25198/1814-6457-234-70.
6. Батракова, Л. Г. Формирование эффективного имиджа образовательного учреждения / Л. Г. Батракова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 1, № 4. – С. 99–106.
7. Белобрагин, В. В. Психология имиджа / В. В. Белобрагин. – М. : ООО «Научный консультант», 2018. – 72 с. – Текст : непосредственный.
8. Бузни, А. Н. Имидж как цель маркетинга / А. Н. Бузни. – Текст : непосредственный // Вестник Академии знаний. – 2015. – № 12 (1). – С. 15–22.
9. Горчакова, В. Г. Семь законов имиджевой коммуникации / В. Г. Горчакова. – Текст : непосредственный // Маркетинг в России и за рубежом. – 2009. – № 2. – С. 48–52.
10. Ильченко, А. И. Фирменный стиль в формировании благоприятного образа компании / А. И. Ильченко. – Текст : непосредственный // Медиа среда. – 2019. – № 16. – С. 61–65.
11. Кохан, Н. В. Корпоративный имидж образовательной организации как маркетинговый инструмент повышения конкурентоспособности / Н. В. Кохан, И. С. Олейник. – Текст : непосредственный // Вестник педагогических инноваций. – 2021. – № 1 (61). – С. 26–34. – DOI: 10.15293/1812-9463.2101.02.
12. Кошлякова, М. О. Проблема понятийного аспекта социологии имиджа / М. О. Кошлякова. – Текст : непосредственный // Сервис plus. – 2010. – № 4. – С. 5–9.
13. Кругликова, Г. Г. Особенности и структура имиджа образовательной организации / Г. Г. Кругликова, Е. О. Кравченко. – Текст : непосредственный // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы : материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Нижневартовск, 01 декабря 2020 года. – Нижневартовск : Нижневартовский государственный университет, 2021. – С. 320–325. – DOI: 10.36906/KSP-2020/52.
14. Лагошенко, А. Е. К вопросу о психологии имиджа / А. Е. Лагошенко. – Текст : непосредственный // Социально-психологические и психофизиологические особенности адаптации личности к изменяющимся факторам окружающей среды : сборник трудов участников Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Оренбург, 08–10.11.2017 г. / под ред. А. И. Вишнякова. – Оренбург : Оренбургский государственный университет, 2017. – С. 106–109.

15. Литке, С. Г. Психология формирования имиджа как семантическая интеграция научных понятий / С. Г. Литке. – Текст : непосредственный // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, Красноярск, 21 октября 2019 года / под общей редакцией А. Г. Миронова. – Красноярск : Красноярский государственный аграрный университет, 2019. – С. 180–186.
16. Моисеев, А. М. Программа развития: как разработать главный стратегический документ школы : практико-ориентированное научно-методическое пособие в вопросах и ответах для руководителей общеобразовательных организаций / А. М. Моисеев. – Издание 2-е, исправленное и дополненное. – М. : СО-ЛОН-Пресс, 2020. – 348 с. – Текст : непосредственный.
17. Николаева, М. А. Управление репутацией компании в сети / М. А. Николаева. – Текст : непосредственный // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2015. – № 1. – С. 24–29.
18. Николаева, М. А. PR-деятельность по управлению репутацией дошкольной образовательной организации: теоретический аспект / М. А. Николаева, Е. В. Зубарева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 8. – С. 72–77.
19. Новикова, Т. Б. К вопросу имиджа образовательного учреждения / Т. Б. Новикова. – Текст : непосредственный // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 6. – С. 114–118.
20. Панасюк, А. Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии, психотехники : монография / А. Ю. Панасюк. – 3-е изд., стер. – М. : Омега-Л, 2009. – Текст : непосредственный.
21. Перелыгина, Е. Б. Психология имиджа / Е. Б. Перелыгина. – М. : Аспект-пресс, 2009. – 351 с. – Текст : непосредственный.
22. Пискунов, Т. Н. Условия и факторы формирования позитивного имиджа общеобразовательного учреждения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Т. Н. Пискунов. – М., 1998. – 148 с. – Текст : непосредственный.
23. Попова, Е. В. Информационные каналы формирования имиджа образовательной организации / Е. В. Попова. – Текст : непосредственный // Перспективы цифровой трансформации образования : материалы Национальной научно-практической конференции, Рязань, 20–21 июня 2023 года. – Рязань : Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, 2024. – С. 137–139.
24. Попова, И. В. Имидж образовательной организации высшего образования как фактор ее конкурентоспособности / И. В. Попова. – Текст : непосредственный // Вестник Луганского государственного университета имени Владимира Даля. – 2022. – № 10 (64). – С. 219–220.
25. Потеряхина, Н. В. Повышение имиджа образовательной организации через участие в профессиональных конкурсах / Н. В. Потеряхина. – Текст : непосредственный // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. – 2021. – № 1. – С. 143–144.
26. Почепцов, Г. Г. Имиджелогия : монография / Г. Г. Почепцов. – М. : РГБ, 2007. – 698 с. – Текст : непосредственный.
27. Ракевич, Е. В. Потенциал понятия «имидж» для социологии / Е. В. Ракевич. – Текст : непосредственный // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования : сборник материалов конференции, Екатеринбург, 17–18.03.2016 г. – Екатеринбург : Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2016. – С. 168–175.
28. Расумова, З. Ш. Теоретические основы исследования репутации и имиджа образовательной организации / З. Ш. Расумова, Т. С. Магамадова. – Текст : непосредственный // Инновационный потенциал развития общества: взгляд молодых ученых : сборник научных статей 4-й Всероссийской научной конференции перспективных разработок, Курск, 01 декабря 2023 года. – Курск : ЗАО «Университетская книга», 2023. – С. 379–382.
29. Салахов, Р. Ф. Визуальный имидж как способ самопрезентации образовательного учреждения / Р. Ф. Салахов, В. О. Мерзлякова. – Текст : непосредственный // Polish Journal of Science. – 2020. – № 23-1. – С. 6–8.
30. Саубанова, Р. И. Имидж и имидж-риски современной образовательной организации / Р. И. Саубанова. – Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). – М. : Буки-Веди, 2015. – С. 24–27.
31. Сухова, Е. И. Элементы имиджа образовательной организации / Е. И. Сухова, З. А. Нечаева. – Текст : непосредственный // Известия института педагогики и психологии образования. – 2020. – № 3. – С. 23–29.
32. Сысоева, Т. Л. Актуальные подходы к управлению корпоративной культурой как инструменту коммуникации / Т. Л. Сысоева. – Текст : непосредственный // Российская школа связей с общественностью. – 2023. – № 29. – С. 27–39. – DOI: 10.24412/2949-2513-2023-29-27-39.
33. Томилова, М. В. Модель имиджа организации / М. В. Томилова. – Текст : электронный // Маркетинг в России и за рубежом. – 1998. – № 1. – URL: <https://www.cfin.ru/press/marketing/1998-1/> (дата обращения: 04.07.2024).
34. Факторы успеха образовательной организации / Е. П. Симаков, Е. П. Якимович, С. С. Михайлова [и др.]. – Текст : непосредственный // Мир науки. – 2018. – Т. 6, № 6. – С. 66.
35. Фомина, С. П. Проблемы имиджа в социально-психологической науке: основные направления исследований / С. П. Фомина, В. В. Белобрагин, А. А. Иванцов, Д. И. Карчина. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы социальных наук и пути их решения : сборник публикаций преподавателей и студентов по итогам международных и межвузовских научно-практических конференций, Москва, 01.12.2022 г. – М. : ООО «СКИ», 2023. – С. 162–164.
36. Черемушников, И. К. Проблема определения центрального понятия имиджелогии / И. К. Черемушников. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 8 (32). – С. 61–64.

37. Шамина, А. К. Факторы формирования позитивного имиджа образовательного учреждения / А. К. Шамина. – Текст : непосредственный // Аллея науки. – 2017. – Т. 4, № 15. – С. 721–726.
38. Шпигун, А. В. Тенденции современного веб-дизайна и их роль в формировании имиджа организаций / А. В. Шпигун, А. В. Иванов, И. А. Махукова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы науки и техники. 2017 : материалы национальной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 15–17.05.2017 г. – Ростов-на-Дону : Донской государственный технический университет, 2017. – С. 138–139.
39. Щербаков, А. В. Имидж образовательного учреждения / А. В. Щербаков. – Текст : непосредственный // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2008. – № 9. – С. 39–46.

REFERENCES

1. Abramovskikh, T. A. (2020). Formirovanie i razvitie imidzha obrazovatel'noi organizatsii v usloviyakh tsifrovoi obrazovatel'noi sredy [Formation and Development of the Image of an Educational Organization in the Context of a Digital Educational Environment]. In *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. No. 5, pp. 4–8.
2. Avdyukova, A. E., Korotun, A. V. (2018). Sotsial'nyi marketing v povyshenii korporativnoi sotsial'noi otvetstvennosti biznesa [Social Marketing in Improving Corporate Social Responsibility of Business]. In *Vestnik sotsial'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki*. No. 1, pp. 32–36.
3. Avdyukova, A. E., Nikolaeva, M. A. (2020). Uchitel'skii blog kak sposob neformal'nogo samoobrazovaniya pedagogov [Teacher's Blog as a Way of Informal Self-Education of Teachers]. In *Tendentsii razvitiya elektron-nogo obrazovaniya v Rossii i za rubezhom: materialy I Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Ekaterinburg, 15.05.2020 g.* Ekaterinburg, Ural'skii gosudarstvennyi ekonomicheskii universitet, pp. 6–10.
4. Alieva, Z. S., Burova, O. G. (2015). Imidzh obrazovatel'noi organizatsii kak sostavlyayushchaya chast' marketinga [The Image of an Educational Organization as a Component of Marketing]. In *Nauchnye issledovaniya i obrazovanie*. No. 1 (19), pp. 89–92.
5. Akhmetov, L. G., Ledeneva, A. V. (2022). Sushchnost' tsifrovogo imidzha obrazovatel'noi organizatsii [The Essence of the Digital Image of an Educational Organization]. In *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 2 (234), pp. 70–78. DOI: 10.25198/1814-6457-234-70.
6. Batrakova, L. G. (2013). Formirovanie effektivnogo imidzha obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Formation of an Effective Image of an Educational Institution]. In *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*. Vol. 1. No. 4, pp. 99–106.
7. Belobragin, V. V. (2018). *Psikhologiya imidzha* [Psychology of Image]. Moscow, ООО «Nauchnyi konsul'tant». 72 p.
8. Buzni, A. N. (2015). Imidzh kak tsel' marketinga [Image as a Marketing Goal]. In *Vestnik Akademii znaniy*. No. 12 (1), pp. 15–22.
9. Gorchakova, V. G. (2009). Sem' zakonov imidzhevoi kommunikatsii [Seven Laws of Image Communication]. In *Marketing v Rossii i za rubezhom*. No. 2, pp. 48–52.
10. Ilchenko, A. I. (2019). Firmennyi stil' v formirovaniy blagopriyatnogo obraza kompanii [Corporate Identity in Creating a Favorable Image of the Company]. In *Mediasreda*. No. 16, pp. 61–65.
11. Kokhan, N. V., Oleynik, I. S. (2021). Korporativnyi imidzh obrazovatel'noi organizatsii kak marketingovyi instrument povysheniya konkurentosposobnosti [Corporate Image of an Educational Organization as a Marketing Tool for Increasing Competitiveness]. In *Vestnik pedagogicheskikh innovatsii*. No. 1 (61), pp. 26–34. DOI: 10.15293/1812-9463.2101.02.
12. Koshlyakova, M. O. (2010). Problema ponyatiinogo aspekta sotsiologii imidzha [The Problem of the Conceptual Aspect of the Sociology of Image]. In *Servis plus*. No. 4, pp. 5–9.
13. Kruglikova, G. G., Kravchenko, E. O. (2021). Osobennosti i struktura imidzha obrazovatel'noi organizatsii [Features and Structure of the Image of an Educational Organization]. In *Kul'tura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy: materialy VIII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsiya s mezhdunarodnym uchastiem, Nizhnevartovsk, 01 dekabrya 2020 goda*. Nizhnevartovsk, Nizhnevartovskii gosudarstvennyi universitet, pp. 320–325. DOI: 10.36906/KSP-2020/52.
14. Lagoshenko, A. E. (2017). K voprosu o psikhologii imidzha [On the Issue of Image Psychology]. In Vishnyakov, A. I. (Ed.). *Sotsial'no-psikhologicheskie i psikhofiziologicheskoe osobennosti adaptatsii lichnosti k izmenyayushchimsya faktoram okruzhayushchei sredy: sbornik trudov uchastnikov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem), Orenburg, 08–10.11.2017 g.* Orenburg, Orenburgskii gosudarstvennyi universitet, pp. 106–109.
15. Litke, S. G. (2019). Psikhologiya formirovaniya imidzha kak semanticheskaya integratsiya nauchnykh ponyatii [Psychology of Image Formation as a Semantic Integration of Scientific Concepts]. In Mironov, A. G. (Ed.). *Professional'noe samoopredelenie molodezhi innovatsionnogo regiona: problemy i perspektivy: sbornik statei po materialam Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Krasnoyarsk, 21 oktyabrya 2019 goda*. Krasnoyarsk, Krasnoyarskii gosudarstvennyi agrarnyi universitet, pp. 180–186.
16. Moiseev, A. M. (2020). *Programma razvitiya: kak razrabotat' glavnyi strategicheskii dokument shkoly* [Development Program: How to Develop a School's Main Strategic Document]. 2nd edition. Moscow, SOLON-Press. 348 p.
17. Nikolaeva, M. A. (2015). Upravlenie reputatsiei kompanii v seti [Online Reputation Management]. In *Vestnik sotsial'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki*. No. 1, pp. 24–29.
18. Nikolaeva, M. A., Zubareva, E. V. (2016). PR-deyatelnost' po upravleniyu reputatsiei doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii: teoreticheskii aspekt [PR Activities for Reputation Management of a Preschool Educational Organization: Theoretical Aspect]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 8, pp. 72–77.
19. Novikova, T. B. (2016). K voprosu imidzha obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [On the Issue of the Image of an Educational Institution]. In *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. No. 6, pp. 114–118.
20. Panasyuk, A. Yu. (2009). *Formirovanie imidzha: strategiya, psikhotehnologii, psikhotehniki* [Formation of Image: Strategy, Psychotechnologies, Psychotechnics]. 3rd edition. Moscow, Omega-L.

21. Perelygina, E. B. (2009). *Psikhologiya imidzha* [Psychology of Image]. Moscow, Aspekt-press. 351 p.
22. Piskunov, T. N. (1998). *Usloviya i faktory formirovaniya pozitivnogo imidzha obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya* [Conditions and Factors for the Formation of a Positive Image of a General Education Institution]. Dis. ... kand. psikhol. nauk. Moscow. 148 p.
23. Popova, E. V. (2024). Informatsionnye kanaly formirovaniya imidzha obrazovatel'noi organizatsii [Information Channels for Forming the Image of an Educational Organization]. In *Perspektivy tsifrovoi transformatsii obrazovaniya: materialy Natsional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Ryazan', 20–21 iyunya 2023 goda*. Ryazan, Ryazanskiy gosudarstvennyi universitet im. S. A. Esenina, pp. 137–139.
24. Popova, I. V. (2022). Imidzh obrazovatel'noi organizatsii vysshego obrazovaniya kak faktor ee konkurentosposobnosti [The Image of an Educational Organization of Higher Education as a Factor of Its Competitiveness]. In *Vestnik Luganskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Vladimira Dalya*. No. 10 (64), pp. 219–220.
25. Poteryakhina, N. V. (2021). Povyshenie imidzha obrazovatel'noi organizatsii cherez uchastie v professional'nykh konkursakh [Improving the Image of an Educational Organization Through Participation in Professional Competitions]. In *Vestnik GOU DPO TO «IPK i PPRO TO»*. Tul'skoe obrazovatel'noe prostranstvo. No. 1, pp. 143–144.
26. Pocheptsov, G. G. (2007). *Imidzhelogiya* [Imageology]. Moscow, RGB. 698 p.
27. Rakevich, E. V. (2016). Potentsial ponyatiya «imidzh» dlya sotsiologii [The Potential of the Concept of “Image” for Sociology]. In *Kul'tura, lichnost', obshchestvo v sovremennom mire: metodologiya, opyt empiricheskogo issledovaniya: sbornik materialov konferentsii, Ekaterinburg, 17–18.03.2016 g.* Ekaterinburg, Ural'skii federal'nyi universitet imeni pervogo Prezidenta Rossii B. N. El'tsina, pp. 168–175.
28. Rasumova, Z. Sh., Magamadova, T. S. (2023). Teoreticheskie osnovy issledovaniya reputatsii i imidzha obrazovatel'noi organizatsii [Theoretical Foundations of the Study of Reputation and Image of an Educational Organization]. In *Innovatsionnyi potentsial razvitiya obshchestva: vzglyad molodykh uchenykh: sbornik nauchnykh statei 4-i Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii perspektivnykh razrabotok, Kursk, 01 dekabrya 2023 goda*. Kursk, ZAO «Universitetskaya kniga», pp. 379–382.
29. Salakhov, R. F., Merzlyakova, V. O. (2020). Vizual'nyi imidzh kak sposob samoprezentatsii obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Visual Image as a Way of Self-Presentation of an Educational Institution]. In *Polish Journal of Science*. No. 23-1, pp. 6–8.
30. Saubanova, R. I. (2015). Imidzh i imidzh-riski sovremennoi obrazovatel'noi organizatsii [Image and Image Risks of a Modern Educational Organization]. In *Pedagogicheskoe masterstvo: materialy VII Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, noyabr' 2015 g.)*. Moscow, Buki-Vedi, pp. 24–27.
31. Sukhova, E. I., Nechaeva, Z. A. (2020). Elementy imidzha obrazovatel'noi organizatsii [Elements of the Image of an Educational Organization]. In *Izvestiya instituta pedagogiki i psikhologii obrazovaniya*. No. 3, pp. 23–29.
32. Syssoeva, T. L. (2023). Aktual'nye podkhody k upravleniyu korporativnoi kul'turoi kak instrumentu kommunikatsii [Current Approaches to Corporate Culture Management as a Communication Tool]. In *Rossiiskaya shkola svyazai s obshchestvennost'yu*. No. 29, pp. 27–39. DOI: 10.24412/2949-2513-2023-29-27-39.
33. Tomilova, M. V. (1998). Model' imidzha organizatsii [Organizational Image Model]. In *Marketing v Rossii i za rubezhom*. No. 1. URL: <https://www.cfin.ru/press/marketing/1998-1/> (mode of access: 04.07.2024).
34. Simakov, E. P., Yakimovich, E. P., Mikhailova, S. S. et al. (2018). Faktory uspekha obrazovatel'noi organizatsii [Success Factors of an Educational Organization]. In *Mir nauki*. Vol. 6. No. 6, p. 66.
35. Fomina, S. P., Belobragin, V. V., Ivantsov, A. A., Karchina, D. I. (2023). Problemy imidzha v sotsial'no-psikhologicheskoi nauke: osnovnye napravleniya issledovaniy [Problems of Image in Social-Psychological Science: Main Directions of Research]. In *Aktual'nye voprosy sotsial'nykh nauk i puti ikh resheniya: sbornik publikatsii prepodavatelei i studentov po itogam mezhdunarodnykh i mezhvuzovskikh nauchno-prakticheskikh konferentsii, Moskva, 01.12.2022 g.* Moscow, OOO «SKI», pp. 162–164.
36. Cheremushnikova, I. K. (2008). Problema opredeleniya tsentral'nogo ponyatiya imidzhelologii [The Problem of Defining the Central Concept of Imageology]. In *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 8 (32), pp. 61–64.
37. Shamina, A. K. (2017). Faktory formirovaniya pozitivnogo imidzha obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Factors in the Formation of a Positive Image of an Educational Institution]. In *Alleya nauki*. Vol. 4. No. 15, pp. 721–726.
38. Shpigun, A. V., Ivanov, A. V., Makhukova, I. A. (2017). Tendentsii sovremennogo veb-dizaina i ikh rol' v formirovanii imidzha organizatsii [Trends in Modern Web Design and Their Role in Shaping the Image of Organizations]. In *Aktual'nye problemy nauki i tekhniki. 2017: materialy natsional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Rostov-na-Donu, 15–17.05.2017 g.* Rostov-on-Don, Donskoi gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet, pp. 138–139.
39. Shcherbakov, A. V. (2008). Imidzh obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Image of an Educational Institution]. In *Spravochnik rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya*. No. 9, pp. 39–46.

УДК 372.800.4+371.321+004.8
ББК 4426.32-271

ГРНТИ 14.25.09

Код ВАК 5.8.2

Галагузова Юлия Николаевна,

SPIN-код: 4465-2914

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: yung.ektb@mail.ru

Перекальский Игорь Николаевич,

руководитель технического кружка, Косулинская СОШ № 8; 624055, Россия, Свердловская обл., Белоярский р-н, с. Косулино, ул. Ленина, 80а; e-mail: perekalskiy_igor@mail.ru

**ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ:
ВЫЗОВЫ И РЕАЛЬНОСТЬ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информатика; методика преподавания информатики; методика информатики в школе; уроки информатики; образовательный процесс; информационно-коммуникационные технологии; искусственный интеллект; школьники

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается методический подход к внедрению технологий искусственного интеллекта в школьный курс информатики, что актуально в современном информационном обществе, особенно при взаимодействии учителя со школьниками поколения Альфа, у которых сформирована потребность взаимодействия в виртуальном пространстве, что предопределяет необходимость владения учителем технологиями искусственного интеллекта. На основе сравнительного анализа практики обучения школьников информатике в России, Великобритании, Франции, Израиле выявлены трудности внедрения технологий искусственного интеллекта в общее образование: нехватка квалифицированных учителей; недостаточно разработанные учебные материалы; недоверие к системам искусственного интеллекта; сложности в интеграции информатики с другими предметами; медленное обновление учебных программ; низкая мотивация педагогов к освоению инноваций и др. В качестве преимуществ внедрения искусственного интеллекта в методику обучения информатике зарубежные и отечественные исследователи отмечают возможности обогащения учебного процесса: персонализированное обучение, адаптированное обучение, автоматизация учебного процесса, универсальность доступа к информации. В статье приводятся результаты выборочного интервью учителей информатики с целью выяснения их отношения к использованию технологий искусственного интеллекта на уроках информатики, в частности ChatGPT, которым активно пользуются обучающиеся при выполнении домашних заданий, подготовке к конкурсам и олимпиадам. Результаты интервью позволяют выделить противоречия, которые существуют в отношении учителя и ученика к технологиям искусственного интеллекта. По результатам анализа выдвигаются актуальные проблемы, которые требуют дальнейшего научного разрешения: разработка массового внедрения технологий искусственного интеллекта в школы; разработка методик преподавания информатики в школе с внедрением искусственного интеллекта и его технологий.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Галагузова, Ю. Н. Искусственный интеллект на уроках информатики: вызовы и реальность / Ю. Н. Галагузова, И. Н. Перекальский. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 112–118.

Galaguzova Yulia Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Perekalsky Igor Nikolaevich,

Head of the Technical Section, Kosulinskaya Secondary School No. 8, Kosulino, Russia

**ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN COMPUTER SCIENCE LESSONS:
CHALLENGES AND REALITY**

KEYWORDS: computer science; methods of teaching computer science; methods of computer science at school; computer science lessons; educational process; information and communication technologies; artificial intelligence; schoolchildren

ABSTRACT. The article considers a methodological approach to the introduction of artificial intelligence technologies into the school computer science course. This topic is relevant in the modern information society, especially when teachers interact with students of the Alpha generation, who have an urgent need for interaction in the virtual space, which determines the need for a teacher to possess artificial intelligence technologies. Based on a comparative analysis of the practice of teaching computer science to schoolchildren in Russia, Great Britain, France, and Israel, difficulties have been identified in introducing artificial intelligence technologies into general education: lack of qualified teachers; insufficiently developed educational materials; distrust of artificial intelligence systems; difficulties in integrating computer science with other subjects; slow updating of curricula; low motivation of teachers to master innovations and others.

As advantages of the introduction of artificial intelligence into the methodology of teaching computer science, foreign and domestic researchers note the following opportunities for enriching the educational process: personalized learning, adapted learning, automation of the educational process, universality of access to information. The article presents the results of a spontaneous interview of computer science teachers in order to clarify their attitude to the use of artificial intelligence technologies in computer science lessons, in particular the use of ChatGPT, which is actively used by students when doing homework, preparing for competitions or Olympiads. The results of the interview allow us to highlight the contradictions that exist in the different attitudes of teachers and students to AI technologies. According to the results of the analysis, urgent problems are put forward that require further scientific resolution: the development of technologies for the mass introduction of artificial intelligence into schools; the development of methods for teaching computer science in schools with the introduction of artificial intelligence and artificial intelligence technologies.

FOR CITATION: Galaguzova, Yu. N., Perekalsky, I. N. (2024). Artificial Intelligence in Computer Science Lessons: Challenges and Reality. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 112–118.

Постановка проблемы и обоснование ее актуальности в настоящее время. Расширяющийся поток информации об искусственном интеллекте (далее – ИИ), технологиях ИИ и реальных способах их использования в образовательных учреждениях в России и за рубежом позволяет не только теоретически осмысливать возможности и технологии ИИ в информатике, но и оценивать перспективы и прогнозировать проблемы их широкого внедрения в образовательные организации при обучении школьников информатике.

Цель исследования – проанализировать развитие технологий ИИ в зарубежных и отечественных исследованиях в общем образовании; спрогнозировать возможности использования технологий ИИ в школах на уроках информатики.

Методология и методы исследования. В исследовании применялись следующие методы исследования: анализ зарубежных и отечественных научных исследований по внедрению технологий ИИ в общее образование с целью выявления достоинств и недостатков их использования в практике работы в школах; анализ особенностей современных школьников и их возможностей использования ChatGPT на уроках информатики; образовательно-педагогическая прогнозика по внедрению технологий ИИ в российские школы при обучении информатике.

Изложение основного материала. Бурное развитие информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ), цифровых технологий активизировало исследования в области информатики и вычислительной техники в общеобразовательных школах, которые широко представлены в научных работах ученых. Так, М. Ю. Новиков рассматривает методику обучения информатике в 10–11 классах общеобразовательных школ в аудиторной и внеаудиторной работе [7]; Д. Ш. Матрос представил опыт внедрения информационных и коммуникационных технологий в школу [6]; В. И. Филиппов разработал методику использования робототехники для формирования универсальных учебных действий у обучающихся во внеурочной де-

ятельности по информатике [10]; С. Б. Толстикова представила практический опыт использования ИКТ на уроках информатики в старших классах. Автор показывает, как ИКТ стимулируют повышение познавательной активности учащихся, повышают их интерес к информатике, формируют исследовательские умения школьников [8].

Этот список можно продолжать, так как сегодня написаны учебные пособия, монографии, проводятся конференции, защищаются диссертации по обоснованию информационно-коммуникационных, цифровых и иных технологий, в том числе их применения при изучении информатики в школе.

Современная ситуация развития системы образования сталкивается с новым вызовом – внедрением ИИ и технологий ИИ в образовании, которые являются закономерным этапом в развитии компьютерных технологий, результатом их постепенного совершенствования. Проблемы ИИ и технологий ИИ сегодня становятся актуальными для ученых и практиков во всем мире.

Приведем результаты анализа ряда зарубежных и отечественных работ по проблемам развития информатики и внедрению ИИ в образование. Е. К. Хеннер рассматривает зарубежный опыт по школьной информатике [11]. Автор отмечает, что «в течение последних лет центр внимания школьного образования в сфере информатики переместился с пользовательских навыков применения компьютеров и информационно-коммуникационных технологий в сторону строгого изучения основных понятий информатики, таких как алгоритмы или структуры данных. Во многих странах были запущены соответствующие инициативы и проекты» [11, с. 7]. Путем сравнения школьной информатики в США, Великобритании, Франции и Израиле, с одной стороны, и России, с другой, автор приходит к выводу, что «школьная информатика в России в институциональном плане имеет более высокий статус, чем в этих странах» [11, с. 8].

Рассмотрим ряд отечественных работ по проблемам внедрения ИИ в образование. В анализе представленных ниже работ

выделенное курсивом является важным для настоящего исследования. Методологические вопросы разработки ИИ рассматривает Д. И. Дубровский [4]. Автор отмечает, что *зеркальные системы образуют систему социальных взаимодействий между индивидами и могут служить для создания более эффективных способов коммуникации между людьми и роботами и между самими роботами.*

И. И. Турбина и Ю. Ю. Пустыльник в монографии рассматривают применение ИИ в российской школе, а также представляют *отношение к этому процессу учителей, школьников и родителей* [9]. Авторы отмечают, что за несколько лет кардинально изменилось отношение к изучению информатики в школе. В курсе информатики рассматриваются высокотехнологичные языки программирования, использование нейросетей в управлении школой. Школьники активно участвуют в олимпиадах по ИИ.

И. Г. Захарова, М. С. Воробьева и Ю. В. Боганюк в статье рассматривают сопровождение образовательных траекторий обучающихся на основе концепции объяснимого искусственного интеллекта [5]. Авторы подчеркивают, что проблема исследования определяется *существованием противоречия между закономерным для цифровизации интенсификацией объемов и разнообразия типов собираемых данных, с одной стороны, и отсутствием в соответствующих информационных системах адекватных аналитических инструментов, с другой.*

В. Юрченков и Д. Курганов делают акцент на возможностях технологии AI в обучении для педагога и обучающихся [12]. Авторы подчеркивают, что *ИИ помогает автоматизировать часть рутинной работы преподавателя*, освободив ему место и время для более важных творческих задач. С другой стороны, для обучающихся новые технологии становятся средством оперативной персонализированной обратной связи и адаптивного обучения, способом попасть в интеллектуально подобранную учебную группу, которая будет эффективно решать выдвигаемые учителем задачи. Авторы приходят к выводу, что *ИИ призван не заменить человека, а стать ему большим помощником.*

К подобным выводам приходят авторы статьи «Искусственный интеллект в педагогике: от понятия к функции» [2]. На вопрос «Может ли заменить ИИ человека?» авторы отвечают отрицательно. «ИИ может стать *помощником человека*, снять с него сложную интеллектуальную нагрузку, и *технологии ИИ* являются только *средством обучения*» [2, с. 52].

Интересной представляется работа А. В. Горман, в которой автор на основе изучения отечественных и зарубежных источников поднимает проблему *доверия к ИИ*. Автор акцентирует внимание на теоретической и практической значимости рассматриваемой проблемы [3]. Подобную проблему поднимают также А. Ю. Алексеев и С. В. Гарбук. Тема статьи – «Как можно доверять системам искусственного интеллекта?» [1]. Авторы раскрывают объективные, субъективные и интерсубъективные параметры доверия. Они подчеркивают, что *многие педагоги общеобразовательных и профессиональных учреждений не доверяют ИИ*. Кроме того, они подчеркивают научную и практическую значимость этой проблемы и показывают некоторые пути ее решения.

Из зарубежных источников представим несколько статей, интересных для данного исследования. Так, образование в школах США структурировано по системе K-12, где начальная школа (elementary school) охватывает период с нулевого по 4 класс, средняя школа (middle school) – с 5 по 8 класс (в некоторых случаях, включая 4 или 9 класс), а старшая школа (high school) – с 9 по 12 класс. Несмотря на растущую значимость вычислительной техники в современном обществе и экономике, образование по информатике в системе K-12 в США находится под угрозой [11]. Е. К Хеннер приводит статистику, показывающую *снижение количества курсов по информатике*, и вскрывает причины этого явления – *нехватка квалифицированных учителей и недостаточно разработанные учебные материалы.*

Что касается использования ИИ в образовании, сошлемся на статью «Убил ли ChatGPT систему оценок?» [16]. Автор отмечает, что, вероятно, «она уже была мертва и долгое время существовала в режиме зомби. ChatGPT просто указал нам на это» [16]. Автор подчеркивает *важность пересмотра традиционных методов оценивания знаний учащихся и адаптации их к современным реалиям.*

Если говорить о Великобритании, то обучение начинается с начальной школы, называемой Primary school, куда дети поступают в возрасте 5 лет. Начальная школа делится на две ступени: KS1 (Key Stage 1) – для детей 5–6/7 лет; KS2 (Key Stage 2) – для детей 7–11 лет. Компьютерная грамотность в Великобритании преподается с начальной школы (Primary School). На уроках компьютерной грамотности дети знакомятся с основами программирования, учатся пользоваться различными программами и интернет-ресурсами, однако некоторые школы

испытывают недостаток квалифицированных преподавателей по информатике, что может снижать эффективность обучения в этой области [13].

Во Франции система образования включает начальную школу (*école*) для детей 6–11 лет, среднюю школу (*collège*) для детей 11–15 лет и старшие классы средней школы (*lycée*) для учащихся 15–18 лет. Учебная программа включает разнообразные предметы, в том числе и информатику. Обучение компьютерной грамотности начинается в средней школе и является важной частью образовательного процесса. *Учащиеся проходят курсы по основам информатики, включая программирование, основы работы с компьютерами и цифровыми технологиями.* К концу четвертого года средней школы учащиеся сдают экзамен *brevet*, включающий тестирование по информатике. *В старших классах учащиеся продолжают изучение компьютерных технологий, что способствует их подготовке к современному цифровому обществу.*

Проблемы во французской системе образования во многом схожи с британской: нехватка квалифицированных преподавателей; устаревшее оборудование; отсутствие стандартизированной учебной программы; сложности с интеграцией информатики с другими предметами; медленное обновление учебных программ; низкая мотивация учеников к обучению [15].

Школьное образование в Израиле начинается с шести лет и делится на три ступени: начальная (1–6 классы, с 6 до 11 лет), промежуточная или средняя (7–9 классы, с 12 до 15 лет) и старшая (9–12 классы, с 16 до 18 лет). Уроки информатики в израильских школах начинаются с младшей школы, где основной акцент делается на ознакомлении детей с базовыми концепциями и инструментами. В средней школе программа усложняется, появляются более сложные естественно-научные предметы, *информатика становится значимой частью учебного плана, готовя учеников к поступлению в высшие учебные заведения и профессиональной деятельности в технологических сферах.* В израильских школах также существует ряд проблем, связанных с преподаванием информатики. Основные трудности включают *нехватку квалифицированных преподавателей; быстрые изменения в области технологий, которые требуют постоянного обновления учебных программ и ресурсов,* что не всегда своевременно реализуется. Несмотря на эти проблемы, *израильские школы стремятся развивать у учащихся навыки программирования и критического мышления, необходимые для успеха в современном цифро-*

вом мире [16].

Таким образом, в Великобритании, Франции и Израиле уроки информатики являются важной частью школьной программы. В этих странах стремятся интегрировать современные технологии и методы обучения для подготовки учеников к жизни и работе в цифровую эпоху. *Однако использование таких продвинутых технологий, как ChatGPT, в школьном образовании встречает определенные препятствия и вызовы:*

- основная проблема заключается в обеспечении безопасности и конфиденциальности данных учащихся. ChatGPT, как и другие подобные модели, требует сбора и обработки большого объема данных, что вызывает опасения относительно защиты персональной информации детей;

- существуют определенные сложности в адаптации технологии к учебным программам и образовательным стандартам, так как образовательные системы каждой страны имеют свои требования и цели;

- использование ChatGPT в учебных целях требует наличия квалифицированных преподавателей, способных эффективно интегрировать эту технологию в процесс обучения, а также наличия достаточного технического обеспечения и поддержки;

- существует опасение, что *чрезмерное использование ИИ в образовании может уменьшить роль учителя и снизить важность человеческого взаимодействия, которое является ключевым компонентом процесса обучения и развития критического мышления у учеников.*

Из приведенных выше рассуждений напрашиваются следующие выводы:

- информатика активно развивается в России и за рубежом;

- ученые во всем мире активно обсуждают социальные, психологические, педагогические и иные проблемы внедрения ИИ в образование;

- институционально ИИ не внедрен в образование ни в России, ни за рубежом;

- внедрение технологий ИИ в образование – это неизбежность, рано или поздно (скорее рано!) они придут в школы.

Из приведенного анализа статей видны и значимые преимущества внедрения технологий ИИ в обучение информатике:

- возможность персонализированного обучения, когда методика обучения информатике может быть выстроена с учетом уровня подготовки школьников и его потребностей;

- возможность адаптивного обучения, когда учитывается зона ближайшего развития обучающегося, его трудности в обучении, что позволяет корректировать методику обучения информатике;

– возможности универсального доступа к учебной информации, когда ИИ позволяет сочетать различные приложения у пользователя на компьютере, включая возможность субтитров на разных языках, что позволяет обучать в смешанных группах, где присутствуют как носители русского языка, так и школьники, плохо им владеющие;

– возможность автоматизации учебного процесса, когда технологии ИИ создают чат-боты, позволяющие развивать различные виды учебных взаимодействий учителя и ученика.

Следует учесть, что современные школьники – поколение Альфа (термин, применяемый в мире для поколения людей, родившихся с начала-середины 2010-х годов по середину 2020-х годов), которые живут в цифровом мире, активно взаимодействуют с разными видами контента, давно с нейросетями и чат-ботами «на ты». Учащиеся используют ChatGPT (чат-бот с генеративным искусственным интеллектом) в основном как помощника в учебной работе, который дает ответы на задаваемые вопросы при выполнении домашних заданий (написание реферата, эссе, решение задачи и др.). ChatGPT фактически является для учащегося учебным компаньоном, который обеспечивает диалог, сотрудничество, обратную связь, хотя у него гораздо больше возможностей, и учащийся не всегда умеет ими пользоваться (отслеживать прогресс в обучении, анализировать успеваемость и потребности школьника, рекомендовать учебный контент для повышения успеваемости и т. д.).

Помимо ChatGPT, существуют и другие чат-боты, которые позволяют сделать более эффективным обучение информатике: FAQ-бот (консультант), LMS-бот – дополнительный преподаватель, Бот-наставник, Бот-репетитор, Бот-ментор, Бот-симулятор, Бот-практик и др. Чат-боты имеют большой потенциал в обучении на любой его ступени, позволяют не просто персонализировать и адаптировать обучение, но и помочь учителям в снижении их нагрузки.

Мы провели серию спонтанных интервью, опросив 26 учителей информатики в разных школах города Екатеринбурга. Возраст опрашиваемых учителей – от 30 до 45 лет; женщин – 21 респондент, мужчин – 5 респондентов. Стаж преподавания информатики – не менее 5 лет.

Учителям были заданы два вопроса:

1. Используете ли Вы ChatGPT при подготовке к урокам по информатике?

2. Что Вы предпринимаете, если понимаете, что ученик выполнил домашнее задание с помощью ChatGPT?

На *первый вопрос* учителя отвечали так:

– все женщины ответили, что не используют ChatGPT при подготовке к занятиям. Основные причины: наличие собственных наработок и методик, которые уже доказали свою эффективность, а также нежелание тратить время и ресурсы на освоение нового инструментария;

– мужчины ответили, что иногда используют ChatGPT для поиска идей или примеров, но основную часть работы они выполняют по хорошо известным методикам.

На *второй вопрос* учителя отвечали так:

– женщины ответили, что знают, когда ученики выполняют самостоятельную работу с помощью ChatGPT; они отмечают, что это мешает развитию у школьников самостоятельного мышления и навыков решения задач. Понимая, что задания выполнены с помощью технологий ИИ, педагоги стараются задавать дополнительные вопросы или предлагать ученикам передачу заданий в устной форме, чтобы проверить их реальное понимание материала;

– мужчины ответили, что не придают большого значения использованию ChatGPT учениками, считая, что важно не столько выполнение задания, сколько понимание и усвоение материала. Однако они также признали необходимость поиска баланса контроля, чтобы убедиться в честности выполнения работы.

Не претендуя на генерализацию полученных данных, распространяющихся на всех учителей информатики (это требует дополнительного исследования), можно выделить некоторую *тенденцию использования ChatGPT школьниками и учителями информатики*. Результаты опроса свидетельствуют о *реально существующем противоречии: между знаниями и умениями школьников работать с ChatGPT и незнанием/неумением/нежеланием учителей информатики использовать ChatGPT при подготовке к урокам информатики*, а также о *наличии сомнений в использовании ChatGPT школьниками* при проверке самостоятельных работ по информатике. Анализируя высказывания по гендерным признакам, можно сделать вывод, что мужчины охотнее осваивают технологии ИИ, в то время как женщины относятся к ним «с остороженностью».

Кроме того, зарубежные и отечественные исследования показывают, что учителя информатики слабо владеют технологиями ИИ. Возникает некоторое противоречие в том, что согласно «Закону об образовании в РФ» педагоги должны повышать свою квалификацию не реже 1 раза в 3 года, причем в обязательном порядке среди курсов повышения квалификации должны быть курсы по ИКТ. Система дополнительного обра-

зования активно предлагает курсы по технологиям ИИ, однако уровень компетентности педагогов во владении этими технологиями остается крайне низким. Отсюда снова возникают проблемы: отбор содержания данных курсов; разработка методики обучения учителей информатики технологиям ИИ; подготовка преподавателей для проведения данного обучения.

Выводы исследования. Развитие науки и техники невозможно остановить.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев, А. Ю. Как можно доверять системам искусственного интеллекта? Объективные, субъективные и интерсубъективные параметры доверия / А. Ю. Алексеев, С. В. Гарбук. – Текст : электронный // Искусственные общества. – 2022. – Т. 17, вып. 2. – DOI: 10.18254/S207751800020550-4. – URL: <https://artsoc.jes.su/s207751800020550-4-1/> (дата обращения: 21.08.2024).
2. Галагузова, М. А. Искусственный интеллект в педагогике: от понятия к функции / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Г. Н. Штинова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 2. – С. 48–55.
3. Горман, А. В. Этапы формирования концепции доверенного искусственного интеллекта / А. В. Горман. – Текст : непосредственный // Ценности и смыслы. – 2024. – № 2. – С. 54–64.
4. Дубровский, Д. И. Значение нейронаучных исследований для разработки общего искусственного интеллекта (методологические вопросы) / Д. И. Дубровский. – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – 2022. – № 2. – С. 83–93.
5. Захарова, И. Г. Сопровождение образовательных траекторий на основе концепции объяснимого искусственного интеллекта / И. Г. Захарова, М. С. Воробьева, Ю. В. Боганюк. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 1. – С. 163–190.
6. Матрос, Д. Ш. Внедрение информационных и коммуникационных технологий в школу / Д. Ш. Матрос. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 2000. – № 8. – С. 9–12.
7. Новиков, М. Ю. Обучение информатике в школе на основе мобильных технологий : автореф. дис. ... канд пед. наук : 13.00.02 / М. Ю. Новиков. – Екатеринбург, 2019. – 24 с. – Текст : непосредственный.
8. Толстикова, С. Б. ИКТ на уроках информатики: цель и результаты исследования / И. Б. Толстикова. – Текст : электронный // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 36. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii-na-urokah-informatiki-tseli-i-rezultaty-ispolzovaniya> (дата обращения: 16.07.2024).
9. Турбина, И. И. Искусственный интеллект в российской школе : монография / И. И. Турбина, Ю. Ю. Пустыльник. – М. : Педагогический поиск, 2023. – 150 с. – Текст : непосредственный.
10. Филиппов, В. И. Методика использования робототехники для формирования универсальных учебных действий у обучающихся во внеурочной деятельности по информатике : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. И. Филиппов. – Екатеринбург, 2020. – 23 с. – Текст : непосредственный.
11. Хеннер, Е. К. Школьная информатика: зарубежный опыт / Е. К. Хеннер. – Текст : электронный // Сибирские педагогические чтения. – 2014. – С. 7–10. – URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2014/12/18/4ddd43842e7f0679d221e52e6ce6152b/hennershkolnaya-informatika-zarubezhnyj-opyit.pdf> (дата обращения: 21.08.2024).
12. Юрченков, В. AI в обучении: на что способны технологии уже сейчас? / В. Юрченков, Д. Курганов. – Текст : электронный // EduTech. – 2022. – № 4 (49). – С. 1–60. – URL: https://sberuniversity.ru/upload/iblock/09f/85v0n3to7fyuzawqz3p1lboeqosk464r/EduTech_49_web.pdf (дата обращения: 21.08.2024).
13. Almdahem, A. The problems and challenges facing teachers who teach computer programming in secondary schools in England / A. Almdahem. – Text : electronic // 14th International Technology, Education and Development Conference. – 2020. – DOI: 10.21125/inted.2020.1999. – URL: <https://artsoc.jes.su/s207751800020550-4-1/> (mode of access: 21.08.2024).
14. Goldreich, A. Overview of the STEM Education in Israel / A. Goldreich, E. Karashtranova. – Text : immediate // Social Sciences, Education, School education. – 2024. – P. 671–682.
15. Heaven, W. D. ChatGPT is going to change education, not destroy it / W. D. Heaven. – Text : electronic // MIT Technology Review. – 2023. – URL: <https://www.technologyreview.com/2023/04/06/1071059/chatgpt-change-not-destroy-education-openai/> (mode of access: 21.08.2024).
16. Hörner, W. The education systems of Europe: France / W. Hörner. – Text : immediate // Trends in Building international. – 2006. – Issue 13. – P. 1–15. – DOI: 10.25656/01:5080.

REFERENCES

1. Alekseev, A. Yu., Garbuk, S. V. (2022). Kak mozhno doveryat' sistemam iskusstvennogo intellekta? Ob"ektivnye, sub"ektivnye i intersub"ektivnye parametry doveriya [How can We Trust Artificial Intelligence Systems? Objective, Subjective and Intersubjective Trust Parameters]. In *Iskusstvennye obshchestva*. Vol. 17. Issue 2. DOI: 10.18254/S207751800020550-4. URL: <https://artsoc.jes.su/s207751800020550-4-1/> (mode of access: 21.08.2024).
2. Galaguzova, M. A., Galaguzova, Yu. N., Shtinova, G. N. (2024). Iskusstvennyi intellekt v pedagogike: ot ponyatiya k funktsii [Artificial Intelligence in Pedagogy: From Concept to Function]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 2, pp. 48–55.

3. Gorman, A. V. (2024). Etapy formirovaniya kontseptsii doverennogo iskusstvennogo intellekta [Stages of Formation of the Concept of Trusted Artificial Intelligence]. In *Tsennosti i smysly*. No. 2, pp. 54–64.
4. Dubrovsky, D. I. (2022). Znachenie neironauchnykh issledovaniy soznaniya dlya razrabotki obshchego iskusstvennogo intellekta (metodologicheskie voprosy) [The Importance of Neuroscientific Research on Consciousness for the Development of Artificial General Intelligence (Methodological Issues)]. In *Voprosy filosofii*. No. 2, pp. 83–93.
5. Zakharova, I. G., Vorobyeva, M. S., Boganyuk, Yu. V. (2022). Soprovozhdenie obrazovatel'nykh traektorii na osnove kontseptsii ob"yasnimogo iskusstvennogo intellekta [Supporting Educational Trajectories Based on the Concept of Explainable Artificial Intelligence]. In *Obrazovanie i nauka*. Vol. 24. No. 1, pp. 163–190.
6. Matros, D. Sh. (2000). Vnedrenie informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologii v shkolu [Implementation of Information and Communication Technologies in School]. In *Informatika i obrazovanie*. No. 8, pp. 9–12.
7. Novikov, M. Yu. (2019). *Obuchenie informatike v shkole na osnove mobil'nykh tekhnologii* [Teaching Computer Science at School Using Mobile Technologies]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg. 24 p.
8. Tolstikova, S. B. (2014). IKT na urokakh informatiki: tsel' i rezul'taty issledovaniya [ICT in Computer Science Lessons: The Purpose and Results of the Study]. In *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*. No. 36. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kommunikatsionnyetechnologii-na-urokah-informatiki-tseli-i-rezultaty-ispolzovaniya> (mode of access: 16.07.2024).
9. Turbina, I. I., Pustynnik, Yu. Yu. (2023). *Iskusstvennyi intellekt v rossiiskoi shkole* [Artificial Intelligence in Russian Schools]. Moscow, Pedagogicheskii poisk. 150 p.
10. Filippov, V. I. (2020). *Metodika ispol'zovaniya robototekhniki dlya formirovaniya universal'nykh uchebnykh deistvii u obuchayushchikhsya vo vneurochnoi deyatel'nosti po informatike* [Methods of Using Robotics to Form Universal Learning Activities in Students in Extracurricular Activities in Computer Science]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg. 23 p.
11. Henner, E. K. (2014). Shkol'naya informatika: zarubezhnyi opyt [School Informatics: Foreign Experience]. In *Sibirskie pedagogicheskie chteniya*, pp. 7–10. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2014/12/18/4ddd43842e7f0679d221e52e6ce6152b/hennershkolnaya-informatika-zarubezhnyiy-opyit.pdf> (mode of access: 21.08.2024).
12. Yurchenkov, V., Kurganov, D. (2022). AI v obuchenii: na chto sposobny tekhnologii uzhe seichas? [AI in Education: What are Technologies Capable of Now?]. In *EduTech*. No. 4 (49), pp. 1–60. URL: https://sberuniversity.ru/upload/iblock/09f/85von3to7fvy3awqz3p1lboeqosk464r/EduTech_49_web.pdf (mode of access: 21.08.2024).
13. Almdahem, A. (2020). The Problems and Challenges Facing Teachers Who Teach Computer Programming in Secondary Schools in England. In *14th International Technology, Education and Development Conference*. DOI: 10.21125/inted.2020.1999. URL: <https://artsoc.jes.su/s207751800020550-4-1/> (mode of access: 21.08.2024).
14. Goldreich, A., Karashtranova, E. (2024). Overview of the STEM Education in Israel. In *Social Sciences, Education, School education*, pp. 671–682.
15. Heaven, W. D. (2023). ChatGPT is Going to Change Education, Not Destroy It. In *MIT Technology Review*. URL: <https://www.technologyreview.com/2023/04/06/1071059/chatgpt-change-not-destroy-education-openai/> (mode of access: 21.08.2024).
16. Hörner, W. (2006). The Education Systems of Europe: France. In *Trends in Bildung international*. Issue 13, pp. 1–15. DOI: 10.25656/01:5080.

УДК 373.31
ББК 4420.243

ГРНТИ 14.25.19

Код ВАК 5.8.1

Жук Александр Сергеевич,

учитель начальных классов, Школа № 1245 г. Москвы; 117534, Россия, г. Москва, ул. Кировоградская, 42Б; e-mail: as_zhuk90@mail.ru

Безбородова Людмила Александровна,

SPIN-код: 9416-1429

доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет; 119435, Россия, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1; e-mail: purity2002@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНИЦИАТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: начальная школа; младшие школьники; инициативность; формирование инициативности; познавательная активность; творческие задания; творческая деятельность; образовательный процесс; учителя начальных классов

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена выявлению особенностей формирования инициативности у младших школьников. Проблема исследования: каковы условия и единые правила формирования и последующего развития инициативности младших школьников? Учителя начальных классов сегодня отмечают повсеместное падение уровня инициативности детей, что негативно сказывается на всем процессе образования и воспитания в начальной школе. Цель исследования состоит в том, чтобы проанализировать возможные направления формирования инициативности учащихся младшего школьного возраста, в том числе на примере творческих заданий. Результатом исследования являются сформированные рекомендации учителям, направленные на формирование инициативности учащихся в начальной школе. Научная новизна результатов исследования состоит в том, что предложены конкретные виды заданий, применение которых позволит учителям начальной школы повысить уровень инициативности младших школьников и, таким образом, сформировать устойчивую мотивацию к обучению. Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что рекомендации могут быть использованы на протяжении всего обучения школьников в начальной школе в рамках формирования инициативности на уроках любых предметов. Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что они могут лечь в основу более глубоких и детализированных исследований в данной сфере. В процессе исследования были сделаны следующие выводы: установлено, что под инициативностью младших школьников необходимо понимать такую составляющую личности, которая выражается в самостоятельном желании выполнять учебные задания в рамках образовательной программы и сверх нее, а также принимать активное участие во внеурочной деятельности; доказано, что в силу того, что современные младшие школьники отличаются пониженной инициативностью, что связано с рядом причин и не в последнюю очередь – с изменением основного формата получения информации, учителям начальной школы приходится изыскивать такие формы, средства и методы работы с младшими школьниками, которые были бы, помимо прочего, направлены также на формирование и последующее развитие инициативности. В данном случае неоценимую помощь учителю могут оказать творческие задания.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Жук, А. С. Формирование инициативности у младших школьников при использовании творческих заданий / А. С. Жук, Л. А. Безбородова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 119–126.

Zhuk Alexander Sergeevich,

Primary School Teacher, School No. 1245, Moscow, Russia

Bezborodova Lyudmila Aleksandrovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' INITIATIVE FORMATION USING CREATIVE TASKS

KEYWORDS: primary school; primary school students; initiative; development of initiative; cognitive activity; creative tasks; creative activity; educational process; primary school teachers

ABSTRACT. The article dwells upon the identification of the elementary school students' initiative formation features. Research problem: what are the conditions and uniform rules for the formation and further development of elementary school students' initiative? Elementary school teachers note a current widespread decline in the students' initiative level, which negatively affects the entire process of education and personal development in elementary school. The purpose of the research is to analyze possible directions for the elementary school students' initiative development, including the example of creative tasks. The result of the research is the recommendations for teachers aimed at the elementary school students' initiative development. The academic novelty of the research results lies in the fact that specific types of tasks have been proposed, the use of which will allow elementary school teachers to increase the level of elementary school students' initiative and, thus, create sustainable motivation for learning. The practical significance of the research results is that the recommendations can be used throughout the entire education of elementary school students' as a part of the initiative formation in teaching any subjects. The theoretical significance of the research results lies in the fact that they can form the basis for more deep and detailed re-

search in this area. During the research, the following conclusions were made: it was found that the elementary school students' initiative should be understood as such a component of personality, which is expressed in an independent desire to carry out educational tasks under curriculum and beyond, as well as to take an active participation in extracurricular activities; it was proven that due to the fact that modern elementary school students are characterized by reduced initiative, which is associated with a number of reasons and not least of all – with a change in the main obtaining information format, elementary school teachers have to find such forms, means and methods of working with elementary students, which would, among other issues, also be aimed at the formation and further development of the initiative. In this case, creative tasks can provide invaluable assistance to the teacher.

FOR CITATION: Zhuk, A. S., Bezborodova, L. A. (2024). Elementary School Students' Initiative Formation Using Creative Tasks. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 119–126.

Постановка проблемы и обоснование актуальности ее решения. Актуальность исследования обозначенной темы обусловлена тем, что настоящий период времени характеризуется увеличением количества учащихся, в том числе и младшего школьного возраста, которые демонстрируют категорическое отсутствие интереса к учебе, справедливо полагая, что процесс овладения знаниями является достаточно трудным и длительным. При этом опора на детоцентризм, который продолжает усиливаться в последнее время, ведет к усугублению данной тенденции: родители учащихся нередко не хотят и не могут убедить детей в том, что обучение в школе – необходимость. Учителя, работающие с младшими школьниками, отмечают у них отсутствие заинтересованности в учебе, методисты констатируют, что многие учащиеся демонстрируют отрицательное эмоциональное отношение как к урокам, так и к домашним заданиям, говоря о том, что им «скучно», «неинтересно», не «хочется» и т. д. Сталкиваясь с минимальными трудностями, такие учащиеся могут полностью отказаться что-либо делать, а эффективных рычагов воздействия на учеников у современных педагогов практически не имеется. Кроме того, такие учащиеся нередко демонстрируют отсутствие стремления к самостоятельной работе с новой информацией и в овладении новым опытом.

Такая ситуация складывается на протяжении достаточно длительного времени. Д. И. Фельдштейн еще более десяти лет назад утверждал, что у детей снижается уровень когнитивного развития, они становятся менее энергичными и не демонстрируют желания к активным действиям, испытывают значительный эмоциональный дискомфорт в том случае, когда необходимо выполнять учебные задания. При этом исследователь утверждал, что «значительное число детей указанной группы отличаются наличием неблагоприятного психического развития в онтогенезе, что, в свою очередь, приводит к инфантильности и психологической незрелости, а кризис семи лет у таких детей сдвигается и может достигать ребенка вплоть до возраста девяти лет, то есть уже во время

обучения в начальной школе» [16, с. 9].

Исследователи в области детской психологии и педагогики также отмечают, что изменилась социальная ситуация развития, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на развитии детей младшего школьного возраста. К примеру, в качестве одной из значимых проблем исследователи выделяют несформированность навыков общения в связи с повышенной фрагментарностью мышления и, соответственно, пониженным уровнем произвольности мышления, причиной чего является значительное время, проводимое детьми в сети Интернет. Е. О. Смирнова, соглашаясь с точкой зрения Л. С. Выготского, утверждает, что произвольность может быть определена в качестве способности овладевать собственной внешней и внутренней деятельностью, основой чего являются «культурно заданные средства организации собственного поведения» [13, с. 11].

В качестве еще одной проблемы неудовлетворительного протекания образовательного процесса в начальной школе можно назвать несформированность активной позиции, которая выражается в том, что учащиеся отказываются от осмысления предложенной деятельности, а ожидают, когда учителя и родители будут выполнять их работу, в том числе и мыслительную. Возникает своего рода противоречие: с одной стороны, младшие школьники приобретают целый комплекс знаний, умений и навыков, а с другой – сталкиваются со значительными трудностями в последующем применении этих знаний, умений и навыков в собственной деятельности. К примеру, учащиеся могут решить задачу под руководством и при условии постоянных объяснений со стороны педагога или родителей, но в то же время самостоятельно решить аналогичную задачу не могут. В качестве одной из причин подобного положения дел можно назвать различные нарушения в развитии личностной сферы. Соответственно, можно говорить о наличии значимой проблемы с формированием инициативности детей младшего школьного возраста и необходимости скорейшего решения этой проблемы.

Формулировка цели исследования. Исходя из поставленной выше проблемы исследования, можно сформулировать цель исследования: проанализировать основные направления формирования инициативности учащихся младшего школьного возраста, в том числе на примере творческих заданий.

Анализ последних исследований. Вопросы, посвященные формированию инициативности младших школьников, рассматриваются в достаточно небольшом количестве современных исследований, поскольку в фокусе внимания специалистов в области школьной педагогики и психологии в большинстве случаев находятся другие проблемы. Однако имеется ряд исследований, в которых проблема инициативности выходит на первый план. Так, в статье И. В. Довольновой [5] проводится детальный анализ теоретических аспектов субъектного подхода к исследованию психики и проблем развития волевой регуляции учащихся младшего школьного возраста с точки зрения исследования эмоциональной и мотивационной сфер личности ребенка.

Исследование инициативности младших школьников в данной работе основывается на концепции, предложенной Г. Г. Кравцовым, в соответствии с которой воля определяется в качестве «осмысленной инициативы», «состоящей из двух неотъемлемых составляющих: осмысленности волевого акта и активной позиции личности в качестве субъекта собственной деятельности» [7, с. 33].

И. В. Довольнова особый акцент делает на причинах, которые лежат в основе отрицательного воздействия на все процессы развития и обучения младших школьников. В качестве одной из таких причин исследователь называет отсутствующую активную позицию младшего школьника как субъекта деятельности. Результаты экспериментального исследования, полученные автором, позволили разбить уровень инициативности на три группы: высокую, среднюю и низкую, причем автором предельно четко сформулированы критерии различий между этими группами. Анализ изучения уровня инициативности дал возможность автору прийти к выводу о том, что отсутствие инициативности, равно как и низкий уровень ее сформированности, отрицательным образом влияет на обучение младших школьников.

В статье Л. А. Маковец и Т. А. Ивановой [8] получили освещение наиболее характерные особенности развития инициативности детей, обучающихся в начальной школе. Авторы статьи на основе результатов экспериментального исследования убеди-

тельно доказывают, что творческая деятельность в рамках предметов эстетического цикла (например, изобразительного искусства) может стать той основой, которая позволит начать формировать инициативность младшего школьника. Исследование, которое авторы провели в одной из общеобразовательных школ Красноярского края, было направлено на развитие инициативности младших школьников в процессе работы над арт-проектом. Эксперимент дал возможность сделать вывод о том, что уровень инициативности младших школьников значительно повысился, что позволяет рассматривать такого рода деятельность на уроках в качестве перспективной с точки зрения развития инициативности.

Итак, можно видеть, что количество современных публикаций, посвященных формированию инициативности учащихся младшего школьного возраста, относительно невелико, поскольку в фокусе внимания исследователей находятся другие составляющие личности обучающихся младшего школьного возраста. Соответственно, представляется целесообразным восполнить данный пробел.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составили: личностно ориентированная модель и гуманистический подход в образовании Л. С. Выготского, Ш. А. Амонашвили, В. А. Петровского и др.; деятельностный подход, ориентированный на развитие личностных качеств в процессе собственной активной деятельности ребенка Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, А. Г. Асмолова и др.; системный подход в выявлении интегративных свойств и характеристик сущности исследуемых понятий Ю. К. Бабанского, В. А. Сластенина и др. Основными методами исследования послужили: анализ теоретической и методической литературы по теме исследования, сравнительно-сопоставительный анализ, а также метод обобщений, который позволил не только сделать выводы по проведенному исследованию, но и обозначить дальнейшие перспективы исследований в данном направлении.

Изложение основного материала исследования. Гипотеза исследования состоит в следующем: эффективного формирования инициативности у младших школьников можно достичь при следующих условиях:

1. Мониторинг психического и физического состояния обучающихся.
2. Опора на педагогические решения для пролонгации поддержки инициативности младших школьников средствами проектной деятельности.

3. Разработка комплекса творческих заданий с учетом психологических, педагогических, социальных и творческих задач.

Перед тем как переходить к особенностям формирования инициативности у младших школьников, представляется целесообразным дать определение данному понятию с точки зрения современных психологии и педагогики. В первую очередь необходимо отметить, что изучение инициативности в отечественной педагогике и психологии имеет достаточно обширную базу. В исследованиях таких ученых, как Н. В. Тучак [15], А. Э. Пятинин [11] и С. М. Зиньковская [6] проводится четкое разграничение понятий «инициатива» и «инициативность», причем исследования вышеуказанных авторов имели место в рамках системно-функционального подхода. Инициатива вышеназванными исследователями определяется в качестве любого первоначального действия индивида, которое выполняется им оригинально или нетрадиционно или же направлено на достижение принципиально новых для индивида целей и задач, иными словами, как своеобразный почин, выступающий началом процесса инициации. Инициативность при этом определяется как относительно устойчивое качество личности, которое выражается в непрерывном стремлении человека к инициации.

В рамках современного научного знания активно развивается несколько различных направлений исследования инициативности, в том числе и инициативности младших школьников. Д. Б. Богоявленской инициативность рассматривалась в качестве одного из интеллектуальных свойств личности, которое представляет собой «способность самостоятельно ставить проблему и искать пути ее решения» [2, с. 64]. С. Л. Рубинштейн под инициативностью понимал волевое свойство личности, заключающееся в «умении хорошо и легко взяться за дело по собственной инициативе, не дожидаясь внешней стимуляции» [12, с. 204]. В соответствии с точкой зрения Б. М. Теплова инициативность необходимо рассматривать в качестве своеобразной черты характера, «обладающей сложной природой и собственными характеристиками познавательной, эмоциональной и волевой сфер» [14, с. 238]. К. А. Абульханова-Славская инициативность понимает как «один из синонимов активности» [1, с. 109], в то время как Т. С. Борисова это качество личности рассматривает как одно из ее «интегрированных свойств» [3, с. 133], которое личность может выработать в себе посредством планомерной работы над специальными заданиями и упражнениями. При этом

необходимо отметить, что разными исследователями выделяются различные виды и формы проявления инициативности, например «творческая и воспроизводящая» [10, с. 65]. В качестве наивысшей степени проявления инициативности ряд исследователей считает творчество, которое, в свою очередь, представляет собой «комплексное отношение человека к тому, что его окружает и в рамках которого интеллектуальные, эмоционально-волевые и творческие сферы личности выступают в неразрывном единстве» [2, с. 64].

Л. А. Маковец убедительно доказывает, что инициативность выступает в качестве одного из немаловажных социально значимых качеств личности, высоко востребованных на современном этапе развития социума, в котором наиболее ценными качествами являются самостоятельность, умение мгновенно принимать решения в стремительно меняющихся условиях, хорошо сформированные лидерские задатки, а также умение быстро и правильно ориентироваться в динамичных событийных и информационных потоках [8]. Современные психолого-педагогические исследования, часть которых была упомянута выше, убедительно доказывают, что для того, чтобы у младшего школьника развилась инициативность, ему необходимо хорошо ориентироваться в окружающей обстановке, правильно ее интерпретировать и оценивать, разрабатывать планы действий и работать на достижение планируемого результата собственных действий, равно как и нести за них ответственность.

Все это можно эффективно развивать в учащихся младшего школьного возраста посредством применения творческих заданий, причем такие задания могут одинаково эффективно применяться на уроках как эстетического, так и естественно-научного цикла.

Необходимо сделать особый акцент на том, что творческой деятельности отводится значимое место в развитии учащегося младшего школьного возраста, поскольку именно этот возраст представляет собой один из наиболее важных этапов становления личности человека. Это обусловлено тем, что именно «в возрасте обучения в начальной школе (7–11 лет) учащийся начинает осознавать особенности отношений между собой и другими людьми, осваивает новые социальные роли, начинает проявлять интерес к социальным явлениям, лучше понимать мотивы поведения окружающих и оценивать их с нравственной точки зрения» [9, с. 32]. Иными словами, именно младший школьный возраст может быть назван критическим с точки зрения

формирования инициативности. В формировании и последующем развитии инициативности в этом возрасте значительная роль отводится, с одной стороны, таким составляющим, как объем знаний, умений и навыков, а с другой – особенностям эмоционально-волевой сферы личности, частью которой являются следующие составляющие: интерес к различным видам деятельности и желание этой деятельностью заниматься, умение доводить начатое до конца, правильная оценка собственных возможностей и последствий собственных поступков и др.

Также необходимо отметить тот факт, что прямое влияние на развитие инициативности младшего школьника оказывают занятия (причем как учебные, так и те, которые имеют место во внеучебное время) в коллективе. Это связано с тем, что коллектив в большинстве случаев выступает в качестве внешнего стимулятора активности младшего школьника: часто работа, которую иначе младший школьник просто не стал бы выполнять, делается только для того, чтобы заслужить одобрение одноклассников. Можно в полной мере согласиться с мнением исследователей, что «значительную роль в формировании инициативности младшего школьника играют внутригрупповые взаимоотношения, что, в свою очередь, положительно сказывается на достижении высоких результатов учебной деятельности во время различных видов работы в классе, в малых группах и т. д.» [4, с. 27].

Как уже было сказано выше, положительным образом на формировании и последующем развитии инициативности младшего школьника могут сказаться творческие задания, которые могут быть организованы как абсолютно на любых уроках, так и во внеурочной деятельности.

Творческие усилия, позволяющие достигнуть конкретной поставленной цели в ходе решения определенных задач для получения неповторимого, уникального и, возможно, единственного в мире продукта за конкретный период времени, и будут являться **творческой деятельностью**.

Например, для того чтобы активизировать мысль учащихся, необходимо детское театрализованное творчество строить на последовательности учебных проблем, т. е. все время ставить такие вопросы, которые бы заставляли открывать, искать, анализировать. В **основе творческого театрализованного задания** лежит понимание художественного отражения действительности – постижение замысла автора сценария. Специфика состоит в том, что познается художественное содержание, воплощенное в театральных образах. Для таких заданий характерна заранее данная установка на

понимание учащимися художественно-образного решения вопроса. Ответ на основной вопрос задания оформляется в виде эстетических суждений и художественной оценки. Текст сценария, его образное содержание становятся основой задания и средством его выполнения.

Сущность **театрализованного творческого задания** мы понимаем как вопросно-ответную форму, обращенную на раскрытие логики построения художественных образов. Каждый ответ на вопрос такого задания является результатом самостоятельного творчества школьников и составляет шаг к активному осмыслению художественных впечатлений и личного жизненного опыта, ведущий их к постижению художественного замысла сценариста.

Театрализованные мероприятия, комбинируя в себе различные виды искусства, обеспечивают воздействие на восприятие, понимание и ощущения детей. Активная помощь взрослых и участие самих детей в подготовке и проведении театрализованных спектаклей, развлечений и праздников служат этническому и эстетическому воспитанию детей, помогают вести диалог и формируют умение работать в группе, развивая инициативность каждого ребенка. При изучении театрального искусства, разучивании песен и стихов, принятии на себя новых ролей в детях зарождается любовь к театру. Театрализованное мероприятие с хорошо продуманным сценарием, тематическим оформлением помещения и колоритностью, образность участников позволяют провести яркий и запоминающийся спектакль или представление. Практической деятельности детей предшествует изучение теоретического материала: чтение выбранного текста, освоение языка и речи художественной выразительности текста, создание собственных текстов: сказок, рассказов, басен, стихов. Это позволяет приобрести детям первичные навыки театрального искусства и дает возможность найти путь к развитию талантов через театр и игровые методики. Дети учатся формулировать свои мысли и высказывать свое мнение о художественных произведениях. Важно, что в процессе обучения к детям приходит понимание театра, они начинают любить его. Происходит формирование и воспитание в детях зрительской культуры. За счет привлечения интереса детей к театру повышается престиж театрального искусства в среде подрастающего поколения. Такая работа проводилась учителем начальных классов в ГБОУ Школе № 1245 г. Москвы в 2021–2024 гг.

Одним из видов творческих заданий является проектная работа, которая начинается у младших школьников буквально с пер-

вого класса и значительно усложняется к моменту окончания начальной школы. Проекты могут быть различными: краткосрочными и долгосрочными, индивидуальными и групповыми (например, в рамках одного класса или целой параллели). На начальных этапах работы над проектами ученики знакомятся с данным видом работы, далее начинают работать над проектами под непосредственным руководством учителя, а к окончанию начальной школы (четвертый класс) учащиеся уже могут самостоятельно предлагать темы проектов и вести большую часть работы над ними самостоятельно. При этом необходимо учитывать уровень успеваемости учащихся: более «сильным» учащимся можно предлагать более сложные этапы работы, в то время как более «слабые» учащиеся могут принимать участие в более простых заданиях проекта.

Еще одним видом творческих заданий является работа с анимированными изображениями. В последнее время появилось достаточно много программ, которые позволяют в режиме реального времени «оживлять» фотографии и рисунки школьников, а также генерировать любые изображения, из которых впоследствии можно создать простые мультипликационные фильмы. Такая работа может быть организована на занятиях эстетического цикла (например, на ИЗО), на уроках литературного чтения и на уроках иностранного языка.

Одной из разновидностей творческих заданий является составление синквейнов, причем этот вид работы можно использовать не только на уроках русского языка и литературного чтения, но и, например, на уроках математики, окружающего мира, иностранного языка и др. Единожды поняв, каким образом составляется синквейн, учащиеся начальной школы в большинстве своем принимают активное участие в такой работе, отыскивая порой достаточно неожиданные и оригинальные ассоциации.

В начальной школе целесообразно также применение и более традиционных видов творческих заданий: сочинений, эссе и т. д. Однако необходимо предлагать современные и неожиданные темы таких заданий для того, чтобы заинтересовать учащихся, заставить работать их мысль и творчески подходить к интерпретации полученных знаний. Это даст возможность младшим школьникам попробовать свои силы в креативных видах деятельности и воспринимать уроки и домашние задания не как нечто скучное и обязательное, а как возможность проявить себя, показать собственные знания, умения и навыки одноклассникам и учителю и, таким образом, сформировать еще одну «ступеньку» инициативности.

циативности.

Безусловно, любой учитель начальной школы может придумать собственные творческие задания на основе тех направлений, которые были предложены выше, а также пользуясь опытом практикующих педагогов, который в изобилии представлен на профильных образовательных ресурсах.

Соответственно, можно говорить о том, что творческая работа на уроке и система творческих заданий выступают в качестве неотъемлемого условия формирования и последующего развития инициативности учащихся младшего школьного возраста.

Также необходимо отметить тот факт, что в процессе выстраивания программы обучения, направленной на развитие инициативности, учителю начальных классов необходимо принимать во внимание ряд условий, при соблюдении которых такая работа будет эффективной, а именно: необходимость обязательного установления субъект-субъектных отношений, обучение формам произвольно-контекстного общения, использование индивидуальных, микрогрупповых и коллективных форм работы, включение в программное содержание игровых приемов. При этом программы обучения, вектор которых лежит в направлении формирования и развития инициативности младших школьников, необходимо выстраивать и корректировать, принимая во внимание тот факт, что высокий уровень инициативности является одним из наиболее значимых показателей развития высших психических функций младших школьников.

Соответственно, внедрение комплекса заданий развития инициативности в образовательный и воспитательный процесс начальной школы не только позволит оказать положительное влияние на развитие инициативности, но и повысит уровень успешности обучения в целом, поскольку у учащихся появится возможность более качественно и быстро осмысливать учебный материал. При этом учителю необходимо помнить, что работа по развитию инициативности учащихся начальной школы должна проводиться с первого класса, поскольку чем раньше у учащихся сформируется высокий уровень инициативности, тем проще им будет учиться в начальной школе и на более старших ступенях образования.

Выводы исследования. Подводя итог исследованию, можно сделать ряд выводов относительно особенностей формирования инициативности у учащихся младшего школьного возраста:

1. Под инициативностью младших школьников необходимо понимать такую составляющую личности, которая выражается в самостоятельном желании выполнять учеб-

ные задания в рамках образовательной программы и сверх нее, а также принимать активное участие во внеурочной деятельности.

2. В силу того, что современные младшие школьники отличаются пониженной инициативностью, что связано с рядом причин и не в последнюю очередь – с изменением основного формата получения информации, учителям начальной школы приходится изыскивать такие формы, средства и методы работы с младшими школьниками, которые были бы, помимо прочего, направлены также и на формирование и последующее развитие инициативности. В данном случае неоценимую помощь учителю могут оказать творческие задания.

3. Применение творческих заданий целесообразно в рамках всех уроков цикла начальной школы. В качестве таких заданий могут выступать проекты (в том числе мультимедийные), составление синквейнов, решение квизов, работа с анимацией (например, создание несложных фрагментов мультипликационных фильмов в спе-

циализированных программах), различные творческие работы (эссе, сочинения, рисунки и т. д.). Творческие задания стимулируют познавательную активность учащихся и при условии, что учителю удастся по-настоящему увлечь учеников, оказывают значительное положительное влияние на развитие инициативности.

Подытоживая вышесказанное, можно говорить о том, что работа в данном направлении может и должна быть продолжена, к примеру, в рамках разработки комплексов заданий по каждому предмету цикла начального образования, а также в экспериментальной деятельности, включающей в себя сравнение уровня сформированности инициативности перед применением творческих заданий, а также после них. Однако такая работа потребует разработки методического инструментария, предназначенного для диагностики уровня сформированности инициативности младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1991. – 299 с. – Текст : непосредственный.
2. Богоявленская, Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М., 1981. – 96 с. – Текст : непосредственный.
3. Борисова, Т. С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности / Т. С. Борисова. – Текст : непосредственный // Вестник ТГПУ. – 2011. – Вып. 1. – С. 131–136.
4. Высоцкий, А. И. Волевая активность школьников и методы ее изучения : учебное пособие / А. И. Высоцкий. – Челябинск, 1979. – 69 с. – Текст : непосредственный.
5. Довольнова, И. В. Развитие инициативности в младшем школьном возрасте / И. В. Довольнова. – Текст : непосредственный // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2017. – № 3. – С. 90–103.
6. Зиньковская, С. М. Системное изучение человеческого фактора в опасных профессиях : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / С. М. Зиньковская ; Рос. ун-т дружбы народов (РУДН). – М., 2007. – 45 с. – Текст : непосредственный.
7. Кравцов, Г. Г. Онтогенез воли / Г. Г. Кравцов. – Текст : непосредственный // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2012. – № 15. – С. 29–41.
8. Маковец, Л. А. Особенности развития инициативности младших школьников в творческой деятельности / Л. А. Маковец, Т. А. Иванова. – Текст : электронный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-initsiativnosti-mladshih-shkolnikov-v-tvorcheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 14.06.2024).
9. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. – М., 2013. – 460 с. – Текст : непосредственный.
10. Петухов, С. А. Проявление инициативы учащимися третьего класса : дис. ... канд. пед. наук / С. А. Петухов. – М., 1954. – 153 с. – Текст : непосредственный.
11. Пятинин, А. Э. Сравнительный анализ изучения инициативности личности у студентов педагогического вуза и опытных учителей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.11 / Э. А. Пятинин. – М., 1996. – 122 с. – Текст : непосредственный.
12. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Т. 2 / С. Л. Рубинштейн. – М., 1989. – 322 с. – Текст : непосредственный.
13. Смирнова, Е. О. К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии / Е. О. Смирнова. – Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11, № 3. – С. 9–15.
14. Теплов, Б. М. Психология : учебник для средней школы / Б. М. Теплов. – М., 1954. – 255 с. – Текст : непосредственный.
15. Тучак, Н. В. Психологическая структура и типы реализации инициативности предпринимателя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.11 / Н. В. Тучак. – М., 1993. – 21 с. – Текст : непосредственный.
16. Фельдштейн, Д. И. Проблемы формирования личности растущего человека на новом историческом этапе развития общества / Д. И. Фельдштейн. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2013. – № 9. – С. 3–23.

REFERENCES

1. Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1991). *Strategiya zhizni* [Strategy of Life]. Moscow. 299 p.
2. Bogoyavlenskaya, D. B. (1981). *Puti k tvorchestvu* [Paths to Creativity]. Moscow. 96 p.
3. Borisova, T. S. (2011). Aktivnost' i initsiativnost' kak osnova formirovaniya sotsial'noi otvetstvennosti [Activity and Initiative as the Basis for the Formation of Social Responsibility]. In *Vestnik TGPU*. Issue 1, pp. 131–136.
4. Vysotsky, A. I. (1979). *Volevaya aktivnost' shkol'nikov i metody ee izucheniya* [Volitional Activity of Schoolchildren and Methods of Its Study]. Chelyabinsk. 69 p.
5. Dovolnova, I. V. (2017). Razvitie initsiativnosti v mladshem shkol'nom vozraste [Development of Initiative in Primary School Age]. In *Vestnik Gosudarstvennogo universiteta prosveshcheniya. Seriya: Psikhologicheskie nauki*. No. 3, pp. 90–103.
6. Zinkovskaya, S. M. (2007). *Sistemnoe izuchenie chelovecheskogo faktora v opasnykh professiyakh* [Systematic Study of the Human Factor in Dangerous Professions]. Avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. Moscow. 45 p.
7. Kravtsov, G. G. (2012). Ontogenez voli [Ontogenesis of the Will]. In *Vestnik Rossiiskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie*. No. 15, pp. 29–41.
8. Makovets, L. A., Ivanova, T. A. (2020). Osobennosti razvitiya initsiativnosti mladshikh shkol'nikov v tvorcheskoi deyatel'nosti [Features of the Development of Initiative of Younger Schoolchildren in Creative Activity]. In *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. No. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-initsiativnosti-mladshih-shkolnikov-v-tvorcheskoy-deyatelnosti> (mode of access: 14.06.2024).
9. Obukhova, L. F. (2013). *Vozrastnaya psikhologiya* [Age Psychology]. Moscow. 460 p.
10. Petukhov, S. A. (1954). *Proyavlenie initsiativy uchashchimisya tret'ego klassa* [Showing Initiative by Third Grade Pupils]. Dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 153 p.
11. Pyatinin, A. E. (1996). *Sravnitel'nyi analiz izucheniya initsiativnosti lichnosti u studentov pedagogicheskogo vuza i opytnykh uchitelei* [Comparative Analysis of the Study of Personality Initiative among Students of a Pedagogical University and Experienced Teachers]. Dis. ... kand. psikhol. nauk. Moscow. 122 p.
12. Rubinshtein, S. L. (1989). *Osnovy obshchei psikhologii: v 2 t.* [Fundamentals of General Psychology, in 2 vols.]. Vol. 2. Moscow. 322 p.
13. Smirnova, E. O. (2015). K probleme voli i proizvol'nosti v kul'turno-istoricheskoi psikhologii [On the Problem of Will and Arbitrariness in Cultural and Historical Psychology]. In *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*. Vol. 11. No. 3, pp. 9–15.
14. Teplov, B. M. (1954). *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow. 255 p.
15. Tuchak, N. V. (1993). *Psikhologicheskaya struktura i tipy realizatsii initsiativnosti predprinimatelya* [The Psychological Structure and Types of the Entrepreneur's Initiative Realization]. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Moscow. 21 p.
16. Feldshtein, D. I. (2013). Problemy formirovaniya lichnosti rastushchego cheloveka na novom istoricheskom etape razvitiya obshchestva [The Problems of Personality Formation of a Growing Person at a New Historical Stage of Society Development]. In *Obrazovanie i nauka*. No. 9, pp. 3–23.

УДК 37.016:874.5
ББК 4426.85-26+Щ125р

ГРНТИ 14.25.07

Код ВАК 5.8.2

Зуев Петр Владимирович,

SPIN-код: 4169-3725

доктор педагогических наук, профессор кафедры физики, технологии и методики обучения физике и технологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: zuew@yandex.ru

Кусова Маргарита Львовна,

SPIN-код: 6395-9025

доктор филологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mlkusova@mail.ru

Тагильцева Наталия Григорьевна,

SPIN-код: 7447-9417

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620075, Россия, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: musis52nt@mail.ru

Калинина Ангелина Владимировна,

студент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: anglwool@mail.ru

КАСЛИНСКОЕ ЧУГУННОЕ ЛИТЬЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: народные промыслы; уральский чугунолитейный промысел; каслинское чугунное литье; каслинские образцы литья; культурное наследие; старшекласники; студенты-педагоги; педагогические вузы; общеобразовательные учебные заведения; художественное образование

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены основные этапы развития уникального уральского чугунолитейного промысла – каслинского литья, его художественные и технические особенности. Показаны результаты анкетирования студентов педагогического университета и школьников старших классов по определению их осведомленности о художественных промыслах Урала и отношения к культурному наследию этого региона. Представлены направления деятельности образовательных учреждений по ознакомлению с предметами каслинского чугунного литья с обучающимися – школьниками и студентами педагогического университета, включающие: уроки предметной области «Искусство» в школе, установление взаимосвязи содержания образования с центрами дополнительного образования технического профиля, организацию экспедиций студентов по историческим местам, связанным с появлением и развитием каслинского чугунного литья на Урале, активное включение студенчества в исследовательскую деятельность по выявлению инновационных технологий создания чугунного литья, рассмотрению истории становления и развития каслинского литья, поиску художественных предметов этого народного промысла и анализу их художественных достоинств. Обозначены перспективы популяризации горнозаводской культуры Урала: создание культурно-исторического кластера; разработка для школьных уроков предметной области «Искусство» методического пособия; создание образовательного электронного контента. Материалы статьи предназначены учителям предметной области «Искусство», а также предметов физики, истории, литературы, технологии в школе, педагогам вузов и студентам, заинтересованным в изучении и сохранении традиций уральского народного промысла – каслинского чугунного литья.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Зуев, П. В. Каслинское чугунное литье в художественном образовании обучающихся / П. В. Зуев, М. Л. Кусова, Н. Г. Тагильцева, А. В. Калинина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 127–133.

Zuev Petr Vladimirovich,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Physics, Technology and Methods of Teaching Physics and Technology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Kusova Margarita Lvovna,

Doctor of Philology, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Tagiltseva Natalia Grigorievna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Music Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Kalinina Angelina Vladimirovna,

Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

KASLIN IRON CASTING IN ART EDUCATION OF STUDENTS

KEYWORDS: folk crafts; Ural iron foundry; Kasli iron casting; Kasli casting samples; cultural heritage; high school students; student teachers; pedagogical universities; comprehensive educational institutions; art education

ABSTRACT. The article examines the main stages of development of the unique Ural iron foundry – Kasli casting, its artistic and technical features. The results of a survey of students of the pedagogical university

and senior schoolchildren to determine their awareness of the artistic crafts of the Urals and their attitude to the cultural heritage of this region are shown. The article presents the areas of activity of educational institutions in familiarizing schoolchildren and students of the pedagogical university with the subjects of Kasli cast iron casting, including: lessons in the subject area "Art" at school, establishing the relationship between the content of education and centers of additional technical education, organizing student expeditions to historical places associated with the emergence and development of Kasli cast iron casting in the Urals, actively involving students in research activities to identify innovative technologies for creating cast iron casting, examining the history of the formation and development of Kasli casting, searching for art objects of this folk craft and analyzing their artistic means. The prospects for popularizing the mining culture of the Urals are outlined: creation of a cultural and historical cluster; development of a methodological manual for school lessons in the subject area "Art"; creation of educational electronic content. The materials of the article are intended for teachers of the subject area "Art", physics, history, literature, technology at school, university teachers and students interested in studying and preserving the traditions of the Ural folk craft – Kasli cast iron casting.

FOR CITATION: Zuev, P. V., Kusova, M. L., Tagiltseva, N. G., Kalinina, A. V. (2024). Kaslin Iron Casting in Art Education of Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 127–133.

Введение. Эффективным средством развития патриотических чувств, нравственных представлений и творческих способностей подрастающего поколения является искусство. Народное искусство, включая все его виды и направления, обладает большими воспитательными возможностями. Оно несет в себе огромный духовный заряд, веру в торжество прекрасного, в победу добра и справедливости, эстетический и нравственный идеал, позволяет приобщать детей и юношество к духовной культуре своего народа.

Одним из специфических видов народного промысла нашей страны является каслинское литье, по праву относящееся к горнозаводской уральской художественной культуре [3; 5; 8]. Действительно, разнообразность регионального декоративно-прикладного искусства Урала – каслинское чугунное литье – является уникальным явлением в истории российского искусства, представляя собой не только высокоразвитую технику художественного литья, но и важнейший элемент культурного наследия этого региона [7]. Богатое историческим наследием, отличающееся высокой художественной ценностью каслинское литье предоставляет уникальную возможность для изучения и понимания подрастающим поколением исторических процессов, культурных традиций и особенностей социально-экономического развития России и Уральского региона. К сожалению, как особый феномен региональной уральской культуры художественные продукты Касли пока еще мало используются в деле формирования у подрастающего поколения гражданской идентичности, в воспитании патриотических чувств и национального самосознания.

Сегодня в условиях глобализации, влияния чужеродных идей относительно уникальности культурного наследия, художественных ценностей России вопрос сохранения и популяризации национального культурного достояния имеет критическое

значение для укрепления гражданской позиции, понимания огромного вклада российской культуры в мировое художественное наследие, осознания уникальности и самобытности каждого российского региона. В этом контексте нахождение путей использования примеров художественной культуры России и российских регионов в педагогике художественного образования в деле патриотического воспитания подрастающего поколения является чрезвычайно актуальным.

Цель данной работы заключается в представлении путей использования Уральского культурного наследия – каслинского литья – в образовательном процессе школы и вуза. Задачами, реализующими данную цель, выступили: краткое рассмотрение истории, художественных и технических особенностей каслинского чугунного литья; представление результатов анкетирования обучающихся школы и педагогического вуза; определение возможности включения предметов каслинского литья в процесс школьных уроков и внеурочных мероприятий школы и вуза.

Методы исследования: анализ исторических документов и архивных данных, связанных с производством и развитием каслинского литья, обобщение материала по искусствоведению и культурологии, анкетирование обучающихся, моделирование направлений по ознакомлению и воспроизведению примеров художественного промысла и изделий каслинского литья в различных видах художественного творчества.

Результаты исследования. *История и основные специфические особенности каслинского чугунного литья.* Среди множества известных народных промыслов России отдельно выделяется чугунное литье, которое известно как каслинское литье¹ [6]. Яв-

¹ Каслинское художественное литье: каталог выставок из собраний Всероссийского музея декоративно-прикладного и народного искусства, Пермской Государственной художественной галереи, Свердловской картинной галереи, Музея декоративно-прикладного ис-

ляясь разнообразностью народного промысла, имеющего свои специфические особенности: четкость художественной формы, особая колористика покраски чугуна, легкость и воздушность, изящность мелких деталей и в то же время монументальность изделий, – каслинское литье, зародившееся в XVIII веке, и по настоящее время удивляет и радует посетителей выставок и жителей российских городов, чьи площади, дома и скверы украшены этими изделиями.

Традиции каслинского литья с самого начала проявлялись в таких его направлениях, как «кабинетное», мемориальное, архитектурное и бытовое. Все изделия, относящиеся к тому или иному направлению, отличались четкостью силуэта, скрупулезной отделкой деталей, удачной передачей фактуры и матовой окраской. Лучшие российские скульпторы XIX века (П. К. Клодт, Е. А. Лансере, А. Л. Обер и др.) отливали свои работы в чугуне. В советский период художественные достояния чугунного литья были посвящены патриотической тематике, хотя тема, связанная с литературными героями (скульптурная группа «Кавказский пленник», бюст «Дон Кихот» и т. д.), была искусно воплощена в различных изделиях этого периода.

В годы Великой Отечественной войны все силы уральских заводов, в том числе и каслинского, были брошены на изготовление боеприпасов и прочей военной продукции, а высококвалифицированные рабочие, создатели уникальных художественных произведений ушли на фронт, отчего их количество существенно сократилось. Однако и в эти суровые годы каслинское литье не ушло в прошлое, его существование и развитие, как следует из архивных материалов Челябинской области, волновали руководителей, рабочих и жителей уральского региона. Для продолжения традиций чугунного литья и появления новых вех его развития уже в 1943 году была набрана группа молодежи, обучавшейся этому знаменитому уральскому промыслу.

После войны знаменательным событием стало восстановление чугунного павильона – вершины искусства каслинских мастеров, закончившееся его новым открытием в одном из залов картинной галереи Екатеринбургa.

С конца 1990-х годов и по настоящее время благодаря новым возможностям и технологиям каслинское литье переживает

своеобразный ренессанс, адаптируясь к современным художественным тенденциям и оставаясь востребованным как в России, так и за рубежом.

Благодаря применению уникальных технологий и мастерству уральских литейщиков каслинское литье сегодня, созданное из высококачественного серого чугуна, позволяет достигать удивительной тонкости и выразительности [15]. Как и много лет назад, для достижения высоких художественных результатов высокие литейщики используют различные техники обработки поверхности, такие как шлифовка, патинирование и полировка.

Не менее важным аспектом является технологический процесс создания литейных форм, который включает в себя несколько стадий: разработку модели, изготовление формы для заливки и непосредственно процесс отливки. Модели чаще всего выполняются из воска или пластилина и затем по ним изготавливаются формы из специальной смеси песка и глины. Процесс отливки требует точности и внимания, так как малейшие отклонения могут привести к повреждению будущего изделия. Современному каслинскому литью свойственны экспериментальные подходы, использование новых материалов и технологий, что позволяет сохранять традиции и в то же время внедрять инновационные решения.

Сегодня каслинское чугунное литье встречается в архитектуре городов, в монументальных формах, в изящных миниатюрах, служащих предметом домашнего интерьера. Непрерывное совершенствование процессов и изучение новых техник способствует тому, что каслинское литье продолжает оставаться одним из ведущих направлений в декоративно-прикладном искусстве России и мира.

Исследование уровня осведомленности обучающихся о специфике и художественных достоинствах каслинского литья. Для выявления уровня осведомленности студентов педагогического университета и школьников о рассматриваемом художественном феномене, их отношении к культурному наследию Урала была разработана анкета, в которую входили открытые и закрытые вопросы. В процесс анкетирования были вовлечены молодые люди: обучающиеся общеобразовательной школы № 22 города Верхняя Пышма Свердловской области и студенты Уральского государственного педагогического университета, общая численность анкетированных составила 97 человек в возрасте от 16 до 25 лет.

Вопросы, которые были заданы респондентам: «Назовите наиболее известные уральские художественные промыслы»,

куства Урала (г. Челябинск), Политехнического музея, Государственного научно-исследовательского музея архитектуры им. А. В. Щусева, ассортиментного (модельного) кабинета каслинского завода / А. А. Гилодо [и др.]. М.: М-во культуры РФ, Всероссийский музей декоративно-прикладного и народного искусства, 1988. Ч. 2.

«Нужно ли сохранять и включать в обучение занятия традиционными уральскими художественными промыслами?», «Назовите родоначальников или известных мастеров традиционных уральских художественных промыслов», «Нужно ли вносить в программу общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования специальные учебные курсы по изучению уральских народных промыслов?».

Результаты анкетирования были следующие: 65% от общего числа опрошенных указали пять и более художественных промыслов Урала. Почти все анкетированные отметили, что в образовательном процессе различных учреждений необходимы занятия по художественным промыслам Урала. Общее количество положительных ответов – 98%. К сожалению, на третий вопрос о мастерах традиционных художественных промыслов ответили только 3% опрошенных обучающихся. Почти полное согласие о необходимости введения в программы школ и учреждений дополнительного образования курсов по изучению уральских народных промыслов обнаружилось в ответах на четвертый вопрос – 99%. Причинами резкого снижения интереса к изучению традиционных художественных ремесел Урала 89% анкетированных назвали отсутствие спроса на художественные произведения и трудоемкость осуществляемых работ.

Результаты проведенной анкеты не могут претендовать на объективность оценки отношения молодежной среды к произведениям уральского прикладного творчества, однако дают основание к размышлению о необходимости изменений в системе образования, культуры, средств массовой информации относительно региональной художественной культуры.

Основные направления включения предметов каслинского чугунного литья в образовательный процесс. Рассматривая потенциальные возможности того или иного образовательного учреждения в формировании представлений о культурных традициях России и конкретного российского региона, авторы особое внимание уделяют общеобразовательной школе, в которой закладываются основы духовно-нравственной и художественной культуры обучающихся [9], ее ценностные доминанты [2], формируется национальное самосознание [1]. О высокой миссии искусства в деле патриотического воспитания говорится в различных государственных документах. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России сформулированы основные результаты в области воспитания обучающихся. Так, в сфере личностного развития результативность

определяется как принятие личностью базовых национальных ценностей, национальных духовных традиций, которые включают и традиции художественных народных промыслов.

В школьном образовании ознакомление обучающихся с этими промыслами прежде всего может осуществляться на уроках предметной области «Искусство», модульная технология которых позволяет вводить региональный художественный материал в содержание того или иного модуля². В начальной школе предмет «Изобразительное искусство», содержащий 7 основных модулей, включает модуль «Декоративно-прикладное искусство» (модуль № 4), а в основной школе из четырех инвариантных и одного вариативного модуля таковыми могут быть «Декоративно-прикладное и народное искусство» (модуль № 1), «Архитектура и дизайн» (модуль № 3). Содержание названных модулей дает возможность введения регионального художественного компонента, в частности связанного с особенностью чугунного литья на Урале. Это обусловлено такими положениями программы, в которых указывается на необходимость ознакомления с традициями художественной обработки металла в регионах России, с предметами быта и украшений, а также с технологией создания таких предметов³. Материал, касающийся уральского чугунного литья, дает возможность обучающимся не только представить специфику регионального художественного промысла, но и осознать его значение в становлении промышленности нашей страны, в формировании духовных и художественных традиций уральцев.

Другой урок предметной области «Искусство» – музыка – тоже имеет возможности, хотя и опосредованные, приобщения обучающихся к предметам народных художественных промыслов и, в частности, к художественным изделиям каслинского литья. Знакомство с предметами декоративно-прикладного народного искусства может происходить в начальной школе при введении модуля «Народная музыка России» (модуль № 1), а в основной школе – в модуле «Музыка моего края» (модуль № 1) и в вариативном модуле «Связь музыки с дру-

² Нормативно-правовые документы, обеспечивающие организацию образовательной деятельности по учебному предмету «Изобразительное искусство» в 2024/2025 учебном году. URL: https://suz.informio.ru/files/directory/documents/2024/07/14_inf_metod_pismo_izo.pdf (дата обращения: 23.08.2024).

³ Федеральная рабочая программа основного общего образования «Изобразительное искусство» (для 5–7 классов образовательных организаций). М., 2023. URL: https://sosh14ugansk.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/PR511/PR20232024/FOP5_9/27_frp_izo_5-7-klassy.pdf (дата обращения: 23.08.2024).

гими видами искусства» (модуль № 9).

Принципами введения таких предметов народно-художественного промысла в урок музыки в начальной и основной школе могут стать: «историко-географического соответствия» [4], когда обучающимися устанавливается взаимосвязь стилистики, образов и жанров народного музыкального и художественного искусства с климатическими, экономическими, общественно-политическими условиями жизни, с традициями народных сказов и легенд, а также принцип художественного контекста, позволяющий за счет введения произведений разных видов искусства углублять впечатление от музыкальных произведений⁴. Примером реализации первого принципа может быть визуальный ряд, включающий каслинские скульптуры «Хозяйка Медной горы и Данила-мастер», «Каменный цветок», для восприятия фрагментов балета С. Прокофьева «Каменный цветок» [12]. Реализацией принципа художественного контекста могут стать визуальные аналоги народных казачьих песен, с которыми обучающиеся знакомятся на уроке музыки (скульптура «Казак верхом», «Прощание казака с казачкой») [12].

Ознакомление с каслинским литьем не ограничивается только уроками предметной области «Искусство». Горнозаводская культура как разновидность уральской художественной культуры [3] может быть представлена обучающимся в содержании уроков истории, литературы, технологии, физики. Элективные курсы по изучению истории каслинского литья, его технических характеристик, особенностей географических условий для появления этого вида народного художественного промысла, определенных предпосылок его появления, например полезных ископаемых, необходимых для создания художественных предметов из чугунного литья, дополняют и расширяют знания учащихся об этом уникальном художественном явлении уральской горнозаводской культуры.

Раскрывая направления по освоению обучающимися художественных произведений каслинского литья в системе уроков предметной области «Искусство», нельзя не остановиться на возможностях учреждений системы дополнительного художественного образования, предполагающей не только включение регионального художественного материала в образовательный процесс детских художественных школ, но и такое пер-

спективное направление по пропаганде региональной культуры, как сотрудничество детских художественных школ с центрами дополнительного образования технического профиля. Их совместная деятельность могла бы позволить провести реконструкцию процесса создания образцов художественного литья из других легкоплавких металлов. Кроме того, данное содружество может наладить процесс восстановления и реставрации подлинных изделий каслинского литья, а может касаться и воспроизведения наиболее ценных в художественном отношении образцов этого народного уральского промысла.

В обучении школьников, а также студентов, осваивающих образовательные программы направления «Педагогическое образование», профили «Изобразительное искусство и Технология», «Изобразительное искусство», чрезвычайно актуальными могут быть такие формы работы, как экспедиции по историческим местам, связанным с появлением чугунного литья на Урале, что даст возможность обучающимся ознакомиться с уникальными экспонатами, выполненными в прошлом веке каслинскими мастерами. Эффективной формой работы по освоению этого народного художественного промысла будет встреча с этими мастерами, которые поделятся с обучающимися секретами своего ремесла. Такие встречи студенчества с создателями каслинского литья могут пролить свет на историю этого промысла на Урале.

Эффективной формой изучения молодежью уникальных образцов каслинского чугунного промысла будет и организация исследовательской работы, когда студенты вуза в процессе поиска материалов, художественных образцов из Касли для написания курсовых, выпускных квалификационных работ, магистерских диссертаций откроют новые, неизведанные страницы технологий, истории создания всемирно известных образцов каслинского чугунного литья, их художественные контексты и достоинства.

Заключение. В заключение обозначим перспективы для будущего развития и популяризации горнозаводской культуры Урала:

- создание культурно-исторического кластера с целью восстановления и развития историко-культурной самобытности уральского региона, в работе которого были бы постоянно действующие выставки, проводились научные конференции и народные праздники;

- разработка для школьных уроков предметной области «Искусство» методического пособия для учителей данной области по введению регионального художественно-

⁴ Информационно-методическое письмо от ИСРО об особенностях преподавания учебного предмета «Музыка» в 2024/2025 учебном году. URL: https://vk.com/wall-214186883_1648 (дата обращения: 23.08.2024).

го материала в разные школьные уроки;
 – разработка студентами, заинтересованными проблемами развития народной культуры Урала, образовательного электронного контента, включающего произведения уральских мастеров чугунного литья, других народных промыслов, в который бы помимо произведений каслинского литья был введен и музыкальный материал – уральские народные песни, произведения уральских композиторов на сюжеты писателей П. П. Бажова, Д. Н. Мамина-Сибиряка и др.

Предложенные перспективы будут способствовать развитию местного туризма, привлекая внимание к каслинскому литью и его художественным достоинствам жителей нашей страны и зарубежных гостей. В этом случае каслинское литье становится не только предметом гордости и символом национальной уральской горнозаводской культуры, но и важным элементом в стратегии социального развития и культурного обмена в нашем регионе и за его пределами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаджиева, Х. Т. К. Роль современного искусства в становлении национального самосознания / Х. Т. К. Гаджиева. – Текст : непосредственный // Социальные технологии работы с молодежью в условиях становления цифрового общества : сборник статей IV Международной научно-практической конференции. – Уфа, 2019. – С. 77–80.
2. Кашина, Н. И. Методика освоения школьниками традиционных культурных и художественных ценностей (на материале музыкальной культуры казачества Урала) / Н. И. Кашина. – Текст : непосредственный // Дирижерско-хоровая и методическая подготовка студентов-бакалавров профиля «Музыкальное образование» в педагогическом вузе : сборник научных трудов / отв. ред. К. П. Матвеева. – Екатеринбург, 2017. – С. 31–39.
3. Крутеева, О. В. Горнозаводская культура Урала: Перекресток цивилизаций / О. В. Крутеева. – Текст : непосредственный // Культура и цивилизация. – 2016. – Т. 6, № 5А. – С. 305–316.
4. Методика преподавания музыки (основное общее образование). Музыкальное произведение в контексте межпредметных связей / Н. В. Сулова ; под ред. Н. В. Суловой. – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. – 116 с. – Текст : непосредственный.
5. Мурзина, И. Я. Очерки истории культуры / И. Я. Мурзина. – Екатеринбург : Форум-книга, 2008. – 412 с. – Текст : непосредственный.
6. Назаров, А. Г. Народные промыслы каменного пояса / А. Г. Назаров. – Реж : Лазурь, 2011. – 183 с. – Текст : непосредственный.
7. Павловский, Б. В. Декоративно-прикладное искусство промышленного Урала / Б. В. Павловский. – М. : Искусство, 1975. – 132 с. – Текст : непосредственный.
8. Русское чудо: каслинское художественное литье из чугуна / В. М. Андрианова [и др.]. – М. : Издательский дом Тончу, 2014. – 365 с. – Текст : непосредственный.
9. Салтык, Г. А. Духовно-нравственное воспитание обучающихся средней общеобразовательной школы в урочной и внеурочной деятельности по предмету «Мировая художественная культура» / Г. А. Салтык, Д. А. Нагорная. – Текст : непосредственный // Проблемы этнохудожественной культуры и ее потенциал в образовательной среде. – Курск, 2023. – С. 537–544.
10. Соколов, М. В. Становление школы художественного литья XIX–XX веков на Каслинском заводе / М. В. Соколов. – Текст : непосредственный // Современные тенденции изобразительного, декоративного прикладного искусств и дизайна. – 2017. – № 2. – С. 47–55. – EDN YLXEFA.
11. Строков, В. П. Воспитание у студентов гражданственности и патриотизма средствами декоративно-прикладного искусства / В. П. Строков. – Текст : непосредственный // Ученые заметки ТОГУ. – 2016. – Т. 7, № 4-2. – С. 248–252. – EDN YHTNVZ.
12. Тагильцева, Н. Г. Региональный компонент в содержании урока музыки основной школы / Н. Г. Тагильцева, Р. Р. Шамсутдинов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 6. – С. 110–116.
13. Федоровская, Н. А. Практическая деятельность как основа направления подготовки магистров Декоративно-прикладного искусства и народных промыслов / Н. А. Федоровская. – Текст : непосредственный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 4-6. – С. 1224–1227. – EDN VSXCKZ.
14. Шабалина, Н. М. Каслинское художественное литье в образе архитектурно-средового объекта / Н. М. Шабалина. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Строительство и архитектура. – 2016. – Т. 16, № 3. – С. 12–17. – DOI: 10.14529/build160302. – EDN WJZRFB.
15. Шебалина, Н. М. Основные тенденции развития каслинского художественного чугунного литья в XX – начале XXI в. / Н. М. Шебалина. – Текст : непосредственный // Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2011. – № 9 (226). – С. 96–101.

REFERENCES

1. Gadzhieva, Kh. T. K. (2019). Rol' sovremennogo iskusstva v stanovlenii natsional'nogo samosoznaniya [The Role of Contemporary Art in the Development of National Identity]. In *Sotsial'nye tekhnologii raboty s molodezh'yu v usloviyakh stanovleniya tsifrovogo obshchestva: sbornik statei IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Ufa, pp. 77–80.
2. Kashina, N. I. (2017). Metodika osvoeniya shkol'nikami traditsionnykh kul'turnykh i khudozhestvennykh tsennostei (na materiale muzykal'noi kul'tury kazachestva Urala) [Methods of Mastering Traditional Cultural and Artistic Values by Schoolchildren (Based on the Musical Culture of the Ural Cossacks)]. In Matveeva, K. P. (Ed.).

Dirizhersko-khorovaya i metodicheskaya podgotovka studentov-bakalavrov profilya «Muzykal'noe obrazovanie» v pedagogicheskom vuze: sbornik nauchnykh trudov. Ekaterinburg, pp. 31–39.

3. Kruteeva, O. V. (2016). Gornozavodskaya kul'tura Urala: Perekrestok tsivilizatsii [The Ural Mining Culture: Crossroads of Civilizations]. In *Kul'tura i tsivilizatsiya*. Vol. 6. No. 5A, pp. 305–316.

4. Suslova, N. V. (2022). *Metodika prepodavaniya muzyki (osnovnoe obshchee obrazovanie). Muzykal'noe proizvedenie v kontekste mezhpredmetnykh svyazei* [Methods of Teaching Music (Basic General Education). Musical Work in the Context of Interdisciplinary Connections]. Moscow, FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO». 116 p.

5. Murzina, I. Ya. (2008). *Ocherki istorii kul'tury* [Essays on the History of Culture]. Ekaterinburg, Forumkniga. 412 p.

6. Nazarov, A. G. (2011). *Narodnye promysly kamennogo poyasa* [Folk Crafts of the Stone Belt]. Rezh, Lazur'. 183 p.

7. Pavlovsky, B. V. (1975). *Dekorativno-prikladnoe iskusstvo promyshlennogo Urala* [Decorative and Applied Arts of the Industrial Urals]. Moscow, Iskusstvo. 132 p.

8. Andrianova, V. M. et al. (2014). *Russkoe chudo: kaslinskoe khudozhestvennoe lit'e iz chuguna* [Russian Miracle: Kasli Artistic Cast Iron]. Moscow, Izdatel'skii dom Tonchu. 365 p.

9. Saltyk, G. A., Nagornaya, D. A. (2023). Dukhovno-nravstvennoe vospitanie obuchayushchikhsya srednei obshcheobrazovatel'noi shkoly v urochnoi i vneurochnoi deyatel'nosti po predmetu «Mirovaya khudozhestvennaya kul'tura» [Spiritual and Moral Education of Secondary General Education School Students in Class and Extracurricular Activities under the Subject “World Artistic Culture”]. In *Problemy etnokhudozhestvennoi kul'tury i ee potentsial v obrazovatel'noi srede*. Kursk, pp. 537–544.

10. Sokolov, M. V. (2017). Stanovlenie shkoly khudozhestvennogo lit'ya XIX–XX vekov na Kaslinskom zavode [Formation of the School of Artistic Casting of the 19th–20th Centuries at the Kasli Plant]. In *Sovremennye tendentsii izobrazitel'nogo, dekorativnogo prikladnogo iskusstva i dizaina*. No. 2, pp. 47–55. EDN YLXEFA.

11. Stokov, V. P. (2016). Vospitanie u studentov grazhdanstvennosti i patriotizma sredstvami dekorativno-prikladnogo iskusstva [Education of Students in Civic Consciousness and Patriotism by Means of Decorative and Applied Arts]. In *Uchenye zametki TOGU*. Vol. 7. No. 4-2, pp. 248–252. EDN YHTNVZ.

12. Tagiltseva, N. G., Shamsutdinov, R. R. (2021). Regional'nyi komponent v sodержanii uroka muzyki osnovnoi shkoly [Regional Component in the Content of Music Lessons in Primary School]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 6, pp. 110–116.

13. Fedorovskaya, N. A. (2016). Prakticheskaya deyatel'nost' kak osnova napravleniya podgotovki magistrrov Dekorativno-prikladnogo iskusstva i narodnykh promyslov [Practical Activity as a Basis for Training Masters in Decorative and Applied Arts and Folk Crafts]. In *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*. No. 4-6, pp. 1224–1227. EDN VSXCKZ.

14. Shabalina, N. M. (2016). Kaslinskoe khudozhestvennoe lit'e v obraze arkhitekturno-sredovogo ob'ekta [Kasli Artistic Casting in the Form of an Architectural and Environmental Object]. In *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Stroitel'stvo i arkhitektura*. Vol. 16. No. 3, pp. 12–17. DOI: 10.14529/build160302. EDN WJZRFB.

15. Shebalina, N. M. (2011). Osnovnye tendentsii razvitiya kaslinskogo khudozhestvennogo chugunnogo lit'ya v XX – nachale XXI v. [The Main Trends in the Development of Kasli Artistic Cast Iron Casting in the 20th – Early 21st Centuries]. In *Vestnik YuUrGU. Seriya: Sotsial'no-gumanitarnye nauki*. No. 9 (226), pp. 96–101.

Кашина Наталья Ивановна,

SPIN-код: 4095-4628

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620075, Россия, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: koranata@mail.ru

Цзян Бовэнь,

магистрант Института искусств, Уральский государственный педагогический университет; 620075, Россия, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: 19960504@qq.com

Ахьямова Инна Анатольевна,

SPIN-код: 6347-2880

доктор педагогических наук, профессор кафедры социокультурного развития территории, Екатеринбургская академия современного искусства; 620012, Россия, г. Екатеринбург, б-р Культуры, 3; e-mail: innaah@yandex.ru

Зуев Петр Владимирович,

SPIN-код: 4169-3725

доктор педагогических наук, профессор кафедры физики, технологии и методики обучения физике и технологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: zuew@yandex.ru

Ясинских Людмила Владимировна,

SPIN-код: 1056-7814

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитания культуры творчества, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ktim.vkt@uspu.me

**КИНОМУЗЫКА В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В КИТАЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: киномузыка; патриотизм; патриотическое воспитание; средства воспитания; музыкальное образование; китайские школьники; музыкальное искусство; учебно-воспитательный процесс

АННОТАЦИЯ. Актуальность статьи обусловлена тем, что приоритетным направлением образовательной политики Китая является патриотическое воспитание детей и молодежи. Большим педагогическим потенциалом в этом направлении обладает киномузыка. Цель статьи – раскрыть теоретические и методические аспекты патриотического воспитания школьников Китая средствами киномузыки на уроках музыки и других учебных предметах в школе. Методологической основой исследования являются: теоретические положения о педагогическом потенциале музыкального искусства в становлении личности; теоретические положения о феномене киномузыки; концепции общего музыкального образования. Методами исследования являются педагогическое наблюдение, анализ, сравнение, синтез, обобщение. Авторами делается вывод о том, что киномузыка является одним из важнейших выразительных средств любого фильма, она оказывает эмоционально-психологическое воздействие на реципиента. Ее педагогический потенциал в патриотическом воспитании школьников обусловлен доступностью, популярностью в среде подрастающего поколения, четко заданными временными границами. В образовательном процессе необходима реализация принципа интеграции и механизма идентификации (с героем музыкального произведения, жизненным событием, о котором снят кинофильм), который осуществляется посредством методов мышления о музыке, создания художественного контекста и др. Статья может быть полезна исследователям в области общего музыкального образования России и Китая. Описанные методы могут применяться российскими учителями музыки для освоения обучающимися 1–4 классов модулей «Музыка в жизни человека», «Музыка театра и кино» и обучающимися 5–8 классов модуля «Связь музыки с другими видами искусства» новой Федеральной рабочей программы, для формирования у обучающихся личностных результатов в части патриотического и гражданского воспитания.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Кашина, Н. И. Киномузыка в патриотическом воспитании обучающихся в Китае / Н. И. Кашина, Цзян Бовэнь, И. А. Ахьямова [и др.]. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 134–141.

Kashina Natalya Ivanovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Music Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Jiang Bowen,

Master's Degree Student of Institute of Arts, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Akhyamova Inna Anatolyevna,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Socio-Cultural Development of the Territory, Ekaterinburg Academy of Contemporary Art, Ekaterinburg, Russia

Zuev Petr Vladimirovich,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Physics, Technology and Methods of Teaching Physics and Technology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Yasinskikh Lyudmila Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Methodology of Education of the Culture of Creativity, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

FILM MUSIC IN PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN CHINA

KEYWORDS: film music; patriotism; patriotic education; means of education; music education; Chinese schoolchildren; musical art; educational process

ABSTRACT. The relevance of the article is due to the fact that the priority direction of China's educational policy is the patriotic education of children and youth. Film music has great pedagogical potential in this direction. The purpose of the article is to reveal the theoretical and methodological aspects of the patriotic education of Chinese schoolchildren through film music in music lessons and other educational subjects at school. The methodological basis of the study is: theoretical provisions on the pedagogical potential of musical art in the formation of personality; theoretical provisions on the phenomenon of film music; concepts of general music education. The research methods are pedagogical observation, analysis, comparison, synthesis, generalization. The authors conclude that film music is one of the most important expressive means of any film, it has an emotional and psychological effect on the recipient. Its pedagogical potential in the patriotic education of schoolchildren is due to accessibility, popularity among the younger generation, clearly defined time boundaries. In the educational process, it is necessary to implement an identification mechanism (with the hero of a musical work, a life event about which a movie was shot), which is carried out through methods of reflection on music, and creating an artistic context. The article can be useful to researchers in the field of general music education in Russia and China. The described methods can be used by Russian music teachers to master 1–4 classes of the modules "Music in Human Life", "Music of Theater and Cinema" and students of 5–8 classes of the module "Connection of Music with Other Forms of Art" of the new Federal Working Program, to form students' personal results in terms of patriotic and civic education.

FOR CITATION: Kashina, N. I., Jiang, Bowen, Akhyamova, I. A. et al. (2024). Film Music in Patriotic Education of Students in China. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 134–141.

Постановка проблемы. Проблема воспитания патриотизма подрастающего поколения сегодня остро стоит в Китае, так как для дальнейшего динамичного развития страны необходимо создание общества из ответственных людей, любящих свою Родину и способных отстаивать ее интересы во всех направлениях деятельности. Все это отражено в ряде официальных документов Китая (Конституция КНР, Закон КНР об образовании, «План реализации патриотического воспитания в новую эпоху» 2019 г., «Руководящие принципы реализации нравственного строительства гражданина в новую эпоху» 2019 г. и др.).

Идеи патриотического воспитания в Китае берут свое начало из глубокой древности, из работ философов, общественных деятелей и деятелей культуры разных эпох – Конфуция, Лао-цзы, Цюй Юаня и др. Как пишут современные ученые, «поиск средств, форм эффективных путей патриотического воспитания подрастающего поколения продолжался во все времена» [20, с. 205].

Сегодня, как отмечают современные китайские ученые, патриотическое воспитание в стране развивается, совершенствуется и модернизируется, что детерминировано социально-историческими и политическими условиями, новыми вызовами времени и потребностям государства. Оно характеризуется, *во-первых*, пониманием патриотизма в контексте триединства любви к Родине, партии и социализму, *во-вторых*, переходом к индивидуальной ответственности каждого гражданина КНР в

достижении цели великого возрождения китайской нации, *в-третьих*, более глубокой интеграцией в систему образования Китая – оно реализуется в учебных учреждениях всех ступеней образования, начиная с детского сада [16].

В решение проблемы патриотического воспитания подрастающего поколения в Китае сегодня включены многие средства, в том числе такой мощный инструмент, как интернет-пространство, где реализуются международные и национальные интернет-проекты, свою работу осуществляют интернет-порталы «Китайское патриотическое воспитание» и «Дом патриота» и т. д. [5].

Большим педагогическим потенциалом в патриотическом воспитании подрастающего поколения обладает киномузыка, которая ни в коем случае не является просто фоном. В кинематографическом произведении она выполняет ряд функций [4; 18; 21]:

- *иллюстративную* (поддержка фабульного развития игрового действия в кинофильме);

- *комментаторскую* (отражение, раскрытие и усиление внутреннего эмоционального состояния персонажей кинофильма);

- *драматургическую* (расстановка акцентов в сюжетной линии, создание атмосферы каждой сцены, выражение концепции, общей идеи всего кинофильма посредством применения лейтмотивов или цитат классических музыкальных произведений);

- *формообразующую* (объединение в единое целое монтажных блоков сюжетного развития).

Современные культурологи указывают на особенности существования данного жанра: сегодня киномузыка «по масштабам распространения <...> не уступает поп-текстам» [21, с. 36], она «оказалась действенным фактором поддержания, в условиях поп-экспансии, более сложных, содержательных музыкальных явлений» [21, с. 37]. Киномузыка выходит из пространства самого кинематографического произведения и не просто ретранслируется, а включается в различные внекинематографические контексты и начинает самостоятельное существование в культурном пространстве, «становится материалом для деятельной активности множества субъектов <...> в различных социокультурных контекстах», при этом сохраняя «память» о своем кинопроисхождении [21, с. 40]. Данный музыкальный жанр характеризуется популярностью в среде детей и молодежи, общедоступностью и четко заданными небольшими временными границами [11].

Отметим, что в системе общего образования Китая патриотическое воспитание осуществляется сегодня, *во-первых*, через содержательные элементы, включающиеся в каждый учебный предмет, *во-вторых*, посредством просветительских, образовательных, воспитательных и других мероприятий соответствующего содержания, *в-третьих*, через специальные предметы, включенные в учебный план начальной, средней и старшей школы – «Мораль и жизнь», «Мораль и общество» и т. д. [3]. Включение киномузыки как средства патриотического воспитания школьников в Китае возможно во всех указанных выше формах организации учебного процесса.

Цель данной статьи – раскрыть теоретические и методические аспекты патриотического воспитания школьников Китая средствами киномузыки на уроках музыки и других учебных предметах в школе.

Обзор литературы. Проблема патриотического воспитания подрастающего поколения поднимается во многих современных исследованиях китайских и российских ученых. Они касаются дошкольного (Цин Хэ, Чжао Сюй Мэй), общего среднего (Ву Люпин, Ли Ке) и высшего профессионального образования (Н.Б. Васильева, Ван Цзин, Ли Вэй, Ван Сюань). Исследователями активно используются для этого и возможности искусства, в том числе музыкального. Например, музыкальное направление Синь-Инь-Юэ (Лю Цзэ [12]), вокальная музыка в целом (Г. В. Абдуллина, Юй Пэнхуа [1], И. С. Бессарабова, Лю Дзэ [2]) и т. д.

Киноискусство выступает в современных педагогических исследованиях средством гражданского, патриотического

(Е. Н. Иванов [7], А. А. Люлюшин, Л. П. Плеханова [13], Г. В. Михалева [13]) и нравственно-эстетического (А. А. Кравченко [10]) воспитания.

Особо следует отметить учебное пособие И. Я. Мурзиной и Н. А. Симбирцевой [15] о медиапрактиках в патриотическом воспитании, где жанр киноискусства используется в качестве эффективного инструмента данного воспитания и процесса социализации детей в целом.

На сегодняшний день существует ряд культурологических и искусствоведческих исследований в области киномузыки, предпринятых российскими и китайскими учеными (Н. П. Бродянская, Т. К. Егорова, Н. Г. Кононенко, С. Г. Константинова, Дж. К. Михайлов, Ю. В. Михеева, М. А. Новоселова, С. С. Соколов, Н. В. Пинтверене, Э. Л. Фрид, Т. Ф. Шак, Цай Сяо и др.). Исследованию педагогических возможностей киномузыки в воспитании толерантности школьников посвящены работы Ли Донглин [11] и Е. Ю. Жмыровой [6]. Работа Н. И. Чиняковой и С. В. Газизовой посвящена освоению киномузыки дошкольниками [18]. Проблема патриотического воспитания школьников средствами киномузыки до настоящего времени не рассматривалась.

Китайские ученые Дэн Сяньчао и Дуань Юйцзя считают, что кино как синтетический жанр искусства превращает персонажей и сюжет в средство воспитания, обладающее сильным аудиовизуальным воздействием на людей, и приносит зрителям не только художественное наслаждение, но и достигает цели распространения различных культурных идей [27].

Мэн Сян и Мэн Юнсюй указывают, что киномузыка, являясь органичной частью всего фильма, запечатлевает в памяти людей сюжетные линии и образы картины в визуальных и слуховых ощущениях. Эти сюжеты и образы, являясь одновременно культурными образцами, распространяются быстрее, чем в процессе любого организованного политического мероприятия или чтения политической литературы [28].

Результаты исследования. Нами был проведен анализ репертуара, предлагаемого в учебниках по музыке для общеобразовательных школ Китая, опубликованных разными издательствами в последние годы, на предмет присутствия в них соответствующих тем и примеров киномузыки, имеющих патриотическое содержание. Данный анализ показал следующее.

В учебнике для начальной и средней школы (гл. ред. У Бин, издательство «Народная музыка», 2021 г. [24; 25]) в 4 классе предложена тема «Музыка и кинематограф», в рамках которой школьники знакомятся с

песней «Желание пролить кровь, чтобы написать весну и осень» из художественного фильма 2014 г. «Мудрость, чтобы захватить гору Вэйху». Сюжет этого фильма рассказывает историю 1947 года, связанную с гражданской войной в Китае, о храбром и воинственном отряде Народно-освободительной армии, задачей которого было захватить карту распределения войск неприятеля, контролирующего девять гор на северо-востоке Китая. Этому музыкальному произведению посвящен целый разворот учебника по музыке – в частности, предложена цифровая нотная запись этой песни со словами (поясним, что для Китая подобная запись является традиционной и используется повсеместно, наряду с общепринятой во всем мире европейской нотацией), в качестве иллюстрации приведена сцена из фильма. Также присутствует изображение традиционных китайских музыкальных инструментов, которые могут использоваться школьниками в процессе исполнения этой песни – большой гонг, малый гонг, барабан и бо (маленькие металлические тарелочки).

В учебнике для начальной и средней школы Ли Чуань (гл. ред. Чжан Сяомэй, Ду Юншоу, издательство «Shandong Education Press» 2021 г. [26]) в 5 классе школьникам предложена тема о киномузыке «China Pictures Music» («Китайские музыкальные картинки»), которая содержит шесть песен, ряд из которых являются эпизодами и саундтреками фильмов патриотической направленности, вышедших на экраны в разное время.

1. Песня «Ин Шань Хун» (автор – Фу Гэндань) из фильма 1974 г. «Сияющая красная звезда». Этот фильм рассказывает о второй гражданской войне в Китае, о «детях коммунистической партии», которые в трудных условиях учатся и постепенно превращаются в маленьких революционных героев. Эта песня, написанная на простой текст, обладает нежной и лиричной мелодией и наполнена уважением и любовью к героям Красной армии, которая ведет страну к светлому будущему. В учебнике также предложена цифровая нотная запись этой песни со словами для исполнения ее школьниками на уроке.

2. Песня «Давайте взмахнем веслами» (автор – Лю Чи) из детского фильма 1955 г. «Цветы Родины». Фильм рассказывает о ребятах, которые хотят вступить в пионеры, об их дружбе, взаимопомощи. В учебнике, кроме цифровой нотной записи этой песни со словами, предложена ее аудиозапись (в аудиоприложении к учебнику). Таким образом, школьники сначала могут ее прослушать, а затем спеть.

3. Инструментальные саундтреки к ки-

тайскому сериалу 2001 г. «Ворота особняка» – «Добро пожаловать в весну» и «Бумажная ветряная мельница» (автор – Чжао Цзипин). Сюжет сериала охватывает почти сто лет – конец китайской династии Цин и начало японского вторжения. Саундтрек исполняется на китайских народных инструментах, что способствует сохранению китайских национальных музыкальных традиций.

Можно сделать вывод о том, что музыка из кинофильмов патриотической направленности присутствует в проанализированных нами учебниках по музыке для начальной и средней школы лишь в небольшом объеме. Авторами учебников предполагается освоение школьниками данного репертуара в процессе различных *видов музыкальной деятельности* – музыкально-слушательской, вокально-хоровой деятельности, игре на детских музыкальных инструментах.

Для эффективного процесса патриотического воспитания школьников Китая необходимо применение в образовательном процессе *принципа интеграции*. Киномузыка может быть включена в содержание урока музыки или специального предмета патриотической направленности в средней и старшей школе, как указывалось выше («Мораль и жизнь», «Мораль и общество»).

Для понимания школьниками конкретных исторических событий учитель может использовать фрагменты соответствующих кинофильмов со звучащими саундтреками и песнями: например, события антияпонской войны, основания Китайской Народной Республики и др. можно проиллюстрировать фрагментами фильмов «Великое дело Цзяньго» (2009 г., песня «Марш добровольцев», композитор Тянь Хань), «Восемь сотен» (2020 г., песня «Река Сучжоу», композиторы Zhang Cheng, Bob Ezrin, Shridhar Solanki), «Я и моя Родина» (2019 г., песня «Я и моя Родина», композитор Чжан Инь) и др.

В этом случае будет осуществляться реализация учителем *метода создания художественного контекста* (Л. В. Горюнова, Д. Б. Кабалевский), в основе которого лежат выход за пределы языкового поля музыкального искусства, нахождение школьниками художественных параллелей с образным строем песен и саундтреков к фильмам.

Может применяться *метод создания композиций* (Л. В. Горюнова), который предполагает создание музыкальных «композиций», в исполнении которых участвуют как солисты, так и весь класс, могут использоваться традиционные китайские инструменты (один из примеров с использованием этих инструментов приведен выше).

Помимо этого, для эффективного осу-

ществления патриотического воспитания школьников средствами киномузыки необходима реализация психологического механизма *идентификации*. Функциями данного механизма являются приобретение индивидом готовых форм поведения (сумма присвоенных характеристик поведения других [19]); усвоение социальной информации и, шире, осуществление социализации [11]. Объектами идентификации являются социокультурные образцы (ценности, нормы, идеалы, образы отдельных личностей, ситуации), заложенные в образцах киномузыки. Например, подобными идеалами могут служить герои кинофильмов.

Здесь возможно применение *метода «погружения» и реконструкции* (О. Н. Яш-молкина), который предполагает воспроизведение в условиях урока различных сторон быта, обычаев, принятых в китайской культуре, или каких-либо исторических событий. Ситуацию «погружения» в историко-бытовую ситуацию можно реализовать через просмотр фильма, сюжет которого рассказывает о каком-то историческом периоде, событии и т. д. Школьники идентифицируют себя с каким-либо героем фильма в определенной ролевой ситуации и со средой, что способствует формированию групповых и индивидуальных стереотипов, представлений о соответствующих китайской культуре социальных ролях, специфического для данной культуры образа мира и т. д. У школьников происходит интериоризованная идентификация (В. С. Мухина) или персонификация, в ходе которой они присваивают чувства, мысли и переживания героев кинофильма. После вхождения в заданную роль необходимо «натолкнуть» детей на то, чтобы они связали воспринятый музыкальный материал с собственной жизнью – предложить им составить портрет героев фильма путем «сбора» их характеристик. Далее из этих характеристик самими школьниками выбираются те, которые более всего соответствуют образам героев. Затем ребята ищут им аналоги в литературе и изобразительном искусстве (включается *метод размышления о музыке*) [8; 9].

Эффективным методом патриотического воспитания может быть *метод музыкальных коллекций* (Н. Л. Гродзенская), когда школьникам предлагается сделать подборку саундтреков и песен из кинофильмов патриотической направленности. Например, в эти коллекции могут войти: песня «Пой горную песню для партии» Яо Сяочжоу из фильма «Лэй Фэн» (1965 г.),

песня «Я и моя Родина» Чжан Инь из фильма «Я и моя Родина» (2019 г.), саундтрек «Летающее небо и земля» Фэн Си и Си Си из фильма «Капитан Китая» (2019 г.), песня «Река жизни» Сун Тао и Чжан Цзи из фильма «Победа» (2020 г.) и т. д.

Заключение. Настоящее исследование отвечает требованиям «Плана реализации патриотического воспитания» в контексте новых требований развития социализма с китайской спецификой в новую эпоху и новым запросам в области патриотического воспитания подрастающего поколения в Китае.

Данное исследование будет полезно учителям не только китайских, но и российских школ, так как в нем показаны эффективные пути патриотического воспитания, которые могут использоваться и в практике общего музыкального образования, и во внеучебной деятельности в *российских школах*.

Естественно, здесь необходимо будет использовать другой репертуар – например, это может быть: песня «Темная ночь» Н. Богословского из фильма «Два бойца» (1943 г.); песня «От героев былых времен» Р. Хозака из фильма «Офицеры» (1971 г.); песня «А нам нужна одна победа» Б. Окуджавы из фильма «Белорусский вокзал» (1974 г.); песня «Бери шинель, пошли домой» Б. Окуджавы из фильма «Аты-баты шли солдаты» (1976 г.); песня «На безымянной высоте» В. Баснера из фильма «Тишина» (1963 г.); песня «Если б не было войны» М. Минкова из фильма «Приказ огонь не открывать» (1981 г.) и многие другие.

Методы, описанные в данной статье, могут применяться российскими учителями музыки для освоения обучающимися 1–4 классов *модулей «Музыка в жизни человека»* (тематический блок «Музыка на войне, музыка о войне»), *«Музыка театра и кино»* (тематический блок «Патриотическая и народная тема в театре и кино»), обучающимися 5–8 классов – *модулей «Русская классическая музыка»* (тематический блок «История страны и народа в музыке русских композиторов»), *«Связь музыки с другими видами искусства»* (тематический блок «Музыка кино и телевидения») новой, реализующейся с сентября 2023 года в общеобразовательных школах РФ Федеральной рабочей программы по музыке для формирования у обучающихся личностных результатов в части *патриотического, гражданского и духовно-нравственного воспитания*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина, Г. В. Патриотическая песня в современном Китае / Г. В. Абдуллина, П. Юй. – Текст : непосредственный // Университетский научный журнал. – 2019. – № 50. – С. 160–166.

2. Бессарабова, И. С. Педагогический потенциал вокальных произведений в патриотическом воспитании обучающихся в КНР / И. С. Бессарабова, Лю Дзэ. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, № 4 (25). – С. 41–44.
3. Ван, Сюянь. Подготовка будущего учителя к работе по патриотическому воспитанию учащихся в КНР : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ван Сюянь. – Ростов-на-Дону, 2022. – 17 с. – Текст : непосредственный.
4. Егорова, Т. К. Теоретические аспекты изучения музыки кино / Т. К. Егорова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 6. – С. 108–112.
5. Васильева, Н. Б. Патриотическое воспитание студентов в вузах КНР / Н. Б. Васильева. – Текст : электронный // European research. – 2016. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-studentov-v-vuzah-knr> (дата обращения: 23.08.2024).
6. Жмырова, Е. Ю. Киноискусство как средство воспитания толерантности у учащейся молодежи : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Ю. Жмырова. – Тамбов, 2008. – 26 с. – Текст : непосредственный.
7. Иванов, Е. Н. Военно-патриотическое воспитание курсантов военных вузов посредством кино : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Н. Иванов. – Магнитогорск, 2008. – 22 с. – Текст : непосредственный.
8. Кашина, Н. И. Особенности освоения учащимися этномузыкальной культуры казачества / Н. И. Кашина. – Текст : непосредственный // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 10. – С. 90–94.
9. Кашина, Н. И. Модель освоения современной российской молодежью традиционных культурных и художественных ценностей / Н. И. Кашина, О. А. Москаленко. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 3. – С. 30–34.
10. Кравченко, А. А. Киноискусство в системе нравственно-эстетического воспитания подростков / А. А. Кравченко. – Текст : непосредственный // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – Т. 195. – С. 298–304.
11. Ли, Донглин. Воспитание толерантности китайских подростков средствами киномузыки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ли Донглин. – Воронеж, 2018. – 24 с. – Текст : непосредственный.
12. Лю, Цзэ. Роль музыкального направления Синь Инь-Юэ в патриотическом воспитании молодежи в КНР / Лю Цзэ. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2 (145). – С. 81–85.
13. Люлюшин, А. А. О проблемах патриотического воспитания современной молодежи средствами киноискусства (на примере деятельности липецкого киноклуба «Ностальгия») / А. А. Люлюшин, Л. П. Плеханова. – Текст : непосредственный // Гуманитарные исследования Центральной России. – 2023. – № 2 (27). – С. 58–67.
14. Михалева, Г. В. Воспитание гражданской активности и патриотизма средствами кинообразования: программа учебного курса для студентов вузов / Г. В. Михалева. – Текст : непосредственный // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – № 5. – С. 267–275.
15. Мурзина, И. Я. Медиапрактики в патриотическом воспитании (приобщение к ценностям региональной истории и культуры) : учебно-методическое пособие / И. Я. Мурзина, Н. А. Симбирцева. – Екатеринбург : ООО «Институт образовательных стратегий», 2021. – 200 с. – Текст : непосредственный.
16. Мяо, Даван. Динамика патриотического воспитания: компаративный обзор планов реализации в рамках китайского образования / Мяо Даван. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/59PDMN623.pdf> (дата обращения: 23.08.2024).
17. Парыгин, Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Издательство «Мысль», 1971. – 348 с. – Текст : непосредственный.
18. Платонова, О. А. Киномузыка: к проблеме комплексного анализа / О. А. Платонова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – 2020. – № 1 (55). – С. 94–100.
19. Попова, Л. В. Идентификация как механизм общения и развития личности : метод. рекомендации / Л. В. Попова, Г. В. Дьяконов. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1988. – 31 с. – Текст : непосредственный.
20. Попп, И. А. Патриотическая песня во Всероссийском патриотическом проекте «Живая история» / И. А. Попп, Н. Г. Тагильцева, В. Д. Ширшов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 3. – С. 204–209.
21. Соковиков, С. С. Пространство киномузыки и киномузыка в культурном пространстве: популярная культура как контекст / С. С. Соковиков. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2015. – № 4 (44). – С. 36–43.
22. Цай, Сяо. Вокальная музыка в кинематографическом искусстве Китая XX века : автореф. дис. ... канд. искусствоведения / Цай Сяо. – СПб., 2023. – 21 с. – Текст : непосредственный.
23. Чинякова, Н. И. Возможности повышения эффективности процесса освоения киномузыки дошкольниками / Н. И. Чинякова, С. В. Газизова. – Текст : непосредственный // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 4-8. – С. 1184–1187.
24. 音乐：中学 7-9 年级教科书 = Музыка : учебники для 7–9 классов средней школы / ред. Цао Ли, Мо Юньхуэй, Цзинпу ; гл. ред. У Бин. – Пекин : Народное музыкальное издательство, 2021. – 342 с. – Текст : непосредственный.
25. 音乐：小学 1-6 年级教材. = Музыка : учебники для начальной школы для 1–6 класса / под ред. Цао Ли, Мо Юньхуэй, Сюй Пэйран ; гл. ред. У Бин. – Пекин : Народное музыкальное издательство, 2021. – 628 с. – Текст : непосредственный.
26. 李川主编, 《中小学音乐教材》北京: 人民音乐出版社 = Ли, Чуань. Музыка : учебник для начальной и средней школы / Ли Чуань, Сунь Чэнвэнь ; под ред. гл. ред. Чжан Сяомэй, Ду Юншоу. – Пекин : Народное музыкальное издательство, 2021. – Текст : непосредственный.

27. 邓显超, 段渝佳. 从新时代主旋律电影看爱国主义教育的创新路径//江西科技大学. – 2019. – No. 2. – С. 5–8 = Дэн, Сяньчао. Инновационный путь патриотического воспитания из тематических фильмов новой эпохи / Дэн Сяньчао, Дуань Юйцзя. – Текст : непосредственный // Цзянсийский научно-технический университет. – 2019. – № 2. – С. 5–8.

28. 孟翔和孟永旭. 浅谈电影音乐在爱国主义教育中的作用//电影文学. – 2009. – No. 12. – С. 135–136 = Мэн, Сян. Образовательная функция китайской киномузыки / Мэн Сян, Мэн Юнсюй. – Текст : непосредственный // Кинолитература. – 2009. – № 12. – С. 135–136.

REFERENCES

1. Abdullina, G. V., Yu, P. (2019). Patrioticheskaya pesnya v sovremennom Kitae [Patriotic Song in Modern China]. In *Universitetskii nauchnyi zhurnal*. No. 50, pp. 160–166.
2. Bessarabova, I. S., Liu, Ze. (2018). Pedagogicheskii potentsial vokal'nykh proizvedenii v patrioticheskom vospitanii obuchayushchikhsya v KNR [Pedagogical Potential of Vocal Works in Patriotic Education of Students in the PRC]. In *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. Vol. 7. No. 4 (25), pp. 41–44.
3. Wang, Xiuyan. (2022). *Podgotovka budushchego uchitelya k rabote po patrioticheskomu vospitaniiyu uchashchikhsya v KNR* [Preparing Future Teachers for Work on Patriotic Education of Students in the PRC]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Rostov-on-Don. 17 p.
4. Egorova, T. K. (2013). Teoreticheskie aspekty izucheniya muzyki kino [Theoretical Aspects of Studying Film Music]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. No. 6, pp. 108–112.
5. Vasilyeva, N. B. (2016). Patrioticheskoe vospitanie studentov v vuzakh KNR [Patriotic Education of Students in Universities of the PRC]. In *European research*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-studentov-v-vuzah-knr> (mode of access: 23.08.2024).
6. Zhmyrova, E. Yu. (2008). *Kinoiskusstvo kak sredstvo vospitaniya tolerantnosti u uchashcheysya molodezhi* [Cinema as a Means of Educating Tolerance in Young Students]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Tambov. 26 p.
7. Ivanov, E. N. (2008). *Voенно-patrioticheskoe vospitanie kursantov voennykh vuzov posredstvom kino* [Military-Patriotic Education of Cadets of Military Universities Through Cinema]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Magnitogorsk. 22 p.
8. Kashina, N. I. (2013). Osobennosti osvoeniya uchashchimysya etnomuzikal'noi kul'tury kazachestva [Peculiarities of Students' Acquisition of the Ethnomusical Culture of the Cossacks]. In *Nachal'naya shkola plyus Do i Posle*. No. 10, pp. 90–94.
9. Kashina, N. I., Moskalenko, O. A. (2016). Model' osvoeniya sovremennoi rossiiskoi molodezh'yu traditsionnykh kul'turnykh i khudozhestvennykh tsennostei [Model of Mastering Traditional Cultural and Artistic Values by Modern Russian Youth]. In *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii*. No. 3, pp. 30–34.
10. Kravchenko, A. A. (2013). Kinoiskusstvo v sisteme nra vstvenno-esteticheskogo vospitaniya podrostkov [Cinematography in the System of Moral and Aesthetic Education of Adolescents]. In *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. Vol. 195, pp. 298–304.
11. Lee, Donglin. (2018). *Vospitanie tolerantnosti kitaiskikh podrostkov sredstvami kinomuzyki* [Fostering Tolerance in Chinese Teenagers Through Film Music]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Voronezh. 24 p.
12. Liu, Ze. (2020). Rol' muzykal'nogo napravleniya Sin' In'-Yue v patrioticheskom vospitanii molodezhi v KNR [The Role of Xin Yin-Yue's Musical Direction in Patriotic Education of Youth in China]. In *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 2 (145), pp. 81–85.
13. Lyulyushin, A. A., Plekhanova, L. P. (2023). O problemakh patrioticheskogo vospitaniya sovremennoi molodezhi sredstvami kinoiskusstva (na primere deyatelnosti lipetskogo kinokluba «Nostal'giya») [On the Problems of Patriotic Education of Modern Youth by Means of Cinema (Using the Example of the Activities of the Lipetsk Film Club “Nostalgia”)]. In *Gumanitarnye issledovaniya Tsentral'noi Rossii*. No. 2 (27), pp. 58–67.
14. Mikhaleva, G. V. (2021). Vospitanie grazhdanskoi aktivnosti i patriotizma sredstvami kinoobrazovaniya: programma uchebnogo kursa dlya studentov vuzov [Fostering Civic Engagement and Patriotism through Film Education: A Curriculum for University Students]. In *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. No. 5, pp. 267–275.
15. Murzina, I. Ya., Simbirtseva, N. A. (2021). *Mediapraktiki v patrioticheskom vospitanii (priobshchenie k tsennostyam regional'noi istorii i kul'tury)* [Media Practices in Patriotic Education (Introduction to the Values of Regional History and Culture)]. Ekaterinburg, OOO «Institut obrazovatel'nykh strategii». 200 p.
16. Miao, Dawan. (2023). Dinamika patrioticheskogo vospitaniya: komparativnyi obzor planov realizatsii v ramkakh kitaiskogo obrazovaniya [The Dynamics of Patriotic Education: A Comparative Review of Implementation Plans in Chinese Education]. In *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. Vol. 11. No. 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/59PDMN623.pdf> (mode of access: 23.08.2024).
17. Parygin, B. D. (1971). *Osnovy sotsial'no-psikhologicheskoi teorii* [Fundamentals of Social-Psychological Theory]. Moscow, Izdatel'stvo «Mysl'». 348 p.
18. Platonova, O. A. (2020). Kinomuzyka: k probleme kompleksnogo analiza [Film Music: Towards the Problem of Complex Analysis]. In *Aktual'nye problemy vysshego muzykal'nogo obrazovaniya*. No. 1 (55), pp. 94–100.
19. Popova, L. V., Dyakonov, G. V. (1988). *Identifikatsiya kak mekhanizm obshcheniya i razvitiya lichnosti* [Identification as a Mechanism of Communication and Personality Development]. Moscow, MGPI im. V. I. Lenina. 31 p.
20. Popp, I. A., Tagiltseva, N. G., Shirshov, V. D. (2021). Patrioticheskaya pesnya vo Vserossiiskom patrioticheskom proekte «Zhivaya istoriya» [Patriotic Song in the All-Russian Patriotic Project “Living History”]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 3, pp. 204–209.

21. Sokovikov, S. S. (2015). Prostranstvo kinomuzyki i kinomuzyka v kul'turnom prostranstve: populyarnaya kul'tura kak kontekst [The Space of Film Music and Film Music in the Cultural Space: Popular Culture as a Context]. In *Vestnik Chelyabinskoi gosudarstvennoi akademii kul'tury i iskusstv*. No. 4 (44), pp. 36–43.
22. Cai, Xiao. (2023). *Vokal'naya muzyka v kinematograficheskom iskusstve Kitaya XX veka* [Vocal Music in Chinese Cinematography of the 20th Century]. Avtoref. dis. ... kand. iskusstvovedeniya. Saint Petersburg. 21 p.
23. Chinyakova, N. I., Gazizova, S. V. (2017). Vozможности povysheniya effektivnosti protsessа osvoeniya kinomuzyki doshkol'nikami [Possibilities of Increasing the Efficiency of the Process of Mastering Film Music by Preschoolers]. In *Mezhdunarodnyi studencheskii nauchnyi vestnik*. No. 4-8, pp. 1184–1187.
24. Cao, Li, Mo, Yunhui, Jingpu, Wu, Bing. (Eds.). (2021). *Muzyka* [Music]. Beijing, Narodnoe muzykal'noe izdatel'stvo. 342 p.
25. Cao, Li, Mo, Yunhui, Xu, Peiran, Wu, Bing. (Eds.). (2021). *Muzyka* [Music]. Beijing, Narodnoe muzykal'noe izdatel'stvo. 628 p.
26. Li, Chuan, Sun, Chengwen. (2021). *Muzyka* [Music]. Beijing, Narodnoe muzykal'noe izdatel'stvo.
27. Deng, Xianchao, Duan, Yujia. (2019). Innovatsionnyi put' patrioticheskogo vospitaniya iz tematicheskikh fil'mov novoi epokhi [Innovative Way of Patriotic Education from Thematic Films of the New Era]. In *Tszyanskiiskii nauchno-tehnicheskii universitet*. No. 2, pp. 5–8.
28. Meng, Xiang, Meng, Yongxu. (2009). Obrazovatel'naya funktsiya kitaiskoi kinomuzyki [The Educational Function of Chinese Film Music]. In *Kinoliteratura*. No. 12, pp. 135–136.

Коротаева Евгения Владиславовна,

SPIN-код: 6573-3323

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

Андрюнина Анна Сергеевна,

SPIN-код: 2338-1993

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: shurunko@mail.ru

**ЗНАКОМСТВО С ПРИКЛАДНЫМИ ВИДАМИ ИСКУССТВА
КАК ФАКТОР НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: начальная школа; младшие школьники; внеурочная деятельность; декоративно-прикладное искусство; народные промыслы; художественные традиции народов России; ценностные отношения; культурное наследие; программы внеурочной деятельности; нравственно-эстетическое воспитание

АННОТАЦИЯ. В данной статье представлены содержание и формы работы по программе внеурочной деятельности «Настольная книга «Народные промыслы России»» для начальной школы. Обоснован выбор формы освоения и представления материала – в качестве тематических проектных заданий для младших школьников по тематике, связанной с видовым разнообразием изделий декоративно-прикладного искусства на территории нашей страны. Книга включает три раздела. Первый раздел посвящен русской народной игрушке Матрешке. Младшие школьники узнают о символике, скрытой в этом уникальном изделии, о сюжетах произведений, отраженных в росписи матрешки, о современных подходах к обыгрыванию этого образа. Второй раздел настольной книги посвящен краеведению, т. е. Уральскому региону. Содержание раздела включает обращение к известным сказам П. П. Бажова, а также более детальное представление такого особого художественного направления, как камнерезное искусство. Третий раздел книги раскрывает разнообразие изделий декоративно-прикладного искусства, представленных в различных регионах нашей страны, имеющих как историческую, так и актуальную значимость. В процессе создания этой книги младшие школьники знакомятся с особенностями быта различных народностей, с отражением характерных особенностей традиций, укладов в соответствующих художественных особенностях декоративно-прикладных изделий (сюжеты, цвет, предпочитаемые образы и др.). Систематическая и целенаправленная работа по созданию этой настольной книги формирует у младших школьников ценностное, нравственно-эстетическое отношение к культурному наследию, к трудовой деятельности, что является значимым и актуальным направлением современного подхода к воспитанию подрастающего поколения.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Коротаева, Е. В. Знакомство с прикладными видами искусства как фактор нравственно-эстетического воспитания младших школьников / Е. В. Коротаева, А. С. Андрюнина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 142–147.

Korotaeva Evgenia Vladislavovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Andryunina Anna Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**INTRODUCTION TO APPLIED ARTS AS A FACTOR OF MORAL
AND AESTHETIC EDUCATION PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

KEYWORDS: primary school; junior schoolchildren; extracurricular activities; arts and crafts; folk crafts; artistic traditions of the peoples of Russia; value relations; cultural heritage; extracurricular activity programs; moral and aesthetic education

ABSTRACT. This article describes the content and forms of work on the extracurricular activities program “The handbook *Folk Crafts of Russia*” for elementary schools. The choice of the form of mastering and presentation of the material is justified – as thematic project tasks for younger schoolchildren on topics related to the species diversity of decorative and applied art products on the territory of our country. The book includes three sections. The first section is dedicated to the Russian folk toy Matryoshka. Younger students will learn about the symbolism hidden in this unique product, about the plots of the works reflected in the painting of the matryoshka doll, about modern approaches to playing this image. The second section of the handbook is devoted to local history, i.e. the Ural region. The content of the section includes an appeal to the famous tales of P. P. Bazhov, as well as a more detailed presentation of such a special artistic direction as stone carving. The third section of the book reveals the variety of decorative and applied art products presented in various regions of our country, which have both historical and topical significance. In the process of creating this book, younger schoolchildren get acquainted with the peculiarities of every-

day life of various nationalities, with the reflection of the characteristic features of traditions, ways of life in the corresponding artistic features of decorative and applied products (plots, color, preferred images, etc.). Systematic and purposeful work on the creation of this desktop book forms in younger schoolchildren a valuable, moral and aesthetic attitude to cultural heritage, to work, which is a significant and relevant direction of the modern approach to the upbringing of the younger generation.

FOR CITATION: Korotaeva, E. V., Andryunina, A. S. (2024). Introduction to Applied Arts as a Factor of Moral and Aesthetic Education Primary School Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 142–147.

Современный этап развития российского образования актуализировал проблему взаимосвязи обучения и воспитания подрастающего поколения. В Федеральной образовательной программе начального общего образования (далее – ФОП НОО) обозначены и общая направленность содержания: «формирование общей культуры, гражданско-патриотическое, духовно-нравственное воспитание, интеллектуальное развитие, становление творческих способностей», и рекомендации к форме реализации данного направления: «связь урочной и внеурочной деятельности, разработка мероприятий, направленных на обогащение знаний, воспитание чувств и познавательных интересов обучающихся, нравственно-ценностное отношение к действительности». Несомненно, постановка новых задач для совершенствования воспитательной деятельности требует поиска новых вариантов их решения и воплощения. Полагаем, что к такому относится опыт реализации внеклассной деятельности для обучающихся начальной школы на базе общеобразовательной организации Свердловской области г. Екатеринбурга МАОУ СОШ № 7.

Известно, что процесс обучения в большей степени связан с когнитивной (т. е. познавательной, умственной) составляющей деятельности, и этот когнитивный компонент доминирует (что вполне закономерно) в процессе обучения. Воспитательная деятельность, в свою очередь, должна восполнять дефициты двигательного («моторного») и чувственного (перцептивного) компонентов деятельности для достижения наибольшей продуктивности образовательной деятельности в целом (В. В. Давыдов [4], А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев [11] и др.). В связи с этим необходимо найти для младших школьников такую форму деятельности, в которой бы развивались не только когнитивный (познавательный), но прежде всего эмоционально-чувственный и деятельностно-продуктивный компоненты. Анализ соответствующей литературы показал, что такими возможностями обладает проектная деятельность учащихся (работы П. А. Журавской, Н. Н. Асхадуллиной [5], В. В. Погребняк, Л. В. Мамедовой [12], Е. В. Чердынцевой [14] и др.).

Однако нравственно-эстетическую направленность любой – в том числе и про-

ектной – деятельности задает содержание. В этом аспекте опорой для выбора контента стал Закон об образовании РФ, где воспитание напрямую связано с «бережным отношением к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации» (ст. 2). Очевидно, что культурное наследие народа в полноте и разнообразии представлено в народных промыслах, в произведениях декоративно-прикладного искусства, сохраняющего и развивающего художественные традиции различных регионов нашей страны. Отсюда возникла идея – не просто познакомить младших школьников с этим удивительным наследием, но и сделать их активными участниками этого процесса.

В качестве первоначальной идеи было предложено создать виммельбух [1; 10; 13] (с учетом популярности этого жанра), в котором каждая страница была бы посвящена тому или иному виду декоративно-прикладного искусства. Однако при более детальном знакомстве с данной книжной продукцией оказалось, что виммельбух (нем. *Wimmelbuch*) означает книга (*buch*), «изобилующая, переполненная» (*wimmel*) иллюстрациями, картинками, максимально насыщенная деталями, фрагментами, заданиями и пр. Для того чтобы занять ребенка, виммельбух оказывается чрезвычайно полезным. Однако собственно познавательный и воспитательный эффекты от взаимодействия с таким изобилием невелики.

В связи с этим идея создания виммельбуха по мотивам декоративно-прикладного искусства оказалась непродуктивной, поскольку именно в изучении узоров (вышивок, вязания), определении техники изготовления предметов (глиняных, деревянных и пр.), сравнении росписи предметов быта и роскоши (хохломы, жостовской и др.) и происходит понимание самобытности российских промыслов, ценности исторического наследия в данной области искусства. В итоге было предложено создать «настольную книгу», которая бы знакомила с тем или иным прикладным видом искусства, имеющим свою историю и современное развитие. В таком варианте каждая страница (точнее, книжный разворот) становилась для младших школьников тем самым проектом, который необходимо было насытить содержанием, разработать соответствующий макет,

представить вариант страницы одноклассникам (защита проекта) для вердикта: включить этот фрагмент в книгу «Народные промыслы России» или доработать, дополнить его и пр.

Так была создана программа внеурочной деятельности «Настольная книга «Народные промыслы России»» для начальной школы, рассчитанная на три, условно говоря, учебных семестра (вторая половина учебного года для третьеклассников, первая и вторая половина учебного года для тех же детей уже в качестве обучающихся в четвертом классе).

Деятельность по созданию «учебной книги» подразумевала реализацию нескольких функций:

– информативно-обучающей, в рамках которой дети сами ищут необходимую информацию по тому или иному виду декоративно-прикладного искусства [8; 9], анализируют (с помощью педагога, учителя) его наиболее существенные характеристики, обсуждают, какой именно текст разместить на страничных разворотах учебной книги, какие иллюстрации дополнят представляемый текст и т. д.;

– социально-развивающей, что предполагает умение договариваться о распределении обязанностей, о временных рамках и поэтапности выполнения поручений; готовность поделиться нужной информацией, а также освоить навыки работы с цифровыми носителями и др.;

– эстетически-воспитывающей, реализующейся в эмоциональном восприятии при знакомстве с видовым разнообразием искусства, в освоении важнейших художественно-эстетических характеристик, связанных с изделиями народных промыслов: функциональность (форма, используемые материалы), гармоничность, ритмичность, цветовые предпочтения и т. д.

Настольная книга «Народные промыслы России» содержит три раздела – в соответствии с триместрами обучения младших школьников.

Первый раздел посвящен самобытной русской игрушке – Матрешке. Описательный контекст включает историю появления этой уникальной игрушки. Отдельный разворот посвящен описанию особых стилей росписи матрешек: Загорской, Семеновской, Вятской, Полховской, Тверской. Еще одна страница раскрывает символику, скрытую в матрешке: идеи гармонии, семейственности (от мала до велика – от 3 до 5, 8 (и более) матрешек), трудолюбия (предметы в «руках» у матрешки), гостеприимства (каравай, корзинка с ягодами, самовар и т. д.); кроме того, раскрывается цветовое значение головного платка и са-

рафана (здоровье, изобилие, устойчивость и пр.). Сюжеты росписи матрешек могут быть связаны также с русскими народными и авторскими сказками: «Колобок», «Сказка о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина, басня «Квартет» И. А. Крылова и др. Завершает данный раздел достаточно современный подход к этому образу: матрешки с изображением российских городов, различных профессий (учитель, врач, пожарный, космонавт, представленные в образе матрешек) и т. п. Есть и страничка, где рядом с Матрешкой представлены и другие народные игрушки: Дымковская, Каргопольская, Плешковская, Филимоновская – из глины; Богородская, Мазыкская, Федосеевская, поморская «птица счастья» – из дерева.

Таким образом, знакомая с детства игрушка шаг за шагом приобщает школьников к миру, связанному с историей, бытом, искусством, культурным наследием нашей страны.

Стоит отметить, что учащиеся с удовольствием находят информацию для раздела «В гостях у Матрешки» [6; 7], но именно руководство и чуткое сопровождение педагога помогают постичь художественные характеристики тех или иных элементов, произведений народного прикладного искусства. Эта тактика взаимодействия продолжилась и при работе над вторым разделом настольной книги «Народные промыслы России», посвященным краеведению: «Край родной, навек любимый». В данной программе этот раздел связан с Уралом.

Как правило, знакомство с Уральским регионом ассоциируется с широко известными сказами П. П. Бажова и, соответственно, с камнерезным искусством – самобытным направлением русского народного творчества, считающегося разновидностью ювелирного искусства. Конечно же, актуальные представления детей в этой области связаны с малахитом благодаря сказам Бажова. Но при подготовке проектов по данному разделу настольной книги младшие школьники узнают, что работа с камнем требует особого мастерства, не только технических умений (собственно резьбы по камню), но и художественных, даже интуитивных – умение увидеть «художественные возможности» камня, раскрыть их, сделать достоянием для окружающих. При этом камни имеют свою классификацию (ювелирные, поделочные; вязкие, твердые и др.): мрамор, изумруд, топаз, яшма, агат и др., и работа с каждым из них связана с особыми техническими приемами.

Однако промысловое богатство уральской земли не исчерпывается камнерезным искусством [2; 3; 14]. Сама история освоения Урала связана с переселенцами, которые

«завезли» на новые земли и резьбу по дереву, и ткачество, и литье... В связи с этим в настольной книге появляются страницы, рассказывающие о Сысертском фарфоре, Каслинском литье (изделия из чугуна), лаковой росписи по металлу на нижнетагильских подносах, таволжской керамике и др. Действенным итогом работы над этим разделом книги становятся посещения детьми музеев Екатеринбурга и Свердловской области, где обретают форму представления и знания, приобретенные в процессе проектной деятельности по созданию настольной книги.

Все это в совокупности помогает учащимся не только расширить знания, связанные с разнообразием прикладных видов искусства, но и проникнуться чувствами гордости за свой регион, свой город, уважения к людям, населяющим этот край.

Третий раздел настольной книги «Широка страна моя родная» расширяет границы познаваемой области до изучения прикладного искусства на территории уже всей страны. Такой подход направлен не только на реализацию информативно-обучающей функции, но и на актуализацию социально-развивающей и эстетически-воспитывающей функций программы «Настольная книга “Народные промыслы России”».

К концу обучения в начальной школе четвероклассники уже подготовлены к тому, чтобы осознать обобщенный смысл таких понятий, как народный художественный промысел, прикладное искусство; увидеть в изделиях интеграцию художественного, декоративного и утилитарного предназначения, отражение особенностей быта, традиций, устоев той или иной культурной общности, проживающей на территории нашей страны.

На отдельных страницах и разворотах настольной книги представлены уже не игрушки, но самобытные изделия из керамики: майолика, фарфор, фаянс с соответствующей росписью; керамические изразцы, напольные и настенные мозаики и т. д. Особое внимание уделено художественному текстилю: вологодское кружево, павловопосадские шали, оренбургский пуховый платок, золотное шитье (Адыгея), изделия из кожи (Калмыкия) и мн. др. Имеется и разворот, посвященный «берестяному промыслу», где береста представлена в качестве и писчего материала, и материала для изготовления корзин, лаптей, игрушек, хозяйственной утвари (посуда, солонки, прялки, расчески и пр.). Здесь использовались различные варианты обработки и украшения этих берестяных изделий – графический тип росписи (Пермогорье), тиснение (Якутия, Урал), плетение и др. Изучая изделия прикладных ремесел, младшие школь-

ники знакомятся с вариациями традиционных сюжетов и мотивов: орнитоморфные (образы птиц), зооморфные (образы животных), антропоморфные (образы человека), а также с особенностями расположения изображений: ленточным, центральным, сетчатым. При этом подчеркивается, что украшение предмета – сюжет, цвет, ритмичность и пр. – всегда соотносилось с его практическим предназначением.

Такой подход – искусствоведческий и одновременно практико-ориентированный – помогает «выйти за пределы» конкретной учебной предметной области (история, география, изобразительное искусство), делая процесс знакомства с декоративно-прикладным искусством просветительским, социально значимым, мотивирующим к сохранению истоков и традиций народного искусства.

В целом программа внеурочной деятельности «Настольная книга “Народные промыслы России”» на основе мини-проектов способствует расширению представлений младших школьников о необъятности просторов родной страны, о самобытности российских «городов и весей», накоплению социально-художественного опыта для понимания смысла государственной символики, государственных праздников, принятию социально-значимых установок: любовь к родной земле, уважение к труду, ответственность, готовность к заботе и защите наследия, потребность совершать добрые поступки, включаться в социально значимые дела.

Завершая представление данной программы, уточним основные психолого-педагогические принципы, послужившие как основой, так и ориентирами в определении содержания и формы данной деятельности:

- культуросообразность, которую еще А. Дистервег охарактеризовал в качестве особой культурно ориентированной среды, определяющей окружающие условия развития и воспитания детей в единстве индивидуальных, национальных и общечеловеческих начал;

- природосообразность, определяемая возрастными особенностями развития детей поколения Альфа, которые легко включаются в окружающие информационные процессы, однако в силу возраста и социального опыта еще не имеют сформированных критериев отбора этой информации;

- нравственно-эстетическая направленность, что является основой формирования у младших школьников ценностного отношения к малой родине, ко всей стране, к ее истории, отраженной в разнообразии прикладных видов искусства;

– открытость и диалогизация, которые обеспечивают продуктивность контактов участников образовательной деятельности, прямо и косвенно включенных в разработку и реализацию данной программы;

– целостность, обеспечивающая единство основных функций образовательного процесса; информативно-обучающей, социально-развивающей, эстетически-воспитывающей.

вающей.

Вышеназванные принципы обеспечивают идею и возможность формирования у младших школьников позитивного образа Родины, имеющей длительную и непростую историю, столь разнообразно отраженную в особом виде художественного творчества – декоративно-прикладном искусстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиева, М. Н. Сущность понятия декоративно-прикладного искусства / М. Н. Алиева, Н. С. Уралова. – Текст : непосредственный // Экономика и социум. – 2020. – № 1. – С. 978–981.
2. Бутенко, Н. В. Декоративно-прикладное искусство Урала как культурное средство художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста / Н. В. Бутенко. – Текст : непосредственный // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 4. – С. 315–318.
3. Бутенко, Н. В. Реализация регионального компонента в дошкольном образовании: декоративно-прикладное искусство Урала / Н. В. Бутенко. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 212 с. – EDN GHRJZB. – Текст : непосредственный.
4. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с. – Текст : непосредственный.
5. Журавская, П. А. Проектная деятельность как средство формирования познавательной активности школьников / П. А. Журавская, Н. Н. Асхадуллина. – Текст : непосредственный // Педагогический вестник. – 2024. – № 32. – С. 17–19.
6. Коротаяева, Е. В. К методическим аспектам проектирования будущими педагогами программ художественно-эстетической направленности для начальной школы / Е. В. Коротаяева, С. А. Новоселов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 2. – С. 108–114.
7. Коротаяева, Е. В. Художественно-эстетическое воспитание: вопросы истории и современности / Е. В. Коротаяева, С. Н. Бездетко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 6. – С. 8–13.
8. Косякова, С. А. Нравственно-эстетическое в декоративно-прикладном искусстве: современные аспекты развития в образовании / С. А. Косякова, Ю. А. Комарова. – Текст : непосредственный // Молодежь и общество: теоретические модели и реальность : материалы II Международной молодежной научно-практической конференции, посвященной Всемирному дню философии и Общероссийскому дню психологии, Воронеж, 21 ноября 2023 года. – Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2024. – С. 124–126.
9. Куприна, Н. Г. Концептуальные подходы к освоению младшими школьниками регионального искусства (на примере Уральского региона) / Н. Г. Куприна, А. А. Медведева. – Текст : непосредственный // Педагогика искусства. – 2020. – № 1. – С. 151–158.
10. Латун, В. В. Особенности реализации концепции образования для устойчивого развития в виммельбухе: от традиции к постмодерну / В. В. Латун. – Текст : непосредственный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – № 5. – С. 55.
11. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев ; под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – М. : Смысл ; Academia, 2010. – 509 с. – Текст : непосредственный.
12. Погребняк, В. В. Проектная деятельность в начальной школе / В. В. Погребняк, Л. В. Мамедова. – Текст : непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. – 2023. – № 5. – С. 15–19.
13. Хвостикова, А. А. Виммельбухи как средство развития речи / А. А. Хвостикова. – Текст : непосредственный // Проблемы педагогики. – 2022. – № 1. – С. 47–48.
14. Чердынцева, Е. В. Организация проектной деятельности в начальной школе / Е. В. Чердынцева. – Текст : непосредственный // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. – 2009. – № 1. – С. 68–74.
15. Ческидова, И. Б. Ознакомление младших школьников с изобразительным и декоративно-прикладным искусством Урала / И. Б. Ческидова. – Текст : непосредственный // Традиции и инновации в теории и практике музыкального и художественного образования : сборник материалов Международной конференции, посвященной Году педагога и наставника, Екатеринбург, 08 декабря 2023 года. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2024. – С. 447–451.

REFERENCES

1. Alieva, M. N., Uralova, N. S. (2020). Sushchnost' ponyatiya dekorativno-prikladnogo iskusstva [The Essence of the Concept of Decorative and Applied Art]. In *Ekonomika i sotsium*. No. 1, pp. 978–981.
2. Butenko, N. V. (2014). Dekorativno-prikladnoe iskusstvo Urala kak kul'turnoe sredstvo khudozhestvenno-esteticheskogo razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta [Decorative and Applied Art of the Urals as a Cultural Means of Artistic and Aesthetic Development of Preschool Children]. In *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki*. No. 4, pp. 315–318.
3. Butenko, N. V. (2022). *Realizatsiya regional'nogo komponenta v doshkol'nom obrazovanii: dekorativno-prikladnoe iskusstvo Urala* [Implementation of the Regional Component in Preschool Education: Decorative and Applied Arts of the Urals]. Chelyabinsk, Yuzhno-Ural'skii nauchnyi tsentr RAO. 212 p. EDN GHRJZB.

4. Davydov, V. V. (1996). *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Developmental Learning Theory]. Moscow, INTOR. 544 p.
5. Zhuravskaya, P. A., Askhadullina, N. N. (2024). Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya poznavatel'noi aktivnosti shkol'nikov [Project Activity as a Means of Forming the Cognitive Activity of Schoolchildren]. In *Pedagogicheskii vestnik*. No. 32, pp. 17–19.
6. Korotaeva, E. V., Novoselov, S. A. (2024). K metodicheskim aspektam proektirovaniya budushchimi pedagogami programm khudozhestvenno-esteticheskoi napravlenosti dlya nachal'noi shkoly [On the Methodological Aspects of Designing Artistic and Aesthetic Programs for Primary Schools by Future Teachers]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 2, pp. 108–114.
7. Korotaeva, E. V., Bezdetko, S. N. (2022). Khudozhestvenno-esteticheskoe vospitanie: voprosy istorii i sovremennosti [Artistic and Aesthetic Education: Issues of History and Modernity]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 6, pp. 8–13.
8. Kosyakova, S. A., Komarova, Yu. A. (2024). Nравственно-esteticheskoe v dekorativno-prikladnom iskusstve: sovremennye aspekty razvitiya v obrazovanii [Moral and Aesthetic in Decorative Art: Modern Aspects of Development in Education]. In *Molodezh' i obshchestvo: teoreticheskie modeli i real'nost': materialy II Mezhdunarodnoi molodezhnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi Vsemirnomu dnyu filosofii i Obshcherossiiskomu dnyu psikhologii, Voronezh, 21 noyabrya 2023 goda*. Voronezh, Izdatel'skii dom VGU, pp. 124–126.
9. Kuprina, N. G., Medvedeva, A. A. (2020). Kontseptual'nye podkhody k osvoeniyu mladshimi shkol'nikami regional'nogo iskusstva (na primere Ural'skogo regiona) [Conceptual Approaches to the Development of Regional Art by Younger Schoolchildren (Using the Example of the Ural Region)]. In *Pedagogika iskusstva*. No. 1, pp. 151–158.
10. Latun, V. V. (2022). Osobennosti realizatsii kontseptsii obrazovaniya dlya ustoichivogo razvitiya v vimmel'bukhe: ot traditsii k postmodernu [Features of the Implementation of the Concept of Education for Sustainable Development in Wimmelbuch: From Tradition to Postmodernity]. In *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. No. 5, p. 55.
11. Leontyev, A. N. (2010). *Lektsii po obshchei psikhologii* [Lectures on General Psychology]. Moscow, Smysl, Academia. 509 p.
12. Pogrebnyak, V. V., Mamedova, L. V. (2023). Proektnaya deyatel'nost' v nachal'noi shkole [Project Activities in Primary Schools]. In *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*. No. 5, pp. 15–19.
13. Khvostikova, A. A. (2022). Vimmel'bukhi kak sredstvo razvitiya rechi [Wimmelbooks as a Means of Speech Development]. In *Problemy pedagogiki*. No. 1, pp. 47–48.
14. Cherdyntseva, E. V. (2009). Organizatsiya proektnoi deyatel'nosti v nachal'noi shkole [Organization of Project Activities in Primary Schools]. In *Uchenye zapiski Pedagogicheskogo instituta SGU im. N. G. Chernyshevskogo. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika*. No. 1, pp. 68–74.
15. Cheskidova, I. B. (2024). Oznakomlenie mladshikh shkol'nikov s izobrazitel'nym i dekorativno-prikladnym iskusstvom Urala [Familiarization of Younger Students with the Fine and Decorative Arts of the Urals]. In *Traditsii i innovatsii v teorii i praktike muzykal'nogo i khudozhestvennogo obrazovaniya: sbornik materialov Mezhdunarodnoi konferentsii, posvyashchennoi Godu pedagoga i nastavnika, Ekaterinburg, 08 dekabrya 2023 goda*. Ekaterinburg, Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, pp. 447–451.

Кусова Маргарита Львовна,

SPIN-код: 6395-9025

доктор филологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mlkusova@mail.ru

Симбирцева Наталья Алексеевна,

SPIN-код: 6168-3489

доктор культурологии, доцент, заведующий кафедрой философии, социологии и культурологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: simbirtseva.nat@yandex.ru

**КОНЦЕПТ «РУССКИЙ ЯЗЫК» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ
УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА, ПАРЕМИЙ, АССОЦИАЦИЙ
И ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: концептосфера; концепты; русский язык; методика преподавания русского языка; методика русского языка в школе; учебные предметы; школьники; содержание концепта; литературные тексты; вербализация концепта; ассоциативное представление концепта, языковое сознание

АННОТАЦИЯ. Статья обращена к определению содержания концепта «Русский язык». Концепт «Русский язык» является базовым концептом русской культуры, что обуславливает целесообразность решения следующей проблемы: насколько содержание концепта «Язык» в языковом сознании школьников соотносится с содержанием, заложенным в рамках учебного предмета «Русский язык», актуализируемым в литературных текстах о языке, включенных в содержание учебных книг, фиксируемым в паремиях? Цель исследования заключается в том, чтобы в процессе сопоставления содержания концепта «Русский язык» в рамках учебного предмета «Русский язык», в картине мира носителя русского языка, в языковом сознании школьников определить, какие составляющие концепта «Русский язык» осваиваются школьниками и освоение каких концептов является дальнейшей методической задачей. Для достижения цели исследования авторами использовались следующие методы: описательный метод, метод логического сопоставления, метод анализа для представления содержания концепта «Русский язык», метод семантического анализа. В качестве методологической основы исследования авторы обращаются к лингвокультурологическому, когнитивному подходам к изучению текста, семантико-когнитивному подходу, теории языковой личности. Основные результаты исследования связаны с интеграцией сведений о содержании концепта «Русский язык» с представлением русского языка в литературных текстах, включенных в учебные книги, в паремиях, в языковом сознании школьников. Результаты исследования определяют его научную новизну, практическую и теоретическую значимость.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Кусова, М. Л. Концепт «Русский язык» через призму учебного предмета, паремий, ассоциаций и литературных текстов / М. Л. Кусова, Н. А. Симбирцева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 148–155.

Kusova Margarita Lvovna,

Doctor of Philology, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Simbirtseva Natalia Alexeevna,

Doctor of Cultural Studies, Associate Professor, Head of Department of Philosophy, Sociology, and Cultural Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**THE CONCEPT OF “RUSSIAN LANGUAGE” THROUGH THE PRISM
OF AN ACADEMIC SUBJECT, PAROEMIA, ASSOCIATIONS
AND LITERARY TEXTS**

KEYWORDS: conceptual sphere; concepts; Russian language; methods of teaching Russian; methods of Russian language in school; academic subjects; schoolchildren; concept content; literary texts; concept verbalization; associative representation of concept, linguistic consciousness

ABSTRACT. The article is aimed at defining the content of the concept of “Russian language”. Russian language concept is the basic concept of Russian culture, which determines the expediency of solving the following problem: to what extent does the content of the concept of “Language” in the linguistic consciousness of schoolchildren correlate with the content embedded in the framework of the educational subject “Russian language”, updated in literary texts about the language included in the content of educational books, fixed in paroemia? The purpose of the study is to determine in the process of comparing the content of the concept of “Russian language” within the framework of the educational subject “Russian language”, in the picture of the world of a native speaker of the Russian language, in the linguistic consciousness of schoolchildren, which components of the concept of “Russian language” are mastered by schoolchildren and the development of which concepts is a further methodological task. To achieve the purpose of the study, the authors used the following methods: descriptive method, method of logical comparison, method of analysis to represent the content of the concept “Russian language”, method of semantic analysis. As a methodological basis for the study, the authors turn to linguocultural, cognitive approaches to the study of

text, semantic-cognitive approach, theory of linguistic personality. The main results of the study are related to the integration of information about the content of the concept of “Russian language” with the representation of the Russian language in literary texts included in textbooks, in paroemia, in the linguistic consciousness of schoolchildren. The results of the study determine its scientific novelty, practical and theoretical significance.

FOR CITATION: Kusova, M. L., Simbirtseva, N. A. (2024). The Concept of “Russian Language” Through the Prism of an Academic Subject, Paroemia, Associations and Literary Texts. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 148–155.

Постановка проблемы и обоснование актуальности ее решения в настоящее время. В Федеральном государственном стандарте (далее – ФГОС) основного общего образования и в федеральной рабочей программе начального общего, основного общего образования, среднего общего образования особое место занимает учебный предмет «Русский язык». Обращение к концепту «Русский язык» в ФГОС начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования и в соответствующих федеральных рабочих программах имеет место в описании личностных, метапредметных, предметных результатов освоения обучающимися образовательных программ (здесь и далее в названии концепта используются как равнозначные словосочетание «Русский язык» и лексема «Язык», поскольку данные обозначения как синонимичные представлены в содержании ФГОС, федеральных рабочих программах и школьных учебниках).

Изучение языка рассматривается в контексте осознания гражданской идентичности, понимания определяющей роли языка в развитии интеллектуальных и творческих способностей личности, осознания богатства, выразительности русского языка, реализуемых в речи, в произведениях литературы, в контексте понимания его роли в жизни человека, общества и государства в современном мире. Представленное во ФГОС понятийное содержание концепта «Русский язык» можно описать следующим образом: владение языком определяет гражданскую идентичность, развитие личности, русский язык богат, выразителен, играет большую роль в современном мире.

К концепту «Язык», «Русский язык» обращено содержание школьных учебников по учебному предмету «Русский язык». В процессе освоения учебного предмета «Русский язык» в языковом сознании обучающихся формируется концепт «Русский язык». Представляется **актуальным** сопоставление содержания концепта «Язык», «Русский язык», формируемого в рамках учебного предмета, представленного в ФГОС и федеральных рабочих программах, с представлением концепта «Язык» в культурно-национальном опыте и языковом сознании носителей русского языка, осваивающих

учебный предмет «Русский язык». Такое сопоставление дает возможность определить степень отражения культурно-национального опыта в содержании учебного предмета «Русский язык», установить, какие составляющие концепта актуальны для школьников, сохраняются в языковом сознании школьников, как меняется содержание концепта в сознании школьников в процессе изучения русского языка.

Цель и задачи исследования. Таким образом, цель исследования заключается в сопоставлении содержания концепта «Русский язык» в рамках учебного предмета «Русский язык», в картине мира носителя русского языка, в языковом сознании школьников для определения особенностей формирования языковой картины мира. Задачи исследования: определить содержание концепта «Язык», «Русский язык» в рамках учебного предмета «Русский язык», основываясь на содержании ФГОС и федеральных рабочих программах по русскому языку, текстах литературных произведений о языке, включенных в содержание школьных учебников по русскому языку, определить содержание концепта «Язык», «Русский язык» в языковой картине мира носителей русского языка в процессе анализа паремий, на основе данных ассоциативного словаря школьников выявить содержание концепта «Язык» в языковом сознании школьников, определить его динамику.

Анализ последних исследований и публикаций. В описании концептуализации мира в русском языке наряду с множеством других фрагментов языковой картины мира выделяется фрагмент «Язык и речь», отражающий концептуализацию речевой деятельности как процесса функционирования языка [6, с. 426–483]. В представлении концептуализации речевой деятельности авторы словаря «Концептосфера русского языка...» выделяют:

- особенности речевого поведения: болтливость, красноречие, молчание;
- жанры речевой деятельности: просьба, совет, шутка;
- способы вербализации взаимодействия в речевой деятельности: ругать, хвалить и т. д.

Лингвокультурологический аспект концепта «Язык» представлен в исследовании Д. Ю. Полиниченко [7]; Л. А. Тавдги-

ридзе в описании концепта «Русский язык» фиксирует его ограниченную лексическую объективацию, отмечая словосочетание «русский язык» как основной способ языковой объективации концепта и метафорическое обозначение русского языка – «великий и могучий» [14, с. 6]. При этом Л. А. Тавдгиридзе подчеркивает высокую коммуникативную релевантность указанного обозначения и его яркое образное содержание. В процессе исследования концепта «Русский язык» с использованием метода ассоциативного эксперимента и метода анализа литературных текстов, паремий Л. А. Тавдгиридзе выделила ядерные признаки концепта «Русский язык»: богатый красивый, сложный, выразительный, родной; и признаки ближней периферии, в том числе такие, как интересный, доступный, международный и т. д. Указанные признаки концепта «Русский язык» отражены и в описании данного концепта И. А. Стерниным, который отмечает обусловленность содержания концепта «Русский язык» мифологическими представлениями [12].

Описание динамики формирования концепта «Язык» в сознании носителей русского языка также представлено в работах исследователей. И. А. Абрамова описывает процесс формирования концепта «Язык» у обучающихся 5–6 классов общеобразовательной школы (единицей «Язык» номинируется концепт «Русский язык»), выделяя следующие составляющие в содержании концепта: значимостную, определяемую местом имени концепта в лексико-грамматической системе языка; понятийную, отражающую признаковую и дефиниционную структуру; образную, фиксирующую метафоры, поддерживающие концепт в сознании носителей языка [1, с. 7], с опорой на лингвокогнитивный подход описывает образную составляющую в содержании концепта «Язык» [3]. Л. А. Тавдгиридзе описывает динамику концепта «Язык» в языковом сознании молодежи [13].

В качестве материала для выявления содержания концепта исследователи обращаются к лексическим репрезентантам концепта и анализу паремий, связанных с концептом «Язык», рассматривают языковую объективацию концепта с использованием материалов психолингвистического эксперимента и национальных паремий [14, с. 20–22]. При этом сведения, полученные при описании концепта «Русский язык», последовательно не соотносятся со сведениями, связанными с формированием концепта «Язык» в языковом сознании школьников с учетом его лексической объективации в языковом сознании школьников, представленной в динамике, не рассматриваются в сопо-

ставлении с представлением содержания концепта в национальных паремиях и в литературных текстах, включенных в школьные учебники по русскому языку.

Методология и методы исследования. В процессе исследования использованы следующие методы: описательный метод, метод логического сопоставления для получения данных о степени разработанности проблемы исследования, метод анализа для представления содержания концепта «Язык», «Русский язык» в федеральных рабочих программах, метод семантического анализа для выявления паремий, репрезентирующих концепт «Язык», «Русский язык», объективации концепта в паремиях русского языка. Авторы опираются на результаты ассоциативного эксперимента [8] для определения динамики формирования концепта в языковом сознании школьников. В качестве методологической основы исследования авторы обращаются к лингвокультурологическому подходу, к идеям о том, что в языке отражаются миропонимание народа, национальная картина мира [18, с. 441], семантическому подходу, представляя слово как способ объективации действительности [10, с. 9–23], когнитивному подходу к изучению текста [2], положениям, что изучение текста предполагает обращение к тексту как факту культуры, помогающему увидеть особенности восприятия мира, семантико-когнитивному подходу, в рамках которого концепт и значение рассматриваются как мыслительные единицы, определяется концепт-понятие как отражение наиболее общих, существенных признаков явлений [17, с. 9–14], к теории языковой личности, представлениям о личности как носителя языка, типовом представителе языкового сообщества [5].

Изложение основного материала исследования. На уровне начального общего образования освоение концепта «Язык» связано с формированием представлений о языке как духовно-нравственной ценности, связи языка и культуры, о многообразии языков и культур на территории Российской Федерации, о русском языке как государственном языке Российской Федерации, языке межнационального общения, о связи культуры речи и общей культуры человека, первоначальных представлений о системе русского языка.

Содержание концепта «Русский язык» на уровне основного общего образования представлено сведениями об единицах системы языка, межсловной, внутрисловной парадигматике, языковых процессах, функционировании языка в речи и языковых явлениях, речепорождении и речевосприятии. Формирование ценностного отношения к

языку – язык как ценность – поддерживается как прямой оценкой, например указанием на словарное богатство русского языка, языковые средства выразительности в тексте, изобразительно-выразительные средства русского языка, так и оценкой косвенной, например омонимия слов разных частей речи, роль частиц в передаче оттенка значения в слове и тексте, грамматическая синонимия бессоюзных сложных предложений и союзных сложных предложений и т. д. Богатство языка представлено в процессе описания единиц различных уровней системы языка и особенностей их функционирования.

В федеральной рабочей программе основного общего образования «Русский язык» представлены следующие составляющие концепта «Русский язык»: статус русского языка как государственного и языка межнационального общения, национального языка русского народа, средства межличностного и социального взаимодействия, формирования сознания, самосознания и мировоззрения личности, средства хранения и передачи информации, культурных традиций, истории русского и других народов России. При этом в содержании обучения в соответствии с ФГОС и федеральными рабочими программами выделяются такие признаки концепта «Русский язык», как богатство и выразительность русского языка, функционирование русского языка как государственного языка и языка межнационального общения, связь языка и культуры, истории народа, связь русского языка с другими славянскими языками, роль русского языка.

На уровне среднего общего образования развиваются ранее полученные представления о содержании концепта «Язык», «Русский язык»: русский язык – государственный язык Российской Федерации, средство межнационального общения, национальный язык русского народа, один из мировых языков, формы существования русского национального языка, в речи реализуются основные функции языка, русский язык является системой.

Формирование концепта «Русский язык» в языковом сознании школьников в рамках учебного предмета «Русский язык» обеспечивается также обращением к фрагментам литературных произведений, высказываниям писателей, философов о русском языке, к пословицам и поговоркам о языке. В фрагментах текстов К. Г. Паустовского, А. Н. Толстого, А. Яшина и других авторов речь идет о красоте, богатстве русского языка, его выразительном потенциале, выражается эмоциональное отношение к языку как ценности. В литературных произ-

ведениях представлены ассоциативно-образные репрезентации концепта: меткий, могучий, волшебный русский язык (К. Г. Паустовский), громада – русский язык (Н. В. Гоголь), гибкое, пышное, богатое орудие социальной жизни (А. Н. Толстой), русский язык – дар России, русский язык – язык зрелого национального характера (И. Ильин). Включенные в содержание учебников по русскому языку фрагменты текстов литературных произведений направлены на формирование позитивного оценочного отношения к русскому языку как на эмоциональном, так и на интеллектуальном уровне.

Таким образом, концепт «Язык», «Русский язык» согласно ФГОС и федеральным рабочим программам по предмету «Русский язык» имеет следующее содержание: русский язык является государственным языком, языком межнационального общения, средством межличностного и социального взаимодействия, существует в различных формах, является частью культуры носителей языка, обладает такими признаками, как богатство, выразительность, представляет собой систему единиц с определенными отношениями между этими единицами. Средствами репрезентации концепта «Язык», «Русский язык» являются лексические единицы «язык», «система», устойчивые словосочетания: «русский язык», «государственный язык», «язык межнационального, социального общения»; в фрагментах текстов литературных произведений представлены устойчивые ассоциативно-образные репрезентации.

Определив содержание концепта «Русский язык» в рамках учебного предмета «Русский язык», обратимся к презентации концепта «Язык» во фразеологических единицах русского языка. В. Н. Телия, Е. О. Опарина отмечают, что фразеологизмы отражают культурно значимые ориентиры, кумулируют культурно-национальный опыт. Основываясь на положении, сформулированном В. Н. Телия, что «... система образов, закрепленных в фразеологическом составе языка ... может свидетельствовать о культурно-национальном опыте и традициях» [15, с. 145], проанализируем, какое концептуальное содержание представлено фразеологическими единицами. В качестве источника материала используем словарь В. П. Жукова [4] и словарь Р. Н. Яранцева [19]. Аргументируя выбор словарей в качестве источника материала, приведем высказывание А. В. Жукова в послесловии к словарю: «Толковый словарь фразеологических синонимов ... является богатейшим собранием русской народной фразеологии» [4, с. 441] и высказывание Р. Н. Яранцева,

что в словаре «Русская фразеология. Словарь-справочник» представлена полная семантическая картина, отражаемая фразеологическими единицами [19, с. 7].

Как показывает анализ синонимических рядов фразеологизмов в словаре В. П. Жукова, большая часть фразеологизмов представляет концептуализацию речевой деятельности и соотносена с образной составляющей концепта: говорить много, громко, долго (точить лясы, чесать языком, чесать язык, чесать зубы; во весь голос, во все горло, во весь рот, что есть мочи, что есть духу, во всю ивановскую, благим матом, как резаный; медная глотка, луженая глотка; драть горло, надирать грудь, распускать горло), не говорить (ни звука, ни гугу, ни-ни; язык отнялся, язык прилип к гортани), говорить лишнее (распускать язык, давать волю языку), говорить впустую, не к месту (длинный язык, бесструнная балалайка, слаб на язык; черт дернул за язык; сорвалось с языка), не говорить лишнего (держат язык за зубами, держат язык на привязи, держат при себе, знай про себя; прикусить язык, проглотить язык, набрать в рот воды, застегнуть рот, закусить губу), говорить метко (не в бровь, а в глаз; в самую точку, в самое яблочко, в самую копеечку), говорить bestолово (жевать жвачку, жевать мочалку), говорить разнообразно (другими словами, иначе говоря). Ранее мы отмечали, что в словаре «Концептосфера русского языка» [6] фрагмент действительности «Язык и речь» также представлен через концептуализацию речевой деятельности. Обращаем внимание, что практически все приведенные парадигматические ряды фразеологизмов, кроме рядов со значением «не говорить лишнего», «говорить метко», отличаются отрицательной коннотацией. Отрицательная коннотация значения приведенных фразеологизмов определяется тем, что «в языковую семантику фразеологизмов вплетена семантика культурная в виде устойчивых представлений, стереотипов, символов и т. п.» [9, с. 83].

Очевидно, что выделяемые в концептуализации речевой деятельности качества речи также отличаются отрицательной коннотацией: отмечается отсутствие такого качества, как уместность (длинный язык), логичность (жевать жвачку), вербализуется неуместность речи (черт дернул); позитивная оценка имеет место при представлении богатства речи (другими словами) и выразительности (не в бровь, а в глаз).

Обращение к материалам словаря Р. И. Яранцева подтверждает, что в содержании концепта «Язык» фразеологические единицы актуализируют функционирование языка, представляют особенности рече-

вой деятельности: бессвязность речи (с пятого на десятое), громкость (что есть силы), болтливость (язык без костей, чесать язык, болтать языком) и речевого поведения в различных типовых ситуациях: восхваления (петь дифирамбы), активизации (поднять голос). Отметим, что фразеологизмы являются комплексными репрезентациями концепта, так как представляют не столько сам язык, сколько его функционирование.

Переходим к определению содержания концепта «Язык», «Русский язык» в языковом сознании школьников. При этом в качестве источника материала мы обращаемся к Русскому ассоциативному словарю, основываясь на позиции Ю. С. Степанова, который отмечал, что концепт и ассоциации связаны, что концепт в сознании существует как понятие, знание, переживание, ассоциация. По мнению Ю. С. Степанова, с концептами связаны не только мысль, представление, но и переживание. Концепты отражаются в эмоциях, переживаниях, ассоциациях [11].

Отметим, что количество реакций на стимул «язык» последовательно увеличивается от 74 реакций у школьников 1–4 классов до 94 реакций у школьников 9–11 классов. Во всех возрастных группах зафиксированы разнообразные реакции, соотносимые с разными значениями лексемы «язык». Полисемия слова-стимула учтена нами при описании реакции на данный стимул. Согласно данным Русского ассоциативного словаря наиболее частотной реакцией на стимул «Язык» является реакция «русский». Эта реакция является частотной для всех групп школьников: и на уровне начального общего образования, и на уровне среднего общего образования, и на уровне среднего полного образования; следующей по частотности реакций является лексема «длинный». Частотность данной ассоциации показывает, что для носителей языка в содержании концепта актуальны признаки, связанные с функционированием языка, речевой деятельностью, актуальны речевое поведение и негативная оценка речевого поведения, не отвечающего представлениям о норме (неуместность речи, болтливость). Заметим, что кроме лексемы «длинный» представлена реакция «без костей». Признак болтливости обозначен рядом лексических единиц: болтун, болтливый, болтовня, таратор, говористый (здесь и далее при описании реакций сохраняется вид, в котором слова-реакции зафиксированы в словаре), подвешенный, разговорчивый. В отличие от болтливости признак «молчание» представлен только немногочисленными единичными реакциями в группах школьников 1–4 класс, 5–6 класс:

прикусил, проглотил.

Во всех возрастных группах с разной степенью частотности зафиксированы реакции «родной», «мой», свидетельствующие о лично значимой сущности русского языка для школьников. Говоря о динамике концепта, отметим, что слова-реакции, указывающие на коммуникативную функцию языка, появляются у школьников возрастных групп 7–8 класс, 9–11 класс: реакция «общение»; в этих же группах имеют место реакции, указывающие на связь языка и культуры: культура – языка и народа, нация; на формы существования языка – разговорный; единицы системы языка – слово, слова. Также во всех возрастных группах представлены реакции, связанные с ассоциативно-образным представлением концепта. Ранее мы отмечали реакцию «длинный», имеющую место во всех возрастных группах. Также у школьников 1–4 класса имеют место такие единичные реакции, как «ядовитый»; у школьников 5–6 класса – «горький», «чистый»; у школьников 7–8 класса – «враг», «враг мой»; у школьников 9–11 класса – «враг мой», «мой враг», «до Киева доведет», «змеиный», «острый». Полагаем, что реакции «враг», «мой враг», «враг мой» могут быть обусловлены как влиянием паремии «Язык мой – враг мой: прежде ума рыщет, беды ищет», так и влиянием стихотворения В. Брюсова «Родной язык».

Таким образом, в процессе описания концепта «Язык», «Русский язык» выявлено его содержание и способы лексикализации данного содержания. Установлено, что в ФГОС и федеральных рабочих программах по русскому языку представлено многогранное содержание концепта: язык как сущность, особенности его функционирования; при этом в литературных текстах школьных учебников по русскому языку отражена образно-ассоциативная составляющая концепта, включающая параметрическую оценку – «громеда»; эстетическую оценку – «красивый»; символическую – «волшебный». В национальной картине мира, представленной на основе анализа паремий, поскольку в паремиях отражается

мировидение народа, наследие его культуры [16, с. 214], актуализируется функционирование языка; наряду с отрицательными характеристиками речевой деятельности представлены актуальные для речепорождения и речевосприятия качества, такие как острота языка, меткость, выразительность. Для языкового сознания школьников значимо восприятие себя как носителя родного языка, осознание русского языка как родного, возможностей языка и, вероятно, правил речевого поведения. Анализ динамики концепта «Язык», «Русский язык» в языковом сознании школьников показал, что расширяется ассоциативно-образное представление концепта, в реакциях школьников увеличивается количество единиц, представляющих язык как систему знаков для коммуникации, значимую составляющую культуры нации.

Проведенное исследование позволяет получить новые сведения о развитии языковой личности, т. е. свойств индивида, позволяющих ему производить и воспринимать речевые произведения [5]. Языковая личность рассматривается как закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, складывающийся на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в слове, как личность, выраженная в языке и через язык, личность, реконструированная в основных ее чертах на базе языковых средств [16, с. 237]. Также проведенное исследование обозначает необходимость постановки методических задач, связанных с наполнением данного концепта при взаимодействии с обучающимися разных возрастных групп, обогащением лексикона школьников единицами, вербализующими представление о русском языке как языке государственном, языке межнационального общения, являющимися средствами лексикализации ценностного отношения к русскому языку. Данные задачи имеют особое значение в контексте личностного развития школьников, поскольку речь идет о базовом концепте русской культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, И. А. Формирование концепта «Язык» у учащихся 5–6 классов общеобразовательной школы на уроках русского языка / И. А. Абрамова. – URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01004840564?page=7&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 01.07.2024). – Текст : электронный.
2. Бабушкин, А. П. Когнитивная лингвистика и семасиология / А. П. Бабушкин, И. А. Стернин. – Воронеж : Издательство «Ритм», 2018. – 229 с. – Текст : непосредственный.
3. Вылегжанина, И. А. Лингвокогнитивный подход в обучении русскому языку / И. А. Вылегжанина, М. Л. Кусова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 2. – С. 103–115.
4. Жуков, В. П. Толковый словарь фразеологических синонимов русского языка: Около 5000 фразеологических единиц; Около 730 синонимических рядов / В. П. Жуков, М. И. Сидоренок, В. Т. Шкляров. – М. : Издательство «Астрель» ; Издательство «АСТ» ; ЗАО НПП «Ермак», 2005. – 443 с. – Текст : непосредственный.

5. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность : монография / Ю. Н. Караулов. – М. : Издательство «USSR», 2014. – 264 с. – Текст : непосредственный.
6. Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентация в языке и речи (на материале лексики, фразеологии и паремииологии) : словарь / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. – М. : Издательский центр «Азбуковник», 2017. – 1020 с. – Текст : непосредственный.
7. Полиниченко, Д. Ю. Лингвокультурный концепт «язык» как объект исследования / Д. Ю. Полиниченко. – Текст : непосредственный // Когнитивная лингвистика: новые парадигмы и новые решения. – М. : Институт языкознания Российской академии наук, 2011. – Вып. 15. – С. 515–522.
8. Русский ассоциативный словарь: ассоциативные реакции школьников I–XI классов : в 2 т. Т. 1. От стимула к реакции / В. Е. Гольдин, А. П. Сдобнова, О. А. Мартыанов. – Саратов : Издательство Саратовского университета, 2011. – 500 с. – Текст : непосредственный.
9. Соколова, М. Г. О соотношении двух фразеологических картин мира в русском языке / М. Г. Соколова. – Текст : непосредственный // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. – 2014. – № 1 (15). – С. 77–84.
10. Степанов, Ю. С. В трехмерном пространстве языка. Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства / Ю. С. Степанов. – М. : Наука, 1985. – 335 с. – Текст : непосредственный.
11. Степанов, Ю. С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации / Ю. С. Степанов. – М. : Языки славянских культур, 2007. – 248 с. – Текст : непосредственный.
12. Стернин, И. А. Русский язык в обыденном сознании (великий, могучий, правдивый, свободный это какой?) / И. А. Стернин. – Текст : непосредственный // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. – Воронеж : Импри, 2014. – С. 12–17.
13. Тавдгиридзе, Л. А. Динамика развития концепта «русский язык» в языковом сознании молодежи (2003–2015) / Л. А. Тавдгиридзе. – Текст : непосредственный // Культура общения и ее формирование / под ред. И. А. Стернина. – Воронеж, 2016. – С. 68–73.
14. Тавдгиридзе, Л. А. Концепт «Русский язык» в русском языковом сознании : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Л. А. Тавдгиридзе. – Воронеж, 2005. – 24 с. – Текст : непосредственный.
15. Телия, В. Н. Культурная коннотация как способ воплощения культуры в языковой знак / В. Н. Телия, Е. О. Опарина. – Текст : непосредственный // Культурология. – 2011. – № 1 (56). – С. 145–148.
16. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурный аспекты / В. Н. Телия. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с. – Текст : непосредственный.
17. Фортунатова, Е. Ю. Культурологический подход к формированию умений восприятия художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Ю. Фортунатова. – СПб., 2004. – 24 с. – Текст : непосредственный.
18. Хайруллина, Р. Х. Современные тенденции в лексикографии: лингвокультурологический словарь / Р. Х. Хайруллина, В. В. Воробьев, Ф. Г. Фаткуллина. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 441–442.
19. Яранцев, Р. Н. Русская фразеология. Словарь-справочник: Около 1500 фразеологизмов / Р. Н. Яранцев. – М. : Русский язык, 1997. – 845 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Abramova, I. A. *Formirovanie kontsepta «Yazyk» u uchashchikhsya 5–6 klassov obshcheobrazovatel'noi shkoly na urokakh russkogo yazyka* [Formation of the Concept “Language” in Students of Grades 5–6 of a Comprehensive School in Russian Language Lessons]. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01004840564?page=7&rotate=0&theme=white> (mode of access: 01.07.2024).
2. Babushkin, A. P., Sternin, I. A. (2018). *Kognitivnaya lingvistika i semasiologiya* [Cognitive Linguistics and Semasiology]. Voronezh, Izdatel'stvo «Ritm». 229 p.
3. Vylegzhanina, I. A., Kusova, M. L. (2014). *Lingvokognitivnyi podkhod v obuchenii russkomu yazyku* [Lingvocognitive Approach in Teaching Russian Language]. In *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 2, pp. 103–115.
4. Zhukov, V. P., Sidorenok, M. I., Shklyarov, V. T. (2005). *Tolkovyi slovar' frazeologicheskikh sinonimov russkogo yazyka* [Explanatory Dictionary of Phraseological Synonyms of the Russian Language]. Moscow, Izdatel'stvo «Astrel'», Izdatel'stvo «AST», ZAO NPP «Ermak». 443 p.
5. Karaulov, Yu. N. (2014). *Russkii yazyk i yazykovaya lichnost'* [Russian Language and Linguistic Personality]. Moscow, Izda-tel'stvo «USSR». 264 p.
6. Babenko, L. G. (Ed.). (2017). *Kontseptosfera russkogo yazyka: klyuchevye kontsepty i ikh reprezentatsiya v yazyke i rechi (na materiale leksiki, frazeologii i paremiologii)* [Conceptual Sphere of the Russian Language: Key Concepts and Their Representation in Language and Speech (Based on Vocabulary, Phraseology and Paremiology)]. Moscow, Izdatel'skii tsentr «Azbukovnik». 1020 p.
7. Polinichenko, D. Yu. (2011). *Lingvokul'turnyi kontsept «yazyk» kak ob"ekt issledovaniya* [The Linguacultural Concept of “Language” as an Object of Research]. In *Kognitivnaya lingvistika: novye paradigmy i novye resheniya*. Moscow, Institut yazykoznaniiya Rossiiskoi akademii nauk. Issue 15, pp. 515–522.
8. Goldin, V. E., Sdobnova, A. P., Martyanov, O. A. (2011). *Russkii assotsiativnyi slovar': assotsiativnye reaktzii shkol'nikov I–XI klassov: v 2 t.* [Russian Associative Dictionary: Associative Reactions of Schoolchildren of Grades I–XI, in 2 vols.]. Vol. 1. Ot stimula k reaktzii. Saratov, Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta. 500 p.
9. Sokolova, M. G. (2014). *O sootnoshenii dvukh frazeologicheskikh kartin mira v russkom yazyke* [On the Relationship between Two Phraseological Pictures of the World in the Russian Language]. In *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V. N. Tatishcheva*. No. 1 (15), pp. 77–84.
10. Stepanov, Yu. S. (1985). *V trekhmernom prostranstve yazyka. Semioticheskie problemy lingvistiki, filosofii, iskusstva* [In the Three-Dimensional Space of Language. Semiotic Problems of Linguistics, Philosophy, Art]. Moscow, Nauka. 335 p.

11. Stepanov, Yu. S. (2007). *Kontsepty. Tonkaya plenka tsivilizatsii* [Concepts. The Thin Film of Civilization]. Moscow, Yazyki slavyanskikh kul'tur. 248 p.
12. Sternin, I. A. (2014). Russkii yazyk v obydennom soznanii (velikii, moguchii, pravdivyi, svobodnyi eto kakoi?) [Russian Language in Everyday Consciousness (Great, Powerful, Truthful, Free What Is It?)]. In *Problemy prepodavaniya filologicheskikh distsiplin inostrannym uchashchimsya*. Voronezh, Impri, pp. 12–17.
13. Tavdgiridze, L. A. (2016). Dinamika razvitiya kontsepta «russkii yazyk» v yazykovom soznanii molodezhi (2003–2015) [Dynamics of the Development of the Concept of “Russian Language” in the Linguistic Consciousness of Young People (2003–2015)]. In Sternin, I. A. (Ed.). *Kul'tura obshcheniya i ee formirovanie*. Voronezh, pp. 68–73.
14. Tavdgiridze, L. A. (2005). *Kontsept «Russkii yazyk» v russkom yazykovom soznanii* [The Concept of “Russian Language” in Russian Linguistic Consciousness]. Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Voronezh. 24 p.
15. Teliya, V. N., Oparina, E. O. (2011). Kul'turnaya konnotatsiya kak sposob voploshcheniya kul'tury v yazykovoi znak [Cultural Connotation as a Way of Embodying Culture in a Linguistic Sign]. In *Kul'turologiya*. No. 1 (56), pp. 145–148.
16. Teliya, V. N. (1996). *Russkaya frazeologiya. Semanticheskii, pragmaticheskii i lingvokul'turnyi aspekty* [Russian Phraseology. Semantic, Pragmatic and Linguocultural Aspects]. Moscow, Shkola «Yazyki russkoi kul'tury». 288 p.
17. Fortunatova, E. Yu. (2004). *Kul'turologicheskii podkhod k formirovaniyu umenii vospriyatiya khudozhestvennykh tekstov pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu* [A Cultural Approach to Developing the Ability to Perceive Literary Texts When Teaching Russian as a Foreign Language]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Saint Petersburg. 24 p.
18. Khayrullina, R. Kh., Vorobyev, V. V., Fatkullina, F. G. (2020). Sovremennye tendentsii v leksikografii: lingvokul'turologicheskii slovar' [Modern Trends in Lexicography: Linguacultural Dictionary]. In *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. No. 4 (83), pp. 441–442.
19. Yarantsev, R. N. (1997). *Russkaya frazeologiya* [Russian Phraseology]. Moscow, Russkii yazyk. 845 p.

УДК 378.016:811.111
ББК Ш143.21-9

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.7

Аванесова Татьяна Панайотовна,

SPIN-код: 5798-0684

доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки», Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова; 353913, Россия, г. Новороссийск, пр-т Ленина, 93; e-mail: avanesova1@mail.ru

Мефлех Марина Валерьевна,

SPIN-код: 8070-0672

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки», Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова; 353924, Россия, г. Новороссийск, пр-т Ленина, 93; e-mail: mskorobotova@mail.ru

Задорожная Елена Юрьевна,

SPIN-код: 4422-6212

кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова; 353913, Россия, г. Новороссийск, пр-т Ленина, 93; e-mail: elena28.02@mail.ru

Фаттахова Наталья Анатольевна,

SPIN-код: 6159-9129

старший преподаватель кафедры иностранных языков, Военный учебно-научный центр Военно-Морского Флота «Военно-морская академия им. Адмирала Флота Советского Союза Н. Г. Кузнецова»; 197045, Россия, г. Санкт-Петербург, Набережная Лейтенанта Шмидта, 17; e-mail: fatta-nata@yandex.ru

К ВОПРОСУ ОБ АНАЛИЗЕ ПРОГРАММ НЕЙРОСЕТИ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МОРСКОМ ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: морские вузы; студенты; английский язык; методика преподавания английского языка; методика английского языка в вузе; образовательный процесс; нейросети; нейронные сети; алгоритмы действий; уровень владения английским языком; компьютерные технологии обучения; профессиональная деятельность

АННОТАЦИЯ. Цель статьи состоит в исследовании применения нейронных сетей для повышения уровня владения английским языком с учетом их основных принципов. Исходя из этого, сформулированы основные задачи: анализ существующих приложений нейросети; использование программ для обучения иностранному языку. Одной из задач является также выявление программы нейросети, специально предназначенной для повышения компетентности курсантов морского вуза. Следует обратить внимание на обоснование выбора параметров программы для повышения уровня владения профессиональным морским английским языком. Выявляются подходящая архитектура нейронной сети и алгоритмы, способные эффективно обрабатывать и анализировать языковые данные. Нейронные сети, интегрированные в учебные программы, способствуют улучшению качества обучения иностранному языку, сокращая время, затрачиваемое на обучение. Искусственный интеллект способствует повышению эффективности диалоговой практики, необходимой для осуществления профессиональной деятельности на иностранном языке. Каждый обучающийся имеет возможность осваивать языковые информационные единицы в процессе тренинга, увеличивая или сокращая время на их изучение. Полученные показатели параллельно-последовательного эксперимента, проведенного с помощью компьютерной программы «STEP», подтверждают высокий уровень подготовки за короткий период времени посредством языковых приложений нейросети. Программы нейросети способствуют: созданию критического мышления, расширению возможностей для освоения языковых информационных единиц с целью их интегрирования в дальнейшую профессиональную деятельность, связанную с прохождением интервью в компаниях для получения работы на судах, ведением переговоров, общением в смешанных экипажах, ведением деловой переписки с портовыми властями.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Аванесова, Т. П. К вопросу об анализе программ нейросети в контексте изучения английского языка в морском вузе / Т. П. Аванесова, М. В. Мефлех, Е. Ю. Задорожная, Н. А. Фаттахова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 156–162.

Avanesova Tatiana Panaiotovna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Foreign Languages Department, Admiral F. Ushakov Maritime State University, Novorossiysk, Russia

Meflekh Marina Valeryevna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of Foreign Languages Department, Admiral F. Ushakov Maritime State University, Novorossiysk, Russia

Zadorozhnaya Elena Yuryevna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of Foreign Languages Department, Admiral F. Ushakov Maritime State University, Novorossiysk, Russia

Fattakhova Natalya Anatolyevna,

Senior Lecturer of Foreign Languages Department, Military Educational and Scientific Center of the Navy "Naval Academy named after Admiral of the Fleet of the Soviet Union N. G. Kuznetsov", Saint Petersburg, Russia

FEATURES OF THE APPLICATION OF NEURAL NETWORK PROGRAMS IN THE CONTEXT OF LEARNING ENGLISH AT A MARITIME UNIVERSITY

KEYWORDS: maritime universities; students; English language; methods of teaching English; methods of English language in the university; educational process; neural networks; neural networks; algorithms of actions; level of English proficiency; computer technologies of education; professional activity

ABSTRACT. The purpose of this scientific work is to use neural networks, which are popular for improving the level of English language proficiency, taking into account their basic principles. Based on this, the main tasks are formulated: analysis of existing neural network applications; use of programs for teaching a foreign language. One of the tasks is also to identify a neural network program specifically designed to improve the competence of cadets of a maritime university. Attention should be paid to the rationale for choosing the program parameters to improve the level of proficiency in professional maritime English. A suitable neural network architecture and algorithms capable of efficiently processing and analyzing language data are identified. Neural networks integrated into educational programs contribute to improving the quality of foreign language teaching, reducing the time spent on learning. Artificial intelligence helps to increase the effectiveness of dialogue practice, which is so necessary for carrying out professional activities within the framework of a foreign language. Each student has the opportunity to master language information units during the training process, increasing or reducing the time to master them. The obtained indicators of a parallel-sequential experiment conducted using the computer program "STEP" confirm the high level of training in a short period of time through neural network language applications. Neural network programs contribute to: the creation of critical thinking, expanding opportunities for mastering linguistic information units in order to integrate them into further professional activities related to interviewing companies for work on ships, negotiating, communicating in mixed crews, conducting business correspondence with port authorities.

FOR CITATION: Avanesova, T. P., Meflekh, M. V., Zadorozhnaya, E. Yu., Fattakhova, N. A. (2024). Features of the Application of Neural Network Programs in the Context of Learning English at a Maritime University. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 156–162.

Введение. Актуальным для данного научного исследования является использование нейронных сетей при обучении и повышении уровня адаптации учащихся морских вузов в процессе обучения иностранным языкам. Данное исследование направлено на изучение возможностей нейронных сетей в совершенствовании языковых навыков и ориентировано на то, чтобы внести вклад в развитие методов изучения языка и применение нейронных сетей в обучении иностранным языкам.

Материалы и методики. Использование материалов и методов основано на развитии компетентностного подхода к обучению и эффективного использования нейронных сетей для повышения уровня владения морским английским языком. Искусственный интеллект (далее – ИИ) в настоящее время развивается ускоренными темпами [4; 7], и успешно применяются программы нейросети для повышения уровня владения английским языком.

Методологической и теоретической основой научного исследования работы нейронных сетей в контексте изучения английского языка является междисциплинарный подход, объединяющий принципы лингвистики, информатики и когнитивной психологии в научных работах Ian Goodfellow, Yoshua Bengi and Aaron Courville. Поскольку целью данного исследования является подготовка обучающихся к профессио-

нальной деятельности в рамках межкультурной коммуникации на английском языке, то возникает необходимость научного исследования использования популярных среди молодежи нейронных сетей, компьютерных технологий для повышения уровня подготовки. Важно определить эффективность их использования.

Основными принципами использования ИИ являются:

- мотивация к освоению терминологии на английском языке;
- использование критического мышления для расширения возможностей совершенствовать языковые способности;
- предоставление выбора тренинга в соответствии с уровнем подготовки;
- снятие языковых трудностей использования грамматических структур, конструкций для их использования в процессе общения;
- предоставление режимов тренинга и контроля;
- предоставление опции самопроверки и углубленного изучения языка;
- погружение в языковую среду;
- предоставление возможности поиска словарей на базе ИИ для выбора информационной единицы и других параметров в процессе совершенствования ресурсов нейросети.

Каждый пользователь, заинтересованный в повышении уровня подготовки по

иностранному языку, понимает основные принципы их работы. Готовность курсантов морских вузов к практической деятельности обеспечивается в соответствии с требованиями принятых резолюций и конвенций [3]. Правила мореплавания; навигационные документы; извещения мореплавателям; бумажные и электронные носители; телексы, содержащие метеорологическую информацию; сообщения относительно безопасности судна и его эксплуатации; инструкции по запросу консультации об оказании медицинской помощи и составлению сопроводительных медицинских документов в случае эвакуации больного в береговое лечебное учреждение в рамках рекомендаций раздела Международного свода сигналов, руководства и т. д. требуют владения английским языком на профессиональном уровне [13; 16].

В связи с этим возникает необходимость использования новых методов, нейронных сетей. В данном научном исследовании рассмотрены преимущества их использования для повышения уровня владения английским языком [2]. В контексте изучения английского языка нейронные сети могут быть использованы для разработки интеллектуальных систем, помогающих учащимся в различных аспектах овладения языком, таких как изучение лексики, понимание грамматики, улучшение произношения и постановка речи. Эти системы используют возможности алгоритмов машинного обучения для анализа больших объемов лингвистических данных и предоставления обучающимся персонализированной обратной связи и рекомендаций.

Изучение иностранного языка может быть сложным, особенно если традиционные методы обучения не удовлетворяют потребности учащихся. Учебники, видео и аудиозаписи содержат полезный материал, но необходим индивидуальный подход. Са-

мообучение тоже не идеально. Хотя преподаватель и может адаптировать программу под каждого курсанта, здесь можно отметить психологический фактор, влияющий на обучающегося, такой как преодоление языкового барьера [8]. Например, некоторые из курсантов признают, что мысль о том, что они могут ошибаться, буквально парализует и демотирует их.

Однако существуют возможные решения этих проблем. Например, использование интерактивных онлайн-платформ, позволяющих ученикам учиться в своем собственном темпе и получать индивидуальную обратную связь [9]. Также можно проводить групповые занятия, где студенты могут практиковать язык в непринужденной атмосфере и поддерживать друг друга. Это поможет снять языковые барьеры и увеличить уверенность в общении.

Был проведен эксперимент, в котором курсанты судоводительской, судомеханических специальностей и факультета управления водным транспортом ГМУ имени адмирала Ф. Ф. Ушакова использовали нейронные сети в процессе изучения английского языка. Участвовали: контрольная группа (КГ) и экспериментальная (ЭГ). Результаты показали, что курсанты ЭГ достигли более высоких результатов в изучении английского языка в сравнении с курсантами КГ. Курсанты обеих специальностей отметили в процессе анкетирования, что использование нейронных сетей было более удобным и эффективным. Использование нейронных сетей может значительно улучшить качество обучения английскому языку и сократить время, затрачиваемое на обучение. Кроме того, нейронные сети могут быть интегрированы в учебные программы и использоваться для автоматической генерации учебных материалов и заданий (см. рис. 1–2).

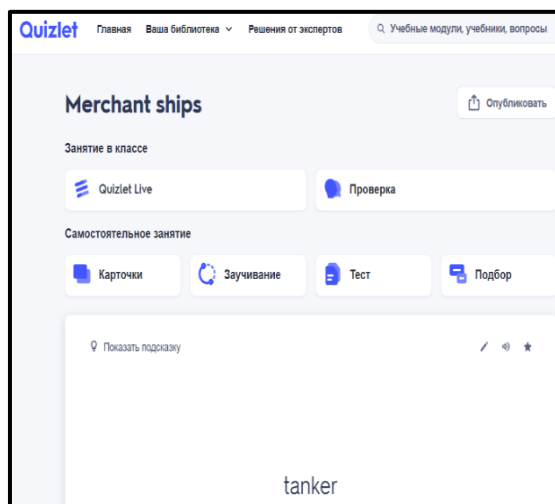


Рис. 1. Самопроверка

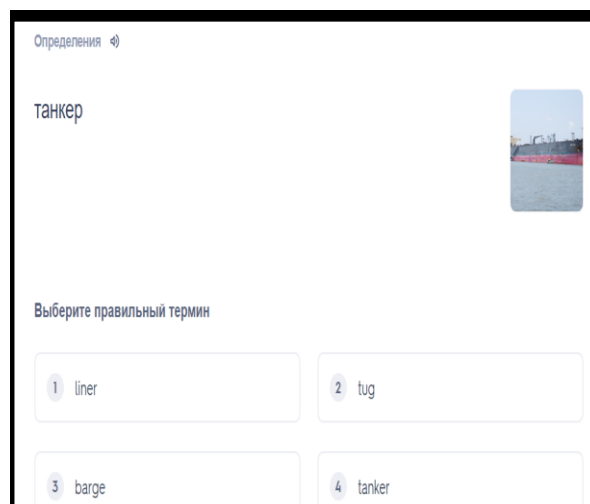


Рис. 2. Задание на выбор

В целом необходимо постоянно совершенствовать методы обучения языкам, чтобы удовлетворить потребности учащихся и помочь им достичь успеха в изучении нового языка [14]. Технология ИИ может эффективно решить данные проблемы в области изучения языков. Одним из способов применения ИИ являются языковые приложения, которые предлагают более удобный и персонализированный подход к обучению. Например, приложения *Duolingo*, *Babbel*, *Lingvist*, *Memrise* используют нейронные сети для настройки индивидуального курса обучения для каждого пользователя. *Rosetta Stone* – программное обеспечение, которое использует метод «погружения в языковую среду», *Super Memo*, *Smart Study* – создают экзаменационные задания и оценивают знания студентов. *Quizlet* использует технологию интервального повторения в изучении иностранных языков.

В отличие от обычных приложений, они могут настраивать контент, цели и расписание в соответствии с потребностями каждого учащегося. Более того, эти приложения часто интегрируются в онлайн-курсы, что позволяет учащимся получить удаленный доступ к обучающему контенту и активно взаимодействовать с программой обучения [5]. Например, при организации устной практики ИИ может быть использован для обеспечения некоторых фиксированных фраз, шаблонов и предложений. Интеллектуально регулируя уровень диало-

гов для разных студентов, ИИ помогает достичь повышения эффективности диалоговой практики. В языковых приложениях ИИ за счет эффективности и качества обучения предоставляет каждому учащемуся оптимальную среду для освоения языка [6].

Принимая во внимание результаты предыдущих исследований в рамках компьютерной программы «STEP», мы провели тестирование экспериментальных и контрольных групп с целью проверки уровня подготовки освоения лексики английского языка с помощью программ нейросети.

Курсанты судоводительской, судомеханических специальностей и факультета управления водным транспортом принимали участие в научном параллельно-последовательном эксперименте. Режим тренировки позволил курсантам получить высокие результаты освоения лексики на английском языке для применения в будущей профессиональной деятельности. Режим контрольного тестирования позволил определить уровень освоения лексики на английском языке. В режиме тренировки предоставляется возможность выполнить работу по корректировке ошибочных действий. При выполнении заданий в тренинге можно пользоваться подсказкой. На рисунке представлено графическое изображение со звуковым сопровождением на восприятие информации и затем выполнение задания методом заполнения пропусков в тексте (см. рис. 3).

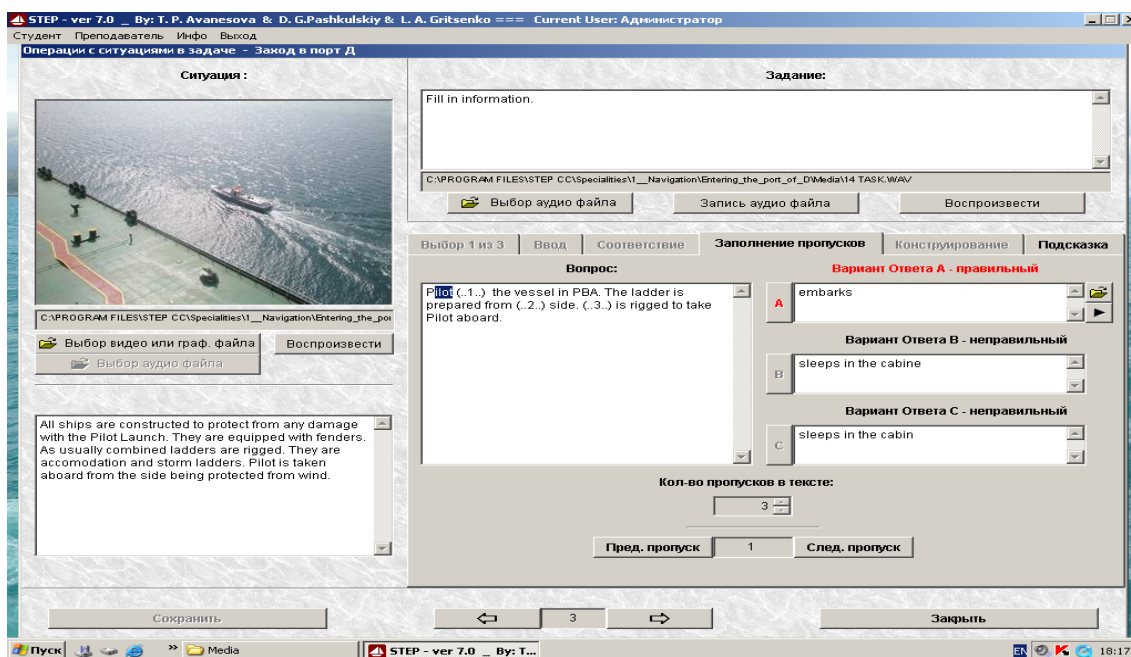


Рис. 3. Ситуационное задание на проверку понимания терминологии

При проведении эксперимента выборочно рассматривались изменения среднего балла участников контрольной и экспериментальной групп (см. табл.). Сравнивались результаты усредненного значения полу-

ченных показателей, которые составили для ЭГ 3,29, а для КГ – 3,36. Средний балл за весь период проведения эксперимента в ЭГ вырос до 4,22, а в КГ он остался на уровне 3,42.

Сдвиг среднего балла всего процесса составил для ЭГ 0,93 (4,22 – 3,29), а для КГ – 0,06 (3,42 – 3,36). Показатель оценочных успехов конечного состояния определялся разностью сдвига балла конечного состояния экспериментальных групп и сдвига балла конечного состояния контрольных групп (0,94 – 0,09) и составил 0,85. Показатель оценочных успехов всего процесса рассчитывался разностью сдвига балла всего процесса экспериментальных групп и сдвига балла всего процесса контрольных групп (0,93 – 0,06) и равен 0,87.

В результате проведенных экспериментов успешность ЭГ составила 18,6% $\left(\frac{4,22 \times 100}{5} - \frac{3,29 \times 100}{5}\right)$, а КГ всего 1,2% $\left(\frac{3,42 \times 100}{5} - \frac{3,36 \times 100}{5}\right)$.

Показатель успешности на начальном

этапе составил 1,4%. Показатель среднего балла за весь период проведения эксперимента получил значение 16%. В итоге ЭГ получила прирост показателя успешности относительно КГ на 17,4%. В экспериментальных группах произошло непрерывное возрастание среднего балла. За весь период педагогического эксперимента он увеличился в первой группе (СВ ГМУ) на 1,15, во второй (ЭСЭУ ГМУ) – на 1,06, в третьей (ЭСЭСА ГМУ) – на 0,54 и в четвертой (УВТиГОС ГМУ) – на 0,98.

Как следует из таблицы, усредненное значение сдвига среднего количества показателей групп оказалось равным 17,1% (18,9 – 1,8), а при усреднении его относительно индивидуальных показателей студентов показатель количественных успехов получил значение 17,4% (18,6 – 1,2).

Таблица

Изменение среднего балла контрольного теста и показателя оценочных успехов в параллельно-последовательном эксперименте

№ п/п	Экспериментальная выборка	Роль и количество участников в эксперименте	Средний балл диагностирующего теста	Средний балл итогового теста эксперимента	Средний балл итоговых семестровых тестов	Сдвиг среднего балла		Показатель оценочных успехов	
						Конечного результата	Всего процесса	Конечного состояния	Всего процесса
1.	СВ ГМУ	Э (14)	3,23	4,35	4,36	1,12	1,15	1,54	1,47
		К (13)	3,31	2,88	2,99	-0,43	-0,32		
2.	ЭСЭУ ГМУ	Э (15)	3,32	4,43	4,38	1,11	1,06	0,68	0,71
		К (14)	3,35	3,78	3,70	0,43	0,35		
3.	ЭСЭСА ГМУ	Э (12)	3,48	3,80	4,02	0,32	0,54	0,14	0,37
		К (13)	3,10	3,28	3,27	0,18	0,17		
4.	УВТ и ГОС ГМУ	Э (14)	3,13	4,35	4,11	1,22	0,98	1,05	0,94
		К (15)	3,70	3,87	3,74	0,17	0,04		
Усредненное значение показателей		Э	3,29	4,23	4,22	0,94	0,93	0,85	0,87
		К	3,36	3,45	3,42	0,09	0,06		

Следует отметить, что методологическая и теоретическая базы научных исследований в области изучения морского английского языка в значительной степени опираются на использование возможностей нейронных сетей. Происходит обеспечение надежной основы для разработки инновационных подходов с целью повышения эффективности усвоения языка за счет адаптации к специфическим требованиям обучающихся. Предоставляется возможность проведения обучения с погружением в языковую среду [10; 11].

В ходе исследования можно перечислить основные преимущественные критерии при использовании ИИ:

1. Персонализация обучения: ИИ может адаптироваться к потребностям каждого ученика, предоставляя индивидуальные материалы и задания, а также подстраи-

ваясь под его темп и стиль обучения. Это позволяет учащимся изучать язык наиболее эффективным образом и достигать более быстрых результатов. Широкий выбор инструментов трансляции учебного контента – текстовых, графических, анимационных, аудио- и видеоматериалов – обеспечивает максимальную наглядность и эффективность восприятия учебных материалов [12; 15].

2. Расширение доступности обучения: ИИ позволяет учиться языку в любое время и в любом месте. Обучающимся можно получать образование дистанционно и самостоятельно.

3. Оценка и обратная связь: ИИ может проводить оценку знаний учащихся и предоставлять им обратную связь, что помогает отслеживать свой прогресс и улучшать свои навыки в языке.

5. ИИ может анализировать большие объемы текстовых и аудиоматериалов.

6. Систематический анализ ошибок и предоставление индивидуальных рекомендаций для их исправления.

Заключение. Исходя из вышеперечисленного, компьютерные программы для изучения языков могут предлагать персонализированный подход к обучению, основанный на скорости усвоения материала студентом. С использованием ИИ это можно дополнить более глубоким анализом данных о студенте.

ИИ может помочь создать более адаптивные программы, которые будут изменяться в зависимости от успехов студента в процессе изучения. Это позволяет более эффективно подстраивать материал под по-

требности каждого отдельного пользователя.

С помощью ИИ можно автоматизировать процесс оценки знаний студента, что может значительно сократить время на проверку заданий. Обе категории программ могут быть интерактивными, однако с применением ИИ можно создать более сложные сценарии взаимодействия с курсантами.

В целом компьютерные обучающие программы для изучения иностранных языков предоставляют возможность систематического изучения языка с использованием различных методик обучения. С другой стороны, применение ИИ в этой области может значительно улучшить эффективность образовательного процесса за счет персонализации и адаптации под каждого конкретного ученика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесова, Т. П. Students Teaching English Program (STEP) : Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2010613422 / Т. П. Аванесова, Д. Г. Пашкульский, Л. А. Гриценко. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Текст : электронный.
2. Бирюкова, Ю. Н. Инновации в современной системе образования: от теории к практике : монография / Ю. Н. Бирюкова [и др.] ; под редакцией Е. С. Авериной, О. А. Подкопаева. – Самара : ООО НИЦ «ПНК», 2023. – 219 с. – Текст : непосредственный.
3. Борисов, Е. А. Преимущества, недостатки и перспективы развития системы дистанционного образования в Российской Федерации / Е. А. Борисов. – Текст : непосредственный // Вестник Академии знаний. – 2020. – № 4 (39). – С. 115–117.
4. Дагген, С. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения : аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / С. Дагген. – М. : Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. – 44 с. – Текст : непосредственный.
5. Есионова, Е. Ю. Искусственный интеллект как альтернативный ресурс для изучения иностранного языка / Е. Ю. Есионова. – Текст : непосредственный // Гуманитарные и социальные науки. – 2019. – № 3. – С. 155–166.
6. Костюкович, Е. Ю. Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку в вузе / Е. Ю. Костюкович. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 1. – С. 492–495.
7. Павлюк, Е. С. Анализ зарубежного опыта влияния искусственного интеллекта на образовательный процесс в высшем учебном заведении / Е. С. Павлюк. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 1. – С. 66.
8. Попова, Ю. Н. Психологические особенности военнослужащих / Ю. Н. Попова, К. В. Карабин, Е. Ф. Кузмина, С. В. Кабанова. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, № 4 (21). – С. 361–363.
9. Попова, Ю. Н. Цифровая информационно-образовательная среда в условиях пандемии: актуальность вопроса / Ю. Н. Попова, Н. Н. Сизоненко, А. Ю. Зюзько. – Текст : непосредственный // Информационная безопасность – актуальная проблема современности. Совершенствование образовательных технологий подготовки специалистов в области информационной безопасности. – 2020. – № 1 (12). – С. 262–265.
10. Сюй, Б. Влияние искусственного интеллекта на обучение иностранному языку / Б. Сюй. – Текст : непосредственный // Вестник педагогического университета. – 2022. – № 6-2 (101). – С. 13–20.
11. Холмс, У. Искусственный интеллект в образовании: перспективы и проблемы преподавания и обучения / У. Холмс, М. Бялик, Ч. Фейдл. – М. : Альпина ПРО, 2022. – 304 с. – Текст : непосредственный.
12. Abersek, V. Virtual teacher: cognitive approach to e-learning material / V. Abersek, V. Borstner, J. Bregant. – New castle on Tyne : Cambridge Scholars Publishing, 2014. – 350 p. – Text : immediate.
13. Li, M. An Immersive Context Teaching Method for College English Based on Artificial Intelligence and Machine Learning in Virtual Reality Technology / M. Li. – Text : immediate // Mobile Information Systems. – 2021. – P. 7.
14. Popova, Yu. N. Technologies for forming professionally important qualities in full military-special training of future officers / Yu. N. Popova, S. A. Mukhtarov, A. A. Kuznetsov, A. I. Blazomirskaya. – Text : immediate // European Journal of Natural History. – 2021. – No. 1. – P. 47.
15. Smith, A. The Impact of Artificial Intelligence on English Language Teaching / A. Smith. – Text : immediate // Journal of Language Education. – 2019. – No. 35 (4). – P. 120–135.
16. Zhao, X. A Study on the Application of Blended Teaching to English Reading Course under the Background of Artificial Intelligence / X. Zhao, Y. Yang. – Text : immediate // IOP Conf. Ser.: Earth Environ. Sci. – 2021. – Vol. 693. – P. 4.

REFERENCES

1. Avanesova, T. P., Pashkulsy, D. G., Gritsenko, L. A. *Students Teaching English Program (STEP)*. 1 CD-ROM.
2. Biryukova, Yu. N. et al. (2023). *Innovatsii v sovremennoi sisteme obrazovaniya: ot teorii k praktike* [Innovations in the Modern Education System: From Theory to Practice]. Samara, OOO NITs «PNK». 219 p.
3. Borisov, E. A. (2020). Preimushchestva, nedostatki i perspektivy razvitiya sistemy distantsionnogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii [Advantages, Disadvantages and Prospects for the Development of the System of Distance Education in the Russian Federation]. In *Vestnik Akademii znaniy*. No. 4 (39), pp. 115–117.
4. Dagen, S. (2020). *Iskusstvennyi intellekt v obrazovanii: izmenenie tempov obucheniya* [Artificial Intelligence in Education: Changing Learning Themes]. Moscow, Institut YuNESKO po informatsionnym tekhnologiyam v obrazovanii. 44 p.
5. Esionova, E. Yu. (2019). *Iskusstvennyi intellekt kak al'ternativnyi resurs dlya izucheniya inostrannogo yazyka* [Artificial Intelligence as an Alternative Resource for Learning a Foreign Language]. In *Gumanitarnye i sotsial'nye nauki*. No. 3, pp. 155–166.
6. Kostyukovich, E. Yu. (2023). *Primenenie iskusstvennogo intellekta v obuchenii angliiskomu yazyku v vuze* [The Use of Artificial Intelligence in Teaching English at a University]. In *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. No. 1, pp. 492–495.
7. Pavlyuk, E. S. (2020). *Analiz zarubezhnogo opyta vliyaniya iskusstvennogo intellekta na obrazovatel'nyi protsess v vysshem uchebnom zavedenii* [Analysis of Foreign Experience of the Influence of Artificial Intelligence on the Educational Process in Higher Education]. In *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. No. 1, p. 66.
8. Popova, Yu. N., Karabin, K. V., Kuzemina, E. F., Kabanova, S. V. (2017). *Psikhofiziologicheskie osobennosti voennosluzhashchikh* [Psychophysiological Features of Military Personnel]. In *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. Vol. 6. No. 4 (21), pp. 361–363.
9. Popova, Yu. N., Sizonenko, N. N., Zyuzko, A. Yu. (2020). *Tsifrovaya informatsionno-obrazovatel'naya sreda v usloviyakh pandemii: aktual'nost' voprosa* [Digital Information and Educational Environment in a Pandemic: The Relevance of the Issue]. In *Informatsionnaya bezopasnost' – aktual'naya problema sovremennosti. Sovershenstvovanie obrazovatel'nykh tekhnologii podgotovki spetsialistov v oblasti informatsionnoi bezopasnosti*. No. 1 (12), pp. 262–265.
10. Xu, B. (2022). *Vliyanie iskusstvennogo intellekta na obuchenie inostrannomu yazyku* [The Influence of Artificial Intelligence on Teaching a Foreign Language]. In *Vestnik pedagogicheskogo universiteta*. No. 6-2 (101), pp. 13–20.
11. Holmes, W., Bialik, M., Feidl, H. (2022). *Iskusstvennyi intellekt v obrazovanii: perspektivy i problemy prepodavaniya i obucheniya* [Artificial Intelligence in Education: Prospects and Problems of Teaching and Learning]. Moscow, Al'pina PRO. 304 p.
12. Abersek, B., Borstner, B., Bregant, J. (2014). *Virtual Teacher: Cognitive Approach to E-learning Material*. New castle on Tyne, Cambridge Scholars Publishing. 350 p.
13. Li, M. (2021). *An Immersive Context Teaching Method for College English Based on Artificial Intelligence and Machine Learning in Virtual Reality Technology*. In *Mobile Information Systems*, p. 7.
14. Popova, Yu. N., Mukhtarov, S. A., Kuznetsov, A. A., Blazomirskaya, A. I. (2021). *Technologies for Forming Professionally Important Qualities in Full Military-Special Training of Future Officers*. In *European Journal of Natural History*. No. 1, p. 47.
15. Smith, A. (2019). *The Impact of Artificial Intelligence on English Language Teaching*. In *Journal of Language Education*. No. 35 (4), pp. 120–135.
16. Zhao, X., Yang, Y. (2021). *A Study on the Application of Blended Teaching to English Reading Course under the Background of Artificial Intelligence*. In *IOP Conf. Ser.: Earth Environ. Sci.* Vol. 693, p. 4.

УДК 378.147
ББК 4448.024

ГРНТИ 14.35.01

Код ВАК 5.8.2

Борзова Татьяна Александровна,

SPIN-код: 8643-3914

кандидат культурологии, доцент кафедры русского языка, Владивостокский государственный университет; 690014, Россия, г. Владивосток, ул. Гоголя, 41; e-mail: Tatyana.Borzova@vvsu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; образовательный процесс; ценностные ориентиры; студенты; целеполагание студентов; мотивационная сфера

АННОТАЦИЯ. В работе анализируется роль целеполагания в образовательной и будущей профессиональной деятельности обучающихся, а также его взаимосвязь с ценностно-ориентационной сферой личности. Особое внимание уделяется соотношению просоциальных и эгоистических ценностей в структуре целеполагания студентов. Дается краткий обзор современных теоретических подходов к изучению данного феномена. Практическая часть исследования включает анализ данных, полученных в ходе опроса 379 студентов Владивостокского государственного университета (152 юношей и 227 девушек). Респондентам было предложено сформулировать свои жизненные цели на различные временные промежутки. Результаты исследования носят комплексный характер. С одной стороны, выявляются тревожные тенденции, такие как низкий уровень просоциальных мотивов в целеполагании студентов и слабая ориентация на научно-исследовательскую деятельность. Преобладание потребительской мотивации над просоциальной также вызывает определенные опасения. С другой стороны, полученные данные указывают на сохранение значимости семейных ценностей, стремление к приобретению собственного жилья, относительно низкий уровень эмигрантских настроений. Результаты работы представляют высокую практическую значимость и целесообразность проведения подобных мониторинговых исследований на постоянной основе.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Борзова, Т. А. Формирование навыков целеполагания в системе высшего образования / Т. А. Борзова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 163–175.

Borzova Tatyana Alexandrovna,

Candidate of Culturology, Associate Professor of Department of Russian Language, Vladivostok State University, Vladivostok, Russia

FORMATION OF GOAL SETTING SKILLS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

KEYWORDS: higher education institutions; educational process; value orientations; students; students' goal setting; motivational sphere

ABSTRACT. The work analyzes the role of goal setting in the educational and future professional activities of students, as well as its relationship with the value-orientation sphere of the individual. Particular attention is paid to the relationship between prosocial and egoistic values in the structure of students' goal setting. A brief overview of modern theoretical approaches to the study of this phenomenon is given. The practical part of the study includes the analysis of data obtained during a survey of 379 students of Vladivostok State University (152 boys and 227 girls). Respondents were asked to formulate their life goals for various time periods. The results of the study are comprehensive. On the one hand, alarming trends are revealed, such as a low level of prosocial motives in students' goal setting and a weak orientation towards research activities. The predominance of consumer motivation over prosocial motivation also raises certain concerns. On the other hand, the data obtained indicate the continued importance of family values, the desire to purchase their own home, and a relatively low level of emigrant sentiment. The results of the work represent high practical significance and the feasibility of conducting such monitoring studies on an ongoing basis.

FOR CITATION: Borzova, T. A. (2024). Formation of Goal Setting Skills in the Higher Education System. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 163–175.

Введение. Предметом настоящего исследования выступает процесс целеполагания в образовательной деятельности современных студентов. Способность обучающихся к формулированию и последовательному достижению жизненных целей является одной из ключевых компетенций, формируемых в ходе получения высшего образования [10].

Изучение данного феномена предполагает рассмотрение как формальной стороны целеполагания, т. е. ценностно-ориента-

ционной деятельности как неотъемлемого компонента человеческой активности в целом [10], так и содержательного наполнения этого процесса. При этом особый акцент делается на выявлении и учете экзистенциальных ориентиров современной молодежи, оказывающих значительное влияние на специфику целеполагания обучающихся. Изучение процесса целеполагания неизбежно опирается на определенную философскую основу.

Цели, которые ставит перед собой тот

или иной индивид, находятся в неразрывной связи с его ценностными ориентациями и характером мотивации. Ценность как таковая представляет собой социальное понятие. В системе ценностей можно выделить как просоциальные установки, направленные на достижение общественного блага, так и сугубо эгоистические. Это создает предпосылки для иерархизации ценностей с точки зрения их социальной значимости.

Просоциальные ценности и широкие социальные мотивы, ориентированные на принесение пользы обществу, способствуют формированию целей деятельности, направленных на поддержание и развитие человеческого сообщества, обогащение общей материальной и духовной культуры. В свою очередь, эгоистические ценности и узкие социальные мотивы, сфокусированные исключительно на обеспечении собственного благополучия, приводят к постановке целей, направленных на достижение личного благосостояния.

Значимость подобных целей в жизни каждого человека отрицать нельзя, однако их преобладание над просоциальными установками несет в себе угрозу атомизации и распада общества.

Очевидно, что характер современного общественного устройства предполагает, что даже достижение сугубо эгоистических целей субъекта так или иначе приносит пользу многим, а не только ему самому в отрыве от социального контекста. Еще со времен Адама Смита известно, что, например, зарабатывая на приобретение частной недвижимости, индивид фактически производит какой-либо востребованный, общественно полезный продукт. Приобретая данную недвижимость, он вкладывает собственные средства в создание рабочих мест в строительной индустрии, промышленности стройматериалов и других смежных производственных областях. Эксплуатируя приобретенную недвижимость, субъект неизбежно инвестирует средства в энергогенерацию, водоснабжение и обеспечение других коммунальных услуг, таким образом, опосредованно участвуя в поддержании функционирования инфраструктуры и жизнедеятельности местного сообщества.

Иными словами, даже сугубо индивидуальные цели и мотивы в условиях современного социально-экономического уклада так или иначе приводят к генерированию общественно значимых результатов. Даже простой акт приема пищи в ресторане подразумевает, что индивид, затратив ранее заработанные средства, опосредованно инвестирует их в функционирование множества отраслей народного хозяйства. Несмотря на очевидность подобных фактов,

они сами по себе не имеют прямого отношения к ценностно-мотивационной сфере и процессу целеполагания личности. Разумеется, общество, состоящее исключительно из эгоистически ориентированных индивидов, вряд ли может считаться жизнеспособным.

Специалисты, занятые в сферах инженерии, педагогики, медицины, социальной работы или управления, должны обладать способностью ставить перед собой не только эгоцентрические, но и просоциальные цели, выходящие за рамки карьерного роста, увеличения личных доходов или расширения собственного потребления. В противном случае даже их профессиональная деятельность может превратиться в формальную, оплачиваемую имитацию. Очевидно, что все мероприятия, направленные на формирование целеполагания у будущих специалистов, должны опираться на глубокое знание исходного уровня развития данного личностного феномена в студенческой среде. Именно комплексное изучение характеристик целеполагания современных студентов представляло собой цель настоящего исследования.

Высшее образование, получаемое современными студентами, может рассматриваться как ключевая инвестиция в их будущее. Однако, несмотря на важное место, которое образование занимает в структуре этого будущего, оно по своей сути носит преимущественно инструментальный характер. Иными словами, образование необходимо человеку не само по себе, а в качестве средства достижения тех или иных жизненных целей, лежащих за его пределами. При этом сам процесс целеполагания требует осознанности и рефлексии со стороны обучающегося. В противном случае студент, ввиду слабо выраженной способности к целеполаганию, едва ли будет отчетливо представлять, для чего именно он обучается и каким образом его образовательная траектория соотносится с его жизненными и профессиональными устремлениями (за исключением формального получения диплома).

Как отмечает О. В. Богородская, одной из ключевых проблем, влияющих на эффективность формирования компетенций у студентов, является недостаточная осознанность их целеполагания [1]. Очевидно, что характер целеполагания обучающихся имеет значение не только для построения их личного будущего, но и для функционирования системы высшего образования в целом, поскольку студент рассматривается в ней в качестве субъекта саморегуляции профессионального целеполагания [22].

Следует отметить, что значимость изучения целеполагания студентов фактически

не зависит от направления их профессиональной подготовки. Так, на актуальность исследований целеполагания у студентов-психологов указывает Л. С. Самсоненко [18], а проблема целеполагания студентов-медиков рассматривается в работах В. Н. Трегубова с соавторами [20]. В качестве инструмента коррекции целеполагания обучающихся современными авторами предлагается использование методов аутотренинга [21]. Более того, М. В. Хребин указывает на необходимость внедрения в процесс профессионального обучения студентов соответствующего психологического сопровождения, которое позволит целенаправленно осуществлять развитие их представлений о самореализации [24].

Таким образом, проблема целеполагания студентов вне зависимости от специфики образовательной программы рассматривается современными исследователями как значимый аспект, требующий пристального внимания и специальных психолого-педагогических мер, направленных на его развитие и коррекцию.

Современная научная литература содержит обширные данные, отражающие результаты исследований целеполагания современных студентов. Каждое из этих исследований раскрывает определенные аспекты данного процесса, а совокупность накопленных знаний позволяет рассматривать целеполагание студентов как целостный, но при этом чрезвычайно многогранный феномен.

В частности, в работе О. И. Дубровиной и М. В. Богдановой изучаются показатели общей и предметной самоэффективности студентов, а также оценивается значимость для них таких профессиональных ценностей, как менеджмент и автономия. Иными словами, в данном исследовании определялось, насколько в представлении испытуемых успешность в будущей карьере связана с предприимчивостью, управленческими способностями, готовностью брать на себя ответственность и решать сложные профессиональные задачи [8].

Таким образом, изучение целеполагания студентов с различных ракурсов способствует накоплению многоаспектных знаний об этом феномене, что позволяет рассматривать его в качестве многогранного, но целостного процесса.

В современных научных исследованиях широко применяется методика SMART-анализа жизненных целей, впервые предложенная известным теоретиком и практиком бизнеса Питером Друкером [7]. Согласно правилу, сформулированному Друкером, цель должна быть конкретной (Specific), измеримой (Measurable), достижимой

(Achievable), актуальной и реалистичной (Realistic), а также определенной во времени (Time-bound).

Среди отечественных авторов, использующих в своих работах SMART-анализ в различных его модификациях, можно отметить Р. Ф. Гарифуллина [4, с. 12], Ю. Т. Глазунова [6, с. 290], М. В. Косцову, А. В. Гришину, В. А. Быструкову [12], Н. Лебедеву [13] и др.

Таким образом, SMART-методика выступает эффективным инструментом структурирования и оценки жизненных и профессиональных целей, что обуславливает ее востребованность в современных научных исследованиях.

Особый подход к исследованию целеполагания студентов представлен в работе Э. Р. Короткевич. В ней отмечается, что в структуре целеполагания студентов можно выделить две основные тенденции: ориентацию на мастерство или ориентацию на результат. Автор показывает, что студенты, ориентированные на достижение мастерства, принимают решение о выборе направления подготовки в университете самостоятельно. Хотя они и ценят поддержку друзей и семьи, конечный выбор является результатом их собственных размышлений, опыта и проявлением независимости. В то же время студенты с ориентацией на результат, как правило, не демонстрируют такой степени самостоятельности в образовательных решениях. Их поступление в университет чаще всего является предрешенным, а не итогом личного выбора. Причины их решений, согласно данному исследованию, отражают влияние внешних факторов, таких как культурные нормы или ожидания семьи в отношении образования [11]. Таким образом, Э. Р. Короткевич выделяет два основных типа целеполагания студентов, различающиеся степенью самостоятельности и локусом контроля в принятии образовательных решений.

Основная цель данного исследования заключается в комплексном изучении феномена целеполагания у современных студентов, его ценностно-мотивационных детерминант и связи с образовательной и будущей профессиональной деятельностью.

Для достижения поставленной цели в исследовании решены следующие задачи: 1) проведен теоретический анализ современных подходов к пониманию сущности и структуры процесса целеполагания; 2) выявлено соотношение просоциальных и эгоистических ценностей в структуре целей студенческой молодежи; 3) изучены особенности целеполагания студентов в контексте их образовательной деятельности и перспектив профессионального развития;

4) проанализирована связь между характером целеполагания студентов и их намерениями в отношении семейной жизни, финансового благополучия, миграционных планов.

Теоретическая значимость данного исследования видится в расширении и углублении научных представлений о феномене целеполагания в студенческом возрасте. Исследование вносит вклад в развитие теоретических моделей и концепций целеполагания, раскрывая его содержательные, динамические и гендерные особенности. Автор уточняет роль и место семейных и брачных перспектив в структуре жизненных целей современных студентов. Это способствует расширению представлений об иерархии и взаимосвязи различных компонентов целеполагания студенческой молодежи. В работе выявляются взаимосвязи между особенностями целеполагания студентов и перспективами развития социального института семьи. Данное исследование может послужить теоретической основой для прогнозирования трансформаций семейно-брачных отношений в современном обществе. Исследование будет способствовать обогащению категориального аппарата психологии и социологии, связанного с изучением мотивационно-целевой сферы личности. Концептуализация феномена целеполагания студентов в его различных аспектах вносит вклад в развитие понятийного поля данных научных дисциплин. Выявление гендерной специфики целеполагания расширяет теоретические представления о роли гендерных факторов в структурировании жизненных целей и личностной мотивации. Таким образом, теоретическая значимость исследования заключается в углублении и расширении научных знаний о феномене целеполагания студенческой молодежи, его структуре, динамике и взаимосвязи с социальными процессами.

Методология исследования. Теоретико-методологической основой исследования выступают работы известных авторов, занимающихся проблемами целеполагания и мотивации студентов (П. Друкер, Э. Р. Короткевич, А. В. Литвинова, Н. Ю. Литвинова и др.). Исследование базируется на системном подходе к изучению целеполагания как многомерного феномена, включающего различные содержательные, динамические и гендерные аспекты. В рамках настоящего исследования сбор эмпирических данных был осуществлен в 2023–2024 гг. на базе Владивостокского государственного университета (далее – ВВГУ). Выборку респондентов составили студенты первого и второго курсов очной и заочной форм обучения, представляющие различные направления

подготовки, такие как «Государственное и муниципальное управление», «Менеджмент», «Юриспруденция», «Психология», «Лингвистика», «Информационные системы и технологии», «Экономическая безопасность», «Работа с молодежью», «Управление персоналом» и др. Процедура сбора данных предполагала использование методики, предусматривающей самостоятельное обозначение респондентами своих жизненных целей в трех временных перспективах: на один год, пять лет и всю жизнь. Данный формат опроса нередко применяется кадровыми службами в ходе процедур отбора и найма персонала в различных организациях. Таким образом, в ходе реализации исследовательского проекта была сформирована репрезентативная выборка студентов разных направлений подготовки, а применение методики изучения жизненных целей на различных временных отрезках позволило комплексно проанализировать особенности целеполагания современной студенческой молодежи.

Сбор эмпирических данных осуществлялся с соблюдением принципа анонимности. Общая численность выборки составила 379 респондентов, из которых 152 человека были представителями мужского пола, а 227 – женского. Средний возраст участников мужского пола составил 22,38 года, а женского пола – 21,78 года. Представленный половозрастной состав выборки является типичным и репрезентативным для данной категории респондентов – студентов высших учебных заведений. Соблюдение процедуры анонимного опроса способствовало повышению объективности и достоверности полученных данных, поскольку обеспечивало конфиденциальность личной информации участников исследования. Кроме того, привлечение респондентов разного пола и возраста позволило обеспечить репрезентативность выборки и возможность последующего сравнительного анализа гендерных и возрастных различий в структуре целеполагания студенческой молодежи.

Для оценки статистической значимости различий в количестве однородных жизненных целей, заявленных респондентами мужского и женского пола, был применен метод углового преобразования Фишера (F^*). Данный критерий позволяет определить, являются ли выявленные процентные различия между двумя независимыми выборками достоверными. В соответствии с принятыми статистическими нормами если значение критерия Фишера $F^* \geq 2,31$, то различия между сравниваемыми показателями признаются достоверными на уровне ошибки не более 1% ($p \leq 0,01$). В случае, ес-

ли величина F^* находится в диапазоне от 1,64 ($p \leq 0,05$) до 2,31 ($p \leq 0,01$), различия интерпретируются как сомнительные. Если же значение критерия $F^* < 1,64$ ($p > 0,05$), то различия считаются статистически недо-стоверными.

Применение метода статистического анализа позволило установить наличие или отсутствие значимых гендерных различий в структуре и содержании жизненных целей студенческой молодежи, что являлось одной из задач проводимого исследования.

Анализ результатов. Учитывая, что в исследовании приняли участие студенты высшего учебного заведения, целесообразно в первую очередь обратить внимание на выявленные цели, связанные с образованием.

Так, среди опрошенных студентов старших курсов получение диплома о высшем образовании выступило в качестве ближайшей жизненной цели для 133 юношей (87,5%) и 213 девушек (93,8%). Данные показатели свидетельствуют о том, что завершение текущей образовательной программы и получение высшего образования является ключевой задачей для большинства респондентов вне зависимости от пола. Статистический анализ с применением углового преобразования Фишера не выявил значимых гендерных различий в данном аспекте целеполагания.

В то же время продолжение образования после завершения бакалавриата (поступление в магистратуру, получение второго высшего образования) рассматривается в качестве жизненной цели 38 юношами (25%) и 76 девушками (33,4%). Данное различие в процентных показателях между представителями мужского и женского пола хотя и не является статистически значимым ($F^* = 1,84$; $p \leq 0,033$), все же указывает на некоторую более выраженную ориентацию девушек на дальнейшее образовательное развитие.

Результаты проведенного исследования позволили установить, что у части респондентов познавательные мотивы, не связанные непосредственно с формальным образованием, фиксируются в качестве самостоятельно сформулированных жизненных целей. Так, расширение кругозора и саморазвитие в данном ключе обозначили 12 юношей (7,8%) и 13 девушек (5,7%). Статистический анализ с применением углового преобразования Фишера (F^*) не выявил достоверных различий между представителями мужского и женского пола в выраженности этих познавательных ориентаций ($p > 0,05$).

В то же время изучение иностранных языков было обозначено в качестве отдельной жизненной цели 10 юношами (6,5%) и 29 девушками (12,7%). Сравнение этих пока-

зателей с использованием критерия F^* Фишера продемонстрировало статистически значимые различия ($F^* = 2,37$, $p < 0,01$). Полученные данные свидетельствуют о том, что девушки в большей степени ориентированы на овладение иностранными языками в контексте своего личностно-профессионального развития.

Таким образом, гендерный анализ структуры жизненных целей студенческой молодежи выявил преобладание познавательных ориентаций у девушек по сравнению с юношами в сфере, не ограниченной рамками формального образования. Данные различия могут быть обусловлены особенностями социализации и гендерной идентичности представителей молодежной когорты.

Помимо непосредственного указания познавательных мотивов и интереса к изучению иностранных языков в качестве самостоятельных жизненных целей, данные эмпирического исследования позволяют предположить возможность реализации данных мотивов и в других сферах жизнедеятельности студентов.

В частности, путешествия были обозначены респондентами в качестве значимой жизненной цели гораздо более широко, нежели специфические познавательные ориентации. Данный факт может свидетельствовать о том, что потребность в расширении кругозора, познании нового и овладении иностранными языками может находить удовлетворение и в контексте туристической активности студенческой молодежи.

Таким образом, несмотря на отсутствие прямого указания на познавательные и языковые мотивы в целеполагании части респондентов, эти мотивационные компоненты могут актуализироваться и реализовываться в рамках других видов жизненной активности студентов, таких как путешествия. Данное предположение требует дополнительной верификации с использованием более развернутого инструментария исследования.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что в структуре жизненных целей значительной части респондентов представлены мотивы саморазвития, не связанные непосредственно с познавательными или языковыми ориентациями.

Конкретные формы реализации данного мотива, такие как чтение определенного количества книг, были обозначены 28 юношами (18,4%) и 52 девушками (22,9%). В свою очередь, неконкретные цели, подразумевающие общее «занятие саморазвитием», были отражены 41 юношей (26,9%) и 63 девушками (27,7%). Статистический анализ с применением критерия Фишера не выявил достоверных различий в частоте представленности моти-

вов саморазвития между респондентами мужского и женского пола ($p > 0,05$).

Аналогичная картина наблюдается и в отношении целей, связанных с творческой самореализацией. Данные ориентиры были обозначены 4 юношами (2,6%) и 8 девушками (3,5%). Сравнение этих показателей с применением критерия φ^* Фишера также не продемонстрировало статистически значимых различий между группами ($p > 0,05$).

Таким образом, полученные данные указывают на отсутствие гендерных различий в представлении мотивов саморазвития и творческой самореализации в структуре жизненных целей студенческой молодежи. Эти результаты позволяют предположить относительную универсальность данных личностных ориентаций у представителей обоих полов.

Анализ результатов исследования показал, что исследовательский мотив, связанный с предполагаемой будущей научно-исследовательской деятельностью, представлен в целеполагании студентов в крайне незначительной степени. Данная ориентация была зафиксирована лишь у 2 юношей (1,3%) и 4 девушек (1,7%). Полученные данные позволяют заключить, что подавляющее большинство респондентов не связывают свои жизненные перспективы с научной сферой.

В то же время отдельной значимой целью для многих участников исследования выступало получение водительских прав. Здесь наблюдаются гендерные различия: данная цель была представлена у 16 юношей (10,5%) и 62 девушек (27,3%). Статистический анализ с применением углового преобразования Фишера (φ^*) выявил достоверность этих различий ($\varphi^* = 4,40$, $p < 0,01$). Данный факт может быть обусловлен тем, что большинство юношей, вероятно, уже ранее получили водительские права.

Спортивная активность также нашла отражение в целеполагании студентов. Занятия спортом в качестве жизненной цели обозначили 24 юноши (15,7%) и 24 девушки (10,4%). Сравнение этих показателей с использованием критерия φ^* Фишера продемонстрировало статистически значимые различия на уровне тенденции ($\varphi^* = 1,66$, $p \leq 0,048$). Таким образом, ориентация на спортивную самореализацию несколько более выражена у представителей мужского пола.

Результаты исследования также показали, что забота о собственном здоровье выступает в качестве отдельно обозначенной жизненной цели для ряда респондентов. Как правило, данную ориентацию демонстрировали те участники, которые уже имели определенные проблемы со здоровьем. Так, данная цель была отмечена 16 юноша-

ми (10,5%) и 42 девушками (18,5%). Статистический анализ с использованием углового преобразования Фишера (φ^*) выявил достоверные различия между группами по данному показателю ($\varphi^* = 2,32$, $p < 0,01$). Полученные данные позволяют заключить, что девушки демонстрируют более выраженную озабоченность своим здоровьем по сравнению с юношами.

Необходимо отметить, что трудоустройство, вне зависимости от гендерной принадлежности, было обозначено в качестве жизненной цели всеми участниками исследования без исключения. Вместе с тем на то, что работа должна быть эмоционально привлекательной и «любимой», указали 27 юношей (17,7%) и 60 девушек (26,4%). Анализ с применением критерия φ^* Фишера не выявил статистически достоверных различий между респондентами мужского и женского пола по данному показателю ($\varphi^* = 2,26$, $p \leq 0,012$).

Аналогичная картина наблюдается и в отношении карьерного роста, который был представлен в качестве цели 53 юношами (34,9%) и 85 девушками (37,4%). Сравнение этих показателей не продемонстрировало статистически значимых различий между группами.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют об отсутствии выраженных гендерных различий в представленности карьерных ориентаций и установки на выполнение «любимой» работы в структуре жизненных целей студенческой молодежи. В то же время девушки проявляют заметно более высокую озабоченность вопросами сохранения и укрепления своего здоровья.

Результаты исследования показали, что широкие социальные мотивы, направленные на достижение общественной пользы и блага, представлены в целеполагании студентов достаточно скромно. Конкретные формы реализации данных ориентаций, такие как «создание спортивной команды» или «организация приюта для животных», были зафиксированы у 11 юношей (7,2%) и 15 девушек (6,6%). Статистический анализ не выявил значимых различий между представителями мужского и женского пола по данному показателю.

Аналогичная картина наблюдается в отношении неконкретных широких социальных мотивов, выраженных, например, в стремлении «приносить пользу людям». Такие цели были обозначены 7 юношами (4,6%) и 11 девушками (4,8%). Сравнение этих показателей также не продемонстрировало статистически достоверных различий между группами.

Примечательно, что широкие социальные мотивы, даже когда они находят отра-

жение в целеполагании студентов, относительно слабо связываются ими с будущей профессиональной деятельностью. Скорее, эти ориентации воспринимаются респондентами как нечто находящееся за пределами их профессиональной занятости. Данный факт позволяет предположить, что большинство участников исследования рассматривают свое профессиональное будущее преимущественно как работу «на себя», а не как общественно значимый труд.

Такая тенденция представляется достаточно тревожной, поскольку она может свидетельствовать об определенном дефиците социальной ответственности и альтруистических установок в структуре жизненных ценностей студенческой молодежи.

Результаты исследования показали, что мотив аффилиации, т. е. стремление к социальному присоединению, вхождению в группу и дружескому общению, отражен в жизненных целях незначительной части участников. Данная ориентация была зафиксирована у 11 юношей (7,2%) и 22 девушек (9,6%).

Статистический анализ с применением углового преобразования Фишера (χ^2) не выявил статистически значимых различий между представителями мужского и женского пола по данному показателю. Таким образом, выраженность мотива аффилиации в структуре жизненных целей студенческой молодежи не демонстрирует существенной зависимости от гендерной принадлежности респондентов.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что для большинства участников исследования потребность в социальном принятии, дружеских связях и групповой принадлежности не является приоритетной в системе их жизненных ориентиров. Данная тенденция требует дальнейшего изучения и анализа возможных причин и предпосылок ее формирования.

Результаты проведенного исследования показывают, что создание семьи является одной из ключевых жизненных целей подавляющего большинства респондентов. Так, данная ориентация была зафиксирована у 108 юношей (71%) и 190 девушек (83,7%). Статистический анализ с применением углового преобразования Фишера (χ^2) выявил достоверные различия между группами по данному показателю, свидетельствующие о том, что девушки достоверно чаще указывали создание семьи в качестве своей жизненной цели ($\chi^2 = 3,23, p < 0,01$).

Примечательно, что даже в тех случаях, когда создание семьи непосредственно не обозначалось в качестве цели, это не означало отказ от намерений вступить в брак в дальнейшем. Лишь один юноша заявил

цель «быть холостым», но и он впоследствии выразил желание создать семью.

Во всех ситуациях, когда участники исследования сообщали о наличии у них партнера противоположного пола, в перечне жизненных целей фиксировалось стремление к официальному оформлению отношений.

Необходимо отметить, что ни один из респондентов не указывал на какие-либо нетрадиционные формы семейно-брачных отношений, которые, по разным источникам, получили определенное распространение в современном обществе.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о сохранении традиционной ориентации большинства студенческой молодежи на создание семьи, при этом девушки демонстрируют более выраженную приверженность данной жизненной цели по сравнению с юношами.

Результаты исследования показывают, что желание иметь детей в качестве одной из жизненных целей обозначили 47 юношей (30,9%) и 102 девушки (44,9%). Статистический анализ с применением углового преобразования Фишера (χ^2) выявил достоверные различия между группами по данному показателю: девушки достоверно чаще заявляли о стремлении к родительству в контексте своих жизненных целей ($\chi^2 = 3,09, p < 0,01$).

Вместе с тем отсутствие указаний на желание иметь детей не следует интерпретировать как наличие противоположной установки. Многие респонденты в своих целевых ориентирах делали акцент не на создании семьи и рождении детей, а, например, на профессиональном развитии и карьерном росте. При этом ни один из участников исследования не заявлял о целенаправленном намерении оставаться бездетным.

Таким образом, полученные данные демонстрируют, что ориентация на родительство в большей степени характерна для девушек, в то время как для некоторых юношей и девушек данная цель не является приоритетной в структуре их жизненных устремлений. Вместе с тем отсутствие подобных намерений не свидетельствует о наличии у респондентов установок на добровольную бездетность.

Анализ данных показал, что не все респонденты конкретизировали желаемое для них количество детей. Так, лишь 17 юношей (11%) высказались на этот счет, в то время как среди девушек таких респондентов было значительно больше – 68 человек (30%). Статистический анализ с применением углового преобразования Фишера (χ^2) выявил достоверные различия между группами в этом аспекте ($\chi^2 = 5,45, p < 0,01$), что в целом

соответствует ожидаемым тенденциям.

Среди тех участников исследования, кто обозначил предпочтительное для себя число детей, средние показатели составили: для девушек – 1,84, для юношей – 1,73. Таким образом, девушки в среднем ориентированы на рождение несколько большего количества детей по сравнению с юношами.

Полученные данные позволяют предположить, что девушки в большей степени склонны к проецированию своих репродуктивных планов и предпочтений, в то время как юноши в меньшей мере готовы к высказыванию конкретных намерений в отношении рождения детей. Вместе с тем средние показатели желаемого числа детей у представителей обоих полов находятся в пределах однодетной или малодетной модели семьи.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют, что оказание помощи родственникам, прежде всего родителям, является важной жизненной целью для значительной части респондентов. Так, среди юношей данную ориентацию обозначили 27 человек (17,7%), в то время как среди девушек этот показатель был достоверно выше – 86 человек (37,8%) ($\varphi^* = 4,77$; $p < 0,01$).

Наряду с этим, мотив независимости, связанный главным образом со стремлением проживать отдельно от родителей, был обозначен 9 юношами (5,9%) и 26 девушками (11,4%). Статистический анализ показал, что различия между полами по данному показателю находятся на уровне тенденции ($\varphi^* = 2,13$; $p \leq 0,016$).

Однако полученные данные не дают полного представления о ситуации, поскольку из них неизвестно, какая доля участников на момент опроса все еще проживала совместно с родителями. Это обстоятельство может существенно влиять на восприятие и актуальность цели обретения независимости.

Таким образом, результаты исследования демонстрируют, что девушки в большей мере ориентированы на оказание помощи родным, в то время как стремление к независимому проживанию более равномерно распределено среди юношей и девушек. Вместе с тем для более полного понимания данного аспекта необходима дополнительная информация о текущих условиях проживания участников.

Анализ жизненных целей, обозначенных участниками исследования, демонстрирует, что значительное место среди них занимает стремление к высокому заработку. Так, 84 юношей (55,2%) и 90 девушек (39,6%) указали данную цель в качестве одной из приоритетных. Статистический анализ с применением углового преобразования Фишера (φ^*) выявил достоверные раз-

личия между группами по данному показателю ($\varphi^* = 3,28$; $p < 0,01$), что может свидетельствовать о сохранении традиционных представлений о мужчине как «кормильце» семьи.

Вместе с тем даже среди тех респондентов, кто не обозначал достижение высоких доходов в качестве жизненной цели, достаточно распространенным являлось намерение осуществить дорогостоящие приобретения, такие как покупка автомобиля, квартиры, дома и т. д. Это также подразумевает необходимость высокого уровня дохода, что, в свою очередь, может выступать мотивирующим фактором для построения карьеры и профессионального развития.

Таким образом, результаты исследования демонстрируют, что высокий доход и, как следствие, способность совершать крупные покупки являются значимыми ориентирами для значительной части как юношей, так и девушек. При этом у представителей мужского пола стремление к материальному благополучию выражено в большей степени, что отражает сохраняющиеся традиционные гендерные установки.

Полученные в ходе исследования данные показывают, что приобретение различных товаров и услуг является значимой жизненной целью для большинства респондентов.

Так, покупку автомобиля или иного транспортного средства (мотоцикла, катера) в качестве цели обозначили 56 юношей (36,8%) и 105 девушек (46,2%). Статистический анализ не выявил достоверных различий между группами по данному показателю ($\varphi^* = 2,08$; $p \leq 0,019$).

В то же время приобретение недвижимости (квартиры, дачи, строительство собственного дома) чаще встречалось в качестве цели среди девушек – 144 человека (63,4%), в сравнении с юношами – 77 человек (50,6%). Различия между группами по данному параметру были статистически значимыми ($\varphi^* = 2,68$; $p < 0,01$).

Кроме того, 18 юношей (11,8%) и 29 девушек (12,7%) указывали иные дорогостоящие покупки и мероприятия, связанные с расходами (приобретение домашних животных, ремонт жилища и т. д.).

Открытие собственного дела (запуск бизнеса) в качестве жизненной цели обозначили 48 юношей (31,4%) и 55 девушек (24,4%). Статистический анализ показал, что различия по данному параметру находятся на уровне тенденции ($\varphi^* = 1,65$; $p \leq 0,049$).

Наконец, путешествия как значимую цель указали 63 юноши (41,4%) и 163 девушки (71,8%). Очевидно, что девушки достоверно чаще ориентированы на реализацию данной цели ($\varphi^* = 6,55$; $p < 0,01$).

Таким образом, результаты исследования демонстрируют, что материальные приобретения и планирование крупных расходов являются важными ориентирами как для юношей, так и для девушек. При этом девушки чаще ставят целью покупку недвижимости и совершение поездок, в то время как для юношей более характерно стремление к открытию собственного дела.

Анализ данных дополнительно показывает, что 19 юношей (12,5%) и 36 девушек (15,8%) указали в качестве жизненной цели реализацию различных хобби или форм досуга, не связанных с путешествиями, покупками или спортивными занятиями. Сюда входили самые разнообразные увлечения, вплоть до экспериментов с собственной внешностью (пирсинг, татуировки).

Полученные результаты в целом демонстрируют преобладание у опрошенных потребительской мотивации над просоциальной. Данное явление представляется вполне закономерным в контексте социально-исторических изменений, произошедших в России за последние десятилетия.

После распада Советского Союза, в котором насаждался принудительный альтруизм, общественные настроения не могли не качнуться в противоположную сторону. Нынешнее поколение студентов, участвовавших в исследовании, выросло уже в условиях потребительского общества и не знает иной реальности. В этих условиях ориентация на личное благополучие и материальное благосостояние становится ведущим жизненным ориентиром для многих молодых людей.

В современном научном дискурсе широко обсуждается проблема распространенной тенденции среди студенческой молодежи к эмиграции и отъезду на постоянное место жительства за рубеж, что зачастую рассматривается как «утечка мозгов» [3]. Однако полученные в рамках данного исследования данные показывают, что у опрошенных респондентов не выявлено явного стремления к эмиграции.

Так, среди юношей желание эмигрировать выразили лишь 16 человек (10,5%), в то время как среди девушек данная доля была вдвое ниже – 12 человек (5,2%). Статистический анализ показал, что различия между группами находятся на уровне тенденции ($\phi^* = 2,1$; $p \leq 0,018$). В целом намерение эмигрировать обозначили 7,1% респондентов.

Вместе с тем даже наличие сформулированного намерения эмигрировать на момент опроса не гарантирует его последующую реализацию. Любопытно, что путешествия по другим странам с развлекательными и познавательными целями привлекают девушек значительно больше, чем

непосредственно эмиграция, где, напротив, юноши демонстрируют больший интерес.

Таким образом, несмотря на существующие в научной литературе представления о масштабности «утечки мозгов» среди студенческой молодежи, полученные в рамках данного исследования данные не подтверждают наличие повального стремления к эмиграции среди опрошенных респондентов. Выявленные тенденции скорее указывают на более выраженный интерес к зарубежным поездкам в познавательных и развлекательных целях, нежели к переезду на постоянное место жительства.

Анализ полученных данных также выявил ряд менее распространенных целевых ориентаций среди опрошенных респондентов.

Так, стремление к власти было отмечено в качестве жизненной цели у 5 юношей (3,3%) и 7 девушек (3%).

Ориентация на консервативные мотивы (стремление к стабильности, неизменным правилам жизни) была выявлена у 2 юношей (1,3%) и 11 девушек (4,4%). Различия между группами по данному параметру находятся на уровне статистической тенденции ($\phi^* = 2,23$; $p \leq 0,013$).

Мотив избегания неудач проявился в целеполагании лишь одного юноши (0,65%) и двух девушек (0,8%), что может свидетельствовать о значительной внутренней свободе и ориентации опрошенных преимущественно на достигательную мотивацию.

Также единичные случаи были зафиксированы в отношении мотива идентификации с кумиром (один юноша, выразивший желание во всем походить на своего дядю – известного политического деятеля) и мотива популярности и престижа (одна девушка, заявившая целью «быть популярной, и чтобы все видели, с кем имеют дело»).

Таким образом, наряду с преобладающими прагматическими, потребительскими целевыми ориентациями, выявлен ряд более редких мотивационных установок, отражающих социально-психологические особенности современной студенческой молодежи.

Результаты исследования также выявили некоторые гендерные особенности в количестве заявленных жизненных целей. Так, у девушек-респондентов в среднем было зафиксировано 8,1 целевой ориентации, в то время как у юношей этот показатель составил в среднем 6,6.

Данные различия в количестве сформулированных жизненных целей могут свидетельствовать о более разнообразной и дифференцированной структуре целеполагания у студенток по сравнению с их мужскими сверстниками.

Дискуссионные вопросы. Проведенное исследование позволило выявить

специфические характеристики целевых ориентаций современной студенческой молодежи, а также обозначить гендерные особенности в данной сфере. Полученные результаты расширяют имеющиеся представления об особенностях жизненного целеполагания в период обучения в высшей школе.

Современные исследования целеполагания студенческой молодежи раскрывают различные содержательные аспекты данного феномена и не находятся в противоречии с представленными результатами исследования.

Так, в работах А. В. Литвиновой акцентируется внимание на процессе сепарации студентов от родителей как важном компоненте их целеполагания [15]. Автор отмечает, что успешное преодоление психологической зависимости от семьи и обретение личностной автономии выступает необходимым условием для формирования адекватной, самостоятельной системы жизненных целей и ценностей у студенческой молодежи.

В исследовании Н. Ю. Литвиновой выявлена тенденция к доминированию у современных студентов личностно-престижной мотивации, ориентированной на достижение социального статуса и избегание неудач [16]. При этом в структуре их целеполагания наблюдается снижение показателей деловой и коллективистской мотивации, что свидетельствует об определенной трансформации ценностно-смысловых ориентаций студентов в сторону усиления индивидуалистических установок [25].

Данные тенденции могут оказывать влияние на характер профессиональных и жизненных целей молодежи, актуализируя задачи по формированию у них просоциальной направленности, готовности к взаимодействию и сотрудничеству. Эффективное решение этих задач требует более глубокого изучения психологических механизмов целеполагания, особенностей его развития в юношеском возрасте.

Кроме того, выявленные в исследованиях особенности целеполагания студентов необходимо учитывать при разработке и реализации программ личностно-профессионального развития будущих специалистов в системе высшего образования.

Изучение целеполагания студентов представляется актуальным, в том числе и потому, что в структуре их жизненных целей значительное место занимают перспективы собственной семейной жизни. Это представляется особенно важным с учетом современных тенденций, связанных с кризисом института семьи. Так, С. А. Ильиных обращает внимание на трансформацию системы семейных ценностей [9], Т. А. Борзова акцентирует свое внимание на формиро-

вании гражданских семейных ориентиров молодежи в современном социуме [2], а В. Я. Нагевичене рассматривает появление альтернативных форм брака [17]. Исследования целеполагания студентов позволяют в определенной мере прогнозировать дальнейшие перспективы развития социального института семьи и брака [22]. При этом особое значение приобретает сравнительный анализ целеполагания в зависимости от пола респондентов.

Таким образом, современные научные работы характеризуются многоаспектным изучением феномена целеполагания студенческой молодежи, раскрывающим его содержательные, динамические и гендерные особенности.

Заключение. Представленные результаты исследования позволяют сформировать целостное представление о структуре жизненного целеполагания современных студентов, что имеет важное значение для разработки актуальных направлений воспитательной работы, ориентированной на развитие у обучающихся навыков осознанного целеполагания.

Следует отметить, что данные социально-психологические исследования сами по себе несут определенный воспитательный потенциал. Так, анализ полученных анкетных данных свидетельствует, что для многих студентов формулирование собственных жизненных целей зачастую становится одним из первых опытов подобной рефлексивной работы.

Особое внимание в рамках воспитательной деятельности следует уделять развитию у студентов целей, ориентированных на широкие социальные мотивы, в том числе в контексте их будущей профессиональной деятельности [21]. Данный аспект представляется слабым звеном в структуре целеполагания опрошенных респондентов.

Кроме того, необходимо акцентировать усилия на формировании у обучающихся познавательной и исследовательской мотивации, что будет способствовать повышению осознанности и глубины процессов целеполагания.

Представленные в исследовании данные выходят за рамки изучения исключительно особенностей целеполагания и отражают определенные социально-экономические и политические тенденции ближайшего будущего.

Так, результаты опроса не зафиксировали явных признаков кризиса семейных ценностей, на который в настоящее время часто обращается внимание. Подавляющее большинство респондентов выразили желание создать традиционную семью, при этом только один участник указал в каче-

стве цели наличие помимо жены еще и любовницы.

Важный аспект представляют взгляды испытуемых относительно дальнейшего трудоустройства. Вопреки распространенному мнению о необходимости развития малого и среднего бизнеса как основы экономики, стремление организовать собственное дело выразили менее трети юношей и менее четверти девушек. Остальные участники ориентированы преимущественно на наемный труд.

В современной научной литературе значительное внимание уделяется вопросам мобильности рабочей силы, которая подразумевает способность работников свободно перемещаться между рабочими местами, организациями, а также географическими регионами [14; 19]. Повышение данного вида мобильности рассматривается как важный ресурс для экономического роста.

Однако необходимо учитывать, что такая экономически обоснованная мобильность в определенной степени способствует разрушению устойчивой оседлой культуры, которая составляет значительный компонент национальной идентичности в нашей стране.

Выявленные в проведенном исследовании тенденции, связанные со стремлением студентов к приобретению собственного жилья, а не проживанию в съемном, противоречат идее повышения мобильности трудовых ресурсов [5]. Следует отметить, что в Российской Федерации большинство населения являются собственниками жилья, что также снижает их готовность к частой смене места проживания.

Кроме того, традиционно высокий уровень близких взаимоотношений студентов со старшим (родительским) поколением,

отраженный в данных исследования, также выступает фактором, сдерживающим мобильность выпускников вузов. Не все молодые специалисты готовы на длительное время покинуть родительский дом, переезжая к месту работы в другой регион.

Представленные выше результаты и их анализ позволяют заключить, что исследования особенностей целеполагания студентов и реализация мер, направленных на формирование у будущих специалистов навыков осознанного целеполагания, должны стать неотъемлемым компонентом учебно-воспитательного процесса в вузе.

Включение данной проблематики в образовательную практику высшей школы обеспечивает возможность не только способствовать развитию у обучающихся просоциальных ценностных ориентаций, но и отслеживать актуальные тенденции в структуре их жизненного и профессионального целеполагания.

Систематическое изучение особенностей целеполагания студенческой молодежи позволяет своевременно выявлять и корректировать возникающие диспропорции в их ценностно-мотивационной сфере, что имеет важное значение для совершенствования воспитательной работы в вузе, а также разработки эффективных программ личностно-профессионального развития будущих специалистов.

Таким образом, интеграция исследований целеполагания в учебный процесс высшей школы выступает действенным инструментом мониторинга актуальных тенденций в системе ценностных ориентаций и жизненных целей обучающихся, что обеспечивает возможность повышения качества их подготовки в соответствии с требованиями современного общества и рынка труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богородская, О. В. Осознанное целеполагание как ключевая компетенция в рефлексии учебной деятельности студентов / О. В. Богородская. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 4. – С. 13.
2. Борзова, Т. А. Приобщение студентов высшей школы к ценностным принципам русской цивилизации в рамках дисциплины «Основы российской государственности» / Т. А. Борзова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6 (103). – С. 114–116. – DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-114-116.
3. Борисова, А. А. Трудовая миграция российской молодежи: государственные программы поддержки возвратности / А. А. Борисова. – Текст : непосредственный // Экономика труда. – 2019. – № 1. – С. 599–612.
4. Гарифуллин, Р. Ф. Стратегии, планирование и достижение цели / Р. Ф. Гарифуллин. – Текст : непосредственный // Экономика, предпринимательство и право. – 2011. – № 6. – С. 11–17.
5. Гильдингерш, М. Г. Концептуальные подходы к формированию профессиональной мобильности рабочей силы / М. Г. Гильдингерш, М. Е. Добрусина. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 377. – С. 102–105.
6. Глазунов, Ю. Т. Целеполагание и мотивация / Ю. Т. Глазунов. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного технического университета. – 2013. – Т. 16, № 2. – С. 288–299.
7. Друкер, П. Практика менеджмента / П. Друкер. – М. : Вильямс, 2009. – 400 с. – Текст : непосредственный.
8. Дубровина, О. И. Представления о карьерной самоэффективности студентов разных форм обучения (на примере направления «Психология») / О. И. Дубровина, М. В. Богданова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 3. – С. 74–79.

9. Ильиных, С. А. Семейные ценности молодежи – традиции и трансформации / С. А. Ильиных. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2012. – № 4. – С. 220–232.
10. Каган, М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с. – Текст : непосредственный.
11. Короткевич, Э. Р. Учебная мотивация современного студента в контексте теории достижения целей / Э. Р. Короткевич. – Текст : непосредственный // Образовательные ресурсы и технологии. – 2019. – № 3. – С. 27–32.
12. Косцова, М. В. Специфика целеполагания студентов будущих переводчиков / М. В. Косцова, А. В. Гришина, В. А. Быстрыков. – Текст : непосредственный // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – № 1. – С. 327–333.
13. Лебедева, Н. Правила постановки целей / Н. Лебедева. – Текст : электронный // Кадровое дело. – 2004. – № 12. – URL: <https://www.ippnou.ru/print/000873/> (дата обращения: 14.05.2024).
14. Леманова, П. В. Влияние мобильности рабочей силы на состояние рынка труда / П. В. Леманова. – Текст : непосредственный // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2015. – № 1. – С. 104–107.
15. Литвинова, А. В. Взаимосвязь психологической сепарации от родителей и целеполагания студентов из полных семей / А. В. Литвинова. – Текст : непосредственный // Психология и психотехника. – 2019. – № 4. – С. 1–14.
16. Литвинова, Н. Ю. Реализация государственной молодежной политики в системе высшего образования средствами технологии рефлексии и смысло-жизненных ориентаций / Н. Ю. Литвинова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1. – С. 11–13. – DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00004.
17. Нагевичене, В. Я. Гендерные ролевые девиации как факторы кризиса семьи / В. Я. Нагевичене. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2012. – № 10. – С. 189–192.
18. Самсоненко, Л. С. Развитие способности к целеполаганию у студентов-психологов на разных этапах обучения в вузе / Л. С. Самсоненко. – Текст : непосредственный // Хуманитарии Балкански изследвания. – 2019. – № 2. – С. 72–74.
19. Севостьянов, Д. А. Целеполагание современных студентов: инверсивный анализ / Д. А. Севостьянов, А. Р. Гайнанова. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2019. – № 7. – С. 43–53.
20. Трегубов, В. Н. Оптимизация методики формирования жизненных целей при подготовке будущих врачей по специальности «Медико-профилактическое дело» / В. Н. Трегубов, И. И. Якушина, И. Ю. Романова. – Текст : непосредственный // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2019. – № 4. – С. 96–103. – DOI: 10.24411/2220-8453-2019-14007.
21. Филатова-Сафронова, М. А. Смысловые конструкты целеполагания выпускников вузов в ходе аутотренинговой деятельности / М. А. Филатова-Сафронова, Д. Р. Курамшина. – Текст : непосредственный // Образование и право. – 2020. – № 9. – С. 350–357. – DOI: 10.24411/2076-1503-2020-00598.
22. Харитонов, А. С. Субъектная саморегуляция как социально-психологический механизм профессионального целеполагания студентов вуза / А. С. Харитонов, Ф. Г. Мухамензянова. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 2. – С. 116–120.
23. Хачатрян, Л. А. Тенденции изменения современной российской семьи / Л. А. Хачатрян. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2014. – № 4. – С. 111–120.
24. Хребин, М. В. Развитие представлений студентов о самореализации в процессе их профессионального становления / М. В. Хребин. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 399–402.
25. Чириканова, Е. А. Малый и средний бизнес в России / Е. А. Чириканова. – Текст : непосредственный // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2020. – № 7. – С. 257–259. – DOI: 10.24411/2411-0450-2020-10633.

REFERENCES

1. Bogorodskaya, O. V. (2016). Osoznannoe tselepolaganie kak klyuchevaya kompetentsiya v refleksii uchebnoi deyatel'nosti studentov [Conscious Goal Setting as a Key Competence in the Reflection of Students' Educational Activities]. In *Vestnik Mininskogo universiteta*. No. 4, p. 13.
2. Borzova, T. A. (2023). Priobshchenie studentov vysshei shkoly k tsennostnym printsipam russkoi tsivilizatsii v ramkakh distsipliny «Osnovy rossiiskoi gosudarstvennosti» [Introducing Students of Higher Education to the Value Principles of Russian Civilization within the Framework of the Discipline “Fundamentals of Russian Statehood”]. In *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. No. 6 (103), pp. 114–116. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-114-116.
3. Borisova, A. A. (2019). Trudovaya migratsiya rossiiskoi molodezhi: gosudarstvennye programmy podderzhki vozvratnosti [Labor Migration of Russian Youth: State Programs to Support Return]. In *Ekonomika truda*. No. 1, pp. 599–612.
4. Garifullin, R. F. (2011). Strategii, planirovanie i dostizhenie tseli [Strategies, Planning and Achieving Goals]. In *Ekonomika, predprinimatel'stvo i pravo*. No. 6, pp. 11–17.
5. Gildingers, M. G., Dobrusina, M. E. (2013). Kontseptual'nye podkhody k formirovaniyu professional'noi mobil'nosti rabochei sily [Conceptual Approaches to the Formation of Professional Mobility of the Workforce]. In *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 377, pp. 102–105.
6. Glazunov, Yu. T. (2013). Tselepolaganie i motivatsiya [Goal Setting and Motivation]. In *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. Vol. 16. No. 2, pp. 288–299.
7. Druker, P. (2009). *Praktika menedzhmenta* [Management Practice]. Moscow, Vil'yams. 400 p.

8. Dubrovina, O. I., Bogdanova, M. V. (2019). Predstavleniya o kar'ernoj samoeffektivnosti studentov raznykh form obucheniya (na primere napravleniya «Psikhologiya») [Ideas about the Career Self-Efficacy of Students of Different Forms of Education (Using the Example of the Field of Psychology)]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 3, pp. 74–79.
9. Ilinykh, S. A. (2012). Semeinye tsennosti molodezhi – traditsii i transformatsii [Family Values of Youth – Traditions and Transformations]. In *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya*. No. 4, pp. 220–232.
10. Kagan, M. S. (1974). *Chelovecheskaya deyatel'nost' (opyt sistemnogo analiza)* [Human Activity (Experience of System Analysis)]. Moscow, Politizdat. 328 p.
11. Korotkevich, E. R. (2019). Uchebnaya motivatsiya sovremennogo studenta v kontekste teorii dostizheniya tselei [Academic Motivation of a Modern Student in the Context of the Theory of Achieving Goals]. In *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii*. No. 3, pp. 27–32.
12. Kostsova, M. V., Grishina, A. V., Bystryukov, V. A. (2020). Spetsifika tselepolaganiya studentov budushchikh perevodchikov [Specifics of Goal Setting of Students of Future Translators]. In *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 1, pp. 327–333.
13. Lebedeva, N. (2004). Pravila postanovki tselei [Rules for Setting Goals]. In *Kadrovoe delo*. No. 12. URL: <https://www.ipnou.ru/print/000873/> (mode of access: 14.05.2024).
14. Lemanova, P. V. (2015). Vliyaniye mobil'nosti rabochei sily na sostoyaniye rynka truda [The Influence of Labor Mobility on the State of the Labor Market]. In *Vestnik Taganrogskego instituta imeni A. P. Chekhova*. No. 1, pp. 104–107.
15. Litvinova, A. V. (2019). Vzaimosvyaz' psikhologicheskoi separatsii ot roditel'ei i tselepolaganiya studentov iz polnykh semei [The Relationship between Psychological Separation from Parents and Goal Setting of Students from Intact Families]. In *Psikhologiya i psihotekhnika*. No. 4, pp. 1–14.
16. Litvinova, N. Yu. (2020). Realizatsiya gosudarstvennoi molodezhnoi politiki v sisteme vysshego obrazovaniya sredstvami tekhnologii refleksii i smyslozhiznennykh orientatsii [Implementation of State Youth Policy in the System of Higher Education by Means of Technology of Reflection and Life-Meaning Orientations]. In *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. No. 1, pp. 11–13. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00004.
17. Nagevichene, V. Ya. (2012). Gendernye rolye devyatsii kak faktory krizisa sem'i [Gender Role Deviations as Factors of Family Crisis]. In *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Sotsial'no-gumanitarnye nauki*. No. 10, pp. 189–192.
18. Samsonenko, L. S. (2019). Razvitie sposobnosti k tselepolaganii u studentov-psikhologov na raznykh etapakh obucheniya v vuze [Development of the Ability to Set Goals in Student Psychologists at Different Stages of Study at the University]. In *Khumanitarni Balkanski izsledvaniya*. No. 2, pp. 72–74.
19. Sevostyanov, D. A., Gaynanova, A. R. (2019). Tselepolaganie sovremennykh studentov: inversivnyi analiz [Goal Setting of Modern Students: Inverse Analysis]. In *Vyshee obrazovanie v Rossii*. No. 7, pp. 43–53.
20. Tregubov, V. N., Yakushina, I. I., Romanova, I. Yu. (2019). Optimizatsiya metodiki formirovaniya zhiznennykh tselei pri podgotovke budushchikh vrachei po spetsial'nosti «Mediko-profilakticheskoe delo» [Optimization of the Methodology for Forming Life Goals in the Training of Future Doctors in the Specialty “Medical and Preventive Care”]. In *Meditinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie*. No. 4, pp. 96–103. DOI: 10.24411/2220-8453-2019-14007.
21. Filatova-Safronova, M. A., Kuramshina, D. R. (2020). Smyslovye konstrukty tselepolaganiya vypusnikov vuzov v khode autotreningovoi deyatel'nosti [Meaningful Constructs of Goal Setting of University Graduates During Autotraining Activities]. In *Obrazovanie i pravo*. No. 9, pp. 350–357. DOI: 10.24411/2076-1503-2020-00598.
22. Kharitonova, A. S., Mukhamenzhanova, F. G. (2019). Sub'ektnaya samoregulyatsiya kak sotsial'no-psikhologicheskii mekhanizm professional'nogo tselepolaganiya studentov vuza [Subjective Self-Regulation as a Socio-Psychological Mechanism of Professional Goal Setting for University Students]. In *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal*. No. 2, pp. 116–120.
23. Khachatryan, L. A. (2014). Tendentsii izmeneniya sovremennoi rossiiskoi sem'i [Trends in Changes in the Modern Russian Family]. In *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya*. No. 4, pp. 111–120.
24. Khrebin, M. V. (2019). Razvitie predstavlenii studentov o samorealizatsii v protsesse ikh professional'nogo stanovleniya [Development of Students' Ideas about Self-Realization in the Process of Their Professional Development]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 62-1, pp. 399–402.
25. Chirikanova, E. A. (2020). Malyye i sredniy biznes v Rossii [Small and Medium Business in Russia]. In *Ekonomika i biznes: teoriya i praktika*. No. 7, pp. 257–259. DOI: 10.24411/2411-0450-2020-10633.

Ерофеева Елена Владимировна,

SPIN-код: 9356-5214

кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии, Уральский государственный педагогический университет; доцент кафедры иностранных языков, Уральский государственный экономический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e.v.erofeeva@yandex.ru

Скопова Людмила Валентиновна,

SPIN-код: 8474-3399

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Уральский государственный экономический университет; 620114, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62; e-mail: l-skopova@mail.ru

ФАСИЛИТАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: фасилитативные технологии; интерактивное обучение; интерактивные технологии; второй иностранный язык; французский язык; испанский языки; нелингвистические вузы; студенты; образовательный процесс; проблемное обучение; профессионально ориентированное обучение

АННОТАЦИЯ. Исследование посвящено результативности использования фасилитативных технологий в процессе обучения профессионально ориентированному второму иностранному языку в нелингвистическом университете. Актуальность темы обусловлена необходимостью оптимизировать учебно-познавательную деятельность студентов экономических специальностей по усвоению коммуникативных компетенций второго иностранного языка для специальных целей. Своевременность выбора темы связана также с нехваткой специалистов со знанием нескольких иностранных языков в экономике и сфере услуг. Цель исследования – изучить опыт использования фасилитативных технологий, разработать на их основе учебный модуль активизации интерактивного обучения профессионально ориентированному второму иностранному языку (французскому и испанскому) в нелингвистическом вузе и проверить его эффективность в процессе опытного обучения. Объектом исследования явилась фасилитация как специфическая педагогическая деятельность. Предмет исследования – интерактивная деятельность студентов при использовании фасилитативных методик в обучении профессионально ориентированному второму иностранному языку. Авторами была выдвинута гипотеза: усвоение коммуникативных компетенций профессионально ориентированного второго иностранного языка станет более эффективным при условии применения специально разработанного учебного модуля с использованием фасилитативных методик в интерактивном обучении студентов нелингвистического вуза на базе коммуникативно-деятельностного и личностно ориентированного подходов. Методологию исследования составляют: изучение научно-теоретических работ отечественных и зарубежных ученых по проблемам фасилитации и интеракции, проведение опытного обучения, компаративный анализ данных диагностического и итогового тестирования уровня иноязычных знаний студентов. Теоретическая новизна исследования заключается в аргументированном обосновании эффективности применения фасилитативных технологий для активизации интерактивного обучения профессионально ориентированному второму иностранному языку в нелингвистическом вузе. Практическая значимость состоит в возможности использования предлагаемого авторами тематического модуля как примерного образца в обучении коммуникативным компетенциям иностранного языка в вузе.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Ерофеева, Е. В. Фасилитативные технологии как условие реализации интерактивного обучения профессионально ориентированному второму иностранному языку в нелингвистическом вузе / Е. В. Ерофеева, Л. В. Скопова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 176–185.

Erofeeva Elena Vladimirovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Romano-Germanic Philology Department, Ural State Pedagogical University; Associate Professor of Department of Foreign Languages, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

Skopova Ludmila Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

FACILITATORY TECHNOLOGIES AS A CONDITION FOR IMPLEMENTING INTERACTIVE TEACHING A PROFESSIONALLY ORIENTED SECOND FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

KEYWORDS: facilitative technologies; interactive learning; interactive technologies; second foreign language; French; Spanish; non-linguistic universities; students; educational process; problem-based learning; professionally oriented learning

ABSTRACT. The study is devoted to the effectiveness of using facilitative technologies in the process of teaching a professionally oriented second foreign language at a non-linguistic university. The works of domestic and foreign researchers devoted to issues of facilitation and problems of organizing interactive learning were studied. The relevance of the topic is due to the need to optimize the educational and cognitive activities of students of economic specialties in mastering the communicative competencies of a second foreign language for special purposes. The timeliness of the choice of topic is also associated with the lack of specialists with knowledge of several foreign languages in the economy and service sector. The purpose of the study is to study the experience of using facilitative technologies, develop on their basis a training module for enhancing interactive learning of a professionally oriented second foreign language (French and Spanish) in a non-linguistic university and test its effectiveness in the process of experiential learning. The object of the study was facilitation as a specific pedagogical activity. The subject of the study is the interactive activity of students when using facilitative techniques in teaching a professionally oriented second foreign language. The authors put forward a hypothesis: the acquisition of communicative competencies of a professionally oriented second foreign language will become more effective if a specially designed training module is used using facilitative techniques in interactive teaching of students of a non-linguistic university based on communicative-activity and personality-oriented approaches. The research methodology consists of: studying the scientific and theoretical works of domestic and foreign scientists on the problems of facilitation and interaction, conducting experimental training, comparative analysis of data from diagnostic and final testing of the level of foreign language knowledge of students. The theoretical novelty of the study lies in the reasoned substantiation of the effectiveness of the use of facilitative technologies to enhance interactive teaching of a professionally oriented second foreign language in a non-linguistic university. The practical significance lies in the possibility of using the thematic module proposed by the authors as an exemplary model in teaching communicative competencies of a foreign language at a university.

FOR CITATION: Erofeeva, E. V., Skopova, L. V. (2024). Facilitatory Technologies as a Condition for Implementing Interactive Teaching a Professionally Oriented Second Foreign Language in a Non-linguistic University. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 176–185.

Постановка проблемы и обоснование актуальности. Преподавание профессионально ориентированного иностранного языка в нелингвистическом вузе нацелено на подготовку специалистов для различных сфер деятельности, умеющих общаться на иностранном языке в рамках своей профессии. Выпускник вуза должен освоить иноязычный учебный материал, предусмотренный рабочей программой по специальности, и овладеть иноязычными коммуникативными компетенциями. В нелингвистическом вузе количество очных практических занятий ограничено, и преподаватели стараются применять методы и приемы, активизирующие познавательную деятельность студентов. На различных этапах учебного процесса используются разнообразные активные методы обучения, помогающие студентам разобраться в новом материале, запомнить языковые явления, усвоить разговорные темы на иностранном языке. Современные стандарты высшего образования направлены на подготовку специалистов, имеющих целый спектр компетентностей, навыков, способностей и высокий личностный потенциал.

Перед преподавателями иностранных языков встают сложные задачи реализации коммуникативно-деятельностного и личностно ориентированного подходов, подбора эффективных средств и методов развития успешности обучающихся, в этой связи все чаще используется метод фасилитации (от английского слова «to facilitate» – облегчать, стимулировать, создавать благоприятные условия). В данном подходе роль преподавателя меняется от транслятора

информации к фасилитатору и организатору осмысленного усвоения иноязычных коммуникативных компетенций в ходе совместной интерактивной деятельности на иностранном языке.

Актуальность выбора темы обусловлена необходимостью активизировать учебно-познавательную деятельность студентов экономических специальностей по усвоению коммуникативных компетенций профессионально ориентированного второго иностранного языка, а также недостатком специалистов в экономике и сфере услуг, владеющих несколькими иностранными языками.

Возникает проблема изучения вопросов фасилитации для организации эффективной интерактивной деятельности в процессе обучения профессионально ориентированному второму иностранному языку (французскому и испанскому) в нелингвистическом вузе.

Формулирование цели исследования, вытекающей из поставленной проблемы. Поставленная проблема определила постановку цели исследования – проанализировать возможности фасилитативных технологий и на их основе в качестве образца разработать тематический модуль интерактивного обучения профессионально ориентированному второму иностранному языку (французскому и испанскому), а также проверить его эффективность в процессе опытного обучения.

Материал исследования был взят из опыта преподавания авторами данной работы профессионально ориентированных французского и испанского языков как вто-

рых иностранных в неязыковом вузе.

Анализ последних исследований и публикаций. Термин «фасилитация» был привнесен из области психологии в педагогику К. Роджерсом, который описал и проанализировал главные этапы участия педагога-фасилитатора в групповом процессе обучения. Он определил также три основных качества личности преподавателя для реализации фасилитации: аттрактивность (привлекательность), толерантность (терпимость), ассертивность (настойчивость и уверенная защита своей точки зрения с учетом мнений других людей). К. Роджерс трактует фасилитацию как личностно ориентированный подход, при котором обучаемый становится активным субъектом учебной деятельности, целью, а не средством. Он подчеркивает: «Фасилитатор сосредоточен на том, чтобы благоприятствовать непрерывному процессу учения» [14, с. 303].

В своей работе, посвященной действиям фасилитатора, Сэм Кейнер определил четыре стадии: ознакомление с различными точками зрения, создание общей платформы взаимопонимания, выработка общих решений, окончание дискуссии [7].

В научных работах выделяется фасилитация социальная и педагогическая, причем обе формы способствуют повышению продуктивности любого вида деятельности. В социальной сфере эта активизация деятельности проходит вследствие наблюдения за работой субъекта («посторонних»), а в области педагогики – благодаря личным качествам педагога и особому стилю его общения с обучаемыми [6; 9; 13; 22; 30; 31]. Наряду с исследованиями в психологии и педагогике, концепция фасилитации стала изучаться как феномен коммуникации следующими учеными: Р. Зайрец, Е. Катрелл, Л. В. Ланге, К. Роджерс, Ф. Олпорт.

В отечественных исследованиях ряд ученых раскрывают понятие «педагогическая фасилитация», например Э. Ф. Зеер определяет ее как «усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога» [6].

По мнению С. Я. Ромашинной, фасилитация призвана «облегчать процесс учебы вне зависимости от того, коллективный он или индивидуальный», а задачами педагога-фасилитатора являются стимулирование обучаемых и развитие у них способности к «осмысленному учению» [15].

Применение фасилитативных технологий предусматривает специальную организацию групповой работы в процессе обучения, коммуникацию участников и интеракцию не только преподавателя и обучаемого,

но и слушателей между собой. Использование интерактивных методик означает взаимодействие, общение в форме диалога, беседы, обсуждения. Причем акцент делается на активность самих обучаемых в учебном процессе, посильное включение всех в решение проблем, когда более слабые учащиеся начинают чувствовать свою сопричастность и получают больше уверенности, а сильные помогают им в усвоении материала, приносят пользу и совершенствуются в саморазвитии.

Теоретический анализ фасилитативных методик и продуктивных возможностей разнообразных педагогических технологий, применяемых в вузе, предлагается в работе И. Я. Пундик. Возможностями фасилитации обладают методы, применяющие проблемные, диалоговые, деятельностно-ориентированные, дискуссионные, личностно-смысловые, эмоционально-психологические основы [13].

В контексте преподавания иностранных языков в школе и в вузе фасилитативные технологии рассматриваются как способы, помогающие активизировать интерактивную деятельность обучаемых, развивать творческий потенциал, легче усваивать иноязычные коммуникативные компетенции.

В отечественных научных работах проблемой фасилитации в обучении иностранным языкам занимались: Г. А. Шоцкая, В. Е. Сумина, А. А. Аксенова, С. Г. Вишленкова, Е. А. Левина, И. М. Петрова, Ю. И. Апарина, Н. В. Дронякина, Г. А. Солопина, А. К. Фридзон, Е. Д. Мальчугина, Н. А. Рунгш, Л. Д. Глазырина, Г. А. Кондрашова, Н. В. Хисматулина, С. А. Пугачева, Д. В. Старченко, М. Р. Гудиева, Н. П. Буглова, Т. В. Фаркова, Ю. Л. Барановская, Д. В. Сиротин, Н. С. Зинченко, И. Н. Кошелева, И. Ю. Мигдаль и многие другие [1–3; 18–21; 23].

Среди зарубежных авторов, занимающихся вопросами фасилитации в процессе интерактивного обучения, можно назвать: Н. Brown, D. Chattaraj, C. Mizener, H. Mahroof, S. Pradono, M. S. Astriani, Ju. Moniaga, M. Rivers Wilga, B. Rhizome, P. Seedhouse, L. Vandergrift, R. Schwarz, X. Wang, V. Wolverton [24; 27–29; 31; 32].

В современной методике преподавания иностранных языков существует множество интерактивных технологий, реализующих приемы фасилитации. Речь идет о применении различных активных способов: творческих заданий; бесед; дискуссий; презентаций; «геймификации» (ролевых, деловых, образовательных, имитационных игр); проектных методик; технологии «перевернутый класс» и многих других приемов [11; 18; 23; 25; 26; 28; 29].

В работе Л. А. Миловановой и О. А. Зад-

рова изучаются особенности многоязычного обучения студентов неязыкового вуза, а также проблемы лингвистической интерференции и переноса иноязычных навыков [12].

О возможности организации групповых дискуссий на иностранном языке самих студентов в роли модераторов отмечается в работе Е. В. Заруцкой [5].

С целью формирования иноязычных лексических навыков О. В. Васильева предлагает применение мнемотехнических методов как оригинальный способ фасилитации. Различные приемы запоминания лексики рассматриваются в работах Н. А. Рунгш, М. А. Лопатина, А. У. Wang [16; 31]. И. Н. Кошелева предлагает фасилитативные методы обучения аудированию текстов на английском языке с помощью изучения особенностей связной английской речи [10]. В частности, фасилитационные возможности развития языковых навыков иностранного языка с помощью музыки описывают западные исследователи С. Mizener, а также V. Wolverton [27; 32].

Методом интеракции и активизации в изучении иностранного языка, разработанным Г. А. Китайгородской, является методика «Я – маска», когда участнику присваиваются определенные «имя и роль» на основе какой-то «легенды». Такой подход позволяет снять психологические барьеры в общении, способствует проявлению творчества, эмоционального реагирования, активизации запоминания иноязычного материала [8].

В своей работе D. Chattaraj описывает современные стратегии развития навыков аудирования при изучении иностранных языков в вузах. Автор предлагает применять в качестве фасилитации «интерпретативный навык» аудирования, который «не только обеспечивает структуру или основу для роста межличностных и презентационных навыков, но также повышает лингвистическую компетентность обучаемых» [24].

В исследовании Д. В. Старченко приводятся целый ряд интересных приемов фасилитации для активизации интерактивной работы в группе и рекомендации педагогу-фасилитатору. В качестве эффективных методов фасилитации в обучении иностранному языку предлагаются следующие приемы: «каждый учит каждого», «INSERT», «фишбоун» (англ. «рыбий скелет»), «идейная карусель», «диктант значений», «mindmap» («интеллект-карта», или «диаграмма связей»), «оценочное суждение», «обсуждение проблемы» (в условиях так называемого «социального присутствия»), «учащийся в роли преподавателя», «сократический диалог», «дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу» и многие другие [17].

Среди интерактивных приемов отмечаются разминки, интерактивные лекции-беседы, опора на наглядные пособия, видео- и аудиоматериалы, ситуации, дебаты, симпозиумы, обсуждения дискуссионных вопросов и проблем по типу «шкала мнений», проектные техники, кластеры, сравнительные диаграммы, «перевернутый класс», оригинальный пример написания стихов на английском языке в стиле японских хокку и целый ряд других методов [4; 17; 23; 25; 26; 28].

Теоретической основой проведенного нами исследования являются научные работы по методике преподавания иностранных языков, в частности по обучению второму иностранному языку [1; 11; 3; 4; 12; 21; 23; 25; 30].

Таким образом, признавая значимость имеющихся исследований, следует отметить, что в проанализированных нами работах недостаточно изучена проблема применения фасилитативных технологий для интерактивного обучения с целью активизации усвоения коммуникативных компетенций профессионально ориентированного второго иностранного языка (французского и испанского) в нелингвистическом вузе. Новизну данного исследования представляет разработка тематического профессионально ориентированного модуля для изучения второго иностранного языка с использованием фасилитативных технологий и интерактивных способов совершенствования учебно-познавательного процесса.

Методология и методы исследования. В работе были использованы следующие теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы, изучение и обобщение педагогического опыта по преподаванию иностранных языков, теоретический анализ работ. Эмпирические методы: наблюдение, диагностическое тестирование, опытное обучение профессионально ориентированному второму иностранному языку (французскому и испанскому) студентов неязыковых специальностей, итоговое тестирование, компаративный анализ и систематизация данных.

Исследование проводилось в 2023 г. на базе Уральского государственного экономического университета (далее – УрГЭУ), в нем принимали участие студенты 4 курса специальностей «Ресторанное и гостиничное дело» и «Туризм», всего 31 студент. В опытном обучении приняли участие 14 студентов французской группы и 17 студентов испанской группы, изучающие второй иностранный язык как язык делового общения. Исследование проводилось в три основных этапа: диагностический срез в форме тестирования; опытное обучение на основе тематического модуля с применением интерактивных тех-

нологий и методов фасилитации; итоговый контроль после опытного обучения.

Изложение основного материала.

На основе анализа научно-методических работ по преподаванию второго иностранного языка в лингвистическом вузе были сформулированы задачи: изучить педагогические фасилитативные технологии с целью разработки профессионально ориентированного тематического модуля для активизации интерактивной деятельности на французском и испанском языках как вторых иностранных студентов лингвистических специальностей и проверить его эффективность в процессе опытного обучения.

На первом этапе исследования (июнь 2023 г.) был проведен анализ успеваемости студентов по французскому и испанскому языкам как вторым иностранным на основании результатов диагностического тестирования, полученного после традиционного обучения, состоявшего из ряда лексико-грамматических заданий и разговорных тем, изученных в ходе семестра. Отметки, полученные студентами, показали довольно средние результаты усвоения. Во французской группе было 7,2% отрицательных отметок, 14,3% – удовлетворительных, 57% – хороших и только 21,5% – отличных. В испанской группе получено 5,9% отрицательных отметок, 11,8% – удовлетворительных, 58,8% – хороших и только 23,5% – отличных.

Предлагаем рассмотреть разработанный авторами данной работы тематический модуль «Ресторанная деятельность» (опытное обучение, декабрь 2023 г.) интерактивного обучения профессионально ориентированному второму иностранному языку (французский и испанский языки) с использованием методов фасилитации, который реализуется в несколько этапов на ряде занятий. С учетом трудностей интерактивного взаимодействия на втором иностранном языке (начальный уровень изучения, недостаток учебных часов, негативное влияние интерференции после изучения первого иностранного языка) тематический модуль строится по принципу «от простого к сложному», с постепенным усложнением заданий и речевого материала. Тематический модуль включает три этапа:

1 этап – подготовительный или мотивационный;

2 этап – основной, активно-ориентированный, представляющий несколько шагов. Шаг 1 – оценочно-ознакомительный; шаг 2 – мотивационный; шаг 3 – интериоризирующий; шаг 4 – проблемно-деятельностный; шаг 5 – результирующий.

3 этап – экстериоризирующий.

Первый этап – подготовительный или мотивационный, когда заранее определя-

ются тема и проблематика фасилитативной сессии, подбирается иноязычный материал, при необходимости происходит его адаптация. В качестве наглядного материала могут выступать различные картинки, фотографии, аудио- и видеофрагменты, а также тексты.

В данном исследовании предлагается тема интерактивного занятия (в группах французского и испанского языков) с применением фасилитативного метода «World-safe»: «Рестораны национальной кухни в г. Екатеринбург» «*Restaurants de cuisine nationale à Ekaterinbourg*» / «*Restaurantes de cocina nacional en Ekaterimburgo*». Студенты на предыдущем занятии изучали текст «Рестораны г. Екатеринбург». В целях активизации речевого механизма, организации диалогового общения преподаватель использует метод «аукцион мыслей» и задает проблемные вопросы.

– *Знаете ли вы, какие рестораны национальной кухни расположены поблизости от нашего университета? Savez-vous, quels restaurants nationaux se trouvent à proximité de notre université? ¿Qué restaurantes nacionales crees que se encuentran cerca de nuestra universidad?*

– *Какой ресторан вы бы выбрали для встречи с другом? Quel restaurant choisiriez-vous pour rencontrer votre ami? ¿Qué restaurante elegirías para quedar con un amigo?*

– *В каком ресторане вы бы отметили свой день рождения? Dans quel restaurant fêteriez-vous votre anniversaire? ¿En qué restaurante celebrarías tu cumpleaños?*

Второй этап – основной, активно-ориентированный, организация фасилитативной сессии. Данный этап можно разделить на несколько шагов.

Шаг 1. Оценочно-ознакомительный. Преподаватель делит студентов на подгруппы по 3–4 человека, озвучивает ключевую цель обсуждения – «совместно выбрать ресторан для празднования дня рождения». Используется метод «мозговой штурм» (Brainstorming), демонстрируются вспомогательные материалы (реклама, фото, картинки), обозначается направление движения рассуждений. Подобные задания помогают студентам обратиться к своему жизненному опыту, имеющимся знаниям, включиться в обсуждение, высказать свои предложения.

– *В каком ресторане хорошая кухня? Чем вам понравился этот ресторан? Quel restaurant propose une bonne cuisine? Qu'avez-vous aimé dans ce restaurant? ¿Qué restaurante tiene buena cocina? ¿Qué te gustó de este restaurante?*

– *Какую кухню вы предпочитаете?*

Quelle cuisine préférez-vous? ¿Qué cocina prefieres?

– *Какие блюда французской (испанской) кухни вы знаете? Какие из них вы пробовали? Quels plats français (espagnols) connaissez-vous? Lesquels avez-vous goûté? ¿Qué platos franceses (españoles) conoces? ¿Cuáles has probado?*

– *Позвоните в выбранный ресторан и закажите столик на ваших друзей. Appelez au restaurant de votre choix et réservez une table pour vos amis. Llama al restaurante de tu elección y reserva una mesa para tus amigos.*

Шаг 2. Мотивационный. Используется методика «MeWeUs», направленная на активизацию работы каждого участника микрогруппы. Преподаватель контролирует ход обсуждения, при этом не проявляя активность; вовлекает менее активных студентов в процесс; участники фиксируют все свои идеи и мысли на бумаге или озвучивают их устно. Для активизации общения на карточках предлагаются модельные фразы, мини-диалоги, диалоги с пробелами, видеоролики о посещении ресторана, просмотр в сети Интернет различных меню.

– *После просмотра видеоролика о приготовлении лукового супа (или паэльлы) расставьте карточки с операциями в логическом порядке. Après avoir regardé la vidéo sur la préparation de la soupe à l'oignon (paella), disposez les cartes d'opérations dans un ordre logique. Después de ver el vídeo sobre cómo hacer sopa de cebolla (paella), organiza las tarjetas de actividades en un orden lógico.*

– *Просмотрите меню ресторана и обсудите с друзьями заказ обеда. Consultez le menu du restaurant et discutez de la commande d'un déjeuner avec des amis. Explore el menú del restaurante y hable sobre cómo pedir el almuerzo con amigos.*

– *Разыграйте сценку «В ресторане». Jouez la scène « Au restaurant ». Representa la escena “En el restaurante”.*

Шаг 3. Интериоризирующий. Осуществляется методика «трейлер», проводится отбор мнений и идей, наиболее интересные предложения фиксируются, определяются направления развития мыслей по заданному вопросу. Преподаватель может активно вступать во взаимодействие и обсуждение с участниками.

– *Назовите известные национальные блюда после предъявления их фото или картинок. Nommez des plats nationaux célèbres après avoir présenté leurs photos ou images. Nombra platos nacionales famosos después de presentar sus fotografías.*

– *Определите особенности французской (испанской) кухни. Identifiez les caractéristiques de la cuisine française*

(espagnole). Identifica las características de la cocina francesa (española).

Шаг 4. Проблемно-деятельностный. Применение интерактивных методов фасилитации «конфликт мнений», «занять позицию» позволяет создать аутентичную речевую ситуацию и способствует мотивированному формированию иноязычных коммуникативных навыков. Преподаватель организует обсуждение и голосование в группе, при этом происходит еще один этап пересмотра и анализа идей, наиболее целесообразные результаты фиксируются; каждый участник получает возможность максимально высказаться. Визуализация результатов групповой деятельности может проходить в виде опорных конспектов и технологии «скрайбинга», позволяющей создавать статическую и динамическую инфографику. Студентам предлагается ситуация: «В кабинете пищевых технологий вы можете приготовить какое-нибудь блюдо французской (испанской) кухни».

– *Придумайте рецепт какого-нибудь оригинального блюда, и каждый участник группы расскажет о своей операции его приготовления. Imaginez une recette pour un plat original et chaque membre du groupe nous racontera son processus de préparation. Crea una receta de algún plato original y cada miembro del grupo te contará su proceso de preparación.*

Шаг 5. Результирующий. Благодаря методике «IDEA-LOG» участники совместно с преподавателем формулируют и фиксируют окончательное решение поставленной задачи.

– *Обсудите, какой ресторан вы бы открыли в вашем городе. Опишите его. Объясните ваш выбор кухни, формы сотрудников и внутреннего оформления. Discutez du type de restaurant que vous ouvririez dans votre ville et décrivez-le. Expliquez votre choix de cuisine, d'uniformes du personnel et de la décoration intérieure. Habla sobre qué tipo de restaurante abrirías en tu ciudad. Explique su elección de cocina, uniformes del personal y diseño de interiores.*

Третий этап – экстериоризирующий. Этап рефлексии, сотворчества – завершение фасилитативной сессии, представление творческих работ на иностранном языке, подведение итогов, обсуждение и выявление положительных и отрицательных сторон, исправление ошибок.

– *Вместе с группой подготовьте красочную презентацию предлагаемого вами ресторана. Avec votre groupe, préparez une présentation colorée du restaurant que vous proposez. Junto con su grupo, prepare una presentación colorida de su restaurante propuesto.*

После изучения разговорной темы «Ре-

сторанная деятельность» посредством тематического модуля, разработанного на базе фасилитативных технологий и интерактивного обучения, проводилось итоговое те-

стирование с целью провести мониторинг усвоения коммуникативных компетенций. Результаты полученных отметок представлены в таблице.

Таблица

Результаты усвоения коммуникативных компетенций профессионально ориентированного второго иностранного языка (французского и испанского, в %)

Иностраный язык	Диагностическое тестирование				Итоговое тестирование после опытного обучения			
	отметки (в %)				отметки (в %)			
	неудовл.	удовл.	хор.	отл.	неудовл.	удовл.	хор.	отл.
французский	7,2	14,3	57	21,5	0	7,1	21,5	71,4
испанский	5,9	11,8	58,8	23,5	0	5,9	17,6	76,5

В таблице представлены результаты усвоения коммуникативных компетенций профессионально ориентированного второго иностранного языка (французского и испанского), которые наглядно показывают разницу между отметками, полученными во время диагностического тестирования после традиционного обучения и в итоговом тестировании после опытного обучения с применением тематического модуля, разработанного на базе фасилитативных методов. Если в традиционном обучении было 7,2% неудовлетворительных отметок по французскому языку и 5,9% – по испанско-

му языку, то после фасилитативного обучения отрицательных отметок не было. В результате опытного обучения более чем в 3 раза увеличилось количество отличных отметок и в 2 раза хороших отметок в обеих группах.

В целях проведения компаративного анализа усвоения коммуникативных компетенций профессионально ориентированных французского и испанского языков после традиционного обучения и в результате опытного обучения предлагается рассмотреть диаграмму, приведенную на рисунке.

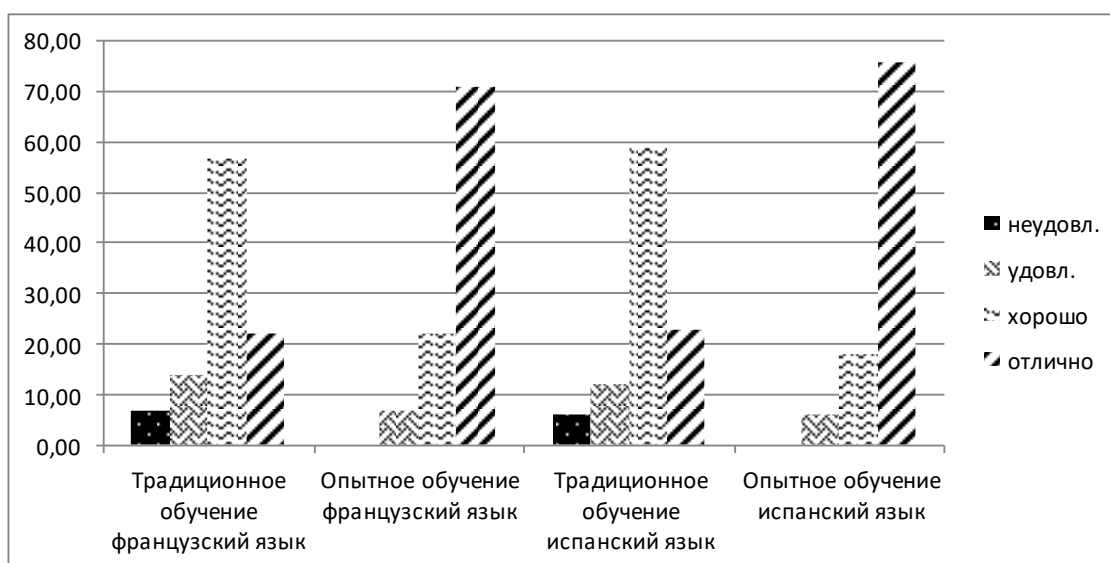


Рис. Сравнительный анализ формирования коммуникативных компетенций профессионально ориентированных французского и испанского языков как вторых иностранных (в условиях традиционного обучения и на основе тематического модуля с применением фасилитативных методов, в %)

Из анализа диаграммы следует, что результат усвоения коммуникативных компетенций профессионально ориентированных французского и испанского языков (как вторых иностранных) значительно продуктивнее после применения тематического модуля, разработанного на базе фасилитативных методов, по сравнению с традиционным обучением. Неудовлетворительных

отметок получено не было, количество отметок «отлично» увеличилось в 3 раза по обоим языкам, а количество отметок «хорошо» увеличилось в 2 раза. Усвоение материала (на отметки «хорошо» и «отлично») с использованием фасилитации составило по французскому языку 92,9%, а по испанскому языку – 94,1%. Компаративный анализ результатов преподавания второго

иностранного языка в традиционной форме и в процессе опытного обучения наглядно показал преимущества разработанного тематического модуля с применением фасилитативных технологий: 78% отличных и хороших отметок против 92,9% во французской группе и 82% против 94,1% в испанской группе соответственно.

Выводы по результатам исследования. Изучение отечественной и зарубежной научно-методической литературы по данной тематике, компаративный анализ данных, полученных в процессе опытного обучения профессионально ориентированному второму иностранному языку (французскому и испанскому) в нелингвистическом вузе, тестирование студентов позволили сделать следующие выводы.

Предлагаемые интерактивные формы работы, используемые в специально разработанном на базе фасилитации тематическом модуле, имитируют виды деятельности и ситуации, присущие реальному профессиональному общению в сфере услуг и бизнеса. Выполнение проблемных заданий совместно группами дает возможность студентам объединять свой опыт, иноязычные знания для решения коммуникативных задач на иностранном языке. Фасилитативные методы позволили разработать интерактивные задания на иностранном языке, обучающие находить возможные способы решения различных проблем, с которыми студенты могут столкнуться в профессио-

нальной деятельности.

Таким образом, приведенные выше результаты исследования в рамках опытного обучения иноязычным коммуникативным компетенциям с применением профессионально ориентированного тематического модуля, разработанного на основе интерактивных технологий и фасилитативных методов, подтвердили предположение об эффективности данного подхода в раскрытии потенциала всех участников учебного процесса. Важнейшими результатами использования учебного тематического модуля, основанного на методах фасилитации, явились повышение мотивации и активизация учебно-познавательной деятельности студентов на иностранном языке. В процессе выполнения различных творческих видов деятельности создаются все необходимые условия, в результате которых у студентов развивается образное и критическое мышление, отмечаются активизация творческого потенциала личности, поиска необычных решений, аргументированный анализ зарубежного опыта, развитие специальных качеств, присущих будущей профессии.

Профессионально ориентированный тематический модуль, разработанный на базе фасилитативных методов, может представлять направления для дальнейших научных исследований в области преподавания иностранных языков в вузах и средних профессиональных учебных заведениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акоста, В. Е. Психолого-педагогическая процедура фасилитации положительного переноса в овладении двумя иностранными языками : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. Е. Акоста. – Тамбов, 2012. – 27 с. – Текст : непосредственный.
2. Вишленкова, С. Г. Коллективная деятельность студентов как фактор интенсификации обучения иностранным языкам / С. Г. Вишленкова, О. С. Игонина. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 1 (25). – С. 26–30.
3. Габрелян, Р. А. К вопросу об обучении испанскому языку в системе билингвального образования / Р. А. Габрелян. – Текст : непосредственный // Энигма. – 2019. – № 11–1. – С. 467–474.
4. Ерофеева, Е. В. Смешанное и гибридное обучение французскому языку как второму иностранному в неязыковом вузе / Е. В. Ерофеева, Л. В. Скопова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 6. – С. 101–109.
5. Заруцкая, Е. В. Дидактический потенциал использования самостоятельной модерации студентами групповых дискуссий в обучении иностранному языку / Е. В. Заруцкая. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5, вып. 6. – С. 772–777.
6. Зеер, Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16–21.
7. Кейнер, С. Руководство фасилитатора. Как привести группу к принятию совместного решения / С. Кейнер. – М. : Издательство Дмитрия Лазарева, 2016. – 344 с. – Текст : непосредственный.
8. Китайгородская, Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика : учебно-методическое издание / Г. А. Китайгородская. – М. : Высшая школа, 2009. – 277 с. – Текст : непосредственный.
9. Кондрашова, Г. А. Социальная фасилитация как элемент методических приемов обучения иностранному языку / Г. А. Кондрашова. – Текст : непосредственный // Инновационные образовательные технологии. – 2016. – Т. 3, № 47. – С. 22–25.
10. Кошелева, И. Н. Фасилитация обучения аудированию в неязыковом вузе посредством усвоения особенностей связной английской речи / И. Н. Кошелева. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2018. – № 2. – С. 183–189.
11. Методика преподавания иностранных языков : краткий курс лекций : в 2 ч. Ч. 1: Обучение аспектам языка и видам речевой деятельности / авт.-сост. С. В. Киселева. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2010. – 219 с. – Текст : непосредственный.

12. Милованова, Л. А. Организационно-методические особенности многоязычного обучения студентов неязыкового вуза / Л. А. Милованова, О. А. Задорова. – Текст : непосредственный // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2022. – № 3. – С. 69–75.
13. Пундик, И. Я. Фасилитирующая функция педагогических технологий в деятельности преподавателя вуза / И. Я. Пундик. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 2 (59). – С. 119–123.
14. Роджерс, К. Свобода учиться : коллективная монография / К. Роджерс, Д. Фрайберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с. – Текст : непосредственный.
15. Ромашина, С. Я. Педагогическая фасилитация: сущность и пути реализации в образовании / С. Я. Ромашина, А. А. Майер. – М., 2010. – 160 с. – Текст : непосредственный.
16. Рунгш, Н. А. Фасилитация запоминания иностранных слов / Н. А. Рунгш. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет, 2021. – 160 с. – Текст : непосредственный.
17. Старченко, Д. В. Интерактивные технологии в обучении иностранным языкам / Д. В. Старченко. – Текст : непосредственный // Труды БГТУ. История, философия. – 2014. – Т. 6, № 5. – С. 165–167.
18. Сумина, В. Е. Развитие умений фасилитации общения у студентов в процессе овладения иноязычной речью : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Е. Сумина. – Ростов-на-Дону, 2006. – 27 с. – Текст : непосредственный.
19. Фаркова, Т. В. Фасилитация как средство активизации учебной работы студентов при обучении иностранным языкам / Т. В. Фаркова, Ю. Л. Барановская. – Текст : непосредственный // Вестник Иркутского государственного технического университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 9 (92). – С. 347–351.
20. Хисматулина, Н. В. Деятельностное иноязычное обучение в неязыковых образовательных организациях высшего образования в контексте фасилитационного подхода / Н. В. Хисматулина, С. А. Пугачева, Т. В. Малкова, А. А. Лаврентьева. – Текст : непосредственный // Modern Science. – 2022. – № 3-2. – С. 347–349.
21. Шепелева, Н. Ю. Особенности преподавания второго иностранного языка (французского) на неязыковых специальностях в Костромском государственном университете / Н. Ю. Шепелева. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, № 2. – С. 226–230.
22. Шоцкая, Г. А. Способы использования социальной фасилитации как фактора повышения продуктивности обучения студентов иностранному языку / Г. А. Шоцкая. – Текст : непосредственный // Вестник Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2011. – № 4 (64). – С. 110–114.
23. Шукин, А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учеб. пособие / А. Н. Шукин. – М., 2008. – 188 с. – Текст : непосредственный.
24. Chattaraj, D. Strategies for Facilitating Listening Skills among Foreign Language Learners in US Universities / D. Chattaraj. – Text : immediate // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. – 2020. – No. 4 (19). – P. 150–169.
25. Erofeeva, E. V. Methodology of Developing a Professionally-Oriented Course Book for French as a Second Foreign Language / E. V. Erofeeva, L. V. Skopova. – Text : immediate // Philological Class. – 2020. – Vol. 25, no. 1. – P. 153–163.
26. Erofeeva, E. V. The flipped classroom in foreign language teaching: didactic principles and analysis of experience / E. V. Erofeeva, O. L. Sokolova. – Text : immediate // Philological Class. – 2018. – No. 4 (54). – P. 72–77.
27. Mizener, C. Enhancing Language Skills Through Music / C. Mizener. – Text : immediate // General Music Today. – 2008. – No. 2 (21). – P. 11–17.
28. Rhizome, B. Facilitation Tools and Techniques / B. Rhizome. – URL: <https://commonslibrary.org/facilitation-tools-and-techniques/> (mode of access: 13.03.2024). – Text : electronic.
29. Schwarz, R. The Skilled Facilitator / R. Schwarz. – Hardcover, 2002. – 432 p. – Text : immediate.
30. Vandergrift, L. Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies / L. Vandergrift. – Text : immediate // ELT Journal. – 1999. – No. 3 (53). – P. 168–176.
31. Wang, X. Facilitating English Grammar Learning by a Personalized Mobile-Assisted System with a Self-Regulated Learning Mechanism / X. Wang. – Text : immediate // Front Psychol. – 2021. – No. 12. – P. 44–61.
32. Wolverton, V. Facilitating Language Acquisition through Music / V. Wolverton. – Text : immediate // Update: Applications of Research in Music Education. – 1991. – No. 9 (2). – P. 24–30.

REFERENCES

1. Akosta, V. E. (2012). *Psikhologo-pedagogicheskaya protsedura fasilitatsii polozhitel'nogo perenosa v ovladenii dvumya inostrannymi yazykami* [Psychological and Pedagogical Procedure for Facilitating Positive Transfer in Mastering Two Foreign Languages]. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Tambov. 27 p.
2. Vishlenkova, S. G., Igonina, O. S. (2016). Kollektivnaya deyatel'nost' studentov kak faktor intensivifikatsii obucheniya inostrannym yazykam [Collective Activity of Students as a Factor in Intensifying Foreign Language Teaching]. In *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. No. 1 (25), pp. 26–30.
3. Gabrelyan, R. A. (2019). K voprosu ob obuchenii ispanskomu yazyku v sisteme bilingval'nogo obrazovaniya [On the Issue of Teaching Spanish in the Bilingual Education System]. In *Enigma*. No. 11–1, pp. 467–474.
4. Erofeeva, E. V., Skopova, L. V. (2022). Smeshannoe i gibridnoe obuchenie frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu v neyazykovom vuze [Blended and Hybrid Teaching of French as a Second Foreign Language in a Non-linguistic University]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 6, pp. 101–109.
5. Zarutskaya, E. V. (2020). Didakticheskii potentsial ispol'zovaniya samostoyatel'noi moderatsii studentami gruppykh diskussii v obuchenii inostrannomu yazyku [Didactic Potential of Using Self-Moderation of Group Discussions by Students in Teaching a Foreign Language]. In *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. Vol. 5. Issue 6, pp. 772–777.

6. Zeer, E. F., Romantsev, G. M. (2002). Lichnostno-orientirovannoe professional'noe obrazovanie [Person-Oriented Professional Education]. In *Pedagogika*. No. 3, pp. 16–21.
7. Keiner, S. (2016). *Rukovodstvo fasilitatora. Kak privityat' gruppu k prinyatiyu sovmestnogo resheniya* [Facilitator's Guide: How to Lead a Group to Make a Joint Decision]. Moscow, Izdatel'stvo Dmitriya Lazareva. 344 p.
8. Kitaigorodskaya, G. A. (2009). *Intensivnoe obuchenie inostrannym yazykam. Teoriya i praktika* [Intensive Training in Foreign Languages. Theory and Practice]. Moscow, Vysshaya shkola. 277 p.
9. Kondrashova, G. A. (2016). Sotsial'naya fasilitatsiya kak element metodicheskikh priemov obucheniya inostrannomu yazyku [Social Facilitation as an Element of Methodological Techniques for Teaching a Foreign Language]. In *Innovatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii*. Vol. 3. No. 47, pp. 22–25.
10. Kosheleva, I. N. (2018). Fasilitatsiya obucheniya audirovaniyu v neyazykovom vuze posredstvom usvoeniya osobennostei svyaznoi angliiskoi rechi [Facilitation of Teaching Listening in a Non-linguistic University Through Mastering the Features of Coherent English Speech]. In *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 2, pp. 183–189.
11. Kiseleva, S. V. (2010). *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov: v 2 ch.* [Methods of Teaching Foreign Languages, in 2 vols.]. Part 1: Obuchenie aspektam yazyka i vidam rechevoi deyatel'nosti. Mozyr, UO MGPU im. I. P. Shamyakina. 219 p.
12. Milovanova, L. A., Zadorova, O. A. (2022). Organizatsionno-metodicheskie osobennosti mnogoyazychnogo obucheniya studentov neyazykovogo vuza [Organizational and Methodological Features of Multilingual Teaching of Students of a Non-linguistic University]. In *Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tekhnologicheskogo universiteta*. No. 3, pp. 69–75.
13. Pundik, I. Ya. (2009). Fasilitiruyushchaya funktsiya pedagogicheskikh tekhnologii v deyatel'nosti prepodavatelya vuza [The Facilitating Function of Pedagogical Technologies in the Activities of a University Teacher]. In *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*. No. 2 (59), pp. 119–123.
14. Rogers, K., Freiberg, D. (2002). *Svoboda uchit'sya* [Freedom to Learn]. Moscow, Smysl. 527 p.
15. Romashina, S. Ya., Mayer, A. A. (2010). *Pedagogicheskaya fasilitatsiya: sushchnost' i puti realizatsii v obrazovanii* [Pedagogical Facilitation: Essence and Ways of Implementation in Education]. Moscow. 160 p.
16. Rungsh, N. A. (2021). *Fasilitatsiya zapominaniya inostrannykh slov* [Facilitation of Memorization of Foreign Words]. Cheboksary, Chuvashskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. 160 p.
17. Starchenko, D. V. (2014). Interaktivnye tekhnologii v obuchenii inostrannym yazykam [Interactive Technologies in Teaching Foreign Languages]. In *Trudy BGTU. Istoriya, filosofiya*. Vol. 6. No. 5, pp. 165–167.
18. Sumina, V. E. (2006). *Razvitie umenii fasilitatsii obshcheniya u studentov v protsesse ovladeniya inoyazychnoi rech'yu* [Development of Communication Facilitation Skills in Students in the Process of Mastering Foreign Language Speech]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Rostov-on-Don. 27 p.
19. Farkova, T. V., Baranovskaya, Yu. L. (2014). Fasilitatsiya kak sredstvo aktivizatsii uchebnoi raboty studentov pri obuchenii inostrannym yazykam [Facilitation as a Means of Activating Students' Learning Activities in Teaching Foreign Languages]. In *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. No. 9 (92), pp. 347–351.
20. Khismatulina, N. V., Pugacheva S. A., Malkova, T. V., Lavrentyeva, A. A. (2022). Deyatel'nostnoe inoyazychnoe obuchenie v neyazykovykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh vysshego obrazovaniya v kontekste fasilitatsionnogo podkhoda [Activity-Based Foreign Language Teaching in Non-linguistic Higher Education Institutions in the Context of the Facilitation Approach]. In *Modern Science*. No. 3-2, pp. 347–349.
21. Shepeleva, N. Yu. (2020). Osobennosti prepodavaniya vtorogo inostrannogo yazyka (frantsuzskogo) na neyazykovykh spetsial'nostyakh v Kostromskom gosudarstvennom universitete [Peculiarities of Teaching a Second Foreign Language (French) in Non-linguistic Specialties at Kostroma State University]. In *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*. Vol. 26. No. 2, pp. 226–230.
22. Shotskaya, G. A. (2011). Sposoby ispol'zovaniya sotsial'noi fasilitatsii kak faktora povysheniya produktivnosti obucheniya studentov inostrannomu yazyku [Ways to Use Social Facilitation as a Factor in Increasing the Productivity of Students' Foreign Language Teaching]. In *Vestnik Vitsebskaga dzyarzhaj'naga universiteta*. No. 4 (64), pp. 110–114.
23. Shchukin, A. N. (2008). *Sovremennye intensivnye metody i tekhnologii obucheniya inostrannym yazykam* [Modern Intensive Methods and Technologies of Teaching Foreign Languages]. Moscow. 188 p.
24. Chattaraj, D. (2020). Strategies for Facilitating Listening Skills among Foreign Language Learners in US Universities. In *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. No. 4 (19), pp. 150–169.
25. Erofeeva, E. V., Skopova, L. V. (2020). Methodology of Developing a Professionally-Oriented Course Book for French as a Second Foreign Language. In *Philological Class*. Vol. 25. No. 1, pp. 153–163.
26. Erofeeva, E. V., Sokolova, O. L. (2018). The Flipped Classroom in Foreign Language Teaching: Didactic Principles and Analysis of Experience. In *Philological Class*. No. 4 (54), pp. 72–77.
27. Mizener, C. (2008). Enhancing Language Skills Through Music. In *General Music Today*. No. 2 (21), pp. 11–17.
28. Rhizome, B. *Facilitation Tools and Techniques*. URL: <https://commonslibrary.org/facilitation-tools-and-techniques/> (mode of access: 13.03.2024).
29. Schwarz, R. (2002). *The Skilled Facilitator*. Hardcover. 432 p.
30. Vandergrift, L. (1999). Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. In *ELT Journal*. No. 3 (53), pp. 168–176.
31. Wang, X. (2021). Facilitating English Grammar Learning by a Personalized Mobile-Assisted System with a Self-Regulated Learning Mechanism. In *Front Psychol*. No. 12, pp. 44–61.
32. Wolverton, V. (1991). Facilitating Language Acquisition through Music. In *Update: Applications of Research in Music Education*. No. 9 (2), pp. 24–30.

Игнаткова Светлана Владимировна,

SPIN-код: 5034-6579

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода, Департамент лингвистики, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: svt.shvetsova@gmail.com

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; студенты; иноязычная грамматическая компетенция; языковая личность; коммуникативно-когнитивный подход; деятельностно-ориентированный подход; подготовка переводчика; ФГОС; федеральные государственные образовательные стандарты; информатизация образования; информационно-коммуникационные технологии; информационная образовательная среда; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; методы обучения

АННОТАЦИЯ. Целью данной работы является достижение автоматизма в безошибочном использовании студентами-лингвистами иноязычных грамматических конструкций в неподготовленной устной речи. Предложена модификация ранее разработанной методики развития иноязычной грамматической компетенции лингвистов-переводчиков, основанной на положениях коммуникативно-когнитивного и деятельностно-ориентированного подходов к обучению с применением элементов нетрадиционных методов обучения иностранным языкам: аудиовизуального метода, натурального метода, а также отдельных положений методики обучения иностранным языкам, основанной на нейролингвистическом программировании. Развитие иноязычной грамматической компетенции будущих переводчиков носит междисциплинарный характер и реализуется на основе общедидактических принципов систематичности и последовательности, профессиональной направленности, сознательности, коммуникативности, а также частнометодических принципов антиципации трудностей, ассоциативности и создания положительного эмоционального фона. Обосновано расширение методики на дополнительную учебную дисциплину. Развитие иноязычной грамматической компетенции предложено осуществлять с ежедневным применением информационно-коммуникационных технологий, предоставляющих доступ к англоязычным видеоматериалам. В связи с этим был предложен дополнительный частнометодический принцип ежедневного искусственного погружения в языковую среду. В процесс развития искомой компетенции предложено добавить дополнительные элементы натурального метода обучения: ориентацию на погружение в языковую среду посредством многочасового просмотра видеоконтента. В процессе дополнительной опытно-поисковой работы были уточнены показатели уровней сформированности когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции применительно к устной речи. Сделан вывод о том, что степень индивидуального прогресса студентов экспериментальной группы в результате проведенной опытно-поисковой работы оказалась выше, что свидетельствует об эффективности предложенной модификации разработанной ранее методики.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Игнаткова, С. В. Применение информационно-коммуникационных технологий при развитии иноязычной грамматической компетенции у будущих лингвистов-переводчиков / С. В. Игнаткова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 186–197.

Ignatkova Svetlana Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Languages and Translation, Department of Linguistics, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE GRAMMATICAL COMPETENCE IN FUTURE LINGUISTS-TRANSLATORS

KEYWORDS: higher education institutions; students; foreign language grammatical competence; linguistic personality; communicative-cognitive approach; activity-oriented approach; translator training; federal state educational standards; informatization of education; information and communication technologies; information educational environment; foreign languages; methods of teaching foreign languages; teaching methods

ABSTRACT. The purpose of this work is to achieve automaticity in the error-free use of foreign-language grammatical constructions in unprepared oral speech by linguistic students. The article deals with the modification of the previously developed teaching methods for developing foreign-language grammatical competence of linguists-translators that was based on the communicative-cognitive and activity-oriented approaches to teaching with the use of elements of non-traditional methods of teaching foreign languages: the audiovisual method, the natural method, as well as individual provisions of the methodology of teaching foreign languages based on neurolinguistic programming. The development of foreign-language grammatical competence of future translators is interdisciplinary and is implemented on the basis of general didactic

principles of systematicity and consistency, professional focus, consciousness, communicativeness, as well as specific methodological principles of anticipation of difficulties, associativity and creation of a positive emotional background. The expansion of the methodology to an additional academic discipline is substantiated. It is proposed to develop foreign-language grammatical competence with the daily use of information and communication technologies that provide access to English-language video materials. Thus, an additional private methodological principle of daily artificial immersion in the language environment was proposed. It was proposed to add additional elements of the natural teaching method to the process of developing the above-mentioned competence: orientation towards immersion in the language environment through many hours of watching video content. In the process of additional experimental and search work, the indicators of the levels of formation of the cognitive component of foreign-language grammatical competence in relation to oral speech were clarified. It was concluded that the degree of individual progress of the students in the experimental group as a result of the experimental and search work was higher, which indicates the effectiveness of the proposed modification of the previously developed methodology.

FOR CITATION: Ignatkova, S. V. (2024). The Use of Information and Communication Technologies in Developing Foreign Language Grammatical Competence in Future Linguists-Translators. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 186–197.

Активное развитие искусственного интеллекта и внедрение информационно-коммуникационных технологий во все сферы жизни, включая образование, приводят к необходимости оптимизировать и модернизировать процесс изучения иностранных языков в рамках языкового образования в высшей школе. Все чаще высказываются опасения по поводу того, что в скором времени профессия переводчика может быть вытеснена системами машинного перевода, однако «можно с уверенностью заявить, что в ближайшем будущем искусственный интеллект не заменит переводчиков. Тем не менее, с развитием технологий, профессия переводчика трансформируется, как и многие другие области» [1, с. 21]. На рынке труда появляется все больше переводческих вакансий, в числе требований которых фигурирует необходимость предредактирования и постредактирования машинного перевода. Вероятно, в ближайшем будущем трансформация переводческой профессии будет связана с активным человеческим участием в процессе письменного перевода именно на этапе пред- и постредактирования машинного перевода. Все это обуславливает необходимость в подготовке высококвалифицированных кадров, владеющих иностранным языком на профессиональном уровне и, в частности, иноязычной грамматической компетенцией.

Е. Р. Поршева и И. Ю. Зиновьева отмечают, что в последние годы в связи с сокращением периода профессиональной языковой и переводческой подготовки студентов до 4 лет возникла необходимость в оптимизации учебного процесса, которая возможна «за счет пересмотра приоритетов, систематизации и построения целостного междисциплинарного содержания языкового образования, направленного на формирование основ профессиональной культуры будущего переводчика» [9, с. 215]. Ссылаясь на Ю. Н. Караулова, авторы отмечают, что в основе междисциплинарного

подхода к процессу подготовки устных и письменных переводчиков лежит «идея формирования профессиональной языковой личности, отражающей накопление жизненного и речевого опыта, усвоение научных знаний о мире, развитие профессионального мышления и выстраивание языковой картины мира в соответствии с национальной спецификой» [9, с. 215].

С. В. Мотов отмечает, что среди проблем, стоящих перед современной педагогикой и обуславливающих необходимость оптимизации образовательного процесса, следует отметить вопрос оптимизации преподавания грамматического аспекта языка, который часто становится проблемным аспектом обучения иностранному языку, «поскольку традиционные методы организации учебного процесса в недостаточной мере согласуются с современным принципом коммуникативной ориентированности обучения, стремящимся уйти от инструкций на родном для студентов языке и в максимальной мере применять в классе изучаемый язык, а также жесты, мимику, движения», что может привести к недопониманию студентами изучаемого грамматического явления и потере заинтересованности в предмете. Традиционные же принципы обучения грамматике противоречат принципу студентоцентричности аудиторного занятия и могут демотивировать студентов из-за особенностей формата представления информации [8, с. 39].

Кроме того, как отмечает Э. А. Старикова, необходимо обратить «серьезное внимание на изучение структурных особенностей устной речи, поскольку незнание студентами специфики строя последней является главной причиной большого числа грамматических ошибок, допускаемых ими в устной речи, вследствие чего их разговорные навыки остаются на низком уровне. ... Такое положение в известной степени можно объяснить недооценкой многими преподавателями роли грамматики в преподавании разговорной речи» [11, с. 54].

И. Л. Колесникова и О. А. Долгина обращают внимание на две основополагающие проблемы, а именно: «соотношение содержательной и формальной ... сторон речи» и «роль сознательности в обучении» [6, с. 18].

Первая проблема связана с тем, что многие зарубежные методисты акцентируют большее внимание на содержательной стороне речи, пренебрегая ее системной составляющей, в то время как многие отечественные методисты, напротив, ограничиваются проработкой системной составляющей, используя лишь комплекс формальных упражнений. В итоге проблема сводится к вопросу о том, что первично в процессе языкового обучения – лексика или грамматика. Вслед за И. Л. Колесниковой и О. А. Долгиной отметим, что в основе решения данной методической проблемы лежит объединение формальной и содержательной сторон речи, имеющих прямое влияние на качество иноязычной коммуникации.

Вторая проблема связана с ролью принципа сознательности в обучении. Существует немало альтернативных методов обучения иностранным языкам, основанных на механизме овладения иностранным языком, имитирующем процесс изучения родного языка ребенком. Они исключают принцип сознательности и узко понимают когнитивность в обучении. Применение большинства альтернативных методов и методик в чистом виде невозможно в процессе профессиональной подготовки устных и письменных переводчиков, однако применение некоторых организационных форм, приемов, а также способов подачи и отработки материала может, на наш взгляд, существенно повысить эффективность процесса подготовки будущих переводчиков.

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез также отмечают, что обучение всем аспектам иностранного языка должно быть тесно связано с когнитивным и эмоциональным развитием обучающихся [4, с. 21].

Федеральные государственные образовательные стандарты (в частности ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика»), регламентирующие подготовку будущих переводчиков, базируются на принципах компетентного подхода, формулируя требования к результатам освоения выпускниками основных образовательных программ как необходимости обладать определенным набором универсальных и общепрофессиональных компетенций. Согласно вышеупомянутому ФГОС ВО сфера профессиональной деятельности бакалавров по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» включает несколько групп компетенций, в числе которых присутству-

ют системное и критическое мышление, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие. В число универсальных компетенций, обозначенных в требованиях к результатам освоения программы бакалавриата ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика», помимо прочего, входят способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) (УК-4), способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК-5), а также способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК-6).

К общепрофессиональным компетенциям, которые необходимо сформировать у студентов-бакалавров за время обучения, относятся способность «применять систему лингвистических знаний об основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлениях, орфографии и пунктуации, о закономерностях функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностях» (ОПК-1); способность «порождать и понимать устные и письменные тексты на изучаемом иностранном языке применительно к основным функциональным стилям в официальной и неофициальной сферах общения» (ОПК-3); способность «осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения» (ОПК-4); а также способность «работать с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией для решения профессиональных задач» (ОПК-5)¹.

Развитие ряда вышеупомянутых компетенций невозможно без овладения студентами-лингвистами грамматической системой изучаемого иностранного языка на профессиональном уровне. Как справедливо, на наш взгляд, отмечает В. Ф. Аитов, грамматические навыки, на которых базируются грамматические средства общения, «независимо от изучаемого языка принято рассматривать в качестве автоматизированного компонента сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающего безошибочное употребление грамматиче-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – Бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969> (дата обращения: 28.05.2024).

ской формы в речевом общении. Несформированность либо недостаточная сформированность грамматических навыков и умений представляет серьезные трудности для формирования коммуникативной компетенции в целом» [3, с. 80]. Практика обучения иностранному языку показывает, что многие студенты испытывают существенные трудности при усвоении грамматических явлений изучаемого языка. В ряде работ по методике преподавания иностранных языков студентам языковых специальностей неоднократно отмечалась необходимость разработки теоретических положений и методической базы для эффективного развития навыков грамотной иноязычной речи и формирования иноязычной грамматической компетенции. Иноязычная грамматическая компетенция – это «совокупность необходимых знаний и умений выявлять все смыслы, заложенные в грамматической конструкции, а также способность порождать грамотные, соответствующие языковым и речевым нормам высказывания, естественно звучащие на переводящем языке в конкретной коммуникативной ситуации» [5, с. 11–12].

В наших предыдущих работах мы подробно рассмотрели иноязычную грамматическую компетенцию в структуре профессиональной компетентности переводчика и пришли к выводу, что «грамматическая компетенция как часть самостоятельно выделяемой языковой компетенции и как составной элемент коммуникативной компетенции является обязательным и неотъемлемым компонентом компетентностной модели профессионального переводчика» [13, с. 462]. «Иноязычная грамматическая компетенция имеет связующий промежуточный характер, являясь базой сразу для нескольких компетенций в структуре компетентностной модели переводчика, одновременно формируясь и развиваясь в их контексте, и включает мотивационный, ценностно-смысловой, когнитивный, поведенческий и эмоционально-волевой компоненты» [5, с. 24]. Формирование и развитие иноязычной грамматической компетенции происходит на протяжении всего периода обучения в вузе.

Переводчик должен владеть всеми языковыми аспектами, включая грамматический, на высоком уровне и постоянно совершенствоваться в профессиональном плане для качественного осуществления своей профессиональной деятельности. «Высокий уровень владения иноязычной грамматической компетенцией подразумевает не только знание грамматических конструкций и способов их употребления, но и умение выбрать наиболее подходящий ва-

риант для передачи инвариантного смысла оригинального сообщения с учетом коммуникативной ситуации и условий коммуникации» [5, с. 24].

Как мы уже отмечали в своих предыдущих работах, развитие иноязычной грамматической компетенции является частью лингвистической подготовки переводчиков. Специфика методики развития иноязычной грамматической компетенции у будущих лингвистов-переводчиков заключается не только в овладении грамматическими особенностями иностранного языка, но и в ориентации на формирование у студентов особого переводческого мышления, развитие способности эффективно систематизировать новую информацию, самостоятельно пополнять, актуализировать и организовывать знания таким образом, чтобы быть в состоянии быстро и эффективно применять их в новой профессиональной ситуации, уметь вычленять главную информацию из устного или письменного текста, удерживать ее в памяти. Данные качества, являясь профессионально значимыми характеристиками переводчика, входят в состав профессиональной переводческой компетентности [5, с. 70].

Развитие иноязычной грамматической компетенции с учетом специфики профессиональной переводческой деятельности целесообразно осуществлять на междисциплинарной основе с использованием аутентичных устных и письменных текстов различных функциональных стилей и разновидностей речи, поскольку это способствует развитию переводческого мышления и профессиональной культуры речи, а также осознанию студентами профессиональных функций и требований, предъявляемых к устным и письменным переводчикам.

Г. А. Маркова отмечает, что касательно непосредственного обучения иноязычной грамматике следует выделять два типа знаний: имплицитные или неосознанные (*implicit knowledge*) и эксплицитные или осознанные знания (*explicit knowledge*). В то время как практика направлена на приобретение навыков свободного использования грамматики в общении, т. е. на приобретение имплицитных знаний, осознанное изучение необходимо для формирования эксплицитных знаний, которые в практическом смысле связаны с языком и использованием языка. Эксплицитные знания ускоряют и улучшают восприятие и точное использование языка и важны для оценки языкового результата. Осознанное знание грамматических правил приобретается посредством контролируемого процесса обучения в рамках формального аудиторного обучения. Имплицитные знания – это под-

сознательные языковые знания, которые приобретаются во время выполнения спонтанных заданий, письменных или устных. Это означает, что студент применяет определенное правило грамматики так же, как ребенок, изучающий родной язык. Он неосознанно осваивает аспекты языка, не имея доступа к осознанному объяснению правил. Другими словами, имплицитные знания приобретаются посредством подсознательного процесса обучения [7, с. 552]. Нам представляется, что лучших результатов в овладении иноязычной грамматической компетенцией студентов-лингвистов можно достичь, комбинируя оба типа знаний.

Ранее нами была разработана и подробно описана в нашем диссертационном исследовании методика развития иноязычной грамматической компетенции лингвистов-переводчиков, основанная на положениях коммуникативно-когнитивного и деятельностно-ориентированного подходов к обучению с применением некоторых элементов нетрадиционных методов обучения иностранным языкам: аудиовизуального метода (активное использование наглядности, технических средств обучения, аутентичного материала), натурального метода (а именно: методического положения о необходимости выделения трудностей усвоения языкового материала и разработке упражнений, направленных на их снятие), а также отдельных положений методики обучения иностранным языкам, основанной на нейролингвистическом программировании, акцентирующей внимание на необходимости «моделировать» вербальное и невербальное поведение носителей изучаемого языка.

Развитие иноязычной грамматической компетенции будущих переводчиков реализуется на основе общедидактических принципов *систематичности и последовательности, профессиональной направленности, сознательности, коммуникативности*, а также частнометодических принципов *антиципации трудностей, ассоциативности и создания положительного эмоционального фона*.

Принцип *антиципации трудностей* заключается в выделении проблемных элементов, трудностей усвоения языкового материала и разработке заданий и упражнений, направленных на их снятие.

Принцип *ассоциативности* реализуется на уровне «сознательного контроля» (термин А. А. Леонтьева) посредством воспроизведения визуальных и смысловых образов (образного представления в рабочих тетрадях) некоторых изученных грамматических элементов, а также ситуативной «привязки» грамматического материала в

процессе работы с аутентичными видеороликами и текстами.

Под принципом *создания положительного эмоционального фона* мы понимаем создание психологически комфортной атмосферы на занятии, атмосферы взаимопомощи и сотрудничества, способствующей усилению мотивации обучающихся [5, с. 12].

Развитие иноязычной грамматической компетенции изначально осуществлялось в рамках двух дисциплин: «Практический курс первого иностранного языка» (раздел «Грамматика») и «Практический курс перевода первого иностранного языка» на материале разработанного нами учебно-методического комплекса, состоящего из 12 рабочих тетрадей по практической грамматике («Practical Course of English Grammar: Series of Workbooks for Students») и учебного пособия по практике перевода («Practical Course of Translation from English into Russian: Sociopolitical Translation»). Однако в процессе непрерывной работы со студентами-лингвистами в рамках различных дисциплин и по мере накопления педагогического опыта было выявлено **противоречие** между успешным овладением студентами англоязычными грамматическими конструкциями, что подтверждалось успешно написанными грамматическими тестами, и затруднениями в белом свободном использовании изученных грамматических явлений в спонтанной устной речи, которые по-прежнему наблюдались у части обучающихся. На этом основании была поставлена **цель** – добиться автоматизма в безошибочном использовании студентами-лингвистами иноязычных грамматических конструкций в неподготовленной устной речи. В связи с этим разработанная ранее методика развития иноязычной грамматической компетенции с применением традиционных и нетрадиционных методов обучения была частично модифицирована и усовершенствована.

Во-первых, методика развития иноязычной грамматической компетенции была расширена на дополнительную учебную дисциплину «Практический курс первого иностранного языка» (раздел «Устная речь»). Под дополнительной дисциплиной мы понимаем не еще одну дисциплину, внесенную в учебный процесс, а дисциплину, присутствовавшую в учебном плане, но в рамках которой мы не ставили ранее целью развитие именно иноязычной грамматической компетенции.

Во-вторых, развитие иноязычной грамматической компетенции теперь предлагается осуществлять с **ежедневным** применением информационно-коммуникационных технологий, предоставляющих доступ к

аудио- и видеоматериалам на изучаемом языке. В связи с этим был предложен дополнительный, четвертый, частнометодический принцип *ежедневного искусственного погружения в языковую среду*.

Под информационно-коммуникационными технологиями (далее – ИКТ) мы понимаем «совокупность методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации. ИКТ включают различные программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе компьютерной техники, а также современные средства и системы информационного обмена, обеспечивающие сбор, накопление, хранение, продуцирование и передачу информации» [2, с. 90].

Принцип ежедневного искусственного погружения в языковую среду отвечает требованиям ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» в части способности управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК-6). Упомянутая здесь универсальная компетенция переключается с понятием *непрерывного образования*, подразумевающего «процесс развития образовательного потенциала личности (общего и профессионального) в течение всей жизни в соответствии с потребностями индивида и общества» [1, с. 31]. Система непрерывного образования включает в себя *формальное* (подразумевающее систему учебных заведений со взаимосвязанными программами), *неформальное* (представляющее собой организованную учебную деятельность с отсутствием направленности на аттестацию и имеющее, помимо профессиональных, также и общекультурные ценности) и *информальное образование* (осуществляемое самостоятельно и не ограничиваемое строго регламентированной учебной деятельностью) [1, с. 32].

Как отмечают У. Холмс, М. Бялик и Ч. Фейдел, в эпоху ускоряющегося прогресса, развития ИКТ и искусственного интеллекта необходимо «перейти к широкому, глубокому и разностороннему образованию, отвечающему требованиям трудно предсказуемого будущего», что «требует четкого формулирования стратегических целей современного образования», в числе которых упоминаются «универсальность как ответ на сложность и неопределенность проблем, возникающих в жизни и работе; актуальность, практическая применимость и мотивация обучаемых; экстраполируемость, позволяющая легко расширить круг решаемых задач» [12, с. 14–15]. Для достижения

этих целей, по мнению вышеупомянутых авторов, необходимо выделить важнейшие области традиционных знаний, добавить современные знания, сделать упор на базовый объем знаний и ключевые понятия, выстроить обучение в соответствии с принципом междисциплинарности, отработать личные навыки и качества в различных областях знаний.

В-третьих, в связи с вышесказанным было пересмотрено распределение учебной нагрузки при работе со студентами (значительная часть работы с использованием ИКТ в рамках дополнительной дисциплины вынесена на самостоятельную работу студентов).

В-четвертых, в процесс развития иноязычной грамматической компетенции студентов-лингвистов было предложено добавить некоторые дополнительные элементы натурального метода обучения. Натуральный метод обучения относится к нетрадиционным методам обучения, которые практически не применяются в высшей школе в процессе обучения будущих переводчиков, однако ранее мы использовали элементы этого метода в разработке первоначальной версии методики развития иноязычной грамматической компетенции у будущих лингвистов-переводчиков в части методического положения о необходимости выделения трудностей усвоения языкового материала и разработке упражнений, направленных на их снятие (так называемой теории «эмоционального фильтра»). Теперь в усовершенствованной версии нашей методики мы пришли к выводу о необходимости включения в учебный процесс дополнительных элементов натурального метода, а именно: ориентации на погружение в языковую среду посредством многочасового аудирования (в нашем случае просмотра видеоконтента) и разграничения неосознанного овладения языком и сознательного изучения языка на основании правил.

В основе натурального метода лежит аудитивный подход, который предполагает организацию учебного процесса по аналогии с механизмом овладения родным языком детьми. Формирование рецептивных речевых навыков (прежде всего аудирования) предшествует формированию продуктивных речевых навыков. На основании этого ключевого постулата, а также в связи с ранее обозначенным выявленным противоречием между успешным овладением студентами англоязычными грамматическими конструкциями и затруднениями в их беглом свободном использовании в спонтанной устной речи мы выдвинули **гипотезу** о том, что процесс развития иноязычной грамматической компетенции бу-

дет эффективнее, если, помимо сознательного изучения грамматических норм и правил, будет сделан бóльший акцент на развитии рецептивных (прежде всего аудитивных) речевых навыков. В процессе развития иноязычной грамматической компетенции одной из причин возникновения сложностей у студентов при грамотном построении высказываний в процессе неподготовленной устной речи может быть недостаточный уровень сформированности аудитивных речевых навыков, поскольку процессы речевосприятия и речепорождения неразрывно связаны между собой.

Кроме того, необходимо отметить, что особенности употребления того или иного языка обусловлены концептуальной системой, сформированной у носителей этого языка в результате физического и чувственного опыта взаимодействия с окружающим миром [15, р. 216]. Универсальные концепты и концептуальные метафоры как когнитивный механизм в той или иной степени относятся ко всем языкам, так как лежат в основе человеческого мышления, их «преломление в конкретном языке может отличаться в силу уникального лингвокультурного опыта носителей языка и особенностей восприятия ими окружающей реальности под воздействием культуры и межличностных взаимодействий» [8, с. 38]. Искусственное погружение студентов в языковую среду посредством многочасового просмотра видеоконтента позволяет неосознанно погрузиться в концептуальную систему изучаемого языка.

В-пятых, в процессе дополнительной опытно-поисковой работы были уточнены показатели уровней сформированности когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции именно применительно к устной речи.

Таким образом, в процессе подготовки будущих лингвистов-переводчиков и, в частности, в процессе развития иноязычной грамматической компетенции мы поставили цель добиться спонтанности грамотной иноязычной речи, свободного выражения мыслей студентов на изучаемом языке с доведением навыков грамотной иноязычной речи до автоматизма.

Принципы и положения, изложенные выше, стали основой для проведения дополнительной опытно-поисковой работы на базе кафедры иностранных языков и перевода ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина». В дополнительном экспериментальном обучении приняли участие 89 студентов 1, 2 и 3 курсов с разным уровнем сформированности иноязычной грамматической компетенции, однако замеры

начального и конечного уровней сформированности когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции проводились только в двух подгруппах студентов 3 курса (26 студентов). Как было отмечено выше, методика развития иноязычной грамматической компетенции, которая ранее осуществлялась на междисциплинарной основе в рамках двух дисциплин («Практический курс первого иностранного языка (Грамматика)» и «Практический курс перевода»), была расширена еще на одну дисциплину («Практический курс первого иностранного языка (Устная речь)»).

Дополнительная опытно-поисковая работа состояла из двух параллельных этапов:

1) *фоновый этап*, рабочее название которого было «Фильм дня»;

2) *этап активной речевой практики* на аудиторных занятиях по устной речи.

В рамках *фонового этапа* студентам в течение 6 недель было предложено смотреть по одному документальному фильму на английском языке в день. Были созданы группы студентов 1, 2 и 3 курсов в Telegram и WhatsApp, куда преподаватель ежедневно отправлял ссылку на неадаптированный англоязычный документальный фильм продолжительностью от 24 до 96 минут, размещенный на одном из общедоступных видеохостингов, который студенты должны были посмотреть в течение этого дня. Студентам было озвучено, что желательная форма просмотра – это внимательный просмотр и активное слушание. Однако ввиду того что эта учебная нагрузка давалась как дополнение к основной учебной нагрузке, допускался так называемый «фоновый» просмотр или «фоновое» прослушивание фильма в наушниках во время выполнения других рутинных дел, не требующих умственного напряжения. Целью данного этапа являются создание минимальной языковой среды и ежедневное погружение студентов в англоязычную речь. Для осуществления обратной связи преподаватель ежедневно отправлял короткий опросник в чат каждой группы в Telegram и WhatsApp. Опросник содержал один вопрос: «Удалось ли Вам посмотреть сегодняшний фильм?». Среди предложенных вариантов ответа были «Да, до конца», «Не до конца», «Нет». Подбор фильмов осуществлялся на основании тем, изучавшихся на занятиях по устной речи в соответствии с рабочей программой дисциплины. Кроме того, предлагались фильмы, освещающие экологические, экономические, социальные проблемы в разных странах.

Второй этап дополнительного экспериментального обучения – *этап активной речевой практики* – подразумевает обсу-
ж-

дение одного из просмотренных фильмов, соответствующих тематике занятия, во время аудиторного учебного занятия с преподавателем в рамках дисциплины «Практический курс первого иностранного языка (Устная речь)». В рамках второго этапа преподавателем были подготовлены вопросы по содержанию каждого фильма, предложенного для обсуждения, а также глоссарий для расширения активного словарного запаса студентов и снятия сложностей при формулировании мыслей в процессе устной речи, связанных с нехваткой словарного запаса. Фильм по теме предстоящего занятия, вопросы для подготовки к аудиторному обсуждению и глоссарий отправлялись студентам заранее (за 4–5 дней до занятия).

Некоторые зарубежные методисты в число упражнений для отработки тех или иных грамматических конструкций включают свободное общение. Так, например, Пенни Ур выделяет восемь основных типов упражнений по принципу постепенного наращивания осмысленности при употреблении грамматических структур, а также снижения ограничений при выборе и использовании лексики. К ним относятся 1) awareness (упражнения на узнавание изученного грамматического явления), 2) controlled drills (формальные упражнения с заданными ответами), 3) controlled responses through sentence completion, rewrites or translation (упражнения, предполагающие трансформацию изученной грамматической формы или перевод на иностранный язык), 4) meaningful drills (упражнения на осмысленную отработку изученного грамматического явления), 5) guided meaningful practice (направляемые осмысленные упражнения), 6) (structure-based) free sentence composition (составление своих предложений с изученной грамматической конструкцией в заданном контексте), 7) (structure-based) discourse composition (составление текста в устной или письменной форме с использованием изученной грамматической конструкции), 8) free discourse (свободное общение) [14, p. 82–84]. В нашем случае речь идет о продвинутом этапе обучения, поэтому основной акцент мы делаем на активную речевую практику, т. е. свободное общение в рамках дисциплины «Практический курс первого иностранного языка (Устная речь)». Упражнения с меньшей степенью осмысленности отрабатываются на занятиях по практической грамматике с использованием рабочих тетрадей по практической грамматике («Practical Course of English Grammar: Series of Workbooks for Students»).

Как было упомянуто выше, контрольная и экспериментальная группы для сравнения начального и конечного уровней

сформированности когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции были сформированы студентами двух подгрупп студентов-лингвистов 3 курса (26 студентов). При этом в качестве экспериментальной группы была выбрана подгруппа с более низким начальным уровнем. Сравнивалась степень индивидуального прогресса студентов в каждой подгруппе в результате проведенной опытно-поисковой работы.

При оценке когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции в процессе *устной речи* студентов контрольной и экспериментальной групп была использована общеевропейская система оценки уровней владения иностранным языком CEFR². Неподготовленная монологическая устная речь студентов оценивалась по таким критериям, как широта словарного запаса, грамматическая точность, беглость речи, способность адекватно реагировать на возможные отвлекающие факторы, связность речи. Особое внимание в оценке устной речи студентов в рамках проведенной дополнительной опытно-поисковой работы было уделено грамматическому аспекту, а именно: когнитивному компоненту описанной нами ранее иноязычной грамматической компетенции. Были уточнены показатели уровней сформированности когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции применительно к устной речи.

Высокий уровень развития иноязычной грамматической компетенции в *устной речи* предполагает поддержание постоянного грамматического контроля за использованием в речи сложных грамматических конструкций, даже при необходимости переключать внимание (например, на реакцию слушающих, задаваемые вопросы), а также постоянное поддержание высокой грамматической точности; ошибки редки, чаще носят характер оговорок. По 100-бальной шкале высокий уровень соответствует оценке от 80 до 100 баллов.

Средний (достаточный) уровень развития иноязычной грамматической компетенции в *устной речи* предполагает хороший грамматический контроль; иногда могут возникать несистематические ошибки и незначительные недостатки в структуре предложения, но они редки и часто могут быть исправлены в ретроспективе; ошибки, затрудняющие понимание, отсутствуют; заметно влияние родного языка, что проявляется в частом выборе грамматических форм,

² Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Structured overview of all CEFR scales. URL: <https://cefr.schools.ac.cy/downloads/CEFR-all-scales-and-all-skills.pdf> (mode of access: 03.06.2024).

параллельных для двух языков. По 100-балльной шкале средний уровень соответствует оценке от 40 до 79 баллов.

Низкий уровень развития иноязычной грамматической компетенции в устной речи предполагает ограниченный контроль над несколькими простыми грамматическими структурами и моделями предложений в рамках изученного материала, а также правильное использование лишь некоторых простых конструкций. При этом возможно систематическое допущение элементарных грамматических ошибок (например, ошибки в образовании видовременных форм, неверное употребление тех или иных видовременных форм либо отсутствие согласования времен и т. п.). Тем не менее смысл того, что пытается выразить студент, обычно понятен. По 100-балльной шкале

низкий уровень соответствует оценке от 0 до 39 баллов.

Для определения начального уровня сформированности когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции в устной речи использовалось задание, в рамках которого каждый студент экспериментальных и контрольных групп выступал с неподготовленной монологической речью, представлявшей собой развернутый ответ на вопрос в рамках изучаемой темы в течение 2–3 минут на аудиторном занятии. Оценка конечного уровня сформированности когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции в устной речи проводилась в процессе устного ответа на экзамене в конце семестра. Результаты проведенной опытно-поисковой работы представлены на рисунках 1 и 2.

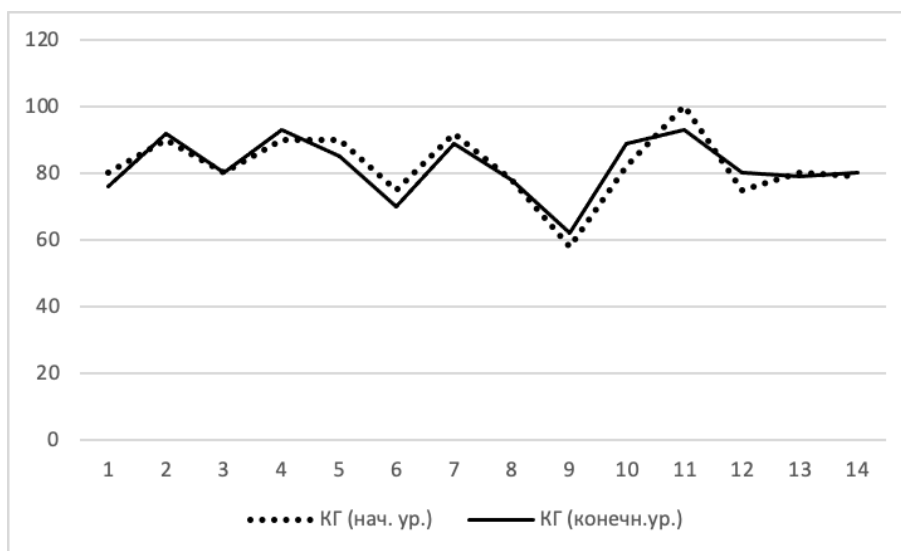


Рис. 1. Начальный и конечный уровни сформированности когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции в устной речи у студентов контрольной группы

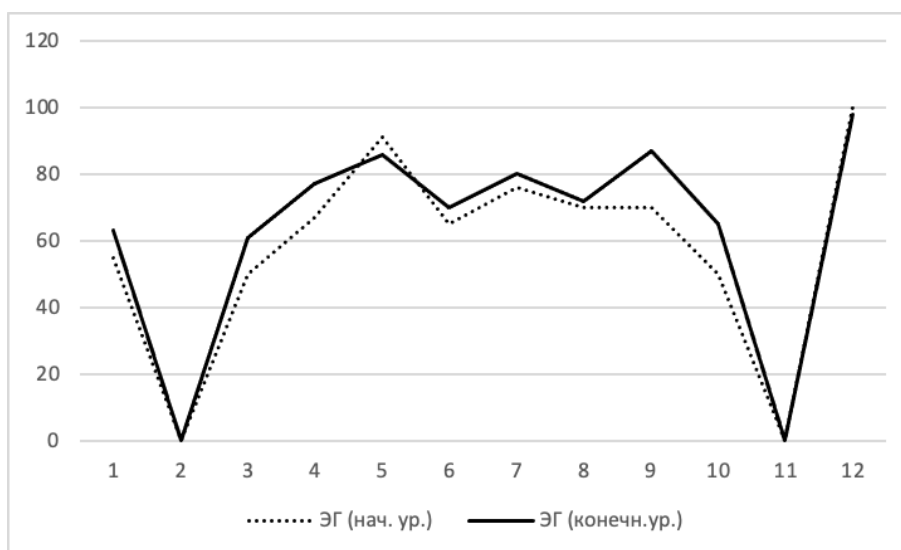


Рис. 2. Начальный и конечный уровни сформированности когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции в устной речи у студентов экспериментальной группы

Как видно из приведенных выше результатов, степень индивидуального прогресса студентов экспериментальной группы в результате проведенной опытно-поисковой работы оказалась выше. Нулевые показатели у двух студентов экспериментальной группы объясняются отсутствием студентов на занятиях и неучастием их в учебном процессе.

Кроме того, для анализа результатов дополнительного экспериментального обучения, включавшего ежедневный просмотр англоязычных документальных фильмов, использовался метод самостоятельной (субъективной) оценки студентами своего прогресса. Оценка проходила в виде анонимного опроса, который представлял собой таблицу с общим доступом по ссылке в текстовом редакторе Google Документы, состоящую из трех колонок с заголовками: «Мне понравилась практика ежедневного просмотра документальных фильмов, потому что...», «Мне не понравилось, что...», «Заметили ли вы какой-либо прогресс в овладении английским языком в целом и англоязычной грамматикой в частности?». Студентам было предложено закончить фразу и дать развернутый ответ на вопрос. Подавляющее большинство участников экспериментального обучения отметили общий прогресс в овладении английским языком за короткий срок, упомянув следующие позитивные сдвиги: улучшение навыков аудирования, расширение словарного запаса, частичное улучшение собственного произношения за счет ежедневного прослушивания речи носителей языка. Часть студентов отметили позитивные сдвиги и в части развития иноязычной грамматической компетенции. Таким образом, развитие иноязычной грамматической компетенции в рамках предложенного экспериментального обучения выступает в качестве положительного «побочного эффекта» в результате проделанной работы по искусственному погружению студентов в языковую среду посредством самостоятельного ежедневного просмотра видеоматериалов и еженедельной речевой аудиторной практики.

Таким образом, развитие иноязычной грамматической компетенции студентов-лингвистов предложено осуществлять сразу на базе трех дисциплин: грамматика, практический курс перевода и устная речь.

Как уже было отмечено выше, методическое обеспечение первоначальной версии разработанной методики развития иноязычной грамматической компетенции включает разработанный нами учебно-методический комплекс, состоящий из 12 рабочих тетрадей по практической грамматике («Practical Course of English

Grammar: Series of Workbooks for Students») и используемый на занятиях по практической грамматике, а также учебного пособия по практике перевода («Practical Course of Translation from English into Russian: Sociopolitical Translation»), предназначенного для занятий на практическом курсе перевода, в рамках которого продолжается развитие искомой компетенции. Однако при расширении методики на добавочную дисциплину и проведении вышеописанного экспериментального обучения возникли затруднения в разработке учебно-методического пособия, которое могло бы быть дополнением к основным учебным материалам, используемым студентами на занятиях по устной речи. Затруднения объясняются периодической блокировкой некоторых просмотренных видеоматериалов. Необходимость постоянной актуализации подборки видео создает дополнительную нагрузку на преподавателя, что можно отнести к недостаткам предлагаемой дополнительной практики.

К преимуществам описанного в данной статье экспериментального обучения, которое является дополнением ранее разработанной методики развития иноязычной грамматической компетенции, можно отнести следующие:

- практика *ежедневного* погружения в языковую среду посредством просмотра (прослушивания) аутентичных документальных фильмов позволяет внести в процесс профессиональной подготовки переводчиков элементы натурального метода, основанного на естественном овладении родным языком детьми и способствующего повышению общего уровня владения иностранным языком и, в частности, повышению иноязычной грамотности;

- просмотр фильмов воздействует сразу на два канала восприятия (зрительный и слуховой), что облегчает процесс усвоения информации аудиалами и визуалами, а возможность прослушивать фильмы в фоновом режиме во время выполнения рутинных дел дает возможность задействовать и кинестетический (т. е. двигательный) канал восприятия информации;

- ежедневный просмотр документальных фильмов будущими переводчиками значительно расширяет кругозор, способствует углублению экстралингвистических знаний и дает возможность студентам активнее участвовать в дискуссиях на разнообразных темах на иностранном языке;

- подобная практика повышает интерес обучающихся к дисциплине, а также способствует усилению внутренней мотивации к изучению иностранного языка;

- необходимость постоянной актуализации подборки видеоматериалов препода-

вателем, которая выше была отмечена в качестве недостатка предлагаемой практики, с другой стороны, позволяет оставаться в курсе последних тенденций и разработок, что отвечает требованиям быстро меняющейся действительности.

Переводческий процесс предполагает наличие у переводчика способности понимания, интерпретации, проникновения в смысл исходного сообщения. Необходимыми условиями данного процесса являются знания об участниках переводческого процесса, экстралингвистические знания, а исходным основанием, первичной базой, на которой основывается и с которой начинается процесс понимания, являются лингвистические знания, в частности грамматическая система языка. Вслед за С. Е. Рахманкуловой отметим, что «развитие умения увидеть целостный образ ситуации, лежащий в основе выражения родного и иностранного языков, представляется крайне важным, поскольку способствует формированию у обучаемых более глубокого понимания механизмов построения высказывания на иностранном языке и помогает

предотвращать лексическую, лексико-грамматическую, синтаксическую интерференции, обусловленные привычкой к словосложению внутреннему переводу выражения родного языка на изучаемый язык» [10, с. 92].

Таким образом, в результате проведенной опытно-поисковой работы выдвинутая гипотеза о том, что процесс развития иноязычной грамматической компетенции будет эффективнее, если, помимо сознательного изучения грамматических норм и правил, будет сделан больший акцент на развитии рецептивных (прежде всего аудитивных) речевых навыков, подтвердилась. В перспективе планируется увеличить продолжительность описанного выше экспериментального обучения, включающего ежедневный просмотр аутентичных видеоматериалов с последующим их обсуждением в рамках аудиторного занятия, с шести недель до одного семестра, а также экспериментально проверить и сравнить результаты эффективности предлагаемого обучения при работе со студентами-лингвистами разных курсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авраменко, А. П. Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков : учебное пособие / А. П. Авраменко. – 2-е изд., испр. – М. : КДУ ; Университетская книга, 2022. – 166 с. – Текст : непосредственный.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М. : Издательство «ИКАР», 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.
3. Аитов, В. Ф. Обучение грамматике в условиях реального многоязычия и поликультурности / В. Ф. Аитов, Н. Чжоу, Г. Н. Туржанова. – Текст : непосредственный // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2019. – № 2 (46). – С. 78–89.
4. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 336 с. – Текст : непосредственный.
5. Игнаткова, С. В. Развитие иноязычной грамматической компетенции у будущих лингвистов-переводчиков (профиль «Перевод и переводоведение») : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. В. Игнаткова. – Екатеринбург, 2014. – 240 с. – Текст : непосредственный.
6. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Русско-балтийский информационный центр «БЛИЦ» ; Cambridge University Press, 2001. – 224 с. – Текст : непосредственный.
7. Маркова, Г. А. Обучение грамматике английского языка в неязыковом вузе / Г. А. Маркова. – Текст : непосредственный // Эпоха науки. – 2019. – № 20. – С. 550–554.
8. Мотов, С. В. Обучение грамматике английского языка на лингвокогнитивной основе / С. В. Мотов. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 24, № 179. – С. 32–39.
9. Поршнева, Е. Р. Программа подготовки бакалавра лингвистики как основа профессионального переводческого образования / Е. Р. Поршнева, И. Ю. Зиновьева. – Текст : непосредственный // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – 2011. – № 14. – С. 213–221.
10. Рахманкулова, С. Е. Современная когнитивная лингвистика в преподавании грамматики иностранного языка / С. Е. Рахманкулова. – Текст : непосредственный // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – 2020. – № 49. – С. 86–103.
11. Старикова, Э. А. Обучение грамматике английского языка на рецептивном этапе в процессе развития навыков устной речи в неязыковом вузе / Э. А. Старикова. – Текст : непосредственный // Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятельности : материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Санкт-Петербург, 31 октября 2019 года / под ред. А. В. Набирухиной. – СПб. : Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2019. – С. 54–57.
12. Холмс, У. Искусственный интеллект в образовании: Перспективы и проблемы для преподавания и обучения : пер. с англ. / У. Холмс, М. Бялик, Ч. Фейдел. – М. : Альпина ПРО, 2022. – 304 с. – Текст : непосредственный.

13. Швецова, С. В. Грамматическая компетенция в структуре компетентностной модели переводчика / С. В. Швецова. – Текст : непосредственный // Инновационный потенциал, состояние и тенденции развития в экономике, проектном менеджменте, образовании, политологии, юриспруденции, психологии, экологии, медицине, филологии, философии, социологии, технике, физике, математике : сборник научных статей по итогам Международной заочной научно-практической конференции, 30–31 октября 2013 года, г. Санкт-Петербург. – СПб. : Издательство «КультИнформПресс», 2013. – С. 458–462.

14. Ur, P. *A course in English Language Teaching* / P. Ur. – Second edition. – Cambridge : Cambridge University Press, 2012. – 328 p. – Text : immediate.

15. Veliz, L. A route to the teaching of polysemous lexicon: benefits from cognitive linguistics and conceptual metaphor theory / L. Veliz. – Text : immediate // *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. – 2017. – Vol. 7, no. 1. – P. 211–217.

REFERENCES

1. Avramenko, A. P. (2022). *Iskusstvennyi intellekt v prepodavanii inostrannykh yazykov* [Artificial Intelligence in Teaching Foreign Languages]. 2nd edition. Moscow, KDU, Universitetskaya kniga. 166 p.
2. Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009). *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)]. Moscow, Izdatel'stvo «IKAR». 448 p.
3. Aitov, V. F., Zhou, N., Turzhanova, G. N. (2019). Obuchenie grammatike v usloviyakh real'nogo mnogoyazychiya i polikul'turnosti [Teaching Grammar in a Real Multilingual and Multicultural Environment]. In *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*. No. 2 (46), pp. 78–89.
4. Galskova, N. D., Gez, N. I. (2006). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of Teaching Foreign Languages. Lingvodidactics and Methodology]. 3rd edition. Moscow, Akademiya. 336 p.
5. Ignatkova, S. V. (2014). *Razvitie inoyazychnoi grammaticheskoi kompetentsii u budushchikh lingvistov-perevodchikov (profil' «Perevod i perevodovedenie»)* [Development of Foreign Language Grammatical Competence in Future Linguists-Translators (Profile “Translation and Translation Studies”)]. Dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg. 240 p.
6. Kolesnikova, I. L., Dolgina, O. A. (2001). *Anglo-russkii terminologicheskii spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov* [English-Russian Terminology Handbook on Methods of Teaching Foreign Languages]. Saint Petersburg, Russko-baltiiskii informatsionnyi tsentr «BLITs», Cambridge University Press. 224 p.
7. Markova, G. A. (2019). Obuchenie grammatike angliiskogo yazyka v neyazykovom vuze [Teaching English Grammar in a Non-linguistic University]. In *Epokha nauki*. No. 20, pp. 550–554.
8. Motov, S. V. (2019). Obuchenie grammatike angliiskogo yazyka na lingvokognitivnoi osnove [Teaching English Grammar on a Linguacognitive Basis]. In *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. Vol. 24. No. 179, pp. 32–39.
9. Porshneva, E. R., Zinovyeva, I. Yu. (2011). Programma podgotovki bakalavra lingvistiki kak osnova professional'nogo perevodcheskogo obrazovaniya [Bachelor's Degree Program in Linguistics as a Basis for Professional Translation Education]. In *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N. A. Dobrolyubova*. No. 14, pp. 213–221.
10. Rakhmankulova, S. E. (2020). Sovremennaya kognitivnaya lingvistika v prepodavanii grammatiki inostranogo yazyka [Modern Cognitive Linguistics in Teaching Foreign Language Grammar]. In *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N. A. Dobrolyubova*. No. 49, pp. 86–103.
11. Starikova, E. A. (2019). Obuchenie grammatike angliiskogo yazyka na retseptivnom etape v protsesse razvitiya navykov ustnoi rechi v neyazykovom vuze [Teaching English Grammar at the Receptive Stage in the Process of Developing Oral Speaking Skills in a Non-linguistic University]. In Nabirukhina, A. V. (Ed.). *Sozdanie iskusstvennogo inoyazychnogo okruzheniya kak odin iz faktorov aktivizatsii uchebnoi deyatel'nosti: materialy userossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem), Sankt-Peterburg, 31 oktyabrya 2019 goda*. Saint Petersburg, Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi ekonomicheskii universitet, pp. 54–57.
12. Holmes, W., Bialik, M., Fadel, C. (2022). *Iskusstvennyi intellekt v obrazovanii: Perspektivy i problemy dlya prepodavaniya i obucheniya* [Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning]. Moscow, Al'pina PRO. 304 p.
13. Shvetsova, S. V. (2013). Grammaticheskaya kompetentsiya v strukture kompetentnostnoi modeli perevodchika [Grammatical Competence in the Structure of the Translator's Competence Model]. In *Innovatsionnyi potentsial, sostoyanie i tendentsii razvitiya v ekonomike, proektnom menedzhmente, obrazovanii, politologii, yurisprudentsii, psikhologii, ekologii, meditsine, filologii, filosofii, sotsiologii, tekhnike, fizike, matematike: sbornik nauchnykh statei po itogam Mezhdunarodnoi zaochnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 30–31 oktyabrya 2013 goda, g. Sankt-Peterburg*. Saint Petersburg, Izdatel'stvo «Kul'tInformPress», pp. 458–462.
14. Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*. Second edition. Cambridge, Cambridge University Press. 328 p.
15. Veliz, L. (2017). A Route to the Teaching of Polysemous Lexicon: Benefits from Cognitive Linguistics and Conceptual Metaphor Theory. In *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. Vol. 7. No. 1, pp. 211–217.

Кондрашина Татьяна Валерьевна,

SPIN-код: 5531-5145

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614990, Россия, г. Пермь, Комсомольский пр., 29; e-mail: schraidmann@gmail.com

Мосина Маргарита Александровна,

SPIN-код: 9678-7412

доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614045, Россия, г. Пермь, ул. Сибирская, 24; e-mail: margarita_67@inbox.ru

Смирнова Ирина Викторовна,

SPIN-код: 5835-4229

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614990, Россия, г. Пермь, Комсомольский пр., 29; e-mail: irivanovskaya@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: технические вузы; студенты; образовательный процесс; инфографическая грамотность; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в вузе; визуализация информации; методы обучения; проектная деятельность; групповая работа; мультимедийные материалы; технологические инструменты

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается проблема формирования инфографической грамотности у студентов технических вузов в процессе изучения иностранного языка. Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью инфографики как инструмента визуализации информации в современном мире и потребностью в развитии у студентов навыков, необходимых для эффективной коммуникации в профессиональной сфере. В статье освещаются теоретические аспекты инфографики, ее значение в обучении иностранному языку и преимущества для студентов технических специальностей. Описываются методики и подходы, используемые для развития навыков и умений инфографической грамотности, включая практические упражнения, проектную деятельность и групповую работу. Также рассматриваются технологические инструменты, такие как программы и онлайн-ресурсы для создания инфографики, интерактивные учебники и мультимедийные материалы. В заключение предлагаются практические рекомендации для преподавателей по оценке инфографической компетенции студентов, интеграции инфографики в учебные материалы и поддержке студентов в создании информационных проектов. Статья подчеркивает значимость развития навыков и умений инфографической грамотности в контексте профессиональной подготовки студентов технических вузов и перспективы дальнейших исследований в этой области.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Кондрашина, Т. В. Формирование инфографической грамотности в процессе изучения иностранного языка в техническом вузе / Т. В. Кондрашина, М. А. Мосина, И. В. Смирнова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 198–204.

Kondrashina Tatyana Valerievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia

Mosina Margarita Aleksandrovna,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Methods of Teaching Foreign Languages, Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Smirnova Irina Victorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia

FORMATION OF INFOGRAPHIC LITERACY IN THE PROCESS OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE IN A TECHNICAL UNIVERSITY

KEYWORDS: technical universities; students; educational process; infographic literacy; foreign languages; methods of teaching foreign languages; methods of foreign languages in higher education; information visualization; teaching methods; project activities; group work; multimedia materials; technological tools

ABSTRACT. This article addresses the issue of developing infographic literacy among students of technical universities in the process of learning a foreign language. The relevance of the study is driven by the increasing role of infographics as a tool for visualizing information in the modern world and the need to develop skills among students necessary for effective communication in the professional sphere. The article covers theoretical aspects of infographics, its significance in foreign language education, and advantages for students of technical specialties. It describes methodologies and approaches used to develop skills and

abilities in infographic literacy, including practical exercises, project work, and group activities. Technological tools such as software and online resources for creating infographics, interactive textbooks, and multimedia materials are also discussed. In conclusion, practical recommendations are provided for educators on assessing students' infographic competency, integrating infographics into educational materials, and supporting students in creating informational projects. The article emphasizes the importance of developing skills and abilities in infographic literacy in the context of professional preparation for students of technical universities and outlines prospects for further research in this area.

FOR CITATION: Kondrashina, T. V., Mosina, M. A., Smirnova, I. V. (2024). Formation of Infographic Literacy in the Process of Studying a Foreign Language in a Technical University. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 198–204.

Введение. Умение создавать инфографику и применять в учебной образовательной деятельности при разных уровнях владения иностранным языком студентами технических вузов представляет собой способность эффективно создавать, анализировать и интерпретировать информацию в форме графических элементов, таких как диаграммы, таблицы, графики и карты. Она включает в себя умение работать с различными видами данных и представлять их в понятной и доступной форме для аудитории.

В современном информационном обществе, насыщенном большим объемом данных, умение эффективно обрабатывать информацию и делать из нее выводы является критически важным навыком. Инфографическая грамотность позволяет быстро и наглядно передавать сложные данные и концепции, делая информацию более доступной и запоминающейся для широкой аудитории. Она играет ключевую роль в коммуникации, образовании, науке, бизнесе и многих других областях.

Цель данной статьи заключается в рассмотрении процесса формирования навыков и умений в создании инфографики в контексте изучения иностранного языка в техническом вузе. Мы рассмотрим методы и подходы в создании инфографики, ее значимость для студентов технических специальностей и практические рекомендации для преподавателей.

Теоретические аспекты формирования инфографической грамотности. Инфографика представляет собой средство визуализации информации с использованием графических элементов, таких как диаграммы, графики, карты и таблицы. Ее целью является передача сложной информации в понятной и доступной форме, что делает ее эффективным инструментом коммуникации и обучения [1].

Одной из особенностей инфографики является ее способность конденсировать большие объемы данных в компактную форму, делая информацию более удобной для восприятия. Благодаря использованию цветов, форм и шрифтов инфографика привлекает внимание читателя и помогает выделить ключевые аспекты информации [2].

Роль инфографики в визуализации информации неопределима в современном мире, где данные играют все более важную роль в принятии решений. Отчеты, презентации, научные статьи, новостные материалы – все они используют инфографику для того, чтобы сделать информацию более доступной и понятной для широкой аудитории [4].

Связь между инфографикой и обучением иностранному языку заключается в том, что развитие навыков работы с графическими элементами помогает студентам эффективнее усваивать иностранный язык. Инфографика может быть использована в качестве средства обучения, например для иллюстрации новых слов, грамматических конструкций или культурных аспектов языка. Студенты, обладающие способностью использовать инфографику, могут лучше понимать и запоминать информацию, представленную в графической форме, что способствует их активному участию в учебном процессе и повышает эффективность обучения [5]. Развитие инфографической способности приносит студентам технических вузов ряд значительных преимуществ. Во-первых, это помогает им эффективнее обрабатывать и представлять техническую информацию, что является важным навыком в их будущей профессиональной деятельности.

Кроме того, наработанные инфографические навыки и умения способствуют развитию креативного мышления, логического анализа и проблемного мышления, необходимых для успешного решения технических задач [1]. Она также помогает студентам развивать коммуникативные навыки, так как умение эффективно представлять информацию является важным аспектом профессиональной коммуникации в сфере техники и технологий. Таким образом, развитие умений и навыков применения инфографики является важным компонентом в обучении иностранным языкам.

Использование инфографики в учебном процессе представляет собой эффективный метод обучения, направленный на формирование у студентов умений и навыков инфографической способности. Преподаватели могут включать в учебный материал различные графические элементы, такие как диаграммы, таблицы, схемы и гра-

фики, чтобы визуализировать сложную информацию и облегчить ее понимание [11].

Инфографика может быть использована для иллюстрации ключевых концепций, процессов и данных, что помогает студентам лучше усваивать материал и связывать его с конкретными визуальными образами. Это также способствует развитию навыков анализа и интерпретации информации [5].

Для развития инфографических умений и навыков студентов можно использовать разнообразные практические упражнения. Они могут включать в себя создание собственных инфографиков на основе предоставленных данных или же анализ и интерпретацию уже существующих инфографиков [4].

Студенты могут также участвовать в процессе создания коллективных инфографических проектов, где каждый член группы отвечает за определенный аспект визуализации информации. Это позволяет развивать навыки коллективной работы, коммуникации и делового взаимодействия [2]. Проектная деятельность и групповая работа играют ключевую роль в формировании инфографических умений и навыков у студентов. При выполнении групповых проектов они вырабатывают навыки сотрудничества, делового общения и распределения обязанностей.

Кроме того, проектная деятельность позволяет студентам применять свои знания и навыки на практике, создавая инфографические продукты, которые могут быть использованы в реальных условиях. Это стимулирует их к творческому мышлению, поиску нестандартных решений и развитию профессиональных навыков [1].

Таким образом, методики и подходы к формированию инфографической способ-

ности включают использование инфографики в учебном процессе, практические упражнения для развития навыков работы с графическими элементами, а также активное использование проектной деятельности и групповой работы.

Интеграция инфографики в учебные материалы и курсы. Интеграция инфографики в учебные материалы и курсы по иностранному языку представляет собой современный и эффективный подход к обучению, который способствует улучшению понимания и усвоения информации. Инфографика благодаря своей визуальной природе делает сложные концепции более доступными и привлекательными для студентов. Рассмотрим основные аспекты и преимущества использования инфографики в обучении иностранному языку.

1. Визуализация грамматических структур. Одной из ключевых областей применения инфографики является визуализация грамматических структур. Грамматические правила и исключения часто представляют собой сложные для запоминания элементы языка. Инфографики, такие как схемы, таблицы и диаграммы, могут наглядно демонстрировать отношения между различными грамматическими элементами, облегчая понимание и запоминание [1; 3].

Например, создавать конкретные картинки, такие как инфографика для визуализации грамматических структур, лучше всего с использованием инструментов для графического дизайна. Эта инфографика демонстрирует использование временных линий для объяснения времен английского глагола (рис. 1). Информация визуально представлена в форме диаграммы или таблицы, что облегчает запоминание правил [4].

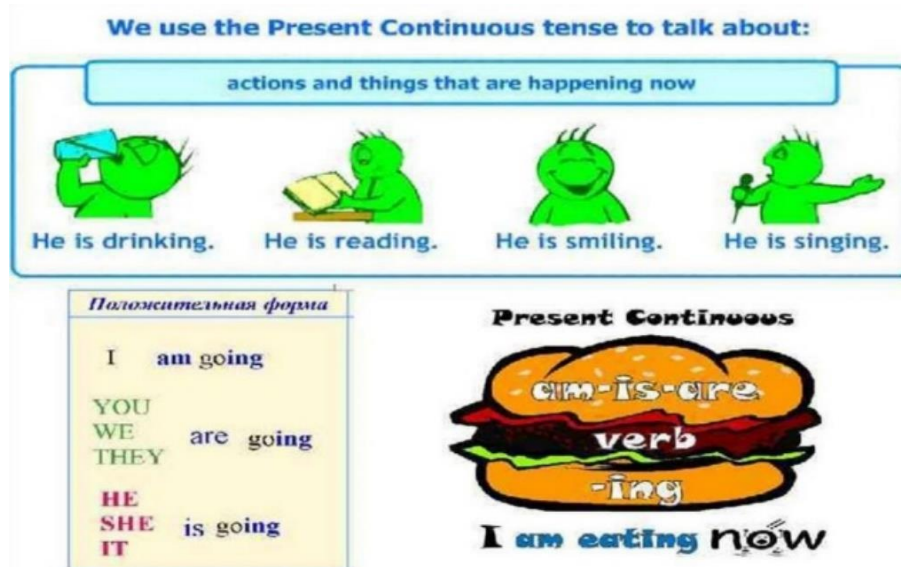


Рис. 1

Использование таких инфографик помогает студентам легче усваивать сложные грамматические структуры благодаря наглядности и четкой организации информации [9].

2. Обучение лексике и фразам.

Инфографика также эффективна для обучения лексике и фразам. Словарные карты и ассоциативные схемы могут помочь студентам визуально связать новые слова и фразы с уже известными понятиями, что способствует

лучшему усвоению. Цветовая кодировка и иконки могут использоваться для выделения тематических групп слов или различий в значениях и употреблении [2; 5].

Например, инфографика может представлять семантические поля, такие как слова, связанные с путешествиями или едой, помогая студентам лучше запомнить и использовать новую лексику в соответствующих контекстах (рис. 2) [6].

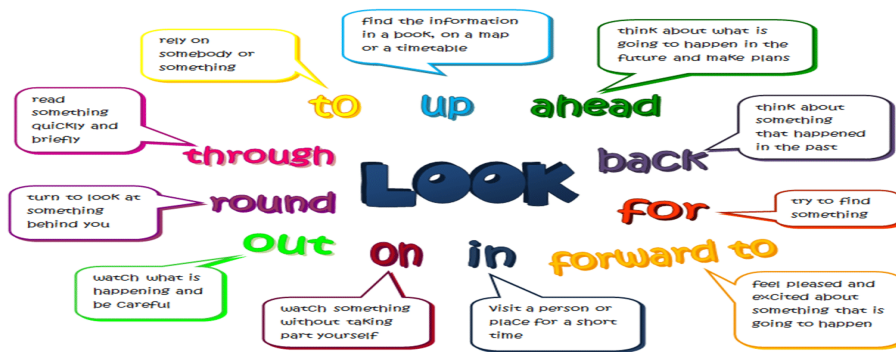


Рис. 2

3. Культурные аспекты и страноведение.

Изучение иностранного языка тесно связано с культурой стран, где этот язык используется. Инфографика может эффективно передавать культурные аспекты, исторические факты и социальные особенности. Карты, хронологические таблицы и культурные иконки позволяют студентам

лучше понимать культурный контекст изучаемого языка [9; 10].

Например, инфографики о праздниках, традициях и значимых исторических событиях могут сделать изучение культурных аспектов более увлекательным и запоминающимся (рис. 3) [10].

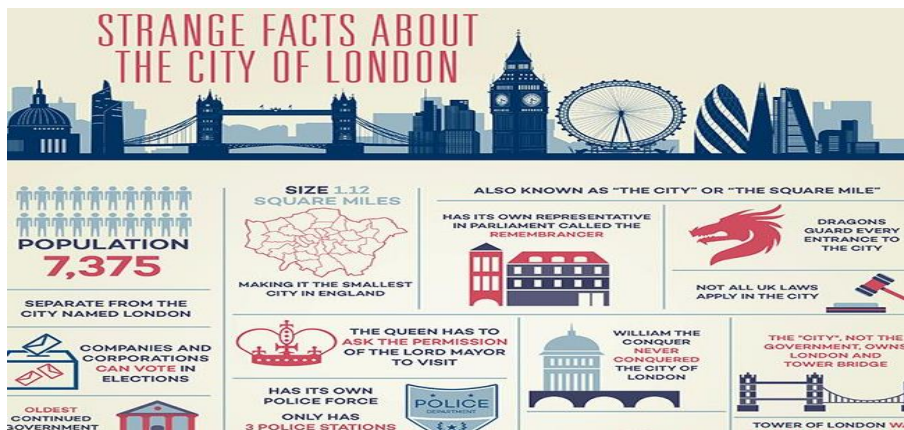


Рис. 3

4. Развитие навыков критического мышления.

Инфографика способствует развитию навыков критического мышления, что является важным компонентом изучения любого языка. Задания, включа-

ющие анализ и создание инфографики, побуждают студентов критически осмысливать информацию, сравнивать и противопоставлять данные, выявлять основные идеи и аргументы (рис. 4) [11].

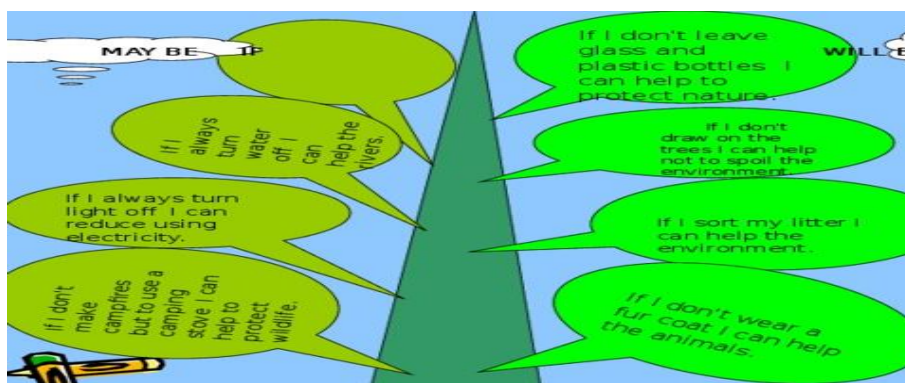


Рис. 4

Преподаватели могут задавать студентам задания по созданию собственных инфографик на различные темы, такие как сравнение двух культур, анализ социальных проблем или представление результатов исследований. Это стимулирует активное использование языка и развитие аналитических навыков [12; 13].

Технологические инструменты для развития инфографических умений и навыков. Существует множество программ и онлайн-ресурсов, специально предназначенных для создания инфографики. Среди самых популярных программ можно выделить Adobe Illustrator, Adobe Photoshop, Canva, Piktochart, Infogram и др. Эти инструменты предоставляют широкий выбор шаблонов, элементов дизайна и инструментов для создания качественной инфографики. Они также позволяют пользователям экспортировать свои работы в различные форматы для дальнейшего использования [1].

Интерактивные учебники и обучающие платформы предоставляют студентам доступ к образовательным материалам, включающим в себя инфографику. Эти учебники и платформы предлагают интерактивные задания, учебные материалы и тесты, которые помогают студентам усваивать информацию с использованием визуальных средств, таких как графики, диаграммы и схемы [1].

Мультимедийные материалы играют важную роль в формировании инфографической квалификации студентов. Они предоставляют доступ к разнообразным видеоролкам, презентациям и онлайн-курсам, в которых широко используется инфографика для визуализации информации. Эти материалы не только помогают студентам лучше усвоить материал, но и демонстрируют им различные способы использования инфографики в образовательных целях [3; 7].

Таким образом, технологические инструменты включают в себя программы и онлайн-ресурсы для создания инфографики, интерактивные учебники и обучающие платформы, а также мультимедийные ма-

териалы, которые помогают студентам овладеть навыками работы с визуальной информацией.

Методы оценки сформированности инфографических умений и навыков студентов. Оценка сформированности инфографических навыков и умений студентов является важным аспектом учебного процесса, особенно в технических вузах, где визуальное представление данных играет ключевую роль. Эффективные методы оценки позволяют не только выявить уровень овладения навыками, но и определить направления для дальнейшего развития. Рассмотрим основные методы оценки инфографической грамотности студентов [12].

1. Оценка по критериям качества инфографики. Одним из наиболее распространенных методов является оценка по заранее установленным критериям качества инфографики. Эти критерии могут включать:

Четкость и ясность представления информации: насколько хорошо информация структурирована и легко ли она воспринимается?

Актуальность и точность данных: насколько актуальны и точны представленные данные?

Креативность и дизайн: насколько оригинально и привлекательно выполнена инфографика?

Соответствие целевой аудитории: насколько инфографика соответствует потребностям и ожиданиям целевой аудитории?

Преподаватели могут разработать рубрику с этими критериями и использовать ее для объективной оценки работ студентов.

2. Портфолио. Сбор портфолио инфографических работ студентов за семестр или учебный год позволяет оценить прогресс и развитие навыков. Портфолио должно включать различные типы инфографик, выполненные по разным темам и заданиям. Преподаватели могут анализировать изменения в качестве и сложности работ, а также самооценку студентов по

каждому проекту.

3. Самооценка и взаимооценка.

Самооценка и взаимооценка являются важными компонентами формирования критического мышления и рефлексии. Студенты могут использовать чек-листы или рубрики для самооценки своих работ, а также обмениваться инфографиками с однокурсниками для получения обратной связи. Этот метод помогает студентам учиться на ошибках и учитывать мнения других.

4. Тестирование и практические задания. Тестирование может включать вопросы на знание принципов и правил создания инфографики, а также практические задания, где студенты должны создать инфографику на заданную тему за ограниченное время. Практические задания позволяют оценить не только теоретические знания, но и практические навыки работы с инструментами для создания инфографики.

5. Проектная работа. Проектная работа, включающая создание комплексных инфографик по реальным данным и темам, является эффективным методом оценки. Такие проекты могут быть индивидуальными или групповыми. Важно оценивать не только конечный результат, но и процесс работы: исследование данных, выбор подходящих методов визуализации, работа в команде и распределение ролей.

6. Презентации и защита проектов. Презентация и защита проектов перед преподавателем и однокурсниками помогают оценить способность студентов аргументировать свои решения, объяснять выбор визуализационных методов и отвечать на вопросы. Этот метод развивает навыки публичного выступления и уверенность в себе.

7. Анализ ошибок. Анализ ошибок в созданных инфографиках позволяет выявить типичные проблемы и недостатки, а также разработать рекомендации по их устранению. Преподаватели могут прово-

дить совместные разборы работ, фокусируясь на улучшении отдельных аспектов.

Эффективное сочетание этих методов позволяет всесторонне оценить инфографическую компетенцию студентов, выявить их сильные и слабые стороны и создать условия для их дальнейшего развития [6; 15].

Заключение. В ходе исследования мы рассмотрели значимость формирования инфографической грамотности у студентов технических вузов в процессе изучения иностранного языка. Основываясь на проведенном анализе, можно сделать вывод, что развитие навыков работы с информацией в формате инфографики имеет важное значение для успешной профессиональной деятельности студентов в современном мире.

Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на более глубокое изучение методик и подходов к формированию инфографических навыков и умений, а также на разработку эффективных образовательных программ и инструментов для поддержки этого процесса. Также важно исследовать влияние развития инфографической грамотности на академическую успеваемость и профессиональную подготовку студентов.

Формирование навыков и умений инфографической грамотности является неотъемлемой частью профессиональной подготовки студентов технических вузов. В современном информационном обществе, где данные становятся все более объемными и доступными, умение анализировать и визуализировать информацию в форме инфографики становится ключевым навыком для будущих специалистов. Развитие этой компетенции позволит студентам эффективно коммуницировать, представлять свои идеи и исследования, а также успешно решать профессиональные задачи в своей области деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипина, О. В. Использование инфографики в учебном процессе : методические рекомендации / О. В. Антипина. – М. : Издательство «Педагогика», 2018. – 120 с. – Текст : непосредственный.
2. Белякова, Е. Е. Визуализация учебного материала с помощью инфографики в процессе обучения иностранным языкам / Е. Е. Белякова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2019. – № 2. – С. 45–56.
3. Воронина, А. И. Инфографика как средство повышения эффективности обучения в вузе / А. И. Воронина. – СПб. : Издательство СПбГУ, 2020. – 160 с. – Текст : непосредственный.
4. Голубева, Е. В. Инфографика в обучении: теория и практика / Е. В. Голубева. – М. : Издательство «Высшая школа», 2017. – 200 с. – Текст : непосредственный.
5. Дружинина, Т. М. Инфографика в образовании: современные подходы и технологии / Т. М. Дружинина. – Казань : Издательство КГУ, 2018. – 180 с. – Текст : непосредственный.
6. Иванова, Н. А. Инфографика как инструмент обучения в техническом вузе / Н. А. Иванова. – М. : Издательство МЭИ, 2021. – 140 с. – Текст : непосредственный.
7. Кузнецова, Е. П. Применение визуальных средств в образовательном процессе: Инфографика и ее роль / Е. П. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Техническое образование. – 2020. – № 2. – С. 38–47.
8. Лебедева, И. В. Применение инфографики в обучении иностранным языкам: методические рекомендации / И. В. Лебедева. – Текст : непосредственный // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 3. – С. 60–70.

9. Мосина, М. А. Основы создания инфографики для образовательных целей / М. А. Мосина. – М. : Издательство «Просвещение», 2019. – 140 с. – Текст : непосредственный.
10. Петрова, А. Л. Инфографика как инструмент визуализации учебной информации в преподавании иностранных языков / А. Л. Петрова. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 4. – С. 35–44.
11. Сидорова, Н. В. Инфографика в учебном процессе: опыт и перспективы / Н. В. Сидорова. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2021. – № 1. – С. 25–34.
12. Ткаченко, В. В. Развитие инфографической компетенции у студентов технических вузов / В. В. Ткаченко. – Томск : Издательство ТПУ, 2018. – 150 с. – Текст : непосредственный.
13. Федорова, Л. С. Инфографика в современном образовательном процессе / Л. С. Федорова. – М. : Издательство «Академия», 2019. – 130 с. – Текст : непосредственный.
14. Харитонова, Е. Г. Инфографика и визуализация данных : учебное пособие / Е. Г. Харитонова. – Екатеринбург : Издательство УрФУ, 2020. – 110 с. – Текст : непосредственный.
15. Шевченко, Ю. П. Использование инфографики для преподавания иностранного языка в техническом вузе / Ю. П. Шевченко. – Текст : непосредственный // Вестник технического образования. – 2019. – № 5. – С. 49–58.
16. Романова, Т. В. Инфографика в контексте образовательных технологий / Т. В. Романова. – Новосибирск : Издательство НГУ, 2021. – 160 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Antipina, O. V. (2018). *Ispol'zovanie infografiki v uchebnom protsesse* [Using Infographics in the Educational Process]. Moscow, Izdatel'stvo «Pedagogika». 120 p.
2. Belyakova, E. E. (2019). Vizualizatsiya uchebnogo materiala s pomoshch'yu infografiki v protsesse obucheniya inostrannym yazykam [Visualization of Educational Material Using Infographics in the Process of Teaching Foreign Languages]. In *Obrazovanie i nauka*. No. 2, pp. 45–56.
3. Voronina, A. I. (2020). *Infografika kak sredstvo povysheniya effektivnosti obucheniya v vuze* [Infographics as a Means of Increasing the Effectiveness of Teaching at a University]. Saint Petersburg, Izdatel'stvo SPbGU. 160 p.
4. Golubeva, E. V. (2017). *Infografika v obuchenii: teoriya i praktika* [Infographics in Education: Theory and Practice]. Moscow, Izdatel'stvo «Vysshaya shkola». 200 p.
5. Druzhinina, T. M. (2018). *Infografika v obrazovanii: sovremennye podkhody i tekhnologii* [Infographics in Education: Modern Approaches and Technologies]. Kazan, Izdatel'stvo KGU. 180 p.
6. Ivanova, N. A. (2021). *Infografika kak instrument obucheniya v tekhnicheskom vuze* [Infographics as a Teaching Tool in a Technical University]. Moscow, Izdatel'stvo MEL. 140 p.
7. Kuznetsova, E. P. (2020). Primenenie vizual'nykh sredstv v obrazovatel'nom protsesse: Infografika i ee rol' [Using Visual Aids in the Educational Process: Infographics and Its Role]. In *Tekhnicheskoe obrazovanie*. No. 2, pp. 38–47.
8. Lebedeva, I. V. (2021). Primenenie infografiki v obuchenii inostrannym yazykam: metodicheskie rekomendatsii [Using Infographics in Teaching Foreign Languages: Methodological Recommendations]. In *Vestnik pedagogicheskikh nauk*. No. 3, pp. 60–70.
9. Mosina, M. A. (2019). *Osnovy sozdaniya infografiki dlya obrazovatel'nykh tselei* [Basics of Creating Infographics for Educational Purposes]. Moscow, Izdatel'stvo «Prosveshchenie». 140 p.
10. Petrova, A. L. (2020). Infografika kak instrument vizualizatsii uchebnoi informatsii v prepodavanii inostrannykh yazykov [Infographics as a Tool for Visualizing Educational Information in Teaching Foreign Languages]. In *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. No. 4, pp. 35–44.
11. Sidorova, N. V. (2021). Infografika v uchebnom protsesse: opyt i perspektivy [Infographics in the Educational Process: Experience and Prospects]. In *Innovatsii v obrazovanii*. No. 1, pp. 25–34.
12. Tkachenko, V. V. (2018). *Razvitie infograficheskoi kompetentsii u studentov tekhnicheskikh vuzov* [Development of Infographic Competence among Students of Technical Universities]. Tomsk, Izdatel'stvo TPU. 150 p.
13. Fedorova, L. S. (2019). *Infografika v sovremennom obrazovatel'nom protsesse* [Infographics in the Modern Educational Process]. Moscow, Izdatel'stvo «Akademiya». 130 p.
14. Kharitonova, E. G. (2020). *Infografika i vizualizatsiya dannykh* [Infographics and Data Visualization]. Ekaterinburg, Izdatel'stvo UrFU. 110 p.
15. Shevchenko, Yu. P. (2019). Ispol'zovanie infografiki dlya prepodavaniya inostrannogo yazyka v tekhnicheskom vuze [Using Infographics to Teach Foreign Languages in a Technical University]. In *Vestnik tekhnicheskogo obrazovaniya*. No. 5, pp. 49–58.
16. Romanova, T. V. (2021). *Infografika v kontekste obrazovatel'nykh tekhnologii* [Infographics in the Context of Educational Technologies]. Novosibirsk, Izdatel'stvo NGU. 160 p.

УДК 378.016:811.161.1'271.16
ББК Ш141.12-9-99

ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 5.8.2

Лебедева Мария Юрьевна,

SPIN-код: 8526-1522

кандидат филологических наук, заведующий лабораторией когнитивных и лингвистических исследований, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина; 117485, Россия, г. Москва, ул. Академика Волгина, 6; e-mail: m.u.lebedeva@gmail.com

Обухова Татьяна Михайловна,

SPIN-код: 5284-4445

старший преподаватель Высшей школы перевода, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова; 119991, Россия, г. Москва, Ленинские горы, 1; ведущий эксперт лаборатории когнитивных и лингвистических исследований, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина; 117485, Россия, г. Москва, ул. Академика Волгина, 6; e-mail: t.m.obukhova@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КУРСЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ РКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; иностранные студенты; методика преподавания русского языка; русский язык как иностранный; РКИ; письменная речь; корпусная лингводидактика; Национальный корпус русского языка; НКРЯ; корпусное изучение языка; образовательный процесс; методы обучения

АННОТАЦИЯ. В последние годы растет интерес к использованию корпусов в аспектном обучении русскому языку как иностранному, в частности в обучении письменной речи. В исследованиях чаще приводятся доводы о пользе обращения к корпусу с точки зрения преподавателей, при этом не так много внимания уделяется изучению реального опыта использования корпусов иностранными учащимися и их отношения к такому виду деятельности в курсе письменной речи. Подобные данные могут помочь оценить эффективность обращения к корпусам в образовательном процессе и адаптировать методики использования корпусов к потребностям студентов-иностранцев, изучающих русский язык. В связи с этим в статье предлагается описание исследования, посвященного выявлению отношения иностранных учащихся к использованию Национального корпуса русского языка в курсе письменной речи. Описание включает оценку чувства уверенности в процессе письма, выделение сильных и слабых сторон корпуса как вспомогательного инструмента в процессе порождения письменного текста на иностранном языке. Качественные и количественные данные показали, что в целом учащиеся считают корпусный подход полезным для развития навыков письменной речи. Участники исследования отмечали повышение уверенности в процессе письма благодаря совпадению фраз и конструкций из корпуса с их собственными текстами, а также возможности самокоррекции последних. Корпус предоставил студентам возможность проверять собственные языковые гипотезы, писать и изучать язык автономно. В то же время среди общих замечаний и пожеланий учащиеся выделили необходимость более полного и подробного представления корпусного инструментария и алгоритмов создания поисковых запросов.

БЛАГОДАРНОСТИ: работа выполнена при финансовой поддержке госзадания, проект FZNM-2024-0003 «Комплексное изучение когнитивно-эмоциональных и лингвистических факторов коммуникативной деятельности человека в современном образовательном контексте».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Лебедева, М. Ю. Использование корпусных технологий в курсе письменной речи РКИ / М. Ю. Лебедева, Т. М. Обухова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 205–215.

Lebedeva Maria Yurievna,

Candidate of Philology, Head of Laboratory of Cognitive and Linguistic Research, A. S. Pushkin State Institute of the Russian Language, Moscow, Russia

Obukhova Tatyana Mikhailovna,

Senior Lecturer of Higher School of Translation, Lomonosov Moscow State University; Leading Expert of Laboratory of Cognitive and Linguistic Research, A. S. Pushkin State Institute of the Russian Language, Moscow, Russia

USING CORPUS TECHNOLOGIES IN THE COURSE OF WRITTEN SPEECH IN RFL

KEYWORDS: higher education institutions; foreign students; methods of teaching Russian; Russian as a foreign language; written speech; corpus linguodidactics; National Corpus of the Russian Language; corpus language study; educational process; teaching methods

ABSTRACT. In recent years, there has been growing interest in using corpora for aspect-based teaching of Russian as a foreign language, particularly in the context of writing instruction. Research often provides arguments in favor of using corpora from the perspective of instructors, while less attention is given to studying the experience of foreign students using corpora and their attitudes towards this activity in writing courses. Such data can help assess the effectiveness of using corpora in the educational process and adapt corpus usage methods to the needs of foreign students learning Russian. In this regard, the article presents a study on foreign students' attitudes towards using the Russian National Corpus in writing courses. The study includes an assessment of confidence in the writing process and an analysis of the strengths and

weaknesses of the corpus as an auxiliary tool in producing written texts in a foreign language. Qualitative and quantitative data showed that students generally find the corpus approach useful for developing writing skills. Participants reported increased confidence in writing due to the alignment of phrases and constructions from the corpus with their texts, as well as the possibility of self-correction. The corpus provided students with the opportunity to test their linguistic hypotheses, write, and study the language autonomously. At the same time, among common remarks and suggestions, students highlighted the need for a more comprehensive and detailed presentation of corpus tools and search query algorithms.

ACKNOWLEDGEMENTS: the work was carried out with the financial support of the state assignment, project FZNM-2024-0003 “Comprehensive study of cognitive-emotional and linguistic factors of human communicative activity in the modern educational context”.

FOR CITATION: Lebedeva, M. Yu., Obukhova, T. M. (2024). Using Corpus Technologies in the Course of Written Speech in RFL. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 205–215.

Введение. В современной лингводидактике заметным и актуальным явлением становится применение корпусных методов и технологий [1; 8–10]. Корпусные технологии, по определению П. Ю. Золотова, представляют собой «совокупность средств и методов обработки и анализа данных электронных лингвистических корпусов» [3], а сам лингвистический корпус – коллекцию специальным образом отобранных и размеченных (аннотированных) текстов, представленную в электронном виде и, как правило, обеспеченную возможностями поиска и выдачи информации о статистических параметрах языкового материала [5].

Обращение к корпусам обусловлено несколькими ключевыми факторами, каждый из которых определяется современными тенденциями в методике обучения иностранному языку. Прежде всего такой тенденцией, охватывающей все уровни образования, является растущая потребность в развитии умений работы с массивами данных, включая текстовые данные [2; 4]. Вторая тенденция связана с качественным изменением роли студента в образовательном процессе: он становится его активным участником, ответственным за конечный результат¹.

Использование корпусных технологий стало отправной точкой для пересмотра методов преподавания иностранного языка, разработки и применения новых инструментов обучения [11]. В отличие от традиционных учебных материалов, где учащиеся фрагментарно могут соприкоснуться с образцами живой речи, лингвистические корпусы обеспечивают доступ к реальному языковому материалу и аутентичному контексту, позволяя самостоятельно исследовать языковые явления [12; 16; 17; 36]. Как отмечает В. А. Плунгян, «теперь для овладения языком человеку нужны не две, а три вещи: словарь, грамматика и корпус текстов данного языка» [7]. Ниже приводится обзор некоторых работ, в которых исследуется эффективность использования лингвисти-

ческого корпуса в преподавании письменной речи, а также восприятие учащимися корпуса как полезного инструмента для изучения языка.

Обзор литературы. Преподаванию письменной речи, особенно академической, с опорой на корпусные данные посвящено немало исследований [14; 20; 28; 39]. Внимание большей части этих работ сосредоточено на следующих вопросах: 1) каковы этапы интеграции корпуса в занятия по письменной речи [26; 29]; 2) какие существуют способы взаимодействия с корпусом и какова при этом роль преподавателя [19; 30]; 3) какие типы заданий, составленных на основе корпуса, наиболее эффективны при обучении письму [27]; 4) как корпус может помочь в процессе коррекции и самокоррекции [18; 34; 41]; 5) как использовать лингвистический корпус для обратной связи [21; 38]; 6) каково отношение к корпусу на занятиях по письму у студентов [25; 37; 40] и у преподавателей [24; 33].

Изучение восприятия корпуса учащимися представлено в первую очередь в зарубежной научной литературе и касается изучения английского языка и соответственно корпусов английского языка, что послужило образцом для нашего исследования.

Вообще, отношение к обучению письму на основе данных (DDL), как правило, оценивается с точки зрения когнитивно-поведенческого и аффективного компонентов, шкалы для которых были предложены в работах С. Маринова, А. Мизумото и его коллег [31; 32]. Фундамент для появления подобных психометрических шкал был заложен Х. Юном и А. Хирвела, которые с помощью опроса и интервью оценивали, насколько студенты оказались удовлетворены корпусным подходом в процессе изучения языка и как использование корпуса субъективно улучшило их навыки письма [40]. Применение корпуса на отдельном этапе письма – редактировании – было изучено Р. К. Бёттгером [15], который также провел опрос среди учащихся. Другие исследования чаще всего касались отношения к использованию корпусных сервисов при изучении академического языка или языка

¹ Мировые тренды образования в российском контексте 2022. URL: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2022/#trend1 (дата обращения: 01.05.2024).

специальности [6; 22; 23].

Какой бы аспект ни изучался, результаты исследований неизменно показывают, что корпус на занятиях вызывает не только положительные эмоции. Например, сложность строк конкорданса, большое количество примеров, навигация по корпусному сервису, времязатратность и др. были отнесены к недостаткам использования корпуса. Несмотря на сложности, учащиеся отмечают множество достоинств изучения языка на основе корпуса: обращение к аутентичному языковому материалу, повышение уверенности, развитие языкового чутья, повышение заинтересованности, мотивации и уровня автономности [13; 35]. Наше исследование дополнит картину в изучении отношения студентов к корпусу, а его новизна заключается в том, что оно фокусируется на оценке отношения студентов к конкретному корпусу русского языка – Национальному корпусу русского языка (далее – НКРЯ) – и его использованию в курсе письменной речи на занятиях по русскому языку как иностранному.

Целью исследования стало определение отношения студентов-иностранцев к использованию инструментов НКРЯ в обучении письменной речи. Кроме того, были исследованы вопросы, связанные с пользой корпусных инструментов, сложностями, возникающими при обращении к корпусу, и способами их преодоления.

Участники исследования и процесс обучения. В исследовании приняли участие 33 студента первого курса бакалавриата Высшей школы перевода МГУ

имени М. В. Ломоносова, которые представляли страны Азии. Они посещали курс письменной речи в течение 40 недель 2022–2023 учебного года. Результаты распределительного тестирования показали, что средний уровень владения языком на начало курса составил A2+ (от A2 до B1+). Учебный план предусматривал одно аудиторное занятие в неделю и 2–4 академических часа еженедельной самостоятельной работы. Курс, направленный на развитие практических письменных навыков для учебной и профессиональной деятельности, начался для 21 студента в очном формате, в то время как 12 человек занимались в онлайн-среде. Спустя 22 недели все участники исследования перешли на очные занятия.

В качестве инструмента обучения использовался Национальный корпус русского языка (<https://ruscorpora.ru/>), самый представительный и доступный сервис для работы с языковыми данными. Особенно привлекательно, что НКРЯ содержит множество образцов жанровых писем, что очень полезно для развития письменной речи. Важно отметить, что никто из учащихся не имел опыта работы ни с НКРЯ, ни с другими лингвистическими корпусами. Студенты в принципе не имели представления о корпусном подходе при изучении языка.

Преподаватель курса постепенно интегрировал корпусные компоненты в учебные занятия, старался делать это параллельно во всех группах, при этом ориентируясь на темп и готовность студентов. Этапы интеграции представлены в таблице 1.

Таблица 1

Этапы интеграции корпуса в учебный курс

	Этапы	Задачи
НЕПРЯМОЙ ПОДХОД (обращение к корпусу через преподавателя)		
1	Демонстрация заранее отобранных примеров из корпуса (<i>скриншоты</i>)	– понять значение слова или фразы по контексту; – определить жанр/стиль текста, год создания примера; – проанализировать портрет слова
2	Обращение к интерфейсу корпуса на этапе выдачи данных (<i>скриншоты и готовые запросы</i>)	– выделить на странице выдачи только понятные примеры; – познакомиться с данными в расширенном контексте, в виде конкорданса и в формате KWIC
3	Знакомство с интерфейсом и основными параметрами поиска (<i>запросы в реальном времени</i>)	– познакомиться с интерфейсом (поиск точных форм, лексико-грамматический поиск, разница между леммой и словоформой, частотность, поиск по жанру, параллельный подкорпус); – повторить лингвистические термины, входящие в параметры поиска; – совместно проанализировать результаты выдачи; – найти под руководством преподавателя коллокации, жанровые маркеры и др.; – сформулировать нужный запрос; – выяснить, что вообще можно узнать с помощью корпуса

	Этапы	Задачи
ПРЯМОЙ ПОДХОД (самостоятельное обращение к корпусу)		
4	Самостоятельное составление поисковых запросов и анализ результатов поиска	<ul style="list-style-type: none"> – проверить сочетаемость (в том числе при обратном порядке слов); – подобрать коллокат; – выбрать корректную предложно-падежную форму; – найти синонимичные слова; – найти слова, начало или конец которых известны; – проанализировать примеры с многозначными словами; – проанализировать разностилевые и разножанровые примеры; – и др.
5	Совместное исправление частотных ошибок с помощью корпуса	<ul style="list-style-type: none"> – выбрать подходящие параметры для поиска; – потренироваться в создании различных запросов; – поупражняться в индуктивном анализе; – осознать важность этапа самокоррекции
6	Самостоятельное использование корпуса вне аудитории	<ul style="list-style-type: none"> – поработать над ошибками; – провести самокоррекцию; – использовать для целей, выходящих за рамки курса
7	Рефлексия	оценить опыт использования корпуса

Детальное описание задач на каждом этапе может создать ощущение, что занятия по письму будут выстраиваться от корпуса, однако лингвистический корпус будет одним из ресурсов, к которому можно обращаться, наравне со словарями, интернет-сервисами и веб-сайтами. По возможности преподаватель должен стараться разными способами подчеркнуть ценность корпусного ресурса. Например, стимулировать студентов, чтобы те задавали вопросы о корпусе и его возможностях, спрашивать о чувствах и настроении студентов от обращения к НКРЯ, стараться отвечать на вопросы учащихся и разрешать разного рода сомнения, привлекая корпусные данные.

Также опишем, на наш взгляд, важное наблюдение. В домашних заданиях преподаватель просил подчеркивать те места в письменных работах, где студенты обращались к корпусу. Стало понятно, что это, во-первых, лексическая сочетаемость. Во-вторых, это использование фраз и слов-маркеров жанра. Другими словами, корпус для студентов решал проблемы языковой стороны письма. В связи с этим акцент при обращении к НКРЯ на занятиях также был смещен на актуальные потребности студентов.

Итак, корпусные данные позволили участникам исследования находить иллюстративные примеры на этапе подбора ключевых слов и фраз, разнообразить языковую сторону текстов в процессе создания черновиков, выбирать частотные конструкции и слова, характерные для текстов разных типов и стилей, выполнять самокор-

рекцию. Ценно, что полученные навыки студенты смогли применять шире, чем только в курсе письменной речи.

Ход исследования. Методы. Данные были собраны с помощью опросника, состоящего из 10 утверждений, требующих оценки по шкале Лайкерта. За образец были взяты вопросы из работ Х. Юна, А. Хилвера, Р. К. Бёттгера, Т. Синха и С. Маринова и адаптированы для целей текущего исследования. Респондентов просили указать степень своего согласия с высказываниями по шкале от 1 до 6 (1 – полностью не согласен, 2 – не согласен, 3 – скорее не согласен, 4 – скорее согласен, 5 – согласен, 6 – полностью согласен). Далее для удобства баллы от 1 до 3 были объединены в категорию «не согласен», а от 4 до 6 – в категорию «согласен». После этого были вычислены средняя оценка и стандартное отклонение, указывающее на степень разброса или вариативности ответов участников вокруг средней оценки. Опросник был предложен студентам на 38-й неделе обучения.

В дополнение к опроснику в течение последних двух недель весеннего семестра со студентами проводились качественные интервью, чтобы получить живые комментарии, выявить особенности и тонкости, которые не удалось отразить в опроснике. С каждым студентом беседа проводилась индивидуально в течение часа.

Результаты. Для представления результатов опроса разделим его на четыре части: 1) достоинства использования корпусных технологий в курсе письма; 2) влия-

ние корпуса на уверенность в процессе создания письменного текста; 3) сложности в использовании корпуса и 4) перспективы использования корпусных технологий.

В таблице 2 отражены мнения учащихся об эффективности корпуса на разных этапах продуцирования письменного высказывания.

Таблица 2

Положительные стороны использования корпуса

Высказывания	Согласен (%)	Не согласен (%)	Среднее значение	Стандартное отклонение
Корпус помогает подбирать языковые средства	90,91	9,09	4,79	0,92
Корпус предлагает примеры аутентичного порядка слов, структуры предложений с нужными знаками препинания	75,76	24,24	4,39	1,22
Корпус предлагает образцы речи разных стилей и жанров, которые можно использовать в качестве готовых предложений или их фрагментов	96,97	3,03	5,39	0,82
Корпус помогает проводить работу над ошибками, выделенными преподавателем, и самостоятельно корректировать текст	100	0	5,33	0,81

Как мы видим, учащиеся уверенно (100%) относят НКРЯ к эффективному способу работы с ошибками, о схожести мнений учащихся говорит и стандартное отклонение (0,81). Большинство студентов (96,97%) также считают корпус помощником в подборе готовых фраз для разных жанров письменной речи, здесь мы видим самое высокое среднее значение (5,39). Высокий показатель (90,91%) доверия к корпусу прослеживается и в выборе языковых средств, при этом среднее значение становится ниже (4,79). Однако не все студенты

(75,76%) согласны с тем, что корпус помогает при работе с синтаксисом, стандартное отклонение здесь также указывает на широкий разброс мнений. Представленные данные позволяют утверждать, что студенты в целом позитивно относятся к использованию корпуса.

Вторая часть опроса (табл. 3) содержит более общие высказывания, которые позволили студентам резюмировать вытекающее из предыдущих пунктов отношение к НКРЯ и оценить собственную уверенность в писательском мастерстве.

Таблица 3

Общая оценка использования корпуса в курсе письма

Высказывания	Согласен (%)	Не согласен (%)	Среднее значение	Стандартное отклонение
Корпус помогает развивать навыки письма (я стал писать лучше благодаря корпусу)	100	0	5,45	0,75
Корпус дает уверенность в письме (я чувствую себя увереннее, когда обращаюсь к корпусу во время письма)	93,94	6,06	4,57	0,83

Ответы студентов (100%) с высоким показателем надежности (0,75) говорят о том, что использование корпуса улучшило навыки письма. Такое же позитивное отношение к корпусу сформировалось благодаря чувству уверенности в процессе письма. Однако заметим, что среднее значение здесь стало ниже (4,57). Важно отметить, что во время прохождения опроса учащиеся уточняли смысл высказывания, связанного с уверенностью. Они хотели понять, корпус ли в большей степени влияет на уверен-

ность или в целом повышение уровня русского языка за год. Вероятно, именно невозможность разделить эти ощущения повлияла на среднюю оценку. Любопытно, что вера в ценность корпуса для развития навыков письма оказалась более сильна, чем уверенность в процессе самого письма с опорой на НКРЯ. Это предстоит осмыслить в дальнейшем.

В таблице 4 представлены данные, касающиеся проблем, с которыми сталкивались студенты при работе с НКРЯ. И тут мы

сразу же видим, что в опроснике нарушена пропорциональность между условно положительными и отрицательными сторонами использования корпуса в обучении письменной речи. Студентам было предложено только три высказывания с описанием возможных трудностей. Анализ потребностей

студентов, их самые частые жалобы и вопросы на занятиях позволили сделать выбор в пользу такой пропорции вопросов. Сложности с интернет-соединением, техникой поиска и др., которые представлены в оригинальных вариантах опроса, были нами исключены.

Таблица 4

Отрицательные стороны использования корпуса

Высказывания	Согласен (%)	Не согласен (%)	Среднее значение	Стандартное отклонение
Анализировать корпусные примеры долго и сложно	93,94	6,06	5,21	1,02
В корпусе много незнакомых слов	100	0	5,21	0,81
Корпус предлагает только фрагменты предложений, поэтому трудно анализировать	54,55	45,45	3,96	1,13

Как мы видим, средние оценки студентов при описании трудностей в использовании НКРЯ сгруппированы в диапазоне от 3,9 до 5,2 баллов, что указывает на то, что в целом студенты находят корпус не таким легким для использования. Главным препятствием (100%) стала аутентичность корпусных данных, которая естественным образом коррелирует с неудовлетворенностью результатами поиска. Аутентичные примеры заставляли использовать словарь или чаще электронный переводчик, который отвлекал от анализа данных, а без словаря студенты не всегда понимали, какой из примеров подходит, какой можно использовать в качестве подсказки, а когда стоит уточнить запрос, чтобы сузить количество данных. Проблему можно объяснить не очень высоким уровнем владения языком, для многих отсутствием языковой среды в течение первой половины времени исследования и не очень частым обращением к аутентичным языковым материалам на других учебных курсах. Второй сложностью, которая была особенно заметна на занятиях, стало время, которое студенты тратили

на анализ поисковой выдачи. Значения здесь такие же высокие – большинство студентов (93,94%) отметили времязатратность из-за часто огромного количества примеров в выводе. Меньшей проблемой стал вывод данных в виде конкорданса. Почти половине учащихся (45,45%) обрезанные предложения не мешали, а по наблюдению преподавателя, наоборот, позволяли сократить время в процессе поиска подходящего варианта. Заметим, что при балансе согласия и несогласия с утверждением относительное отклонение в этом пункте выше всего (1,13), что говорит о большом разбросе оценок.

Если данные из таблицы 4 сопоставить с теми, чтобы были предложены в таблицах 2 и 3, мы видим, что несмотря на трудоемкость анализа корпусных данных учащиеся все же положительно относятся к корпусным инструментам и видят в них пользу.

Последний пункт опроса касался перспектив использования корпуса (табл. 5). Результаты здесь демонстрируют единодушные студенты (100%) относительно использования НКРЯ при дальнейшем изучении русского языка.

Таблица 5

Перспективы использования корпуса

Высказывания	Согласен (%)	Не согласен (%)	Среднее значение	Стандартное отклонение
Я буду использовать корпус в дальнейшем	100	0	5,42	0,70

Интервью. Чтобы детальнее разобраться в том, как студенты оценивают использование корпуса в курсе письменной речи, мы провели полуструктурированное интервью с тремя студентами, посещавши-

ми курс. Выбор учащихся был обусловлен прежде всего их собственным желанием принять участие в интервью и, кроме того, разнообразием вопросов о корпусных инструментах, которые данные студенты зада-

вали во время занятий.

Все участники интервью начали с того, что скептически относились к корпусу в первые месяцы его использования. Они считали, что обращение к НКРЯ – это «особенность» преподавателя, потому что никто другой из педагогов не использовал корпус. В учебных пособиях также не было упоминаний о нем. Помимо этого, негативное отношение было связано с трудностями в освоении интерфейса корпуса и в понимании корпусного подхода в целом, его отличием от привычных словарей. Этим можно объяснить чувство дискомфорта и недоверия в отношении нового инструмента. Однако регулярное использование НКРЯ на занятиях по письму позволило учащимся постепенно привыкнуть к корпусу, осознать масштаб поисковых возможностей, занять позицию исследователя.

Другой общей и заслуживающей внимания стала проблема интерпретации результатов поиска, которая отнимала много времени из-за сложности и жанрово-стилистической неконсистентности примеров. При этом сама возможность видеть разные контексты употребления слова или фразы оценивалась положительно.

Главной поисковой возможностью для всех участников интервью стала проверка лексической сочетаемости, предложноподлежащих конструкций, глагольного управления, находкой для всех были функция составления портрета слова и параллельный подкорпус НКРЯ, где можно найти примеры на родном языке. Также всех объединила мысль о повышении уровня уверенности в собственной письменной речи. Этому способствовало, во-первых, совпадение фраз и конструкций из корпуса с теми, что студенты написали самостоятельно, во-вторых, возможность автономной проверки собственных языковых гипотез и их коррекции без участия преподавателя. Наконец, студенты отметили преимущества оснащенной компьютерами аудитории, в которой проводились занятия. Возможность на месте, а не отложено повторить за преподавателем алгоритм поиска, попробовать собственные силы в анализе и интерпретации, решить технические вопросы позволила чувствовать себя увереннее.

Среди общих замечаний и пожеланий можно выделить: 1) необходимость более полного представления корпусных возможностей и алгоритмов запросов или даже отдельного курса по использованию НКРЯ; 2) обращение преподавателей к НКРЯ на других предметах; 3) возможность знакомства с некоторыми инструментами корпуса в самом начале изучения русского языка.

Далее кратко опишем интересные мыс-

ли и комментарии, которые высказал каждый участник интервью.

Первый студент сразу же сказал о менее комфортном использовании НКРЯ в мобильном формате в отличие от полноэкранный компьютерной версии. Вопрос о том, насколько часто приходится использовать корпус в телефоне, стал ключом к пониманию полезности корпуса для данного студента. Он ответил, что корпус был незаменим во время работы над ошибками и в процессе самокоррекции. Однако интересно, что коррекция в первую очередь происходила через обращение к словарю или электронному переводчику, и только в случае неоднозначности или неполноты контекста уже использовался корпус. Студент подчеркнул, что при выполнении важных заданий и во время электронной переписки с преподавателями или администрацией факультета всегда открывает корпус. Важно отметить, что у учащегося было большое желание улучшить свои навыки письма на русском языке.

Второму студенту понравилось, что преподаватель сам обращался к корпусу, отвечая на вопросы аудитории или разрешая сомнения; подробно разбирал результаты запросов, помогая понять, какие из них полезны, а какие можно пропустить; показывал примеры неудачных запросов, когда не находился нужный ответ. Кроме того, положительные эмоции у студента вызывала ситуация, когда преподаватель устно или в письменном комментарии хвалил за привлечение корпуса. Однако были и моменты серьезного разочарования в НКРЯ, когда найденные примеры не были корректны, не подходили по стилю или контексту, но это помогло студенту начать обращать внимание на метаданные: на автора, год создания, стиль, частотность, – и ошибок стало меньше. Студент прокомментировал, что несмотря на все преимущества сервиса, у него осталось много вопросов к поисковым полям, ему по-прежнему нужна помощь преподавателя для работы с НКРЯ.

Третий студент отметил, что с началом использования корпуса количество ошибок, особенно связанных с сочетаемостью слов, уменьшилось в его работах, но тем не менее особого энтузиазма в отношении корпуса он не чувствует. Студент объяснил это большим объемом сложных для понимания примеров, требующих расшифровки сокращений, необходимостью знать лингвистические термины для составления запросов, непониманием существенной части инструментов и структуры полей для создания запроса. При этом удивительно, что студент сделал закладку для сайта НКРЯ в браузере. На вопрос, зачем же нужна подобная за-

кладка, если он испытывает при использовании корпуса описанные сложности, он ответил, что он чувствует авторитет корпусных данных перед словарными, поэтому, когда надо написать что-либо быстро, он не использует корпус, а когда надо качественно, то все же обращается к нему. Дополнительно он сообщил, что плюсом корпуса может служить тот факт, что преподаватели на других занятиях не запрещают использовать этот сайт во время тестов или контрольных работ в отличие от электронного переводчика.

Таким образом, хотя каждый участник интервью сообщил о различных проблемах при использовании НКРЯ, все студенты согласились с тем, что корпус полезен для понимания контекста использования слов или фраз, для коррекции письменных работ, для повышения уверенности в мастерстве писать на иностранном языке и для развития автономности.

Выводы. В результате проведенного исследования можно сделать несколько значимых выводов. Прежде всего результаты опроса и интервью показывают, что студенты-иностранцы в целом положительно относятся к использованию корпуса на занятиях по письменной речи. Корпус предлагает им коллокации и разные примеры фраз в аутентичных жанровых контекстах, что особенно ценно, когда учишься писать на иностранном языке. Кроме того, студенты высоко оценили возможности НКРЯ как инструмента самокоррекции. Однако есть и сложности при работе с корпусом, связанные с аутентичностью, количеством примеров в выводе, устройством интерфейса НКРЯ и др. При этом обучение работе с корпусом, регулярная демонстрация алгоритмов поиска и грамотные инструкции преподавателя могут смягчить демотивирующий эффект и положительно повлиять на восприятие корпуса. Несмотря на трудности, интеграция корпуса в обучение, на наш взгляд, позволит учащимся стать более заинтересованными и автономными.

Ограничения и перспективы. Исследование имеет некоторые ограничения, которые следует учитывать при интерпретации результатов. Во-первых, это скромное количество участников исследования, отсюда полученные нами данные релевантны только для последних. В будущем необхо-

димо расширить выборку и повторить дизайн исследования для более репрезентативных результатов. Тем не менее мы считаем, что полученные данные обладают ценностью, поскольку закладывают фундамент для дальнейшего обсуждения целесообразности и эффективности корпусного подхода преподавания в РКИ. Во-вторых, мы предполагаем, что не очень высокий уровень владения языком мог повлиять на мотивацию учащихся и восприятие ими корпусного инструмента. Это предположение основано на исследованиях, в которых отмечается, что продвинутые пользователи языка получают большую пользу от использования корпуса [25]. На мотивации также могла сказаться специфика предмета – письменная речь. Общение в течение года со студентами дало представление о том, что не все любят и умеют писать в разных жанрах даже на родном языке. Наконец, опросный лист содержал только закрытые вопросы с использованием шкалы Лайкерта. Это означает, что ответы не позволяют объяснить, почему участник выбрал определенный вариант на шкале. Количество проведенных интервью, которые могли бы дать более полное понимание, также было ограничено. Дальнейшее исследование предполагает более подробные вопросы, включая открытые, и увеличение количества участников интервью для более глубокого понимания отношения студентов к использованию корпуса на занятиях РКИ. Кроме того, перспективным видится определение того, как поддерживать самостоятельную работу с корпусом, учитывая интересы и потребности студентов.

Заключение. Несмотря на то, что проведенное исследование не фиксирует прогресс в письменной речи, не показывает ее качество и сложность, оно предлагает значимые данные о восприятии студентами корпуса как важного и полезного инструмента для развития навыков письма и изучения языка в целом. Понимание отношения студентов к НКРЯ может способствовать развитию эффективных методов обучения РКИ, основанных на использовании корпусных данных и соответствующих технологий, и одновременно включению в современный мировой контекст корпусной лингводидактики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грудева, Е. В. Корпусы ошибок: целевая аудитория, возможная архитектура корпуса / Е. В. Грудева, И. А. Бучилова, Н. А. Волкова. – Текст : непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – № 5 (86). – С. 63–72.
2. Зеркина, Н. Н. Лингвистические и цифровые характеристики современного информационного пространства / Н. Н. Зеркина, Е. А. Ломакина. – Текст : непосредственный // Russian Linguistic Bulletin. – 2017. – № 2 (10). – С. 16–18.

3. Золотов, П. Ю. Лингводидактические свойства корпусных технологий / П. Ю. Золотов. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 25, № 185. – С. 75–82.
4. Кедрова, Г. Е. Современное языкознание и информационные технологии / Г. Е. Кедрова. – Текст : непосредственный // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6. Языкознание: Реферативный журнал. – 2018. – № 3. – С. 70–89.
5. Лебедева, М. Ю. Дано мне тело – что мне делать с ним? Применение корпусных технологий в лингводидактике РКИ / М. Ю. Лебедева. – Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. – 2020. – № 6. – С. 4–13.
6. Левинзон, А. И. Использование НКРЯ в преподавании русского языка иностранным студентам, специализирующимся в области экономики и финансов / А. И. Левинзон. – Текст : непосредственный // Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования : материалы международной научной конференции. – М. : ГУ-ВШЭ, 2007. – С. 47–48.
7. Плунгян, В. А. Почему современная лингвистика должна быть лингвистикой корпусов / В. А. Плунгян. – URL: <http://polit.ru/article/2009/10/23/corpus/> (дата обращения: 14.04.2024). – Текст : электронный.
8. Радищева, В. О. Использование корпусной лингвистики в преподавании иностранных языков / В. О. Радищева. – Текст : непосредственный // Академический вестник Ростовского филиала Российской таможенной академии. – 2020. – № 1 (38). – С. 135–140.
9. Савчук, С. О. Полезные функции в НКРЯ: поиск по части слова и поиск с исключением ненужного элемента / С. О. Савчук. – Текст : непосредственный // Русская речь. – 2019. – № 1. – С. 99–108.
10. Фидчук, М. Ю. Мультимедийный русский корпус Национального корпуса русского языка как компонент аутентичной среды обучения инофонов русскому языку и культуре / М. Ю. Фидчук. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 8. – С. 39–43.
11. Яжинова, У. Проблема корпусной грамотности (неграмотности) в преподавании РКИ / У. Яжинова. – Текст : непосредственный // Вестник. Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания. – 2019. – № 33. – С. 328–336.
12. Янда, Л. Студенты – пользователи Национального корпуса русского языка / Л. Янда. – Текст : непосредственный // Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования / под ред. Н. Р. Добрушиной. – М., 2007. – С. 60–73.
13. Alsolami, T. Saudi EFL learners' perceptions of the use of corpora in academic writing teaching / T. Alsolami, A. Alharbi. – Text : immediate // Studies in English Language Teaching. – 2020. – Vol. 8, no. 4. – P. 94–111.
14. Bianchi, F. Student writing of research articles in a foreign language: Metacognition and corpora / F. Bianchi, R. Pazzaglia. – Text : immediate // Corpus linguistics 25 years on / ed. by R. Fachinetti. – Amsterdam : Rodopi, 2007. – P. 259–287.
15. Boettger, R. K. Using Corpus-Based Instruction to Explore Writing Variation across the Disciplines: A Case History in a Graduate-Level Technical Editing Course / R. K. Boettger. – 2016. – URL: <https://wac.colostate.edu/docs/atd/articles/boettger2016.pdf> (mode of access: 28.08.2024).
16. Boulton, A. Language awareness and medium-term benefits of corpus consultation / A. Boulton. – Text : immediate // New Trends in Computer Assisted language learning: Working Together / ed. by A. G. Sanz. – Madrid : Macmillan ELT, 2010. – P. 39–46.
17. Boulton, A. Corpus use in language learning: A meta-analysis / A. Boulton, T. Cobb. – Text : immediate // Language Learning. – 2017. – Vol. 67, no. 2. – P. 348–393.
18. Bridle, M. Learner use of a corpus as a reference tool in error correction: Factors influencing consultation and success / M. Bridle. – Text : immediate // Journal of English for Academic Purposes. – 2019. – Vol. 37. – P. 52–69.
19. Conrad, S. M. Myth 6: Corpus-based research is too complicated to be useful for writing teachers / S. M. Conrad. – Text : immediate // Writing myths: Applying second language research to classroom teaching / ed. by J. Reid. – Ann Arbor : University of Michigan Press, 2008. – P. 115–139.
20. Cresswell, A. Getting to 'know' connectors? Evaluating data-driven learning in a writing skills course / A. Cresswell. – Text : immediate // Corpora in the foreign language classroom / ed. by E. Hildalgo, L. Quereda, J. Santana. – Amsterdam : Rodopi, 2007. – P. 267–287.
21. Crosthwaite, P. Retesting the limits of data-driven learning: feedback and error correction / P. Crosthwaite. – Text : immediate // Computer Assisted Language Learning. – 2017. – Vol. 30, no. 6. – P. 447–473.
22. Dolgova, N. How useful are corpus tools for error correction? Insights from learner data / N. Dolgova, C. Mueller. – Text : immediate // Journal of English for Academic Purposes. – 2019. – Vol. 39. – P. 97–108.
23. Flowerdew, L. Corpora for EAP Writing / L. Flowerdew. – Text : immediate // The Routledge Handbook of Corpora and English Language Teaching and Learning / ed. by R. Jablonkai, E. Csomay. – Routledge, 2023. – P. 234–247.
24. Friginal, E. Corpus-Based Approaches in Language Teaching: Outcomes, Observations, and Teacher Perspectives / E. Friginal, P. S. Dye, M. Nolen. – Text : immediate // Bogazici University Journal of Education. – 2020. – Vol. 37, no. 1. – P. 43–68.
25. Geluso, J. Discovering formulaic language through data-driven learning: Student attitudes and efficacy / J. Geluso, A. Yamaguchi. – Text : immediate // ReCALL. – 2014. – Vol. 26, no. 2. – P. 225–242.
26. Gilmore, A. Using online corpora to develop students' writing skills / A. Gilmore. – Text : immediate // ELT Journal. – 2009. – Vol. 63, no. 4. – P. 363–372.
27. Huang, Z. The effects of paper-based DDL on the acquisition of lexico-grammatical patterns in L2 writing / Z. Huang. – Text : immediate // ReCALL. – 2014. – Vol. 26, no. 2. – P. 163–183.

28. Kaya, F. Ö. Using corpora for language teaching and assessment in L2: A narrative review / F. Ö.Kaya, K. Uzun, H. Cangır. – Text : immediate // Focus on ELT Journal. – 2022. – Vol. 4, no. 3. – P. 46–62.
29. Lebedeva, M. Y. Integrating Corpus-Based Activities into Russian Writing Classrooms / M. Y. Lebedeva, T. M. Obukhova. – Text : immediate // Teaching Russian Creatively with and Beyond the Textbook. – US : Routledge, 2024. – P. 159–176.
30. Leech, G. Teaching and language corpora: a convergence / G. Leech. – Text : immediate // Teaching and Language Corpora / ed. by A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery, G. Knowles. – London : Longman, 1997. – P. 1–23.
31. Marinov, S. Corpatt: a scale for measuring attitudes towards corpus use / S. Marinov. – Text : immediate // Strani jezici. – 2018. – Vol. 47, no. 4. – P. 221–242.
32. Mizumoto, A. Development of a scale to measure learners' perceived preferences and benefits of data-driven learning / A. Mizumoto, K. Chujo, K. Yokota. – Text : immediate // ReCALL: Journal of Eurocall. – 2016. – Vol. 28, no. 2. – P. 227–246.
33. Poole, R. "Corpus can be tricky": revisiting teacher attitudes towards corpus-aided language learning and teaching / R. Poole. – Text : immediate // Computer Assisted Language Learning. – 2020. – P. 1–22.
34. Quinn, C. Training L2 writers to reference corpora as a self-correction tool / C. Quinn. – Text : immediate // ELT Journal. – 2014. – Vol. 69, no. 2. – P. 165–177.
35. Simsek, T. Turkish EFL learners' reflections on corpus-based language teaching / T. Simsek. – Text : immediate // Global Journal of Foreign Language Teaching. – 2016. – Vol. 6, no. 1. – P. 21–27.
36. Sinclair, J. Trust the text: Language, corpus and discourse / J. Sinclair. – London : Routledge, 2004. – Text : immediate.
37. Sinha, T. S. EFL Learners' Perception of and Attitude to Corpus as a Vocabulary Learning Tool / T. S. Sinha. – Text : immediate // The Reading Matrix: An International Online Journal. – 2021. – Vol. 21, no. 2. – P. 106–119.
38. Tono, Y. The effects of using corpora on revision tasks in L2 writing with coded error feedback / Y. Tono, Y. Satake, A. Miura. – Text : immediate // ReCALL. – 2014. – Vol. 26, no. 2. – P. 147–162.
39. Yoon, H. More than a linguistic reference: The influence of corpus technology on L2 academic writing / H. Yoon // Language Learning and Technology. – 2008. – Vol. 12, no. 2. – P. 31–48.
40. Yoon, H. ESL student attitudes toward corpus use in L2 writing / H. Yoon, A. Hirvela. – Text : immediate // Journal of Second Language Writing. – 2004. – Vol. 13, no. 4. – P. 257–283.
41. Zaki, M. Self-correction through corpus-based tasks: Improving writing skills of Arabic learners / M. Zaki. – Text : immediate // International Journal of Applied Linguistics. – 2020. – Vol. 31, no. 2. – P. 193–210.

REFERENCES

1. Grudeva, E. V., Buchilova, I. A., Volkova, N. A. (2018). Korpusy oshibok: tselevaya auditoriya, vozmozhnaya arkhitektura korpusa [Corpora of Errors: Target Audience, a Possible Architecture of the Corpus]. In *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 5 (86), pp. 63–72.
2. Zerkina, N. N., Lomakina, E. A. (2017). Lingvisticheskie i tsifrovye kharakteristiki sovremennogo informatsionnogo prostranstva [Linguistic and Digital Characteristics of Modern Information Environment]. In *Russian Linguistic Bulletin*. No. 2 (10), pp. 16–18.
3. Zolotov, P. Yu. (2020). Lingvodidakticheskie svoistva korpusnykh tekhnologii [Linguodidactic Properties of Corpus Technologies]. In *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. Vol. 25. No. 185, pp. 75–82.
4. Kedrova, G. E. (2018). Sovremennoe yazykoznanie i informatsionnye tekhnologii [Modern Linguistics and Information Technology]. In *Sotsial'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Seriya 6. Yazykoznanie: Referativnyi zhurnal*. No. 3, pp. 70–89.
5. Lebedeva, M. Yu. (2020). Dano mne telo – chto mne delat' s nim? Primenenie korpusnykh tekhnologii v lingvodidaktike RKI [I'm Given a Corpus – What to Do with It? Corpus Technologies in Russian Language Teaching and Learning]. In *Russkii yazyk za rubezhom*. No. 6, pp. 4–13.
6. Levinzon, A. I. (2007). Ispol'zovanie NKRYa v prepodavanii russkogo yazyka inostrannym studentam, spetsializiruyushchimsya v oblasti ekonomiki i finansov [Using the National Corpus of the Russian Language in Teaching Russian to Foreign Students Specializing in Economics and Finance]. In *Natsional'nyi korpus russkogo yazyka i problemy gumanitarnogo obrazovaniya: materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii*. Moscow, GU-VShE, pp. 47–48.
7. Plungyan, V. A. *Pochemu sovremennaya lingvistika dolzhna byt' lingvistikoi korpusov* [Why Modern Linguistics Must Be Corpus-Based]. URL: <http://polit.ru/article/2009/10/23/corpus/> (mode of access: 14.04.2024).
8. Radishcheva, V. O. (2020). Ispol'zovanie korpusnoi lingvistiki v prepodavanii inostrannykh yazykov [The Use of Corpus Linguistics in the Teaching of Foreign Languages]. In *Akademicheskii vestnik Rostovskogo filiala Rossiiskoi tamozhennoi akademii*. No. 1 (38), pp. 135–140.
9. Savchuk, S. O. (2019). Poleznye funktsii v NKRYa: poisk po chasti slova i poisk s isklyucheniem nenuzhnogo elementa [Useful Functions in Russian National Corpus: Search by Part of a Word and Search with the Exclusion of an Unnecessary Element]. In *Russkaya rech'*. No. 1, pp. 99–108.
10. Fidchuk, M. Yu. (2020). Mul'timediiyi russkii korpus Natsional'nogo korpusa russkogo yazyka kak komponent autentichnoi sredy obucheniya inofonov russkomu yazyku i kul'ture [The Multimedia Russian Corpus of the National Corpus of the Russian Language as a Component of the Authentic Learning Environment for Teaching Russian Language and Culture to non-Russian-Speaking Students]. In *Vysshee obrazovanie segodnya*. No. 8, pp. 39–43.

11. Yazhinova, U. (2019). Problema korpusnoi gramotnosti (negramotnosti) v prepodavanii RKI [The Problem of Corpus (il-)Literacy in Russian Language Teaching]. In *Vestnik. Sovremennyi russkii yazyk: funkcionirovanie i problemy prepodavaniya*. No. 33, pp. 328–336.
12. Yanda, L. (2007). Studenty – pol'zovateli Natsional'nogo korpusa russkogo yazyka [Students – Users of the Russian National Corpus]. In Dobrushina, N. R. (Ed.). *Natsional'nyi korpus russkogo yazyka i problemy gumanitarnogo obrazovaniya*. Moscow, pp. 60–73.
13. Alsolami, T., Alharbi, A. (2020). Saudi EFL Learners' Perceptions of the Use of Corpora in Academic Writing Teaching. In *Studies in English Language Teaching*. Vol. 8. No. 4, pp. 94–111.
14. Bianchi, F., Pazzaglia, R. (2007). Student Writing of Research Articles in a Foreign Language: Metacognition and Corpora. In Fachinetti, R. (Ed.). *Corpus linguistics 25 years on*. Amsterdam, Rodopi, pp. 259–287.
15. Boettger, R. K. (2016). *Using Corpus-Based Instruction to Explore Writing Variation across the Disciplines: A Case History in a Graduate-Level Technical Editing Course*. URL: <https://wac.colostate.edu/docs/atd/articles/boettger2016.pdf> (mode of access: 28.08.2024).
16. Boulton, A. (2010). Language Awareness and Medium-Term Benefits of Corpus Consultation. In Sanz, A. G. (Ed.). *New Trends in Computer Assisted language learning: Working Together*. Madrid, Macmillan ELT, pp. 39–46.
17. Boulton, A., Cobb, T. (2017). Corpus Use in Language Learning: A Meta-analysis. In *Language Learning*. Vol. 67. No. 2, pp. 348–393.
18. Bridle, M. (2019). Learner Use of a Corpus as a Reference Tool in Error Correction: Factors Influencing Consultation and Success. In *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 37, pp. 52–69.
19. Conrad, S. M. (2008). Myth 6: Corpus-Based Research is Too Complicated to Be Useful for Writing Teachers. In Reid, J. (Ed.). *Writing myths: Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor, University of Michigan Press, pp. 115–139.
20. Cresswell, A. (2007). Getting to 'Know' Connectors? Evaluating Data-Driven Learning in a Writing Skills Course. In Hildalgo, E., Quereda, L., Santana, J. (Eds.). *Corpora in the foreign language classroom*. Amsterdam, Rodopi, pp. 267–287.
21. Crosthwaite, P. (2017). Retesting the Limits of Data-Driven Learning: Feedback and Error Correction. In *Computer Assisted Language Learning*. Vol. 30. No. 6, pp. 447–473.
22. Dolgova, N., Mueller, C. (2019). How Useful are Corpus Tools for Error Correction? Insights from Learner Data. In *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 39, pp. 97–108.
23. Flowerdew, L. (2023). Corpora for EAP Writing. In Jablonkai, R., Csomay, E. (Eds.). *The Routledge Handbook of Corpora and English Language Teaching and Learning*. Routledge, pp. 234–247.
24. Friginal, E., Dye, P. S., Nolen, M. (2020). Corpus-Based Approaches in Language Teaching: Outcomes, Observations, and Teacher Perspectives. In *Bogazici University Journal of Education*. Vol. 37. No. 1, pp. 43–68.
25. Geluso, J., Yamaguchi, A. (2014). Discovering Formulaic Language Through Data-Driven Learning: Student Attitudes and Efficacy. In *ReCALL*. Vol. 26. No. 2, pp. 225–242.
26. Gilmore, A. (2009). Using Online Corpora to Develop Students' Writing Skills. In *ELT Journal*. Vol. 63. No. 4, pp. 363–372.
27. Huang, Z. (2014). The Effects of Paper-Based DDL on the Acquisition of Lexico-Grammatical Patterns in L2 Writing. In *ReCALL*. Vol. 26. No. 2, pp. 163–183.
28. Kaya, F. Ö., Uzun, K., Cangır, H. (2022). Using Corpora for Language Teaching and Assessment in L2: A Narrative Review. In *Focus on ELT Journal*. Vol. 4. No. 3, pp. 46–62.
29. Lebedeva, M. Y., Obukhova, T. M. (2024). Integrating Corpus-Based Activities into Russian Writing Classrooms. In *Teaching Russian Creatively with and Beyond the Textbook*. US, Routledge, pp. 159–176.
30. Leech, G. (1997). Teaching and Language Corpora: A Convergence. In Wichmann, A., Fligelstone, S., McEnery, T., Knowles, G. (Eds.). *Teaching and Language Corpora*. London, Longman, pp. 1–23.
31. Marinov, S. (2018). Corpatt: A Scale for Measuring Attitudes towards Corpus Use. In *Strani jezici*. Vol. 47. No. 4, pp. 221–242.
32. Mizumoto, A., Chujo, K., Yokota, K. (2016). Development of a Scale to Measure Learners' Perceived Preferences and Benefits of Data-Driven Learning. In *ReCALL: Journal of Eurocall*. Vol. 28. No. 2, pp. 227–246.
33. Poole, R. (2020). "Corpus Can Be Tricky": Revisiting Teacher Attitudes towards Corpus-Aided Language Learning and Teaching. In *Computer Assisted Language Learning*, pp. 1–22.
34. Quinn, C. (2014). Training L2 Writers to Reference Corpora as a Self-Correction Tool. In *ELT Journal*. Vol. 69. No. 2, pp. 165–77.
35. Simsek, T. (2016). Turkish EFL Learners' Reflections on Corpus-Based Language Teaching. In *Global Journal of Foreign Language Teaching*. Vol. 6. No. 1, pp. 21–27.
36. Sinclair, J. (2004). *Trust the Text: Language, Corpus and Discourse*. London, Routledge.
37. Sinha, T. S. (2021). EFL Learners' Perception of and Attitude to Corpus as a Vocabulary Learning Tool. In *The Reading Matrix: An International Online Journal*. Vol. 21. No. 2, pp. 106–119.
38. Tono, Y., Satake, Y., Miura, A. (2014). The Effects of Using Corpora on Revision Tasks in L2 Writing with Coded Error Feedback. In *ReCALL*. Vol. 26. No. 2, pp. 147–162.
39. Yoon, H. (2008). More than a Linguistic Reference: The Influence of Corpus Technology on L2 Academic Writing. In *Language Learning and Technology*. Vol. 12. No. 2, pp. 31–48.
40. Yoon, H., Hirvela, A. (2004). ESL Student Attitudes toward Corpus Use in L2 Writing. In *Journal of Second Language Writing*. Vol. 13. No. 4, pp. 257–283.
41. Zaki, M. (2020). Self-Correction through Corpus-Based Tasks: Improving Writing Skills of Arabic Learners. In *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 31. No. 2, pp. 193–210.

Макарова Елена Николаевна,

SPIN-код: 4895-5823

доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой делового иностранного языка, Уральский государственный экономический университет; 620114, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62; e-mail: makarovaen@mail.ru

Пирожкова Ирина Сергеевна,

SPIN-код: 8847-9136

кандидат филологических наук, доцент кафедры делового иностранного языка, Уральский государственный экономический университет; 620114, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62; e-mail: us-delinyaz@usue.ru

Тенихина Анастасия Сергеевна,

SPIN-код: 2589-5540

кандидат педагогических наук, проректор по воспитательной работе и молодежной политике, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: umkpm@uspu.ru

**ТЕМАТИЧЕСКАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ
МАГИСТРАНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; студенты-экономисты; магистратура; профессиональный иностранный язык; образовательный процесс; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в вузе; методы обучения; иноязычная коммуникативная компетенция; тематические презентации; групповая работа

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции у магистрантов-экономистов. Актуальность определяется необходимостью подготовки квалифицированных экономистов, востребованных на рынке труда. Цель статьи – на основе опроса преподавателей и студентов выявить потребности современных магистрантов в знаниях и навыках по профессиональному иностранному языку и определить их значимость для построения успешной карьеры, а также обосновать эффективность внедрения в образовательный процесс тематической презентации. В процессе выполнения работы были использованы метод анализа научной литературы, метод анкетирования и устного интервью, а также методы количественной и качественной обработки полученных данных. На основе результатов авторы описали специфику процесса формирования и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции у магистрантов-экономистов. Подтверждено, что высокой эффективностью обладают задания с использованием цифровых технологий, включая подготовку тематических презентаций. Владение профессиональным иностранным языком входит в перечень навыков и умений, необходимых специалистам в сфере экономики для выполнения профессиональных задач: 80% участников опроса подтвердили их важность. Было доказано, что среди приоритетных областей применения профессионального иностранного языка магистрантами находятся письмо, чтение и поиск специальной литературы. Навыки устной иноязычной коммуникации находятся в числе необходимых, но менее востребованных у студентов-экономистов: лишь 35% участвующих в опросе указали на ее высокую значимость. Делаются выводы о том, что для организации эффективного образовательного процесса по овладению профессиональной иноязычной коммуникативной компетенцией магистрантами-экономистами необходимо учитывать особенности учащихся данного направления подготовки. Подтверждена высокая эффективность внедрения в учебный процесс тематической презентации, позволяющей совершенствовать широкий спектр иноязычных навыков и умений наряду с «мягкими» навыками, востребованными на современном рынке труда.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Макарова, Е. Н. Тематическая презентация в контексте обучения магистрантов экономических направлений подготовки профессиональному иностранному языку / Е. Н. Макарова, И. С. Пирожкова, А. С. Тенихина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 216–224.

Makarova Elena Nikolaevna,

Doctor of Philology, Associate Professor, Head of Department of Business Foreign Language, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

Pirozhkova Irina Sergeevna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Business Foreign Language, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

Tenikhina Anastasia Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Vice-Rector for Educational Activity and Youth Policy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**THEMATIC PRESENTATION IN THE CONTEXT OF TEACHING ESP
TO MASTER'S DEGREE STUDENTS IN ECONOMICS**

KEYWORDS: higher education institutions; economics students; master's degree; professional foreign language; educational process; methods of teaching foreign languages; methods of foreign languages in higher

education institutions; teaching methods; foreign language communicative competence; thematic presentations; group work

ABSTRACT. The article discusses the problem of foreign communicative competence development when teaching ESP to Master's students in Economics. The relevance of research is determined by the need to train qualified economists, highly demanded in labor market. The aim of the article is on the basis of teaching staff and students' survey to identify the needs of modern Master's students in the professional foreign language knowledge and skills, determine their importance for building a successful career, as well as to justify the effectiveness of introducing into the educational process a thematic presentation as a tool to improve them. The method of scientific literature analysis, survey and oral interview methods, as well as methods of quantitative and qualitative data processing have been applied. On the grounds of the research results, the authors described the specifics of the process of formation and development of foreign communicative competence of Master's students in Economics. The authors confirmed that assignments with the use of the latest digital technology, including preparation of thematic presentations are highly effective. The authors also revealed the needs of Master's students for improving professional foreign language skills. It is confirmed that the knowledge of ESP is included in the list of skills necessary for economists to perform their professional tasks: 80% of survey participants confirmed their importance. It was proved that reading, writing skills, and search for specialized literature are among the priority areas of usage of ESP by Master's students. The authors found that though oral skills are among the necessary ones, they are considered in less demand by Master's students in Economics: only 35% of Master's students, participating in the survey, indicated their high importance. It is concluded that in order to organize an effective educational process for improving foreign language communicative competence by Master's students in Economics, it is necessary to consider students' characteristic features. The research confirmed high efficiency of introducing a thematic presentation into the educational process, as it makes possible to improve a wide range of Master's students' professional foreign language skills alongside with the soft skills, which are in high demand in today's labor market.

FOR CITATION: Makarova, E. N., Pirozhkova, I. S., Tenikhina, A. S. (2024). Thematic Presentation in the Context of Teaching ESP to Master's Degree Students in Economics. In *Pedagogical Education in Russia*. No.4, pp. 216–224.

Постановка проблемы. Происходящие в мире изменения определяют необходимость поиска новых подходов к организации образовательного процесса на втором уровне высшего образования: выход России из Болонского процесса вызвал в обществе масштабные дискуссии о будущем отечественной магистратуры [8; 9]. Преподавание профессионального иностранного языка магистрантам в условиях новой реальности приобретает особую остроту и актуальность. С одной стороны, сужение спектра международных контактов не может не влиять на снижение уровня интереса к изучению иностранных языков: невозможность широкого применения полученных в результате обучения знаний и навыков может привести к снижению уровня мотивации учащихся к совершенствованию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. С другой стороны, ряд сфер деятельности предполагает владение профессиональным иностранным языком на уровне, обеспечивающем результативность работающих в них специалистов. Среди них, несомненно, находится сфера экономики. Несмотря на то, что импортозамещение является одной из приоритетных национальных задач, у экономистов сохраняется потребность владения профессиональным иностранным языком. Существующие ранее требования работодателей к молодым экономистам не теряют актуальности и сегодня: от выпускников экономических специальностей по-прежнему ожидают владения иностранным

языком, в том числе в целях понимания результатов экономических исследований мирового уровня [16]. Схожие требования к выпускникам экономических специальностей характерны и для зарубежных современных рынков труда, например в Словакии [20].

В настоящее время российское общество ставит перед выпускниками экономических вузов новые и сложные задачи, решение которых требует от них осведомленности о новейших направлениях и разработках в области экономики. Сегодня молодые специалисты должны быть готовы решать нестандартные профессиональные задачи, обладая целым спектром профессиональных и надпрофессиональных компетенций [4]. Совершенствование процесса обучения магистрантов профессиональному иностранному языку, в рамках которого существует широкий спектр возможностей по развитию навыков, необходимых будущим экономистам, требует анализа и обобщения особенностей образовательного процесса.

Именно в период обучения в магистратуре происходит раскрытие потенциальных возможностей обучающегося, которые будут востребованы как в обществе, так и в современной экономике [6]. В отличие от бакалавриата, обучение на втором уровне высшего образования предполагает у студентов-магистрантов наличие иных образовательных ориентиров в области как профессиональной, так и языковой подготовки. Особую значимость приобретает необходимость развития исследовательского потенциала маги-

странтов [2]. Ранее авторами была доказана эффективность написания магистрантами неязыковых направлений подготовки научной статьи в целях совершенствования как профессиональных, так и иноязычных навыков [10]. Среди средств формирования профессиональных компетенций учащихся, необходимых для удовлетворения их профессиональных запросов, названы способность решения коммуникативных задач и умение логически верно строить не только письменную, но и устную речь.

Не подлежит сомнению, что содержание процесса обучения по профессиональному иностранному языку магистрантов экономических направлений должно отражать реально существующие современные экономические проблемы, а его организация строиться в соответствии с профессионально значимыми для обучающихся целями и потребностями. В процессе совершенствования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции магистранты, как правило, совершенствуют навыки чтения и анализа специальной литературы, ее реферирования, аннотирования и перевода с иностранного на русский язык. В ряде современных зарубежных работ, выполненных в русле обучения иностранным языкам магистрантов-экономистов, сделаны попытки анализа и педагогического обоснования заданий и упражнений, отвечающих потребностям современных студентов. Например, N. Rajapakse [19], отмечая важность создания ситуаций, близких к реальному профессиональному общению, подтверждает эффективность работы с кейсами, индивидуальных и групповых проектов, а также презентаций с последующим обсуждением, в которое вовлечены все члены студенческой группы. В современных научных работах российские и зарубежные ученые активно обсуждают эффективность внедрения в учебный процесс на уровне магистратуры инновационных образовательных технологий [11; 15; 17], подчеркивая, что поиск новых подходов при обучении студентов экономических направлений подготовки является первостепенной задачей. Выводы авторов о необходимости более активного применения новейших информационно-коммуникационных средств и виртуальной реальности распространяются на процесс преподавания разных дисциплин, включая профессиональный иностранный язык [17]. Обязательным условием внедрения инновационных методик является цифровая грамотность самих преподавателей иностранного языка, поскольку для организации продуктивной аудиторной и самостоятельной работы с магистрантами-экономистами необходим высокий уровень

подготовки в этой сфере педагогического состава [13]. Исследователь из Индонезии S. Sufiyandi [21] подробно описывает задачи, стоящие перед преподавателями английского языка студентам экономических направлений, подчеркивая необходимость мотивационного потенциала используемых образовательных технологий и важность обмена идеями и совместных усилий на пути решения возникающих проблем в рамках профессиональных педагогических сообществ. Данные, представленные в статье K. Gouabi [14] **Ошибка! Источник ссылки не найден.**, показывают, что существует разрыв между результатами обучения и реальными потребностями учащихся-экономистов, которые, по его мнению, далеко не всегда могут быть полностью удовлетворены полученными знаниями. В статье высказано предположение о том, что преподаватели английского языка алжирских университетов для специальных целей должны удовлетворять растущие потребности учащихся именно в областях специализации, т. е. в экономической сфере.

Данная проблема, на наш взгляд, не является основным препятствием на пути успешного овладения магистрантами-экономистами профессиональной коммуникативной иноязычной компетенцией в стенах российских вузов. Трудности, возникающие в процессе формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у магистрантов, специализирующихся в сфере экономики, подробный анализ которых не входит в задачи данного исследования, обусловлены целым рядом причин. Важнейшими из них являются нехватка аудиторных часов, выделяемых на подготовку по профессиональному иностранному языку специалистов экономических направлений, отсутствие преемственности обучения иностранным языкам в бакалавриате и магистратуре, обучение в так называемых «смешанных» группах, включающих студентов с разным уровнем языковой подготовки, а также недостаточная разработка проблемы специфики преподавания иностранного языка этой категории учащихся высшей школы. Хотя в последние годы при поиске новых педагогических подходов к обучению магистрантов профессиональному иностранному языку прослеживается тенденция учитывать направления их подготовки, работы по анализу специфики работы с магистрантами-экономистами в российских вузах, являются единичными. Большая часть отечественных исследований посвящена особенностям подготовки студентов экономических направлений на примере специальных дисциплин [7]. Что касается обучения ино-

странным языкам, анализ российских научных источников по рассматриваемой теме свидетельствует о том, что большая часть работ посвящена поиску педагогических подходов по решению проблем, возникающих у студентов, обучающихся на ступени либо среднего профессионального образования [1], либо в бакалавриате [5]. Однако процесс обучения профессиональному иностранному языку на уровне магистратуры имеет свои отличительные черты, обусловленные в том числе мотивационными особенностями студентов [12].

Существующие «противоречия, которые возникают между высокими требованиями современного общества и недостаточной разработанностью методики преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка у экономистов» [16, с. 6], побуждают к поиску и внедрению новых, а также к пересмотру потенциала хорошо известных образовательных технологий, отвечающих профессиональным интересам этой категории учащихся. Одним из способов совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции может быть мультимедийная тематическая презентация, доказавшая свою эффективность в качестве средства формирования иноязычных коммуникативных навыков в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов, но не получившая оценки внедрения в работу с магистрантами экономических направлений подготовки. Цель статьи – на основе опроса преподавателей и студентов обобщить особенности образовательного процесса по обучению профессиональному иностранному языку магистрантов-экономистов, выявить их потребности в знаниях, навыках и умениях по профессиональному иностранному языку, а также обосновать эффективность внедрения в образовательный процесс тематической презентации в качестве средства их совершенствования.

Методология. В целях достижения поставленной цели в ноябре 2023 года было проведено анкетирование преподавателей и студентов экономического университета. Респондентами Анкеты 1, состоящей из 10 вопросов, направленных на выявление

качеств магистрантов, способных повлиять на интерес к выполнению тех или иных учебных заданий, выступили 10 преподавателей английского языка, работающих в группах магистрантов экономических направлений подготовки. Для опроса по Анкете 2, целью которой явилось определение потребностей магистрантов-экономистов в овладении знаниями и навыками по профессиональному иностранному языку, степени значимости этих навыков для построения ими успешной профессиональной карьеры, а также оценки внедрения в учебный процесс тематической мультимедийной презентации, были выбраны 39 магистрантов I курса, специализирующихся в области экономики.

Для уточнения полученных в результате анкетирования данных, авторами исследования были также проведены устные интервью с участниками обеих групп. В ходе выполнения работы были использованы метод анализа научной литературы, сопоставительный метод, а также элементарные методы количественного анализа данных.

Результаты и обсуждение. Для достижения поставленной в исследовании цели была проведена поэтапная работа, конечным шагом которой явилось обоснование внедрения в учебный процесс тематической мультимедийной презентации как эффективного средства совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции магистрантов, специализирующихся в сфере экономики. Завершающей стадии предшествовали этап по выявлению качеств учащихся, влияющих на их интерес к выполнению ими различных видов учебных заданий (Анкета 1), а также этап по определению потребностей современных специалистов-экономистов в овладении знаниями и навыками по профессиональному иностранному языку, включая их важность для решения профессиональных задач и роль в построении профессиональной карьеры (Анкета 2).

Анкета 1. Результаты анкетирования преподавателей иностранного языка, имеющих опыт работы с магистрантами различных направлений подготовки не менее 5 лет, представлены в таблице.

Таблица

Результаты опроса преподавателей

Группа качеств	Перечень качеств, названных преподавателями
Личностные качества	Открытость в общении. Готовность к освоению новых видов деятельности. Готовность коммуницировать
Плюсы	Навыки самообразования. Знание экономической терминологии, что помогает в освоении учебного материала
Минусы	Слабый уровень подготовки по иностранному языку у части магистрантов. Меньшее стремление к овладению продуктивными видами речевой деятельности в сравнении с рецептивными, в особенности к навыку говорения

Полученные данные лишь частично совпадают с результатами проведенного ранее исследования по анализу особенностей студентов, специализирующихся в сфере информационных технологий. В частности, как магистранты-экономисты, так и IT-магистранты не показывают ярко выраженного интереса к освоению навыков устной английской речи, а демонстрируют склонность к использованию письменной формы коммуникации. Что касается личностных характеристик, они у магистрантов этих двух направлений различны: специализирующихся в сфере информационных технологий учащихся отличают замкнутость и молчаливость [3], тогда как магистрантам, специализирующимся в области экономики, присущи открытость в общении и готовность коммуницировать. Обзор зарубежных научных источников не позволил найти информацию о влиянии личностных характеристик студентов, специализирующихся в области экономики, на стиль их обучения.

Вместе с тем ответы преподавателей на вопрос о видах заданий, вызывающих у магистрантов экономических направлений подготовки интерес, подтверждают, что существуют формы работы, включающие применение студентами навыков говорения и одновременно востребованные у учащихся этой категории: 90% преподавателей назвали в их числе подготовку мультимедийных презентаций. Среди других заданий были названы «обсуждение экономических проблем», а также «групповая работа».

Анкета 2. Среди 39 респондентов, принявших участие в анкетировании, 90% составили мужчины и 10% женщины. Все участники опроса изучали английский язык в качестве иностранного в средней школе, а затем в университете. Предполагается, что у студентов-магистрантов иноязычная коммуникативная компетенция была сформирована во время обучения в бакалавриате. Несмотря на отсутствие входного тестирования, по итогам устных интервью с преподавателями, работающими в группах магистрантов, можно говорить о том, что чуть более 30% владеют английским языком на уровне B2 (по общеевропейской шкале языковой компетенции), оставшиеся 70% имеют уровень A2 или A1.

На вопрос анкеты о наиболее трудных для освоения иноязычных навыках от магистрантов были получены следующие ответы: к числу самых сложных были отнесены говорение и восприятие иностранной речи на слух, среди представляющих меньшую трудность – чтение и письмо. При ответе на вопрос о приоритетных навыках, необходимых для выполнения профессиональных задач, магистранты отдали предпочтение

навыку чтения (78% респондентов). Данные о том, что наиболее востребованными для магистрантов, специализирующихся в сфере экономики, является чтение экономической литературы, были подтверждены в ходе устных интервью. Также была выявлена ориентация учащихся на письменную форму коммуникации: навык письма оказался более «полезным» (60% опрошенных поставили его на второе место после навыка чтения) в сравнении с навыками говорения и аудирования иноязычной речи на слух (35% и 40% соответственно). Вместе с тем в устных интервью 90% респондентов указывали на желание совершенствовать навыки говорения и восприятия иноязычной речи на слух, которые, по мнению абсолютного большинства, представляют наибольшую трудность.

Следующий блок вопросов Анкеты 2 был направлен на выявление степени необходимости применения учащимися знаний, навыков и умений по профессиональному иностранному языку в профессиональной деятельности, а также влияния владения магистрантами профессиональной иноязычной коммуникативной компетенцией на процесс построения ими профессиональной карьеры.

80% респондентов подтвердили, что их профессиональная деятельность предполагает владение профессиональным иностранным языком и его знание является необходимостью. Среди областей его применения были отмечены чтение и поиск специальной литературы, документации, научных статей, переписка с поставщиками, прослушивание лекций иностранных экспертов и подготовка презентаций. Магистрантами-экономистами были приведены следующие аргументы в пользу своих ответов: «знание английского помогает получить информацию из первоисточника» и «для обмена опытом».

20% опрошенных не подтвердили необходимость применения знаний по иностранному языку на рабочем месте.

40% из общего количества магистрантов ответили, что имеют реальный опыт применения имеющихся у них иноязычных знаний, навыков и умений в профессиональной сфере. Несмотря на низкий уровень иноязычной коммуникативной компетенции, большая часть опрошенных имеют мотивацию к освоению профессионального иностранного языка, позволяющего им совершенствовать профессиональные навыки.

Анализ ответов на следующий блок вопросов помогает понять, является ли владение профессиональным иностранным языком важным фактором, определяющим востребованность специалистов в области

экономики на современном российском рынке труда и их карьерный рост. На вопрос «Является ли владение иностранным языком необходимостью для Вашего продвижения по карьерной лестнице?» ответы распределились равномерно: 65% магистрантов ответили, что это возможно без знания профессионального иностранного языка, а 35% считают владение им необходимым для построения успешной карьеры.

Анкета 3. На основе проанализированных ответов на вопросы Анкеты 1 и Анкеты 2 были выработаны предложения по повышению эффективности процесса преподавания профессионального иностранного языка магистрантам экономических направлений подготовки. В качестве средства, позволяющего решить эту задачу, была выбрана тематическая презентация, подготовка которой предполагает использование мультимедийных технологий. Согласно проведенному опросу преподавателей (Анкета 1), подготовка презентаций в группах магистрантов экономических направлений относится к категории заданий, вызывающих у них интерес. Задание по подготовке тематической презентации выполняли 39 магистрантов, принявших участие в анкетировании (Анкета 2). Все они подтвердили, что имеют опыт подготовки презентации, приобретенный на этапе обучения в бакалавриате.

Внедрение в процесс обучения профессиональному иностранному языку магистрантов, специализирующихся в экономической сфере, мультимедийной тематической презентации включало несколько этапов.

На подготовительном этапе, несмотря на имеющийся у магистрантов опыт в подготовке презентаций, на занятии была показана готовая презентация. Были обсуждены ее основные разделы, а также английские клише, необходимые для создания и структурирования ее текста. В рамках этого занятия студенты были также распределены на группы из трех человек, каждая из которых включала одного студента с уровнем владения английским B1 и двух студентов, знающих английский язык на более низком уровне.

На следующем этапе выполнения задания проводилась самостоятельная работа учащихся с профессионально ориентированными экономическими текстами, которые содержали обзор и анализ современных экономических проблем. Самостоятельная работа студентов с отобранными текстами способствовала развитию у них востребованного ими по результатам анкетирования навыка чтения и совершенствованию как профессиональной, так и лингвистической компетенции.

Следующий этап включал самостоя-

тельную работу магистрантов по выбору темы презентации на основе прочитанного ими экономического текста, который можно было дополнять новейшими данными, а также распределение между тремя членами группы видов деятельности для подготовки презентации с учетом уровня их иноязычной коммуникативной компетенции. Так, графическое представление (анализ и обобщение прочитанного и дополнительно материала, подготовка слайдов) выполнялось студентами с более низким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции, владеющими, однако, навыками чтения на английском языке и имеющими возможность использовать справочные материалы (словари). Студент с более высоким уровнем владения английским языком готовил устное представление подготовленного материала. Этот этап работы позволял совершенствовать не только навык монологической речи, но и перцептивные навыки всей студенческой аудитории при представлении презентации в аудитории.

На этапе презентации проекта в аудитории осуществлялась обратная связь как от преподавателя, инициирующего обсуждение услышанного, так и от студентов, участвующих в дискуссии.

По результатам проведенного опроса 35 из 39 респондентов (почти 90%) подтвердили, что подготовка тематической презентации была не только интересным, но и полезным заданием. Среди иноязычных навыков, которые, по мнению студентов, получили развитие в ходе выполнения задания, были названы чтение (100% опрошенных), говорение (55%), письмо (40%) и восприятие на слух (80%). Отвечая на вопрос о положительном эффекте от выполнения задания, студенты в развернутых ответах отметили следующее: «было очень интересно узнать больше по этой теме», «узнал новую экономическую лексику», «стал лучше понимать речь других», «расширил словарный запас», «подписывать слайды было интересно» «стал более уверенным в устной речи», «научился вести диалог с аудиторией», «понавлилось работать в команде, лучше узнал других студентов».

Как видно из ответов, помимо совершенствования иноязычных навыков, создание и представление тематической презентации позволяет учащимся совершенствовать надпрофессиональные компетенции, в том числе умение работать в команде. Все магистранты в ходе устного обсуждения оценили командную работу по подготовке мультимедийной презентации как «плодотворную», «продуктивную» и «очень интересную».

Результаты пилотного проекта под-

тверждают эффективность внедрения в учебный процесс тематической мультимедийной презентации в форме групповой работы. Возможность развития всех навыков и умений иноязычной речи, наряду с использованием учащимися профессиональных знаний и совершенствованием надпрофессиональных компетенций при выполнении этого задания, сопровождается повышением интереса к профессиональному иностранному языку и является средством повышения мотивации к его изучению.

Заключение. Проведенное исследование подтверждает, что процесс обучения магистрантов экономических специальностей профессиональному иностранному языку имеет свою специфику. По результатам проведенного анкетирования преподавателей иностранного языка, работающих в группах магистрантов экономических направлений подготовки, была подтверждена необходимость учитывать особенности этой категории учащихся при подборе учебных материалов и заданий в рамках их обучения профессиональному иностранному языку, в частности их готовность коммуницировать и открытость, позволяющие успешно выполнять групповые проекты.

Выстраивание траектории обучения магистрантов экономических направлений подготовки должно опираться на использование материалов, освещающих наиболее актуальные темы в области их профессиональных интересов. В процессе совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции необходимо делать акцент на практическую пользу от процесса обучения, концентрируя внимание на интересующих учащихся профессиональных темах. Наиболее востребованными по результатам анкетирования у магистрантов-экономистов являются навыки чтения профессиональной литературы, а также навыки письменной коммуникации в профессиональной сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильченко, Н. В. Разработка учебных материалов для смешанного обучения иностранному языку в СПО / Н. В. Васильченко. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – Т. 10, № 3. – С. 132–145.
2. Гильдингерш, М. Г. Развитие исследовательского потенциала студентов магистратуры: социологический анализ / М. Г. Гильдингерш, Я. А. Маргулян, М. А. Петров. – Текст : непосредственный // Социология. – 2023. – № 6. – С. 182–188.
3. Гончарова, Н. А. Специфика повышения эффективности освоения английского языка магистрантами, специализирующимися в сфере IT / Н. А. Гончарова, А. И. Хаитова, А. А. Ошкордина, Е. Н. Макарова. – Текст : непосредственный // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 5. – С. 51–77.
4. Гриднева, М. А. Эмпирические референты выбора академической и неакадемической карьерной траектории современными магистрантами / М. А. Гриднева, М. А. Петров, А. А. Подкопаева. – Текст : непосредственный // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. – 2022. – № 4. – С. 107–112.
5. Жиронкина, О. В. Реализация междисциплинарного подхода при обучении иностранному языку в вузе / О. В. Жиронкина, А. А. Рольгайзер. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – Т. 10, № 3. – С. 146–163.
6. Загуменнов, Ю. Л. Развитие управленческих компетенций студентов на основе демократизации и информатизации учебного процесса в вузе / Ю. Л. Загуменнов. – Текст : непосредственный // Открытое образование. – 2020. – Т. 24, № 2. – С. 55–64.

Наряду с высокой востребованностью таких навыков, как чтение и поиск специальной литературы, в качестве необходимых магистрантами были отмечены навыки устной коммуникации на иностранном языке. В ходе исследования была проведена оценка эффективности использования в учебном процессе мультимедийной тематической презентации. Работа состояла из четырех этапов, в том числе подготовительного, этапа самостоятельной работы студентов с текстами по экономическим проблемам, этапа выбора темы презентации и распределения видов деятельности по подготовке презентации в группах из трех человек и, наконец, устной презентации в учебной аудитории. Все этапы предполагают развитие у учащихся широкого спектра компетенций, необходимых для решения профессиональных задач. Результаты пилотного проекта по подготовке тематической презентации подтверждают эффективность внедрения в учебный процесс этой формы работы: абсолютное большинство респондентов подтвердили, что подготовка тематической мультимедийной презентации была не только интересным, но и полезным заданием, выполнение которого способствовало развитию как иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, так и надпрофессиональных компетенций.

Полученные в ходе работы результаты направлены на совершенствование подходов к обучению магистрантов экономических направлений подготовки, что составляет приоритетную задачу, решение которой имеет важное значение для экономического развития страны в целом. В качестве перспективы исследования планируется проведение оценки представления подготовленных в ходе пилотного проекта презентаций на внутривузовских научно-практических конференциях.

7. Карташева, О. В. Методические аспекты обеспечения дисциплины «Информационно-аналитические технологии в бизнесе» для магистрантов по направлению «Экономика» / О. В. Карташева, А. Ю. Тарасова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2023. – № 1. – С. 133–146.
8. Кириевская, О. А. Магистратура в России в свете выхода из Болонского процесса: проблемы и перспективы / О. А. Кириевская, Е. В. Листопадова, С. Е. Туркулец. – Текст : непосредственный // Право и практика. – 2023. – № 2. – С. 168–171.
9. Константинова, Л. В. Переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса / Л. В. Константинова, А. М. Петров, Д. А. Штырно. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 2. – С. 9–24.
10. Макарова, Е. Н. Написание научной статьи как средство повышения мотивации к изучению профессионального иностранного языка / Е. Н. Макарова, Н. А. Гончарова. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – Т. 11, № 1. – С. 77–88.
11. Макарова, Е. Н. Новые технологии как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов: цифровой рассказ / Е. Н. Макарова, И. С. Пирожкова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 231–242.
12. Милованова, Г. В. Сравнительный анализ мотивационных особенностей студентов на разных этапах обучения / Г. В. Милованова, Н. М. Куляшова, Е. Ю. Шемякина. – Текст : непосредственный // Концепт. – 2022. – № 6. – С. 46–57.
13. Benchennane, D. Challenges in English for specific purposes: economics students with speaking deficiencies / D. Benchennane, M. Stambouli. – Text : immediate // Global Journal of Foreign Language Teaching. – 2021. – Vol. 11, iss. 1. – P. 30–38.
14. Gouabi, K. ESP and Business English for postgraduate students in the Department of Economics, Tahri Mohamed University, Bechar, Algeria / K. Gouabi. – Text : immediate // Arab World English Journal. – 2023. – Vol. 14, iss. 1. – P. 476–485.
15. Khodjikulova, Sh. From the experience of using online platforms in teaching a foreign language in economic university / Sh. Khodjikulova, M. Rasulova, G. Khatamova. – Text : immediate // Бюллетень науки и практики. – 2020. – Т. 6, № 5. – С. 506–510.
16. Kolegova, I. A. Module and project-based teaching of foreign language to future economists / I. A. Kolegova, I. A. Levina. – Text : immediate // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2022. – Т. 14, № 4. – С. 6–13.
17. Minavarov, Kh. A. Innovative approach to teaching English for students of economic specialties / Kh. A. Minavarov. – Text : immediate // Достижения науки и образования. – 2021. – № 5 (77). – С. 37–39.
18. Muhammedova, M. S. Modern methods of teaching English to students of economic direction / M. S. Muhammedova, K. B. Aymuradov. – Text : immediate // Символ науки. – 2023. – № 3-2. – С. 23–24.
19. Rajapakse, N. The challenges of teaching English for Economics, with pluralist theories and fuzzy boundaries / N. Rajapakse. – Text : immediate // ASP. – 2019. – Vol. 75. – P. 111–115.
20. Spišiaková, M. Labour market requirements for foreign language education with a focus on Spanish / M. Spišiaková, Z. Kittová. – Text : immediate // Advanced Education. – 2020. – Vol. 14. – P. 29–37.
21. Sufiyandi, S. Teaching English for students at the Economics Faculty of Universitas Muara Bungo: problems and solution / S. Sufiyandi. – Text : immediate // Jurnal Ilmiah Universitas Batanghari Jambi. – 2018. – Vol. 18, no. 3. – P. 616–627.

REFERENCES

1. Vasilchenko, N. V. (2022). Razrabotka uchebnykh materialov dlya smeshannogo obucheniya inostrannomu yazyku v SPO [Development of Support Materials for Blended Learning of Foreign Languages at SVE]. In *Professional'noe obrazovanie i rynek truda*. Vol. 10. No. 3, pp. 132–145.
2. Gildingersh, M. G., Margulyan, Ya. A., Petrov, M. A. (2023). Razvitie issledovatel'skogo potentsiala studentov magistratury: sotsiologicheskii analiz [Development of Research Potential of Master's Students: Sociological Analysis]. In *Sotsiologiya*. No. 6, pp. 182–188.
3. Goncharova, N. A., Khaitova, A. I., Oshkordina, A. A., Makarova, E. N. (2023). Spetsifika povysheniya effektivnosti osvoeniya angliiskogo yazyka magistrantami, spetsializiruyushchimisya v sfere IT [Specificity for Improving the Efficiency of English Language Acquisition by It-Master's Students]. In *Science for Education Today*. Vol. 13. No. 5, pp. 51–77.
4. Gridneva, M. A., Petrov, M. A., Podkopaeva, A. A. (2022). Empiricheskie referenty vybora akademicheskoi i neakademicheskoi kar'ernoj traektorii sovremennymi magistrantami [Empirical Referents of the Academic and Non-academic Career Trajectory Choice by Modern Master Students]. In *Teleskop: zhurnal sotsiologicheskikh i marketingovykh issledovaniy*. No. 4, pp. 107–112.
5. Zhironkina, O. V., Rolgaizer, A. A. (2022). Realizatsiya mezhdistsiplinarnogo podkhoda pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze [The Implementation of Interdisciplinary Approach to Foreign Language Teaching at the University]. In *Professional'noe obrazovanie i rynek truda*. Vol. 10. No. 3, pp. 146–163.
6. Zagumennov, Yu. L. (2020). Razvitie upravlencheskikh kompetentsii studentov na osnove demokrati-zatsii i informatizatsii uchebnogo protsessa v vuze [Development of Managerial Competencies of Students on the Basis of Democratization and Informatization of Educational Process at the University]. In *Otkrytoe obrazovanie*. Vol. 24. No. 2, pp. 55–64.
7. Kartasheva, O. V., Tarasova, A. Yu. (2023). Metodicheskie aspekty obespecheniya distsipliny «Informatsionno-analiticheskie tekhnologii v biznese» dlya magistrantov po napravleniyu «Ekonomika» [Methodological Aspects of Providing the Discipline “Information and Analytical Technologies in Business” for Master's Students in the “Economics” Direction]. In *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika*. No. 1, pp. 133–146.

8. Kirievskaya, O. A., Listopadova, E. V., Turkulets, S. E. (2023). Magistratura v Rossii v svete vykhoda iz Bolonskogo protsesssa: problemy i perspektivy [Master Studies in Russia in the Light of Exit from the Bologna Process: Problems and Prospects]. In *Pravo i praktika*. No. 2, pp. 168–171.
9. Konstantinova, L. V., Petrov, A. M., Shtykho, D. A. (2023). Pereosmyslenie podkhodov k urovnevoi sisteme vysshego obrazovaniya v Rossii v usloviyakh vykhoda iz Bolonskogo protsesssa [Rethinking Approaches to the Level System of Higher Education in Russia in the Context of the Country's Withdrawal from the Bologna Process]. In *Vyssee obrazovanie v Rossii*. Vol. 32. No. 2, pp. 9–24.
10. Makarova, E. N., Goncharova, N. A. (2023). Napisanie nauchnoi stat'i kak sredstvo povysheniya motivatsii k izucheniyu professional'nogo inostrannogo yazyka [Research Article Writing as a Means of Increasing Motivation to Learn a Professional Foreign Language]. In *Professional'noe obrazovanie i rynek truda*. Vol. 11. No. 1, pp. 77–88.
11. Makarova, E. N., Pirozhkova, I. S. (2021). Novye tekhnologii kak sredstvo razvitiya inoyazychnoi kommunikativnoi kompetentsii studentov neyazykovykh vuzov: tsifrovoy rasskaz [New Educational Technologies to Develop Foreign Language Communicative Competence of Non-linguistic Students: Digital Storytelling]. In *Filologicheskii klass*. Vol. 26. No. 3, pp. 231–242.
12. Milovanova, G. V., Kulyashova, N. M., Shemyakina, E. Yu. (2022). Sravnitel'nyi analiz motivatsionnykh osobennostei studentov na raznykh etapakh obucheniya [Comparative Analysis of Motivational Characteristics of Students at Different Stages of Study]. In *Kontsept*. No. 6, pp. 46–57.
13. Benchennane, D., Stambouli, M. (2021). Challenges in English for Specific Purposes: Economics Students with Speaking Deficiencies. In *Global Journal of Foreign Language Teaching*. Vol. 11. Issue 1, pp. 30–38.
14. Gouabi, K. (2023). ESP and Business English for Postgraduate Students in the Department of Economics, Tahri Mohamed University, Bechar, Algeria. In *Arab World English Journal*. Vol. 14. Issue 1, pp. 476–485.
15. Khodjikulova, Sh., Rasulova, M., Khatamova, G. (2020). From the Experience of Using Online Platforms in Teaching a Foreign Language in Economic University. In *Byulleten' nauki i praktiki*. Vol. 6. No. 5, pp. 506–510.
16. Kolegova, I. A., Levina, I. A. (2022). Module and Project-Based Teaching of Foreign Language to Future Economists. In *Vestnik YuUrGU. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki*. Vol. 14. No. 4, pp. 6–13.
17. Minavarov, Kh. A. (2021). Innovative Approach to Teaching English for Students of Economic Specialties. In *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*. No. 5 (77), pp. 37–39.
18. Muhammedova, M. S., Aymuradov, K. B. (2023). Modern Methods of Teaching English to Students of Economic Direction. In *Simvol nauki*. No. 3-2, pp. 23–24.
19. Rajapakse, N. (2019). The Challenges of Teaching English for Economics, with Pluralist Theories and Fuzzy Boundaries. In *ASp*. Vol. 75, pp. 111–115.
20. Spišiaková, M., Kittová, Z. (2020). Labour Market Requirements for Foreign Language Education with a Focus on Spanish. In *Advanced Education*. Vol. 14, pp. 29–37.
21. Sufiyandi, S. (2018). Teaching English for Students at the Economics Faculty of Universitas Muara Bungo: Problems and Solution. In *Journal Ilmiah Universitas Batanghari Jambi*. Vol. 18. No. 3, pp. 616–627.

УДК 378.147+378.635.5
ББК 4448.00+Ц439.1

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.7

Матвеев Денис Евгеньевич,

SPIN-код: 3118-7711

кандидат педагогических наук, заместитель начальника кафедры военной педагогики и психологии, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; 630114, Россия, г. Новосибирск, ул. Пролетарская, 271/2; e-mail: dematveev@mail.ru

Беловолов Валерий Александрович,

SPIN-код: 1074-8904

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общественных наук, Новосибирский юридический институт (филиал) Национального исследовательского Томского государственного университета; 630114, Россия, г. Новосибирск, ул. Советская, 7; e-mail: dematveev@mail.ru

Беловолова Светлана Павловна,

SPIN-код: 7805-1151

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общественных наук, Новосибирский юридический институт (филиал) Национального исследовательского Томского государственного университета; 630114, Россия, г. Новосибирск, ул. Советская, 7; e-mail: dematveev@mail.ru

Султанбеков Тимур Ильфатович,

SPIN-код: 3585-4238

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии служебной деятельности, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации; 198206, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилотова, 1; e-mail: sultanbekovti@bk.ru

**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА
КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ
ИНКУЛЬТУРАЦИОННОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: военное образование; образовательная среда вуза; военные вузы; воспитательная работа; подготовка будущих офицеров; этнопедагогические концепты

АННОТАЦИЯ. Авторским коллективом подготовлена статья в контексте исследования проблемы формирования профессионально значимых личностных качеств будущих военных профессионалов в образовательной среде военного вуза. В статье показано значение воспитательной работы как целенаправленной педагогической деятельности, реализуемой в образовательной среде военного вуза. Авторы рассмотрели научно-теоретические основания этнопедагогического концепта воспитательной работы в образовательной среде военного вуза. Авторский коллектив представил системообразующие элементы этнопедагогического концепта воспитательной работы в образовательной среде военного вуза. Раскрыты содержательные компоненты реализации этнопедагогического концепта воспитательной работы в образовательной среде военного вуза как одного из условий формирования инкультурационной личности будущего офицера. Определены и обоснованы наиболее эффективные методы и формы реализации этнопедагогического концепта воспитательной работы в образовательном процессе военного вуза. В статье представлены результаты эмпирического исследования. Отмечена эффективность данного педагогического условия в процессе формирования инкультурационной личности будущего офицера в образовательной среде военного вуза.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Матвеев, Д. Е. Этнопедагогический концепт воспитательной работы в образовательной среде военного вуза как одно из условий формирования инкультурационной личности будущего офицера / Д. Е. Матвеев, В. А. Беловолов, С. П. Беловолова, Т. И. Султанбеков. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 225–235.

Matveev Denis Evgenievich,

Candidate of Pedagogy, Deputy Head of Department of Military Pedagogy and Psychology, Novosibirsk Military Institute of the Order of Zhukov named after Army General I. K. Yakovlev Troops of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia

Belovolov Valery Alexandrovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Social Sciences, Novosibirsk Law Institute (branch) of the National Research Tomsk State University, Novosibirsk, Russia

Bevolova Svetlana Pavlovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Social Sciences, Novosibirsk Law Institute (branch) of the National Research Tomsk State University, Novosibirsk, Russia

Sultanbekov Timur Ilfatovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Psychology of Service Activities, Saint Petersburg Military Institute of the Order of Zhukov of the National Guard Troops of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russia

ETHNOPEDAGOGICAL CONCEPT OF EDUCATIONAL WORK IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MILITARY UNIVERSITY AS ONE OF THE CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE INCULTURAL PERSONALITY OF A FUTURE OFFICER

KEYWORDS: military education; educational environment of the university; military universities; educational work; training of future officers; ethnopedagogical concepts

ABSTRACT. The team of authors prepared an article in the context of studying the problem of developing professionally significant personal qualities of future military professionals in the educational environment of a military university. The article shows the importance of educational work as a purposeful pedagogical activity implemented in the educational environment of a military university. The authors examined the scientific and theoretical foundations of the ethnopedagogical concept of educational work in the educational environment of a military university. The team of authors presented the system-forming elements of the ethnopedagogical concept of educational work in the educational environment of a military university. The content components of the implementation of the ethnopedagogical concept of educational work in the educational environment of a military university are revealed. The most effective methods and forms of implementation of the ethnopedagogical concept of educational work in the educational process of a military university have been identified and justified. Content components of realization of ethnopedagogical concept of educational work in the educational environment of military higher education institution as one of the conditions of formation of future officer's enculturation personality are revealed. This article presents the results of an empirical study. The effectiveness of this pedagogical condition in the process of forming the enculturation personality of a future officer in the educational environment of a military university is noted.

FOR CITATION: Matveev, D. E., Belovolov, V. A., Bevolova, S. P., Sultanbekov, T. I. (2024). Ethnopedagogical Concept of Educational Work in the Educational Environment of a Military University as One of the Conditions for the Formation of the Incultural Personality of a Future Officer. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 225–235.

Введение. В условиях современной социальной реальности, с учетом политических и социально-экономических процессов в современном мире одним из актуальных вопросов в нашем многонациональном государстве выступает национальная политика и ее реализация в условиях этнокультурного разнообразия. Вопросы межкультурного социального взаимодействия, диалога культур представителей различных национальностей приобретают особую актуальность, которая подчеркивает существенную значимость сохранения национальных языков, культурного наследия и самобытных традиций [6; 8].

Образование как социокультурный институт развития и социализации личности определяет морально-этическое поведение людей в обществе; как комплексная система этнокультурного воспроизводства в процессе цивилизационного развития [5].

Решение данных вопросов обуславливает целевой заказ для военного образования и необходимость в совершенствовании процесса профессиональной подготовки военных специалистов с позиции социокультурной, ценностно-смысловой, этнокультурной и духовно-нравственной направленности. На современном этапе развития общества офицеру необходимо быть не только готовым профессионально и качественно выполнять свой воинский долг, но и обладать готовностью вести межкультурный диалог и проявлять межэтническую толерантность, этнокультурную ассертивность в условиях информационного поликультурного

общества с позиции системной, эффективной профессиональной деятельности для безопасности личности, общества, государства [21; 23; 24].

Таким образом, вопросы формирования инкультурационной личности будущего офицера в образовательной среде военного вуза приобретают особую актуальность.

Современная образовательная среда включает в себя типологию локально-организационных подсред, определяющих общий образовательный эффект, и рассматривается как совокупность исторически сложившихся условий и обстоятельств, которые объединяются в целостную социально-организованную педагогическую систему обучения, воспитания и развития личности субъекта образовательного процесса.

Рассматривая образовательную среду как совокупность ресурсов, обеспечивающих образование и воспитание личности, в процессе нашего исследования, мы правомерно опирались на положения ученых-исследователей (У. А. Казакова, Ю. М. Кудрявцев, В. А. Ясвин и др.), особо выделяющих ресурс научного и профессионально-педагогического развития преподавателя, основанный на системе специфических особенностей, ритуалов военного образования и традиций, реализуемых в образовательной среде военного института [15; 27].

Образовательная среда военного вуза в современных условиях ориентирована на духовно-нравственное обогащение, ценностные ориентации, культуру, которая, в свою очередь, представлена диалогом куль-

тур представителей различных национальностей и формирует свою систему ценностей и приоритетов поведения, а также является основой формирования инкультурационной личности будущего офицера [2; 3].

Анализ научной литературы (О. В. Гукаленко, В. В. Кондратьев, Н. Б. Крылова, Н. М. Лебедева, В. А. Ясвин и др.) позволяет заключить, что среда носит системно-комплексный характер, что, в свою очередь, предполагает различные личностные, социальные, культурные факторы, к которым человек адаптируется. В основе образовательной среды лежит преобладающее социокультурное поле, включающее в себя этнокультурную картину мира, природную среду [11; 16; 27].

Методология исследования. Цель исследования – теоретическое определение и обоснование этнопедагогического концепта воспитательной работы в образовательной среде военного вуза. Указанная цель определяет выбор методологических основ и структуры исследования.

Процесс формирования инкультурационной личности будущего офицера наполнен этнокультурным содержанием, которое обеспечивает: развитие ценностно-смысловой сферы и национальных ценностей; формирование духовных и нравственных качеств личности как субъекта культуры, который способен на основе диалога культур осуществлять взаимодействие с различными представителями этносов в поликультурной образовательной среде военного института. Реализация взаимодействия отображается на этнокультурной практике, условием которой становится развитие этнокультурной ассертивности, что, в свою очередь, означает социальное качество личности, которое регулирует собственное поведение и является ориентиром на этнокультурное взаимопонимание и сотрудничество как стратегический вектор взаимодействия [4; 26].

В теоретико-методологическом отношении нами принимается во внимание точка зрения Э. П. Комаровой, С. К. Гураль и др., которые, опираясь на идеи А. А. Вербицкого, И. А. Лесковой, В. В. Серикова и др., обосновывали успешность процесса формирования поликультурной личности в контексте субъектоцентрированного подхода. В рамках данного методологического подхода исследователи акцентируют внимание на опыте субъектности обучающегося и синергетическом сегменте субъектного взаимодействия участников образовательного процесса; формулируют культурные особенности субъектов поликультурного образования как социокультурного, социо-педагогического феномена через диалог

культур, через диалоговую направленность субъектов образовательной среды, обеспечивающую стремление человека к «идеалу» в его индивидуальном развитии (В. Ж. Келле, М. Я. Ковальзон) [13; 14; 17].

В целях теоретико-методологического обоснования предмета нашего исследования необходимо принимать во внимание труды Л. В. Блинова, В. Л. Карпенко, В. Л. Недорезовой и др. Авторы выделяют условия межкультурного взаимодействия, при которых сохраняется национальная идентичность; показывают оптимальный механизм межкультурного взаимодействия, этнокультурной ассертивности, конструирование определенных моделей межкультурного взаимодействия с этнопедагогическим концептом [4].

Для нас научный интерес представляет реализация этнопедагогического концепта воспитательной работы в образовательной среде военного вуза как одного из важнейших условий формирования инкультурационной личности будущего офицера [2; 9; 10].

В рамках обоснования предмета исследования целесообразно реализовать теоретико-методологический подход к пониманию сущности понятия «воспитание» как социопедагогического социокультурного феномена. В исследованиях В. П. Бездухова, И. А. Носкова и др. воспитание выступает как наиболее значимая ценность человеческого общества, как важнейшая категория и феномен педагогической науки, как важнейшая область социальной действительности [1].

Воспитание с позиции системного построения процесса воспитания явилось предметом изучения в трудах В. А. Караковского, Е. И. Мещеряковой, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой и др. Данный подход позволяет авторам трактовать воспитание как процесс целенаправленного управления развитием личности [19].

Для известного отечественного ученого-этнопедагога-гуманиста Г. Н. Волкова сущность понятия «воспитание» определяется через идеи гуманистической этнопедагогике. В своей статье он особо акцентировал: «... этнопедагогика исключает ненависть и вражду между людьми. Именно поэтому без нее никакое поликультурное воспитание невозможно. ... Воспитание в этнопедагогике определяется через пример и любовь, а человек – через любовное воспитание, лелеяние. Я думаю, что без национального чувства, без национального самосознания не может быть полноценного человека. Поэтому полноценным становится воспитание лишь при условии, если в полную силу задействована этнопедагогика» [8, с. 105].

Научный интерес представляют изыскания представителей научной школы под руководством Е. В. Бондаревской, рассматривающих воспитание с позиции культуроцентризма, в рамках парадигмы личностно ориентированного образования культурологического типа. Автор в своих исследованиях трактует воспитание как процесс педагогической помощи ребенку в становлении его культурной идентификации и социализации [7].

В процессе своего исследования мы учитываем позицию В. И. Слободчикова и др., опирающихся на практику культурно-исторического наследия. Авторы в контексте данного подхода представляют воспитание как процесс передачи ценностей, норм культуры в реализации взаимоотношений среди субъектов социума; как инструмент преемственности поколений, сохранения ценностей, традиций этнокультурной и этнодуховной идентификации.

В исследовании в целях обоснования и изучения исследуемых понятий применяется подход В. А. Слостенина, Г. В. Палаткиной, которые обосновали воспитание как специально согласованную деятельность субъектов образовательного процесса в целях эффективной реализации задач мультикультурного образования [22].

Таким образом, контент-анализ научных источников, экспериментально-исследовательских работ, рассматривающих онтологию понятия «воспитание», позволил определить, что воспитание рассматривается исследователями в различных направлениях: как системное построение процесса воспитания (М. В. Воропаев, Л. И. Новикова, В. А. Караковский, Р. Г. Резаков, Н. Л. Селиванова и др.) [9; 20]; как социальное явление, как социокультурная система, как педагогический компонент социализации, как процесс «человековедения», освоение личностью системы социальных ролей (Л. В. Байбородова, В. И. Гинецинский, Ю. М. Кудрявцев, А. В. Мудрик, Н. М. Таланчук, М. В. Шакурова и др.) [15]; как деятельность (Н. И. Болдырев, Г. В. Палаткина, В. А. Слостенин и др.) [22]; как человек культуры (Е. В. Бондаревская, Г. Н. Волков и др.) [7; 8]; как ценность, как ценностно-смысловая сфера личности воспитанника (Г. Н. Волков, И. А. Колесникова, Н. Е. Щуркова и др.) [7; 8; 26].

Контент-анализ массива научных источников позволяет констатировать, что существует достаточно много подходов к определению категории «воспитательная работа». Исследования В. А. Слостенина, Г. В. Палаткиной актуальны для нашего исследования в силу того, что представляют воспитательную работу как процесс организации и управления различными видами де-

ятельности обучающихся с целью реализации задач гармоничного развития личности как субъекта воспитательно-образовательного процесса в условиях мультикультурного образования [22]. В дальнейшем эта мысль получила свое развитие в работах Т. В. Черниковой, которые характеризуют воспитательную работу как педагогическую деятельность, ориентированную на организацию, реализацию и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач гармоничного развития личности.

Особый интерес для нашего исследования представляет субъектоцентрированный подход (А. А. Вербицкий, Э. П. Комарова, И. А. Лескова, В. В. Сериков [17] и др.), позволяющий разрабатывать соответствующие инновационные воспитательно-образовательные технологии, направленные на овладение субъектами образовательного процесса различными видами культурного, профессионального, когнитивного и личностного опыта с обязательным условием сохранения заложенного в культуре кода определенного народа, его традиций, культурно-исторического опыта, этнокультурной асертивности, метатолерантности, культурных особенностей субъектного взаимодействия [17].

В своем исследовании мы опираемся на теоретико-методологический подход М. В. Воропаева, Р. Г. Резакова и др., определяющий формирование культуры воспитывающей деятельности будущего педагога как одну из наиболее важных составляющих педагогической культуры в целом. Также для нас важен проведенный авторами анализ необходимых условий, обеспечивающих на операциональном уровне возможность осуществления задач по формированию культуры воспитывающей деятельности: системная целеориентированность педагогических работников; выбор образовательных технологий, реализующих объективное препятствие генерализации контролирующих и управляющих функций, выступающих в качестве элементов воспитательно-образовательного процесса вуза [9].

Мы учитываем позицию Н. Е. Щурковой, рассматривающей воспитательную работу как организованные и совместные действия субъектов воспитательного процесса, направленные на развитие саморегуляции, самоорганизации деятельности и поведения; на взаимное обогащение духовно-культурными ценностями; на познание себя и другого [26].

Контент-анализ научных источников современной педагогической практики в военных вузах позволяет нам определить воспитание ценностей военной службы у

личного состава как стратегическое направление воспитательной работы, как важнейшее направление профессиональной подготовки будущих военных профессионалов в поликультурной образовательной среде военного вуза.

С позиции предмета нашего исследования, представляют научный интерес взгляды А. С. Рыбчинчука, Т. П. Гордиенко, В. Е. Уткина и др., которые определили содержательный приоритет ценностного воспитания военнослужащих и рассматривали воспитательную работу в качестве патриотического воспитания будущих офицеров в системе профессиональной подготовки в поликультурной образовательной среде военных вузов [10; 25].

Значимость для нашего исследования представляют исследования (И. В. Большакова, О. Г. Заец, Ю. М. Кудрявцев, В. А. Кучер и др.), в которых авторы рассматривают воспитательную работу в качестве определенного периода накопления как духовных, так и физических сил, знаний и умений реализовывать служебно-профессиональный долг, осознанно решать задачи, выполняемые в мирное и военное время, проявляя при этом высокий профессионализм и глубокие патриотические чувства [12; 15].

Таким образом, ретроспективный анализ научных изысканий, посвященных процессу нашего исследования, позволяет сделать выводы, что этнопедагогический концепт воспитательной работы в образовательной среде военного вуза заключается в содержательном аспекте национальной культуры, которая является совокупностью материальных и духовных ценностей нации. Этнопедагогический концепт воспитательной работы направлен на осмысление, систематизацию идей, ценностных приоритетов в опоре на теоретико-методологические подходы, которые определяют содержание межнациональных отношений, взаимодействие представителей различных этносов и их конструктивный диалог. Этнопедагогический концепт воспитательной работы в образовательной среде военного вуза способствует формированию инкультурационной личности будущего офицера, объединяет в себе: уважение к национальной культуре, к культуре межнационального взаимодействия; усвоение знаний о культурах, народах, этносах; взаимодействие с представителями других этносов в поликультурной образовательной среде военного вуза; трансляцию культурных идеалов, национальных ценностей, норм и духовных идеалов, определяя взаимодействие с представителями диалога культур и стратегический вектор культурного развития самого этноса, совершенствуя отноше-

ние будущего офицера к окружающей действительности, к другим людям, к самому себе; развитие культурных социальных практик, в которых реализуются культурные идеалы, управляющие процессом взаимодействия представителей диалога культур, ценностями и нормами; систему знаний о взаимоотношениях, в процессе которых участвуют военнослужащие многонационального воинского коллектива, являющиеся представителями различных национальностей и своих религиозных взглядов, обменивающиеся опытом, мыслями, чувствами, духовными ценностями.

Следовательно, приведенные выше положения позволяют констатировать, что в современной педагогической теории реализация этнопедагогического концепта воспитательной работы в образовательной среде военного вуза выступает как одно из основных направлений профессиональной подготовки будущих офицеров, в котором главным контентом выступает социально-педагогическая деятельность, обеспечивающая развитие ценностно-смысловой сферы личности, национальных ценностей, формирование инкультурационной личности будущего офицера в целом, способной на основе диалога культур, этнокультурной асертивности осуществлять взаимодействие с представителями других этносов в процессе профессиональной деятельности.

Изложение основного материала.

Многочисленные исследования показывают, что процесс реализации этнопедагогического концепта воспитательной работы в образовательной среде военного вуза как одного из условий формирования инкультурационной личности будущего офицера включает в себя четыре компонента: *мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, оценочно-рефлексивный.*

Мотивационно-ценностный компонент реализации этнопедагогического концепта воспитательной работы в образовательной среде военного вуза ориентирован на ценностно-смысловую составляющую исследуемого процесса и включает в себя готовность осуществлять взаимодействие с представителями других культур и этносов, а также позволяет формировать отношение к личности, способной к культурному самоопределению как высшей ценности.

Когнитивный компонент реализации этнопедагогического концепта воспитательной работы в образовательной среде содержит знания об особенностях своей этнической группы, представления о порядке функционирования этносистемы, о владении нормами и правилами поведения в период диалога и взаимодействия с представителями других этносов.

Деятельностный компонент реализации этнопедагогического концепта воспитательной работы в образовательной среде военного вуза направлен на формирование у будущих офицеров системы деятельности, ориентированной на самореализацию умений осуществлять психолого-педагогический анализ воспитательного процесса, принимая во внимание культурные различия многонационального воинского коллектива и совершенствуя навыки в области межкультурного взаимодействия.

Оценочно-рефлексивный компонент реализации этнопедагогического концепта воспитательной работы в образовательной среде военного вуза позволяет оформить собственную позицию в рамках межэтнических отношений, предполагает истинное понимание и осмысление процесса взаимодействия с представителями других этносов, уважение нравственно-духовных ценностей различных этносов и чувство гордости от принадлежности к определенной национальной культуре.

Важным для исследования является то, что этнопедагогический концепт воспитательной работы в образовательной среде военного вуза функционирует с учетом следующих принципов: гуманистический принцип (воспитательная работа направлена: на освоение позитивных ценностей культур; на усвоение знаний о культурах, народах и этносах; на успешное взаимодействие представителей диалога культур); субъектоцентризм (воспитательная работа направлена: на упорядоченную совокупность базовых элементов воспитания – целей, форм, средств, методов, технологий и механизма субъективации, содействующих формированию и развитию субъекта как представителя культурной традиции и создателя новых форм культуры); межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса, принцип диалогичности (воспитательная работа реализуется как духовно-ценностная ориентация представителей диалога культур, наполненная эмоциональными, моральными и интеллектуальными ценностями); принцип культуросообразности (воспитательная работа направлена: на приобщение будущих офицеров к различным пластам культуры; на формирование личностных качеств, обращенных на самореализацию и самоутверждение в контексте культурной действительности); принцип историзма (воспитательная работа реализуется в контексте гуманитарных и других дисциплин, основывается «на исторической позиции») [18].

Эффективную реализацию этнопедагогического концепта воспитательной работы в процессе формирования инкультурацион-

ной личности будущего офицера обеспечивали различные педагогические средства и формы, которые способствовали курсанту, в рамках профессиональной подготовки, овладеть системой знаний о культурах, народах, этносах, о культурно-нравственных и нравственно-этических взглядах и национальных традициях представителей диалога культур; а также способствовали воспитанию у будущих военных специалистов уважения к национальной культуре, к культуре межнационального взаимодействия с представителями других этносов в поликультурной образовательной среде военного вуза: организация и проведение групповых бесед, ориентированных на личностную оценку ценностей этнокультуры; изучение и реализация этнокультурных традиций, присущих представителям этносов, в процессе проведения комплексных интегрированных занятий по дисциплинам кафедр гуманитарных дисциплин; привлечение сторонних представителей различных этносов для освоения материала этнокультурного содержания; оформление уголков этнической культуры; реализация практических занятий по педагогическим дисциплинам позволила нам разобрать проблему дружбы и товарищества среди представителей различных культур.

В исследуемом процессе реализовывались следующие мероприятия воспитательного характера: выезд на мемориальный комплекс Монумент Славы в г. Новосибирске; кинолекторий «Великая Победа без национальных границ»; в период полевых занятий в учебном центре – посещение полевого музея национальной культуры, который способствует приобщению курсантов к культурному наследию народов нашей Родины, формированию у них положительных установок по отношению ко всем этносам страны; посещение концерта художественной самодеятельности военнослужащих «Народные песни и танцы»; организация и проведение бесед за «круглым столом» на темы: «Роль для военнослужащих коммуникативных умений в жизнедеятельности многонационального коллектива», «Из каких регионов мои сослуживцы?»; читательская конференция на тему «Национальный портрет сослуживца».

Одним из значимых мероприятий воспитательного характера в военном институте была тематическая выставка «Семья героя»: в результате ее посещения курсанты получили представление о выполнении воинского долга представителями различных национальностей.

На этапе сплочения многонациональных воинских коллективов курсантских подразделений была организована и проведена неделя национальной кухни. По ито-

гам данного мероприятия были представлены национальные блюда, традиции и обряды разных народов.

В рамках проведения состязательно-спортивных мероприятий по национальным играм и видам спорта произошло ознакомление будущих офицеров с национальными играми и видами спорта, направленное на раскрытие национального своеобразия представителей диалога культур.

Процесс формирования инкультурационной личности будущего офицера в условиях этнопедагогизации воспитательной работы обеспечивается практической реализацией нарративных технологий (диспуты на этические темы, этноэтические беседы, экскурсии и др.), в ходе которых будущим офицерам представляется возможность высказать свою точку зрения с позиции представителя своей культуры, привести примеры из истории своего народа и сформировать свое представление об увиденных событиях [28].

Приведем пример подготовки этического диспута по цитате «Человек, не знающий своей прошлой истории, происхождения и культуры, подобен дереву без корней».

Процесс данного диспута сложен и многогранен, в ходе его реализации осмыслены следующие вопросы:

– Перспективы воздействия национальных традиций на будущих офицеров.

– Морально-нравственное влияние добрых традиций семьи и народа на Ваше становление.

– Обоснуйте свое понимание цитаты «Культурные различия не должны отделять нас друг от друга, скорее, культурное разнообразие приносит коллективную силу, которая может принести пользу всему человечеству».

Стоит отметить, что процесс организации и проведения диспутов является эффективным средством формирования инкультурационной личности будущего офицера.

Рассмотрим пример этноэтической беседы на тему «Все культуры самобытны и самоценны». Курсантам были предложены следующие вопросы:

– Как Вы считаете: «Является ли праздник важнейшим элементом традиционной народной культуры? Приведите примеры традиционных праздников, связанных с культурой Вашего народа, и проведите краткий экскурс этих праздников».

– Как Вы думаете, что общего между одной национальностью и другой, а также назовите их различия?

– Хотелось бы услышать Ваше мнение по вопросу, что является приоритетным

направлением в освоении культуры разных народов?

– Согласны ли Вы с высказыванием: «Культура представляет главный смысл и главную ценность существования как отдельных народов и малых этносов, так и государств. Вне культуры самостоятельное существование их лишается смысла» (Д. С. Лихачев). Выразите свои мысли по предложенному тексту.

В процессе формирования инкультурационной личности будущего офицера были организованы и проведены викторины на следующие темы: «Культурное наследие народов России», «Народоведы», «Народы России».

Педагогический мониторинг по формированию инкультурационной личности будущего офицера позволяет: конкретизировать поставленные цели формирования инкультурационной личности будущего офицера как профессионально значимого личностного качества; корректировать исследуемый процесс; осуществлять прогноз результатов исследования межкультурного понимания и толерантных отношений среди будущих офицеров; сравнивать результаты на всех этапах эксперимента; диагностировать динамику качественных изменений формирования инкультурационной личности будущего офицера.

Реализация системы по формированию инкультурационной личности будущего офицера как профессионально значимого личностного качества будущего офицера привела к позитивному изменению. В процессе экспериментальной работы были реализованы теоретические и эмпирические методы, которые нашли свое отражение в результатах исследования.

В исследовании приняли участие 260 курсантов, обучающихся по специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности».

Результаты первого (констатирующего) этапа эксперимента показали, что контрольная и экспериментальная группы значительных различий не имеют; курсанты не обладают достаточным уровнем исследуемого профессионально значимого личностного качества. Результаты на данном этапе эксперимента позволили нам сделать вывод, что необходимо внедрение педагогической системы на формирующем этапе.

Результаты констатирующего этапа эксперимента по формированию инкультурационной личности будущего офицера как профессионально значимого личностного качества отображены в таблице 1.

Таблица 1

**Показатели сформированности инкультурационной личности
будущего офицера как профессионально значимого личностного качества
в группах (экспериментальной и контрольной)
на констатирующем этапе эксперимента**

Группы	Выборки (n)		Уровни сформированности инкультурационной личности будущего офицера как профессионально значимого личностного качества					
			Достаточный уровень		Допустимый уровень		Критический уровень	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Экспериментальные	130	100	8	6,55	34	26,0	88	67,45
Контрольные	130	100	6	5,1	33	25,1	91	70,0

После формирующего этапа эксперимента произошли характерные изменения во всех представленных компонентах:

- мотивационно-ценностный (повышение значимости утверждений, которые определяют внутреннюю мотивацию респондента, что, в свою очередь, говорит о повышении желания курсантов включаться в процесс диалога культур среди представителей различных национальностей);

- когнитивный (повышение показателей, характеризующих представления будущих офицеров о самом процессе межкультурного взаимодействия представителей различных этносов);

- деятельностный (значительное увеличение показателей по данному компоненту позволяет утверждать, что будущие офицеры регулярно и положительно осуществляют взаимодействие с представителями диалога культур; готовы брать ответственность в решении вопросов межкультурного общения);

- рефлексивный (позволяет утверждать, что будущие офицеры готовы осоз-

нанно выполнять профессиональные задачи в многонациональном коллективе; осознавать и применять на практике принципы бесконфликтного взаимопонимания в ходе межнационального общения; осуществлять осмысление приобретенного практического опыта межнационального общения среди представителей диалога культур).

В итоге рассмотрения данного вопроса можно сказать, что после реализации педагогической системы формирования инкультурационной личности будущего офицера результаты в группах отличаются: в контрольной группе (формирующий этап эксперимента не реализован) изменений не наблюдалось; в экспериментальной группе (формирующий этап эксперимента реализован) наблюдалось положительное изменение по уровням сформированности инкультурационной личности будущего офицера.

В таблице 2 представлены обобщенные данные эксперимента по уровням сформированности инкультурационной личности будущего офицера как профессионально значимого личностного качества.

Таблица 2

**Обобщенные данные эксперимента по уровням сформированности
инкультурационной личности будущего офицера как профессионально
значимого личностного качества (в %) до и после эксперимента**

Этапы формирования	Уровни сформированности инкультурационной личности будущего офицера как профессионально значимого личностного качества					
	Достаточный уровень (%)		Допустимый уровень (%)		Критический уровень (%)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
До эксперимента	6,55	6,4	26,0	26,1	67,45	67,5
После эксперимента	70,6	8,1	25,0	30,5	4,4	61,3

Таким образом, положительные изменения результатов исследуемого процесса в группах респондентов позволяют утверждать, что педагогические условия в комплексе способствуют формированию ин-

культурационной личности будущего офицера как профессионально значимого личностного качества. Динамика исследуемого процесса представлена на рисунке.

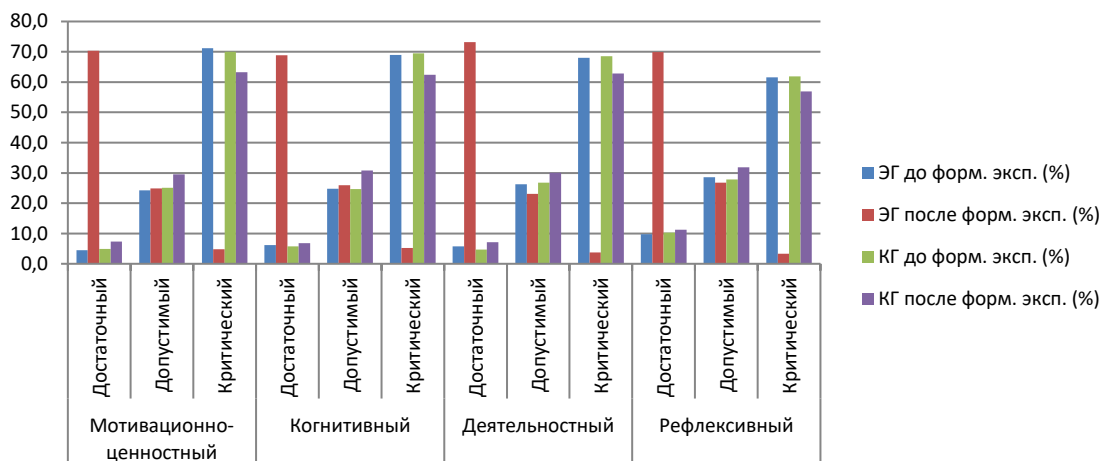


Рис. Динамика формирования инкультурационной личности будущего офицера как профессионально значимого личностного качества, в %

Вывод исследования. Таким образом, этнопедагогический концепт воспитательной работы в образовательной среде военного вуза является одним из педагогических условий формирования инкультурационной личности будущего офицера; обладает ярко выраженной социальной направленностью, способствует воспитанию у будущих военных профессионалов уважения к наци-

ональной культуре, к культуре межнационального взаимодействия, усвоению знаний о культурах, народах, этносах, позволяет взаимодействовать с представителями других этносов в поликультурной образовательной среде военного вуза, реализуясь в этнокультурной практике, включающей развитие этнокультурной ассертивности как социального качества личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бездухов, В. П. О смысле и цели воспитания / В. П. Бездухов, И. А. Носков. – Текст : непосредственный // Мир образования – образование в мире. – 2021. – № 4 (84). – С. 62–72.
2. Беловолов, В. А. Актуализация в воспитательной работе этнокультурного потенциала образовательной среды военного института / В. А. Беловолов, Т. И. Султанбеков. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2017. – № 5. – С. 95–99.
3. Беловолов, В. А. Образовательная среда вуза как социопедагогический, социокультурный феномен / В. А. Беловолов, Д. Е. Матвеев. – Текст : непосредственный // Север и молодежь: здоровье, образование, карьера : материалы международной научно-практической конф. – 2019. – С. 324–333.
4. Блинов, Л. В. Этнопедагогический концепт межкультурного взаимодействия в самоопределении личности / Л. В. Блинов, В. Л. Карпенко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2020. – № 3. – С. 7–11.
5. Богуславский, М. В. XX век российского образования : монография / М. В. Богуславский. – 2-е изд. – М. : ПЕР СЭ ; Саратов : Ай Пи Эр Медиа, 2019. – 320 с. – Текст : непосредственный.
6. Боргояков, С. А. Этнокультурное образование как фактор укрепления межнационального согласия в российском обществе / С. А. Боргояков, Р. С. Бозиев. – Текст : непосредственный // Инновационные процессы в высшем и профессиональном образовании и профессиональном обучении : коллективная монография / авторы-составители: Е. Н. Геворкян, Н. Д. Подуфалов, М. Н. Стриханов. – М. : Издательство «Экон-Информ», 2021. – С. 71–87.
7. Бондаревская, Е. В. Методология разработки современной теории воспитания в научной школе / Е. В. Бондаревская. – Текст : непосредственный // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. – № 1. – С. 21–30.
8. Волков, Г. Н. Этнопедагогика как педагогика национального спасения / Г. Н. Волков. – Текст : непосредственный // Этногенез и цивилизационные перспективы в образовании России : материалы международной научно-практической конференции. – 2004. – С. 102–106.
9. Воропаев, М. В. Операциональные аспекты формирования культуры воспитывающей деятельности будущего педагога в полипарадигмальном образовательном пространстве / М. В. Воропаев, Р. Г. Резаков, О. М. Деревянкина. – Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2023. – Т. 23, № 2. – С. 226–230.
10. Гордиенко, Т. П. Патриотическое воспитание курсантов в поликультурной среде военно-морского вуза / Т. П. Гордиенко. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – С. 134–136.
11. Гукаленко, О. В. Поликультурное образование и вызовы современности / О. В. Гукаленко, В. П. Борисенков. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2018. – № 2. – С. 3–11.
12. Заец, О. Г. Повышение эффективности профессионального воспитания курсантов военно-инженерных вузов : дис. ... канд. пед. наук / О. Г. Заец. – М., 2014. – Текст : непосредственный.

13. Колесникова, И. А. Смыслы и логика подготовки педагога-воспитателя (отклик на появление профессионального стандарта специалиста в области воспитания) / И. А. Колесникова. – Текст : непосредственный // *Непрерывное образование: XXI век.* – 2017. – № 1 (17). – С. 22–32.
14. Комарова, Э. П. Подготовка поликультурной личности в контексте субъектоцентрированного подхода / Э. П. Комарова, С. К. Гураль. – Текст : непосредственный // *Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования.* – 2022. – № 1. – С. 63–66.
15. Кудрявцев, Ю. М. Проектирование системы подготовки офицеров к воспитательной деятельности с трудными военнослужащими : дис. ... д-ра пед. наук / Ю. М. Кудрявцев. – Казань, 2003. – Текст : непосредственный.
16. Лебедева, Н. М. Межкультурный диалог: тренинг этнокультурной компетентности / Н. М. Лебедева. – М. : Издательство РУДН, 2003. – 268 с. – Текст : непосредственный.
17. Лескова, И. А. Субъектоцентрированное содержание высшего образования как фактор эффективности профессиональной подготовки специалиста / И. А. Лескова. – Текст : непосредственный // *Образование и наука.* – 2018. – Т. 20, № 7. – С. 9–31.
18. Матвеев, Д. Е. Интеркультурное образование как социокультурный феномен / Д. Е. Матвеев, В. А. Белололов, С. П. Белололова. – Текст : непосредственный // *Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества : материалы международной научно-практической конференции.* – Казань, 2023. – С. 644–648.
19. Мещерякова, Е. И. Историко-педагогические аспекты становления современной системы воспитания студенческой молодежи в условиях информационного противоборства / Е. И. Мещерякова, М. В. Кобзистая. – Текст : непосредственный // *Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус».* – 2023. – № 1. – С. 77–85.
20. Прохоренко, И. Л. Регулирование этнополитической конфликтности и поддержание гражданского согласия в условиях культурного разнообразия: модели, подходы, практики : аналитический доклад / И. Л. Прохоренко, А. Л. Бардин [и др.]. – М. : НИИ мировой экономики и международных отношений имени Е. М. Примакова РАН, 2017. – 229 с. – Текст : непосредственный.
21. Романов, К. М. Психологическая культура этноса и личность / К. М. Романов. – Текст : непосредственный // *Культура Взаимодействие. Диалог : материалы научной конференции ГрГУ имени Янки Купалы.* – Гродно, 2015. – С. 253–269.
22. Сластенин, В. А. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования : монография / В. А. Сластенин, Г. В. Палаткина. – М., 2004. – 170 с. – Текст : непосредственный.
23. Султанбеков, Т. И. Межэтнические установки в поликультурной образовательной среде военного института / Т. И. Султанбеков, Д. Е. Матвеев, В. А. Белололов. – Текст : непосредственный // *Проблемы современного педагогического образования.* – 2017. – № 56-3. – С. 197–204.
24. Тишков, В. А. Российская нация: Становление и этнокультурное многообразие / В. А. Тишков. – М. : Наука, 2011. – 462 с. – Текст : непосредственный.
25. Уткин, В. Е. Проектирование и реализация системы подготовки будущих офицеров к военно-патриотическому воспитанию военнослужащих : дис. ... д-ра пед. наук / В. Е. Уткин. – Казань, 2010. – Текст : непосредственный.
26. Щуркова, Н. Е. Система достойного воспитания / Н. Е. Щуркова. – М., 2020. – 256 с. – Текст : непосредственный.
27. Ясвин, В. А. Технология средового проектирования в образовании / В. А. Ясвин. – Текст : непосредственный // *Социально-политические исследования.* – 2020. – № 1 (6). – С. 74–93.
28. Prince, G. *Narratology. The Form and Functioning of Narrative* / G. Prince. – Berlin ; New York ; Amsterdam : Mouton Publishers, 1982. – 184 p. – Text : immediate.

REFERENCES

1. Bezdukhov, V. P., Noskov, I. A. (2021). O smysle i tseli vospitaniya [On the Meaning and Purpose of Education]. In *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. No. 4 (84), pp. 62–72.
2. Belovolov, V. A., Sultanbekov, T. I. (2017). Aktualizatsiya v vospitatel'noi rabote etnokul'turnogo potentsiala obrazovatel'noi sredy voennogo instituta [Actualization of the Ethnocultural Potential of the Educational Environment of the Military Institute in Educational Work]. In *Pedagogika*. No. 5, pp. 95–99.
3. Belovolov, V. A., Matveev, D. E. (2019). Obrazovatel'naya sreda vuza kak sotsiopedagogicheskii, sotsiokul'turnyi fenomen [The Educational Environment of the University as a Socio-Pedagogical, Socio-Cultural Phenomenon]. In *Sever i molodezh': zdorov'e, obrazovanie, kar'era: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konf.*, pp. 324–333.
4. Blinov, L. V., Karpenko, V. L. (2020). Etnopedagogicheskii kontsept mezhkul'turnogo vzaimodeistviya v samoopredelenii lichnosti [Ethnopedagogical Concept of Intercultural Interaction in Self-Determination of Personality]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. No. 3, pp. 7–11.
5. Boguslavsky, M. V. (2019). *XX vek rossiiskogo obrazovaniya* [The 20th Century of Russian Education]. 2nd edition. Moscow, PER SE, Saratov, Ai Pi Er Media. 320 p.
6. Borgoyakov, S. A., Boziev, R. S. (2021). Etnokul'turnoe obrazovanie kak faktor ukrepleniya mezhnatsional'nogo soglasiya v rossiiskom obshchestve [Ethnocultural Education as a Factor in Strengthening Interethnic Harmony in Russian Society]. In Gevorkyan, E. N., Podufalov, N. D., Strikhanov, M. N. *Innovatsionnye protsessy v vysshem i professional'nom obrazovanii i professional'nom obuchenii: kollektivnaya monografiya*. Moscow, Izdatel'stvo «Ekon-Infom», pp. 71–87.
7. Bondarevskaya, E. V. (2011). Metodologiya razrabotki sovremennoi teorii vospitaniya v nauchnoi shkole [Methodology for the Development of a Modern Theory of Education in a Scientific School]. In *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. No. 1, pp. 21–30.

8. Volkov, G. N. (2004). Etnopedagogika kak pedagogika natsional'nogo spaseniya [Ethnopedagogy as a Pedagogy of National Salvation]. In *Etnogenez i tsivilizatsionnye perspektivy v obrazovanii Rossii: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, pp. 102–106.
9. Voropaev, M. V., Rezakov, R. G., Derevyankina, O. M. (2023). Operatsional'nye aspekty formirovaniya kul'tury vospityvayushchei deyatel'nosti budushchego pedagoga v poliparadigmnom obrazovatel'nom prostranstve [Operational Aspects of the Formation of a Culture of Educational Activity of a Future Teacher in a Poly-paradigmatic Educational Space]. In *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*. Vol. 23. No. 2, pp. 226–230.
10. Gordienko, T. P. (2023). Patrioticheskoe vospitanie kursantov v polikul'turnoi srede voenno-morskogo vuza [Patriotic Education of Cadets in the Multicultural Environment of a Naval University]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 79-1, pp. 134–136.
11. Gukalenko, O. V., Borisenkov, V. P. (2018). Polikul'turnoe obrazovanie i vyzovy sovremennosti [Multicultural Education and Contemporary Challenges]. In *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie*. No. 2, pp. 3–11.
12. Zaets, O. G. (2014). *Povyshenie effektivnosti professional'nogo vospitaniya kursantov voenno-inzhenernykh vuzov* [Improving the Efficiency of Professional Education of Cadets of Military Engineering Universities]. Dis. ... kand. ped. nauk. Moscow.
13. Kolesnikova, I. A. (2017). Smysly i logika podgotovki pedagoga-vospitatelya (otklik na poyavlenie professional'nogo standarta spetsialista v oblasti vospitaniya) [The Meaning and Logic of Training a Teacher-Educator (a Response to the Emergence of a Professional Standard for a Specialist in the Field of Education)]. In *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. No. 1 (17), pp. 22–32.
14. Komarova, E. P., Gural, S. K. (2022). Podgotovka polikul'turnoi lichnosti v kontekste sub"ektotsentrirovannogo podkhoda [Preparation of a Multicultural Personality in the Context of a Subject-Centered Approach]. In *Vestnik VGU. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya*. No. 1, pp. 63–66.
15. Kudryavtsev, Yu. M. (2003). *Proektirovanie sistemy podgotovki ofitserov k vospitatel'noi deyatel'nosti s trudnymi voennosluzhashchimi* [Designing a System for Training Officers for Educational Activities with Difficult Military Personnel]. Dis. ... d-ra ped. nauk. Kazan.
16. Lebedeva, N. M. (2003). *Mezhkul'turnyi dialog: trening etnokul'turnoi kompetentnosti* [Intercultural Dialogue: Ethnocultural Competence Training]. Moscow, Izdatel'stvo RUDN. 268 p.
17. Leskova, I. A. (2018). Sub"ektotsentrirovannoe sodержanie vysshego obrazovaniya kak faktor effektivnosti professional'noi podgotovki spetsialista [Subject-Centered Content of Higher Education as a Factor in the Effectiveness of Professional Training of a Specialist]. In *Obrazovanie i nauka*. Vol. 20. No. 7, pp. 9–31.
18. Matveev, D. E., Belovolov, V. A., Belovolova, S. P. (2023). Interkul'turnoe obrazovanie kak sotsiokul'turnyi fenomen [Intercultural Education as a Sociocultural Phenomenon]. In *Mnogourovnevaya yazykovaya podgotovka v usloviyakh polikul'turnogo obshchestva: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Kazan, pp. 644–648.
19. Meshcheryakova, E. I., Kobzistaya, M. V. (2023). Istoriko-pedagogicheskie aspekty stanovleniya sovremennoi sistemy vospitaniya studencheskoi molodezhi v usloviyakh informatsionnogo protivoborstva [Historical and Pedagogical Aspects of the Formation of a Modern System of Education of Student Youth in the Conditions of Information Confrontation]. In *Psikhologo-pedagogicheskii zhurnal «Gaudeamus»*. No. 1, pp. 77–85.
20. Prokhorenko, I. L., Bardin, A. L. et al. (2017). *Regulirovanie etnopoliticheskoi konfliktnosti i podderzhanie grazhdanskogo soglasiya v usloviyakh kul'turnogo raznoobraziya: modeli, podkhody, praktiki* [Regulation of Ethnopolitical Conflicts and Maintenance of Civil Harmony in Conditions of Cultural Diversity: Models, Approaches, Practices]. Moscow, NII mirovoi ekonomiki i mezhdunarodnykh otnoshenii imeni E. M. Primakova RAN. 229 p.
21. Romanov, K. M. (2015). Psikhologicheskaya kul'tura etnosa i lichnost' [Psychological Culture of an Ethnic Group and Personality]. In *Kul'tura Vzaimodeistvie. Dialog: materialy nauchnoi konferentsii GrGU imeni Yanki Kupaly*. Grodno, pp. 253–269.
22. Slastenin, V. A., Palatkina, G. V. (2004). *Etnopedagogicheskie faktory mul'tikul'turnogo obrazovaniya* [Ethnopedagogical Factors of Multicultural Education]. Moscow. 170 p.
23. Sultanbekov, T. I., Matveev, D. E., Belovolov, V. A. (2017). Mezhethnicheskie ustanovki v polikul'turnoi obrazovatel'noi srede voennogo instituta [Interethnic Attitudes in the Multicultural Educational Environment of a Military Institute]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 56-3, pp. 197–204.
24. Tishkov, V. A. (2011). *Rossiiskaya natsiya: Stanovlenie i etnokul'turnoe mnogoobrazie*. Moscow, Nauka. 462 p.
25. Utkin, V. E. (2010). *Proektirovanie i realizatsiya sistemy podgotovki budushchikh ofitserov k voenno-patrioticheskomu vospitaniyu voennosluzhashchikh* [Design and Implementation of a System for Training Future Officers for Military-Patriotic Education of Military Personnel]. Dis. ... d-ra ped. nauk. Kazan.
26. Shchurkova, N. E. (2020). *Sistema dostoinogo vospitaniya* [A System of Decent Education]. Moscow. 256 p.
27. Yasvin, V. A. (2020). Tekhnologiya sredovogo proektirovaniya v obrazovanii [Environmental Design Technology in Education]. In *Sotsial'no-politicheskie issledovaniya*. No. 1 (6), pp. 74–93.
28. Prince, G. (1982). *Narratology. The Form and Functioning of Narrative*. Berlin, New York, Amsterdam, Mouton Publishers. 184 p.

Сардак Любовь Владимировна,

SPIN-код: 8431-2573

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; l.v.sardak@gmail.com

Самошина Светлана Николаевна,

SPIN-код: 2474-6082

директор Информационно-интеллектуального центра – Научной библиотеки, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; samoshina_sn@uspu.ru

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТОР
ДЛЯ ОФОРМЛЕНИЯ АВТОРСКИХ МЕТАДАННЫХ
В ТВОРЧЕСКИХ И НАУЧНЫХ РАБОТАХ СТУДЕНТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: библиография; библиографический конструктор; метаданные автора; творческая работа; научная работа; студенты; библиографическое описание; оформление научной работы

АННОТАЦИЯ. В статье обосновывается необходимость обучения студентов младших курсов вузов правилам оформления авторских метаданных в научных, учебных и творческих работах. Ссылки на источники, списки используемой литературы, библиографические описания статей и изданий являются важным элементом как учебной (реферат, курсовая и дипломная работа), так и научной (статья, диссертация, исследование) работы. Опыт оформления используемой библиографии в рамках принятых государственных стандартов является необходимым для автора научного исследования. Из опыта работы авторов, редактирование списка литературы занимает «львиную» долю времени при верстке и корректуре сданных редактору трудов, что значительно увеличивает время подготовки материалов к публикации. Авторами описывается алгоритм оптимизации процесса обучения средствами формализации содержания. Формализация содержания обучения базируется на построении аналитического библиографического конструктора, а уже на его основе создана «визуальная шпаргалка» в помощь авторам. При работе с ней пользователь на выходе получает правильно оформленную библиографическую запись. Представлена примерная структура занятия. Предлагаются примеры использования «визуальной шпаргалки» при проведении библиотечных занятий с комбинированным использованием базисных методов обучения «Лекция», «Лабораторная работа» и «Домашняя СР». Для упражнений в качестве образца отбираются верифицированные источники, которые могут служить основой для научного исследования.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Сардак, Л. В. Библиографический конструктор для оформления авторских метаданных в творческих и научных работах студентов / Л. В. Сардак, С. Н. Самошина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 236–244.

Sardak Liubov Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Computer Science, Information Technology and Computer Science Teaching Methods, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Samoshina Svetlana Nikolaevna,

Director of the Information and Intellectual Center – Scientific Library, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**BIBLIOGRAPHIC CONSTRUCTOR FOR REGISTRATION
OF AUTHOR'S METADATA IN CREATIVE AND SCIENTIFIC WORKS
OF STUDENTS**

KEYWORDS: bibliography; bibliographic constructor; author metadata; creative work; scientific work; students; bibliographic description; design of scientific work

ABSTRACT. The article substantiates the need to teach junior university students the rules for formatting author's metadata in scientific, educational and creative works. References to sources, lists of references, bibliographic descriptions of articles and publications are an important element of both educational (abstract, term paper and diploma work) and scientific (article, dissertation, research) work. Experience in formatting the used bibliography within the framework of accepted state standards is necessary for the author of scientific research. From the authors' experience, editing the list of references takes up the "lion's" share of time when laying out and proofreading works submitted to the editor, which significantly increases the time it takes to prepare materials for publication. The authors describe an algorithm for optimizing the learning process by means of content formalization. The formalization of learning content is based on the construction of an analytical bibliographic constructor, and on its basis a "visual cheat sheet" is created to help authors. When working with it, the user receives a correctly formatted bibliographic record at the output. An approximate structure of the lesson is presented. Examples of using a "visual cheat sheet" in library classes with the combined use of basic teaching methods "Lecture", "Laboratory Work" and "Home SR" are offered. For the exercises, verified sources are selected as a sample that can serve as a basis for scientific research.

FOR CITATION: Sardak, L. V., Samoshina, S. N. (2024). Bibliographic Constructor for Registration of Author's Metadata in Creative and Scientific Works of Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 236–244.

Постановка проблемы и обоснование актуальности ее решения. Одним из показателей результативности работы университета является участие студентов в научно-исследовательской работе (далее – НИРС), реализуемой под руководством преподавателей. Любой формат НИРС предполагает ее формализованное оформление. Независимо от типа работы одним из обязательных ее элементов является библиография (список информационных источников, литература). Требования к научным статьям, в частности Российского индекса научного цитирования (далее – РИНЦ), с каждым годом возрастают: так, объем используемой литературы сегодня должен быть не менее 15 источников, что прописано в ГОСТ Р 7.0.7–2021 «Статьи в журналах и сборниках: Издательское оформление». Подробнее об этом можно узнать из «Правил оформления статьи для публикации в РИНЦ», разработанных в помощь исследователю [13]. При минимальном объеме статьи 4 страницы до полутора страниц будет занимать список источников, что составляет достаточно большую долю от общего объема. «Список литературы ... показывает умение студента применять на практике знания, полученные при изучении соответствующих учебных дисциплин, отражает самостоятельную творческую работу, проделанную автором по сбору и анализу материала ... Грамотно составленный список и приведенные библиографические ссылки и сноски в определенной мере есть выражение научной этики и культуры научного труда» [4, с. 5]. О. С. Крылова и Д. А. Крылов отмечают: «Цель любого списка литературы – документально подтвердить и обосновывать достоверность и точность приводимых в тексте фактов, статистических данных, цитат и других сведений, заимствованных из различных источников ... показать глубину проработанности поставленной проблемы; предоставить читателю возможность осуществить быстрый поиск заинтересовавшего его исследования из списка» [5]. Список литературы, говоря техническим языком, – это набор метаданных об издании. Метаданные – «это данные о других данных. <...> структурированные данные, характеризующие информационный ресурс для целей его идентификации, поиска и управления им» [3, с. 31].

Из опыта работы авторов, редактирование списка литературы занимает «львиную» долю времени при верстке и корректуре сданных редактору трудов, что значительно увеличивает время подготовки ма-

териалов к публикации.

Еще одной проблемой при формировании списка источников является разнообразие действующих (ГОСТ Р 7.0.5-2008, ГОСТ Р 7.0.100-2018) и уже не действующих, но до сих остающихся на слуху (ГОСТ 7.1-2003) стандартов. М. Ю. Нещерет в своей статье приводит историю развития стандартизации библиографического описания от 1984 до 2018 гг. [9], что показывает совершенствование и изменение системы оформления авторских метаданных. Для научных изданий Уральского государственного педагогического университета принят ГОСТ 2018 г., который «является базовым документом для разработки различных нормативно-методических материалов по библиографическому описанию различных видов ресурсов» [6, с. 99]. Введен в действие с 1 июля 2019 года, «первый национальный российский стандарт подобного рода. Предыдущие версии носили либо общесоюзный (СССР), либо межгосударственный (СНГ) статус. Выход этого документа является новым шагом в развитии отечественной теории и практики описательной каталогизации и библиографии» [1, с. 69]. Данный стандарт отличается множеством доступных вариантов описания одного и того же источника в соответствии с потребностями пользователя, спецификой контекста.

При обучении студентов младших курсов в рамках «библиотечных занятий» (2 академических часа) их обзорно знакомят со стандартами оформления метаданных информационных источников, однако, как показывает практика, такого обзора явно недостаточно для формирования устойчивых знаний и умений по оформлению библиографических данных в будущих творческих и научных работах. Необходимо пересмотреть подход к изложению данного материала, максимально его формализовать и представить в формате «визуальной шпаргалки» для авторов.

Проблема. Каким образом оптимизировать методику изложения учебного материала по оформлению авторских метаданных в творческих и научных работах, чтобы в отведенное учебное время научить студентов оформлять информационные источники?

Информационный анализ решения проблемы. Методика организации и проведения занятий зачастую сводится к предоставлению списка из образцов оформления, представленных в форме методических рекомендаций [7]. На сайте любого вуза можно найти подобные материалы [4]. В ряде случаев авторы приводят схему описания,

например «схема описания книги:

Заголовок (Ф. И. О. автора). **Основное заглавие: сведения, относящиеся к заглавию** (учебники, учебные пособия, справочники и др.) / **сведения об ответственности** (авторы, составители, редакторы и др.). – Сведения о переиздании (2-е изд., перераб. и доп.). – **Место издания** (город) : **Издательство, год издания.** – **Объем** (кол-во страниц).


Данные схемы используют специальные термины, которые не знакомы студентам и вызывают затруднения при их идентификации. Подобные схемы могут быть представлены для различных типов источников, при этом авторами рекомендаций не объясняется основной принцип построения этих «схем», т. е. учебный материал по оформлению метаданных представляется как новый для каждого типа информационного источника. Такой подход нам видится не рациональным, поскольку занимает много времени на освоение, так как ориентирован на поиск необходимого образца в длинном перечне (пример рекомендаций, представленных на 8 страницах, – [10]).


Предлагается формализовать процесс подготовки, выделить обязательные компоненты для большинства типов информационных источников, устранить «рутинные задачи», стоящие перед авторами документации». Д. А. Павлов приводит достаточно полный перечень таких операций [11, с. 40], однако акцентирует внимание не на структуре ссылки, а на технологической составляющей ее создания в текстовом редакторе.


«Визуальная шпаргалка» на основе библиографического конструктора. Для разработки «Визуальной шпаргалки» необходимо выделить инвариантные объекты в описании различных источников, разработать библиографический конструктор, с помощью «деталей» которого будет конструироваться описание источника.


Конструктор включает следующие модули:


– условные разделительные знаки [8, с. 699; 12, с. 15]:


– точка тире (. –) – ;

– точка (.) – ;

– запятая (,) – ;

– двоеточие (:) – ;

– косая черта (/) – ;

– две косые черты (//) – ;

– точка с запятой (;);

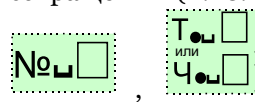
– круглые скобки ();


– квадратные скобки [] и др.

Л. Н. Хорева отмечает: «важно объяснять студентам, что предписанные знаки в библиографии (тире, точка, двоеточие, запятая, точка с запятой, косая черта и т. д.) –

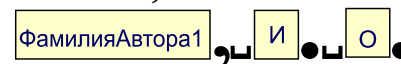
это не обычные знаки препинания: у них другая функция – разделять области описания...» [15]. При составлении конструктора необходимо учитывать, что «для разделения областей и элементов, а также для различения предписанной и грамматической пунктуации применяют пробелы в один печатный знак до и после предписанного знака. Исключение составляют знаки «точка» и «запятая», пробелы оставляют только после них» [12, с. 13];

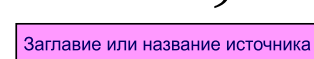
– используемые сокращения (Т. С. с.

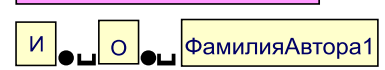
Ч. изд. и др.) –  ,

 (более подробно с перечнем допустимых общеупотребительных сокращений в библиографических записях можно ознакомиться [4, с. 117–122]);

– содержательные идентификаторы (Автор(ы), заглавие, сведения об ответственности):


 ,

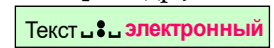
 ,

 ;

– выходные данные (место издания, издательство, год издания, URL, др.) – **год** ,

Город : **Издательство** : **URL** ;

– тип данных (текст : непосредственный, текст : электронный, [сайт], [видеохостинг] и др.). –  ,

 ;

– инструкция со схемами по сборке.

Анализируя списки литературы в научных статьях, можно сделать вывод о наиболее часто встречающихся типах источников:

– источник из электронных баз данных (Лань, КиберЛенинка, Elibrary и др.);

– учебники, учебные пособия, учебно-методические пособия как в бумажном, так и в электронном виде;

– ссылки на сайты;

– ссылки на аудио- и видеоматериалы;

– словари;

– авторефераты или диссертации;

– нормативные документы, ГОСТы и др. (не являются научными изданиями и не включаются в библиографию, оформляются сноской).

Соответственно, «шпаргалка» должна содержать именно образцы оформления ссылок на наиболее часто используемые типы источников. Наша задача – на двух страницах разместить инструкцию наиболее часто используемых структур оформления метаданных.

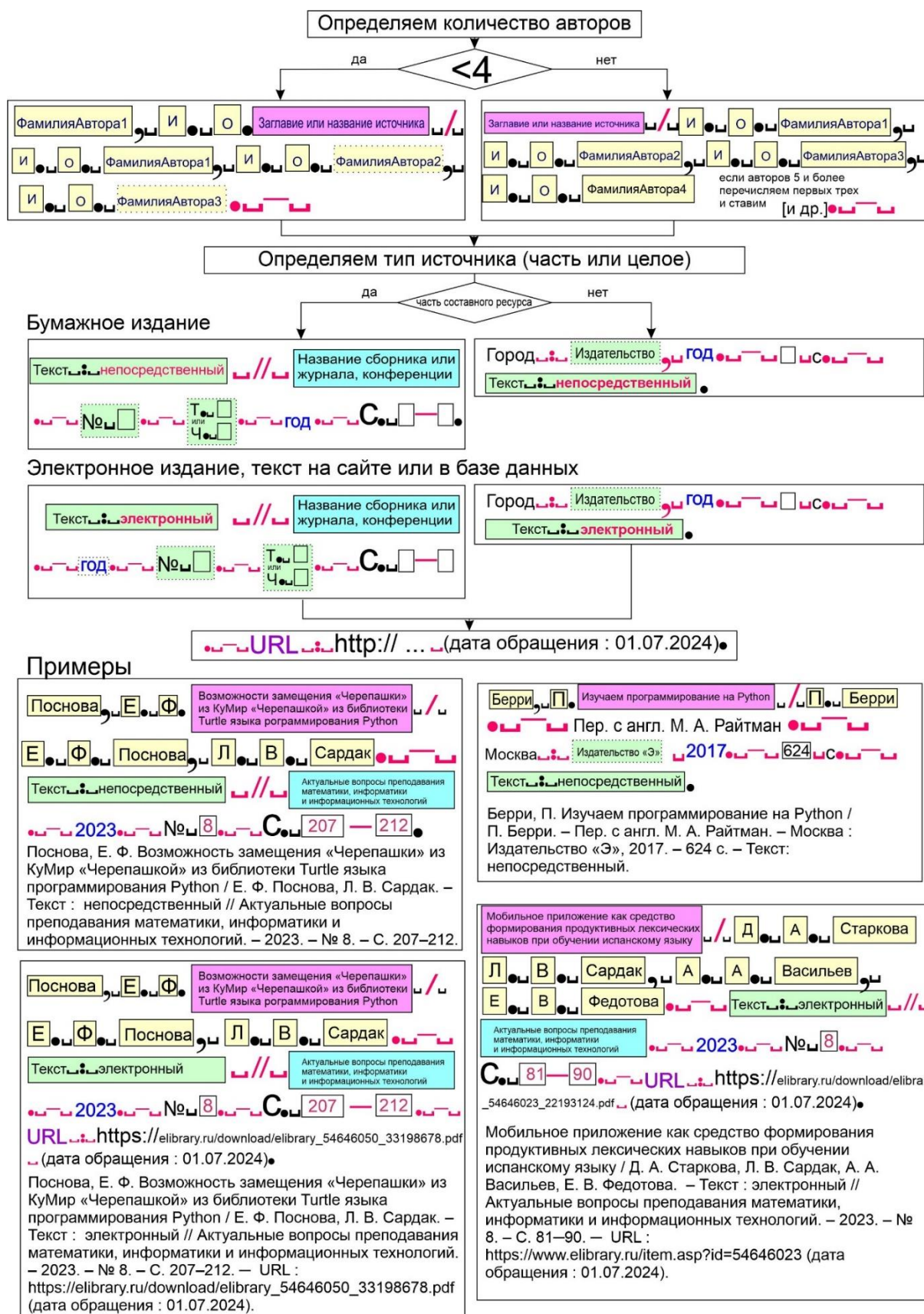


Рис. 1. «Визуальная шпаргалка» страница 1



Рис. 2. «Визуальная шпаргалка» страница 2

Организация обучения с использованием «визуальной шпаргалки». Занятие предлагается проводить с комбинированным использованием базисных методов обучения «Лекция» [14, с. 61], «Лабо-

ракторная работа» [14, с. 63] и «Домашняя СР» [14, с. 65].

Занятие реализуется в форме лабораторной работы в компьютерном классе и включает: знакомство с верифицирован-

ными электронными базами данных и регистрацию студентов в них (изложение теоретического материала + выполнение действий в ЭБД); оформление информационных источников по ГОСТ (теория + работа за ПК по оформлению типовых источников); самостоятельная домашняя работа (работа за ПК).

При традиционном формате проведения занятия, «посвященного библиографической ссылке, студенты изучают положения стандарта и выполняют упражнения. Чаще всего они читают текст стандарта...» [15]. Такой подход нам не подходит в силу жесткой ограниченности времени. В нашем

случае предлагается реализовывать комбинированный подход с использованием возможностей рассматриваемых ЭБД, с применением «шпаргалки», т. е. сделать процесс изучения оформления библиографии технологичным.

Необходимо также обратить внимание студентов на выбор источника. Для упражнений в качестве образца отбираем верифицированные источники, которые могут служить основой для научного исследования.

При рассмотрении источников из электронных баз данных особое внимание следует обратить на возможности систем генерировать библиографическую запись.

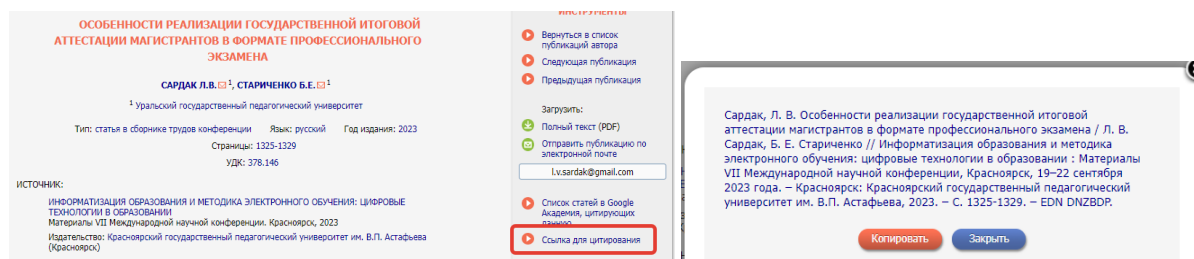


Рис. 3. Фрагменты снимков экрана с формированием библиографической ссылки на Elibrary

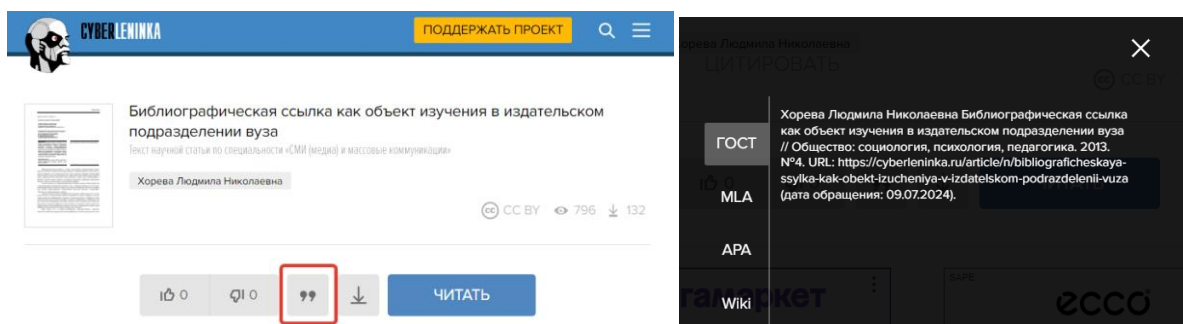


Рис. 4. Фрагменты снимков экрана с формированием библиографической ссылки на cyberleninka

Пример упражнения с использованием источника из электронной базы данных.

1. Найти верифицированный источник.
2. Сгенерировать автоматическую ссылку.
3. Внести изменения в соответствии с требованиями стандарта.

Пример выполнения:

Источник и ссылка с Elibrary (см. рис. 3).

Сардак, Л. В. Особенности реализации государственной итоговой аттестации магистрантов в формате профессионального экзамена / Л. В. Сардак, Б. Е. Стариченко // 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. 1325–1329. – EDN DNZBDP.

Внесение изменений:

Сардак, Л. В. Особенности реализации

государственной итоговой аттестации магистрантов в формате профессионального экзамена / Л. В. Сардак, Б. Е. Стариченко. – **Текст : непосредственный** // 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. 1325–1329.

или

Сардак, Л. В. Особенности реализации государственной итоговой аттестации магистрантов в формате профессионального экзамена / Л. В. Сардак, Б. Е. Стариченко. – **Текст : электронный** // 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. 1325–1329. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54778628> (дата обращения: 09.07.2024).

Для внесения изменений необходимо воспользоваться «шпаргалкой»: определить количество авторов – 2, определить тип источника – составной, выбрать вариант ссылки – составной источник или электронный. В соответствии с формой представления источника внести дополнения и убрать лишнее. В данном примере допустимы оба варианта оформления.

Пример выполнения:

Источник и ссылка с cyberleninka (см. рис. 4).

Хорева Людмила Николаевна Библиографическая ссылка как объект изучения в издательском подразделении вуза // Общество: социология, психология, педагогика. 2013. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/>

article/n/bibliograficheskaya-ssylka-kak-obekt-izucheniya-v-izdatelskom-podrazdelenii-vuza (дата обращения: 09.07.2024).


Внесение изменений:

Анализ ссылки: 1 автор, составной, электронный.

Хорева, Л. Н. Библиографическая ссылка как объект изучения в издательском подразделении вуза / Л. Н. Хорева. – Текст : электронный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2013. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bibliograficheskaya-ssylka-kak-obekt-izucheniya-v-izdatelskom-podrazdelenii-vuza> (дата обращения: 09.07.2024).

Пример выполнения:

Источник и ссылка с «Лань».

Находим источник, нажимаем на кнопку  (см. рис. 5), выделяем текст для цитирования, вставляем в документ содержимое буфера обмена.

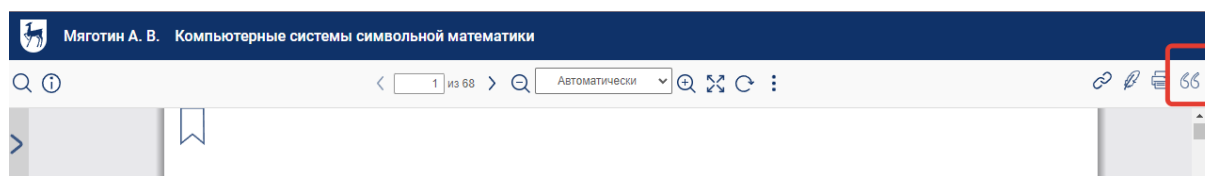


Рис. 5. Фрагменты снимков экрана с формированием библиографической ссылки на «Лань»

«Самостоятельная работа: является составной частью учебной работы» (Мяготин, А. В. Компьютерные системы символьной математики : учебное пособие / А. В. Мяготин. – Санкт-Петербург : СПбГУ ГА, 2014. – 68 с. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/145581> (дата обращения: 09.07.2024). – Режим доступа: для авториз. пользователей. – С. 6.).

Вносим изменения. Анализ источника на сайте и ссылки: 1 автор, **не** составной, электронный.

Мяготин, А. В. Компьютерные системы символьной математики : учебное пособие / А. В. Мяготин. – Санкт-Петербург : СПбГУ ГА, 2014. – 68 с – URL: <https://e.lanbook.com/book/145581> (дата обращения: 09.07.2024). – Текст : непосредственный.

Отдельно следует рассмотреть примеры источников – сайт, видеохостинг (см. рис. 2). Обратит внимание на их научный статус и размещение ссылки в формате сноски внизу страницы [2]. Аналогично рассмотреть размещение ссылки для нормативных доку-

ментов, законов, ГОСТов.

Для понимания структуры «шпаргалки», по мнению авторов, достаточно познакомить студентов с 5–8 ссылками на основные типы источников.

Выводы. На основе проведенного обсуждения авторы считают возможным построить следующие выводы:

– «Визуальная шпаргалка» – полнофункциональный инструмент, разработанный на основе ГОСТ Р 7.0.100-2018, позволяющий алгоритмизировать и оптимизировать процесс оформления авторских материалов;

– предлагаемый конструкт может быть использован для создания библиографических описаний, соответствующих требованиям Российского индекса научного цитирования, российских и зарубежных стандартов;

– полностью расписанная процедура составления и оформления записи избавит студентов (и многих авторов) от необходимости подробного изучения ГОСТов и норм описания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисов, Б. В. О новом стандарте по библиографическому описанию / Б. В. Борисов. – Текст : электронный // Электронное информационное пространство для науки, образования, культуры : материалы VII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Орел, 19 декабря 2019 года / научный редактор и составитель Д. Н. Грибков. – Орел : Орловский государственный инсти-

тут культуры, 2020. – С. 69–72. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42834982> (дата обращения: 05.07.2024).

2. Добавление обычных и концевых сносок. – Текст : электронный // Microsoft поддержка : [сайт]. – URL: <https://support.microsoft.com/ru-ru/office/добавление-обычных-и-концевых-сносок-bff71b0c-3ec5-4c37-ab01-7e8e7d6f2d78> (дата обращения: 09.07.2024).

3. Кильдеев, Р. Р. Понятие метаданных и их конституционная защита / Р. Р. Кильдеев. – Текст : электронный // Известия ВУЗов. Поволжский регион. – Общественные науки. – 2021. – № 3 (59). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-metadannyh-i-ih-konstitutsionnaya-zaschita> (дата обращения: 09.07.2024).

4. Короленко, О. И. Как оформить список литературы к научной работе / О. И. Короленко, Л. Э. Шелепова, И. Ю. Чевтаева. – М. : Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2022. – 123 с. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49310740> (дата обращения: 05.07.2024). – Текст : электронный.

5. Крылова, О. С. Об оформлении списков литературы научного издания в соответствии с ГОСТами (к вопросу о формировании публикационной компетентности педагога) / О. С. Крылова, Д. А. Крылов. – Текст : электронный // Вестник Марийского государственного университета. – 2019. – № 2 (34). – С. 176–181. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-oformlenii-spiskov-literatury-nauchnogo-izdaniya-v-sootvetstvii-s-gostami-k-voprosu-o-formirovanii-publikatsionnoy-kompetentnosti> (дата обращения: 05.07.2024).

6. Лукьянчикова, Е. А. ГОСТ Р 7.0.100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления»: опыт введения и применения нового стандарта / Е. А. Лукьянчикова. – Текст : электронный // Научные коммуникации. Профессиональная этика : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Омск, 06–08 ноября 2019 года. – Омск : Омский государственный технический университет, 2019. – С. 98–102. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41493464> (дата обращения: 05.07.2024).

7. Методические рекомендации по оформлению библиографических списков к курсовым, бакалаврским, дипломным работам, магистерским диссертациям и отчетам о научно-исследовательских работах. – URL: <https://www.polytech21.ru/rekomendatsii-po-oformleniyu> (дата обращения: 01.07.2024). – Текст : электронный.

8. Мильчин, А. Э. Справочник издателя и автора: редакционно-издательское оформление издания / А. Э. Мильчин, Л. К. Чельцова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Студии Артемия Лебедева, 2021. – 1010 с. – Текст : непосредственный.

9. Нещерет, М. Ю. ГОСТ Р 7.0.100-2018: от трудностей – к возможностям / М. Ю. Нещерет. – Текст : электронный // Библиосфера. – 2021. – № 2. – С. 44–49. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gost-r-7-0-100-2018-ot-trudnostey-k-vozmozhnostyam> (дата обращения: 05.07.2024).

10. Оформление библиографического списка СПбГУ. – URL: https://gsom.spbu.ru/files/upload/library/list_of_literature.pdf (дата обращения: 01.07.2024). – Текст : электронный.

11. Павлов, Д. А. Автоматическая верстка и оформление научной и программной документации / Д. А. Павлов. – Текст : электронный // Компьютерные инструменты в образовании. – 2018. – № 6. – С. 39–46. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtomaticheskaya-vyorstka-i-oformlenie-nauchnoy-i-programmnoy-dokumentatsii/viewer> (дата обращения: 05.07.2024).

12. Правила оформления библиографического описания и библиографических ссылок : учебно-методическое пособие / Н. А. Кравченко, О. И. Нахаева, Т. Ю. Новикова, А. В. Руденко ; под ред. Т. Ю. Новиковой. – Симферополь : Типография «Ариал», 2022. – 64 с. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48317256> (дата обращения: 05.07.2024). – Текст : электронный.

13. Правила оформления статьи для публикации в РИНЦ. – URL: <https://library.uspu.ru/images/i/Background-documents/St-rins.pdf> (дата обращения: 01.07.2024). – Текст : электронный.

14. Стариченко, Б. Е. Алгоритмический подход к описанию и конструированию методов обучения / Б. Е. Стариченко. Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 2. – С. 56–69.

15. Хорева, Л. Н. Библиографическая ссылка как объект изучения в издательском подразделении вуза / Л. Н. Хорева. – Текст : электронный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2013. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bibliograficheskaya-ssylka-kak-obekt-izucheniya-v-izdatelskom-podrazdelenii-vuza/viewer> (дата обращения: 09.07.2024).

REFERENCES

1. Borisov, B. V. (2020). O novom standarte po bibliograficheskomu opisaniyu [About the New Standard for Bibliographic Description]. In Gribkov, D. N. (Ed.). *Elektronnoe informatsionnoe prostranstvo dlya nauki, obrazovaniya, kul'tury: materialy VII Vserossiiskoi (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoi konferentsii, Orel, 19 dekabrya 2019 goda*. Orel, Orlovskii gosudarstvennyi institut kul'tury, pp. 69–72. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42834982> (mode of access: 05.07.2024).

2. Dobavlenie obychnykh i kontsevykh snosok [Adding Footnotes and Endnotes]. In *Microsoft podderzhka*. URL: <https://support.microsoft.com/ru-ru/office/dobavlenie-obychnykh-i-kontsevykh-snosok-bff71b0c-3ec5-4c37-ab01-7e8e7d6f2d78> (mode of access: 09.07.2024).

3. Kildeev, R. R. (2021). Ponyatie metadannykh i ikh konstitutsionnaya zashchita [The Concept of Metadata and Its Constitutional Protection]. In *Izvestiya VUZov. Povolzhskii region. – Obshchestvennye nauki*. No. 3 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-metadannyh-i-ih-konstitutsionnaya-zaschita> (mode of access: 09.07.2024).

4. Korolenko, O. I., Shelepova, L. E., Chevtaeva, I. Yu. (2022). *Kak oformit' spisok literatury k nauchnoi rabote* [How to Format a List of References for a Scientific Paper]. Moscow, Obshchestvo s ogranichennoi ot-

vetstvennost'yu «Yazyki Narodov Mira». 123 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49310740> (mode of access: 05.07.2024).

5. Krylova, O. S., Krylov, D. A. (2019). Ob oformlenii spiskov literatury nauchnogo izdaniya v sootvetstvii s GOSTami (k voprosu o formirovanii publikatsionnoi kompetentnosti pedagoga) [On the Design of the Lists of Literature for a Scientific Publication in Accordance with GOSTs (on the Issue of Developing the Publication Competence of a Teacher)]. In *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 2 (34), pp. 176–181. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-oformlenii-spiskov-literatury-nauchnogo-izdaniya-v-sootvetstvii-s-gostami-k-voprosu-o-formirovanii-publikatsionnoy-kompetentnosti> (mode of access: 05.07.2024).

6. Lukyanchikova, E. A. (2019). GOST R 7.0.100-2018 «Bibliograficheskaya zapis'. Bibliograficheskoe opisanie. Obshchie trebovaniya i pravila sostavleniya»: opyt vvedeniya i primeneniya novogo standarta [GOST R 7.0.100-2018 “Bibliographical Record. Bibliographic Description. General Requirements and Rules of Compilation”: An Essay on the Introduction and Implementation of a New Standard]. In *Nauchnye kommunikatsii. Professional'naya etika: materialy IV Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Omsk, 06–08 noyabrya 2019 goda*. Omsk, Omskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet, pp. 98–102. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41493464> (mode of access: 05.07.2024).

7. *Metodicheskie rekomendatsii po oformleniyu bibliograficheskikh spiskov k kursovym, bakalvskim, diplomnym rabotam, masterskim dissertatsiyam i otchetam o nauchno-issledovatel'skikh rabotakh* [Methodological Recommendations for the Preparation of Bibliographic Lists for Course, Bachelor's, Diploma, Master's Theses and Reports on Scientific Research Work]. URL: <https://www.polytech21.ru/rekomendatsii-po-oformleniyu> (mode of access: 01.07.2024).

8. Milchin, A. E., Cheltsova, L. K. (2021). *Spravochnik izdatelya i avtora: redaktsionno-izdatel'skoe oformlenie izdaniya* [Publisher and Author's Handbook: Editorial and Publishing Design of the Publication]. 3rd edition. Moscow, Izdatel'stvo Studii Artemiya Lebedeva. 1010 p.

9. Neshcheret, M. Yu. (2021). GOST R 7.0.100-2018: ot trudnostei – k vozmozhnostyam [GOST R 7.0.100-2018: From Difficulties to Opportunities]. In *Bibliosfera*. No. 2, pp. 44–49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gost-r-7-0-100-2018-ot-trudnostey-k-vozmozhnostyam> (mode of access: 05.07.2024).

10. *Oformlenie bibliograficheskogo spiska SPbGU* [Design of the Bibliographic List of St. Petersburg State University]. URL: https://gsom.spbu.ru/files/upload/library/list_of_literature.pdf (mode of access: 01.07.2024).

11. Pavlov, D. A. (2018). Avtomaticheskaya verstka i oformlenie nauchnoi i programmoi dokumentatsii [Automatic Layout and Design of Scientific and Program Documentation]. In *Komp'yuternye instrumenty v obrabotke*. No. 6, pp. 39–46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtomaticheskaya-vyorstka-i-oformlenie-nauchnoy-i-programmnoy-dokumentatsii/viewer> (mode of access: 05.07.2024).

12. Kravchenko, N. A., Nakhaeva, O. I., Novikova, T. Yu., Rudenko, A. V. (2022). *Pravila oformleniya bibliograficheskogo opisaniya i bibliograficheskikh ssylok* [Rules for the Design of Bibliographic Descriptions and Bibliographic References]. Simferopol, Tipografiya «Arial». 64 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48317256> (mode of access: 05.07.2024).

13. *Pravila oformleniya stat'i dlya publikatsii v RINTs* [Rules for Formatting an Article for Publication in RINTS]. URL: <https://library.uspu.ru/images/i/Background-documents/St-rins.pdf> (mode of access: 01.07.2024).

14. Starichenko, B. E. (2024). Algoritmicheskii podkhod k opisaniyu i konstruirovaniyu metodov obucheniya [An Algorithmic Approach to the Description and Design of Teaching Methods]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 2, pp. 56–69.

15. Khoreva, L. N. (2013). Bibliograficheskaya ssylka kak ob'ekt izucheniya v izdatel'skom podrazdelenii vuza [Bibliographic Reference as an Object of Study in the Publishing Departments of the University]. In *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bibliograficheskaya-ssylka-kak-obekt-izucheniya-v-izdatelskom-podrazdelenii-vuza/viewer> (mode of access: 09.07.2024).

УДК 378.016:811.411.21'373+81'25
ББК Ш161-9-3+Ш118

ГРНТИ 16.31.51

Код ВАК 5.8.2

Сергеева Наталья Николаевна,

SPIN-код: 1552-0305

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: snatalia2016@mail.ru

Тиллоева Саодат Махмадкүловна,

SPIN-код: 3327-2440

доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: saodat9@mail.ru

СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ АРАБСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: фразеологизмы; фразеологические единицы; фразеология арабского языка; арабский язык; смысловая структура фразеологической единицы; стратегии понимания; стратегии обучения; русский язык; обучение переводу; студенты; переводческая компетенция

АННОТАЦИЯ. Обсуждается методика обучения разным типам фразеологизмов арабского языка. Приводятся группы соматических фразеологизмов на примере арабского языка. Соматизмами считаются лексические универсалии, свойственные всем языкам. Особо выделяются фразеологизмы, значение которых трудно выводимо из значения составляющих их лексических элементов. Осуществлен отбор фразеологических единиц, разработан комплекс упражнений, нацеленных на обучение стратегиям перевода с арабского на русский язык, выделены стратегии понимания, передачи и овладения. Утверждается, что лексическая компетенция включает владение определенным количеством устойчивых словосочетаний изучаемого языка. Предлагается комплекс упражнений, позволяющий применить фразеологизмы как материал для развития переводческой и коммуникативной компетенций. После предъявления фразеологической единицы дается ее буквальный перевод, затем проводится устное обсуждение того, что может означать данный фразеологизм. В ходе обсуждения (в том числе ошибочных и неточных толкований) участники общения выявляют для себя семантические нюансы, которые помогут им развивать языковое мышление и языковую догадку. На последнем этапе студенты находят русский фразеологизм с тем же значением. Описанная методика (определенный глоссарий фразеологизмов арабского языка, стратегии их перевода на русский язык, комплекс упражнений) успешно апробирована на занятиях со студентами языкового вуза.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Сергеева, Н. Н. Стратегии обучения переводу фразеологизмов арабского языка на русский / Н. Н. Сергеева, С. М. Тиллоева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 245–254.

Sergeeva Natalia Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Professionally Oriented Language Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Tilloeva Saodat Makhmadkulovna,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Professionally Oriented Language Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

STRATEGIES FOR TEACHING THE TRANSLATION OF ARABIC PHRASEOLOGICAL UNITS INTO RUSSIAN

KEYWORDS: phraseological units; phraseological units; phraseology of the Arabic language; Arabic language; semantic structure of a phraseological unit; comprehension strategies; teaching strategies; Russian language; translation training; students; translation competence

ABSTRACT. The methodology of teaching different types of phraseological units of the Arabic language is discussed. Groups of somatic phraseological units are given using the Arabic language as an example. Somatism is considered to be lexical universals, characteristic of all languages. Phraseological units whose meaning is difficult to deduce from the meaning of their constituent lexical elements are particularly highlighted. A selection of phraseological units has been made, a set of exercises aimed at teaching translation strategies from Arabic into Russian has been developed, and strategies for understanding, transferring and mastering have been identified. It is stated that lexical competence includes mastery of a certain number of set phrases of the language being studied. A set of exercises is proposed that allows one to use phraseological units as material for developing translation and communicative competences. After the phraseological unit is presented, its literal translation is given, then an oral discussion of what the given phraseological unit may mean is held. During the discussion (including erroneous and inaccurate interpretations), the participants in the conversation identify semantic nuances that will help them develop linguistic thinking and linguistic guesswork. At the last stage, students find a Russian phraseological unit with the same meaning. The described method (a certain glossary of Arabic phraseological units, strategies for translating them into Russian, a set of exercises) has been successfully tested in classes with students of a language university.

FOR CITATION: Sergeeva, N. N., Tilloeva, S. M. (2024). Strategies for Teaching the Translation of Arabic Phraseological Units into Russian. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 245–254.

Ведение. Значение фразеологической единицы (далее – ФЕ) – явление сложное, обусловленное специфическим отношением к обозначаемым предметам или явлениям реальной действительности, характером внутренней образной основы, сверхсловностью, значимостью лексических компонентов фразеологической единицы и полностью или частичным переосмыслением их значения. Смысловая структура фразеологических единиц, так же как и лексических единиц, может быть представлена в виде набора взаимосвязанных семантических компонентов. Общие элементарные единицы смысла (семы), входящие в значение ряда фразеологической единицы, объединяют их в одну семантическую парадигму (семантическое поле, группу или синонимический ряд). Рассмотрение языковых единиц в пределах определенной семантической парадигмы или парадигматического ряда «позволяет представить тождества и различия» [18, с. 22], в чем и заключается сущность семантических связей и отношений в языке.

Фразеологические единицы любого языка создают особый наглядный образ, в котором отображается не только объективный мир с его реалиями и предметами, но и «...механизмы вербализации результатов познания» [17, с. 29]. Исследование внутренней формы фразеологической единицы, ее образной основы привлекает внимание многих лингвистов, занимающихся проблемами семантики языковых единиц, особенно подчеркивается важность введения в значение ФЕ интерпретации внутренней формы [14]. В основе фразеологической образности отображаются не только особенности человеческого мышления, но и когнитивная оценка субъекта, а также языковые особенности его выражения.

Арабский и русский языки являются неродственными. Здесь нельзя не согласиться с А. В. Егоровым: «Сопоставляя русский язык с далекими по своему строю языками, мы часто сталкиваемся с фактами, которые указывают не только на расхождения в характере оформления высказываний, но и на различия в средстве семантической и семантико-грамматической категоризации действительности» [10].

В данной работе нами были проанализированы 52 соматических фразеологизма арабского языка и их эквиваленты в русском языке. Мы провели небольшое сравнение, позволяющее сделать ряд выводов, в частности ответить на вопрос: все ли русские эквиваленты арабских соматических фразеологических единиц содержат соматизмы.

Следует заметить, что соматизмы являются лексическими универсалиями, свойственными всем языкам. Например, арабским словам الرأسوالأنفوالقدموالعيناتوالكتفوالإصبع соответствуют русские лексические единицы: **голова, нос, нога, глаза, плечо, палец.**

Соматизмы обладают большим семантическим и словообразовательным потенциалом. Согласно точке зрения Т. М. Гуревич, такая продуктивность соматизмов связана с тем, что человек эгоцентричен [7, с. 76].

Соматические фразеологизмы мы распределили на две группы:

1. ФЕ, содержащие номинацию внешнего органа.
2. ФЕ, содержащие номинацию внутреннего органа.

Главная цель – определить, имеют ли все анализируемые нами соматические фразеологизмы эквиваленты в русском языке.

Мы распредели русские эквиваленты на четыре группы:

1. Эквиваленты, которые полностью совпадают по смыслу и по составу. Следует заметить, что таких фразеологизмов единицы: *من القدم الى الرأس – с головы до ног*; *صان/حفظ ماء وجهه; ولكن بعد يومين، تترك الجثة من أصابع القدم إلى* – *сохранить лицо*; *دفن رأسه في الرمال – прятать голову в песок.*

2. Эквиваленты, которые полностью совпадают по содержанию, но компонентным словом выступают разные соматизмы. Например, «спина», а не «лицо»: *اشاح بوجهه: – повернуться к кому-либо спиной;* *أشاح بوجهه: – показать спину*; «плечо», а не «рука»: *مد يده – подставить плечо.*

3. Эквиваленты, в которых компонентное слово-соматизм переводится похожим по смыслу, но не является соматизмом в строгом смысле слова. Например, «ум», а не «голова»: *الذهن صاف وهو: «с чистым умом» – на свежую голову.*

4. Аналоги, образно передающие значение арабских соматических фразеологических единиц, но не содержащих соматический компонент. Например: *اغتالته يد المنون – отойти в мир иной*; *طعنه في ظهره – отплатить черной неблагодарностью.*

Следует заметить, что за рамками данной группы находятся безэквивалентные соматические фразеологизмы. При их переводе были использованы описательный и лексический способы перевода. Суть описательного перевода заключается в передаче смысла фразеологической единицы посредством лексических единиц, словосочетаний и предложений. При лексическом способе для перевода фразеологической единицы используется одно слово.

Далее подробно рассмотрим соматиче-

ские фразеологические единицы, которые содержат номинацию внешнего органа.

Анализ семантики арабских соматических фразеологических единиц с компонентом «глаз» позволил выделить следующие группы.

В первую тематическую группу *عينيه* **видеть, смотреть** вошли семь соматических фразеологизмов.

В сознании арабов «крайняя степень удивления» передается фразеологизмом *اتسعت حدقات عينيه* – буквально «у него глаза расширились». Эквиваленты данного фразеологизма в русском языке мы распределили на три группы:

1. ФЕ с компонентом глаза: *вытаращить глаза, глаза на лоб полезли, сделать круглые / большие глаза, глаза расширились от удивления, не верить своим глазам.*

2. ФЕ с разными компонентами-соматизмами: *всплеснуть руками, вытянуть лицо, разинуть рот, развести руками.*

3. ФЕ, не содержащие соматический компонент «глаза»: *прийти в изумление, диву даваться, удивиться, изумиться.*

Не замечать что-либо важное, значительное у арабов предстает как метафорическое *اغلق عينه على* – *закрывать глаза*. В русском языке данному фразеологизму соответствуют: 1) *смотреть сквозь пальцы на что-либо*; 2) *пропускать мимо ушей*; 3) *не обращать внимания, не принимать во внимание, не придавать значения, игнорировать, не замечать, оставлять без внимания*¹.

Человек, который узнал правду, понял, что до сих пор ошибался, представлен в арабском языке фразеологизмом *زالت الغشاوة/انقشعت الغمامة عن عينيه* – буквально «завеса приподнялась», «облака рассеялись в его глазах». Эквиваленты в русском языке: 1) *пелена с глаз свалилась, открылись глаза, посмотреть другими глазами, открыть глаза*; 2) *спуститься с небес на землю, реалистично/трезво взглянуть на что-либо, понять, обнаружить, узнать, переосмыслить, переоценить, вскрыть, обнажить, прозреть, посмотреть по-другому/по-новому, открылась (вся) правда, избавиться от иллюзий, спуститься, избавиться от шор, постигнуть, осознать, осмыслить, уразуметь, смекнуть.*

В этническом сознании арабов «пристальный взгляд» означает *تسمرت عيناه* – буквально «его глаза стали темными». Эквивалентом в русском языке выступают фразеологизмы не только с компонентом «глаз», но также аналоги, образно передающие значе-

ние данного фразеологизма: 1) *пелена с глаз свалилась, открылись глаза, посмотреть другими глазами, открыть глаза*; 2) *спуститься с небес на землю, реалистично/трезво взглянуть на что-либо, понять, обнаружить, узнать, переосмыслить, переоценить, вскрыть, обнажить, прозреть, посмотреть по-другому/по-новому, открылась (вся) правда, избавиться от иллюзий, спуститься, избавиться от шор, постигнуть, осознать, осмыслить, уразуметь, смекнуть* (с. 123).

В арабском языке *удивление, изумление* передается фразеологизмом *فتح عينه على آخرهما* – буквально «он наконец открыл глаза». Аналогами в русском языке являются фразеологические единицы: 1) *выпучить глаза* (разг.), *сделать большие/круглые глаза, широко раскрыть глаза, не верить своим глазам*; 2) *раскрыть рот* (прост.) *вытянулось лицо, приходит в изумление, поражаться, всплескивать/разводить руками, не верить своим ушам, остолбенеть.*

Для арабов *быть на виду, выделяться, отличаться* означает *تسمرت عيناه*. Данный фразеологизм полностью совпадает по смыслу и по составу с фразеологической единицей русского языка **не сводить глаз**.

Вторая тематическая группа «симпатия / любовь» представлена фразеологизмом *راق/حلى في عينه/يه* – буквально «милый в его глазах». Эквиваленты в русском языке: 1) *понравиться кому-либо, внушить/вызвать симпатию у кого-либо, прийти кому-либо по вкусу/ по душе/ко двору, быть о ком-либо хорошего мнения, расположить кого-либо к себе, снискать/заслужить чью-либо благосклонность/расположение, пригляднуться, полюбоваться.*

مأ عينه منه – буквально «он наполнил этим глаза». На русский язык данный фразеологизм передается: *души не чаять в ком-либо, не наглядеться/не надыхаться* (разг.) *на кого-либо, любить без памяти/безумно, питать слабость/нежные чувства к кому-либо, молиться на кого-либо, сходить с ума по кому-либо* (разг.), *быть привязанным к кому-либо, обожать кого-либо, обожествлять, боготворить, быть неравнодушным к кому-либо, симпатизировать кому-либо* (с. 134).

Третья тематическая группа «ярость» представлена в арабском языке двумя фразеологическими единицами.

В этническом сознании арабов *злой, сердитый человек* репрезентируется как «взгляд», при котором «искры летят из глаз». Например: *الشرر يتطاير من عينيه* – буквально «из его глаз вылетают искры». Эквивалентом на русском языке являются

¹ Джабер Абу Дж., Капшук А. В. Арабско-русский словарь идиоматических выражений. М.: ЯСК, 2018. 456 с. Далее в статье приведены примеры из данного словаря с указанием страниц в круглых скобках.

фразеологические единицы с соматизмом «кровь», а также фразеологизмы, не включающие в свой состав компонент «глаз»: 1) *кровь ударила в голову; кровь вскипела*; 2) *метать гром и молнии, прийти в ярость, прийти в бешенство/в негодование, быть в бешенстве/в ярости, не помнить себя от гнева, кровь ударила в голову; смотреть зверем, быть вне себя, вскипятиться, вскипеть* (перен.), *рассвирепеть, взорваться*.

В представлении арабов *أظهر له العين الحمراء* воспринимается как *рассердиться, обозлиться* – буквально «показать кому-то красный глаз». На русский язык данный фразеологизм переводится как: 1) *показать кому-либо зубы*; 2) *указать кому-либо на место, огрызнуться на кого-либо* (разг.), *рвкнуть на кого-либо* (прост.), *осадить кого-либо, рассердиться/обозлиться на кого-либо, припугнуть, пригрозить, зарычать на кого-либо*.

Четвертая тематическая группа «бесстыдство» представлена одной фразеологической единицей.

В арабском этническом сознании *наглый человек* ассоциируется с тем, у кого *عين فارغة* – буквально «пустой глаз» – *бессовестный*. В русском языке нет аналога данному фразеологизму.

В пятую тематическую группу «недоверие» вошли две фразеологические единицы.

В этническом сознании арабов *потерять уважение, скомпрометировать себя, опозориться* *سقط من عينه* – буквально «он выпал из глаз». Эквивалентом в русском языке выступают фразеологизмы, включающие не только компонент «глаз», но и «лицо»: 1) *пасть в чых-либо глазах, уронить себя в чых-либо глазах*; 2) *ударить в грязь*.

В шестой тематической группе «упрек» нами отмечен один фразеологизм.

В арабском языке *упрекать кого-либо* представляется как *وضع اصبعه في عينه* – буквально «ткнуть пальцем в глаз».

Данному фразеологизму в русском языке соответствуют: *ставить кому-либо в упрек, ставить в укор кому-либо, указывать кому-либо на место, понукать кого-либо, распекать кого-либо* (прост.), *укорять, пенять, поступать с кем-либо как с мальчиком для битья*.

Седьмая тематическая группа «сглаз» представлена тремя фразеологическими единицами.

В арабском языке «сглаз» ассоциируется с *عينها الشريرة* «воздействие глаза». Данный фразеологизм не имеет смыслового аналога в русском языке.

Сглазить в этническом сознании ара-

бов воспринимается как *اصابته عين* – буквально «он был постигнут глазом». В русском языке данный фразеологизм представлен синонимическим рядом: *подпасть под порчу/под сглаз, его сглазили, испортили дурным/недобрым глазом, на него навели порчу, на него накликали, ему навредили*.

Перейдем к анализу соматических фразеологических единиц с компонентом «голова». Анализ семантики фразеологизмов с данным компонентом позволил выделить семь тематических групп.

В первую тематическую группу «глава – главный» вошли два фразеологизма с компонентом «голова».

В арабском языке *первые лица, руководители* ассоциируются с *головой*, т. е. происходит персонификация. Например: *على رأس* – буквально «по голове». Смысловый аналог данного фразеологизма отсутствует в русском языке.

В арабском языковом сознании соматизм «голова» также выступает как определение «**главный**», «**приоритетный**». Например: *وضع على رأس الأولويات* – буквально «сделать что-либо главным приоритетом». В русском языке он представлен следующими синонимами: *поставить во главу угла, выдвинуть на первый план/на первое место, отдать приоритет, вывестить в приоритеты, считать приоритетом, положить в основу, считать за лучшее, сделать выбор в пользу, придать исключительное значение, отдать/оказать предпочтение, поставить выше/превыше всего, предпочесть*.

Вторая тематическая группа «мысли, размышления» представлена следующими фразеологическими единицами.

В арабском языковом сознании *мыслительная деятельность* ассоциируется с раскалыванием головы о предмет раздумий. Например: *صدع رأسه في* – буквально «его голова раскололась пополам». В русском языке нет смыслового аналога. Однако фразеологическая единица русского языка *голова на плечах* – *кто-либо умен* соответствует по смыслу данному фразеологизму.

Твердо держаться своего мнения, *оставаться при своем мнении* в сознании арабов предстает как *ركب رأسه* – буквально «ехать на своей голове». Эквивалентом выступает синонимический ряд: *стоять на своем, настаивать на своем, остаться при своем мнении, гнуть свое* (прост.), *гнуть свою линию* (прост.), *упереться рогом* (прост.), *твердо держаться своего мнения*.

Проблема синонимических отношений между фразеологизмами в современном языкознании является актуальной. В своем исследовании мы придерживаемся позиции А. М. Чепасовой и под фразеологическими

синонимами понимаем «две или более фразеологических единиц, которые обозначают одно понятие, принадлежат к одному классу, различаются семантически или стилистически» [19, с. 124].

Обнаружить что-либо, выйти на след кого-либо в этническом сознании арабов предстает как *أمسك برأس الخيط* – буквально «держат головку нити». В русском языке эквивалентом выступают фразеологические синонимы: *напасть/выйти на след кого-либо, выйти на кого-либо, обнаружить чей-либо след*. Данный фразеологизм может также быть выражен лексическими единицами: *выследить, поймать, узнавать, обнаружить, отыскать, проведать, подцепить, учуять* (прост.), *унюхать* (прост.).

Сбить с толку, обманывать для арабов означает *صدع الرأس* – буквально «трещина в голове». Смысловым аналогом этой фразеологической единицы в русском языке являются синонимы: *морочить голову/мозги* (прост.), *задуристь/заморочить/крутить мозги* (прост.), *дуристь голову* (прост.), *водить за нос, мутить воду* (разг.), *вешать лапшу на уши* (прост.), *сбить с панталыку* (разг.), *сбить с толку*.

В третью тематическую группу вошли три фразеологические единицы.

Сильная головная боль, головокружение в этническом сознании арабов ассоциируется с *أصاب الدوار رأسه*. Смысловым аналогом в русском языке – *почувствовать головокружение*. Данная фразеологическая единица арабского языка передается на русский язык также лексическими синонимами: *поплохеть* (разг.), *мутить* (разг.).

Следует заметить, что в арабском языковом сознании *أصاب الدوار رأسه* – головокружение воспринимается как «не различать голову от ноги».

Четвертая тематическая группа «наказание» представлена следующими фразеологизмами: *طوع الرؤوس, دار رأس الأفعى*.

Искоренить зло, уничтожить врага в сознании арабов представляется как *دار رأس الأفعى* – буквально «дом с головой змеи». Русским эквивалентом является фразеологизм с компонентом *шея*: 1) *свернуть шею*. В зависимости от контекста данная фразеологическая единица арабского языка может иметь следующие значения: *покорить вражью силу* (устар. народно-поэт.) / *черную силу, победить черта, ликвидировать агрессора*.

Увольнение с должностей арабами воспринимается как *طوع الرؤوس* – буквально «добровольные головы». В русском языке данный фразеологизм представлен синонимическим рядом: *снять головы, понизить с должностей, устроить разгон* (разг.)/*разнос* (разг.), *надавать по шапке*

(прост.), *здать головомоюку* (разг.), *дать взбучку* (прост.).

В пятую тематическую группу «неприятности, проблемы» вошли следующие фразеологические единицы, включающие компонент «голова»:

دفن رأسه في الرمال – 1) *прятать голову в песок*; 2) *прятаться в кусты* (ирон.), *поджать хвост* (разг.), *затрястись/задрожать от страха/от ужаса, проявить малодушие*.

طار رأسه – буквально «его голова полетела». Русские эквиваленты: *опустить голову, не мог/не смел поднять глаз, явиться с повинной головой, прийти/явиться с повинной*.

В шестой тематической группе нами были отмечены следующие соматические фразеологизмы.

Вести себя с сознанием собственного достоинства в сознании арабов ассоциируется с *كان مرفوع الرأس والهامة* – буквально «он держал голову высоко и важно». Смысловым аналогом в русском языке является фразеологическая единица **с высоко поднятой головой**. При переводе данной ФЕ арабского языка могут быть использованы фразеологизмы, которые имеют другую образную основу и адекватно передают смысл и экспрессию: *держаться на высоте, быть на высоте своего положения, вести себя с достоинством/с гордостью/с честью/гордо/достойно/с сознанием собственного достоинства/важно/величественно*.

Смотреть опасности в лицо у арабов означает *لا يخفي رأسه في الرمال* – буквально «он не прячет голову в песок». Смысловым аналогом в русском языке – *смотреть опасности/опасностям в лицо*. Здесь, однако, наблюдаются изменения как в лексической структуре, так и в грамматической форме. Данная фразеологическая единица арабского языка передается также фразеологическими синонимами русского языка: *(встречать) с поднятым/открытым забралом/без щита, не прятать голову в песок, пренебрегать опасностями, не обращать внимания на опасности, отважиться, решаться, дерзать, рисковать, не бояться, не трусить* (разг.), *не малодушничать, не увиливать*.

Результаты проведенного исследования фразеологических единиц с компонентом голова в арабском и русском языках позволяют констатировать, что оба языка имеют прототипические ситуации, в которых используется этот соматизм. В частности, «мысли, размышления», «головная боль», «наказание», «сознание собственного достоинства».

Далее рассмотрим группу соматических фразеологизмов с компонентом «**грудь**».

Анализ семантики арабских соматиче-

ских фразеологизмов с компонентом «грудь» свидетельствует о различных ассоциациях, которые вызывает данное слово в этническом сознании арабов. Нами были выделены следующие тематические группы: «приветливость/радушие», «подавленность/угнетенность», «злость».

Первая тематическая группа представлена пятью соматическими фразеологическими единицами.

Ситуацию «вызывать положительные эмоции» в арабском сознании представляют следующие фразеологизмы:

أثلج الصدر – буквально «нагрудный лед» – *прийти с хорошими новостями*. Русская фразеологическая единица **согреть душу** совпадает по смыслу, но слово-соматизм заменятся похожим по смыслу: в арабском языке – *грудь*, в русском – *душа*.

أفضى بمهموم/بمكنون صدره – буквально «он раскрыл свои тревоги, то, что было спрятано в его груди». При переводе на русский язык образная структура данной фразеологической единицы сохраняется: *излить/раскрыть душу кому-либо, излить чувства*. В арабско-русском словаре идиоматических выражений также находим: *выложить/открыть душу, открыть чувства, посвятить в свои мысли/дела/секреты, выплакаться, выговориться, разоткровенничаться (разг.), поделиться откровенностью, поплакаться кому-либо в жилетку (разг. ирон.), говорить откровенно, откровенничать (с. 394)*.

انشرح صدره – буквально «открыть кому-либо грудь». Смысловый аналог в русском языке: **на душе стало легко / вздохнуть с облегчением**. В словаре также зафиксированы: *расправить плечи, гора с плеч, камень с сердца, почувствовать второе дыхание (с. 394)*.

أزاح عن صدره همًا/عبءًا ثَقِيلًا – буквально «он снял с груди тяжелую ношу». Эквивалентом ФЕ в русском языке является **камень с сердца упал**.

اعتلج في صدره – буквально «он вздрогнул в груди». В русском языке используется аналог ФЕ **его переполняли чувства**. Как видим, русский аналог имеет другую образную основу, но адекватно передает смысл и экспрессию. Такой способ перевода фразеологических единиц в лингвистике называется приемом компенсации [12, с. 106] В словаре для этой арабской ФЕ также находим: *быть переполненным/охваченным эмоциями, его захлестнули/обурежали/наполняли/захватили чувства, всколыхнулись чувства, перехватило дыхание, подступить к сердцу, пробираться кого-либо, пронизывать кого-либо, овладевать кем-либо (с. 399)*.

Во вторую тематическую группу вошли три фразеологические единицы.

Ситуация, когда человек теряет вдохновение, энтузиазм, становится подавленным, в арабском языке ассоциируется с انقبض صدره – буквально «его грудь сжалась». В арабско-русском словаре идиоматических выражений находим следующее: *упасть духом, места себе не находить, сам не свой, душа не на месте, сердце не на месте, как в воду опущенный (разг.), быть как потерянный, белый свет не мил (разг.), на свет не глядел бы (разг.), вешать нос (на квинту) (разг.), кошки на душе скребут (разг.), печалиться, приунуть (с. 400)*.

Следует заметить, что ФЕ انقبض صدره в арабском языке также используется, когда человек беспокоится за кого-либо (близкого, родного человека). В таких случаях на русский язык данная фразеологическая единица переводится как **сильно волноваться**: используется описательный перевод, при этом смысл ФЕ сохраняется, но теряется образность.

Третья тематическая группа «злость» представлена тремя фразеологизмами.

Питать ненависть к кому-либо, таить злобу в этническом сознании арабов воспринимается как نهش الحقد صدره – буквально «ненависть грызла его грудь». Русский эквивалент ФЕ совпадает по смыслу, но компонентным словом выступает соматизм **зуб**: **точить зуб на кого-либо**.

Покраснеть от прилива крови, под влиянием гнева в этническом сознании арабов отражается как غل صدره – буквально «закрывать грудь». Смысловый аналог в русском языке – **глаза кровью наливаются**. В словаре идиом также зафиксированы: *метать гром и молнии, прийти в бешенство, лопаться от злости, скрежетать зубами, лезть в бутылку (прост.), звереть, беситься, злиться (устар.), досадовать (с. 401)*.

Портит кому-либо жизнь в арабском языковом сознании передается фразеологической единицей ضيق صدره – буквально «его грудь сжалась». Для данной ФЕ в словаре находим следующее: *действовать на нервы, играть на нервах, выводить из терпения, портить жизнь, колотить глаза, стоять над душой (разг.), нервировать, надоедать, раздражать, докучать (разг.), влиять, сердить (с. 406)*.

Четвертая тематическая группа представлена одной фразеологической единицей.

Испытывать сильное волнение, быть переполненным эмоциями в арабском языке выражается фразеологизмом اعتلج في صدره – буквально «он вздрогнул в груди». Русские эквиваленты данной фразеологической единицы: *его переполняли чувства, быть переполненным/охваченным эмоциями, его*

захлестнули/обуревали/наполняли/захватили чувства, всколыхнулись чувства, перехватило дыхание, подступать к сердцу, пробирать кого-либо, пронизывать кого-либо, овладевать кем-либо (с. 406).

Далее рассмотрим группу соматических фразеологизмов с компонентом «рука».

Первая тематическая группа «помощь» представлена в арабском языке пятью фразеологическими единицами.

В арабской лингвокультуре «помощь» предполагает реализацию следующих прототипических ситуаций:

مد يد العون – أخذ بيده – буквально «протяни руку помощи / возьми его за руку». Смысловым аналогом данного фразеологизма в русском языке является **подставить плечо**. Однако в русском языке компонент *рука* заменен соматизмом *плечо*. Для арабского фразеологизма в словаре также находим: *приходить на помощь/на выручку, подставить плечо, протягивать руку помощи, оказать поддержку/помощь/содействие, поддерживать, помогать, выручать, содействовать, выводить из затруднения* (с. 356).

بسط يده عليه – буквально «он протянул ему руку». При переводе данного фразеологизма на русский язык используется прием компенсации: **взять кого-либо под свою защиту**. В зависимости от контекста данная фразеологическая единица арабского языка переводится на русский следующим образом: *подмять кого-либо под себя, насесть на кого-либо, прибрать к рукам, прижать к ногтю, держать в ежовых рукавицах, держать в кулаке, ездить верхом на ком-либо, сесть верхом на кого-либо, управлять/править железной рукой, установить диктат, действовать с позиции силы, наложить лапу на что-либо* (разг.), *завладеть, захватить* (с. 357).

تلقى اليد الممدودة – буквально «получить протянутую руку». В русском языке есть фразеологизм с аналогичным значением: *отвечать взаимностью, пойти навстречу; проявить добрую волю, проявить отзывчивость/сочувствие/участливость/добросердечие/внимание/добродушие/чуткость, откликнуться*.

Во вторую тематическую группу «воровство» вошла одна фразеологическая единица с компонентом «рука».

В арабском этническом сознании *нечистый на руку* воспринимается как وضع اليد على شيء ما – буквально «положить руку на что-либо». Смысловым аналогом данной фразеологической единицы в русском языке выступает *прибрать к рукам, пригрести* (разг.) *к рукам, запустить руку; наложить руку на что-либо, наложить лапу на что-либо* (разг. неодобр.), *вступить во*

владение. В словаре также зафиксирован лексический эквивалент данной ФЕ: *прибрать, оттяпать* (разг.), *прикарманить* (прост.), *захватить* (прост.), *присвоить, отхватить, прихватить, завладеть, захватить, забрать, занять, овладеть, подчинить, урвать* (с. 358).

Третья тематическая группа «зависимость» представлена двумя фразеологическими единицами.

Зависимый человек в арабской лингвокультуре предстает в образе كان طوع يديه – буквально «это было в его руках». На русский язык данный оборот передается выражением *вить веревки из кого-либо, ходить по струнке перед кем-либо*. Для данного фразеологизма арабского языка также находим: *быть под башмаком кого-либо* (прост.), *плясать под чью-либо дудку* (прост, презр.), *гнуть спину перед кем-либо* (разг.), *склонять голову перед кем-либо, быть шелковым* (разг.), *быть послушным/ручным/податливым в руках кого-либо, повиноваться, подчиняться, слушаться кого-либо, исполнять/выполнять чью-либо волю, покориться, подчиниться, смиряться перед кем-либо* (с. 234).

В сознании арабов обстоятельства, которые не зависят от человека, воспринимаются как обстоятельства, в которых «нет его руки»: ليس له يد.

Для перевода данного фразеологизма мы использовали описательный способ перевода: *лишенный способностей, природных дарований для занятий чем-либо; не обладающий склонностью делать что-либо или нужными для чего-либо качествами, свойствами*.

Четвертая тематическая группа «щедрость» представлена следующими тремя фразеологическими единицами.

В арабской лингвокультуре маркером щедрости выступает صاحب اليد الطولى «длинная рука». В словаре дан лексический перевод данного оборота – *щедрый* (с. 123).

В этническом сознании арабов «дарящая рука» также ассоциируется с щедростью: إعطاء اليد. Смыслового аналога данного фразеологизма в русском языке нет. Значение «щедрый» в русском языке передается при помощи устойчивого оборота **рука не оскудевает** (устар.) – *о том, кто щедр на подаяния. С тех пор рука ее не оскудевала, а сам штабе-капитан... забыл свой прежний гонор и смиренно принимал подаяние* (Достоевский. Братья Карамазовы)².

Фразеологизм الايدي البيضاء «белые руки» употребляется в значении «щедрый человек». На русский язык переводится как *благодетель* (с. 134).

² <https://rus-phraseology-dict>.

В пятую тематическую группу вошли три фразеологизма.

Жадный человек в сознании арабов ассоциируется с тем, «у кого сухая рука» – *يدنهناشفة* – он скуп.

أخذ باليد اليمنى – *скупой* в арабском языке воспринимается так же, как человек, который «забирает правой рукой, то что давал левой». Данные фразеологические единицы арабского языка не имеют смыслового аналога в русском языке.

Шестая тематическая группа «труд» представлена одной фразеологической единицей *سعى بيديه ورجليه* – буквально «бегать руками и ногами».

Смысловым эквивалентом данного оборота в русском языке является фразеологическая единица: **стараться изо всех сил, не жалеть сил, отдавать все силы, напрягать все силы, выбиваться из сил, из кожи лезть** (разг.), **лечь костью** (прост.), **прилагать все силы/усилия/старания, выкладываться, проявлять усердие/старание/рвение, усердствовать, делать все возможное/и невозможное** (с. 237).

Нами также была выделена **тематическая группа** «смерть».

لطح يده بالدم – «испачкать руку кровью». В русском языке этот фразеологизм имеет смысловой аналог: **запятнать себя кровью, запачкаться кровью, обагрить руки кровью, его руки (по локоть) в крови, на нем кровь, проливать кровь, предавать смерти, уничтожать, истреблять** (с. 345).

Анализ фразеологического пространства с соматизмом «рука» в арабском языке позволяет констатировать о наличии таких тематических групп, как «подчиненность», «щедрость», «скупость».

В арабской лингвокультуре «зависимость» воспринимается как «быть под башмаком», «плясать под чью-либо дудку»; «помощь» ассоциируется с протягиванием руки, а «жадность» – с «высохшей, сухой рукой».

Заключение. Основные закономерности перевода фразеологической единицы с контекстуально-актуализированным прямым словарным значением отдельных компонентов определяется, с одной стороны, возможностями нахождения в переводящем языке соотносительных фразеологических средств в виде фразеологических эквивалентов или аналогов и с учетом стороны – особенностями применения данного способа преобразования в различных конкретных контекстах.

Таким образом, осуществлен отбор 52 соматических фразеологических единиц, содержащих номинацию внешнего органа человека на арабском и русском языках.

Данный отбор применим для разработки комплекса упражнений, направленных на обучение стратегиям перевода с арабского на русский язык. Под стратегией перевода понимаем последовательность осуществления переводческой деятельности, которая определяется коммуникативной ситуацией.

Предлагаем следующие стратегии:

- стратегии понимания;
- стратегии передачи;
- стратегии овладения.

Стратегии реализуются в следующих упражнениях:

– Упражнения, направленные на обучение стратегии понимания:

1. Найди в словаре прямое значение компонентов фразеологического оборота, запиши в тетрадь.

2. Переведи фразеологический оборот на русский язык, опираясь на прямое значение слов.

– Упражнения, направленные на обучение передачи:

1. Передай смысл оборота на русском языке.

2. Найди эквивалент оборота в русском языке.

3. Подбери аналогичные, синонимичные обороты на русском языке.

– Упражнения, направленные на обучение стратегии овладения:

1. Составь письменно ситуацию на арабском языке, иллюстрируя применение фразеологического оборота.

2. Составьте устно диалог на арабском языке, иллюстрируя применение фразеологического оборота (работа в паре).

Приведем пример.

Найди в словаре прямое значение компонентов фразеологического оборота *كان طوع يديه*, запиши в тетрадь.

Переведи фразеологический оборот на русский язык, опираясь на прямое значение слов.

Передай смысл оборота на русском языке.

Найди эквивалент оборота в русском языке.

Подбери аналогичные обороты на русском языке.

Составь письменно ситуацию на арабском языке, иллюстрируя применение фразеологического оборота в письменной речи.

Составьте устно диалог на арабском языке, иллюстрируя применение фразеологического оборота в устной речи.

Разработанные упражнения рассчитаны для студентов языкового вуза 1 и 2 курсов. Дисциплина «Практика письменной и устной речи» включает 60 часов (1 курс) и 40 часов (2 курс). Всего предусмотрено 100 часов (50 пар). Предлагаем включить

отобранные 52 ФЕ в практический курс арабского языка: один фразеологический

оборот на одном занятии / два фразеологических оборота каждое второе занятие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авалиани, Ю. Ю. Семантическая структура слов-компонентов и семантическая структура фразеологических единиц / Ю. Ю. Авалиани. – Текст : непосредственный // Бюллетень по фразеологии № 1. Труды Самаркандского государственного университета. Новая серия. – Самарканд, 1987. – Вып. 234.
2. Апресян, Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю. Д. Апресян. – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 37–67.
3. Арнольд, И. В. Лингвистический и стилистический контекст / И. В. Арнольд, И. А. Банникова. – Текст : непосредственный // Стиль и контекст. – Л. : Издательство ЛГУ, 1987.
4. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : Языки русской литературы, 1999. – 896 с. – Текст : непосредственный.
5. Бабкин, А. М. Русская фразеология, ее развитие и источники / А. М. Бабкин. – М. : URSS ; ЛИБРОКОМ, 2009. – 261 с. – Текст : непосредственный.
6. Болдырева, Л. М. Стилистические особенности функционирования фразеологизмов (на материале современной художественной немецкой литературы и прессы ГДР) / Л. М. Болдырева. – М., 1988. – Текст : непосредственный.
7. Гуревич, Т. М. Фразеология на уроках японского языка / Т. М. Гуревич. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 3. – С. 76–80.
8. Дашиева, Д. Б. Изучение соматической фразеологии в современной русистике / Д. Б. Дашиева. – Текст : непосредственный // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 10. – С. 70–73.
9. Денисова, Г. И. Соматическая фразеология эрзянского и немецкого языков (сопоставительный анализ) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Г. И. Денисова. – Саранск, 2003. – Текст : непосредственный.
10. Егоров, А. В. Удмуртская соматическая фразеология в сопоставлении с венгерской : автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. В. Егоров. – Ижевск, 2010. – 24 с. – Текст : непосредственный.
11. Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику : учебное пособие / В. А. Маслова. – М. : Флинта : Наука, 2008. – 293 с. – Текст : непосредственный.
12. Нелюбин, Л. Л. Введение в технику перевода (когнитивный теоретико-прагматический аспект) : учеб. пособие / Л. Л. Нелюбин. – М. : Флинта : Наука, 2009. – Текст : непосредственный.
13. Приходько, К. Д. Соотношение фразеологических единиц и переменных словосочетаний одинакового лексико-грамматического состава (на материале французского языка) / К. Д. Приходько. – М., 1986. – Текст : непосредственный.
14. Радбиль, Т. Б. Основы изучения языкового менталитета : учебное пособие / Т. Б. Радбиль. – М. : Флинта : Наука, 2013. – 325 с. – Текст : непосредственный.
15. Сильников, А. Н. Некоторые вопросы, связанные с переводимостью / А. Н. Сильников. – Текст : непосредственный // Проблемы лингвистического анализа. – М., 1986.
16. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Языки русской культуры, 1996. – Текст : непосредственный.
17. Хайрулина, Р. Х. Лингвокогнитивные и лингвокультурологические приемы сопоставительного анализа фразеологизмов / Р. Х. Хайрулина. – Текст : непосредственный // Когнитивно-дискурсивные стратегии развития языка : сборник научных трудов по итогам Международной научной конференции, приуроченной к юбилею Н. Ф. Алефиренко. – Белгород : Эпицентр, 2016.
18. Хованская, З. И. Принципы анализа художественной речи и литературного произведения / З. И. Хованская. – Саратов, 1986. – Текст : непосредственный.
19. Чепасова, А. М. Семантико-грамматические классы русских фразеологизмов / А. М. Чепасова. – 2-е изд., испр. и доп. – Челябинск : ЧГПИ, 2006. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Avaliani, Yu. Yu. (1987). Semanticheskaya struktura slov-komponentov i semanticheskaya struktura frazeologicheskikh edinit [Semantic Structure of Component Words and Semantic Structure of Phraseological Units]. In *Byulleten' po frazeologii № 1. Trudy Samar'kandskogo gosudarstvennogo universiteta. Novaya seriya*. Samarkand. Issue 234.
2. Apresyan, Yu. D. (1995). Obraz cheloveka po dannym yazyka: popytka sistemnogo opisaniya [The Image of a Person Based on Language Data: An Attempt at a Systematic Description]. In *Voprosy yazykoznaniiya*. No. 1, pp. 37–67.
3. Arnold, I. V., Bannikova, I. A. (1987). *Lingvisticheskii i stilisticheskii kontekst* [Linguistic and Stylistic Context]. In *Stil' i kontekst*. Leningrad, Izdatel'stvo LGU.
4. Arutyunova, N. D. (1999). *Yazyk i mir cheloveka* [Language and the World of Man]. Moscow, Yazyki russkoi literatury. 896 p.
5. Babkin, A. M. (2009). *Russkaya frazeologiya, ee razvitie i istochniki* [Russian Phraseology, Its Development and Sources]. Moscow, URSS, LIBROKOM. 261 p.
6. Boldyreva, L. M. (1988). *Stilisticheskie osobennosti funktsionirovaniya frazeologizmov (na materiale sovremennoi khudozhestvennoi nemetskoj literatury i pressy GDR)* [Stylistic Features of the Functioning of Phraseological Units (Based on Contemporary German Fiction and the Press of the GDR)]. Moscow.
7. Gurevich, T. M. (2006). *Frazeologiya na urokakh yaponskogo yazyka* [Phraseology in Japanese Lessons]. In *Inostrannye yazyki v shkole*. No. 3, pp. 76–80.
8. Dashieva, D. B. (2010). *Izuchenie somaticheskoi frazeologii v sovremennoi rusistike* [Study of Somatic Phraseology in Modern Russian Studies]. In *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 10, pp. 70–73.

9. Denisova, G. I. (2003). *Somaticheskaya frazeologiya erzyanskogo i nemetskogo yazykov (sopostavitel'nyi analiz)* [Somatic Phraseology of the Erzya and German Languages (Comparative Analysis)]. Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Saransk.
10. Egorov, A. V. (2010). *Udmurtskaya somaticheskaya frazeologiya v sopostavlenii s vengerskoi* [Udmurt Somatic Phraseology in Comparison with Hungarian]. Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Izhevsk. 24 p.
11. Maslova, V. A. (2008). *Vvedenie v kognitivnyuyu lingvistiku* [Introduction to Cognitive Linguistics]. Moscow, Flinta, Nauka. 293 p.
12. Nelyubin, L. L. (2009). *Vvedenie v tekhniku perevoda (kognitivnyi teoretiko-pragmaticheskii aspekt)* [Introduction to Translation Technique (Cognitive Theoretical and Pragmatic Aspect)]. Moscow, Flinta, Nauka.
13. Prikhodko, K. D. (1986). *Sootnoshenie frazeologicheskikh edinits i peremennykh slovosochetanii odinakovogo leksiko-grammaticheskogo sostava (na materiale frantsuzskogo yazyka)* [The Relationship between Phraseological Units and Variable Phrases of the Same Lexical and Grammatical Composition (Based on the French Language)]. Moscow.
14. Radbil, T. B. (2013). *Osnovy izucheniya yazykovogo mentaliteta* [Fundamentals of Studying Linguistic Mentality]. Moscow, Flinta, Nauka. 325 p.
15. Silnikov, A. N. (1986). *Nekotorye voprosy, svyazannye s perevodimost'yu* [Some Issues Related to Translatability]. In *Problemy lingvisticheskogo analiza*. Moscow.
16. Teliya, V. N. (1996). *Russkaya frazeologiya. Semanticheskii, pragmaticheskii i lingvokul'turologicheskii aspekty* [Russian Phraseology. Semantic, Pragmatic and Linguacultural Aspects]. Moscow, Yazyki russkoi kul'tury.
17. Khairulina, R. Kh. (2016). *Lingvokognitivnye i lingvokul'turologicheskie priemy sopostavitel'nogo analiza frazeologizmov* [Lingvocognitive and Lingvocultural Methods of Comparative Analysis of Phraseological Units]. In *Kognitivno-diskursivnye strategii razvitiya yazyka: sbornik nauchnykh trudov po itogam Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, priurochennoi k yubileyu N. F. Alefirenko*. Belgorod, Epitsentr.
18. Khovanskaya, Z. I. (1986). *Printsipy analiza khudozhestvennoi rechi i literaturnogo proizvedeniya* [Principles of Analysis of Artistic Speech and Literary Work]. Saratov.
19. Chepasova, A. M. (2006). *Semantiko-grammaticheskie klassy russkikh frazeologizmov* [Semantic and Grammatical Classes of Russian Phraseological Units]. 2nd edition. Chelyabinsk, ChGPI.

УДК 378.147.004
ББК 4448.026.843

ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 5.8.7

Федулова Светлана Владимировна,

SPIN-код: 6711-3489

старший преподаватель кафедры естественно-научных дисциплин, Сибирский государственный университет физической культуры и спорта; 644009, Россия, г. Омск, ул. Масленникова, 144; e-mail: Svetlanafedulova@mail.ru

Курило Юлия Анатольевна,

SPIN-код: 3779-9211

кандидат биологических наук, доцент кафедры естественно-научных дисциплин, Сибирский государственный университет физической культуры и спорта; 644009, Россия, г. Омск, ул. Масленникова, 144; e-mail: curilo.yu@yandex.ru

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информатизация образования; информационно-коммуникационные технологии; информационная образовательная среда; физкультурные вузы; студенты; образовательный процесс; информационно-коммуникационные компетенции; метод проектов; проектная деятельность; дистанционные образовательные технологии

АННОТАЦИЯ. Цель исследования – теоретически подтвердить и экспериментально обосновать организационно-педагогические условия ведения проектной деятельности посредством дистанционных технологий как механизма формирования информационно-коммуникационной компетенции студентов по направлению 49.03.04 «Спорт». Для решения проблемы формирования информационно-коммуникационных компетенций обучающихся через проектную деятельность авторами проанализированы различные соответствующие предмету исследования научные информационные источники. В статье рассматривается пример реализации проекта по формированию информационно-коммуникационных компетенций, который выполняют обучающиеся Сибирского государственного университета физической культуры и спорта в период обучения на первом курсе. На основании анализа психолого-педагогической литературы, а также проведенной экспериментальной работы (анкетирование, педагогический эксперимент) установлено, что дистанционные технологии как механизм организации проектной деятельности студентов вуза являются не только компонентом индивидуального развития обучающихся физкультурного вуза, но и механизмом развития компетенций в области информационных технологий. Новизной данного исследования является то, что проекты выполняются по дисциплине «Информационные технологии в физической культуре и спорте» на темы, раскрывающие актуальные социальные проблемы общества: основы здорового образа жизни и экологии, здесь информационные технологии являются лишь инструментом для выполнения проектов. Такие проекты позволяют расширить кругозор обучающихся, развивают критическое мышление и помогают творчески самореализоваться. Особое внимание уделено основным структурным элементам методологии управления проектами. Обосновывается идея о том, что проектная технология развивает такие умения, как креативность, творческое мышление, схематизация по постановке и решению творческих задач при индивидуальном и групповом взаимодействии. Интеграция проектной деятельности и дистанционных методов обучения, описанная авторами в проведенном формирующем эксперименте, повышает информационно-коммуникационные компетенции студентов-спортсменов.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Федулова, С. В. Опыт формирования информационно-коммуникационных компетенций студентов вузов с применением проектной деятельности / С. В. Федулова, Ю. А. Курило. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 255–262.

Fedulova Svetlana Vladimirovna,

Senior Lecturer of Department of Natural Sciences, Siberian State University of Physical Culture and Sports, Omsk, Russia

Kurilo Yulia Anatolyevna,

Candidate of Biology, Associate Professor of Department of Natural Sciences, Siberian State University of Physical Culture and Sports, Omsk, Russia

EXPERIENCE IN FORMING INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCIES OF STUDENTS THROUGH PROJECT ACTIVITIES

KEYWORDS: informatization of education; information and communication technologies; information educational environment; physical education universities; students; educational process; information and communication competencies; project method; project activities; distance learning technologies

ABSTRACT. The purpose of the study is to theoretically confirm and experimentally substantiate the pedagogical and organizational conditions for conducting project activities through distance technologies as a mechanism for developing the information and communication competence of students in the field of 49.03.04 “Sports”. To solve the problem of developing information and communication competencies of students through project activities, the authors analyzed various scientific information sources relevant to the subject of the study. The article discusses an example of the implementation of a project to develop information and communication competencies, which is carried out by students of the Siberian State University of

Physical Culture and Sports during their first year of study. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, as well as the experimental work carried out (questionnaire, pedagogical experiment), it was established that distance technologies as a mechanism for organizing project activities of university students are not only a component of the individual development of students of a physical education university, but also a mechanism for developing competencies in the field of information technology. The novelty of this research is that projects are carried out in the discipline "Information technologies in physical culture and sports" on topics that reveal current social problems of society: the basics of a healthy lifestyle and the environment, here information technologies are only a tool for implementing projects. Such projects allow students to broaden their horizons, develop critical thinking and creative self-realization. Particular attention is paid to the main structural elements of project management methodology. The idea is substantiated that design technology develops skills such as creativity, creative thinking, schematization for setting and solving creative problems in individual and group interaction. The integration of project activities and distance learning methods, described by the authors in the formative experiment conducted, increases the information and communication competencies of student-athletes.

FOR CITATION: Fedulova, S. V., Kurilo, Yu. A. (2024). Experience in Forming Information and Communication Competencies of Students through Project Activities. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 255–262.

Введение. Существенные изменения в мире за последние несколько лет повлияли на жизнедеятельность современного общества. Цифровая трансформация общества повлекла за собой повышение уровня жизни во всех сферах за счет эффективного использования компьютерной техники, удовлетворяющей информационные потребности. Указы Президента РФ «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» и «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» позиционируют неизбежность цифровой трансформации российского образования за счет использования в образовательном процессе новых информационных технологий, безопасной электронной информационной среды и современных практико-ориентированных программ высшего образования. Все это ориентирует современную систему высшего образования на воспитание новых кадров, способных адаптироваться к быстроменяющимся условиям цифрового мира.

Цифровая трансформация образовательного процесса диктует внедрение проектных технологий. За последние несколько лет проекты как в широком масштабе на уровне государства, так и в маленьких масштабах на уровне образовательного учреждения, группы, отдельного человека позволяют раскрыть личностные и профессиональные качества специалиста. Занимаясь проектной деятельностью, студенты-спортсмены приобретают навыки работы с информацией в проектной деятельности, получают возможность самостоятельно ставить цели, задачи, изучать и анализировать материал. Проектирование становится определяющим в современном мире, где так быстро меняются ориентиры в профессиональной деятельности. Конкурентоспособный специалист любой сферы деятель-

ности должен обладать способностью самостоятельно развиваться в профессиональной деятельности [9]. Таким образом, формирование компетенций в области информационных технологий через проектную деятельность весьма актуально на данный момент.

Современный формат проведения проектной подготовки широко применяется преподавателями в образовательном процессе. В данной статье рассмотрен опыт реализации проектной деятельности в образовательном процессе студентов Сибирского государственного университета физической культуры и спорта через дисциплину «Информационные технологии в физической культуре и спорте» при реализации дистанционных технологий.

Цель представленной работы – теоретически подтвердить и экспериментально обосновать педагогические условия организации проектной деятельности посредством дистанционных технологий как механизма формирования информационно-коммуникационной компетенции (далее – ИКТ-компетенции) студентов по направлению 49.03.04 «Спорт».

Актуальность исследуемой проблемы. Цифровизация становится главным трендом современного образования. Интернет не только позволяет обучающимся получать разнообразную информацию, используя интернет-ресурсы, но и выступает в качестве инструмента по сопровождению образовательного процесса. Проектная деятельность дает студентам возможность применить свои навыки по поиску, анализу информации в сети Интернет, что служит реализации информационно-коммуникационных компетенций.

Президент РФ В. В. Путин говорит о том, что «начиная со школьного и дополнительного образования, мы создаем условия, чтобы дети во всех регионах страны могли реализовывать технические и научные проекты, с детства приучались к командной, творческой работе. Эти навыки необходимы

современному специалисту практически в любой сфере»¹.

По мнению Ю. В. Вайнштейн, «отличительной особенностью цифровизации образования является переход к персонализировано-результативному образовательному процессу в условиях развивающейся электронной информационно-образовательной среды» [2]. Электронная информационно-образовательная среда, интегрирующая различные ресурсы и сервисы, способствует освоению обучающимися образовательных программ [17]. Тем самым применение информационных технологий позволяет дополнить возможности электронного обучения для каждого отдельного студента. В связи с этим формирование компетенций в области информационных технологий остается актуальным и по сей день. Вхождение современного мира в эпоху информационного общества меняет профессиональные ценностные ориентации человека. Условия быстроменяющегося мира диктуют новые требования не только к деятельности специалистов любой профессиональной сферы, но и к его личности, не исключением является и предметная область физической культуры и спорта. Умение воспринимать алгоритмы современных информационных технологий и применять их для решения задач профессиональной направленности является общепрофессиональной компетенцией студента физкультурного вуза.

Реализация творческого проекта проходит через образовательный портал СибГУФК, разработанный на базе системы MOODLE. Данный ресурс включает в себя современные образовательные, информационные и телекоммуникационные инструменты и предполагает возможность применения дистанционных технологий, что делает процесс обучения наиболее вариативным.

Образовательный портал СибГУФК строится как ресурс, отвечающий современному уровню развития: реализует концепцию электронной информационно-образовательной среды для совместного, коллективного, деятельностного обучения, практически реализует идеи открытого непрерывного образования. Основной целью портала является создание условий для перехода к новому уровню образования на основе информационных технологий (развитие систем представления, образовательной информации от мультимедиа, сетевые системы доставки контента, развитие дистанционного образования, создание систем открытого образования) [11].

Различные аспекты методологии управления проектами обсуждаются в современных работах Ю. С. Сивковой [13], М. Д. Галимзянова [3], А. К. Шупашова [17], Н. А. Заруба [7]. Проблема формирования различных умений по проектированию, проектный подход в образовании рассматриваются в исследованиях М. Х. Тотооной [15], А. Ш. Башарова, А. К. Алимжанова [1].

Проектной технологии посвящено много научных работ. В частности, в исследованиях по управлению проектами рассматриваются этапы реализации: инициация, планирование, исполнение и контроль [12]. В реалиях современного мира проект как продукт постиндустриальной эпохи является наиболее эффективной управленческой технологией, так как обладает гибкой организационной структурой и оптимальными коммуникациями внутри проекта [14].

Изучение научных работ по исследуемой теме позволяет определить педагогический проект как совокупность операций, реализуемых педагогом для достижения определенных целей и задач [13].

Умение использовать дистанционные технологии как механизм формирования информационно-коммуникационной компетенции за счет самостоятельной проектной деятельности у студентов будет сформировано, если:

- рационализировать использование дистанционных технологий в специально созданной электронной информационно-образовательной среде вуза;

- самостоятельная проектная работа студентов будет построена в электронной информационно-образовательной среде вуза на основании следующих принципов: насыщенности контента электронными информационными и образовательными ресурсами, применения активных методов обучения, технологической актуальности, открытости и доступности телекоммуникационного сетевого учебного пространства, адаптации информационных технологий обучения к индивидуальным особенностям обучаемого [3].

Материал и методы исследования.

Для решения поставленных задач нами определены следующие методы научного исследования: анализ научно-методической литературы, анкетирование, педагогический эксперимент.

Для формирования компетенций студентов-спортсменов в области информационно-коммуникационных технологий проводим экспериментальную работу с использованием электронной образовательной среды вуза. Первый этап – онлайн-анкетирование. Цель – определение уровня владения ИКТ-компетенцией у студентов 1 курса Сибир-

¹ Путин: образование в ближайшие годы станет главным приоритетом России. URL: <https://ria.ru/ecompu/20160617/1448964965.html> (дата обращения: 20.03.2024).

ского государственного университета физической культуры и спорта. Второй этап – внедрение модифицированной модели развития информационно-коммуникационной компетенции бакалавров при изучении дисциплины «Информационные технологии в физической культуре и спорте», дополненной проектной технологией. При освоении данной дисциплины студенты самостоятельно реализуют два творческих междисциплинарных проекта по разным темам с использованием современных информационных технологий, в частности дистанционных. Констатирующий этап – презентация проектов «Физическая культура – основа здорового образа жизни», «Экологическая безопасность» и повторный замер компетенций по результатам проведенной работы. Процедура исследования состояла из первого этапа, на котором с помощью онлайн-анкетирования был определен уровень владения ИКТ-компетенций, второй этап – выполнение заданий в течение семестра по разработанной программе дисциплины, дополненной выполнением двух проектов, третий этап – повторное онлайн-анкетирование для контроля изменений приобретенных компетенций в области ин-

формационных технологий.

Результаты исследования и их об- суждение. Для определения уровня владения информационно-коммуникационной компетенцией проведено анкетирование. Выборка составила 33 студента направления 49.03.04 «Спорт». Анкета разработана в Google Форме, состоит из 35 вопросов, определяющих уровень владения различными информационными технологиями.

Изучив ответы на вопросы анкеты, можно отметить, что 51% студентов первого курса направления подготовки 49.03.04 «Спорт» владеют элементарными навыками работы с цифровыми инструментами. Однако стоит уделить внимание формированию навыков интегрированного представления и обработки информации с использованием цифровых инструментов в онлайн-пространстве, которые в полном объеме можно реализовать при выполнении проекта, так как ответы студентов-спортсменов на отдельные вопросы анкеты до выполнения проекта показывают следующие результаты (рис. 1): не имеют навыков работы с интернет-сервисами 64,3% и онлайн-документами, облачными хранилищами – 35,8%.

7.3 Имею навыки работы с интернет-сервисами: онлайн-доски, временные ленты, составление интеллект-карт, онлайн-кроссвордов, интерактивных упражнений, викторин и т.п.

95 ответов



7.5 Имею навыки с онлайн-документами, с облачными хранилищами

95 ответов



Рис. 1. Результаты ответов на вопросы анкеты студентов направления подготовки 49.03.04 «Спорт»

Педагогический эксперимент заключался в организации проектной деятельности дисциплины «Информационные технологии в физической культуре и спорте» и направлен на приобретение навыков работы с цифровыми инструментами: видеоредакторами и сервисами для инфографики, тем самым реализуются самостоятельное открытие закономерностей, решение профессиональных задач и приобретение новых знаний в другой области. Выполняя проекты индивидуально или в мини-группах, студенты создают продукт в виде видеоролика и инфографики. Метод проектов как нестандартное средство приобретения личностного и профессионального опыта в процессе обучения формирует у студентов-спортсменов стремление и умения самостоятельно добывать и использовать новые знания посредством дистанционных технологий. Вовлекая студента в активный познавательный процесс – проект, организуем творческую учебно-предметную среду, которая позволяет сотрудничать при решении поставленных задач с использованием современных информационных технологий, что способствует возрастанию информационно-коммуникационной компетентности студентов-спортсменов.

Для обсуждения своих проектов студенты могут использовать интерактивные виртуальные доски, мессенджеры, элемент портала «Обмен сообщениями».

Приведем в качестве примера реализацию междисциплинарного проекта «Экологическая безопасность» в формате инфографики. Целью междисциплинарного проекта «Экологическая безопасность» является получение знаний в области экологической безопасности и навыков работы с различными цифровыми ресурсами и приложениями по созданию инфографики. Эко-

логии в современном промышленном мире уделяется огромное внимание, ведь право граждан на «чистую среду» тесно связано с правом на безопасное природное окружение для жизни и здоровья.

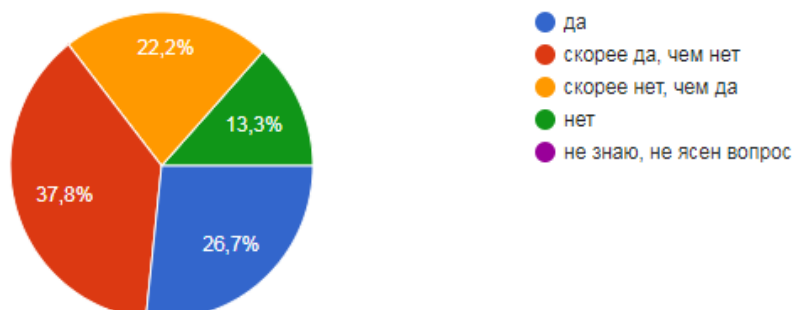
В завершение проекта по дисциплине «Информационные технологии в физической культуре и спорте» студенты совместно с преподавателем проводят анализ выполненных проектов: просмотр и обсуждение в аудитории видеороликов, инфографики, получая обратную связь. Инфографику или ссылку на инфографику студенты обязательно загружают на образовательный портал в элемент «Проект» [9]. Междисциплинарный проект «Экологическая безопасность» (инфографика) оценивается по следующим критериям:

1. Отражены тематика, последовательность событий, оригинальность.
2. Точность информации и проработанность темы; инструменты, используемые для достижения поставленных целей и задач.
3. Наличие смыслового центра, читабельность (слева направо или по стрелкам), использование схем, картинок, графики.
4. Гармоничное сочетание цвета, картинки, текста, знаков и т. д. Отсутствие орфографических ошибок.
5. Оригинальность презентации проекта, защита.

После презентации проектов было проведено повторное онлайн-анкетирование, направленное на выявление уровня сформированности ИКТ-компетенции в процессе выполнения проекта. Анализ ответов на вопросы анкеты показал, что процент сформированности ИКТ-компетенции увеличился примерно на 29% в сравнении с первоначальными ответами студентов (рис. 2).

7.3 Имею навыки работы с интернет-сервисами: онлайн-доски, временные ленты, составление интеллект-карт, онлайн-кроссвордов, интерактивных упражнений, викторин и т.п.

95 ответов



7.5 Имею навыки с онлайн-документами, с облачными хранилищами

95 ответов

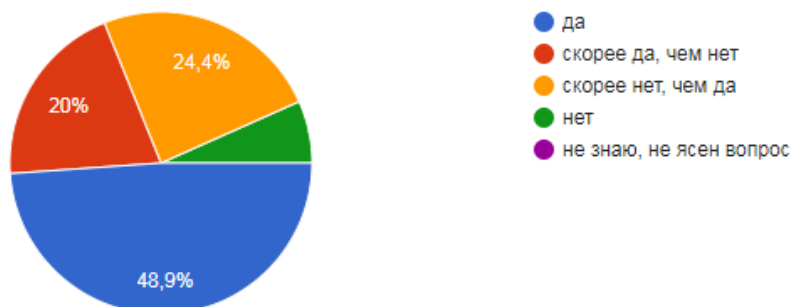


Рис. 2. Результаты повторного онлайн-анкетирования студентов направления подготовки 49.03.04 «Спорт»

Выводы. Итак, формирование информационно-коммуникационных компетенций у студентов-спортсменов через проектную деятельность становится важнейшим показателем творческого саморазвития. Стоит отметить, что проектная деятельность посредством дистанционных технологий дает возможность повысить образовательный потенциал студента-спортсмена на любом этапе обучения. Данное предположение подтверждается результатами анкетирования и проектными работами. Сама проектная технология как показатель творческой деятельности, требующая полного понимания предмета, позволяет найти баланс между академическими знаниями и навыками самостоятельной работы студентов-спортсменов в информационном пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Башарова, А. Ш. Проектный подход в системе государственного и муниципального управления / А. Ш. Башарова, А. К. Алимжанов. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2022. – № 50 (445). – С. 84–86. – URL: <https://moluch.ru/archive/445/97925/> (дата обращения: 16.04.2024).
2. Вайнштейн, Ю. В. Педагогическое проектирование персонализированного адаптивного предметного обучения студентов вуза в условиях цифровизации : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю. В. Вайнштейн. – Красноярск, 2021. – 46 с. – Текст : непосредственный.

Таким образом, успешными организационно-педагогическими условиями ведения проектной деятельности посредством дистанционных технологий как механизма формирования информационно-коммуникационной компетенции студентов по направлению 49.03.04 «Спорт» являются:

- организованная электронная информационно-образовательная среда как платформа для проектов;
- тематика, отражающая актуальные социальные проблемы общества;
- современный цифровой инструментарий.

Организованная таким образом проектная деятельность студентов-спортсменов обеспечивает сохранение целостности, полноты, целенаправленности и эффективности образовательного процесса.

3. Галимзянов, М. Д. Классификация и характеристика сложности проектов / М. Д. Галимзянов. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2020. – № 3 (293). – С. 332–333. – URL: <https://moluch.ru/archive/293/66323/> (дата обращения: 15.04.2024).
4. Горбунова, Т. В. Организация самостоятельной работы студентов по социально-педагогическим дисциплинам / Т. В. Горбунова, М. Ю. Григорьевская, Р. М. Васильева. – Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2-1. – С. 70–73.
5. Грек, В. В. Формирование у школьников умений использовать дистанционные технологии в самостоятельной учебной деятельности при обучении информатике : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Грек. – Екатеринбург, 2015. – 24 с. – Текст : непосредственный.
6. Диких, Э. Р. Подготовка студентов бакалавриата к профессиональной педагогической деятельности в информационно-образовательном пространстве : дис. ... канд. пед. наук / Э. Р. Диких. – Омск, 2014. – 216 с. – Текст : непосредственный.
7. Заруба, Н. А. Управление проектами в образовании: особенности зарубежного и отечественного опыта / Н. А. Заруба. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 3 (31). – С. 15–27.
8. Курило, Ю. А. Информационные технологии в структуре курса основы математической обработки информации / Ю. А. Курило, С. В. Федулова. – Текст : непосредственный // Междисциплинарность науки как фактор инновационного развития : сборник статей Международной научно-практической конференции, Иркутск, 15 февраля 2024 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2024. – С. 113–115.
9. Курило, Ю. А. Использование цифровых инструментов для совершенствования образовательного процесса (на примере дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии в науке и практике» СибГУФК) / Ю. А. Курило, С. В. Федулова. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2023. – № 4 (218). – С. 208–212.
10. Курило, Ю. А. Инновационные практики дистанционного обучения магистрантов / Ю. А. Курило, Л. Г. Баймакова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 3 (126). – С. 71–76. – DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-71-76.
11. Курило, Ю. А. Обзор применения электронных информационно-образовательных технологий в учебном процессе / Ю. А. Курило. – Текст : непосредственный // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2021. – № 5. – С. 42–46. – DOI: 10.17513/srps.2397.
12. Поляков, Н. А. Управление инновационными проектами : учебник и практикум для вузов / Н. А. Поляков, О. В. Мотовилов, Н. В. Лукашов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство «Юрайт», 2024. – 384 с. – Текст : непосредственный.
13. Сивкова, Ю. С. Особенности управления педагогическим проектом в системе естественно-научного образования / Ю. С. Сивкова. – Текст : непосредственный // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2023. – № 2. – С. 68–72. – EDN FWTESI.
14. Стешин, А. И. Современные подходы в проектном управлении : учебное пособие / А. И. Стешин, М. В. Мирославская, В. А. Стешин. – СПб. : Издательство Балтийского государственного технического университета, 2020. – 80 с. – Текст : непосредственный.
15. Тотоонова, М. Х. Формирование дидактических умений у преподавателей вуза по проектированию авторских технологий обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. Х. Тотоонова. – Владикавказ, 2015. – 22 с. – Текст : непосредственный.
16. Федулова, С. В. Формирование ИКТ-компетенции у студентов физкультурного вуза (пример реализации дисциплины «Информационные технологии в физической культуре и спорте») / С. В. Федулова, Ю. А. Курило. – Текст : непосредственный // Вестник Сибирского государственного университета физической культуры и спорта. – 2023. – № 1 (6). – С. 73–82. – EDN QDOTWR.
17. Шупашов, А. К. Особенности методологии управления ИТ-проектами / А. К. Шупашов. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2021. – № 24 (366). – С. 285–291. – URL: <https://moluch.ru/archive/366/82148/> (дата обращения: 16.04.2024).

REFERENCES

1. Basharova, A. Sh., Alimzhanov, A. K. (2022). Proektnyi podkhod v sisteme gosudarstvennogo i munitsipalnogo upravleniya [Project Approach in the System of State and Municipal Administration]. In *Molodoi uchenyi*. No. 50 (445), pp. 84–86. URL: <https://moluch.ru/archive/445/97925/> (mode of access: 16.04.2024).
2. Vaynshtein, Yu. V. (2021). *Pedagogicheskoe proektirovanie personalizirovannogo adaptivnogo predmetnogo obucheniya studentov vuza v usloviyakh tsifrovizatsii* [Pedagogical Design of Personalized Adaptive Subject Teaching of University Students in the Context of Digitalization]. Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Krasnoyarsk. 46 p.
3. Galimzyanov, M. D. (2020). Klassifikatsiya i kharakteristika slozhnosti proektov [Classification and Characteristics of Project Complexity]. In *Molodoi uchenyi*. No. 3 (293), pp. 332–333. URL: <https://moluch.ru/archive/293/66323/> (mode of access: 15.04.2024).
4. Gorbunova, T. V., Grigoryevskaya, M. Yu., Vasilyeva, R. M. (2016). Organizatsiya samostoyatel'noi raboty studentov po sotsial'no-pedagogicheskim distsiplinam [Organization of Independent Work of Students in Social and Pedagogical Disciplines]. In *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. No. 2-1, pp. 70–73.
5. Grek, V. V. (2015). *Formirovanie u shkol'nikov umenii ispol'zovat' distantsionnye tekhnologii v samostoyatel'noi uchebnoi deyatel'nosti pri obuchenii informatike* [Formation of Students' Skills in Using Distance Technologies in Independent Learning Activities When Teaching Computer Science]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg. 24 p.

6. Dikikh, E. R. (2014). *Podgotovka studentov bakalvriata k professional'noi pedagogicheskoi deyatel'nosti v informatsionno-obrazovatel'nom prostranstve* [Preparing Undergraduate Students for Professional Teaching Activities in the Information and Educational Space]. Dis. ... kand. ped. nauk. Omsk. 216 p.
7. Zaruba, N. A. (2018). Upravlenie proektami v obrazovanii: osobennosti zarubezhnogo i otechestvennogo opyta [Project Management in Education: Features of Foreign and Domestic Experience]. In *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. No. 3 (31), pp. 15–27.
8. Kurilo, Yu. A., Fedulova, S. V. (2024). Informatsionnye tekhnologii v strukture kursa osnovy matematicheskoi obrabotki informatsii [Information Technologies in the Structure of the Course Fundamentals of Mathematical Information Processing]. In *Mezhdistsiplinarnost' nauki kak faktor innovatsionnogo razvitiya: sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Irkutsk, 15 fevralya 2024 goda*. Ufa, Obshchestvo s ogranichenoi otvetstvennost'yu «Aeterna», pp. 113–115.
9. Kurilo, Yu. A., Fedulova, S. V. (2023). Ispol'zovanie tsifrovyykh instrumentov dlya sovershenstvovaniya obrazovatel'nogo protsesssa (na primere distsipliny «Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v nauke i praktike» SibGUFK) [Use of Digital Instruments for Improving Educational Process (for Example, the Discipline “Information and Communication Technologies in Science and Practice” Siberian State University of Physical Culture and Sports)]. In *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*. No. 4 (218), pp. 208–212.
10. Kurilo, Yu. A., Baimakova, L. G. (2022). Innovatsionnye praktiki distantsionnogo obucheniya magistrantov [Innovative Practices of Distance Learning for Master's Students]. In *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*. No. 3 (126), pp. 71–76. DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-71-76.
11. Kurilo, Yu. A. (2021). Obzor primeneniya elektronnykh informatsionno-obrazovatel'nykh tekhnologii v uchebnom protsesse [Review of the Application of Electronic Information and Educational Technologies in the Educational Process]. In *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. No. 5, pp. 42–46. DOI: 10.17513/srps.2397.
12. Polyakov, N. A., Motovilov, O. V., Lukashov, N. V. (2024). *Upravlenie innovatsionnymi proektami* [Management of Innovative Projects]. 2nd edition. Moscow, Izdatel'stvo «Yurait». 384 p.
13. Sivkova, Yu. S. (2023). Osobennosti upravleniya pedagogicheskim proektom v sisteme estestvenno-nauchnogo obrazovaniya [Peculiarities of Managing a Pedagogical Project in the System of Natural Science Education]. In *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika*. No. 2, pp. 68–72. EDN FWTESI.
14. Steshin, A. I., Miroslovskaya, M. V., Steshin, V. A. (2020). *Sovremennye podkhody v proektnom upravlenii* [Modern Approaches in Project Management]. Saint Petersburg, Izdatel'stvo Baltiiskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 80 p.
15. Totoonova, M. Kh. (2015). *Formirovanie didakticheskikh umenii u prepodavatelei vuza po proektirovaniyu avtorskikh tekhnologii obucheniya* [Formation of Didactic Skills of University Teachers in Designing Original Teaching Technologies]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Vladikavkaz. 22 p.
16. Fedulova, S. V., Kurilo, Yu. A. (2023). Formirovanie IKT-kompetentsii u studentov fizkul'turnogo vuza (primer realizatsii distsipliny «Informatsionnye tekhnologii v fizicheskoi kul'ture i sporte») [Formation of ICT Competence in Students of a Physical Education University (an Example of the Implementation of the Discipline “Information Technologies in Physical Education and Sports”)]. In *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta fizicheskoi kul'tury i sporta*. No. 1 (6), pp. 73–82. EDN QDOTWR.
17. Shupashov, A. K. (2021). Osobennosti metodologii upravleniya IT-proektami [Features of the Methodology of IT Project Management]. In *Molodoi uchenyi*. No. 24 (366), pp. 285–291. URL: <https://moluch.ru/archive/366/82148/> (mode of access: 16.04.2024).

УДК 378.016.811.111'42
ББК Ш143.21-9-5

ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 5.8.2

Шепелева Евгения Валерьевна,

SPIN-код: 1995-4668

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», Пензенский государственный университет; 440026, Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40; e-mail: jshep@mail.ru

Гордеева Наталья Владимировна,

SPIN-код: 8880-5599

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», Пензенский государственный университет; 440026, Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40; e-mail: ctarocina@bk.ru

Кузнецова Светлана Викторовна,

SPIN-код: 6004-1021

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», Пензенский государственный университет; 440026, Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40; e-mail: kuznetsovasv@inbox.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ BREAKING NEWS ENGLISH ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕФЕРИРОВАНИЮ НОВОСТНЫХ СТАТЕЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; онлайн-платформа; электронные образовательные ресурсы; интернет-материалы; английский язык; методика преподавания английского языка; методика английского языка в вузе; высшие учебные заведения; студенты; аудиторная работа; самостоятельная работа; реферирование новостных статей; новостные статьи; новостные тексты

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются возможности практического применения материалов онлайн-платформы Breaking News English в обучении английскому языку студентов вуза. Проанализировано понятие «онлайн-платформа» в научной литературе, сформулировано авторское определение данного термина. Выявлен потенциал платформы в обучении иностранным языкам, так как она дает возможность не только для дистанционного образования, но также и для аудиторной и самостоятельной работы, являясь вспомогательным средством, способным погрузить студентов в аутентичную языковую среду через текстовый и аудиоматериал. Представлены материалы по опыту работы с использованием онлайн-платформы Breaking News English, которые помогают преподавателю организовать аудиторную и самостоятельную работу при обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов вуза, повышают мотивацию студентов, создают аутентичную языковую среду, содержат аудиоматериалы по определенной тематике и разноаспектную актуальную информацию для чтения. Предложены варианты использования материалов данной платформы при изучении конкретных тем рабочей программы, разработаны и представлены варианты заданий, направленные на выполнение реферирования новостной статьи. Доказана эффективность использования материалов данной платформы при обучении студентов вуза английскому языку: разнообразные виды деятельности на занятии и вне его повысили мотивацию и помогли в развитии навыков, необходимых при изучении иностранного языка.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Шепелева, Е. В. Использование материалов онлайн-платформы Breaking News English при обучении реферированию новостных статей студентов вуза / Е. В. Шепелева, Н. В. Гордеева, С. В. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 263–271.

Shepeleva Evgeniia Valerievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Penza State University, Penza, Russia

Gordeeva Natalia Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Penza State University, Penza, Russia

Kuznetsova Svetlana Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Penza State University, Penza, Russia

USING OF THE BREAKING NEWS ENGLISH ONLINE PLATFORM'S MATERIALS WHEN TEACHING UNIVERSITY STUDENTS TO ABSTRACT THE NEWS ARTICLES

KEYWORDS: digitalization of education; digital technologies; digital educational environment; online platform; electronic educational resources; Internet materials; English language; methods of teaching English; methods of English language in higher education institutions; higher education institutions; students; classroom work; independent work; reviewing news articles; news articles; news texts

ABSTRACT. The article discusses the practical application possibilities of online platform Breaking News English materials in teaching English to university students. The term “online platform” is analyzed in the scientific literature; the author’s definition of this term is given. The potential of the platform in foreign language teaching is revealed, as it provides an opportunity not only for distance education, but also for classroom and individual work, being an auxiliary tool capable of immersing students in authentic lan-

guage environment through text and audio material. The article presents materials on the experience of working with online platform Breaking News English which help teachers organize classroom and individual work when teaching a foreign language, increase students' motivation, create an authentic language environment, and contain audio materials on a specific topic and diverse relevant information for reading. Variants of using the materials of this platform in the process of studying the specific topics of the working program are proposed; variants of tasks aimed at abstracting the news' article are developed and presented. The effectiveness of using the materials of this platform in teaching English to university students has been proven: a variety of activities in and out of the classroom have increased motivation and helped in the development of all skills necessary for learning a foreign language.

FOR CITATION: Shepeleva, E. V., Gordeeva, N. V., Kuznetsova, S. V. (2024). Using of the Breaking News English Online Platform's Materials When Teaching University Students to Abstract the News Articles. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 263–271.

Введение. Модернизация системы образования неразрывно связана с цифровизацией общества. Внедрение в учебный процесс электронных образовательных ресурсов позволяет быстро, наглядно и интересно для обучающихся получать знания по разным учебным дисциплинам. Особенно это актуально при обучении иностранным языкам, так как возможность общения с носителями языка и предлагаемый аутентичный материал способствуют повышению уровня владения иностранным языком, самостоятельности обучающихся.

Несмотря на многоаспектность существующих онлайн-ресурсов, открывающих безграничные возможности для обучения, довольно часто обучающиеся сталкиваются с проблемами в изучении иностранного языка. В начале 2023–2024 учебного года среди студентов 1-го курса бакалавриата Пензенского государственного университета был проведен опрос. Общее число респондентов составило 180 человек. Респондентам было предложено ответить на следующие вопросы:

1. С какими трудностями Вы сталкиваетесь при изучении английского языка?
2. Что Вам может помочь в изучении английского языка?
3. Как часто при изучении английского языка Вы пользуетесь онлайн-платформами? (часто, редко, очень редко, не пользуюсь)

На первый вопрос были получены следующие ответы: отсутствие аутентичной языковой среды, мало практики в аудировании, неумение переводить специфическую лексику, непонимание информации объемных текстов, неумение работать самостоятельно и др.

При ответе на второй вопрос респонденты сослались на: положительную мотивацию, общение с носителем языка, аутентичный аудиоматериал, интернет-сайты.

Проанализировав ответы третьего вопроса, мы получили следующие данные: часто – 57 чел. (32%); редко – 47 чел. (26%); очень редко – 63 чел. (35%); не используют – 13 чел. (7%).

Проведенный опрос позволил нам определить необходимые средства, способствующие эффективному обучению англий-

скому языку студентов вуза, среди которых особое место занимает возможность использования материалов, представленных на онлайн-платформах [18; 19, p. 358].

Актуальность исследования определяется необходимостью коммуникативного и социокультурного развития студентов вуза посредством интернет-материалов в процессе обучения иностранным языкам, учитывая современные тенденции и направления.

Цель исследования: рассмотреть возможности онлайн-платформы Breaking News English при обучении реферированию новостных статей студентов вуза.

Задачи исследования: рассмотреть сущность понятия «онлайн-платформа»; обосновать использование онлайн-платформы Breaking News English при обучении английскому языку; представить комплекс заданий для аудиторной работы с материалами данной онлайн-платформы и рекомендации, направленные на формирование навыка реферирования текстов новостных статей.

Научная новизна заключается в уточнении понятия «онлайн-платформа» и обосновании использования онлайн-платформы Breaking News English при обучении реферированию текстов новостных статей на английском языке студентов вуза.

Теоретическая значимость исследования состоит в выявлении методических возможностей онлайн-платформы Breaking News English при обучении английскому языку студентов вуза.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы для разработки учебно-методических рекомендаций по применению онлайн-платформ в обучении иностранным языкам студентов неязыковых факультетов вуза; предлагаемые задания будут полезны преподавателям при проведении занятий по английскому языку; представленные рекомендации окажут поддержку студентам по составлению реферирования новостного текста на иностранном языке.

Методы исследования: анализ научной литературы по теме исследования, опрос, количественный анализ.

Анализ исследований и публикаций. В настоящее время понятие «онлайн-платформа» прочно вошло в нашу жизнь, хотя однозначного и четкого определения не существует. В некоторых источниках онлайн-платформа трактуется как любой интернет-сайт или приложение, которое позволяет пользователям создавать и обмениваться контентом, а также предоставляет возможность использования социальных сетей или поисковых систем¹.

По другим источникам, онлайн-платформа – это интернет-ресурс и (или) программное обеспечение, функционирующее в сети Интернет, и (или) сервис обмена мгновенными сообщениями, предназначенные для получения, производства и (или) размещения, и (или) распространения, и (или) хранения контента².

В аспекте нашего исследования, по мнению А. Х. Шелепаевой, онлайн-платформа выступает в качестве посредника между субъектами образования и должна обладать необходимыми ресурсами для регистрации и сбора данных о любых онлайн-активностях и выполняемых операциях пользователей [15, с.28].

Проанализировав научную литературу, мы пришли к выводу, что онлайн-платформы условно можно разделить на образовательные и учебные. Многие ученые под образовательными платформами понимают ограниченные, личностно ориентированные интернет-ресурсы, которые полностью посвящены вопросам образования, непременно содержащие учебные материалы и предоставляющие их пользователям на тех или иных условиях (Е. А. Давыдова, И. В. Козлова, Н. Н. Тиунова и др.) [5; 6, с. 30; 12, с. 105].

С точки зрения С. С. Соколовой, образовательная платформа – это информационная площадка в сети Интернет, специально созданная для взаимодействия педагогов и обучающихся [11, с. 301].

А. А. Смирнова под образовательной онлайн-платформой понимает программные решения, реализующие для пользователей любого уровня подготовленности «доступ к обучающему контенту (массовые открытые онлайн-курсы, текстовая, аудио-, видеозаписи, трансляции лекций в режиме реального времени, тестовые задания и др.) обычно через интерфейс веб-сайта» [9].

О. Я. Молчанская определяет понятие «образовательная онлайн-платформа» как

¹ Правовой статус терминов «социальная сеть» и «онлайн-платформа» в странах мира. URL: [https://rdc.grfc.ru/2022/01/social_networks_and_platforms/#:~:text=дата обращения: 27.06.2024](https://rdc.grfc.ru/2022/01/social_networks_and_platforms/#:~:text=дата%20обращения%3A%2027.06.2024).

² Об онлайн-платформах и онлайн-рекламе. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2300000018> (дата обращения: 27.06.2024).

работающий в онлайн-режиме сервис, предоставляющий доступ к курсам по различным дисциплинам и обеспечивающий дистанционное взаимодействие между основными участниками образовательного процесса [7, с. 109].

В научной литературе также представлено понятие «учебная платформа» – «интегрированный набор интерактивных онлайн-сервисов, которые поддерживают всех участников образовательного процесса информацией, инструментами и ресурсами с тем, чтобы усилить образовательное воздействие и управление» [10].

В рамках нашего исследования мы полагаем, что онлайн-платформа – это онлайн-сервис, целенаправленно созданный для совершенствования образовательного процесса. Она может отражать образовательный аспект в том случае, если ресурсы, представленные на ней, постоянно применяются совместно педагогом и обучающимися при изучении какой-либо дисциплины. Если онлайн-платформа содержит ограниченный набор сервисов, например аудио- или видеоматериалы, тестовые задания или тренировочные упражнения и т. д., при этом имеющие интерактивный характер и применяемые как вспомогательный материал, то отражает обучающий аспект.

Необходимо отметить, что большое внимание уделяется созданию и практическому использованию онлайн-платформ при обучении любым учебным дисциплинам, в том числе иностранным языкам [1; 16, с. 162; 17, р. 110].

Результаты исследования. Одним из безоговорочных плюсов общества XXI века является наличие гаджетов с доступом в интернет у всех участников образовательного процесса. Современные студенты являются продвинутыми пользователями интернет-материалов в разных сферах и областях [4, с. 394]. Поэтому работа с онлайн-платформами для них проста и интересна.

В данной статье представлен авторский опыт работы использования материалов онлайн-платформы Breaking News English³ для обучения английскому языку студентов неязыковых факультетов вуза.

Несмотря на все многообразие доступных в интернет-пространстве образовательных платформ, мы остановили свой выбор на онлайн-платформе Breaking News English, поскольку считаем, что она удовлетворяет потребностям как преподавателей, так и студентов. Доступ к данной платформе абсолютно бесплатный, а постоянно обновляемые аутентичные новостные тексты

³ Breaking News English. URL: <https://breakingnewsenglish.com/> (дата обращения: 25.06.2024).

могут быть использованы как дополнительный вспомогательный материал при изучении некоторых общих и профессиональных тем рабочей программы по дисциплине «Иностранный язык» (английский). Работа с актуальной, многоаспектной информацией данной онлайн-платформы способствует, по нашему мнению, формированию умений собирать, систематизировать и обрабатывать различные виды языковой, профессиональной и культуроведческой информации, интерпретировать и использовать ее при решении коммуникативных задач в соответствии с рабочей программой дисциплины «Иностранный язык». Кроме того, наличие материалов одной тематики, но разного уровня сложности позволяет подбирать их студентам индивидуально, если возникает необходимость в связи с разным уровнем владения английским языком.

На платформе к данному моменту представлено более 3400 уроков, и их количество постоянно увеличивается. Уроки доступны на 7 уровнях сложности, в зависимости от уровня владения языком. Менее сложные уроки обозначены термином «easier» и даны на уровнях 0–3, более сложные материалы обозначены термином «harder» и доступны на уровнях 4–6. Таким образом, уроки можно подобрать в зависимости от уровня владения языком и в соответствии с профилем подготовки студентов.

Все уроки представляют собой тексты новостных статей с разработанными комплексами упражнений к ним. Объем статей небольшой, всего порядка 230–240 слов. Уроки доступны в двух форматах. Есть так называемые «mini lessons» – это уроки с ограниченным количеством заданий, которые размещены на 2 страницах. Подобные задания направлены на понимание информации, данной в тексте (True/False); на работу со словами (Synonym match и Spelling); на развитие навыков устной речи (Discussion). Есть и объемные полноценные уроки, где кроме развития навыков чтения и работы со словами можно развивать навыки письма и аудирования, отрабатывать грамматические и орфографические навыки.

Рассмотрим возможности использования материалов платформы Breaking News English при обучении английскому языку студентов неязыковых факультетов вуза.

Как уже было сказано выше, материалы данной платформы представляют собой подборку новостных статей. Изучение иностранного языка с помощью новостей – это отличный способ расширить и актуализировать словарный запас студентов. Новостные статьи – это поток свежей информации на разнообразные темы (развитие технологий, новейшие достижения в области медицины

и психологии, инновации в сфере образования, науки и т. д. – все, кроме политики).

Все новостные статьи данной платформы составлены в соответствии с основными правилами стандартного английского языка, имеют четкую структуру и озвучены профессиональными дикторами, а следующие за ними упражнения помогают студентам лучше понять современные английские слова и выражения, сферы их употребления. Тексты новостных статей можно использовать для развития навыков разных видов чтения, для организации аннотирования и реферирования статей и работы с терминами.

Подобная возможность платформы для нас особенно важна, так как при изучении иностранного языка в вузе в соответствии с требованиями современных ФГОС студенты должны уметь выделить тематику и ключевую информацию текста, определить последовательность ключевых событий, действий и фактов в тексте; осуществить поиск информации, используя стратегии скоростного и выборочного чтения, догадываться о значении незнакомых языковых единиц, профессиональной терминологии по контексту.

Следует подчеркнуть, что с научными терминами студенты постоянно встречаются во время работы над профессиональными текстами и статьями [2]. Мы исследовали тексты новостных статей с платформы Breaking News English на предмет наличия в них терминов и целей их употребления. Для того чтобы выяснить, насколько понятны студентам термины, используемые в статьях, мы попросили их объяснить значение терминов, встречающихся в предложенных текстах новостных статей. Кроме того, важно было понять, вызывает ли перевод данных терминов сложности при дальнейшем их использовании в речи студентов, а также возможности их применения в других видах работы.

Рассмотрим варианты работы с терминами на примере статьи «*Artificial light is dangerous for insects, say scientists*» (05.02.24) из урока Light and Insects⁴. Данный урок содержит текст новостной статьи, который соответствует тематике биологических наук. Соответственно, в контексте встречаются такие естественно-научные термины, как: insects, winged insects, scientists, ancestors, prehistoric times, moth, mosquitos, nocturnal bugs, rainforest, mate, predators. Мы попросили студентов, обучающихся по направлению подготовки 06.03.01. Биология прочитать текст, найти термины и перевести их на русский язык. Отметим, что студенты успешно справились

⁴ Breaking News English Lesson: Light and Insects. URL: <https://breakingnewsenglish.com/2402/240205-light-attracts-insects.html> (дата обращения: 25.06.2024).

с поставленной задачей, у них не возникло особых проблем с определением терминов, пониманием их смысла и с их переводом на русский язык. Мы пришли к выводу, что термины в текстах новостных статей с данной платформы используются грамотно и уместно. Тексты не перенасыщены терминами, и очень часто по контексту можно определить значение слова, что, например, произошло с термином «mate» из вышеприведенного урока Light and Insects. Студенты догадались, что речь здесь идет именно о создании насекомыми пары. Мы полагаем, что студентов можно обучать работе с научной терминологией, используя представленные на данной платформе тексты новостных статей.

Несомненным плюсом материалов данной платформы является их широкая тематика. Здесь можно легко найти статьи по биологии, медицине, ЗОЖ, географии, информатике, истории, математике и т. д., например «Climate change means category 6 hurricane needed» (15.02.2024)⁵, «Decimal point 150 years older than thought» (26.02.2024)⁶, «Cold weather exercise burns more calories» (29.02.2024)⁷.

В практической деятельности мы пользуемся данной платформой при изучении разных тем рабочей программы в соответствии с ФГОС и в дополнение к пособиям и материалам, которые мы применяем на своих занятиях. Представим некоторые материалы, которые расширяют возможности изучения тем рабочей программы, например «Особенности национальной кухни стран изучаемого языка. Покупки» – «Muggers now targeting luxury winter coats»⁸; «Scientists find alternative to palm oil»⁹; «Высшее образование» – «Anti-cheating exam hats used in Philippines college»¹⁰; «Жизнь студенчества в России и странах изучаемого языка» – «Big rise in rates of depression among students»¹¹; «Досуг. Путешествия» –

«Town to erect fence to stop Mount Fuji selfies»¹²; «Milan wants to ban takeaway food after midnight»¹³.

Отметим, что при изучении вышеобозначенных тем на аудиторных занятиях материал платформы нами используется частично, а именно новостные тексты или их аудиозапись для обучения такому виду речевой деятельности, как реферирование.

Обучение реферированию является целенаправленным, логическим завершением всего курса обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов, так как оно является одним из основных показателей практического владения языком, поэтому реферирование статей на иностранном языке является одним из экзаменационных вопросов. В основе реферирования лежит сокращение (компрессия) текста. Данный вид работы способствует развитию навыков устной речи, в случае если задание выполняется устно, и письменной речи, если задание выполняется письменно. Реферативный текст строится на языке оригинала, в него могут быть включены отрезки, заимствованные из первоисточника. Его изложение отличается предельной точностью и краткостью, которые достигаются за счет экономной структуры предложения и правильного употребления терминов [3].

Представим авторский комплекс заданий, направленный на обучение реферированию новостных статей, используемый на аудиторных занятиях. Условно задания, направленные на формирование навыков реферирования, можно распределить на несколько этапов. На предварительном этапе обучающиеся на слух определяют тему прослушанного текста, отрабатывают им известную лексику. Им предлагаются задания:

– Послушайте диктора. Определите тему статьи.

– Назовите ключевые слова, которые Вы поняли из прослушанного текста, соответствующие заявленной теме.

– Перечислите, напишите слова по данной теме, которые Вы уже знаете.

Следующий этап посвящен лексико-грамматическому анализу прочитанного текста. Могут быть предложены следующие задания:

– Прочитайте статью. Найдите все термины, относящиеся к теме, выпишите их. Студенты обращают внимание на нужные термины, проводят работу с ними, снимая трудности, которые могут возник-

⁵ Breaking News English Lesson: Hurricanes. URL: <https://breakingnewsenglish.com/2402/240215-category-6-hurricanes.html>. (дата обращения: 25.06.2024).

⁶ Breaking News English Lesson: Decimal point. URL: <https://breakingnewsenglish.com/2402/240226-decimal-point.html> (дата обращения: 25.06.2024).

⁷ Breaking News English Lesson: Cold Weather Exercise. URL: <https://breakingnewsenglish.com/2402/240229-cold-weather-exercise.html> (дата обращения: 25.06.2024).

⁸ Breaking News English Lesson: Winter Coats. URL: <https://breakingnewsenglish.com/2401/240108-winter-coat-muggings.html>. (дата обращения: 25.06.2024).

⁹ Breaking News English Lesson: Palm-alt oil. URL: <https://breakingnewsenglish.com/2309/230921-palm-oil-palm-alt.html> (дата обращения: 25.06.2024).

¹⁰ Breaking News English Lesson: Anti-cheating Hats. URL: <https://breakingnewsenglish.com/2210/221027-anti-cheating-hats.html> (дата обращения: 25.06.2024).

¹¹ Breaking News English Lesson: Depression. URL: <https://breakingnewsenglish.com/2208/220829-depression.html> (дата обращения: 25.06.2024).

¹² Breaking News English Lesson: Overtourism. URL: <https://breakingnewsenglish.com/2404/240429-overtourism.html> (дата обращения: 25.06.2024).

¹³ Breaking News English Lesson: Takeaway food. URL: <https://breakingnewsenglish.com/2404/240425-takeaway-food-ban.html> (дата обращения: 25.06.2024).

нуть при работе с терминологией.

– Соедините слово с его определением, переведите на русский язык. Данное задание способствует отработке терминологии.

– Составьте из букв слова. Таким образом, отрабатываем написание новых слов.

– Составьте предложения из данных слов, употребив правильно грамматические конструкции.

– Соедините начало и конец фразы. Составьте свои предложения с данными фразами.

Следующий этап посвящен смысловому анализу текста. К заданиям относятся:

– Являются ли данные высказывания истинными или ложными (из раздела True/False). Данное задание позволяет акцентировать внимание на нахождении необходимой информации.

– Поделите текст статьи на смысловые части.

– Отметьте абзацы, в которых начинается новая мысль.

– Выделите ключевые словосочетания из каждого абзаца.

– Выделите важные, существенные мысли в абзаце.

– Выберите информацию из каждой смысловой части, которая может быть опущена, так как она малоинформативна или повторяется, но чтобы содержание не пострадало.

– Сформулируйте мысль, представленную в предложении иначе (выбирается предложение из текста, имеющее сложную конструкцию, например сложносочиненное или сложноподчиненное с несколькими придаточными).

– Дополните предложенные речевые клише наиболее значимой информацией.

– Выберите любые три вопроса. Напишите ответы на эти вопросы так, чтобы у вас получилось эссе (из раздела Discussion Student A's questions and Student B's questions). При этом студенты развивают навыки письма, отрабатывают лексические и грамматические навыки, учатся составлять высказывание на заданную тему. Данное эссе позволяет в последующем легко выразить свое мнение, позицию по проблеме статьи.

– Выполните реферирование данной статьи.

Для того чтобы данный вид деятельности не вызывал трудностей, нами были составлены и предложены студентам рекомендации по работе с текстами новостных статей. На наш взгляд, следование данным рекомендациям значительно облегчает работу с текстом, разбивая весь процесс на этапы, при этом каждый студент может определить свои трудности или выявить пробелы в знаниях на конкретном этапе и

восполнить их. Наличие четкого алгоритма действий снижает у студентов страх возможных трудностей непонимания текста, терминов, новой лексики и пр., что, в свою очередь, повышает мотивацию к изучению иностранного языка. Каждый этап построен на принципе «от простого к сложному», и конечный вид работы, реферирование статьи, проходит легко и эффективно.

Рекомендации по составлению реферирования текста:

1. Первичное восприятие информации и определение темы/идеи статьи.

2. Выделение незнакомой лексики, определение значения слов по контексту.

3. Подробная работа с каждым абзацем текста или смысловой частью, направленная на выбор важной, значимой информации, ключевых слов.

4. Осмысление прочитанного, логическое выстраивание ключевых событий в тексте.

5. Устное или письменное оформление высказывания.

В целом материалы с онлайн-платформы Breaking News English можно успешно использовать при организации как аудиторной, так и самостоятельной работы студентов. Данные материалы могут быть использованы в качестве дополнительных тренировочных заданий для подготовки к сдаче зачета и экзамена по дисциплине «Иностранный язык». В этом случае студенты развивают навыки самоконтроля.

В конце 2023–2024 учебного года был проведен повторный опрос среди студентов. Были заданы следующие вопросы:

1. Какое влияние оказывает использование онлайн-платформы Breaking News English на изучение английского языка?

2. Возникают ли у Вас трудности в использовании предложенной онлайн-платформы и если да, то какие?

3. Являются ли тексты, представленные на данной онлайн-платформе, для Вас актуальными? Вызывают ли они у Вас интерес?

4. Придерживаетесь ли Вы рекомендаций, данных для выполнения реферирования? Облегчают ли они выполнение реферирования?

5. Будете ли Вы и в дальнейшем использовать материалы данной онлайн-платформы для актуализации и повышения своего уровня владения иностранным языком?

По итогам опроса можно сделать вывод о том, что студенты проявляют интерес к работе с материалами онлайн-платформы Breaking News English, поскольку это позволяет разнообразить виды деятельности на занятии и вне его, развить все необходимые навыки в изучении иностранного языка. Также работа на данной платформе повы-

шает мотивацию к изучению иностранного языка, что крайне важно.

Студенты отмечают, что аудиоматериалы и текстовый образовательный контент постоянно обновляются и соответствуют актуальным мировым проблемам. Также представленный материал знакомит их с современными научными открытиями и исследованиями в доступной форме. Они подчеркивают, что внеаудиторная самостоятельная работа с данной платформой не вызывает трудностей и позволяет им ощутить важность собственных открытий, чувство гордости от того, что о многих научных достижениях в мире они узнают из первоисточников на иностранном языке. Разнообразная тематика предлагаемых материалов расширяет их кругозор и позволяет быть в курсе мировых событий и научных открытий.

Большинство опрошенных студентов отметили, что предложенные рекомендации облегчили работу по выполнению реферирования и помогли им эффективно подготовиться и выполнить реферирование газетной статьи во время экзамена.

Выводы. В ходе исследования было проанализировано понятие «онлайн-платформа», которое рассматривается как онлайн-сайт, онлайн-ресурс, позволяющий пользователям создавать и обмениваться контентом, предназначенный для получения, производства и размещения, распространения контента. Онлайн-платформы носят образовательный и обучающий характер.

Раскрыт потенциал онлайн-платформы Breaking News English. Данная платформа характеризуется функциональной и технической доступностью, наличием аутентич-

ного обновляемого новостного материала, соответствующего тематике общего и профессионального разделов рабочей программы дисциплины «Иностранный язык», возможностью дифференцированного подхода к подбору материала в зависимости от уровня владения иностранным языком.

Нами представлен комплекс заданий, направленный на обучение реферированию новостных статей онлайн-платформы, используемый на аудиторных занятиях. Задания распределены по трем этапам (предварительный; этап, посвященный лексико-грамматическому анализу прочитанного текста; этап, посвященный смысловому анализу текста). Обучающимся также были даны рекомендации по составлению реферирования текста.

В ходе анализа результатов проведенного опроса было выявлено, что студенты дают положительную оценку предложенным на платформе Breaking News English новостным статьям и разработанным нами заданиям и рекомендациям, которые, по их мнению, облегчают обучение реферированию и способствуют формированию навыков реферирования текста на иностранном языке.

Таким образом, очевиден огромный потенциал правильно подобранной онлайн-платформы, а также правильной поэтапной организации работы с материалами, представленными на ней, в обучении иностранным языкам, так как она дает возможность как для дистанционного образования, так и для аудиторной работы, являясь вспомогательным средством, позволяет студентам погрузиться в аутентичную языковую среду через текстовый и аудиоматериал.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахиярова, Э. И. Современные образовательные технологии в преподавании английского языка / Э. И. Ахиярова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2018. – № 29 (215). – С. 142–143. – URL: <https://moluch.ru/archive/215/51936/> (дата обращения: 25.06.2024).
2. Валеева, Э. Э. Обучение профессиональной терминологии на занятиях по английскому языку / Э. Э. Валеева. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30445> (дата обращения: 25.06.2024).
3. Комарова, Е. В. Обучение реферированию профессионально-ориентированной литературы на иностранном языке в вузе / Е. В. Комарова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2015. – № 11 (91). – С. 1360–1362. – URL: <https://moluch.ru/archive/91/19442/> (дата обращения: 25.06.2024).
4. Крылов, Г. Е. Платформы дистанционного обучения / Г. Е. Крылов. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2021. – № 52 (394). – С. 392–394. – URL: <https://moluch.ru/archive/394/87310/> (дата обращения: 25.06.2024).
5. Куликова, Н. Ю. Образовательная онлайн-платформа как фактор изучения интерактивных технологий обучения в условиях сетевого взаимодействия / Н. Ю. Куликова. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/26PDMN420.pdf> (дата обращения: 25.06.2024).
6. Куликова, Н. Ю. Онлайн-обучение школьников информатике на основе веб-платформы с интерактивными плакатами: теория и опыт реализации / Н. Ю. Куликова, Е. В. Данильчук, А. Н. Сергеев. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 2021. – № 6. – С. 29–36. – DOI: 10.32517/0234-0453-2021-36-6-29-37.
7. Молчанская, О. Я. Формирование учебной автономии студентов с использованием образовательных онлайн-платформ в процессе обучения иностранному языку / О. Я. Молчанская. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2017. – № 4-1. – С. 108–114.
8. Павлова, Е. Б. Определение интерактивности: создание интерактивных моделей обучения / Е. Б. Павлова, И. С. Лебедева. – Текст : электронный // Вестник Московского государственного лингви-

стического университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – № 4 (833). – С. 136–145. – URL: http://libranet.linguanet.ru/prk/Vest/4_833.pdf (дата обращения: 31.08.2024).

9. Смирнова, А. А. Образовательные онлайн-платформы как явление современного мирового образования: к определению понятия / А. А. Смирнова. – Текст : электронный // Искусственные общества. – 2019. – Т. 14, вып. 1. – URL: <http://artsoc.jes.su/s20775180005274-0-1/> (дата обращения: 25.06.2024).

10. Современная методология преподавания: подходы к разработке и опыт гибридного обучения : XXV ежегодные Пашкусовские чтения / Высшая школа менеджмента. – СПб., 2022. – URL: https://gsom.spbu.ru/images/cms/data/2010_12_13_cil_seminar/202205_pashkus_gibridnoe_obuchenie_v_universitetah_mira1.pdf (дата обращения: 25.06.2024). – Текст : электронный.

11. Соколова, С. С. Использование образовательных платформ в школе на примере работы образовательной платформы «ЛЕСТА» / С. С. Соколова. – Текст : непосредственный // Образование в XXI веке : материалы Международной научно-практической конференции. г. Москва, 15 апр. 2019 г. / Междунар. ин-т проф. развития педагога ; Иркут. гос. ун-т ; под ред. О. М. Коломиец, М. Г. Голубчиковой, И. И. Капальгиной, Р. К. Кыякбаевой. – М. : Издательский дом «Развитие образования» ; Иркутск : Издательство ИГУ, 2019. – С. 301–303.

12. Тиунова, Н. Н. Образовательные платформы как средство интенсификации профессиональной подготовки студентов колледжа / Н. Н. Тиунова. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 2 (22). – С. 103–108.

13. Травкин, И. Ю. О цифровой образовательной среде и другие сопутствующие мысли / И. Ю. Травкин. – Текст : электронный // Fun of Teaching : [сайт]. – URL: <http://funofteaching.tumblr.com/post/160011857841/o-цифровой-образовательной-среде-и-другие> (дата обращения: 25.06.2024).

14. Тхакушинов, А. К. Интерактивные технологии как средство повышения эффективности процесса обучения / А. К. Тхакушинов, С. А. Бибалова, А. М. Суюхова. – Текст : непосредственный // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – № 4. – С. 133–142. – DOI: 10.24411/2078-1024-2019-14014.

15. Шелепаева, А. Х. Образовательные онлайн-платформы: классификация и критерии оценивания / А. Х. Шелепаева. – Текст : непосредственный // Открытое образование. – 2022. – № 126 (3). – С. 27–34. – <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2022-3-27-34>.

16. Штейнберг, В. Э. Современный дидактический регулятив: теория и технология / В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – № 1 (5). – С. 160–183. – DOI: 10.24411/2224-0772-2019-10038.

17. Andrews, R. Does e-learning require a new theory of learning? Some initial thoughts / R. Andrews. – Text : immediate // Journal for Educational Research Online. – 2011. – No. 3 (1). – P. 104–121.

18. Bersin, J. The Disruption of Digital Learning: Ten Things We Have Learned / J. Bersin. – URL: <https://joshbersin.com/2017/03/the-disruption-of-digital-learning-ten-things-we-have-learned/2017> (mode of access: 25.06.2024). – Text : electronic.

19. Wanner, T. Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course / T. Wanner, E. Palmer. – Text : immediate // Computers & Education. – 2015. – Vol. 88. – P. 354–369. – DOI: 10.1016/j.compedu.2015.07.008.

REFERENCES

1. Akhiyarova, E. I. (2018). Sovremennyye obrazovatel'nye tekhnologii v prepodavanii angliiskogo yazyka [Modern Educational Technologies in Teaching English]. In *Molodoi uchenyi*. No. 29 (215), pp. 142–143. URL: <https://moluch.ru/archive/215/51936/> (mode of access: 25.06.2024).

2. Valeeva, E. E. (2021). Obuchenie professional'noi terminologii na zanyatiyakh po angliiskomu yazyku [Teaching of Professional Terminology in English Classes]. In *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. No. 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30445> (mode of access: 25.06.2024).

3. Komarova, E. V. (2015). Obuchenie referirovaniyu profil'noi professional'no-orientirovannoi literatury na inostrannom yazyke v vuzе [Training in the Referencing of Specialized Professionally-Oriented Literature in a Foreign Language at a University]. In *Molodoi uchenyi*. No. 11 (91), pp. 1360–1362. URL: <https://moluch.ru/archive/91/19442/> (mode of access: 25.06.2024).

4. Krylov, G. E. (2021). Platformy distantsionnogo obucheniya [Distance Learning Platforms]. In *Molodoi uchenyi*. No. 52 (394), pp. 392–394. URL: <https://moluch.ru/archive/394/87310/> (mode of access: 25.06.2024).

5. Kulikova, N. Yu. (2020). Obrazovatel'naya onlain-platforma kak faktor izucheniya interaktivnykh tekhnologii obucheniya v usloviyakh setevogo vzaimodeistviya [Educational Online Platform as a Factor of Studying Interactive Learning Technologies in the Conditions of Network Interaction]. In *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. Vol. 8. No. 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/26PDMN420.pdf> (mode of access: 25.06.2024).

6. Kulikova, N. Yu., Danilchuk, E. V., Sergeev, A. N. (2021). Onlain-obuchenie shkol'nikov informatike na osnove veb-platformy s interaktivnymi plakatami: teoriya i opyt realizatsii [Online Education of Schoolchildren in Computer Science Based on a Web Platform with Interactive Posters: Theory and Experience of Implementation]. In *Informatika i obrazovanie*. No. 6, pp. 29–36. DOI: 10.32517/0234-0453-2021-36-6-29-37.

7. Molchanskaya, O. Ya. (2017). Formirovaniye uchebnoi avtonomii studentov s ispol'zovaniem obrazovatel'nykh onlain-platform v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku [Formation of Students' Learning Autonomy Using Online Educational Platforms in the Process of Learning a Foreign Language]. In *Prepodavatel' XXI vek*. No. 4-1, pp. 108–114.

8. Pavlova, E. B., Lebedeva, I. S. (2019). Opredeleniye interaktivnosti: sozdaniye interaktivnykh modelei obucheniya [Definition of Interactivity: Creation of Interactive Learning Models]. In *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. No. 4 (833), pp. 136–145. URL: http://libranet.linguanet.ru/prk/Vest/4_833.pdf (mode of access: 31.08.2024).

9. Smirnova, A. A. (2019). Obrazovatel'nye onlain-platformy kak yavlenie sovremennogo mirovogo obrazovaniya: k opredeleniyu ponyatiya [Online Educational Platforms as a Phenomenon of Modern World Education: Towards the Definition of the Concept]. In *Iskusstvennye obshchestva*. Vol. 14. Issue 1. URL: <http://artsoc.jes.su/s207751800005274-0-1/> (mode of access: 25.06.2024).
10. *Sovremennaya metodologiya prepodavaniya: podkhody k razrabotke i opyt gibridnogo obucheniya* [Modern Teaching Methodology: Approaches to the Development and Experience of Hybrid Learning]. (2022). Saint Petersburg. URL: https://gsom.spbu.ru/images/cms/data/2010_12_13_cil_seminar/202205_pashkus_gibridnoe_obuchenie_v_universitetah_mira1.pdf (mode of access: 25.06.2024).
11. Sokolova, S. S. (2019). Ispol'zovanie obrazovatel'nykh platform v shkole na primere raboty obrazovatel'noi platformy «LECTA» [The Use of Educational Platforms at School on the Example of the Educational Platform "LECTA"]. In Kolomiets, O. M., Golubchikova, M. G., Kapalygina, I. I., Kyyakbaeva, R. K. (Eds.). *Obrazovanie v XXI veke: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. g. Moskva, 15 apr. 2019 g.* Moscow, Izdatel'skii dom «Razvitie obrazovaniya», Irkutsk, Izdatel'stvo IGU, pp. 301–303.
12. Tiunova, N. N. (2016). Obrazovatel'nye platformy kak sredstvo intensivatsii professional'noi podgotovki studentov kolledzha [Educational Platforms as a Means of Intensifying Professional Training of College Students]. In *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. No. 2 (22), pp. 103–108.
13. Travkin, I. Yu. O tsifrovoi obrazovatel'noi srede i drugie sopushtstvuyushchie mysli [About the Digital Educational Environment and Other Related Thoughts]. In *Fun of Teaching*. URL: <http://funofteaching.tumblr.com/post/160011857841/o-tsifrovoi-obrazovatel'noi-srede-i-drugie> (mode of access: 25.06.2024).
14. Tkhakushinov, A. K., Bibalova, S. A., Siyukhova, A. M. (2019). Interaktivnye tekhnologii kak sredstvo povysheniya effektivnosti protsessa obucheniya [Interactive Technologies as a Means of Increasing the Efficiency of the Learning Process]. In *Vestnik Maikopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*. No. 4, pp. 133–142. DOI: 10.24411/2078-1024-2019-14014.
15. Shelepaeva, A. Kh. (2022). Obrazovatel'nye onlain-platformy: klassifikatsiya i kriterii otsenivaniya [Online Educational Platforms: Classification and Evaluation Criteria]. In *Otkrytoe obrazovanie*. No. 126 (3), pp. 27–34. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2022-3-27-34>.
16. Shteinberg, V. E., Manko, N. N. (2019). Sovremennyyi didakticheskii regulyativ: teoriya i tekhnologiya [Modern Didactic Regulatory: Theory and Technology]. In *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. No. 1 (5), pp. 160–183. DOI: 10.24411/2224-0772-2019-10038.
17. Andrews, R. (2011). Does E-learning Require a New Theory of Learning? Some Initial Thoughts. In *Journal for Educational Research Online*. No. 3 (1), pp. 104–121.
18. Bersin, J. *The Disruption of Digital Learning: Ten Things We Have Learned*. – URL: <https://joshbersin.com/2017/03/the-disruption-of-digital-learning-ten-things-we-have-learned/2017> (mode of access: 25.06.2024).
19. Wanner, T., Palmer, E. (2015). Personalising Learning: Exploring Student and Teacher Perceptions about Flexible Learning and Assessment in a Flipped University Course. In *Computers & Education*. Vol. 88, pp. 354–369. DOI: 10.1016/j.compedu. 2015.07.008.

УДК 378.147+371.12
ББК 4448.985

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.7

Аксенова Ольга Владимировна,

SPIN код: 6155-7979

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: aksenova421@yandex.ru

Шамало Тамара Николаевна,

SPIN код: 7580-2296

доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tnshamalo@gmail.com

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; студенты-педагоги; подготовка будущих учителей; образовательный процесс; информатика; физика; учителя информатики; учителя физики; исследовательские умения; исследовательская деятельность; структура учебно-исследовательской деятельности; информационные технологии; организация учебно-исследовательской деятельности; исследовательская задача; лабораторная работа; комплексный учебный проект

АННОТАЦИЯ. В статье приведены и обобщены результаты теоретических и эмпирических исследований по проблеме развития исследовательских умений будущих учителей информатики и физики: уточнено определение исследовательских умений в условиях информатизации образования, выделены необходимые умения для организации исследовательской деятельности в современных условиях, уточнены структура учебно-исследовательской деятельности аналогично структуре научно-исследовательской деятельности и возможности использования соответствующего современного программного обеспечения. Сформулированы принципы развития исследовательских умений: 1) принцип максимального использования информационных технологий в процессе учебно-исследовательской деятельности; 2) принцип вариативности использования информационных технологий. В соответствии с этими положениями разработана методика развития исследовательских умений будущих учителей. В качестве конкретных примеров приведена методика решения исследовательской задачи по информатике «Составление прайс-листа компьютерного магазина», проведения творческой лабораторной работы по физике «Определение зависимости напряжения на конденсаторе от времени его разрядки через резистор» и организации выполнения студентами комплексного учебного проекта «Исследование арок зданий г. Екатеринбурга». Приведены данные педагогического эксперимента по применению разработанной методики. Критериями оценки развития исследовательских умений были предложены мотивированность студентов к учебно-исследовательской деятельности, наличие знаний у студентов по структуре исследовательской деятельности, умений осуществлять исследовательскую деятельность. Для определения результативности предлагаемой методики была проведена оценка сформированности исследовательских умений по указанным критериям в начале педагогического эксперимента и на завершающем его этапе. Анализ полученных данных проводился с применением статистического метода – угловое распределение Фишера, который показал, что изменение параметров не является случайным, а становится результатом применения разработанной методики, что позволяет сделать вывод о ее результативности.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Аксенова, О. В. Развитие исследовательских умений будущих учителей / О. В. Аксенова, Т. Н. Шамало. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 272–280.

Aksyonova Olga Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Informatics, Information Technologies and Methods of Teaching Informatics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Shamalo Tamara Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

DEVELOPING THE RESEARCH SKILLS OF FUTURE TEACHERS

KEYWORDS: pedagogical universities; student teachers; training of future teachers; educational process; computer science; physics; computer science teachers; physics teachers; research skills; research activities; structure of educational and research activities; information technology; organization of educational and research activities; research task; laboratory work; complex educational project

ABSTRACT. The article presents and summarizes the results of theoretical and empirical research on the problem of developing the research skills of future teachers of computer science and physics: the definition of research skills in the context of informatization of education is clarified, the necessary skills for organizing research activities in modern conditions are highlighted, the structure of educational and research activities is clarified similar to the structure of research activities and the possibility of using appropriate modern soft-

ware. The principles of the development of research skills are formulated: 1) *the principle of maximum use of information technology in the process of educational and research activities*; 2) *the principle of variability in the use of information technology*. In accordance with these provisions, a methodology for developing the research skills of future teachers has been developed. As specific examples, the methodology for solving the research problem in computer science “Compiling the price list of a computer store”, conducting creative laboratory work in physics “Determining the dependence of the voltage on a capacitor on the time of its discharge through a resistor” and organizing the implementation by students of a comprehensive educational project “Study of the arches of buildings in Ekaterinburg” is given. The data of a pedagogical experiment on the application of the developed methodology are presented. The criteria for evaluating the development of research skills were the motivation of students for educational and research activities, the knowledge of students on the structure of research activities, and the ability to carry out research activities. To determine the effectiveness of the proposed methodology, an assessment of the formation of research skills according to the specified criteria was carried out at the beginning of the pedagogical experiment and at its final stage. The analysis of the obtained data was carried out using a statistical method – the Fisher angular distribution, which showed that the change in parameters is not random, but is the result of the application of the developed methodology. Which allows us to conclude about its effectiveness.

FOR CITATION: Aksyonova, O. V., Shamalo, T. N. (2024). Developing the Research Skills of Future Teachers. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 272–280.

Постановка проблемы и обоснование ее актуальности.

В современном информационном обществе отмечаются быстрые темпы интеллектуализации производственных сил, что отражает мировую тенденцию увеличения доли исследовательской деятельности для специалистов различных профилей, в том числе учителей информатики и физики. Возрастает потребность общества в специалистах с качественно новым уровнем подготовки, владеющих методами научного исследования, умеющими работать в условиях неопределенности. Будущему учителю важно уметь отбирать, применять полученные знания, самостоятельно находить противоречия в изучаемом объекте, формулировать проблему, находить способы ее решения, проводить эксперименты, обрабатывать и интерпретировать полученные результаты, делать соответствующие выводы. Это позволяет определить одну из основных задач педагогического образования – развитие исследовательских умений (далее – ИУ) будущих учителей.

Значимость развития ИУ будущих учителей, с одной стороны, подтверждена многими документами (ФГОС ООО, профессиональный стандарт педагога), где одним из приоритетных направлений учебного процесса становится развитие у школьников умений осуществлять исследовательскую деятельность. С другой стороны, приоритетные задачи высшего педагогического образования сместились в сторону повышения интереса будущих учителей к самостоятельной исследовательской деятельности, что находит подтверждение в требованиях ФГОС ВО.

Таким образом, цель развития исследовательских умений будущего учителя определяется, во-первых, собственной значимостью исследовательских умений для дальнейшего общего развития личности учителя, во-вторых, требованиями к его профессиональной подготовке, связанными с уме-

ниями организовать исследовательскую деятельность учеников.

Несмотря на значимость исследовательских умений у специалистов различных профилей, в том числе учителей информатики и физики, ученые отмечают наличие проблемы формирования исследовательских умений у обучающихся (Н. М. Анисимов [2], С. П. Арсенова [3], Е. В. Бережнова [4], В. И. Богословский [5], В. И. Горюва [6], А. С. Зуева [7], О. В. Лебедева [8], Л. В. Лихачева [9], Л. В. Панкратова [12], А. А. Попова [13], Н. Н. Ставринова [17] и др.).

Обобщая труды исследователей, можно сделать вывод, что основная причина этой проблемы находится в сложившейся практике профессиональной подготовки будущих педагогов в вузах, которая не обеспечивает формирование у них необходимых умений осуществления исследовательской деятельности.

На основании вышеизложенного возникает необходимость как в подборе методических средств для организации исследовательской деятельности студентов, так и в разработке методики развития исследовательских умений будущих учителей в процессе изучения учебных дисциплин. Для этого необходимо определить, что следует понимать под исследовательскими умениями и какие именно умения следует формировать у будущих учителей.

Материалы и методы исследования. При написании статьи использовались данные теоретических и эмпирических исследований понятия «исследовательские умения», использовались данные по исследованию состава исследовательских умений при исследованиях в процессе обучения информатике и физике с целью определения исследовательских умений, необходимых будущему учителю физики и информатики в современных условиях, и подбору методических средств для развития исследовательских умений в процессе изучения

профильных дисциплин. В ходе исследования применялись теоретические методы: анализ, синтез, обобщение, сравнение, моделирование.

Методология и результаты исследования. Вопросы формирования и развития исследовательских умений изучались Р. М. Абдуловым [1], С. П. Арсеновой [3], П. Ю. Романовым [14], П. М. Скворцовым [15], А. М. Скрипка [16], Л. Н. Тимофеевой [18]. На основании анализа этих трудов нами были сделаны следующие выводы:

- 1) нет единого мнения к определению исследовательских умений;
- 2) не выделен состав минимального количества умений, необходимых будущему учителю для организации исследовательской деятельности своих учеников;
- 3) во всех определениях, предложенных указанными авторами, не отражена необходимость использования информационных технологий в процессе исследования, которые в настоящее время используются в большинстве видов деятельности.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о необходимости дополнительного изучения вопроса развития исследовательских умений учителей информатики и физики как в теоретическом, так и в методическом аспекте.

Для этого необходимо рассматривать учебно-исследовательскую деятельность как отражение научно-исследовательской деятельности, что и было сделано в процессе нашей работы. Определим цель и структуру учебно-исследовательской деятельности.

Целью учебно-исследовательской деятельности являются формирование знаний о структуре научно-исследовательской деятельности, развитие исследовательских умений в процессе обучения конкретным учебным дисциплинам (физика, информатика и др.).

На основе выделенной цели определена структура учебно-исследовательской деятельности:

- 1) формирование целей и задач исследования на основе анализа сведений из информационных источников;
- 2) формулировка гипотезы для решения проблемы с использованием информационных технологий;
- 3) разработка плана;
- 4) выбор средств проведения исследовательской работы, в том числе и средств информационных технологий;
- 5) проведение исследования (теоретического и/или эксперимента), в том числе с соответствующим программным обеспечением;
- 6) анализ полученных результатов с использованием соответствующих пакетов

программ и формулирование выводов;

7) оформление отчета по выполненной работе, защита учебного исследования.

В рамках данной работы будем рассматривать исследовательские умения как умения выявлять противоречие, формулировать проблему и применять научные методы познания при решении проблемы. *Таким образом, исследовательские умения – это умения самостоятельно применять методы научного познания с использованием информационных средств и технологий с целью получения нового знания.*

Основываясь на трудах Ю. Н. Кулюткина [10], П. Ю. Романова [14], Г. С. Сухобской [10] по анализу деятельности учителя, а также трудах, связанных с вопросами подготовки учителя к инновационной деятельности, Е. П. Морозова [11] и J. Bartholet [20], трудах по вопросам информатизации образования И. В. Роберт [24], J. Choi, S. An, Y. Lee [21], M. J. Hannafin, K. M. Hannafin [22], V. I. Kirko, N. I. Pack, E. V. Malakhova [23], мы определили состав необходимых исследовательских умений, наличие которых является необходимым и достаточным для будущей организации учебно-исследовательской деятельности выпускниками педагогических вузов.

Исследовательские умения, необходимые будущему учителю в современных условиях:

- 1) умение выявлять противоречие на основании информационного поиска;
- 2) умение формулировать проблему;
- 3) умение ставить цель и задачи исследования на основании анализа материалов информационных источников;
- 4) умение выдвигать гипотезу и ее обосновывать;
- 5) умение планировать свою деятельность по достижению поставленной цели исследования;
- 6) умение определять и применять научные методы для решения проблемы (формализация данных, интерпретация результатов исследования, анализ, синтез и др.), в том числе информационные технологии;
- 7) умение строить математическую модель объектов, процессов с использованием адекватного программного обеспечения;
- 8) умение экспериментально исследовать реальный объект (процесс) с помощью информационных технологий и устройств;
- 9) умение проводить статистическую обработку данных с использованием соответствующего программного пакета, подтверждающую или опровергающую гипотезу;
- 10) умение оценивать результаты,

полученные в ходе эксперимента;

11) умение делать выводы об оптимальности выбора средств информационных технологий и условий проведения исследования;

12) умение представлять результат выполненной работы.

Для решения проблемы развития исследовательских умений будущих учителей мы предлагаем следующие методические средства: исследовательские задачи, творческие лабораторные работы и комплексные учебные проекты. Все перечисленные методические средства могут быть разделены на два уровня:

1) основной: студент использует стандартное программное обеспечение при проведении своей исследовательской деятельности (уровень включает в себя 2 методических средства: исследовательская задача и творческая лабораторная работа);

2) повышенный: студент использует различные языки программирования для решения предметных задач, современные компьютерные технологии и др. (комплексный учебный проект).

Приведем методику развития исследовательских умений будущих учителей при организации исследовательской работы студентов в процессе решения исследовательской задачи по информатике, выполнения творческих лабораторных работ по физике и комплексных учебных проектов.

Рассмотрим применение исследовательской задачи по информатике как методического средства развития исследовательских умений студентов. Студентам сообщается тема учебного занятия – «Использование табличного процессора в решении экономических задач», чтобы у них была возможность подготовиться к активному участию в беседе, организованной преподавателем при решении исследовательской задачи. Проверить готовность к решению исследовательской задачи преподаватель может в форме устного опроса студентов по знаниям основных тем, используемым для решения проблемы.

Далее преподаватель приступает к организации диалога в процессе решения исследовательской задачи, при этом он акцентирует внимание на элементах структуры исследовательской деятельности: постановке проблемы, формулировании цели и задач, формулировании гипотезы, составлении плана исследования, выполнении хода работы, получении и интерпретации результата, представлении отчета.

Ознакомление со структурой исследовательской деятельности рассмотрим на примере решения исследовательской задачи:

Предположим, вы работаете в компью-

терном магазине. Известно, что стоимость товара там считается в евро, но продается за рубли. Вам требуется составить прайс-лист фирмы таким образом, чтобы цены считались автоматически.

Сначала идет постановка проблемы, а именно – студенты должны отметить, что для определения стоимости товара в рублях необходимо учитывать курс евро, а он постоянно меняется. Противоречие заключается в том, что в этом случае нужно не просто ввести формулу для подсчета, но и учесть тот факт, что курс валюты постоянно меняется. Таким образом, преподаватель подводит студентов к формулированию проблемы: необходимо составить прайс-лист с учетом постоянного изменения курса валюты.

Далее, ставится цель учебного исследования: составить прайс-лист для фирмы с автоматическим изменением цен.

Далее студенты высказывают идеи о том, как можно разрешить это противоречие и решить проблему. Появляется гипотеза исследования: если мы будем учитывать абсолютный и относительный адрес ячейки, то цель будет достигнута. Таким образом, в качестве средства определен табличный процессор.

Далее студенты выполняют работу и обсуждают вместе с преподавателем полученные данные.

Функцией второго методического средства являются развитие исследовательских умений и закрепление знаний о структуре научно-исследовательской деятельности.

Лабораторная работа «*Определение зависимости напряжения на конденсаторе от времени его разрядки через резистор*».

Используемое оборудование: источник тока (батарейный блок 4,5 В), конденсатор на платформе 4,7 мкФ, резисторы 10 Ом и 360 Ом, датчик напряжения осциллографический, USB-кабель, соединительные провода 6 шт., компьютер с программным обеспечением «Цифровая лаборатория по физике».

Выполняя лабораторную работу, студенты проводят исследование в соответствии с указанной выше структурой учебно-исследовательской деятельности и с помощью программного обеспечения «Цифровая лаборатория по физике» получают экспериментальную кривую на экране компьютера. Далее, с помощью табличного процессора студенты исследуют экспериментальную кривую. Для этого они переносят данные из программы «Цифровая лаборатория по физике» в табличный процессор и строят в одной системе координат график функции $y=e^x$. Сравнивают две кривые. В результате приходят к выводу, что экспериментальная кривая является графиком

показательной функции.

Для организации самостоятельной учебно-исследовательской деятельности используется следующее методическое средство – комплексные учебные проекты, в ходе которых обучающиеся используют уже специализированное программное обеспечение для решения конкретной проблемы.

Так, в работе над проектом «Исследование арок зданий г. Екатеринбурга» студенты знакомятся с основными типами арок (круглые, стрельчатые, плоские). Строят арки с помощью циркуля и линейки, изучая ряд геометрических задач. Соотносят виды арок с элементами архитектуры зданий Екатеринбурга. Строят 3D-модели арок по заданным параметрам (высота, ширина), используя сервисы для 3D-моделирования объектов. Для углубления исследования преподаватель предлагает студентам:

- 1) сравнить построение арок без информационных технологий и с их применением;
- 2) сравнить несколько программ для построения арок и выбрать оптимальную для работы.

Обучающиеся могут разделяться на мини-группы, состоящие из 2–3 человек. Работу над проектом контролирует преподаватель, который не только осуществляет контрольные функции, но и при необходимости помогает, дает советы, организует консультации.

Разработанная методика формирования исследовательских умений будущих учителей заключается в поэтапном применении этих средств.

Процесс развития исследовательских умений должен удовлетворять следующим принципам:

- 1) *принцип максимального использования информационных технологий в процессе учебно-исследовательской деятельности*: в процессе организации учебно-исследовательской деятельности в большинстве ее шагов использовать информационные технологии с учетом целесообразности;
- 2) *принцип вариативности использования информационных технологий*: использование информационных технологий должно быть вариативным с учетом их оп-

тимальности.

В соответствии с новой теорией были выявлены условия успешной реализации предложенной методики. Реализация предлагаемой методики будет успешна:

- 1) при условии, что у студента сформированы предметные знания по теме учебного исследования и информатике;
- 2) при постоянном обновлении содержания методических средств;
- 3) при наличии контроля за процессом учебного исследования и наличии обратной связи с преподавателем.

По предлагаемой методике был проведен педагогический эксперимент с 2012 по 2022 гг., в котором приняли участие 148 студентов Института математики, физики и информатики Уральского государственного педагогического университета.

С целью оценки результативности предложенной методики развития исследовательских умений была проведена оценка сформированности этих умений в начале семестра и после осуществления формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

В начале эксперимента для оценки сформированности исследовательских умений будущих учителей было проведено тестирование студентов, в результате которого были получены три эмпирические оценки: мотивированность студентов к учебно-исследовательской деятельности (определялась по методике Т. И. Ильиной), наличие знаний у студентов по структуре исследовательской деятельности (по авторской методике) и умений осуществлять исследовательскую деятельность (пооперационный анализ А. В. Усовой и А. А. Боброва [19]).

В ходе опытно-поисковой работы были получены следующие результаты:

1. До начала применения методики развития исследовательских умений будущих учителей у 76,5% не было мотивации к учебно-исследовательской деятельности (рис. 1). Это говорит о наличии в данный момент слабых мотивирующих факторов. В связи с этим необходимо создавать условия для повышения мотивации студентов к учебно-исследовательской деятельности.

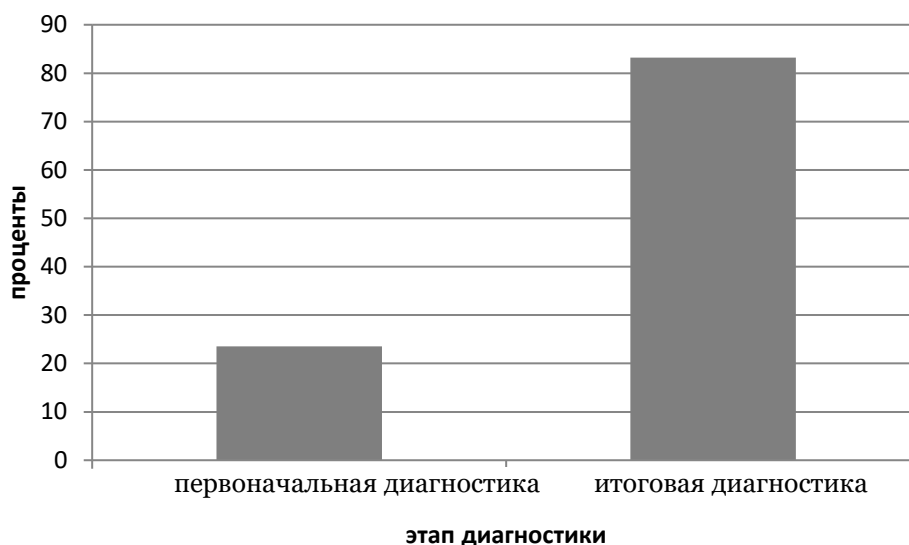


Рис. 1. Эмпирическая оценка мотивированности

Наличие знаний у студентов по структуре исследовательской деятельности (по авторской методике) наблюдалось у 34,5% студентов (рис. 2). Более 60% студентов не знают шагов исследовательской деятельности и методов научного познания. В связи с этим необходимо знакомить студентов как со структурой исследовательской деятель-

ности, так и с методами научного исследования. У 4,7% студентов были сформированы умения в составе исследовательских умений (взято по минимальному показателю), что указывает на то, что больше 95% студентов не могут самостоятельно провести учебное исследование (рис. 3).

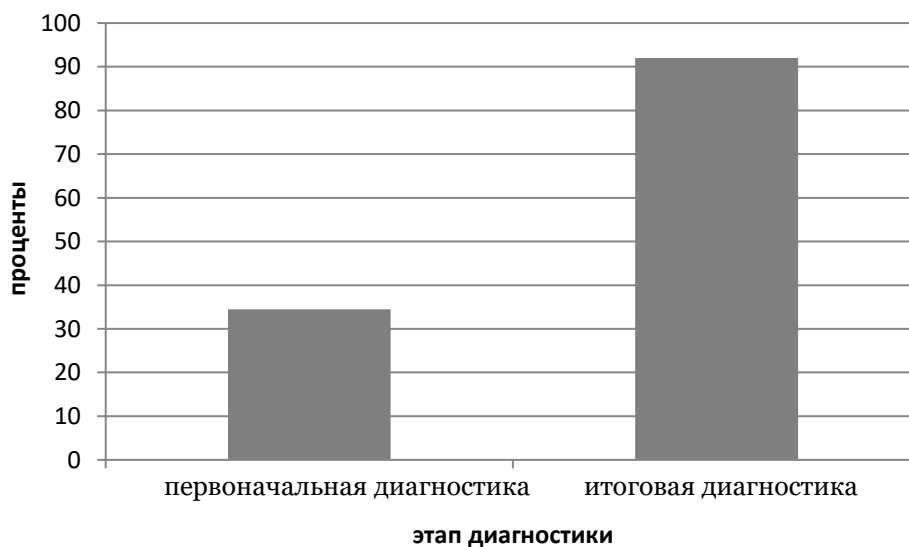


Рис. 2. Эмпирическая оценка знаний по структуре исследовательской деятельности

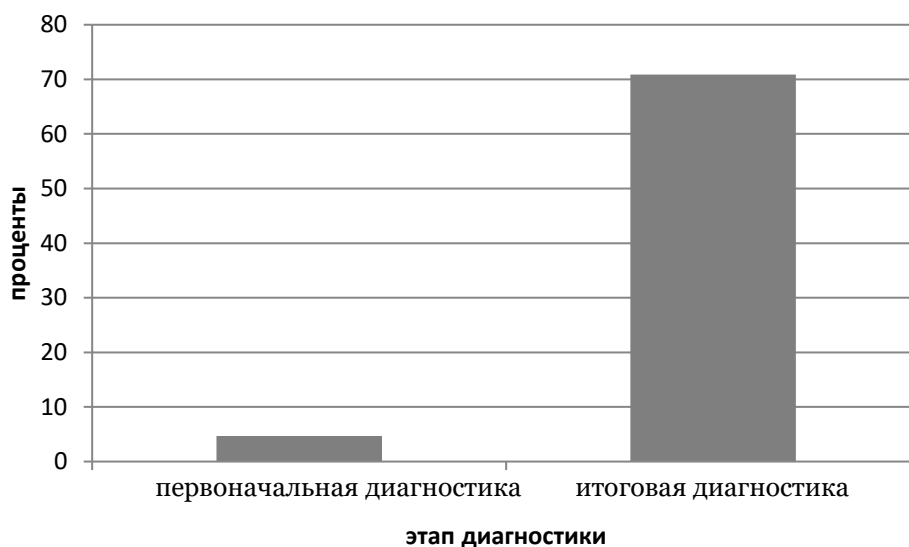


Рис. 3. Эмпирическая оценка сформированности умений в составе исследовательских умений

2. После окончания обучения с применением предлагаемой методики были получены следующие данные: у 83,2% студентов появилась мотивации к учебно-исследовательской деятельности (рис. 1), у 92% обучающихся сформировались знания о структуре и методах научного исследования (рис. 2), у 70,9% сформировались умения в составе исследовательских умений (взято по минимальному показателю) (рис. 3).

3. Для оценки различий сформированности исследовательских умений студентов был использован статистический метод – угловое распределение Фишера. Согласно ϕ -критерию Фишера было найдено значение $\phi_{\text{экс}}$. С использованием полученных данных в ходе педагогического эксперимента было получено $\phi_{\text{экс}} = 13,4591$. Для уровня значимости $p \leq 0,05$ критическое значение $\phi_{\text{кр}} = 1,64$. Таким образом, изменение параметров не является случайным, а является результатом применения разработанной методики. Таким образом, применение методики развития исследовательских умений будущих учителей способствует успешному формированию и развитию этих умений.

Заключение. Предлагаемая методика развития исследовательских умений буду-

щих учителей в условиях информатизации образования предполагает сочетание как аудиторной деятельности студентов с преподавателями и друг с другом (исследовательские задачи, творческие лабораторные работы), так и внеаудиторной деятельности (комплексные учебные проекты). При этом как аудиторная, так и внеаудиторная учебно-исследовательская деятельность студентов осуществляется согласно предлагаемой структуре учебно-исследовательской деятельности.

Разнообразие рассмотренных методических средств позволяет сделать процесс целенаправленного развития выделенных исследовательских умений поэтапным и контролируемым, а учебно-исследовательскую деятельность целостной. Процесс развития этих умений в обучении информатике и физике осуществляется с помощью принципов: использования информационных технологий в большинстве шагов учебно-исследовательской деятельности и вариативности их использования. В рамках дисциплин информационного цикла это позволяет избежать дополнительной нагрузки на студентов и процесс обучения сделать интересным и целостным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулов, Р. М. Использование интерактивных средств в процессе развития исследовательских умений учащихся при обучении физике : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Р. М. Абдулов. – Екатеринбург, 2013. – 184 с. – Текст : непосредственный.
2. Анисимов, Н. М. Теоретические и экспериментальные основы технологии обучения студентов изобретательской и инновационной деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Н. М. Анисимов. – М., 1999. – 30 с. – Текст : непосредственный.
3. Арсенова, С. П. Формирование исследовательских умений студентов в системе их профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. П. Арсенова. – М., 1990. – 26 с. – Текст : непосредственный.
4. Бережнова, Е. В. Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей / Е. В. Бережнова. – Текст : непосредственный // Компетенции в образовании: опыт проектиро-

вания : сборник научных трудов / под ред. А. В. Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.

5. Богословский, В. И. Актуализирующаяся система научно-исследовательской деятельности как условие повышения эффективности подготовки кадров высшей квалификации / В. И. Богословский. – Текст : непосредственный // Подготовка специалиста в области образования: Научно-организационные проблемы подготовки кадров высшей квалификации : коллективная монография. Вып. IX. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – С. 65–81.

6. Горвая, В. И. Подготовка учителя к исследовательской деятельности / В. И. Горвая, С. И. Тарасова. – М. : Илекса, 2002. – 128 с. – Текст : непосредственный.

7. Зуева, А. С. Компетентностный подход в организации научно-исследовательской деятельности студентов профессионально-педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. С. Зуева. – Екатеринбург, 2014. – 226 с. – Текст : непосредственный.

8. Лебедева, О. В. Подготовка учителя физики к проектированию и организации учебно-исследовательской деятельности учащихся : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02 / О. В. Лебедева. – Нижний Новгород, 2019. – 45 с. – Текст : непосредственный.

9. Лихачева, Л. В. Теоретические и методические основы использования коллективной учебно-исследовательской деятельности студентов при обучении математике в ССУЗАХ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. В. Лихачева. – Орел, 2004. – 24 с. – Текст : непосредственный.

10. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с. – Текст : непосредственный.

11. Морозов, Е. П. Подготовка учителей к инновационной деятельности / Е. П. Морозов, П. И. Пидкасистый. – Текст : непосредственный // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 88–93.

12. Панкратова, Л. В. Формирование исследовательских умений в обучении математике учащихся общеобразовательных школ средствами неравенств : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. В. Панкратова. – Киров, 2014. – 219 с. – Текст : непосредственный.

13. Попова, А. А. Анализ современного состояния вопроса об исследовательской деятельности учителя / А. А. Попова. – Текст : непосредственный // Теория и практика развивающего обучения. – 2001. – Вып. 11. – С. 103–112.

14. Романов, П. Ю. Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.08 / П. Ю. Романов. – Магнитогорск, 2003. – 384 с. – Текст : непосредственный.

15. Скворцов, П. М. Развитие исследовательских умений у учащихся 7–8 классов во внеклассной работе по биологии в полевых условиях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / П. М. Скворцов. – М., 1999. – 182 с. – Текст : непосредственный.

16. Скрипка, А. М. Педагогические условия становления исследовательских умений учащихся в процессе обучения геометрии в основной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. М. Скрипка. – Омск, 2008. – 18 с. – Текст : непосредственный.

17. Ставринова, Н. Н. Система формирования готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.08 / Н. Н. Ставринова. – Сургут, 2006. – 46 с. – Текст : непосредственный.

18. Тимофеева, Л. Н. Развитие исследовательских умений учащихся классов с углубленным изучением математики (на примере изучения теоретико-числового материала) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. Н. Тимофеева. – СПб., 2003. – 20 с. – Текст : непосредственный.

19. Усова, А. В. Формирование учебных умений и навыков у учащихся на уроках физики / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М. : Просвещение, 1988. – 112 с. – Текст : непосредственный.

20. Bartholet, J. Students Say Online Courses Enrich On-Campus Learning / J. Bartholet. – Text : immediate // Scientific American Magazine. – 2013. – No. 8. – P. 37–42.

21. Choi, J. Computing Education in Korea – Current Issues and Endeavors / J. Choi, S. An, Y. Lee. – Text : immediate // ACM Transactions on Computing Education. – 2015. – Vol. 15, no. 2. – P. 8:1–8:20.

22. Hannafin, M. J. Cognition and student-centered, webbased learning: Issues and implications for research and theory / M. J. Hannafin, K. M. Hannafin. – Text : immediate // Learning and instruction in the digital age. Springer US, 2010. – P. 11–23.

23. Kirko, V. I. Education for the Future: New Strategies of Distance Education of Universities of Eastern Siberia / V. I. Kirko, N. I. Pack, E. V. Malakhova. – Text : immediate // The Turkish Online Journal of Distance Education. – 2014. – Vol. 15, no. 4. – P. 23–33.

24. Robert, I. V. Didactic-technological paradigms in informatization of education / I. V. Robert. – Text : immediate // SHS Web of Conferences. – 2018. – Vol. 47. – Article No: 01056-62.

REFERENCES

1. Abdulov, R. M. (2013). *Ispol'zovanie interaktivnykh sredstv v protsesse razvitiya issledovatel'skikh umenii uchashchikhsya pri obuchenii fizike* [Using Interactive Tools in the Process of Developing Students' Research Skills in Teaching Physics]. Dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg. 184 p.

2. Anisimov, N. M. (1999). *Teoreticheskie i eksperimental'nye osnovy tekhnologii obucheniya studentov izobretatel'skoi i innovatsionnoi deyatel'nosti* [Theoretical and Experimental Foundations of Technology for Teaching Students Inventive and Innovative Activities]. Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Moscow. 30 p.

3. Arsenova, S. P. (1990). *Formirovaniye issledovatel'skikh umenii studentov v sisteme ikh professional'noi podgotovki* [Formation of Students' Research Skills in the System of Their Professional Training]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 26 p.

4. Berezhnova, E. V. (2007). Professional'naya kompetentnost' kak kriterii kachestva podgotovki budushchikh uchitelei [Professional Competence as Criteria for the Quality of Training of Future Teachers]. In Khutorskoy, A. V. (Ed.). *Kompetentsii v obrazovanii: opyt proektirovaniya: sbornik nauchnykh trudov*. Moscow, Nauchno-vnedrencheskoe predpriyatie «INEK».
5. Bogoslovsky, V. I. (2000). Aktualiziruyushchayasya sistema nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti kak uslovie povysheniya effektivnosti podgotovki kadrov vysshei kvalifikatsii [An Updated System of Scientific Research Activities as a Condition for Increasing the Efficiency of Training Highly Qualified Personnel]. In *Podgotovka spetsialista v oblasti obrazovaniya: Nauchno-organizatsionnye problemy podgotovki kadrov vysshei kvalifikatsii: kollektivnaya monografiya*. Issue IX. Saint Petersburg, RGPU im. A. I. Gertsena, pp. 65–81.
6. Gorovaya, V. I., Tarasova, S. I. (2002). *Podgotovka uchitelya k issledovatel'skoi deyatel'nosti* [Preparing a Teacher for Research Activities]. Moscow, Ileksa. 128 p.
7. Zueva, A. S. (2014). *Kompetentnostnyi podkhod v organizatsii nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti studentov professional'no-pedagogicheskogo vuza* [Competence-Based Approach in Organizing Research Activities of Students of a Professional and Pedagogical University]. Dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg. 226 p.
8. Lebedeva, O. V. (2019). *Podgotovka uchitelya fiziki k proektirovaniyu i organizatsii uchebno-issledovatel'skoi deyatel'nosti uchashchikhsya* [Preparing a Physics Teacher for Designing and Organizing Students' Educational and Research Activities]. Avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk. Nizhny Novgorod. 45 p.
9. Likhacheva, L. V. (2004). *Teoreticheskie i metodicheskie osnovy ispol'zovaniya kollektivnoi uchebno-issledovatel'skoi deyatel'nosti studentov pri obuchenii matematike v SSUZAKh* [Theoretical and Methodological Foundations for the Use of Collective Educational and Research Activities of Students in Teaching Mathematics in Secondary Specialized Educational Institutions]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Orel. 24 p.
10. Kulyutkin, Yu. N., Sukhobskaya, G. S. (Eds.). (1981). *Modelirovanie pedagogicheskikh situatsii: Problemy povysheniya kachestva i effektivnosti obshchepedagogicheskoi podgotovki uchitelya* [Modeling of pedagogical Situations: Problems of Improving the Quality and Effectiveness of General Pedagogical Training of Teachers]. Moscow, Pedagogika. 120 p.
11. Morozov, E. P., Pidkasisty, P. I. (1991). Podgotovka uchitelei k innovatsionnoi deyatel'nosti [Preparing Teachers for Innovative Activities]. In *Sovetskaya pedagogika*. No. 10, pp. 88–93.
12. Pankratova, L. V. (2014). *Formirovanie issledovatel'skikh umenii v obuchenii matematike uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh shkol sredstvami neravenstv* [Formation of Research Skills in Teaching Mathematics to Students of Comprehensive Schools by Means of Inequalities]. Dis. ... kand. ped. nauk. Kirov. 219 p.
13. Popova, A. A. (2001). Analiz sovremennogo sostoyaniya voprosa ob issledovatel'skoi deyatel'nosti uchitelya [Analysis of the Current State of the Issue of Teacher Research Activities]. In *Teoriya i praktika razvivayushchego obucheniya*. Issue 11, pp. 103–112.
14. Romanov, P. Yu. (2003). *Formirovanie issledovatel'skikh umenii obuchayushchikhsya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Formation of Research Skills of Students in the System of Continuous Pedagogical Education]. Dis. ... d-ra. ped. nauk. Magnitogorsk. 384 p.
15. Skvortsov, P. M. (1999). *Razvitie issledovatel'skikh umenii u uchashchikhsya 7–8 klassov vo vneklassnoi rabote po biologii v polevykh usloviyakh* [Development of Research Skills in 7th–8th Grade Students in Extracurricular Work on Biology in the Field]. Dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 182 p.
16. Skripka, A. M. (2008). *Pedagogicheskie usloviya stanovleniya issledovatel'skikh umenii uchashchikhsya v protsesse obucheniya geometrii v osnovnoi shkole* [Pedagogical Conditions for the Development of Students' Research Skills in the Process of Teaching Geometry in Basic School]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Omsk. 18 p.
17. Stavrinova, N. N. (2006). *Sistema formirovaniya gotovnosti budushchikh pedagogov k issledovatel'skoi deyatel'nosti* [System for Developing the Readiness of Future Teachers for Research Activities]. Avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk. Surgut. 46 p.
18. Timofeeva, L. N. (2003). *Razvitie issledovatel'skikh umenii uchashchikhsya klassov s uglublennym izucheniem matematiki (na primere izucheniya teoretiko-chislovogo materiala)* [Development of Research Skills of Students in Classes with Advanced Study of Mathematics (Using the Example of Studying Number-Theoretical Material)]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Saint Petersburg. 20 p.
19. Usova, A. V., Bobrov, A. A. (1988). *Formirovanie uchebnykh umenii i navykov u uchashchikhsya na urokakh fiziki* [Formation of Educational Skills and Abilities in Students in Physics Lessons]. Moscow, Prosveshchenie. 112 p.
20. Bartholet, J. (2013). Students Say Online Courses Enrich On-Campus Learning. In *Scientific American Magazine*. No. 8, pp. 37–42.
21. Choi, J., An, S., Lee, Y. (2015). Computing Education in Korea – Current Issues and Endeavors. In *ACM Transactions on Computing Education*. Vol. 15. No. 2, pp. 8:1–8:20.
22. Hannafin, M. J., Hannafin, K. M. (2010). Cognition and Student-Centered, Webbased Learning: Issues and Implications for Research and Theory. In *Learning and instruction in the digital age*. Springer US, pp. 11–23.
23. Kirko, V. I., Pack, N. I., Malakhova, E. V. (2014). Education for the Future: New Strategies of Distance Education of Universities of Eastern Siberia. In *The Turkish Online Journal of Distance Education*. Vol. 15. No. 4, pp. 23–33.
24. Robert, I. V. (2018). Didactic-Technological Paradigms in Informatization of Education. In *SHS Web of Conferences*. Vol. 47, article No: 01056-62.

Гришкова Людмила Владимировна,

аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы; 117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6; e-mail: m.oscar@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ ПО РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: РКИ; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; образовательный процесс; начальный этап обучения; компьютерные технологии; информационные технологии; информатизация образования; лексикология русского языка

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема использования компьютерных технологий при обучении лексике в курсе русского языка как иностранного (РКИ) на начальном этапе обучения в условиях естественной языковой среды. Проблема обусловлена недостаточным использованием обучающих компьютерных ресурсов и сервисов для обучения лексическому аспекту языка в процессе обучения РКИ. Актуальность исследования обусловлена необходимостью использования компьютерных технологий в образовательном процессе. Цель статьи – разработать лексические упражнения по РКИ для начального этапа обучения с помощью средств компьютерных технологий для применения их в процессе обучения преподавателями-носителями русского языка. Объект исследования – применение компьютерных технологий для разработки упражнений по обучению лексике на занятиях РКИ. В качестве методов исследования использовались анализ актуальной методической литературы и обобщение педагогического опыта обучения РКИ. Новизна исследования: в данном исследовании были предложены авторские упражнения по обучению лексике по РКИ на начальном этапе обучения для преподавателей-носителей русского языка, созданные с использованием современных компьютерных технологий. Разработанные упражнения могут быть использованы в процессе обучения РКИ. Также с помощью рассмотренных нами средств компьютерных технологий могут быть созданы аналогичные модели упражнений. Дальнейшие исследования могут быть направлены на создание упражнений для отработки лексики на последующих этапах обучения.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Гришкова, Л. В. Использование компьютерных технологий при обучении лексике по РКИ на начальном этапе / Л. В. Гришкова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 281–289.

Grishkova Lyudmila Vladimirovna,

Postgraduate Student, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia

USE OF COMPUTER TECHNOLOGY IN TEACHING VOCABULARY IN RFL AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING

KEYWORDS: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; educational process; initial stage of education; computer technologies; information technologies; informatization of education; lexicology of the Russian language

ABSTRACT. The article discusses the problem of using computer technology in teaching vocabulary in the course of Russian as a foreign language (RFL) at the initial stage of education in a natural language environment. The problem is caused by the insufficient use of educational computer resources and services for teaching the lexical aspect of language in the process of teaching RFL. The relevance of the study is due to the need to use computer technologies in the educational process. The purpose of the article is to develop lexical exercises on RFL for the initial stage of training using computer technology for applying in the learning process by native Russian teachers. The object of the study is the use of computer technology to develop a system of vocabulary exercises in RFL classes. The research methods used were analysis of current methodological literature and generalization of pedagogical experience in teaching RFL. Novelty of the research: in this study, original exercises were proposed for teaching vocabulary in RFL at the initial stage of training for native Russian teachers, created using modern computer technologies. The developed exercises can be used in the process of teaching RFL. Also, using the computer technology tools we have discussed, similar exercise models can be created. Further research could be aimed at creating exercises for practicing vocabulary at subsequent stages of learning.

FOR CITATION: Grishkova, L. V. (2024). Use of Computer Technology in Teaching Vocabulary in RFL at the Initial Stage of Training. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 281–289.

Постановка проблемы и обоснование актуальности исследования. Сегодня компьютерные технологии играют важную роль в обучении иностранным языкам, и русский язык как иностранный (далее – РКИ) не является исключением [19]. Как современные средства информационно-коммуникационных тех-

нологий (далее – ИКТ) помогают в разработке учебных материалов? Почему возникла необходимость использования компьютерных технологий в обучении РКИ? Компьютерные технологии представляют собой инструмент, с помощью которого преподаватель может повысить эффективность обучения. Они являются вспомога-

тельными средствами обучения наряду с традиционными методами. Под компьютерными технологиями мы понимаем использование в процессе обучения программного обеспечения, компьютерных программ, устройств, которые функционируют на базе компьютеров и других гаджетов.

Компьютерные технологии обучения – это совокупность приемов, способов, методов, средств обеспечения педагогических условий для целенаправленного процесса обучения, самообучения и самоконтроля на основе компьютерной техники, средств телекоммуникационной связи, интерактивного программно-методического обеспечения, моделирующая часть функций педагога по представлению, передаче информации, управлению учебной и познавательной личностно ориентированной деятельностью [8, с. 14].

Использование компьютерных технологий в обучении РКИ имеет ряд преимуществ, такие как удобство и эффективность в обучении, развитие познавательных способностей обучающихся, повышение мотивации к изучаемому предмету, создание условий для самостоятельной работы обучающихся с учетом их индивидуальных потребностей, свободный доступ к аутентичным учебным материалам и многие другие [12].

Компьютерные технологии можно эффективно использовать при разработке учебных материалов для занятий по РКИ, в частности для создания упражнений по лексике. Лексический состав русского языка очень подвижен, он используется для осуществления продуктивной и рецептивной речевой деятельности, и поэтому требуется уделять особое внимание его изучению. Упражнения по лексике, созданные с помощью компьютерных технологий, могут быть использованы на всех этапах обучения: при объяснении нового материала, при закреплении и повторении, а также при контроле.

Цель статьи – разработать лексические упражнения по РКИ для начального уровня обучения с помощью средств компьютерных технологий для применения их преподавателем-носителем русского языка в процессе обучения.

Материалы и методы исследования. Методологию исследования составляют работы, в которых описано практическое применение средств ИКТ в обучении лексике по иностранному языку. К таким исследованиям относятся работы J. Liu [17], F. Shamshiri, S. Shafiee, F. Rahimi [20], M. Alhamami [14], S. Pahlavanpoorfard, A. Soori [19], M. H. Ko, J. Goranson [15]. Обучению лексическому аспекту языка и формированию лексических навыков посвящены работы Т. М. Балыхиной [2], С. А. Хав-

рониной, Т. М. Балыхиной [13], Т. И. Капитоновой, Л. В. Московкина [4], M. Lewis [16], I. S. Nation, I. S. P. Nation [18], Н. А. Киндря [5].

Методология и результаты исследования. Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ С. С. Мурунова [10]. В ней описывается создание системы упражнений обучения иностранному языку с помощью ИКТ. В своей работе автор устанавливает связи между средствами обучения ИКТ и системой упражнений обучения иностранному языку. Работа Т. В. Багаевой [1] посвящена методическим основам обучения лексике с помощью компьютерных технологий. Гуань Сюй [3] в своем исследовании рассматривает технологии создания компьютерных упражнений для обучения РКИ. В. Д. Князева [6] описывает преимущества использования онлайн-платформы ProgressMe при обучении лексике на занятиях РКИ.

Преподавание или изучение лексического запаса языка можно рассматривать как предмет отдельного изучения, требующего особого внимания. В последние годы компьютерные технологии ускорили и облегчили изучение словарного запаса. При изучении иностранного языка словарный запас является основным инструментом для овладения языком. Богатый словарный запас необходим для успешной коммуникации, поскольку он облегчает освоение навыков аудирования, говорения, чтения и письма [20].

Работа над лексикой включает в себя три этапа. На первом этапе происходит знакомство с новыми словами (этап презентации). Важным представляется включение нового слова в контекст для того, чтобы обучающиеся смогли увидеть функционирование лексической единицы в речи. Использование средств наглядности на данном этапе служит важным элементом в формировании правильного понимания значения слова. Второй этап направлен на освоение учащимися новых лексических единиц с помощью выполнения подготовительных и речевых упражнений. К числу таких заданий следует отнести упражнения на сортировку, выбор, распознавание, расположение, множественный выбор, задания открытого и закрытого типа. Цель данного этапа заключается в опознании лексической единицы в устной и письменной форме, а также в развитии речевых навыков и умений [7]. На третьем этапе осуществляется организация повторения усвоенного учащимися лексического материала, а также проводится контроль изученных лексических единиц [11]. На данном этапе эффективно применять продуктивные задания, которые позволяют использовать изучен-

ные слова в говорении и письме, а также применять формы групповой работы. Все этапы работы над лексикой очень важны и взаимосвязаны между собой.

Основная цель работы над лексикой на начальном этапе – сформировать активный словарь, необходимый для дальнейшего изучения грамматического материала, а также для общения в учебной и бытовой сферах [9]. Слова должны иметь высокую частотность в русском языке, большую сочетаемость. На начальном этапе обучения РКИ для семантизации незнакомой лексики, как правило, используются разнообразные средства наглядности, словообразовательный анализ, слова-антонимы, перевод.

Для преподавателей-носителей русского языка при разработке и объяснении материала важно учитывать коммуникативные потребности иностранных обучающихся, знать их социокультурные особенности, а также иметь общее представление об особенностях функционирования их родного языка. В нашей работе мы предлагаем упражнения для начального уровня обучения, созданные с помощью современных компьютерных технологий. Активное применение технических средств обучения помогает наглядно демонстрировать учебный материал, что является важной составляющей в обучении иностранных студентов. Использование упражнений, построенных на игровых методиках, визуализация учеб-

ного материала, многократное повторение и тщательный контроль со стороны преподавателя помогут иностранным обучающимся облегчить понимание и усвоение лексических единиц на раннем этапе обучения в отсутствие использования их родного языка на занятиях. Для начального этапа обучения мы разработали упражнения для работы над лексическими единицами по теме «Погода». Данная тема всегда вызывает интерес у иностранных обучающихся в курсе РКИ. На этапе презентации новых лексических единиц (Жарко. Тепло. Солнечно. Холодно. Ветрено. Морозно. Снежно. Облачно. Ясно. Идет дождь. Идет снег. Дует ветер. Светит солнце. Туман.) мы предлагаем использовать средства зрительной и слуховой наглядности. На экран следует вывести изображения, созданные с помощью таких программ, как Microsoft PowerPoint, Apple Keynote, Google Slides, Prezi. Для большего запоминания образа слова мы рекомендуем также добавить звуки при показе изображений (звуки ветра, дождя) и эффекты анимации. Также при создании лексических единиц на слайды следует вставить аудио, чтобы обучающиеся могли слышать произношение новых слов. Пример разработки упражнения для введения лексики с помощью программы для создания презентаций Microsoft PowerPoint представлен на рисунке 1.

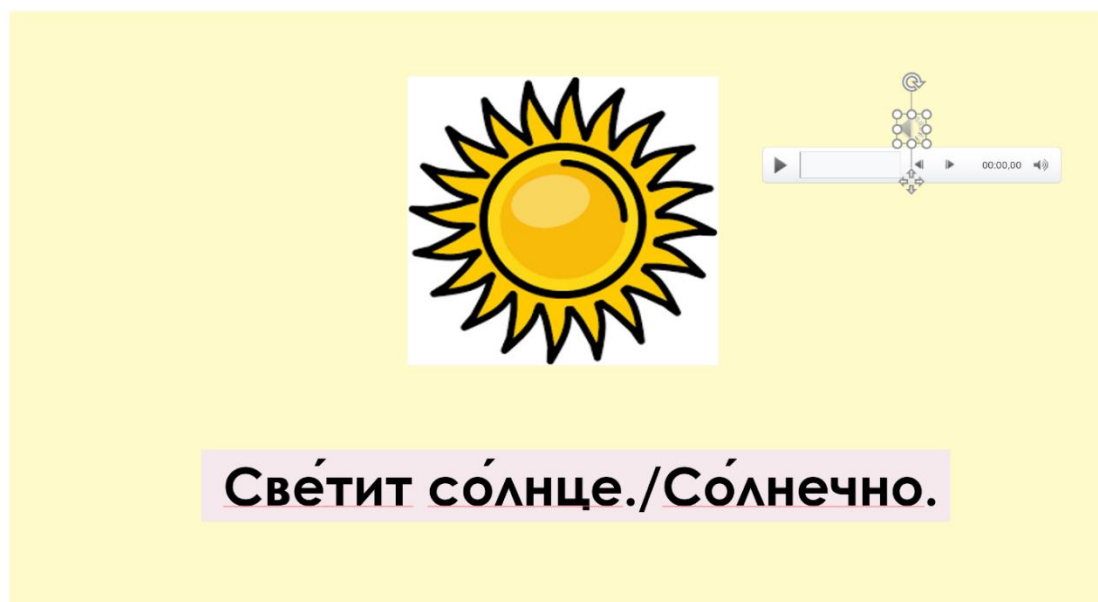


Рис. 1. Презентация лексики с помощью программы Microsoft PowerPoint

На экран следует также вывести речевые образцы с изображением погоды (Вчера было солнце. Сегодня дует ветер. Завтра будет дождь.). На данном этапе используется наглядная семантизация. Благодаря средствам наглядности и анимации, а также

введению новой лексики в контексте данные виды упражнений будут способствовать более прочному закреплению лексических единиц в речи и снятию языковых трудностей у иностранных обучающихся.

На этапе отработки и закрепления лек-

сического материала мы предлагаем учащимся выполнить ряд подготовительных упражнений с целью проверки понимания ими новых лексических единиц, а также подготовки иностранных учащихся к использованию введенных слов для осуществления речевой деятельности. Выполнение большого количества тренировочных упражнений, контролируемых преподавателем, поможет иностранным студентам эффективным образом усвоить значения лексических единиц. К числу таких упражнений мы относим задания с использованием зрительной и слуховой наглядности: соотнесение слова и картинки, картинки и произношение слова. Упражнения на подстановку: вставить пропущенные буквы в

слова; сортировку: разместить слова по алфавиту. Упражнения на разделение слов на группы: классифицировать слова по двум категориям (отнести слова и словосочетания к хорошей и плохой погоде), подобрать синонимы (Солнечно. – Светит солнце.) и антонимы к словам (Ясно. – Пасмурно.). Выполнить задания открытого и закрытого типа, на множественный выбор. Для создания данных видов упражнений мы предлагаем использовать популярные онлайн-сервисы и платформы: LearningApps (<https://learningapps.org/>), Flippity (<https://www.flippity.net/>), Wordwall (<https://wordwall.net/ru>). Пример создания упражнения с помощью онлайн-сервиса LearningApps представлен на рисунке 2.



Рис. 2. Лексическое упражнение, созданное с помощью онлайн-сервиса LearningApps

С помощью шаблонов, представленных в данных сервисах, преподаватель быстро и просто сможет создавать все виды заданий, описанные выше.

Также на данном этапе мы предлагаем выполнить задания открытого типа, вставив пропущенные слова в пропуски. Для выполнения данного типа заданий учащимся необходимо использовать собственный лек-

сический запас без возможности выбора слов из числа предложенных. Для разработки данного упражнения мы использовали сервис Quizizz (<https://quizizz.com/>). Пример такого задания представлен на рисунке 3. С помощью данного сервиса можно создавать разнообразные тестовые задания с возможностью вставки изображения, аудио и видео.

☰ 5 вопросы 🔍 Скрыть ответы ▶ Предварительный просмотр

☰ 1. Открытый ⌚ 3 минуты ⏪ 1 точка

Зимой в России часто _____ .

☰ 2. Открытый ⌚ 3 минуты ⏪ 1 точка

_____ льёт как из ведра.

☰ 3. Открытый ⌚ 3 минуты ⏪ 1 точка

Сегодня тепло и светит _____ .

☰ 4. Открытый ⌚ 3 минуты ⏪ 1 точка

Небо покрыто _____ .

☰ 5. Открытый ⌚ 3 минуты ⏪ 1 точка

Летом было очень _____ .

Рис. 3. Лексическое упражнение, созданное с помощью онлайн-сервиса Quizizz

На данном этапе также можно предложить учащимся вставить пропущенные буквы в слова, найти лишнее слово в заданной цепочке или группе слов, разгадать кроссворд или филворд. Для разработки этих заданий можно воспользоваться такими онлайн-сервисами, как LearningApps, E-треники, Flippity и Wordwall. С помощью цифровых инструментов Quizlet (<https://quizlet.com/ru>), Барабук (<https://barabook.ru/start>) и Memrise (<https://www.memrise.com/ru/>) можно создать онлайн-карточки для изучения и повторения новых слов, словосочетаний и фраз. Игровые элементы, включенные в конструкторы онлайн-сервисов, служат дополнительным преимуществом для усвоения лексики.

На этапе контроля усвоения лексических единиц рекомендуется использовать

коммуникативные упражнения, задача которых заключается во включенности сформированных лексических единиц в речевую деятельность.

Так, иностранным обучающимся можно продемонстрировать интерактивную карту с погодой, созданную с помощью онлайн-сервисов и платформ ThingLink (<https://www.thinglink.com/>), Genially (<https://genial.ly>), и попросить их рассказать про погоду в разных странах. Также учащимся предлагается задание выбрать город и рассказать о погоде, используя такие сайты, как «Яндекс.Погода», «Gismeteo», «AccuWeather». Например, вчера в Москве было пасмурно. Сегодня тоже пасмурно. Завтра будет дождь. Пример такого вида задания представлен на рисунке 4.

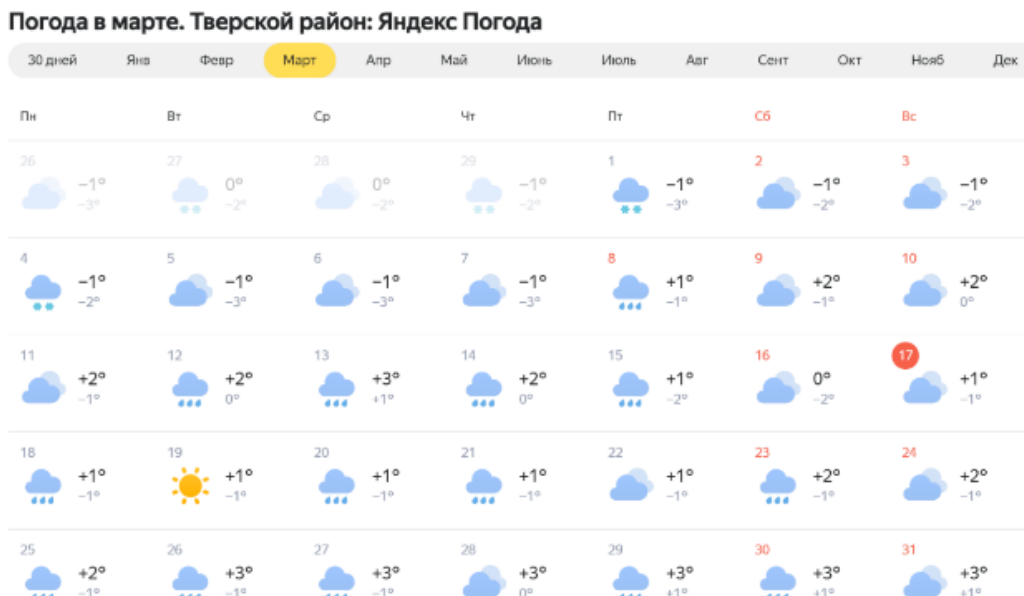


Рис. 4. Пример задания, созданного с помощью сайта «Яндекс.Погода»

На данном этапе для проверки усвоения лексических единиц иностранным учащимся также предлагается задание «Random Name Picker», созданное с помощью онлайн-сервиса Flippity (<https://www.flippity.net/>). В данном упражнении учащимся рандомно выпадает вопрос, на который следует ответить в устной или письменной форме. Можно использовать такие типы вопросов, как «Какая сегодня погода?», «Какая погода была вчера?», «Какая погода будет завтра?», «Какая погода летом в России (в Ки-

тае, в Турции, в Индии и т. п.)?», «Какая твоя любимая погода?» и т. д. При ответах на данные вопросы учащиеся могут описать погоду в разные периоды времени года в России и в своих родных странах. Преподавателю-носителю русского языка следует обратить внимание иностранных студентов на различие в погодных условиях между странами. Данное задание направлено на выведение изученных лексических единиц в речь. Пример задания представлен на рисунке 5.

Какая твоя любимая погода?



Рис. 5. Лексическое упражнение, созданное с помощью онлайн-сервиса Flippity

Также, используя конструктор данного задания «Random Name Picker», иностранным обучающимся можно предложить объяснить смысл выпадающих им пословиц и

поговорок, связанных с погодой, а затем составить предложения, употребив в них данные пословицы. Примерами таких пословиц могут быть следующие: «У природы нет

плохой погоды», «Дождь льет как из ведра», «Ждать у моря погоды», «Мороз красит нос» и т. п. В отсутствие использования родного языка учащихся на занятии преподавателю-носителю русского языка следует сначала показать слайды с иллюстрациями слов из пословиц, таким образом, объяснив первоначально их прямое значение для формирования зрительного образа, а затем привести синонимы (Сильный дождь, никогда, очень холодно/морозно).

Отдельно стоит рассмотреть дидактические возможности отечественного языкового онлайн-тренажера Е-треники (<https://etreniki.ru/>) для создания лексических упражнений по РКИ. Данный онлайн-конструктор учебных тренажеров включает в себя 5 видов шаблонов («Картофан», «Кокла», «Криптон», «Морфанки», «НЛО»), с помощью которых преподаватель может создавать задания на формирование и совершенствование лексических навыков. В онлайн-сервисе представлены задания на сортировку, классификацию, соотнесение текстовых подписей с точками на карте, перетаскивание букв, нахождение лишнего слова. Все шаблоны заданий обладают зрительной наглядностью, созданы в игровой форме и поэтому вызывают интерес у обучающихся. Так, с помощью конструктора задания «Морфанки» можно составить задание на выполнение морфемного разбора. Чтобы понять значение новых слов, учащимся на начальном этапе обучения предлагается найти корень в словах. Шаблон «Криптон» поможет составить задания на расстановку букв в словах. Данный вид задания может быть использован для отработки лексических единиц на начальном этапе обучения. Используя шаблон «Кокла», преподаватель может составить зада-

ние, где учащимся предлагается найти лишнее слово в группе. Шаблон «НЛО» подходит для составления задания, когда нужно найти и удалить одно или несколько слов из группы. В этих заданиях отрабатываются навыки взаимосвязи слов. Шаблон «Картофан» поможет в расширении страноведческого материала. Учащимся предлагается соотнести текстовые подписи с точками на карте.

Закключение. Таким образом, в данной статье нами были предложены лексические упражнения по РКИ, созданные с помощью средств компьютерных технологий и направленные на формирование и развитие лексических навыков у иностранных обучающихся. Данные виды упражнений могут быть использованы преподавателями-носителями русского языка на начальном этапе обучения в иностранной аудитории. При разработке упражнений и обосновании заданий учитывались профессиональные компетенции, которыми должен обладать преподаватель-носитель русского языка. В их числе лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная и коммуникативная компетенции.

Рассмотренные нами цифровые инструменты могут быть эффективно использованы на занятиях по РКИ при разработке лексических упражнений на этапе введения, отработки и закрепления изучаемого материала. Пользуясь представленными в статье компьютерными программами, сайтами и онлайн-сервисами, преподаватель быстро и легко сможет создавать учебные материалы для занятий. Рассмотренные нами виды упражнений, созданные с помощью компьютерных технологий, могут лечь в основу разработки учебных материалов по другим лексическим темам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багаева, Т. В. Методические основы обучения лексике с помощью компьютерных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. В. Багаева. – М., 2006. – 154 с. – Текст : непосредственный.
2. Балыхина, Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учебное пособие / Т. М. Балыхина. – 2-е изд., испр. – М. : Издательство РУДН, 2010. – 188 с. – Текст : непосредственный.
3. Гуань, Сюй. Технологии создания компьютерных упражнений для обучения русскому языку как иностранному китайских студентов-филологов (уровни А2–В1) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гуань Сюй. – М., 2021. – 183 с. – Текст : непосредственный.
4. Капитонова, Т. И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – СПб., 2005. – Текст : непосредственный.
5. Киндря, Н. А. Лексический аспект в обучении русскому языку как иностранному / Н. А. Киндря. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3 (70). – С. 44–45. – EDN XUNDSP.
6. Князева, В. Д. Обучение лексике на занятиях РКИ с использованием онлайн-платформы ProgressMe / В. Д. Князева. – Текст : непосредственный // III Костомаровский форум. Язык и культура: взгляд молодых : материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 24 мая 2023 года / гл. редактор В. И. Карасик. – М. : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2023. – С. 212–217. – EDN BECWUR.
7. Ковалёва, А. В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ / А. В. Ковалёва. – Текст : электронный // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-raboty-s-leksikoy-pri-obuchenii-rki> (дата обращения: 20.04.2024).
8. Красильникова, В. А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании : учебное пособие / В. А. Красильникова. – Оренбург : ОГУ, 2012. – 291 с. – Текст : непосредственный.

9. Миксюк, Р. В. Лексический аспект при изучении русского языка как иностранного / Р. В. Миксюк. – Текст : электронный // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. – 2014. – № 5 (169). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskiy-aspekt-pri-izuchenii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 08.04.2024).
10. Мурунов, С. С. Создание системы упражнений обучения иностранному языку с применением ИКТ / С. С. Мурунов. – Текст : электронный // Вестник ТГУ. – 2023. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozдание-sistemy-uprazhneniy-obucheniya-inostrannomu-yazyku-s-primeneniem-ikt> (дата обращения: 26.02.2024).
11. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. – М. : Русский язык, 2003. – 304 с. – Текст : непосредственный.
12. Сергиенко, Н. В. Роль компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному / Н. В. Сергиенко. – Текст : непосредственный // Общество, педагогика, психология : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 11 сент. 2020 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары : ИД «Среда», 2020. – С. 65–68.
13. Хавронова, С. А. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» / С. А. Хавронова, Т. М. Балыхина. – М., 2008. – Текст : непосредственный.
14. Alhamami, M. Vocabulary learning through audios, images, and videos: Linking technologies with memory / M. Alhamami. – Text : immediate // CALL-EJ. – 2014. – Vol. 17 (2). – P. 87–112. – <https://doi.org/10.5539/elt.v13n7p76>.
15. Ko, M. H. Technology-assisted vocabulary learning and student learning outcomes: A case study / M. H. Ko, J. Goranson. – Text : immediate // Multimedia Assisted Language Learning. – 2014. – Vol. 17 (1). – P. 11–33. – <https://doi.org/10.15702/mall.2014.17.1.11>.
16. Lewis, M. Pedagogical implications of the lexical approach / M. Lewis. – Text : immediate // Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy / ed. by J. Coady, Th. Huckling. – Cambridge University Press, 1997. – P. 255–270.
17. Liu, J. The Influence of Computer Aided System Teaching on Vocabulary Learning / J. Liu. – Text : immediate // Application of Big Data, Blockchain, and Internet of Things for Education Informatization. BigIoT-EDU 2022. Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering / ed. by M. A. Jan, F. Khan. – Springer, Cham, 2023. – Vol 467. – https://doi.org/10.1007/978-3-031-23944-1_34.
18. Nation, I. S. Learning vocabulary in another / I. S. Nation, I. S. P. Nation. – Cambridge : Cambridge University Press, 2015. – Vol. 10. – <https://doi.org/10.1017/9781009093873>. – Text : immediate.
19. Pahlavanpoorfard, S. The Impact of Using Computer Software on Vocabulary Learning of Iranian EFL University Students International / S. Pahlavanpoorfard, A. Soori. – Text : immediate // Journal of Applied Linguistics & English Literature. – 2014. – Vol. 3, no. 4. – DOI: 10.7575/aiaa.ijalel.v.3n.4p.23.
20. Shamshiri, F. The Effects of Computer-assisted Language Learning (CALL) and Different Interaction Patterns on Vocabulary Development of EFL Learners / F. Shamshiri, S. Shafiee, F. Rahimi. – Text : immediate // Journal of Language and Education. – 2023. – Vol. 9 (4). – P. 110–127. – <https://doi.org/10.17323/jle.2023.12093>.

REFERENCES

1. Bagaeva, T. V. (2006). *Metodicheskie osnovy obucheniya leksike s pomoshch'yu komp'yuternykh tekhnologii* [Methodological Foundations of Teaching Vocabulary Using Computer Technology (Initial Stage of Learning)]. Dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 154 p.
2. Balykhina, T. M. (2010). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo)* [Methods of Teaching Russian as a Non-native (New) Language]. 2nd edition. Moscow, Izdatel'stvo RUDN. 188 p.
3. Guan, Xu. (2021). *Tekhnologii sozdaniya komp'yuternykh uprazhnenii dlya obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu kitaiskikh studentov-filologov (urovni A2–V1)* [Technologies for Creating Computer Exercises for Teaching Russian as a Foreign Language to Chinese Philology Students (Levels A2–B1)]. Dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 183 p.
4. Kapitonova, T. I., Moskovkin, L. V. (2005). *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na etape predvuzovskoi podgotovki* [Methods of Teaching Russian as a Foreign Language at the Stage of Pre-university Preparation]. Saint Petersburg.
5. Kindrya, N. A. (2018). Leksicheskii aspekt v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [Lexical Aspect in Teaching Russian as a Foreign Language]. In *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. No. 3 (70), pp. 44–45. EDN XUNDSP.
6. Knyazeva, V. D. (2023). Obuchenie leksike na zanyatiyakh RKI s ispol'zovaniem onlain-platformy ProgressMe [Teaching Vocabulary in RFL Classes Using the ProgressMe Online Platform]. In Karasik, V. I. (Ed.). *III Kostomarovskii forum. Yazyk i kul'tura: vzglyad molodykh: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva, 24 maya 2023 goda*. Moscow, Gosudarstvennyi institut russkogo yazyka im. A. S. Pushkina, pp. 212–217. EDN BECWUR.
7. Kovaleva, A. V. (2013). Etapy raboty s leksikoi pri obuchenii RKI [Stages of Working with Vocabulary When Teaching RFL]. In *Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-raboty-s-leksikoy-pri-obuchenii-rki> (mode of access: 20.04.2024).
8. Krasilnikova, V. A. (2012). *Ispol'zovanie informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologii v obrazovanii* [Use of Information and Communication Technologies in Education]. Orenburg, OGU. 291 p.
9. Miksyuk, R. V. (2014). Leksicheskii aspekt pri izuchenii russkogo yazyka kak inostrannogo [Lexical Aspect during Studying Russian as a Foreign Language]. In *Trudy BGTU. Seriya 6: Istoriya, filosofiya*. No. 5 (169). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskiy-aspekt-pri-izuchenii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (mode of access: 08.04.2024).

10. Murunov, S. S. Sozdanie sistemy uprazhnenii obucheniya inostrannomu yazyku s primeneniem IKT [Creation of a System of Exercises for Teaching a Foreign Language Using ICT]. In *Vestnik TGU*. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-sistemy-uprazhneniy-obucheniya-inostrannomu-yazyku-s-primeneniem-ikt> (mode of access: 26.02.2024).
11. Shchukin, A. N. (Ed.). (2003). *Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Practical Methodology for Teaching Russian as a Foreign Language]. Moscow, Russkii yazyk. 304 p.
12. Sergienko, N. V. (2020). Rol' komp'yuternykh tekhnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [The Role of Computer Technology in Teaching Russian as a Foreign Language]. In Murzina, Zh. V. et al. (Eds.). *Obshchestvo, pedagogika, psikhologiya: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 11 sent. 2020 g.)*. Cheboksary, ID «Sreda», pp. 65–68.
13. Khavronina, S. A., Balykhina, T. M. (2008). *Innovatsionnyi uchebno-metodicheskii kompleks «Russkii yazyk kak inostrannyi»* [Innovative Educational and Methodological Complex “Russian as a Foreign Language”]. Moscow.
14. Alhamami, M. (2014). Vocabulary Learning through Audios, Images, and Videos: Linking Technologies with Memory. In *CALL-EJ*. Vol. 17 (2), pp. 87–112. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n7p76>.
15. Ko, M. H., Goranson, J. (2014). Technology-Assisted Vocabulary Learning and Student Learning Outcomes: A Case Study. In *Multimedia Assisted Language Learning*. Vol. 17 (1), pp. 11–33. <https://doi.org/10.15702/mall.2014.17.1.11>.
16. Lewis, M. (1997). Pedagogical Implications of the Lexical Approach. In Coady, J., Huckling, Th. (Eds.). *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge University Press, pp. 255–270.
17. Liu, J. (2023). The Influence of Computer Aided System Teaching on Vocabulary Learning. In Jan, M. A., Khan, F. (Eds.). *Application of Big Data, Blockchain, and Internet of Things for Education Informatization. Big-IoT-EDU 2022. Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering*. Springer, Cham. Vol 467. https://doi.org/10.1007/978-3-031-23944-1_34.
18. Nation, I. S., Nation, I. S. P. (2015). *Learning Vocabulary in Another*. Cambridge, Cambridge University Press. Vol. 10. <https://doi.org/10.1017/9781009093873>.
19. Pahlavanpoorfard, S., Soori, A. (2014). The Impact of Using Computer Software on Vocabulary Learning of Iranian EFL University Students International. In *Journal of Applied Linguistics & English Literature*. Vol. 3. No. 4. DOI: 10.7575/aiac.ijalel.v.3n.4p.23.
20. Shamshiri, F., Shafiee, S., Rahimi, F. (2023). The Effects of Computer-assisted Language Learning (CALL) and Different Interaction Patterns on Vocabulary Development of EFL Learners. In *Journal of Language and Education*. Vol. 9 (4), pp. 110–127. <https://doi.org/10.17323/jle.2023.12093>.

Лебедева Ольга Васильевна,

SPIN-код: 3906-9116

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры кристаллографии и экспериментальной физики, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского; 603022, Россия, г. Нижний Новгород, пр-т Гагарина, 23, корп. 3; e-mail: lebedeva@phys.unn.ru

Гребенев Игорь Васильевич,

SPIN-код: 9690-9183

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры кристаллографии и экспериментальной физики, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского; 603022, Россия, г. Нижний Новгород, пр-т Гагарина, 23, корп. 3; e-mail: grebenev@phys.unn.ru

Авралев Никита Владимирович,

SPIN-код: 8329-2076

кандидат политических наук, доцент, проректор по стратегическому развитию, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского; 603022, Россия, г. Нижний Новгород, пр-т Гагарина, 23, корп. 2; e-mail: avraley@unn.ru

Чупрунов Евгений Владимирович,

SPIN-код: 8382-6423

доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой кристаллографии и экспериментальной физики, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского; 603022, Россия, г. Нижний Новгород, пр-т Гагарина, 23, корп. 3; e-mail: chuprunov@phys.unn.ru

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОВРЕМЕННЫЕ ЗАДАЧИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое образование; высшие учебные заведения; студенты-педагоги; подготовка будущих учителей; учителя физики; физика; образовательный процесс

АННОТАЦИЯ. Одной из задач педагогического образования на современном этапе является подготовка квалифицированных учителей физики в соответствии с Концепцией технологического развития страны. В настоящее время имеется кадровый дефицит учителей физики, существует проблема качества подготовки. Существенный вклад в решение проблемы могут внести классические университеты. Целью данной работы является построение модели подготовки учителей физики в классическом университете с учетом накопленного методического опыта и современных задач. В работе описывается интегрированная программа с двумя квалификациями, что позволяет реализовать подготовку физиков со специализацией в методике обучения физике и правом ведения профессиональной деятельности по программам общего образования. Реализация таких программ требует серьезного методического обеспечения с учетом накопленного опыта подготовки преподавателей в классических и педагогических университетах. Преимущества подготовки учителей физики на базе университета: фундаментальная предметная подготовка, высокая готовность к научно-исследовательской деятельности, знание современных направлений развития физической науки и технологий, а также многовариантность последующего трудоустройства выпускников. Программа подготовки учителей в классическом университете в течение 1–2 курсов обучения не должна отличаться от подготовки физиков других профилей подготовки и включать весь спектр базовых дисциплин по физике, математике и информатике. Психолого-педагогическая подготовка реализуется в рамках дополнительного модуля. При разработке методической составляющей учитываются современные задачи, стоящие перед учителем физики в профессиональной деятельности. Предложенная модель может быть основой программ подготовки учителей других специальностей на базе классического университета.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Лебедева, О. В. Подготовка учителя физики в классическом университете: исторический опыт и современные задачи / О. В. Лебедева, И. В. Гребенев, Н. В. Авралев, Е. В. Чупрунов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 290–296.

Lebedeva Olga Vasilievna,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Crystallography and Experimental Physics, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

Grebenev Igor Vasilievich,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Crystallography and Experimental Physics, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

Avrlev Nikita Vladimirovich,

Candidate of Politics, Vice-Rector for Strategic Development, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

Chuprunov Evgeny Vladimirovich,

Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Head of Department of Crystallography and Experimental Physics, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

TRAINING A PHYSICS TEACHER AT A CLASSICAL UNIVERSITY: HISTORICAL EXPERIENCE AND MODERN TASKS

KEYWORDS: pedagogical education; higher education institutions; student teachers; training of future teachers; physics teachers; physics; educational process

ABSTRACT. One of the tasks of teacher education at the present stage is the training of qualified physics teachers in accordance with the Concept of Technological Development of the country. At present, there is a shortage of physics teachers, there is a problem of the quality of training. Classical universities can make a significant contribution to solving the problem. The purpose of this work is to build a model for training physics teachers in a classical university, taking into account the accumulated methodological experience and modern tasks. The paper describes an integrated program with two qualifications, which makes it possible to train physicists with a specialization in the methodology of teaching physics and the right to conduct professional activities under general education programs. The implementation of such programs requires serious methodological support, taking into account the accumulated experience of training teachers in classical and pedagogical universities. The advantages of training physics teachers at the university: fundamental subject training, high readiness for research activities, knowledge of modern trends in the development of physical science and technology, as well as the multivariance of subsequent employment of graduates. The teacher training program at a classical university during 1–2 years of study should not differ from the training of physicists of other training profiles and include the full range of basic disciplines in physics, mathematics and computer science. Psychological and pedagogical training is implemented within the framework of an additional module. When developing the methodological component, the modern tasks facing the physics teacher in his professional activity are taken into account. The proposed model can be the basis for training programs for teachers of other specialties on the basis of a classical university.

FOR CITATION: Lebedeva, O. V., Grebenev I. V., Avralev N. V., Chuprunov E. V. (2024). Training a Physics Teacher at a Classical University: Historical Experience and Modern Tasks. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 290–296.

Согласно «Концепции технологического развития на период до 2030 года» подготовка высококвалифицированных кадров «в области технологий, инженерных специальностей, физики и математики и в целом по всему спектру естественных наук» является одной из ключевых задач развития страны¹. Подготовка высококвалифицированных кадров для технологической сферы затрагивает все уровни образования, начиная со школы, где решается задача формирования профессионального самоопределения учащихся в соответствующих сферах деятельности. В связи с этим одним из поручений по итогам заседания Совета при Президенте по науке и образованию в феврале 2024 года являются разработка и реализация комплекса мероприятий «по повышению качества преподавания математики и естественно-научных предметов в системе общего образования, предусматривающих в том числе повышение качества подготовки учителей, преподающих эти предметы, и устранение дефицита таких учителей в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях»².

Основную роль в подготовке учителей физики для общеобразовательных организаций в настоящее время, безусловно, играют педагогические вузы. Однако анализ сло-

жившейся ситуации показывает, что существует дефицит учителей физики в школах, кроме того, «недостаточное количество учителей, способных практико-ориентированно преподавать физику» [8, с. 60]. Одним из направлений решения проблемы является возрождение подготовки учителей физики в классических университетах: «При всем уважении к выпускникам физико-математических направлений бакалавриата педагогических факультетов практика показывает, что самыми интересными и полезными для старшеклассников зачастую оказываются учителя естественно-научного цикла из числа выпускников естественно-научных и технологических факультетов вузов» [8, с. 60].

Целью данной работы является построение новой модели подготовки учителей физики в классическом университете с учетом накопленного методического опыта и современных задач.

Подготовка учителей физики в классических университетах в нашей стране имеет глубокие исторические корни [3]. Задачу подготовки учителей университеты России выполняли с момента их основания, многие выпускники первого в стране Московского университета начиная с 1762 года направлялись для преподавательской деятельности в гимназии и пансионы. В дальнейшем в университетах были выделены отдельные подразделения – кафедры, институты, которые занимались подготовкой педагогов. В советское время произошла реорганизация – отделение этих структурных подразделений от университетов в виде педагоги-

¹ Концепция технологического развития на период до 2030 года. URL: <http://static.government.ru/media/files/KlJ6AooA1K5t8Aw9zNfRG6P8OlbVp18F.pdf> (дата обращения: 14.07.2024).

² Перечень поручений по итогам заседания Совета при Президенте по науке и образованию от 8 февраля 2024 г. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/73737/print> (дата обращения: 14.07.2024).

ческих институтов, которые стали играть основную роль в подготовке учителей.

Однако требования времени к подготовке квалифицированных инженерных кадров привели к тому, что в классических университетах страны с 80-х годов прошлого века возрождается подготовка учителей естественно-научного цикла, в том числе физики. Выделяются отдельные группы с педагогической специализацией, которые по окончании обучения получают квалификацию «Физик. Преподаватель». В 90-е годы прошлого века в связи с реформированием образования и введением государственных стандартов обучения предусматривалось наряду с освоением специальности 010701 «Физика» получение дополнительной квалификации «Преподаватель».

Анализ научной литературы по этому вопросу показывает, что с тех пор была проделана большая работа по созданию методической системы профессиональной подготовки преподавателей физики в классическом университете (И. М. Агибова, В. И. Ваганова, И. В. Гребенев, О. А. Крысанова, Н. В. Сычкова и др.). Исследователи отмечают, что подготовка учителя физики на базе классического университета имеет ряд преимуществ. В первую очередь это фундаментальная подготовка по физике и математике, высокий уровень методологической культуры, что позволяет «формировать у будущего преподавателя физики соответствующий уровень технологической культуры, обобщенные методические умения» [1, с. 9]. Во-вторых, направленность учебного процесса в классическом университете на научно-исследовательскую деятельность в профессиональной сфере позволяет подготовить педагога-исследователя, способного вовлечь в исследовательскую деятельность своих учеников [5; 14]. В работах [5; 10], посвященных подготовке преподавателей в университетах, отмечается, что именно фундаментальная предметная подготовка и исследовательский характер обучения в классическом университете позволяют выпускникам преподавать физику в школах и классах физико-математического профиля, причем «...методическая деятельность учителя должна определяться логикой раскрытия основ науки, например, физики, базироваться на понимании существа изучаемого раздела физической науки (а не содержания учебника)» [5, с. 8].

В ННГУ им. Н. И. Лобачевского с 80-х годов прошлого века по программам специалитета было подготовлено несколько десятков высококвалифицированных учителей физики, которые в настоящее время работают в ведущих общеобразовательных учреждениях Нижнего Новгорода и Ниже-

городской области, возглавляют методические объединения учителей, являются победителями учительских конкурсов различного уровня.

С введением системы многоуровневого высшего образования внедрение ФГОС по направлению подготовки бакалавриата «Физика» исключило возможность реализовать подготовку учителей физики в рамках основной образовательной программы в классическом университете. Некоторые выпускники, получившие квалификацию «Физика» со специализацией в той или иной области (кристаллофизика, теоретическая физика, физика металлов и сплавов и т. д.), если хотели работать в школе, вынуждены были получать дополнительное педагогическое образование, без которого невозможно осуществлять педагогическую деятельность в школе. Подготовка учителей в классическом университете стала возможна только на уровне магистратуры, причем она скорее играла роль повышения квалификации отдельных действующих учителей физики.

Говоря о реформировании педагогического образования и перспективах его развития, В. И. Загвязинский и др. отмечают необходимость сохранения подготовки преподавателей в классических университетах: «В классическом обучении наиболее полно и эффективно сочетаются все грани качественной подготовки педагогов: обретение навыков исследовательской деятельности, фундаментальность образования и приобщение к культурным ценностям» [7, с. 3].

На уровне бакалавриата подготовка учителей физики ведется в педагогических вузах по направлению «Педагогическое образование» с одним или двумя профилями. В последнем случае зачастую приходят абитуриенты, не сдававшие ЕГЭ по физике. В результате педагогические вузы при подготовке будущих учителей физики испытывают существенные трудности [15]. Некоторые педагогические университеты для повышения качества подготовки будущих учителей ищут возможности интеграции с классическими университетами, что позволяет усилить предметную подготовку и приобщить будущих учителей к научно-исследовательской деятельности в области физики [6; 17]. Существуют модели приобщения студентов педагогических вузов к исследованиям на базе научно-исследовательских подразделений вузов [16], формирования исследовательских компетенций будущих педагогов при изучении курса общей физики [2].

В 2021 году были внесены изменения в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», позволяющие разработку и реализацию образовательных про-

грамм высшего образования, предусматривающих возможность одновременного получения обучающимися нескольких квалификаций³. Таким образом, снова появилась возможность в классических университетах осуществлять подготовку будущих учителей физики, но эта идея потребовала нового воплощения с учетом современной ситуации.

Предлагаемая нами модель подготовки учителей физики состоит в следующем. В 2024 году разработана и утверждена образовательная программа бакалавриата по направлению 03.03.02 «Физика», интегрированная с программой профессиональной переподготовки «Психолого-педагогические основы образования». Эта программа предлагается студентам физического факультета университета. В результате освоения образовательной программы выпускники получают два диплома: бакалавра по направлению подготовки «Физика» и о профессиональной переподготовке с правом ведения педагогической деятельности по реализации программ основного общего образования, среднего общего образования.

Одной из особенностей построения образовательных программ на современном этапе является их ориентация на профессиональные стандарты в соответствующей сфере деятельности. Образовательная программа будущих учителей физики разрабатывалась с учетом профессионального стандарта 01.001. Педагог (Педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (Воспитатель, учитель)).

При разработке программы было важно не только сохранить методические традиции подготовки учителей физики в классическом университете, но и учесть задачи, стоящие перед современным средним образованием. Фундаментально-предметная подготовка обеспечивается обязательной частью образовательной программы, которая совпадает с другими профилями по направлению «Физика» на физическом факультете. Будущие учителя физики изучают весь комплекс базовых физико-математических дисциплин, как и физики-теоретики, кристаллографы и др. В течение первого и второго курсов студенты изучают общую и теоретическую физику, математический анализ, линейную алгебру и аналитическую геометрию, дифференциальные уравнения, информацион-

ные технологии и другие базовые дисциплины. На этой предметной и методологической основе осуществляется психолого-педагогическая и методическая подготовка.

На третьем курсе встроены дополнительный модуль, отвечающий за психолого-педагогическую составляющую подготовки. В рамках освоения этого модуля студенты изучают общую педагогику, общую и возрастную психологию, основы воспитательного процесса в школе, а по его результатам получают дополнительную квалификацию, указанную выше.

Методическая подготовка осуществляется на 3-м и 4-м курсах в рамках дисциплин по профилю программы «Методика обучения физике» – комплекс дисциплин, направленных на формирование готовности проектировать и реализовывать учебный процесс по физике в соответствии с поставленными целями и сложившейся дидактической ситуацией. Дисциплина «Методика обучения физике» изучается на протяжении трех учебных семестров: сначала общие вопросы, затем применение к конкретным темам и разделам физики (частные вопросы), завершается практиicumом. В ходе практикума студенты применяют полученные знания и умения, разрабатывая проект изучения отдельной темы в рамках взаимосвязанных уроков. В следующем семестре в процессе педагогической практики проект находит свое воплощение. Параллельно с курсами по методике обучения физике реализуются курсы «Школьный физический эксперимент» и «Методика решения задач по физике», поскольку решение задач и экспериментирование – два основных вида практической учебной деятельности при обучении физике.

Большое внимание при обучении будущих учителей на базе исследовательского университета уделяется формированию умений организовывать учебно-исследовательскую деятельность учащихся по физике. В рамках базовой, фундаментальной подготовки формируются готовность студентов к научно-исследовательской деятельности, методологическая культура, в том числе при прохождении научно-исследовательских практик в лабораториях кафедр физического факультета или подразделений Научно-исследовательского физико-технического института (НИФТИ). Для формирования умений проектировать и организовывать учебно-исследовательскую и проектную деятельность обучающихся после изучения общих вопросов методики обучения физике предусмотрена дисциплина «Организация учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся». По итогам изучения дисциплины студенты готовят проект, по-

³ Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 06.04.2021 № 245 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202108160022?index=7> (дата обращения: 15.07.2024).

казывающий обоснованное включение учебно-исследовательской деятельности на уроках и во внеурочной деятельности [11]. Разработанный проект используется при прохождении педагогической практики и подготовке ВКР.

С учетом технологических запросов общества очень важно, чтобы будущий учитель физики был готов развивать интерес детей к изучению физики, использовать современные образовательные технологии, современное оборудование, что необходимо предусмотреть в модели подготовки. На современном этапе очень важно зародить интерес к изучению естественно-научных дисциплин на раннем этапе, поэтому в учебный план внесены дисциплины «Пропедевтические курсы физики и астрономии», в рамках которых студенты должны освоить построение курсов физики 5–6 класса с учетом возрастных психологических особенностей этого возраста. Изучение этих предметов в школе нацелено на освоение эмпирических методов познания окружающего мира – наблюдение и эксперимент, что важно для раннего этапа инженерного образования [12].

Одним из важных направлений деятельности современного учителя физики является культурно-просветительская деятельность, основу которой составляет использование исторического материала в учебном процессе [4]. Для подготовки будущих учителей к реализации принципа историзма разработана дисциплина «Вопросы истории физики в школьном курсе физики». Предусматривается широкая программа ознакомления будущих учителей физики с достижениями отечественной науки и инженерии на примере научных учреждений и высокотехнологичных промышленных предприятий Нижнего Новгорода и области.

Важнейшей компетенцией современного учителя физики является готовность использовать в своей профессиональной деятельности современные технологии и современное оборудование [9; 13]. Для формирования соответствующих умений в уче-

ный план внесены дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии в обучении физике», «Специальный физический практикум». Для обеспечения учебного процесса на физическом факультете созданы две специализированные лаборатории – лаборатория методики обучения физике и школьного физического эксперимента, в которых имеется необходимое оборудование для школьного физического эксперимента, в том числе цифровые лаборатории.

К сожалению, объем педагогической практики на базе образовательных учреждений у студентов, обучающихся на базе университета, значительно меньше, чем предусматривает план подготовки педагогических вузов. Возможно, удастся преодолеть эту проблему с переходом на программы специалитета в будущем. В настоящее время в какой-то мере преодолеть эту проблему возможно за счет привлечения студентов – будущих учителей к комплексу мероприятий, реализуемых на базе физического факультета со школьниками, – олимпиады, конкурсы, экскурсии, организация учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся.

Разработку и реализацию программы подготовки учителей физики на физическом факультете ННГУ поддержали ведущие лица Нижнего Новгорода, заинтересованные в обновлении кадров и повышении качества подготовки по физике. В дальнейшем предложенная модель, основанная на сочетании фундаментально-предметной, научно-исследовательской и методической подготовки с учетом современных задач профессиональной деятельности, может быть распространена на создание программ подготовки в университете учителей других востребованных специальностей.

В заключение отметим, что даже в условиях не самой высокой популярности учительской профессии в настоящее время, студентов, желающих участвовать в данной программе, достаточно, поскольку наряду с инженерной и научной карьерой она дает дополнительные варианты трудоустройства после окончания университета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агибова, И. М. Формирование методических умений преподавателя физики в классическом университете : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. М. Агибова. – М., 2006. – 48 с. – Текст : непосредственный.
2. Белянин, В. А. Методическая система формирования исследовательской компетенции будущего учителя при изучении физики : дис. ... д-ра пед. наук / В. А. Белянин. – М., 2012. – 483 с. – Текст : непосредственный.
3. Войтеховская, М. П. Развитие российской модели подготовки педагогических кадров в образовательных учреждениях разной ведомственной принадлежности: исторический опыт и современные задачи / М. П. Войтеховская. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2022. – № 4. – С. 169–187.
4. Горюнова, М. В. Принцип историзма как основа культурно-просветительской деятельности учителя физики в школе / М. В. Горюнова, О. Р. Шефер, Т. Н. Лебедева. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – № 1. – С. 65–92.

5. Гребенев, И. В. Проблемы педагогического образования с позиции исследовательского университета / И. В. Гребенев, Е. В. Чупрунов. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2015. – № 5. – С. 5–11.
6. Гребенев, И. В. Подготовка учителя физики с учетом современных технологических запросов общества / И. В. Гребенев, О. В. Лебедева, В. В. Сдобняков [и др.]. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2023. – Т. 87, № 8. – С. 85–93.
7. Загвязинский, В. И. Педагогическое образование в России и стратегия его возможного развития / В. И. Загвязинский, Л. Д. Плотников, Л. М. Волосникова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2013. – № 4 (103). – С. 3–18.
8. Калина, И. И. Вклад МГУ имени М. В. Ломоносова в формирование технологического суверенитета страны средствами подготовки учителей естественно-научного профиля / И. И. Калина. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2022. – № 3. – С. 56–64.
9. Колесников, А. И. Совершенствование экспериментальной подготовки будущего учителя физики / А. И. Колесников, Л. А. Ларченкова. – Текст : электронный // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters). – 2023. – № 8. – URL: <http://emissia.org/offline/2023/3286.htm> (дата обращения: 17.07.2024).
10. Крысанова, О. В. Формирование готовности студентов классического университета к преподаванию физики в школах и классах физико-математического профиля : дис. ... канд. пед. наук / О. В. Крысанова. – Самара, 2004. – 226 с. – Текст : непосредственный.
11. Лебедева, О. В. Подготовка будущего учителя физики к проектированию и организации учебно-исследовательской деятельности / О. В. Лебедева, И. В. Гребенев. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 5. – С. 98–104.
12. Масленникова, Ю. В. Пропедевтический курс астрономии как компонент естественнонаучного образования в школе / Ю. В. Масленникова. – Текст : непосредственный // Физика в школе. – 2017. – № 5. – С. 58–62.
13. Мокляк, Д. С. Критерии оценки программы подготовки будущих учителей к продуктивному обучению физике с учетом возможностей информационной образовательной среды / Д. С. Мокляк. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 3, ч. 1. – С. 102–113.
14. Сычкова, Н. В. Формирование у будущих учителей умений исследовательской деятельности в условиях классического университета : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. В. Сычкова. – Магнитогорск, 2002. – 43 с. – Текст : непосредственный.
15. Усольцев, А. П. Определение и достижение необходимого минимума предметных знаний и умений у будущего учителя физики / А. П. Усольцев, Е. П. Антипова. – Текст : непосредственный // Современное образование и педагогическое наследие академика А. В. Усовой. Междунар. науч.-практ. конф. : сборник материалов. – 2021. – С. 293–297.
16. Шаронова, Н. В. Модель методики формирования исследовательских умений будущих учителей на базе научных подразделений вузов / Н. В. Шаронова, Т. А. Ширина. – Текст : непосредственный // Школа будущего. – 2020. – № 6. – С. 70–77.
17. Ярмакеев, И. Э. Интеграция педагогического и классического университетского образования как средство повышения качества подготовки педагогических кадров / И. Э. Ярмакеев. – Текст : непосредственный // Филология и культура. – 2012. – № 1 (27). – С. 278–282.

REFERENCES

1. Agibova, I. M. (2006). *Formirovanie metodicheskikh umenii prepodavatelya fiziki v klassicheskom universitete* [Formation of Methodological Skills of a Physics Teacher at a Classical University]. Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Moscow. 48 p.
2. Belyanin, V. A. (2012). *Metodicheskaya sistema formirovaniya issledovatel'skoi kompetentsii budushchego uchitelya pri izuchenii fiziki* [Methodological System for the Formation of Research Competence of Future Teachers in the Study of Physics]. Dis. ... d-ra ped. nauk. Moscow. 483 p.
3. Voitekhovskaya, M. P. (2022). *Razvitie rossiiskoi modeli podgotovki pedagogicheskikh kadrov v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh raznoi vedomstvennoi prinadlezhnosti: istoricheskii opyt i sovremennye zadachi* [Development of the Russian Model of Training Pedagogical Personnel in Educational Institutions of Various Departments: Historical Experience and Modern Tasks]. In *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie*. No. 4, pp. 169–187.
4. Goryunova, M. V., Shefer, O. R., Lebedeva, T. N. (2021). *Printsip istorizma kak osnova kul'turno-prosvetitel'skoi deyatel'nosti uchitelya fiziki v shkole* [The Principle of Historicism as the Basis of Cultural and Educational Activities of a Physics Teacher at School]. In *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. No. 1, pp. 65–92.
5. Grebenev, I. V., Chuprunov, E. V. (2015). *Problemy pedagogicheskogo obrazovaniya s pozitsii issledovatel'skogo universiteta* [Problems of Teacher Education from the Perspective of a Research University]. In *Vyshee obrazovanie v Rossii*. No. 5, pp. 5–11.
6. Grebenev, I. V., Lebedeva, O. V., Sdobnyakov, V. V. et al. (2023). *Podgotovka uchitelya fiziki s uchetom sovremennykh tekhnologicheskikh zaprosov obshchestva* [Training of a Physics Teacher Taking into Account Modern Technological Demands of Society]. In *Pedagogika*. Vol. 87. No. 8, pp. 85–93.
7. Zagvyazinsky, V. I., Plotnikov, L. D., Volosnikova, L. M. (2013). *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii i strategiya ego vozmozhnogo razvitiya* [Pedagogical Education in Russia and the Strategy of Its Possible Development]. In *Obrazovanie i nauka*. No. 4 (103), pp. 3–18.
8. Kalina, I. I. (2022). *Vklad MGU imeni M. V. Lomonosova v formirovanie tekhnologicheskogo suvereniteta strany sredstvami podgotovki uchitelei estestvenno-nauchnogo profilya* [The Contribution of Lomono-

sov Moscow State University to the Formation of the Country's Technological Sovereignty Through the Training of Natural Science Teachers]. In *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie*. No. 3, pp. 56–64.

9. Kolesnikov, A. I., Larchenkova, L. A. (2023). Sovershenstvovanie eksperimental'noi podgotovki budushchego uchitelya fiziki [Improving the Experimental Training of Future Physics Teachers]. In *Pis'ma v Emissiya. Offlain (The Emissia. Offline Letters)*. No. 8. URL: <http://emissia.org/offline/2023/3286.htm> (mode of access: 17.07.2024).

10. Krysanova, O. V. (2004). *Formirovanie gotovnosti studentov klassicheskogo universiteta k prepodavaniiu fiziki v shkolakh i klassakh fiziko-matematicheskogo profilya* [Formation of Readiness of Students of Classical University for Teaching Physics in Schools and Classes of Physics and Mathematics Profile]. Dis. ... kand. ped. nauk. Samara. 226 p.

11. Lebedeva, O. V., Grebenev, I. V. (2018). Podgotovka budushchego uchitelya fiziki k proektirovaniyu i organizatsii uchebno-issledovatel'skoi deyatel'nosti [Preparing a Future Physics Teacher for the Design and Organization of Educational and Research Activities]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 5, pp. 98–104.

12. Maslennikova, Yu. V. (2017). Propedevticheskii kurs astronomii kak komponent estestvennonauchnogo obrazovaniya v shkole [Propaedeutic Course of Astronomy as a Component of Natural Science Education in School]. In *Fizika v shkole*. No. 5, pp. 58–62.

13. Moklyak, D. S. (2022). Kriterii otsenki programmy podgotovki budushchikh uchitelei k produktivnomu obucheniiu fizike s uchetom vozmozhnostei informatsionnoi obrazovatel'noi sredy [Criteria for Assessing the Program for Training Future Teachers for Productive Teaching of Physics, Taking into Account the Possibilities of the Information Educational Environment]. In *Prepodavatel' XXI vek*. No. 3. Part 1, pp. 102–113.

14. Sychkova, N. V. (2002). *Formirovanie u budushchikh uchitelei umenii issledovatel'skoi deyatel'nosti v usloviyakh klassicheskogo universiteta* [Formation of Research Skills in Future Teachers in the Conditions of a Classical University]. Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Magnitogorsk. 43 p.

15. Usoltsev, A. P., Antipova, E. P. (2021). Opredelenie i dostizhenie neobkhodimogo minimuma predmetnykh znaniy i umeniy u budushchego uchitelya fiziki [Determination and Achievement of the Required Minimum Subject Knowledge and Skills of a Future Physics Teacher]. In *Sovremennoe obrazovanie i pedagogicheskoe nasledie akademika A. V. Usovoi. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: sbornik materialov*, pp. 293–297.

16. Sharonova, N. V., Shirina, T. A. (2020). Model' metodiki formirovaniya issledovatel'skikh umeniy budushchikh uchitelei na baze nauchnykh fizicheskikh podrazdelenii vuzov [Model of Methodology for Developing Research Skills of Future Teachers Based on Scientific Physics Departments of Universities]. In *Shkola budushchego*. No. 6, pp. 70–77.

17. Yarmakeev, I. E. (2012). Integratsiya pedagogicheskogo i klassicheskogo universitetskogo obrazovaniya kak sredstvo povysheniya kachestva podgotovki pedagogicheskikh kadrov [Integration of Pedagogical and Classical University Education as a Means of Improving the Quality of Training of Teaching Staff]. In *Filologiya i kul'tura*. No. 1 (27), pp. 278–282.

УДК 378.147+371.124:73
ББК 4448.985

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.2

Соколов Максим Владимирович,

SPIN-код: 7932-9733

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой декоративно-прикладного искусства, Новосибирский государственный педагогический университет; 630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28; e-mail: maxma63@mail.ru

Зубрилин Константин Михайлович,

SPIN-код: 2112-6102

заведующий кафедрой живописи, декан художественно-графического факультета, Московский педагогический государственный университет; 119435, Россия, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1; e-mail: km.zubrilin@mpgu.su

Новоселов Сергей Аркадьевич,

SPIN-код: 4200-5457

доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: inobr@list.ru

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ КОМПОЗИЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: российские вузы; китайские студенты; студенты-педагоги; подготовка будущих учителей; учителя изобразительного искусства; изобразительное искусство; образовательный процесс; методы обучения; композиция; художественно-педагогическое образование

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты педагогического эксперимента, направленного на совершенствование методики обучения композиции китайских студентов в рамках подготовки будущих учителей изобразительного искусства. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения качества художественно-педагогического образования в условиях интернационализации высшей школы. Цель работы заключалась в разработке и апробации эффективной программы обучения композиции, адаптированной к национально-культурным особенностям китайских учащихся. В ходе констатирующего этапа эксперимента была выявлена низкая сформированность композиционных навыков у большинства китайских студентов экспериментальной группы. Для решения этой проблемы авторами была разработана и внедрена специальная методика, учитывающая специфику визуального мышления, творческого воображения и композиционного восприятия представителей китайской культуры. Реализация экспериментальной программы по обучению композиции продемонстрировала ее высокую эффективность: доля учащихся с низким уровнем композиционных умений сократилась более чем в 2 раза, а количество студентов со средним и высоким уровнем возросло на 30%. Результаты исследования могут быть применены в практике преподавания композиции в системе художественно-педагогического образования, а также в работе с иностранными студентами из Китая.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Соколов, М. В. Особенности методики обучения композиции при подготовке в российских вузах китайских студентов к профессии учителя изобразительного искусства / М. В. Соколов, К. М. Зубрилин, С. А. Новоселов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 297–303.

Sokolov Maxim Vladimirovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Decorative and Applied Arts, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Zubrilin Konstantin Mikhailovich,

Head of Painting Department, Dean of the Art and Graphic Faculty, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Novoselov Sergey Arkadyevich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Director of Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

FEATURES OF THE METHODOLOGY OF TEACHING COMPOSITION IN THE TRAINING OF CHINESE STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES FOR THE PROFESSION OF A TEACHER OF FINE ARTS

KEYWORDS: Russian universities; Chinese students; student teachers; training of future teachers; teachers of fine arts; fine arts; educational process; teaching methods; composition; art and pedagogical education

ABSTRACT. The article presents the results of a pedagogical experiment aimed at improving the methods of teaching composition to foreign students from China as part of the training of future teachers of fine arts. The relevance of the research is due to the need to improve the quality of art and pedagogical education in the context of internationalization of higher education. The aim of the work was to develop and test an effective composition training program adapted to the national and cultural characteristics of Chinese students. During the ascertaining stage of the experiment, low formation of compositional skills was revealed in the majority of students of the experimental group. To solve this problem, the authors have developed and implemented a special technique that takes into account the specifics of visual thinking, crea-

tive imagination and compositional perception of representatives of Chinese culture. The implementation of the experimental composition training program has demonstrated its high effectiveness: the proportion of students with a low level of compositional skills has decreased by more than 2 times, and the number of students with medium and high levels has increased by 30%. The results of the research can be applied in the practice of teaching composition in the system of art and pedagogical education, as well as in working with foreign students from China.

FOR CITATION: Sokolov, M. V., Zubrilin, K. M., Novoselov, S. A. (2024). Features of the Methodology of Teaching Composition in the Training of Chinese Students in Russian Universities for the Profession of a Teacher of Fine Arts. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 297–303.

Введение. Глобализация в сфере образования ведет к повышению интереса и потребности в обучении иностранных студентов в российских вузах. Данная тенденция также распространяется на подготовку учителей изобразительного искусства, где все больше становится представителей из азиатских стран, в частности Китая. Однако преподавание изобразительных дисциплин иностранным студентам имеет ряд особенностей, связанных с культурными традициями, ментальностью и уровнем подготовки. Одним из ключевых аспектов обучения будущих учителей изобразительного искусства является методика преподавания композиции, играющей важную роль в формировании профессиональных компетенций.

Актуальность. Рост количества иностранных студентов, в том числе из Китая, обучающихся в российских вузах по направлению 44.03.01 Педагогическое образование профиль Изобразительное искусство, определяет необходимость разработки эффективных методических подходов к преподаванию композиции с учетом их национально-культурных особенностей. Это позволит повысить качество их подготовки как будущих учителей изобразительного искусства. Данной проблемой занимались такие исследователи, как Ли Хуа, Чжан Цзинхуа, Ван Сяохуэй, Ма Цзюнь, а также российские педагоги-практики Н. Н. Ростовцев, В. С. Кузин, Е. В. Шорохов, Г. В. Беда, С. П. Ломов, М. В. Соколов, К. М. Зубрилин, которые рассматривали методику преподавания композиции в художественном образовании.

Проблема. Недостаточная разработанность методики обучения композиции китайских иностранных студентов в системе российского художественного образования.

Цель исследования – выявить особенности методики обучения композиции китайских студентов в рамках подготовки учителей изобразительного искусства.

Задачи исследования:

1. Изучить национально-культурные особенности китайских студентов, влияющие на их обучение композиции.

2. Проанализировать существующие методические подходы к преподаванию композиции в системе художественного образования.

3. Разработать методические рекомендации по обучению композиции иностранных студентов из Китая с учетом выявленной специфики.

Гипотеза исследования: эффективность обучения композиции иностранных студентов из Китая в системе подготовки учителей изобразительного искусства повысится при разработке методики, учитывающей их национально-культурные особенности.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, изучение педагогического опыта, наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент.

Роль композиции в подготовке учителя изобразительного искусства является ключевой. Глубокое понимание и владение законами, принципами и средствами композиции становятся фундаментом для развития художественно-творческих навыков будущих педагогов [14]. Работа над решением композиционных задач стимулирует у студентов образное, ассоциативное и нестандартное мышление, способность видеть целостный художественный образ, развивает их воображение и креативность [1; 10].

Изучая композицию, будущие учителя изобразительного искусства осваивают методику ее преподавания, учатся последовательно вести учащихся от простых упражнений к более сложным творческим заданиям. Работа над композицией способствует формированию у студентов художественно-эстетического вкуса, чувства гармонии, пропорции, ритма тона и цвета. Это является важным для их профессиональной деятельности. Освоение композиционных принципов закладывает основу художественно-творческого развития будущих учителей изобразительного искусства и формирует необходимые компетенции для успешной педагогической работы [2].

Подготовка иностранных студентов, в том числе из Китая, в рамках российского художественного образования требует учета ряда специфических факторов. Прежде всего необходимо понимать, что традиционные китайские культурные ценности оказывают значительное влияние на восприятие и творчество данной категории обучающихся. Для китайской культуры характерны созерцательность, символизм, тяготение к гармонии природных форм, что накладыва-

ет отпечаток на художественное мышление студентов и предпочитаемые ими композиционные решения.

Система художественного образования в Китае имеет свои характерные особенности, отличающие ее от российского опыта. В китайской системе образования больше внимания уделяется декоративно-прикладным видам искусства, условности и стилизации форм, специфике академического рисунка. Эти отличия от российской системы художественной подготовки также необходимо учитывать при работе с иностранными студентами из Китая.

Понимание данных особенностей помогает выявить исходный уровень подготовки китайских студентов в области композиции. Как правило, они обладают определенными навыками и знаниями в этой сфере, приобретенными в процессе обучения в Китае. Однако эти компетенции могут существенно отличаться от требований и традиций российской художественной школы, что необходимо учитывать при разработке методики преподавания композиции.

Составление композиции является важным аспектом в подготовке будущих учителей изобразительного искусства. Композиция играет ключевую роль в формировании художественно-творческих способностей и профессиональных компетенций студентов. Вот несколько ключевых моментов, раскрывающих роль композиции в данной сфере:

1. Глубокое понимание и владение законами, принципами и средствами композиции являются фундаментом для развития художественно-творческих навыков будущих учителей изобразительного искусства. Это позволяет им эффективно организовывать пространство листа, грамотно компоновать элементы, добиваться выразительности и целостности изображения [1].

2. Решение композиционных задач стимулирует образное, ассоциативное и нестандартное мышление студентов. Работа над композицией развивает способность видеть целостный художественный образ, воображение, креативность [5; 9].

3. Изучая композицию, будущие педагоги постигают методику ее преподавания. Они учатся последовательно вести учащихся от простых композиционных упражнений к более сложным творческим заданиям, применяя различные техники и приемы [6].

4. Работая над композицией, студенты развивают чувство гармонии, пропорции, ритма тона и цвета. Это способствует формированию их художественно-эстетического вкуса, которым они в дальнейшем будут руководствоваться в профессиональной деятельности [8; 12].

5. Освоение композиционных принципов позволяет будущим учителям изобразительного искусства не только эффективно организовывать учебный процесс, но и реализовывать себя в художественном творчестве, создавая авторские методические разработки, проекты, программы [10; 12].

Таким образом, изучение композиции является неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства. Оно закладывает основу их художественно-творческого развития и формирует необходимые компетенции для успешной педагогической деятельности [7].

В системе художественного образования сложились определенные традиционные принципы и методы преподавания композиции. Они включают использование классических композиционных схем, изучение закономерностей построения художественной формы, освоение различных видов композиционной организации пространства. Эти методические подходы апробированы и доказали свою эффективность в подготовке профессиональных художников и педагогов [12].

Вместе с тем обучение композиции в рамках подготовки учителей изобразительного искусства имеет свою специфику. Помимо освоения композиционных принципов, необходимо формировать у студентов умения адаптировать и транслировать эти знания в будущей педагогической деятельности [10]. Это предполагает овладение методикой преподавания композиции, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Особые проблемы в освоении композиции возникают у иностранных студентов, в том числе из Китая. Их затрудняют не только различия в художественных традициях, но и языковой барьер, недостаток практических навыков, специфика художественного мышления. Решение этих проблем требует адаптации методики обучения композиции с учетом национально-культурного контекста [13].

Обучение композиции китайских студентов требует адаптации содержания и методов преподавания с учетом их национально-культурных особенностей. Это предполагает, во-первых, изучение специфики художественного мышления и традиций китайской культуры, которые накладывают отпечаток на восприятие композиционных задач. Во-вторых, необходимы сопоставление китайской и европейской композиционных традиций, выявление точек соприкосновения и различий. Такой сравнительный анализ помогает выстроить логику обучения, интегрируя знакомые студентам

подходы и плавно переходя к освоению новых композиционных принципов.

Активизация самостоятельной творческой деятельности студентов является важным аспектом методики обучения композиции китайских учащихся. Это способствует не только закреплению теоретических знаний, но и развитию творческого потенциала и индивидуального художественного языка обучающихся [15].

Необходимо учитывать, что некоторые традиционные для китайской культуры ценности, такие как коллективизм и стремление к подражанию учителю, могут препятствовать проявлению творческой инициативы студентов. В связи с этим в ходе эксперимента особое внимание уделялось созданию на занятиях атмосферы, стимулирующей самостоятельность и оригинальность композиционных решений.

Китайские студенты очень хорошо владеют навыками копирования и воспроизведения [3]. Преподавателю важно находить способы активизации их творческого мышления, используя доступные им культурные ориентиры и образные ассоциации. Так, в ходе экспериментального обучения широко применялись задания, связанные с визуализацией национальных символов, орнаментальных мотивов, традиционных пейзажных композиций. Это помогало студентам найти точки опоры для развития собственного композиционного видения в рамках осваиваемых академических принципов [7].

Грамотное сочетание теоретического и практического аспектов, а также учет национально-культурных особенностей китайских учащихся позволили добиться значительных результатов в развитии их композиционных умений и творческого потенциала.

Апробация разработанной методики обучения «придумай и нарисуй» для китайских студентов проходила на художественно-графическом факультете Института изобразительных искусств МПГУ в группе студентов 44.03.01 Педагогическое образование профиль Изобразительное искусство. Было выявлено, что использование сравнительного анализа китайской и европейской художественных традиций, а также акцент на самостоятельной творческой деятельности позволили китайским студентам постепенно отходить от практики копирования и более уверенно проявлять свою индивидуальность в композиционных решениях.

В ходе эксперимента преподаватели и студенты активно использовали мобильные переводчики, что помогало оперативно преодолевать трудности в понимании и коммуникации. Накопленный опыт работы с китайскими учащимися также позволял преподавателям интуитивно подбирать

наиболее понятные и доступные формулировки при объяснении композиционных заданий.

Ход педагогического эксперимента по обучению композиции китайских студентов в рамках подготовки учителей изобразительного искусства включает следующие этапы:

На подготовительном этапе были определены цели и задачи эксперимента. Основная цель – выявить особенности формирования композиционных навыков у китайских студентов и разработать эффективную методику обучения композиции в процессе их профессиональной подготовки на художественно-педагогических направлениях. Для этого был проведен анализ психолого-педагогической и методической литературы, а также изучен опыт преподавания композиции китайским студентам.

На констатирующем этапе была проведена входная диагностика, направленная на выявление исходного уровня композиционных умений у студентов-китайцев. Использовались тестовые задания на определение знания основных законов и средств композиции, а также творческие композиционные задачи. Результаты диагностики показали, что большинство студентов имеют низкий уровень владения композицией, испытывают трудности в организации плоскости листа, в передаче пространственных и ритмических отношений.

На формирующем этапе была разработана и внедрена в учебный процесс специальная программа обучения композиции, адаптированная с учетом специфики подготовки китайских студентов. Программа включала вводные теоретические занятия, практические упражнения на освоение базовых композиционных приемов, творческие задания с постепенным усложнением. Особое внимание уделялось визуализации теоретических понятий, использованию наглядных примеров из традиционного китайского искусства. В ходе эксперимента проводился систематический мониторинг динамики развития композиционных умений студентов.

Контрольный этап был направлен на выявление уровня сформированности композиционных навыков у китайских студентов после реализации экспериментальной программы обучения. Для этого использовались те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе. Результаты итоговой диагностики сравнивались с исходными показателями, что позволило оценить эффективность разработанной методики.

На аналитическом этапе были обобщены и проанализированы результаты эксперимента. Установлено, что разработанная

программа обучения композиции, учитывая национально-культурные особенности китайских студентов, способствовала значительному повышению уровня их композиционных умений. Сделаны выводы о важности адаптации методик преподавания композиции к специфике подготовки иностранных учащихся в художественно-педагогическом образовании.

Результаты педагогического эксперимента по обучению композиции китайских студентов в рамках подготовки учителей изобразительного искусства показали высокую эффективность разработанной программы.

На констатирующем этапе входная диагностика показала, что 75% китайских студентов в экспериментальной группе имели низкий уровень владения композиционными навыками. Средний уровень продемонстрировали 15% учащихся, а высокий уровень – лишь 10%.

После реализации разработанной программы обучения композиции с учетом национально-культурных особенностей китайских студентов результаты итоговой диагностики значительно улучшились. Доля учащихся с низким уровнем композиционных умений сократилась до 35%. При этом количество студентов со средним уровнем возросло до 45%, а с высоким уровнем – до 20%.

Сравнение входной и итоговой диагностики показало, что реализация экспериментальной программы позволила повысить уровень композиционных навыков у китайских студентов в среднем на 40%. Это подтверждает высокую эффективность адаптации методики преподавания композиции к специфике подготовки китайских учащихся в художественно-педагогическом образовании.

Оценка эффективности методики преподавателями и самими студентами продемонстрировала ее высокую результативность. Преподаватели отметили, что предложенный подход помог гармонично сочетать исходные представления обучающихся с требованиями российской художественной школы. Студенты указали на возросший интерес к дисциплине, уверенность в своих творческих возможностях и удовлетворенность достигнутыми результатами.

Вместе с тем апробация выявила необходимость дальнейшего совершенствования методики. Требуются расширение индивидуальных консультаций, более тщательный учет личностных особенностей обучающихся, а также включение дополнительных элементов для преодоления языкового барьера. Реализация этих направлений позволит повысить эффективность обучения «придумай и нарисуй» китайских студентов [3].

Заключение. Проведенное исследо-

вание позволило разработать и апробировать методику обучения композиции китайских студентов с учетом специфики их национально-культурных и образовательных традиций.

В ходе работы были выявлены особенности преподавания композиции в системе художественного образования, в том числе при подготовке учителей изобразительного искусства. Установлено, что для иностранных студентов освоение композиционных принципов сопряжено со значительными трудностями, обусловленными различиями в художественных традициях и особенностями мышления.

Для апробации методики на художественно-графическом факультете Института изобразительных искусств МПГУ было организовано экспериментальное обучение китайских студентов. В ходе эксперимента особое внимание уделялось сравнительному анализу китайской и европейской композиционных традиций, а также активизации самостоятельной творческой деятельности обучающихся. Несмотря на опору на академическую классическую программу по композиции, были сделаны специальные адаптационные установки с учетом специфики китайской культуры и особенностей мышления студентов.

Разработанная методика показала высокую эффективность в ходе апробации. Студенты-китайцы продемонстрировали значительный прогресс в формировании композиционных умений и навыков, проявив большую уверенность в собственных творческих возможностях.

Вместе с тем результаты апробации обозначили перспективные направления дальнейшего совершенствования методики, связанные с расширением индивидуальной работы [4], более глубоким учетом личностных особенностей обучающихся, а также включением дополнительных элементов для преодоления языкового барьера.

Разработанная методика может быть рекомендована к использованию в художественных вузах и на факультетах изобразительного искусства при обучении композиции китайских студентов. Ее применение будет способствовать повышению эффективности образовательного процесса и формированию у обучающихся необходимых композиционных компетенций.

Хотя данное исследование не имеет прямого экономического эффекта, оно способствует повышению качества художественно-педагогического образования, интернационализации российских вузов и укреплению международных связей, что в перспективе может оказывать позитивное влияние на экономические показатели страны.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Беда, Г. В. Основы изобразительной грамоты: Рисунок, живопись, композиция / Г. В. Беда. – М. : Просвещение, 1981. – 239 с. – Текст : непосредственный.
2. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1997. – 416 с. – Текст : непосредственный.
3. Зубрилин, К. М. Развитие и история метода копирования при обучении изобразительному искусству / К. М. Зубрилин, И. И. Новожилов. – Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. – 2023. – № 2. – С. 233–239.
4. Зубрилин, К. М. Организация самостоятельной работы студентов по дисциплине «Живопись» с использованием смешанного формата обучения / К. М. Зубрилин, Ю. В. Подисов, А. Е. Слюсарева. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2023. – № 4. – С. 247–256.
5. Кузин, В. С. Методика преподавания изобразительного искусства в 1–3 классах : пособие для учителей / В. С. Кузин. – М. : Просвещение, 1979. – 240 с. – Текст : непосредственный.
6. Ломов, С. П. Методология художественного образования / С. П. Ломов. – М. : Издательство МПГУ, 2011. – 255 с. – Текст : непосредственный.
7. Медведев, Л. Г. К проблеме современного академического образования / Л. Г. Медведев, С. П. Ломов. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С. 219–222.
8. Ростовцев, Н. Н. История методов обучения рисованию. Русская и советская школы рисунка / Н. Н. Ростовцев. – М. : Просвещение, 1983. – 240 с. – Текст : непосредственный.
9. Соколов, М. В. Развитие композиционного мышления студентов на занятиях дизайном / М. В. Соколов, С. В. Виноградова. – Текст : непосредственный // Изобразительное искусство в школе. – 2023. – № 1. – С. 90–103.
10. Соколов, М. В. Современные подходы к обучению художественным и прикладным дисциплинам в вузах / М. В. Соколов, О. В. Шаляпин, К. А. Кравченко. – Текст : непосредственный // Образование от А до Я. – 2022. – № 1. – С. 65–68.
11. У, С. Методика организации творческой самостоятельности студентов будущих художников-педагогов в процессе обучения композиции / С. У. – Текст : непосредственный // Искусствознание и педагогика: диалектика взаимосвязи и взаимодействия : сборник трудов XIV международной межвузовской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 23 декабря 2021 года. Выпуск XIV. – СПб. : Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2021. – С. 144–149. – EDN JNP LEL.
12. Чжен, Вэй. Методика обучения китайских студентов живописи масляными красками в российских вузах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чжен Вэй. – М., 2017. – 191 с. – Текст : непосредственный.
13. Шорохов, Е. В. Композиция : учебник для студентов педагогических институтов по специальности № 2109 «Черчение, рисование и трудовое обучение» / Е. В. Шорохов. – М. : Просвещение, 1986. – 207 с. – Текст : непосредственный.
14. Шорохов, Е. В. Методика преподавания композиции на уроках изобразительного искусства в школе / Е. В. Шорохов. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1977. – 112 с. – Текст : непосредственный.
15. Wang, Z. The characteristics and cultivation of creativity in Chinese culture / Z. Wang. – Text : immediate // Frontiers of Education in China. – 2011. – Vol. 6, no. 1. – P. 79–99.

R E F E R E N C E S

1. Beda, G. V. (1981). *Osnovy izobrazitel'noi gramoty: Risunok, zhivopis', kompozitsiya* [Fundamentals of Visual Literacy: Drawing, Painting, Composition]. Moscow, Prosveshchenie. 239 p.
2. Vygotsky, L. S. (1997). *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of Art]. Moscow, Labirint. 416 p.
3. Zubrilin, K. M., Novozhilov, I. I. (2023). Razvitie i istoriya metoda kopirovaniya pri obuchenii izobrazitel'nomu iskusstvu [Development and History of the Copy Method in Teaching Fine Art]. In *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. No. 2, pp. 233–239.
4. Zubrilin, K. M., Podisov, Yu. V., Slyusareva, A. E. (2023). Organizatsiya samostoyatel'noi raboty studentov po distsipline «Zhivopis'» s ispol'zovaniem smeshannogo formata obucheniya [Organization of Students' Independent Work in the Discipline “Painting” with the Use of a Mixed Learning Format]. In *Nauka i shkola*. No. 4, pp. 247–256.
5. Kuzin, V. S. (1979). *Metodika prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva v 1–3 klassakh* [Methods of Teaching Fine Arts in Grades 1–3]. Moscow, Prosveshchenie. 240 p.
6. Lomov, S. P. (2011). *Metodologiya khudozhestvennogo obrazovaniya* [Methodology of Art Education]. Moscow, Izdatel'stvo MPGU. 255 p.
7. Medvedev, L. G., Lomov, S. P. (2024). K probleme sovremennogo akademicheskogo obrazovaniya [On the Problem of Modern Academic Education]. In *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. No. 2 (105), pp. 219–222.
8. Rostovtsev, N. N. (1983). *Istoriya metodov obucheniya risovaniyu. Russkaya i sovetskaya shkoly risunka* [History of Drawing Teaching Methods. Russian and Soviet Schools of Drawing]. Moscow, Prosveshchenie. 240 p.
9. Sokolov, M. V., Vinogradova, S. V. (2023). Razvitie kompozitsionnogo myshleniya studentov na zanyatiyakh dizainom [Development of Compositional Thinking of Students in Design Classes]. In *Izobrazitel'noe iskusstvo v shkole*. No. 1, pp. 90–103.
10. Sokolov, M. V., Shalyapin, O. V., Kravchenko, K. A. (2022). Sovremennyye podkhody k obucheniyu khudozhestvennym i prikladnym distsiplinam v vuzakh [Modern Approaches to Teaching Artistic and Applied Disciplines in Universities]. In *Obrazovanie ot A do Ya*. No. 1, pp. 65–68.
11. U, S. (2021). Metodika organizatsii tvorcheskoi samostoyatel'nosti studentov budushchikh khudozhnikov-pedagogov v protsesse obucheniya kompozitsii [Methodology of Organizing Creative Independence of Students].

dents – Future Artists-Teachers in the Process of Teaching Composition]. In *Iskusstvoznanie i pedagogika: dialektika vzaimosvyazi i vzaimodeistviya: sbornik trudov XIV mezhdunarodnoi mezhvuzovskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Sankt-Peterburg, 23 dekabrya 2021 goda*. Issue XIV. Saint Petersburg, Tsentr nauchno-informatsionnykh tekhnologii «Asterion», pp. 144–149. EDN JNPLEL.

12. Zheng, Wei. (2017). *Metodika obucheniya kitaiskikh studentov zhivopisi maslyanyimi kraskami v rossiiskikh vuzakh* [Methods of Teaching Chinese Students Oil Painting in Russian Universities]. Dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 191 p.

13. Shorokhov, E. V. (1986). *Kompozitsiya* [Composition]. Moscow, Prosveshchenie. 207 p.

14. Shorokhov, E. V. (1977). *Metodika prepodavaniya kompozitsii na urokakh izobrazitel'nogo iskusstva v shkole* [Methods of Teaching Composition in the Lessons of Fine Arts at School]. 2nd edition. Moscow, Prosveshchenie. 112 p.

15. Wang, Z. (2011). The Characteristics and Cultivation of Creativity in Chinese Culture. In *Frontiers of Education in China*. Vol. 6. No. 1, pp. 79–99.

УДК 159.923:796
ББК 4511.66+Ю953.3

ГРНТИ 15.21.45

Код ВАК 5.3.1

Полубедова Анастасия Сергеевна,

SPIN-код: 2986-5239

старший преподаватель, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма; 350015, Россия, г. Краснодар, ул. Буденного, 161; e-mail: aroznak55@gmail.com

ВАРИАНТЫ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И ЕЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ У СПОРТСМЕНОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: адаптивная физическая культура; адаптивный спорт; спорт высших достижений; социально-психологическая адаптация; социальная интеграция; личностные ресурсы; спортсмены с ограниченными возможностями здоровья; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; спортивная деятельность

АННОТАЦИЯ. В данной работе рассматриваются варианты проявления личностных параметров социально-психологической адаптации спортсменов, занимающихся адаптивным спортом и спортом высших достижений. Целью нашего исследования является установление на основе кластерного анализа вариантов соотношения параметров социально-психологической адаптации и связанных с ними показателей свойств личности, отражающихся на уровне социально-психологической адаптации спортсменов с ограниченными возможностями здоровья. Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Спортивная адаптивная школа № 10» муниципального образования города Краснодар и Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. Для изучения личных параметров и уровня социально-психологической адаптации мы применили опросник социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд, пятифакторный опросник личности, адаптированный А. Б. Хромовым, методику исследования самооотношения С. Р. Пантеева. В результате исследования было установлено, что наличие или отсутствие ограниченных возможностей здоровья не является однозначным предиктором успешности социально-психологической адаптации. В случае спортсменов с ограниченными возможностями здоровья дополнительным фактором для благоприятной социально-психологической адаптации может выступать адаптивный спорт.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Полубедова, А. С. Варианты проявления социально-психологической адаптации и ее личностных ресурсов у спортсменов с ограниченными возможностями здоровья / А. С. Полубедова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 304–312.

Polubedova Anastasia Sergeevna,

Senior Lecturer, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism, Krasnodar, Russia

OPTIONS FOR THE MANIFESTATION OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND ITS PERSONAL RESOURCES IN ATHLETES WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

KEYWORDS: adaptive physical education; adaptive sports; high-performance sports; socio-psychological adaptation; social integration; personal resources; athletes with disabilities; disabilities; sports activities

ABSTRACT. This paper examines options for the manifestation of personal parameters of socio-psychological adaptation of athletes involved in adaptive sports and elite sports. The purpose of our research is to establish, on the basis of cluster analysis, options for the correlation of parameters of socio-psychological adaptation and related indicators of personality traits that are reflected at the level of socio-psychological adaptation of athletes with disabilities. We carried out our research on the basis of the Municipal budgetary institution of additional education “Sports Adaptive School No. 10” of the municipal formation of the city of Krasnodar and the Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism. To study personal parameters and the level of socio-psychological adaptation, we used the Rogers-Diamond socio-psychological adaptation questionnaire, the five-factor personality questionnaire adapted by A. B. Khromov, and the self-attitude research technique of S. R. Pantileev. In our study, we found that the presence or absence of disabilities in health is not an unambiguous predictor of the success of socio-psychological adaptation. In the case of athletes with disabilities, adaptive sports can be an additional factor for favorable socio-psychological adaptation.

FOR CITATION: Polubedova, A. S. (2024). Options for the Manifestation of Socio-Psychological Adaptation and Its Personal Resources in Athletes with Limited Health Opportunities. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 304–312.

Введение. 25 октября 2012 года в Российской Федерации была при-

нята конвенция о правах инвалидов. На начало 2023 года в Российской Федерации

число инвалидов составило 10,9 миллионов. Такой рост населения с инвалидностью связывают с усложнением производственных процессов, увеличением и интенсивностью движения транспорта, возникновением военных конфликтов и террористических актов, ухудшением экологических факторов, снижением физической активности и увеличением фармакологических средств, изменяющих состояние здоровья человека.

Сегодня наше государство старается создать благоприятные условия для инвалидов, используя программу «Доступная среда», которая была создана еще до принятия конвенции о правах инвалидов в 2011 г. Данная программа позволяет инвалидам получать услуги здравоохранения, социальной защиты, образования, профессиональной самореализации, интеграции в социум с психологической помощью. Также для реализации всех прав создаются федеральные и региональные программы, которые помогают обеспечить доступность объектов и услуг образования, социальной защиты, труда, физической культуры и адаптивного спорта, отдыха, создается материальная среда для полноценной жизни инвалида, способствующие ведению самостоятельного образа жизни как полноправного члена общества [1, с. 18; 15, р. 571].

Рассматривая все институты, призванные обеспечивать права инвалидов, мы считаем, что для полноценного включения в процесс социально-психологической адаптации и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья ресурсной является спортивная деятельность.

Феномен спорта изучается различными отраслями науки, но социально-психологический ракурс проблемы остается мало исследованным. Спорт как институт является важным элементом, так как помогает совершенствовать здоровье нации [11]. Сегодня мы также видим, как адаптивный спорт может выступать средством реабилитации и социальной интеграции.

В ранее изученных исследованиях было установлено, что адаптивный спорт может способствовать снижению уровня социально-психологической дезадаптации слабовидящих подростков. Командные виды адаптивного спорта могут расширять социальные контакты, повышать самооценку и способствовать адаптации инвалидов с нарушениями зрения в образовательную среду. В спортивной деятельности обучающиеся с нарушениями зрения получили возможность самореализации и самосовершенствования. У подростков-инвалидов в ходе занятий также уменьшалась степень участия педагога в образовательном процессе и повышался уровень самостоятельности в

принятии решений [10, с. 200].

Важно отметить, что социально-психологическая адаптация (далее – СПА) имеет сложную детерминацию для людей с ограниченными возможностями здоровья, особенно для тех, кто получил ранение или травмы в ходе специальной военной операции [9, с. 152]. В связи с этим роль адаптивного спорта как средства социально-психологической адаптации в нашей стране значительно возросла [12, с. 70; 13, с. 223; 14]. Следовательно, возникает вопрос о том, в какой мере и за счет чего он повышает социально-психологическую адаптацию. Целью нашего исследования является установление на основе кластерного анализа вариантов соотношения параметров социально-психологической адаптации и связанных с ними показателей свойств личности, отражающихся на уровне социально-психологической адаптации спортсменов с ОВЗ.

Стратегия исследования заключалась в том, что в выборку, подвергнутую кластеризации, входили как спортсмены с ОВЗ, так и не имеющие отклонений в состоянии здоровья. Предполагалось, что часть спортсменов с ОВЗ может достигать уровня социально-психологической адаптации здоровых спортсменов. В этом случае при кластеризации должен образоваться кластер, в который войдут как спортсмены с ОВЗ, так и спортсмены без нарушений здоровья. Вторая часть предположения заключалась в том, что не только у спортсменов с ОВЗ, но и у здоровых спортсменов могут быть проблемы с социально-психологической адаптацией. Тогда при кластерном анализе должен быть обнаружен кластер с невысоким уровнем СПА, в который войдут и здоровые спортсмены, и спортсмены с ОВЗ. Иными словами, в исследовании предполагалось, что само по себе наличие или отсутствие ОВЗ не может однозначно предопределять уровень социально-психологической адаптации. В связи с этим актуальной становится задача выявления тех личностных качеств, которые позволяют людям с ОВЗ активно включаться в жизнь социума, воспринимать себя полноценной личностью.

Методы исследования. Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Спортивная адаптивная школа № 10» муниципального образования города Краснодар и Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма.

Для изучения личных параметров и уровня социально-психологической адаптации мы применили опросник социально-психологической адаптации Роджерса-

Даймонд [5, с. 45], пятифакторный опросник личности, адаптированный А. Б. Хромовым, методику исследования самооценки С. Р. Пангилеева [6, с. 25].

Для установления вариантов проявления личностных параметров и социально-психологической адаптации мы провели кластерный анализ по Уорду и осуществили анализ достоверных различий по критерию

Манна-Уитни [4, с. 305].

Анализ результатов исследования. Как было сказано выше, кластерный анализ был проведен среди спортсменов с ограниченными возможностями здоровья и без ОВЗ (n = 100). В его результате исследованная выборка подразделилась на два кластера. Распределение спортсменов в кластерах представлено на рисунке 1.

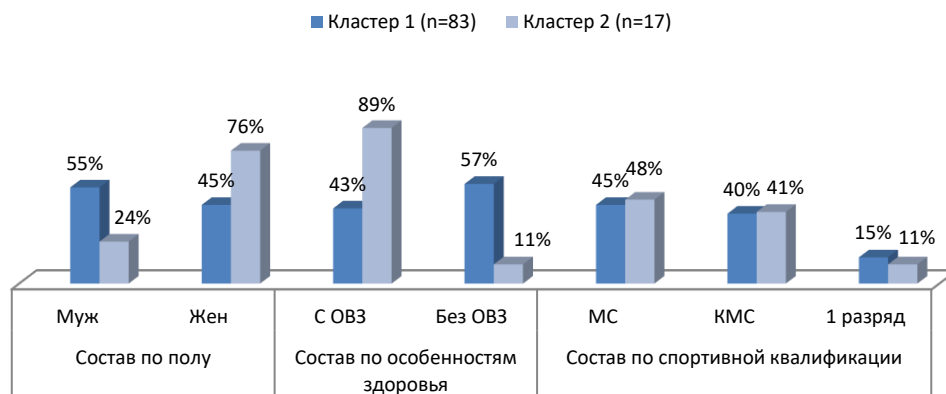


Рис. 1. Распределение спортсменов в кластерах (n = 100)

Примечание: С ОВЗ – спортсмены с ограниченными возможностями здоровья;

Без ОВЗ – спортсмены без ограниченных возможностей здоровья;

КМС – кандидат в мастера спорта; МС – мастер спорта; 1 разряд – 1 взрослый разряд

В первый кластер вошли 83 спортсмена, из них 55% мужчин, 45% женщин, 43% спортсменов с ограниченными возможностями здоровья, 57% спортсменов без ограниченных возможностей здоровья, 45% мастеров спорта, 40% кандидатов в мастера спорта, 15% имеют 1 взрослый разряд.

Во второй кластер вошли 17 спортсменов, из них 24% мужчин, 76% женщин, 89% спортсменов с ограниченными возможностями здоровья, 11% спортсменов без ограниченных возможностей здоровья, 48% мастеров спорта, 41% кандидатов в мастера спорта, 11% имеют 1 взрослый разряд.

Следовательно, распределение спортсменов в кластерах подтвердило предположение о том, что многие спортсмены с ОВЗ могут иметь такие же показатели социально-психологической адаптации, что и здо-

ровые спортсмены. Следует обратить внимание на то, что кластеры не различаются по представительству в них спортсменов с различной спортивной квалификацией. Следовательно, спортивная квалификация не оказалась значимым фактором социально-психологической адаптации спортсменов.

Медианы показателей социально-психологической адаптации в выделенных кластерах представлены на рисунке 2. Проанализировав данные, мы можем сделать вывод, что параметры у первого кластера выражены умеренно, за исключением показателей «принятие себя» и «эмоциональный дискомфорт». Субъектов первого кластера можно отнести к группе с гармоничным развитием личностных параметров, которые помогут добиться высокого уровня социально-психологической адаптации.

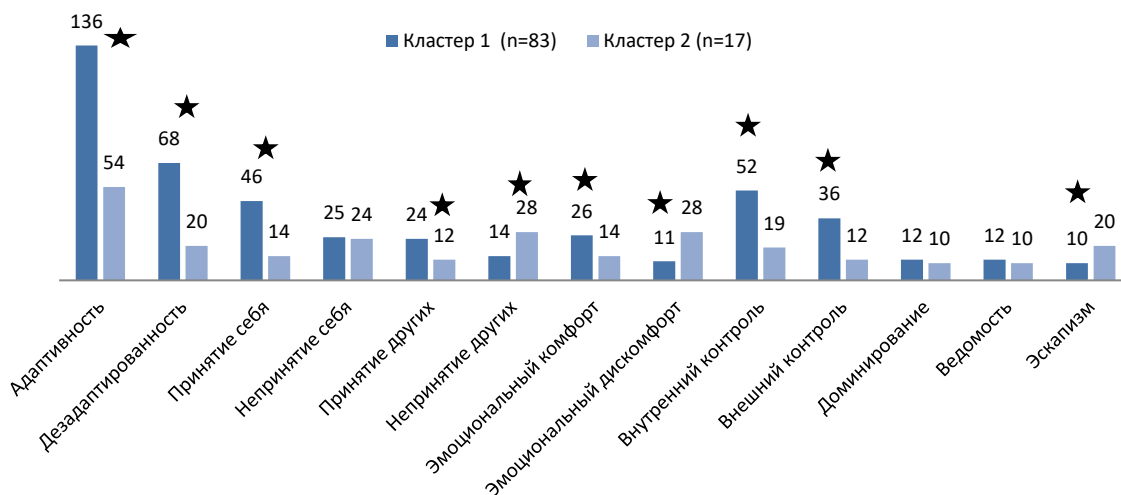


Рис. 2. Медианы показателей социально-психологической адаптации в выделенных кластерах

У второго кластера мы видим, что большинство параметров, которые помогают достигать благоприятной социально-психологической адаптации, находятся в зоне низких значений, поэтому данную группу мы не можем отнести к субъектам с эффективным уровнем социально-психологической адаптации.

Данные, представленные на рисунке 2, свидетельствуют о том, что спортсмены первого кластера превосходят спортсменов второго кластера по показателям адаптивности и деадаптированности, принятия себя, эмоционального комфорта, внутреннего и внешнего контроля. Во втором кластере достоверно выше, чем в первом, показатели непринятия других, эмоционального дискомфорта, эскапизма.

Может показаться неожиданным превосходство первого кластера над вторым по показателям и адаптивности, и деадаптированности, по показателям и внутреннего, и внешнего локуса контроля. Возможное объяснение этого состоит в том, что люди с достаточно высокой социально-психологической адаптацией активно включаются в социальные взаимо-

действия, которые приносят как позитивный, так и негативный опыт. Обоснованность такой трактовки данных подтверждается более высоким показателем открытости новому опыту у спортсменов первого кластера (рис. 3), а также положительной корреляцией показателя деадаптивности и показателя открытости новому опыту у спортсменов первого кластера (табл.).

Медианы показателей большой пятерки в выделенных кластерах представлены на рисунке 3.

Сопоставив данные, мы можем сделать вывод, что представители первого кластера более открыты для общения с окружающими, более заинтересованы в получении нового опыта. Что касается субъектов второго кластера, то мы можем утверждать, что в социуме они более закрыты с окружающими и менее эмоционально стабильны, чем спортсмены первого кластера. Мы видим у спортсменов второго кластера менее выраженные показатели самоконтроля и открытости к новому опыту.

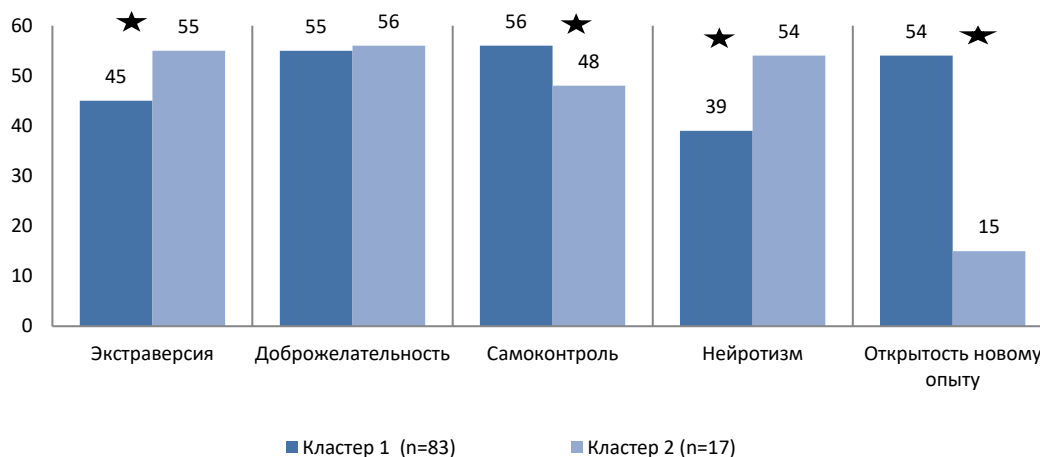


Рис. 3. Медианы показателей большой пятерки в выделенных кластерах

Медианы показателей самоотношения в выделенных кластерах представлены на рисунке 4. В первом кластере большинство показателей находятся в зоне средних значений, за исключением параметров «самоценность» и «самоуверенность», а показате-

ль «внутренняя конфликтность» выражен на низком уровне. Таким образом, представители первого кластера обладают личностными качествами, которые помогают адекватно оценивать себя со стороны, чувствовать себя уверенно в обществе.

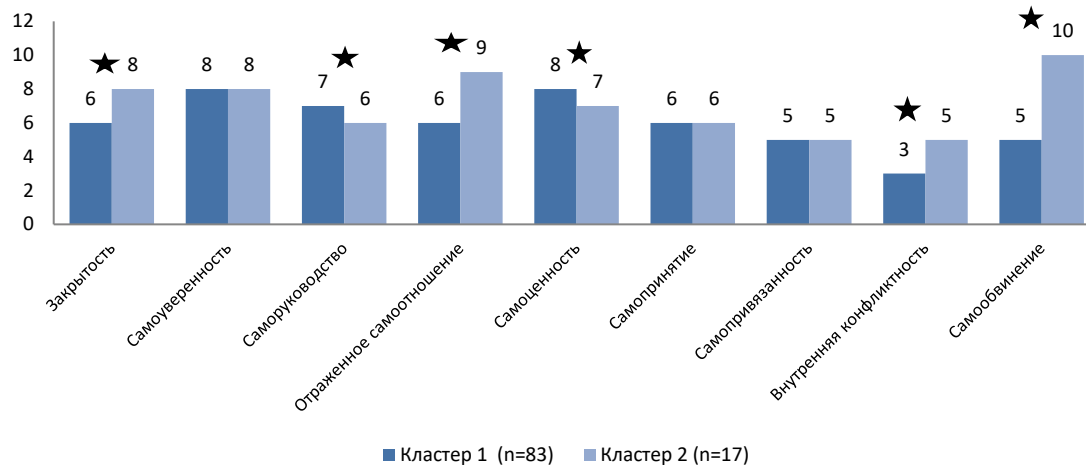


Рис. 4. Медианы показателей самоотношения в выделенных кластерах

Представители второго кластера склонны при общении подключить защитное поведение и подвержены самообвинению. Возможно, это может зависеть от ситуации и от того, насколько она комфортна для спортсменов. С другой стороны, можно заметить, что спортсмены второго кластера уверены в себе, ждут позитивного отношения со стороны окружающих, о чем свидетельствует достоверно более высокий по сравнению с первым кластером показатель

отраженного самоотношения.

Полученные результаты привели к необходимости оценить, какие из исследованных личностных свойств повышают, а какие снижают вероятность успешной социально-психологической адаптации. Возможности такой оценки дает корреляционный анализ.

Рассмотрим взаимосвязи параметров социально-психологической адаптации и черт большой пятерки в первом кластере (табл.).

Таблица

Корреляционные связи параметров социально-психологической адаптации и черт большой пятерки в первом кластере

Показатели социально-психологической адаптации	Черты большой пятерки				
	Экстраверсия	Добротельность	Самоконтроль	Нейротизм	Открытость опыту
Адаптивность	-0,016	0,001	-0,266*	-0,034	0,164
Дезадаптивность	0,295**	0,105	-0,042	-0,166	0,334**
Принятие себя	0,298**	0,046	0,323**	-0,042	0,075
Непринятие себя	-0,048	-0,061	-0,036	-0,026	0,050
Принятие других	-0,501**	-0,102	-0,098	0,217*	-0,151
Непринятие других	-0,121	-0,029	-0,142	-0,005	0,053
Эмоциональный комфорт	0,020	0,106	-0,169	-0,023	0,061
Эмоциональный дискомфорт	0,400**	0,121	-0,048	-0,330**	0,195
Внутренний контроль	0,248*	0,153	-0,080	-0,066	0,253*
Внешний контроль	-0,361**	-0,052	-0,207	0,118	0,021
Доминирование	0,457**	0,046	0,212	-0,233*	0,046
Ведомость	0,012	-0,036	0,000	-0,077	0,209
Эскапизм	0,371**	0,021	0,225*	-0,253*	0,225*

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Сопоставив данные, мы можем сделать вывод, что спортсмены первого кластера

для процесса социально-психологической адаптации подключают различные пара-

метры, которые могут являться как ресурсом, так и ограничением (это касается параметров «экстраверсия», «самоконтроль», «нейротизм»). Как мы уже отмечали выше и в ранее опубликованных работах, параметр «открытость опыту» не всегда может являться для спортсменов исключительно ресурсом [7, с. 535]. Прежде чем соглашаться

на новую деятельность спортсменам необходимо обдумать моменты, связанные с риском, чтобы не разочароваться в приобретенном опыте [8, с. 160].

Рассмотрим взаимосвязи параметров социально-психологической адаптации и черт большой пятерки во втором кластере (рис. 5).

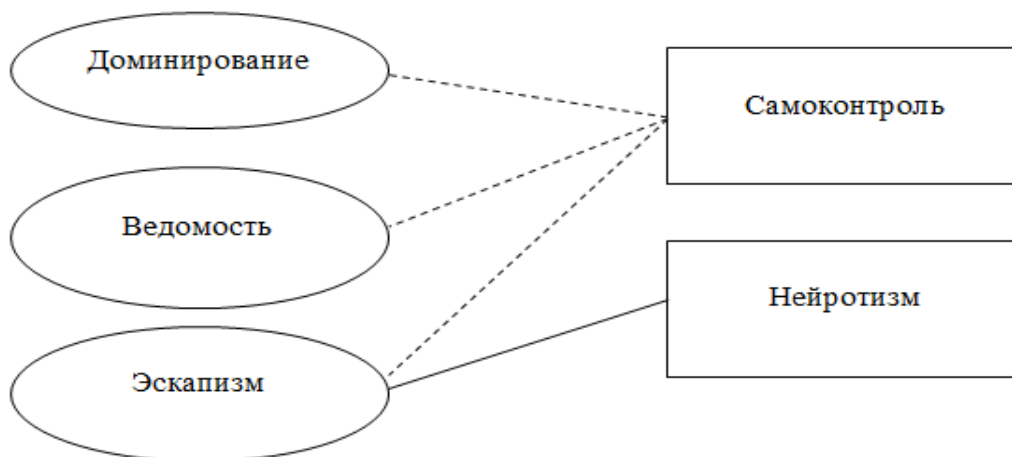


Рис. 5. Корреляционные связи параметров социально-психологической адаптации и черт большой пятерки во втором кластере

Примечание: - - - - - обратная взаимосвязь; _____ – прямая взаимосвязь

Для спортсменов второго кластера самоконтроль может выступать ресурсным параметром, так как помогает им в своей деятельности самостоятельно выполнять цели и не избегать проблемных ситуаций. Мы отмечали ранее, что у представителей второго кластера ярко выражен нейротизм, как раз здесь мы видим, что высокая эмоциональная неустойчивость может вызывать у спортсменов избегание проблемных

ситуаций. Хотелось бы дополнительно отметить, что во втором кластере спортсмены меньше подключают ресурсов для повышения процесса социально-психологической адаптации.

Взаимосвязи параметров социально-психологической адаптации и самооотношения в первом кластере представлены на рисунке 6.

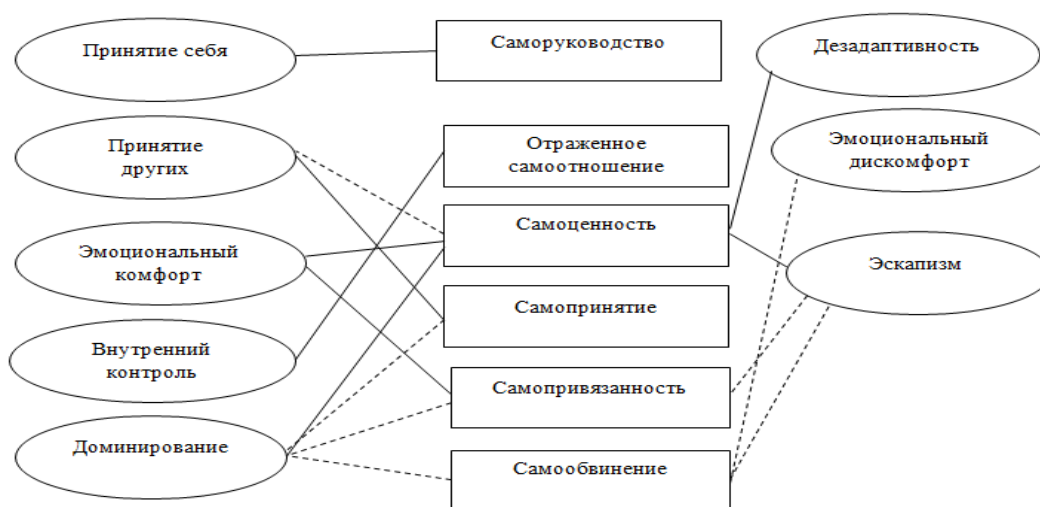


Рис. 6. Корреляционные связи параметров социально-психологической адаптации и самооотношения в первом кластере

Примечание: - - - - - обратная взаимосвязь; _____ – прямая взаимосвязь

При корреляционном анализе мы установили, что для спортсменов первого кла-

стера основным источником для реализации своего потенциала является «ориентация на

свои возможности» – это помогает им принимать свои личностные параметры. Плюс для того, чтобы благоприятно осуществлять процесс социально-психологической адаптации, спортсменам необходимо создать условия таким образом, чтобы они были к ним готовы, отсюда мы можем увидеть повышение внутреннего контроля. Таким образом, «саморуководство», «отраженное

самоотношение», «самопривязанность» могут выступать ресурсными личностными регуляторами, а параметры «самоценность» и «самопринятие» могут являться как ресурсом, так и ограничением. Возможно, это связано с тем, что спортсмены еще не готовы принимать полноценно свои «положительные» и «отрицательные» личностные параметры.

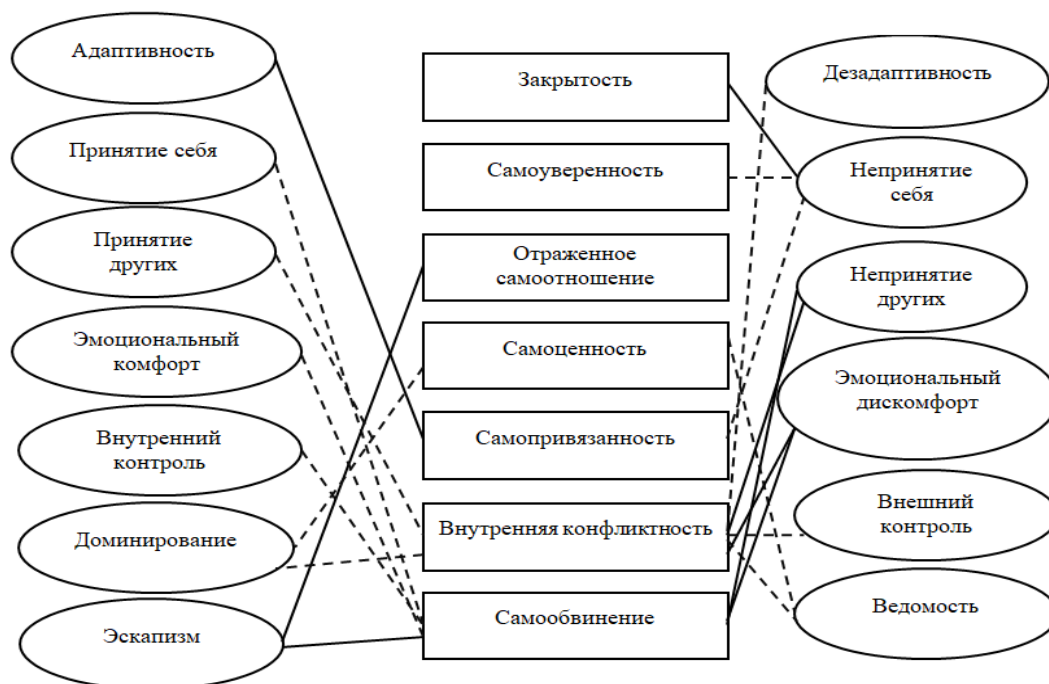


Рис. 7. Корреляционные связи параметров социально-психологической адаптации и самоотношения во втором кластере

Примечание: - - - - - обратная взаимосвязь; _____ – прямая взаимосвязь

Во втором кластере основными показателями самоотношения, от которых зависит вероятность как социально-психологической адаптации, так и дезадаптации, оказались параметры «самообвинение» и «внутренняя конфликтность». Эти показатели связаны отрицательными корреляционными связями с показателями успешной социально-психологической адаптации и положительными корреляционными связями с показателями дезадаптации. Личностным регулятором, который повышает процесс социально-психологической адаптации, мы выделяем «самопривязанность». Привязанность к своим личностным параметрам и принятие их помогает спортсменам положительно включаться в процесс социально-психологической адаптации и подключать ресурсы. Дополнительно мы хотим отметить, что умение здраво оценить себя помогает спортсменам второго кластера не избегать проблемных ситуаций, что очень важно в процессе социально-психологической адаптации. Что касается параметров «закрытость», «самоуверенность», «отраженное самоотношение», «внутренняя кон-

фликтность», «самообвинение», то в данном случае мы не можем отнести их к ресурсным регуляторам.

Закключение. Результаты исследования показали, что наличие у спортсменов ОВЗ не является препятствием для успешной социально-психологической адаптации. На это указывает тот факт, что 43% спортсменов с ОВЗ вошли в состав кластера с достаточно высоким уровнем социально-психологической адаптации, хотя представительство в этом кластере спортсменов без ОВЗ значительно выше. Таким образом, результаты исследования доказывают, что адаптивный спорт является важным ресурсом социально-психологической адаптации людей с ОВЗ.

Преобладание во втором кластере, объединившем спортсменов с низким уровнем социально-психологической адаптации, в котором наиболее представлены спортсмены с ОВЗ женского пола, обращает внимание на необходимость особого внимания к их психологической поддержке.

Значимым фактором социально-психологической адаптации спортсменов

оказалось их самоотношение. Наиболее нагруженными корреляционными связями во втором кластере оказались показатели самоотношения «внутренняя конфликтность» и «самообвинение». Преобладание отрицательных корреляций с этими показателями параметров адаптации и положительных корреляций с параметрами дезадаптации говорит о необходимости формирования и поддержания реалистичной са-

мооценки и конструктивного самоотношения в целом у спортсменов с низким уровнем социально-психологической адаптации, особенно, у спортсменок с ОВЗ. В связи с этим для повышения уровня социально-психологической адаптации спортсменам второго кластера необходима высококвалифицированная психологическая поддержка во время тренировочного и соревновательного процесса [2, с. 29; 16, р. 14; 3, с. 110].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бредихина, Я. А. Социально-психологическая абилитация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях спорта / Я. А. Бредихина. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов: психолого-педагогические аспекты. – 2019. – С. 17–19.
2. Винокуров, Л. В. Специальные задачи в общей психологической подготовке спортсменов-паралимпийцев / Л. В. Винокуров. – Текст : непосредственный // Инновационные технологии в системе спортивной подготовки, массовой физической культуры и спорта. – 2019. – № 5. – С. 28–32.
3. Горская, Г. Б. Самооценка и мотивация достижений как ресурс социально-психологической адаптации спортсменов / Г. Б. Горская, В. А. Масленникова. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы физической культуры и спорта. – 2020. – С. 109–117.
4. Наследов, А. Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных / А. Д. Наследов. – СПб. : Питер, 2013. – 416 с. – Текст : непосредственный.
5. Осницкий, А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А. К. Осницкий. – Текст : непосредственный // Психология и школа. – 2004. – № 1. – С. 43–56.
6. Пантилеев, С. Р. Методика исследования самоотношения / С. Р. Пантилеев. – М. : Смысл, 1993. – 32 с. – Текст : непосредственный.
7. Полубедова, А. С. Взаимосвязь социально-психологической адаптации и личностных черт большой пятерки у спортсменов с ограниченными возможностями здоровья / А. С. Полубедова, Г. Б. Горская. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2023. – № 6 (220). – С. 535–538.
8. Полубедова, А. С. Предикторы социально-психологической адаптации у спортсменов с ограниченными возможностями здоровья / А. С. Полубедова, Г. Б. Горская. – Текст : непосредственный // International journal of medicine and psychology / Международный журнал медицины и психологии. – 2023. – № 8. – С. 159–164.
9. Рагозин, А. В. Интеграция военно-медицинских служб и гражданского здравоохранения как ключевое условие оказания медицинской помощи военнослужащим и населению в случае масштабного военного конфликта / А. В. Рагозин. – Текст : непосредственный // Национальная безопасность. – 2022. – № 5. – С. 151–162.
10. Савченко, Д. В. Влияние игровых видов спорта на социально-психологическую адаптацию личности в коллективе / Д. В. Савченко. – Текст : непосредственный // Исследование различных направлений развития психологии и педагогики. – 2017. – С. 199–202.
11. Толочек, В. А. Адаптация субъекта к социальной среде: парадоксы, парадигмы, психологические механизмы / В. А. Толочек. – Текст : непосредственный // Мир психологии. – 2006. – № 3. – С. 131–146.
12. Толочек, В. А. Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ / В. А. Толочек. – М. : Издательство «Институт психологии РАН», 2013. – 320 с. – Текст : непосредственный.
13. Уляева, Г. Г. Самореализация личности в паралимпийском спорте как фактор социально-психологической адаптации / Г. Г. Уляева, Б. Б. Раднагуруев, Л. Г. Уляева. – Текст : непосредственный // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. – 2015. – № 3. – С. 223–226.
14. Уляева, Г. Г. Стрессоустойчивость как компонент адаптации личности в экстремальных условиях спортивной деятельности / Г. Г. Уляева. – Текст : непосредственный // Экстремальная деятельность человека. – 2014. – С. 70–73.
15. Kriofske, M. Social and Psychological Factors Affecting Coping with and Adjusting to Disability / M. Kriofske, S. Miller. – Text : immediate // College of Education Faculty Research and Publications. – 2019.
16. Silván-Ferrero, P. Psychological Quality of Life in People with Physical Disability: The Effect of Internalized Stigma, Collective Action and Resilience / P. Silván-Ferrero, P. Recio, F. Moleró, E. Nouvilas-Pallejà. – Text : immediate // Int. J. Environ. Res. Public Health. – 2020. – P. 1–15.

REFERENCES

1. Bredikhina, Ya. A. (2019). Sotsial'no-psikhologicheskaya abilitatsiya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh sporta [Social and Psychological Rehabilitation of Children with Disabilities in Sports Conditions]. In *Aktual'nye voprosy kompleksnoi reabilitatsii i abilitatsii invalidov: psikhologo-pedagogicheskie aspekty*, pp. 17–19.
2. Vinokurov, L. V. (2019). Spetsial'nye zadachi v obshchei psikhologicheskoi podgotovke sportsmenov-paralimpiitsev [Special Tasks in the General Psychological Preparation of Paralympic Athletes]. In *Innovatsionnye tekhnologii v sisteme sportivnoi podgotovki, massovoi fizicheskoi kul'tury i sporta*. No. 5, pp. 28–32.
3. Gorskaya, G. B., Maslennikova, V. A. (2020). Samoootsenka i motivatsiya dostizhenii kak resurs sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii sportsmenov [Self-esteem and Motivation for Achievement as a Resource for Socio-Psychological Adaptation of Athletes]. In *Aktual'nye voprosy fizicheskoi kul'tury i sporta*, pp. 109–117.

4. Nasledov, A. D. (2013). *IBM SPSS Statistics 20 i AMOS: professional'nyi statisticheskii analiz dannykh* [IBM SPSS Statistic 20 and AMOS: Professional Statistical Data Analysis]. Saint Petersburg, Piter. 416 p.
5. Osnitsky, A. K. (2004). Opredelenie kharakteristik sotsial'noi adaptatsii [Definition of Characteristics of Social Adaptation]. In *Psikhologiya i shkola*. No. 1, pp. 43–56.
6. Pantileev, S. R. (1993). *Metodika issledovaniya samootnosheniya* [Methodology for Studying Self-attitude]. Moscow, Smysl. 32 p.
7. Polubedova, A. S., Gorskaya, G. B. (2023). Vzaimosvyaz' sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii i lichnostnykh chert bol'shoi pyaterki u sportsmenov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [The Relationship between Socio-Psychological Adaptation and the Big Five Personality Traits in Athletes with Disabilities]. In *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*. No. 6 (220), pp. 535–538.
8. Polubedova, A. S., Gorskaya, G. B. (2023). Prediktory sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii u sportsmenov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Predictors of Socio-Psychological Adaptation in Athletes with Disabilities]. In *International journal of medicine and psychology / Mezhdunarodnyi zhurnal meditsiny i psikhologii*. No. 8, pp. 159–164.
9. Ragozin, A. V. (2022). Integratsiya voenno-meditsinskikh sluzhb i grazhdanskogo zdravookhraneniya kak klyuchevoe uslovie okazaniya meditsinskoj pomoshchi voennosluzhashchim i naseleniyu v sluchae masshtabnogo voennogo konflikta [Integration of Military Medical Services and Civil Health Care as a Key Tool for Providing Medical Assistance to Military Personnel and the Population in the Event of a Mass Military Conflict]. In *Natsional'naya bezopasnost'*. No. 5, pp. 151–162.
10. Savchenko, D. V. (2017). Vliyanie igrovyykh vidov sporta na sotsial'no-psikhologicheskuyu adaptatsiyu lichnosti v kollektive [The Influence of Team Sports on the Socio-Psychological Adaptation of the Individual in a Team]. In *Issledovanie razlichnykh napravlenii razvitiya psikhologii i pedagogiki*, pp. 199–202.
11. Tolochek, V. A. (2006). Adaptatsiya sub'ekta k sotsial'noi srede: paradoksy, paradigmy, psikhologicheskie mekhanizmy [Adaptation of the Subject to the Social Environment: Paradoxes, Paradigms, Psychological Mechanisms]. In *Mir psikhologii*. No. 3, pp. 131–146.
12. Tolochek, V. A. (2013). *Problema stilei v psikhologii: istoriko-teoreticheskii analiz* [The Problem of Styles in Psychology: Historical and Theoretical Analysis]. Moscow, Izdatel'stvo «Institut psikhologii RAN». 320 p.
13. Ulyaeva, G. G., Radnaguruev, B. B., Ulyaeva, L. G. (2015). Samorealizatsiya lichnosti v paralimpiiskom sporte kak faktor sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii [Self-realization of the Individual in Paralympic Sports as a Factor of Socio-Psychological Adaptation]. In *Resursy konkurentosposobnosti sportsmenov: teoriya i praktika realizatsii*. No. 3, pp. 223–226.
14. Ulyaeva, G. G. (2014). Stressoustoichivost' kak komponent adaptatsii lichnosti v ekstremal'nykh usloviyakh sportivnoi deyatel'nosti [Stress Resistance as a Component of Personality Adaptation in Extreme Conditions of Sports Activities]. In *Ekstremal'naya deyatel'nost' cheloveka*, pp. 70–73.
15. Kriofske, M., Miller, S. (2019). Social and Psychological Factors Affecting Coping with and Adjusting to Disability. In *College of Education Faculty Research and Publications*.
16. Silván-Ferrero, P., Recio, P., Molero, F., Nouvilas-Pallejà, E. (2020). Psychological Quality of Life in People with Physical Disability: The Effect of Internalized Stigma, Collective Action and Resilience. In *Int. J. Environ. Res. Public Health*, pp. 1–15.

УДК 378.147
ББК 4448.026.6

ГРНТИ 15.81.21

Код ВАК 5.3.4

Токарева Юлия Александровна,

SPIN-код: 3065-0820

доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой управления персоналом и психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620062, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: ulia.tokareva@yandex.ru

Полозов Андрей Анатольевич,

SPIN-код: 5234-6875

доктор педагогических наук, доцент, профессор, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620062, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: ulia.tokareva@yandex.ru

Токарев Александр Григорьевич,

психолог, Россия, г. Екатеринбург; e-mail: tochkae@yandex.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У РУССКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; русские студенты; китайские студенты; метод проектов; проектная деятельность; проектные компетенции; образовательный процесс; сравнительный анализ

АННОТАЦИЯ. Проектная деятельность как система действий направлена на достижение тематической цели, результат которой связан с формированием проектных компетенций. Само участие в осуществлении данной деятельности приводит к развитию личности как субъекта инновационной деятельности в образовании. Прямое назначение проектной деятельности – обеспечение результата проекта, достижение практического образовательного результата. Как и к любому другому виду деятельности, к проектной деятельности необходимо быть готовым. Сложность формирования готовности к проектной деятельности заключается в субъекте формирования, а именно в имеющихся у него ресурсах и использовании представляющихся ему возможностей. На современном этапе развития общества проектный подход активно внедряется в систему образования, однако существуют различия в выполнении проектной деятельности у российских и китайских студентов. Целью данного исследования являются проведение сравнительного анализа уровня развития проектных компетенций у русских и китайских студентов, обучающихся по направлению «Управление персоналом», а также разработка рекомендаций по их развитию на начальном этапе обучения. Всего в исследовании приняли участие 62 российских и 39 китайских студента: 39 студентов 1 курса; 42 студентов 2 курса; 20 студентов 3 курса. Исследование развития проектных компетенций осуществлялось с помощью методики «Оценка психологической готовности к проектной деятельности» (А. Г. Токарев, В. В. Гагай). Для оценки уровня вовлеченности в проектную деятельность использовалась методика «Мотивация учебной деятельности» (А. А. Реан и В. А. Якунин). По результатам исследования у студентов всех курсов наблюдается средний уровень развития большинства компетенций, более высокие показатели – у студентов старших курсов. Это связано с накоплением опыта и более активным участием в проектной деятельности по мере обучения. Повышение уровня развития проектных компетенций изменяется от первого к третьему курсу. Студентов, вовлеченных в проектную деятельность, отличают более высокая академическая успеваемость и желание занять лидирующую позицию в проекте. В статье представлены качественные различия в развитии проектных компетенций студентов двух национальных групп, включая мотивацию, коммуникативные компетенции, умение решать проблемы.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Токарева, Ю. А. Сравнительный анализ уровня развития проектных компетенций у русских и китайских студентов / Ю. А. Токарева, А. А. Полозов, А. Г. Токарев. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 313–320.

Tokareva Yulia Alexandrovna,

Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of Department of Human Resources Management and Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Polozov Andrey Anatolievich,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Tokarev Alexander Grigorievich,

Psychologist, Ekaterinburg, Russia

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF DESIGN COMPETENCIES IN RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS

KEYWORDS: higher education institutions; Russian students; Chinese students; project method; project activities; project competencies; educational process; comparative analysis

ABSTRACT. Project activity, as a system of actions aimed at achieving a thematic goal, the result of which is associated with the formation of project competencies, the very participation in the implementation of this activity leads to the development of personality as a subject of innovative activity in education. The di-

rect purpose of the project activity is to ensure the result of the project, to achieve a practical educational result. As with any other type of activity, you need to be ready for project activities. The complexity of forming readiness for project activities lies in the subject of formation, namely in the resources available to him and the use of the opportunities provided to him. The project approach is being actively introduced into education, however, there are differences in the implementation of project activities between Russian and Chinese students. The purpose of this study is to conduct a comparative analysis of the level of development of project competencies among Russian and Chinese students studying in the field of "Human Resources Management", as well as to develop recommendations for their development at the initial stage of training. A total of 62 Russian and 39 Chinese students took part in the study: 39 1st year students; 42 2nd year students; 20 3rd year students. The study of the development of project competencies was carried out using the methodology "Assessment of psychological readiness for project activities (A. G. Tokarev, V. V. Gagai). To assess the level of involvement in project activities, the "Motivation for Learning Activities" methodology was used (A. A. Rean and V. A. Yakunin). According to the results of the study, students of all courses have an average level of development of most competencies, with higher rates among senior students. This is due to the accumulation of experience and more active participation in project activities as training progresses. Increasing the level of development of design competencies varies from the first to the third year. Students involved in project activities are distinguished by higher academic performance and a desire to take a leading role in the project. The article presents qualitative differences in the development of project competencies of students of two national groups, including motivation, communicative competencies, and problem solving skills.

FOR CITATION: Tokareva, Yu. A., Polozov, A. A., Tokarev, A. G. (2024). Comparative Analysis of the Level of Development of Design Competencies in Russian and Chinese Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 313–320.

Введение. Перед современными обучающимися – будущими специалистами в экономической или смежной сфере стоит сложнейшая задача – в экстернальном режиме познать (принять и осознать) не только профессиональные, но и метапрофессиональные основы деятельности [10]. В условиях глобализации и быстрого развития общества технологический аспект образования играет ключевую роль в подготовке квалифицированных специалистов, способных адаптироваться к изменяющимся требованиям рынка труда. В связи с высокой востребованностью работодателей в осуществлении проектной деятельности и формировании портфелей проектов одной из главных составляющих современного высшего образования является развитие проектных компетенций у студентов [1]. Становится нормой, что современные тенденции развития высшего образования требуют привлечения работодателей (в качестве заказчиков) к формированию широкого спектра компетенций, включая проектные компетенции [3]. Именно проектные компетенции позволяют будущим специалистам эффективно решать практические задачи, взаимодействовать с командой и внедрять инновационные решения в профессиональную деятельность. В статье представлен анализ развития проектных компетенций у русских и китайских студентов 1–3 курсов очной формы обучения направления 38.03.03 Управление персоналом.

Целью данного исследования являются выявление динамики и проведение сравнительного анализа уровня развития проектных компетенций у русских и китайских студентов, обучающихся по направлению «Управление персоналом», а также разработка рекомендаций по их развитию на начальном этапе обучения.

В качестве основного определения нами использовалось понимание проектной деятельности как условия развития проектных компетенций, включающего способность студентов к проектному мышлению, осознанному интегративному выбору между различными дисциплинами, а также способность использовать проектную деятельность для самообразования, профессионального роста и личностного развития [7].

Вместе с тем приведем несколько определений, демонстрирующих структурно-содержательную специфику данной деятельности в рамках образовательного процесса. «Проектная деятельность – это способ организации учебного процесса, при котором учащиеся самостоятельно планируют, организуют и выполняют определенные задачи, связанные с изучением конкретной проблемы или темы» [2]. «Проектная деятельность – это систематическая деятельность, направленная на решение конкретной задачи, имеющей практическое значение, предполагающая творческий подход, самостоятельность учащихся и использование различных методов исследования» [4]. «Проектная деятельность представляет собой форму активного обучения, в ходе которой студенты самостоятельно или в группе решают значимые для них проблемы, что позволяет им развивать исследовательские навыки, креативность и способность к самообразованию» [9].

«Проектная деятельность – это процесс, при котором учащиеся разрабатывают и реализуют проекты, направленные на изучение определенной темы, овладение новыми знаниями и умениями, а также развитие компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности» [5]. «Проектная деятельность – это форма организации учебной работы, при

которой учащиеся, выполняя проектные задания, приобретают новые знания и навыки, развивают критическое мышление, умение работать в команде и самостоятельно искать информацию» [11].

Исходя из определений, проектная деятельность – это структура для получения определенного результата или набора результатов. У проекта есть конкретная дата начала и окончания, конкретные цели и конкретные ресурсы, выделенные для выполнения работы. Участники проекта несут общую ответственность и полномочия в отношении проекта [14]. Когда цели достигнуты, проект считается завершенным [15].

Теоретический анализ проблемы развития проектных компетенций в российских и зарубежных исследованиях позволяет выделить общие представления, связанные с условиями успешного ее выполнения, а именно с готовностью студентов к проектной деятельности.

«Проектная деятельность студентов является системным психологическим образованием, имеющим специфику, связанную с опытом участия в индивидуальных или групповых проектах и результативностью проектных работ» [10]. С точки зрения авторов данного определения, проектная деятельность требует психологической готовности, так как включает интегративное сочетание компетенций, лежащих в основе эффективности ее исполнения. Высокий уровень психологической готовности понимается как способность субъектов образовательного процесса применять современные технологии [6]; проектные умения и навыки для создания интегрированных проектов; использовать организованную проектную деятельность для решения задач профессионального роста и развития [8]. Представление о профиле сформированности готовности к проектной деятельности выступает основным элементом формирования психологической готовности к проектной деятельности [13].

Проблематика данного исследования заключается в необходимости специальной подготовки студентов вуза к проектной деятельности с целью успешной реализации идей проекта, овладения студентами проектными компетенциями, реализации проекта в соответствии с собственными ресурсами и требованиями, которые предъявляются со стороны работодателя (заказчика).

Методы исследования. Помимо методов сравнительного и сопоставительного анализа, необходимых для выявления признаков понятия «проектная деятельность», в работе использовались следующие методики.

1. Методика исследования: «Оценка психологической готовности к проектной

деятельности» (авторы: А. Г. Токарев, В. В. Гагай). В результате проведения методики установлены различия между параметрами психологической готовности у российских и китайских студентов по следующим шкалам: «Социальная успешность», «Лидерские и организаторские способности», «Интеллектуальные качества и способности», «Взаимодействие в команде», «Целеустремленность», «Эмоциональная устойчивость (стрессоустойчивость)», «Самоактуализация (самоотношение)», «Ответственность, исполнимость», «Работоспособность, трудолюбие», «Коммуникабельность, общительность». Испытуемым был предложен опросный лист самооценки психологической готовности к проектной деятельности, содержащий 110 вопросов. Ответ на каждый вопрос разделен на пять уровней: «Всегда», «Часто», «Иногда», «Редко», «Никогда». Также было проведено анкетирование кураторов проектов студентов. Опрос охватывает многие аспекты, включая знания в области управления проектами, навыки общения и совместной работы, а также навыки решения проблем и тайм-менеджмента. Благодаря анализу и сравнению ответов китайских и российских студентов возможно выявить различия и сходства между студентами разных курсов и национальностей с точки зрения сформированности проектных компетенций. Чтобы обеспечить точность и объективность данных, опрос проводился в строгом соответствии с заранее разработанными выборками для опроса и руководящими указаниями.

2. Тест «Мотивация учебной деятельности», разработанный на основе опросника А. А. Реана и В. А. Якунина. Методика оценивает такие мотивы, как «Коммуникативные мотивы», «Мотивы избегания», «Мотивы престижа», «Профессиональные мотивы», «Мотивы творческой самореализации», «Учебно-познавательные мотивы», «Социальные мотивы».

3. Анализ академической успеваемости.

4. Беседа с кураторами проектов.

5. Методы статистической обработки данных Statistics 11.2.

Выборка. Всего в исследовании приняли участие 62 российских и 39 китайских студентов очной формы обучения по специальности «Управление персоналом», обучающихся в Уральском федеральном университете: 39 студентов 1 курса; 42 студента 2 курса; 20 студентов 3 курса. Средний возраст студентов – 21,5 года. Также в исследовании принимали участие 5 кураторов проектов – кандидаты и доктора наук.

Результаты исследования. Результаты диагностики, проведенной у российских студентов, позволили обнаружить осо-

бенности, связанные с развитием психологической готовности к проектной деятель-

ности и представлениями о развитии проектных компетенций (рис. 1).

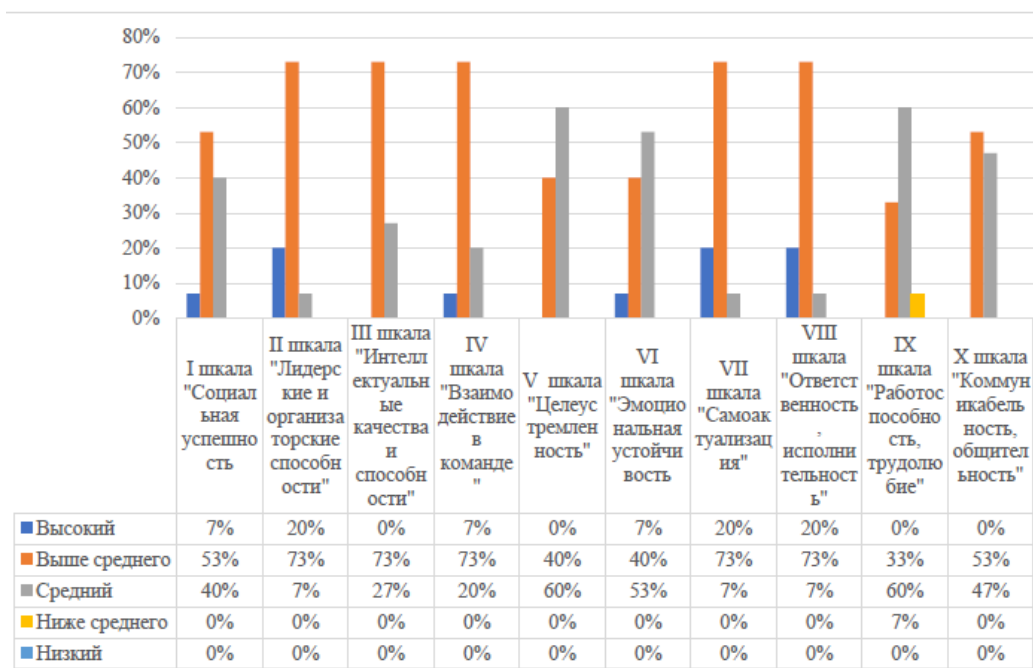


Рис. 1. Результаты диагностики студентов РФ (три столбца на графике – уровень высокий, выше среднего и средний)

Установлено, что 53% студентов испытывают трудности с эмоциональной устойчивостью; 60% не всегда проявляют достаточную целеустремленность, а также имеют сложности с работоспособностью и трудолюбием. Несмотря на это, студенты обладают определенным стремлением к достижению результатов, но иногда полагаются на удачу. Согласно результатам первых трех шкал опросного листа, иностранные сту-

денты показали уровень «ниже среднего» по следующим показателям: «Социальная успешность» – 80%, «Лидерские и организаторские способности» – 73%, «Интеллектуальные качества и способности» – 67%. Эти результаты вызывают опасения, поскольку отражают завышенный процент иностранных студентов, имеющих проблемы в указанных областях.

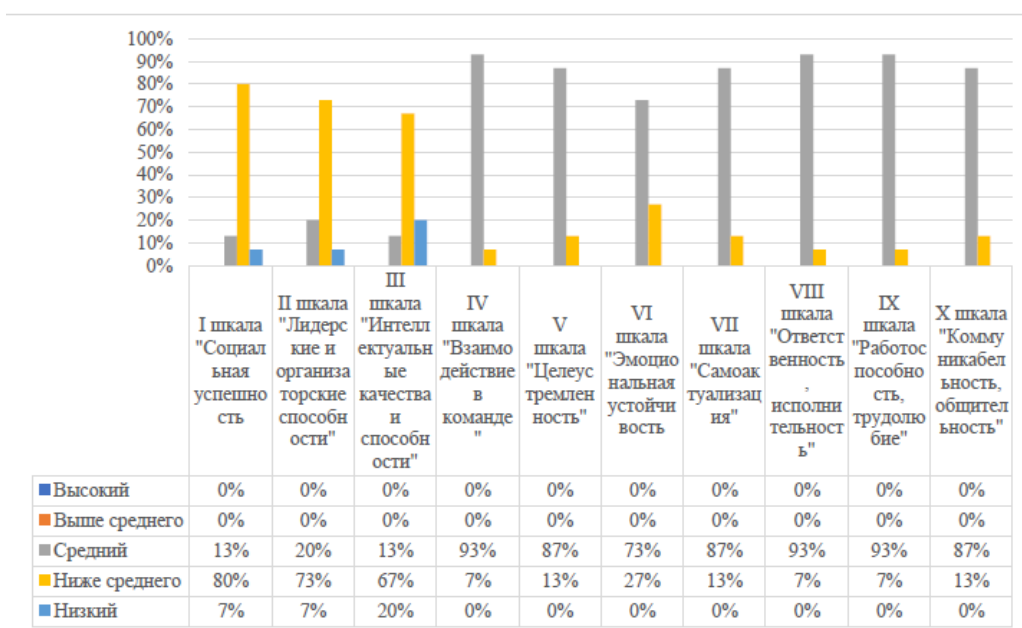


Рис. 2. Результаты диагностики студентов Китая (три столбца на графике – уровень высокий, выше среднего и средний)

Низкие результаты по большинству показателей развития проектных компетенций объясняются языковыми и культурными барьерами, что является основной проблемой, требующей внимания и корректировки.

Также по данным 2023–2024 учебного года была выявлена значительная разница в развитии проектных компетенций у российских и иностранных студентов в сочетании с академической успеваемостью. При анализе академической успеваемости установлено, что иностранные студенты защищают свои проекты с оценками от 3,5 до 4,2 баллов, тогда как российские студенты достигают результатов от 4,8 до 5 баллов. Эти данные вызывают интерес и необходимость дальнейшего изучения причин выявленных расхождений. Возможно, что результаты связаны с особенностями образовательной системы в каждой стране и принципами оценивания проектных работ в вузе.

Качественный анализ представленных выше результатов, а также статистический анализ диагностики российских и китайских студентов позволил выявить значимые различия по всем исследуемым шкалам. Качественный анализ обнаруживает незначительную динамику в развитии проектных компетенций студентов от первого к третьему курсу, которая на статистическом уровне не подтверждается.

Подводя итог проведенного исследования среди студентов 1, 2 и 3 курсов, можем отметить следующее.

По исследованию мотивационной сферы результаты 1 курса указывают на следующие уровни развития:

- средний уровень социальной успешности (56%) и лидерских способностей (55%);
- средний уровень интеллектуальных качеств (54%) и взаимодействия в команде (55%);
- равное распределение студентов по мотивам стремления к успеху (50%) и избегания неудач (50%);
- высокий уровень развития коммуникативных навыков, учебно-познавательных мотивов и социальных мотивов;
- низкие показатели по мотивам избегания и учебно-познавательным мотивам у некоторых студентов.

Результаты 2 курса указывают на:

- средний уровень интеллектуальных качеств (54%) и взаимодействия в команде (55%);
- низкий уровень социальной успешности (9 человек) и средний уровень лидерских способностей (55%);
- средний уровень развития большинства мотивов учебной деятельности.

Результаты диагностики студентов 3 курса указывают на следующие особенности:

- средняя эмоциональная устойчивость (63%) и ответственность (54%). Это более высокие

уровни развития проектных компетенций по сравнению с 1 и 2 курсами;

- равное распределение студентов по мотивам стремления к успеху (55%) и избегания неудач (45%);
- более низкий уровень развития коммуникативных навыков, мотивов избегания, профессиональных мотивов, учебно-познавательных мотивов и социальных мотивов по сравнению с 1 курсом;
- снижение творческой мотивации по сравнению с 1 курсом.

Анализируя полученные результаты, можно сделать выводы:

- у студентов всех курсов наблюдается средний уровень развития большинства компетенций;
- студенты 3 курса демонстрируют более высокие уровни развития большинства проектных компетенций;
- распределение студентов по мотивам стремления к успеху и избегания неудач примерно одинаково во всех курсах;
- средние показатели по коммуникативным навыкам, учебно-познавательным и социальным мотивам у большинства студентов;
- необходимо уделить дополнительное внимание развитию мотивации у студентов старших курсов, особенно в сфере профессиональных, творческих и познавательных мотивов.

Обсуждение результатов. Полученные в исследовании данные согласуются с исследованиями, проведенными ранее [6; 8]. Сравнение развития проектных компетенций и, как результат, оценка психологической готовности к выполнению проектной деятельности у российских и китайских студентов позволяют сформулировать ряд важных заключений по каждому из критериев.

Социальная успешность. Российские студенты: 53% имеют уровень выше среднего. Китайские студенты: 72% находятся на среднем уровне.

Вывод: российские студенты чувствуют себя более успешными в социальной сфере, активно принимают участие в конкурсах и олимпиадах. Это может быть связано с тем, что в российском образовании больше внимания уделяется социальным навыкам, тогда как в Китае – академической успеваемости.

Лидерские и организаторские способности. Российские студенты: большинство (92%) студентов находятся на среднем и высоком уровнях. Китайские студенты: 84% набрали средний балл.

Вывод: российские студенты имеют более развитые лидерские и организаторские способности, что может быть обусловлено практико-ориентированным подходом в образовании. 79% студентов выполняли роль лидеров в проектах и готовы также

«вести команду за собой».

Целеустремленность. Китайские студенты в целом превосходят российских студентов.

Вывод: это отражает акцент на целях и задачах в китайской системе образования.

Эмоциональная устойчивость. Российские студенты: 53% имеют уровень выше среднего. Китайские студенты: 68% имеют уровень выше среднего.

Вывод: китайские студенты лучше справляются с эмоциями, что объясняется важностью управления эмоциями в китайской культуре и мерами поддержки психического здоровья в образовательной системе.

Интеллектуальные качества и способности. Российские студенты: 73% находятся на уровне выше среднего. Китайские студенты: большинство на среднем уровне.

Вывод: российские студенты лучше усваивают новые знания и решают проблемы, возможно, из-за меньших языковых барьеров и акцента на развитии аналитических навыков.

Сравнение мотивов достижения успеха и избегания неудач у российских и китайских студентов.

Российские студенты: **стремление к успеху:** 50% студентов 1 курса и 55% студентов 3 курса ориентированы на достижение успеха; **избегание неудач:** 50% студентов 1 курса и 45% студентов 3 курса ориентированы на избегание неудач.

Китайские студенты: **стремление к успеху:** в среднем китайские студенты показывают более высокий уровень стремления к успеху по сравнению с российскими студентами; **избегание неудач:** конкретные проценты по этому параметру для китайских студентов не указаны, но из анализа видно, что они в целом более ориентированы на достижение академических целей, что может снижать тенденцию к избеганию неудач.

Разрыв в мотивации. Мотив достижения успеха: китайские студенты показывают более высокий уровень мотивации к достижению успеха, что отражает их культурную и образовательную среду, где акцент ставится на академическую успеваемость и целеустремленность. Российские студенты более сбалансированы между мотивом достижения успеха и избегания неудач.

Мотив избегания неудач. Российские студенты демонстрируют значительную долю мотивации, направленной на избегание неудач, что может быть связано с высокой требовательностью к результату.

В качестве причин различий выделим:

1. Различный подход к обучению проектной деятельности. В некоторых странах, особенно западных, проекты часто ориентированы на прикладные задачи и имеют

прямую связь с будущей профессиональной деятельностью студентов. В то же время в России проекты могут ориентироваться на теоретические и научные аспекты, что требует более глубокого понимания предметной области. Это может объяснить более высокую оценку российских студентов.

2. Российские студенты сталкиваются с более высокими стандартами и ожиданиями со стороны преподавателей, что требует от них более глубокого понимания материала и более тщательной подготовки проектов.

3. Разный уровень мотивации и самооценки у российских и иностранных студентов. Иностранные студенты, находящиеся в незнакомой образовательной среде, испытывают большую тревогу и стресс, что может отрицательно сказываться на их результативности.

4. Языковой барьер, связанный с тем, что иностранные студенты плохо понимают и разговаривают на русском языке, что делает проектную деятельность для них сложной.

Анализируя результаты проведенного исследования, сделаем ряд выводов по трем позициям.

Общий уровень развития проектных компетенций. У студентов всех курсов наблюдается средний уровень развития большинства компетенций; более высокие показатели демонстрируют студенты старших курсов. Это связано с накоплением опыта и более активным участием в проектной деятельности по мере обучения. Студенты второго курса имеют более высокий уровень проектных компетенций по сравнению с первокурсниками, что также обеспечивает гарантированность систематического включения проектных заданий в учебный процесс.

Сравнение русских и китайских студентов. Китайские студенты проявляют высокую мотивацию и ответственность в проектной деятельности, однако не показывают нигде в тестах уровня выше среднего. Более всего им не хватает практических навыков и опыта работы в команде. В Китае проектный подход не столь распространен. Китайские студенты лучше справляются не с многозадачными проектами, а с решением локальных задач. Большинство российских студентов показали высокий уровень развития командного взаимодействия и умение ставить разумные цели и управлять рисками. Они обладают лучшими практическими навыками, но менее мотивированы к самостоятельной проектной работе.

Мотивация и ее влияние на проектные позиции. Связь проектной деятельности с мотивацией студентов к обучению является значимой. Студенты, вовле-

ченные в проектную деятельность, показывают более высокую академическую успеваемость и успешность в обучении. В проектной деятельности существуют уникальные условия для развития мотивации студентов за счет свободы выбора, индивидуального потребления, практической ориентации, коллективной работы и достижения таких результатов. Наибольший разрыв в компетенциях китайских и российских студентов наблюдается в мотивации достижения и успеха.

Таким образом, развитие проектных компетенций у студентов требует теоретического обучения и практических прикладных знаний. Эффективное развитие данных компетенций возможно при устойчивой систематической поддержке мотивации студентов и создании условий для их активного участия в проектной деятельности.

Заключение. Развитие проектных компетенций требует комплексного подхода к повышению качества овладения проектной деятельностью. Помимо конкретных компетенций управления проектами, не менее важны компетенции работы в команде, коммуникативные компетенции, умение решать проблемы, а также наличие инновационного мышления. Формирование этих качеств должно накапливаться студентами в процессе учебы и практики, а также должно обеспечиваться учебными заведениями и преподавателями соответствующим руководством и обучением.

Университетское образование должно быть направлено на развитие практических способностей и инновационного мышления студентов, а также стимулировать энтузиазм и мотивацию студентов к обучению путем выполнения всевозможных проектных заданий и практических мероприятий, чтобы они могли ощутить практическое применение и важность своих профессиональных знаний в проектах.

Развитие проектных компетенций у

студентов является основой их подготовки к профессиональной деятельности. Внедрение проектного обучения, развитие навыков командной работы, регулярная форма оценки и поддержка мотивации студентов обеспечивают подготовку высококвалифицированных специалистов, готовых к работе в современной системе образования. Проведенное исследование позволило сформулировать **рекомендации по развитию проектных компетенций**:

1. Вовлекать студентов в реальные проекты, проводимые совместно с предприятиями и организациями, где студенты работают над актуальными проектами, решают практические задачи и развивают навыки командной работы и коммуникации.

2. Интеграция проектного обучения: включение в учебную программу небольших проектов, направленных на решение учебных задач.

3. Развитие командной работы: организация командных проектов, стимулирующих развитие коммуникативных навыков и умений работать в коллективе.

4. Проведение регулярных тренингов и семинаров по управлению проектами, формирование навыков командной работой и коммуникации. Проведение регулярной оценки проектных работ и представление студентам подробной обратной связи для улучшения их компетенций.

5. Развитие системы наставничества как внутри группы, так и с участием представителей работодателя (заказчика), где опытные специалисты могли бы поделиться своим опытом и методиками со студентами.

6. Разработка мотивационных программ и мероприятий, направленных на поощрение студентов к активному развитию проектной деятельности.

7. Развитие мотивации у студентов старших курсов, особенно в сфере профессиональных, творческих и познавательных мотивов, чему стоит уделить особое внимание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бреднева, Н. А. Формирование проектной компетентности студентов в образовательном процессе вуза / Н. А. Бреднева. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 5-2 (71).
2. Горбунова, Л. Н. Проектная деятельность в школе : методическое пособие для учителей / Л. Н. Горбунова. – М. : Просвещение, 2010. – 28 с. – Текст : непосредственный.
3. Дружинина, Е. Н. Система взаимодействия вуза и работодателя по содействию адаптации выпускников педагогического вуза к рынку труда / Е. Н. Дружинина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 43–49.
4. Землянская, Е. В. Проектная деятельность в образовательном процессе / Е. В. Землянская. – СПб. : Питер, 2012. – 251 с. – Текст : непосредственный.
5. Коптелов, В. В. Проектная деятельность в профессиональном образовании / В. В. Коптелов. – Казань : Казанский федеральный университет, 2014. – С. 107–112. – Текст : непосредственный.
6. Липатова, С. Д. Технология формирования навыков командной работы в условиях проектного обучения студентов вуза / С. Д. Липатова, Е. А. Хохолева. – Текст : непосредственный // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2021. – № 18 (1). – С. 57–70.

7. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. В. Матяш. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 160 с. – Текст : непосредственный.
8. Мошняга, Е. В. Развитие проектной компетенции студентов как проблема межкультурного образования / Е. В. Мошняга. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 11. – С. 21–26.
9. Поляков, В. Г. Активные методы обучения в вузе: теория и практика / В. Г. Поляков. – М. : Высшая школа, 2009. – Текст : непосредственный.
10. Токарева, Ю. А. Проблема формирования психологической готовности обучающихся к проектной деятельности / Ю. А. Токарева, В. В. Гагай, А. Г. Токарев. – Текст : непосредственный // Психология образования: традиции и инновации : материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Шадринск, 20 ноября 2018 года / составитель и редактор С. В. Истомина. – Шадринск : Шадринский государственный педагогический университет, 2019. – С. 81–86. – EDN ETIRGK.
11. Тютюнова, И. В. Методические основы проектной деятельности в школе / И. В. Тютюнова. – Нижний Новгород : Нижегородский государственный педагогический университет, 2011. – Текст : непосредственный.
12. Шагеева, Г. Ф. Проектная деятельность. Организация деятельности в проектной экономике : учебно-методическое пособие / Г. Ф. Шагеева. – М. : Мир науки, 2023. – Текст : непосредственный.
13. Apedoe, X. S. Research on project-based learning for STEM education / X. S. Apedoe, C. D. Schunn. – Text : immediate // Trends and requirements. International Journal of Science Education. – 2017 – Vol. 39 (8). – P. 1–19.
14. Bétrancourt, M. Enhancing students' project management skills in higher education: A systematic literature review / M. Bétrancourt, K. Steffens. – Text : immediate // Educational Research Review. – 2021. – Vol. 33.
15. Chen, L. C. Research on the Use of Project-Based Learning Method and Cultivation of College Students' Practical Ability / L. C. Chen. – Text : immediate // China Electric Power Education. – 2017. – P. 31–33.

REFERENCES

1. Bredneva, N. A. (2017). Formirovanie proektnoi kompetentnosti studentov v obrazovatel'nom protsesse vuza [Formation of Students' Project Competence in the Educational Process of the University]. In *Filologicheskoe nauki. Voprosy teorii i praktiki*. No. 5-2 (71).
2. Gorbunova, L. N. (2010). *Proektnaya deyatel'nost' v shkole* [Project Activities at School]. Moscow, Prosveshchenie. 28 p.
3. Druzhinina, E. N. (2015). Sistema vzaimodeistviya vuza i rabotodatelya po sodeistviyu adaptatsii vypusknikov pedagogicheskogo vuza k rynku truda [System of Interaction between the University and the Employer to Facilitate the Adaptation of Graduates of the Pedagogical University to the Labor Market]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 6, pp. 43–49.
4. Zemlyanskaya, E. V. (2012). *Proektnaya deyatel'nost' v obrazovatel'nom protsesse* [Project Activities in the Educational Process]. Saint Petersburg, Piter. 251 p.
5. Koptelov, V. V. (2014). *Proektnaya deyatel'nost' v professional'nom obrazovanii* [Project Activities in Vocational Education]. Kazan, Kazanskii federal'nyi universitet, pp. 107–112.
6. Lipatova, S. D., Khokholeva, E. A. (2021). Tekhnologiya formirovaniya navykov komandnoi raboty v usloviyakh proektnogo obucheniya studentov vuza [Technology of Developing Teamwork Skills in the Context of Project-Based Learning of University Students]. In *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*. No. 18 (1), pp. 57–70.
7. Matyash, N. V. (2012). *Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii. Proektnoe obuchenie* [Innovative Pedagogical Technologies. Project-Based Learning]. Moscow, Izdatel'skii tsentr «Akademiya». 160 p.
8. Moshnyaga, E. V. (2020). Razvitie proektnoi kompetentsii studentov kak problema mezhhkul'turnogo obrazovaniya [Development of Students' Project Competence as a Problem of Intercultural Education]. In *Vysshee obrazovanie segodnya*. No. 11, pp. 21–26.
9. Polyakov, V. G. (2009). *Aktivnye metody obucheniya v vuze: teoriya i praktika* [Active Methods of Teaching in Higher Education: Theory and Practice]. Moscow, Vysshaya shkola.
10. Tokareva, Yu. A., Gagay, V. V., Tokarev, A. G. (2019). Problema formirovaniya psikhologicheskoi gotovnosti obuchayushchikhsya k proektirovochnoi deyatel'nosti [The Problem of Developing Students' Psychological Readiness for Design Activities]. In Istomina, S. V. (Ed.). *Psikhologiya obrazovaniya: traditsii i innovatsii: materialy XIII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Shadrinsk, 20 noyabrya 2018 goda*. Shadrinsk, Shadrinskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, pp. 81–86. EDN ETIRGK.
11. Tyutyunova, I. V. (2011). *Metodicheskie osnovy proektnoi deyatel'nosti v shkole* [Methodological Foundations of Project Activities at School]. Nizhny Novgorod, Nizhegorodskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet.
12. Shageeva, G. F. (2023). *Proektnaya deyatel'nost'. Organizatsiya deyatel'nosti v proektnoi ekonomike* [Project Activity. Organization of Activity in the Project Economy]. Moscow, Mir nauki.
13. Apedoe, X. S., Schunn, C. D. (2017). Research on Project-Based Learning for STEM Education. In *Trends and requirements. International Journal of Science Education*. Vol. 39 (8), pp. 1–19.
14. Bétrancourt, M., Steffens, K. (2021). Enhancing Students' Project Management Skills in Higher Education: A Systematic Literature Review. In *Educational Research Review*. Vol. 33.
15. Chen, L. C. (2017). Research on the Use of Project-Based Learning Method and Cultivation of College Students' Practical Ability. In *China Electric Power Education*, pp. 31–33.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377.031+37.013.42
ББК 4447.444+4447.028

ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 5.8.1

Козлов Александр Викторович,

SPIN-код: 9463-5135

старший преподаватель кафедры энергообеспечения сельского хозяйства, Государственный аграрный университет Северного Зауралья; 625041, Россия, г. Тюмень, ул. Рощинское шоссе, 10; e-mail: kozlovav@gausz.ru

Нетёсов Сергей Васильевич,

SPIN-код: 9768-5331

преподаватель кафедры энергообеспечения сельского хозяйства, Государственный аграрный университет Северного Зауралья; 625041, Россия, г. Тюмень, ул. Рощинское шоссе, 10; e-mail: netjosov.sv@mti.gausz.ru

Басуматорова Екатерина Анатольевна,

SPIN-код: 5789-9710

преподаватель кафедры энергообеспечения сельского хозяйства, Государственный аграрный университет Северного Зауралья; 625041, Россия, г. Тюмень, ул. Рощинское шоссе, 10; e-mail: basumatorovaea.21@mti.gausz.ru

ВНЕДРЕНИЕ ДЕМОСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА И ЧЕМПИОНАТНОГО ДВИЖЕНИЯ «АБИЛИМПИКС» КАК ИНСТРУМЕНТОВ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ЛИЦ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование; инклюзивная образовательная среда; колледжи; студенты с ограниченными возможностями здоровья; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; студенты-инвалиды; демозкзамен; демонстрационный экзамен; проверка знаний; контроль знаний; практико-ориентированное обучение; конкурсы профессионального мастерства; профессиональная ориентация; учебная мотивация; трудоустройство

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается важность внедрения демонстрационных экзаменов и участия в чемпионатном движении Абилимпикс на базе Тюменского колледжа производственных и социальных технологий для практико-ориентированного обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья. Демонстрационные экзамены позволяют студентам оценить свои профессиональные навыки, а участие в движении Абилимпикс способствует развитию профессиональных компетенций, социальной интеграции и уверенности в себе. Внедрение данных инструментов может помочь студентам с ограниченными возможностями достичь успеха в профессиональной деятельности и стать полноценными членами общества. Современное общество все больше осознает важность инклюзивного образования и создания равных возможностей для всех людей, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Практико-ориентированное обучение является одним из наиболее эффективных подходов к образованию, который позволяет лицам с ОВЗ и инвалидностью получить необходимые навыки и знания для успешной карьеры. Также необходимо обеспечить доступность и удобство проведения демонстрационного экзамена и чемпионатного движения «Абилимпикс» для лиц с ОВЗ и инвалидностью, что может включать в себя создание специальных условий для проведения экзамена и соревнований, а также привлечение экспертов, которые имеют опыт работы с лицами с ОВЗ и инвалидностью.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Козлов, А. В. Внедрение демонстрационного экзамена и чемпионатного движения «Абилимпикс» как инструментов практико-ориентированного обучения для лиц с ОВЗ и инвалидностью / А. В. Козлов, С. В. Нетёсов, Е. А. Басуматорова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 321–327.

Kozlov Alexander Viktorovich,

Senior Lecturer of Department of Energy Supply of Agriculture, State Agrarian University of the Northern Urals, Tyumen, Russia

Netesov Sergey Vasilyevich,

Lecturer of Department of Technosphere Safety, State Agrarian University of the Northern Urals, Tyumen, Russia

Basumatorova Ekaterina Anatolyevna,

Lecturer of Department of Energy Supply of Agriculture, State Agrarian University of the Northern Urals, Tyumen, Russia

THE INTRODUCTION OF THE DEMONSTRATION EXAM AND THE ABILIMPIX CHAMPIONSHIP MOVEMENT AS PRACTICE- ORIENTED LEARNING TOOLS FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

KEYWORDS: inclusive education; inclusive educational environment; colleges; students with disabilities; disabilities; demo exam; demonstration exam; knowledge testing; knowledge control; practice-oriented training; professional skills competitions; career guidance; educational motivation; employment

ABSTRACT. This article discusses the importance of introducing demonstration exams and participating in the Abilimpix championship movement for practice-oriented education of students with disabilities.

Demonstration exams allow students to evaluate their professional skills, and participation in the Abilimpix contributes to the development of professional competencies, social integration and self-confidence. The introduction of these tools can help students with disabilities achieve success in their professional activities and become full-fledged members of society. Modern society is increasingly aware of the importance of inclusive education and the creation of equal opportunities for all people, including people with disabilities and disabilities. Practice-based learning is one of the most effective approaches to education, which allows people with disabilities to gain the necessary skills and knowledge for a successful career. It is also necessary to ensure the accessibility and convenience of the demonstration exam and the Abilimpix championship movement for people with disabilities. This may include the creation of special conditions for the exam and competitions, as well as the involvement of experts who have experience working with people with disabilities.

FOR CITATION: Kozlov, A. V., Netesov S. V., Basumatorova E. A. (2024). The Introduction of the Demonstration Exam and the Abilimpix Championship Movement as Practice-Oriented Learning Tools for People with Disabilities. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 321–327.

Современное общество все больше осознает важность инклюзивного образования и создания равных возможностей для всех людей, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Практико-ориентированное обучение является одним из наиболее эффективных подходов к образованию, который позволяет лицам с ОВЗ и инвалидностью получить необходимые навыки и знания для успешной карьеры. В данной статье мы рассмотрим внедрение демонстрационного экзамена и чемпионатного движения «Абилимпикс» как инструментов практико-ориентированного обучения для лиц с ОВЗ и инвалидностью [5].

Демонстрационный экзамен как инструмент практико-ориентированного обучения. Демонстрационный экзамен – это форма оценки знаний и навыков студентов, которая проводится в условиях, максимально приближенных к реальным условиям работы [2, с. 3]. Он позволяет студентам продемонстрировать свои практические навыки и умения, а также получить обратную связь от экспертов.

Постановка проблемы и обоснование актуальности. В настоящее время одним из актуальных направлений образования является обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья. Для лиц с ОВЗ и инвалидностью демонстрационный экзамен может быть особенно полезным, так как он позволяет им показать свои способности и потенциал в условиях, которые учитывают их особенности. Кроме того, демонстрационный экзамен может помочь студентам с ОВЗ и инвалидностью получить практический опыт работы и подготовиться к будущей карьере.

А. А. Бикбулатова и Е. В. Самсонова

подчеркивают, что демонстрационный экзамен дает возможность студентам с ОВЗ и инвалидностью продемонстрировать свои навыки и умения в различных профессиях и получить признание в своих достижениях.

Чемпионатное движение «Абилимпикс» как инструмент практико-ориентированного обучения. Чемпионатное движение «Абилимпикс» – это международное движение, которое проводит конкурсы профессионального мастерства для лиц с ОВЗ и инвалидностью [3, с. 118].

Чемпионатное движение «Абилимпикс» также может быть использовано как инструмент практико-ориентированного обучения для лиц с ОВЗ и инвалидностью. Оно позволяет студентам получить практический опыт работы, а также развить свои навыки и умения в выбранной профессии. Кроме того, участие в чемпионатном движении «Абилимпикс» может помочь студентам с ОВЗ и инвалидностью получить признание и поддержку со стороны работодателей и общества в целом.

Предшествующей работой для реализации и организации дистанционного экзамена (далее – ДЭ) является актуализация методических указаний с учетом особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Это важный этап, который позволяет адаптировать учебный процесс под запросы и возможности студентов с особыми образовательными потребностями [4, с. 157].

Цель данной статьи – продемонстрировать, что ДЭ и чемпионатное движение «Абилимпикс» дают возможность студентам с ОВЗ и инвалидностью почувствовать свою успешность, показать обществу достижения в определенной профессиональной области.

Критерии оценки чемпиона

Наименование модуля	Задание	Максимальный балл
1. Выполнить чертеж схемы	Начертить схему	10
2. Электромонтаж	Собрать схему управления	40
3. Поиск неисправности	Найти неисправность в схеме	20
4. Программирование	Написать программу	10
5. Электроизмерения	Выполнить электроизмерения	20
Итого		100

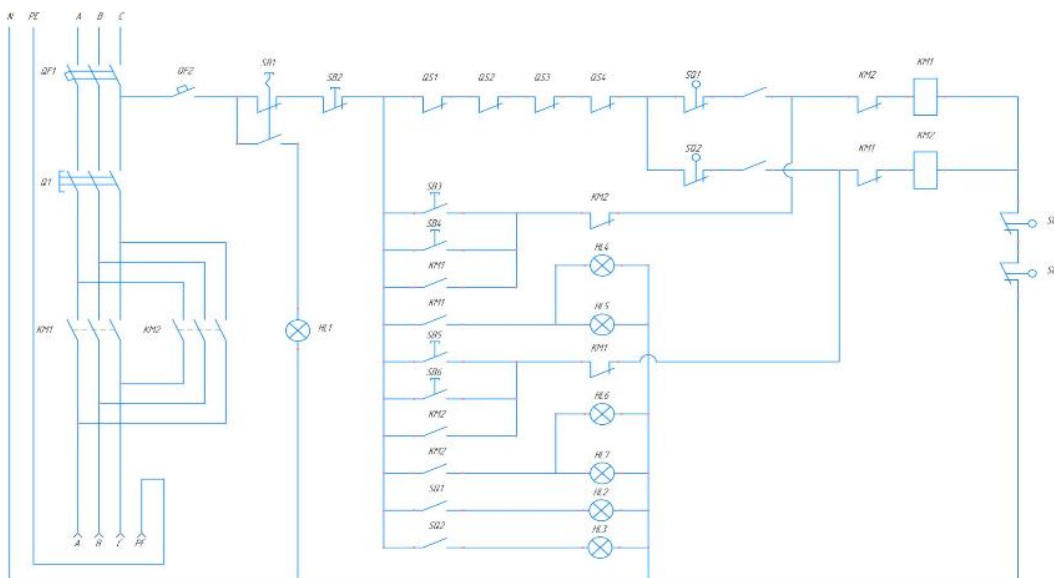


Рис. 1. Принципиальная электрическая схема чемпиона

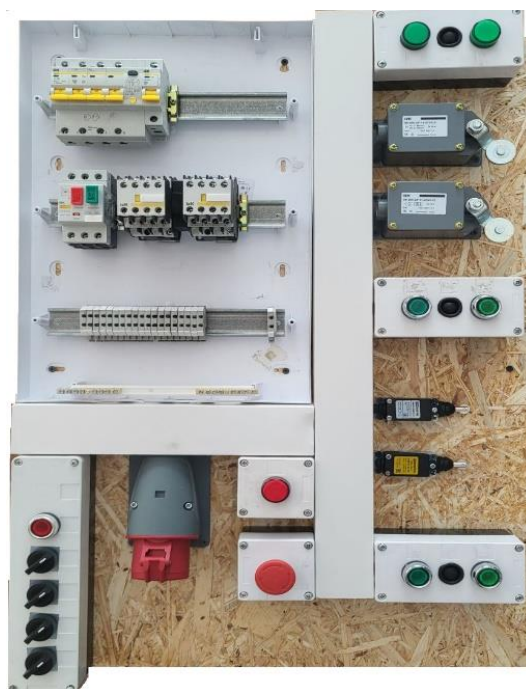


Рис. 2. Монтажная схема оборудования чемпиона

Изложение основного материала исследования. В результате участия в чемпионате у обучающихся повышаются самооценка, интерес к профессии и выбранному делу, а также уровень социализации и адаптации к самостоятельной жизни. Процесс актуализации методических указаний включает в себя несколько основных этапов:

1. Анализ особенностей и потребностей обучающихся с ОВЗ. На данном этапе проводится исследование, целью которого является определение специфики обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья: анализ имеющихся ресурсов, определение категорий ОВЗ, а также выявление типичных трудностей, с которыми

сталкиваются обучающиеся [5, с. 49].

2. Разработка и внедрение новых методических подходов. На основе проведенного анализа формируются новые подходы к организации дистанционного обучения, способствующие эффективному усвоению материала студентами с ОВЗ [6, с. 101]: различные методы интерактивного обучения, использование специализированных компьютерных программ и приложений, применение разнообразных форм обратной связи и т. д.

3. Создание и обновление специализированных учебных материалов. Важным элементом актуализации методических указаний являются разработка и обновление учебных материалов с учетом специфики обучения студентов с ОВЗ. В частности, создание адаптированных тестов, заданий, презентаций и других видов учебных материалов, которые помогут студентам с ОВЗ эффективно усваивать учебный материал [7].

4. Организация обучения преподавателей, что позволит им освоить новые методические подходы и научиться применять их на практике в процессе дистанционного обучения [8, с. 71]. Это поможет преподавателям более эффективно взаимодействовать со студентами с ОВЗ и обеспечить им качественное образование.

5. Оценка эффективности актуализированных методических указаний. После внедрения актуализированных указаний необходимо проводить регулярную оценку их эффективности [9, с. 36]. Это позволит определить, насколько успешно студенты с ОВЗ усваивают учебный материал и какие дополнительные меры необходимо предпринять для повышения качества дистанционного обучения.

Таким образом, актуализация методических указаний для организации дистанционного обучения с учетом особенностей ОВЗ является важным и необходимым шагом, позволяющим обеспечить качественное образование всех студентов, независимо от их индивидуальных потребностей и возможностей [10, с. 49].

Результаты исследования. Внедрение демонстрационного экзамена и чемпионатного движения «Абилимпикс» может привести к значительным результатам для лиц с ОВЗ с инвалидностью. Они могут получить практический опыт работы, развить свои навыки и умения, а также получить признание своих достижений.

Кроме того, внедрение демонстрационного экзамена и чемпионатного движения «Абилимпикс» может способствовать созданию более инклюзивного общества, где лица с ОВЗ и инвалидностью будут иметь равные возможности для развития и карье-

рного роста [11].

Внедрение практико-ориентированного обучения позволит решить ряд задач:

- развитие системы профессиональной ориентации путем организации и проведения конкурсов профессионального мастерства для лиц с ограниченными возможностями;

- повышение информированности общества о существующих профессиях и специальностях, доступных для людей с различными формами инвалидности, с целью содействия их трудоустройству и саморазвитию;

- формирование положительного отношения к получению профессионального образования и трудоустройству у людей с ограниченными возможностями [13];

- создание условий для развития профессионального мастерства и карьерного роста студентов с ограниченными возможностями в системе среднего профессионального и высшего образования [13, с. 14];

- поощрение выпускников и специалистов с ограниченными возможностями здоровья к непрерывному профессиональному развитию и личностному совершенствованию;

- внедрение принципов инклюзивности в профессиональное образование через привлечение волонтеров к организации конкурсов профессионального мастерства «Абилимпикс» для людей с ограниченными возможностями здоровья;

- содействие формированию у преподавателей образовательных организаций общего, среднего профессионального и высшего образования готовности к обучению и работе с учащимися с ограниченными возможностями через участие в конкурсе «Абилимпикс»;

- оказание помощи в трудоустройстве выпускников и молодых специалистов с ограниченными возможностями, а также стимулирование их к дальнейшему развитию профессионального мастерства [14, с. 87].

Этапы внедрения. Подготовка к курсу «Абилимпикс» по компетенции «Электромонтаж» велась под руководством опытных преподавателей Тюменского колледжа производственных и социальных технологий, которые сделали акцент на четырех основных направлениях: электромонтажные работы, поиск и устранение неисправностей, программирование и составление схем.

Тренировочный процесс был организован в индивидуальном и групповом форматах, учитывающих специфику различных нозологий, таких как ДЦП и нарушения опорно-двигательного аппарата. В рамках подготовки участники смогли освоить все аспекты профессии электромонтажника, научились работать с инструментами и обо-

рудованием, а также получили навыки решения сложных задач в своей сфере деятельности [15, с. 27].

В качестве оборудования для проведения конкурса на базе Тюменского колледжа производственных и социальных технологий города Тюмени были использованы современные инструменты и приспособления,

позволяющие участникам чувствовать себя комфортно и уверенно на рабочем месте. В их числе – аккумуляторные отвертки, автоматические устройства для зачистки проводов, мебель с регулируемой высотой и возможностью передвижения по рабочему пространству.



Рис. 3. Подготовка к модулю поиск неисправности



Рис. 4. Подготовка к модулю программирование

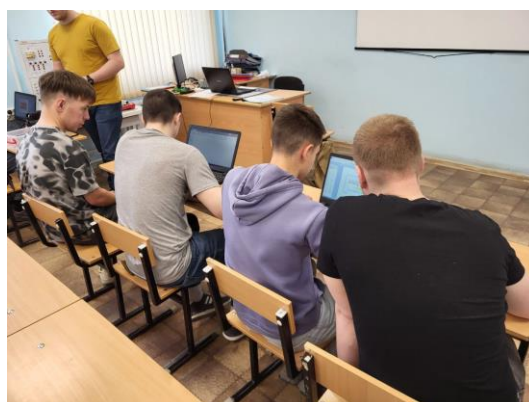


Рис. 5. Подготовка к модулю чертёж схемы

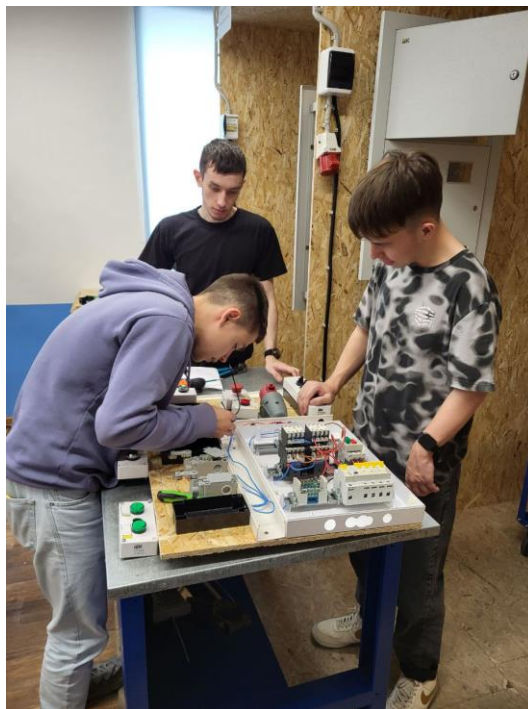


Рис. 6. Подготовка к модулю электромонтаж

Региональный этап чемпионата «Абилимпикс» по компетенции «Электромонтаж» в Тюменской области прошел на базе мастерских Тюменского колледжа производственных и социальных технологий. В ходе подготовки участники отработывали навыки поиска и устранения неисправностей, составления электрических схем, выполнения электромонтажных работ и программирования. В результате интенсивной подготовки участники заняли призовые места и прошли на следующий этап отборочных соревнований регионального чемпионата.

Вывод исследования. Внедрение

демонстрационных экзаменов и чемпионатного движения «Абилимпикс» может стать важным шагом в развитии практико-ориентированного обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью и способствовать их успешной интеграции в современное общество. Однако для достижения этих целей необходимо продолжать работу по совершенствованию образовательных программ, созданию условий для трудоустройства выпускников с ОВЗ и инвалидностью, развитию их партнерских связей между образовательными учреждениями, работодателями и общественными организациями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. Избыточная конкретизация. Нельзя превращать стандарт в корсет / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Образовательная политика. – 2019. – № 1-2. – С. 22.
2. Белявский, Б. Два конкурса, два разных подхода / Б. Белявский. – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение с нарушениями развития. – 2019. – № 1. – С. 3–4.
3. Богинская, Ю. В. Образовательная интеграция студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья / Ю. В. Богинская. – Текст : непосредственный // Инновационная наука. – 2016. – № 7-8. – С. 117–120.
4. Денисова, О. А. Лучшие практики инклюзивного высшего образования в вузах Северо-Западного федерального округа / О. А. Денисова, О. Л. Леханова. – Текст : непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – № 6. – С. 156–168.
5. Иванов, С. А. Всероссийское общество глухих в движении «Абилимпикс» / С. А. Иванов, Д. Ю. Алексеевских. – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2018. – № 2. – С. 47–52.
6. Исследование мировых тенденций в сфере инклюзивного профессионального образования и трудоустройства людей с инвалидностью – влияние глобальных вызовов (пандемии) на рынок труда : монография / А. А. Бикбулатова, А. В. Барсукова, Е. А. Баскакова [и др.] ; под редакцией А. А. Бикбулатовой. – М. : МГУПП, 2021. – 152 с. – Текст : непосредственный.
7. Кравцов, С. С. Концепция движения «Абилимпикс» в Российской Федерации на 2023–2030 годы / С. С. Крацов. – Текст : электронный // Официальный сайт Национального центра «Абилимпикс» : [сайт]. – URL: <https://abilympics-russia.ru/> (дата обращения: 11.01.2024).
8. Проблемы и перспективы профессионального образования и трудоустройства лиц с ОВЗ : материалы конференции. – Воронеж : Мичуринский ГАУ, 2018. – 75 с. – Текст : непосредственный.
9. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования : коллективная монография / отв. ред. С. В. Алехина. – М. : МГППУ ; ООО «Буки Веди», 2013. – 334 с. – Текст : непосредственный.

10. Тимохина, Т. В. Перспективы развития тьюторской деятельности в системе подготовки студентов образовательных организаций к участию в конкурсах профессионального мастерства / Т. В. Тимохина, И. В. Енова, М. А. Горшкова. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 6 (36). – С. 48–55.
11. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / И. В. Карпенкова, Е. В. Самсонова, С. В. Алехина [и др.]. – М. : МГППУ, 2017. – 174 с. – Текст : непосредственный.
12. Тютюева, И. А. Аналитический подход к задачам движения «Абилимпикс» / И. А. Тютюева, Т. Н. Филютина, Н. В. Skorobogatova. – Текст : непосредственный // Современная наука. Актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2018. – № 12-2. – С. 99–102.
13. Тютюева, И. А. Уровневая классификация задач движения «Абилимпикс» и подготовка студентов-инвалидов и с ОВЗ к участию в чемпионатах / И. А. Тютюева, Т. Н. Филютина. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 9. – С. 13–18.
14. Чижилова, Е. О. Государственная политика в сфере проведения конкурсов профессионального мастерства / Е. О. Чижилова. – Текст : непосредственный // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2018. – № 3 (77). – С. 86–89.
15. Шостыр, М. Н. Абилимпикс – территория равных возможностей / М. Н. Шостыр. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование. – 2016. – № 12. – С. 27–28.

REFERENCES

1. Asmolov, A. G. (2019). Izbytochnaya konkretizatsiya. Nel'zya prevrashchat' standart v korset [Excessive Concretization. It is Impossible to Turn a Standard into a Corset]. In *Obrazovatel'naya politika*. No. 1-2, p. 22.
2. Belyavsky, B. (2019). Dva konkursa, dva raznykh podkhoda [Two Contests, Two Different Approaches]. In *Vospitanie i obuchenie s narusheniyami razvitiya*. No. 1, pp. 3–4.
3. Boginskaya, Yu. V. (2016). Obrazovatel'naya integratsiya studentov s invalidnost'yu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Educational Integration of Students with Disabilities]. In *Innovatsionnaya nauka*. No. 7-8, pp. 117–120.
4. Denisova, O. A., Lekhanova, O. L. (2018). Luchshie praktiki inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya v vuzakh Severo-Zapadnogo federal'nogo okruga [Best Practices of Inclusive Higher Education in Universities of the Northwestern Federal District]. In *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 6, pp. 156–168.
5. Ivanov, S. A., Alekseevskikh, D. Yu. (2018). Vserossiiskoe obshchestvo glukhikh v dvizhenii «Abilimpiks» [All-Russian Society of the Deaf in the Abilimpics Movement]. In *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya*. No. 2, pp. 47–52.
6. Bikbulatova, A. A., Barsukova, A. V., Baskakova, E. A. et al. (2021). *Issledovanie mirovykh tendentsii v sfere inklyuzivnogo professional'nogo obrazovaniya i trudoustroistva lyudei s invalidnost'yu – vliyanie global'nykh vyzovov (pandemii) na rynek truda* [Research of Global Trends in the Field of Inclusive Vocational Education and Employment of People with Disabilities – the Impact of Global Challenges (Pandemics) on the Labor Market]. Moscow, MGUPP. 152 p.
7. Kravtsov, S. S. Kontseptsiya dvizheniya «Abilimpiks» v Rossiiskoi federatsii na 2023–2030 gody [The Concept of the Abilimpics Movement in the Russian Federation for 2023–2030]. In *Ofitsial'nyi sait Natsional'nogo tsentra «Abilimpiks»*. URL: <https://abilympics-russia.ru/> (mode of access: 11.01.2024).
8. *Problemy i perspektivy professional'nogo obrazovaniya i trudoustroistva lits s OVZ* [Problems and Prospects of Vocational Education and Employment of Persons with Disabilities]. Voronezh, Michurinskii GAU. 75 p.
9. Alekhina, S. V. (2013). *Psikhologo-pedagogicheskie osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya* [Psychological and Pedagogical Foundations of Inclusive Education]. Moscow, MGPPU, ООО «Buki Vedi». 334 p.
10. Timokhina, T. V., Enova, I. V., Gorshkova, M. A. (2018). Perspektivy razvitiya t'yutorskoi deyatel'nosti v sisteme podgotovki studentov obrazovatel'nykh organizatsii k uchastiyu v konkursakh professional'nogo masterstva [Prospects for the Development of Tutoring Activities in the System of Training Students of Educational Organizations to Participate in Professional Skill Competitions]. In *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. No. 6 (36), pp. 48–55.
11. Karpenkova, I. V., Samsonova, E. V., Alekhina, S. V. et al. (2017). *T'yutorskoe soprovozhdenie detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya* [Tutor Support for Children with Disabilities in Inclusive Education]. Moscow, MGPPU. 174 p.
12. Tyutyueva, I. A., Filyutina, T. N., Skorobogatova, N. V. (2018). Analiticheskiy podkhod k zadacham dvizheniya «Abilimpiks» [Analytical Approach to the Tasks of the Abilimpics Movement]. In *Sovremennaya nauka. Aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya «Gumanitarnye nauki»*. No. 12-2, pp. 99–102.
13. Tyutyueva, I. A., Filyutina, T. N. (2019). Urovnevaya klassifikatsiya zadach dvizheniya «Abilimpiks» i podgotovka studentov-invalidov i s OVZ k uchastiyu v chempionatakh [Level Classification of Tasks of the Abilimpics Movement and Preparation of Students with Disabilities to Participate in Championships]. In *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. No. 9, pp. 13–18.
14. Chizhikova, E. O. (2018). Gosudarstvennaya politika v sfere provedeniya konkursov professional'nogo masterstva [State Policy in the Field of Professional Skill Competitions]. In *Korreksionnaya pedagogika: teoriya i praktika*. No. 3 (77), pp. 86–89.
15. Shostyr, M. N. (2016). Abilimpiks – territoriya ravnykh vozmozhnostei [Abilimpics is the Territory of Equal Opportunities]. In *Professional'noe obrazovanie*. No. 12, pp. 27–28.

Рощина Галина Овсеповна,

SPIN-код: 6177-0967

кандидат педагогических наук, доцент кафедры медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского; 150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1; e-mail: g.roschina2020@mail.ru

Лебедева Татьяна Евгеньевна,

учитель-логопед, логопедический центр «Лина»; 152934, Россия, г. Рыбинск, ул. Крестовая, 81; e-mail: tanya.tatyana.lebedeva.98@mail.ru

Русанова Лилия Сергеевна,ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-7601-0181>

заместитель директора, Государственное общеобразовательное учреждение Ярославской области «Центр помощи детям»; кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского; 150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1; e-mail: lirusanova@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: семейное воспитание; родители; детско-родительские отношения; ОВЗ; дети с ограниченными возможностями здоровья; ограниченные возможности здоровья; педагогическая компетентность родителей; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; речевая компетентность; ранний возраст; дети раннего возраста; языковая компетентность

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме формирования педагогической компетентности родителей в области речевого развития детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. В статье приводится анализ ряда отечественных и зарубежных исследований по теме педагогической компетентности родителей в воспитании детей раннего возраста с ОВЗ, дискутируется вопрос о том, что понимается под языковой и речевой компетентностью. Авторы представляют результаты комплексного исследования педагогической компетентности родителей в области речевого развития детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья с точки зрения семейной поддержки и сопровождения. На этапе исследования уровня зрелости семей с детьми с ОВЗ авторами была составлена индивидуализированная анкета и проведено анкетирование родителей группы респондентов. На формирующем этапе была реализована программа по формированию педагогической компетентности родителей в области речевого развития детей раннего возраста с ОВЗ в специально созданной школе для родителей. Контрольный этап показал, что обучение в школе позволило многим родителям освоить необходимый набор инструментов для развития речи детей раннего возраста с ОВЗ, показало новый уровень понимания важности занятий родителей с детьми, доказало необходимость формирования у родителей педагогической компетентности. Изучение раннего периода жизни дает представление о больших потенциальных возможностях развития речи каждого ребенка. Авторы сделали вывод о том, что родители, заинтересованные в развитии речи детей раннего возраста, должны создать определенную среду, которая обеспечивала бы развивающий эффект. Эта среда должна удовлетворять детские интересы, учитывать возрастные особенности деятельности малыша, стимулировать его собственную речевую активность.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Рощина, Г. О. Формирование педагогической компетентности родителей в области речевого развития детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья / Г. О. Рощина, Т. Е. Лебедева, Л. С. Русанова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 328–335.

Roshchina Galina Ovsepnova,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Medical and Biological Foundations of Defectology and Theory of Speech Therapy, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

Lebedeva Tatyana Evgenievna,

Speech Therapist, Speech Therapy Center “Lina”, Rybinsk, Russia

Rusanova Liliya Sergeevna,

Deputy Director, State General Educational Institution of the Yaroslavl Region “Children’s Assistance Center”; Candidate of Psychology, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS IN THE FIELD OF SPEECH DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN WITH DISABILITIES

KEYWORDS: family education; parents; parent-child relationships; children with disabilities; disabilities; pedagogical competence of parents; children’s speech; speech development; speech activity; speech competence; early age; young children; language competence

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of formation of pedagogical competence of parents in the field of speech development of young children with disabilities. The article provides an analysis of a num-

ber of domestic and foreign studies on the topic of pedagogical competence of parents in raising young children with disabilities, and discusses the issue of what is meant by language and speech competence. The authors present the results of a comprehensive study of the pedagogical competence of parents in the field of speech development of young children with disabilities from the point of view of family support and accompaniment. At the stage of studying the maturity level of families with children with disabilities, the authors compiled an individualized questionnaire and conducted a survey of parents of the respondent group. At the formative stage, a program was implemented to develop the pedagogical competence of parents in the area of speech development of young children with disabilities in a specially created school for parents. The control stage showed that training at school allowed many parents to master the necessary set of tools for speech development of young children with disabilities, showed a new level of understanding of the importance of parental activities with children, and proved the need to develop pedagogical competence in parents. Studying the early period of life provides an idea of the great potential for speech development in each child. The authors concluded that parents interested in the development of speech in young children should create a certain environment that would ensure a developmental effect. This environment should satisfy children's interests, take into account the age-related characteristics of the child's activities, and stimulate his own speech activity.

FOR CITATION: Roshchina, G. O., Lebedeva, T. E., Rusanova, L. S. (2024). Formation of Pedagogical Competence of Parents in the Field of Speech Development of Young Children with Disabilities. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 328–335.

Актуальность. Широко признано, что участие родителей и качественная поддержка имеют решающее значение для целостного развития детей младшего возраста и их успехов в учебе. Воспитание в раннем возрасте требует, чтобы родители предоставляли своим детям возможности как для ухода, так и для обучения; в статье это называется родительской и педагогической деятельностью, важной для развития и обучения ребенка [17].

В законе «Об образовании» говорится о том, что современная политика нашего государства направлена на социальную поддержку семьи и признание ее первостепенной роли в физическом, нравственном и интеллектуальном становлении личности ребенка. В последние годы как в науке, так и в образовательной практике уделяется большое внимание проблемам семьи, родительства, сотрудничества семьи и образовательных учреждений. Такими исследователями, как Т. В. Архиреева, Л. Я. Верб, Е. А. Галко, Т. М. Зенкова, И. С. Кон, Ю. Г. Королева, Е. А. Лукьяненко, Л. Р. Миронова, Н. Л. Мудрова, Р. В. Овчарова, Ю. Е. Скоромная, И. А. Стародубцева, Н. А. Тырнова, Е. К. Узденова, были определены ценности семьи, ее основные функции, подходы и принципы взаимодействия с семьей, раскрываются направления, содержание, формы и методы работы с родителями.

Анализ ряда исследований показал, что особую важность в компетентности родителей приобретает воспитание детей раннего возраста, который признается психологами и педагогами наиболее чувствительным в формировании личности ребенка (Л. Н. Галигузова, Л. Г. Голубева, А. А. Люблинская, Е. К. Лютова, В. С. Мухина, Л. Ф. Обухова, К. Л. Печора и др.).

Под компетентностью понимают наличие знаний, навыков и опыта, которые необходимы для эффективного и каче-

ственного выполнения работы в определенной сфере деятельности. Это понятие включает не только специализированные навыки и знания, но и способность правильно организовывать рабочий процесс, принимать рациональные решения и предвидеть их последствия.

Речевая компетентность заключается в свободном практическом владении речью на данном языке, умении говорить правильно, бегло и динамично как в диалоге, так и в виде монолога, хорошо понимать слышимую и читаемую речь, включая умение производить и понимать речь в любом функциональном стиле. Речевая компетентность обуславливается языковой компетентностью, широкой речевой практикой общения, большим объемом чтения литературы разных жанров и обуславливает коммуникативную компетентность.

Понятие «педагогическая компетентность родителей» связано с таким компонентом, как деятельность родителей и детей, педагогов. Основным критерием речевой компетентности семьи рассматривается «наличие оптимальной родительской позиции», проявляющейся в отношении развития речи детей раннего возраста, в знании основ формирования механизмов речи, в понимании структуры речи и основ онтогенеза, зрелости и готовности осуществлять самостоятельную работу.

Актуальностью изучения проблемы формирования педагогической компетентности у родителей детей с особыми образовательными потребностями является то, что многие родители детей раннего возраста с ОВЗ имеют представление о данном возрасте лишь как о периоде физического развития и физиологического созревания и считают, что психическое развитие и формирование личности начинается только с 3 лет, и это является причиной, по которой они не уделяют ему должного внимания.

Родители, не зная особенностей развития детей раннего возраста и зачастую переоценивая его возможности, начинают усиленно развивать интеллект у своего двухлетнего ребенка, предъявлять к нему чрезмерно высокие требования, что проявляется в отсутствии результата либо приводит к невротизации малыша. Данные факты свидетельствуют о необходимости формирования у родителей детей раннего возраста с ОВЗ педагогической компетентности в области речевого развития.

Система дошкольного образования основывается на сотрудничестве с родителями в вопросах воспитания детей. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» указано, что родители имеют право на обучение и воспитание детей дошкольного возраста. Однако уровень педагогической компетентности современных родителей варьируется. Исследователи отмечают, что многие современные родители не обладают необходимыми знаниями в области воспитания (Е. П. Арнаутова, О. Л. Зверева, Т. А. Куликова, Т. В. Кротова и др.). Практика показывает, что родители с низким уровнем педагогической компетентности не проявляют активную позицию в вопросах воспитания и развития ребенка. Это подчеркивает важность постоянного повышения педагогической компетентности родителей через различные формы взаимодействия с семьей.

Вопросы педагогической компетентности родителей еще только начинают разрабатываться в педагогической науке и самостоятельным предметом исследования выступают лишь в отдельных работах (С. С. Пилюкова, Л. В. Пироженов, Е. В. Рылеева, Л. С. Барсукова, О. Turko, T. Olendr, M. Boyko, O. Petryshyna, T. Rozhko-Pavlyshyn). Однако в существующих исследованиях вопрос о педагогической компетентности родителей в области речевого развития детей раннего возраста не затрагивается. На практике родители знают о важности развития речи у детей раннего возраста, но не имеют знаний, умений, навыков формирования и развития речи у детей раннего возраста.

Таким образом, **целью** нашего исследования стало выявление и обоснование организационных и психолого-педагогических условий для формирования компетентности родителей в области речевого развития детей раннего возраста с ОВЗ.

Методология исследования. Овладение речью имеет большое значение для разных сторон когнитивных функций ребенка. Речь постепенно становится важнейшим средством передачи ребенку собственного опыта, понимания ребенком инструкций взрослых. Под влиянием речи из-

меняются все психические процессы ребенка. Ранний возраст является очень важным в развитии всех психических процессов, а особенно речи. Речь ребенка является не только средством общения, но и средством мышления, носителем сознания, памяти, информации, средством управления поведением других и регуляции собственного поведения маленького человека. Понимание речи, владение ею представляет собой важный путь социализации ребенка – приобщения его к человеческому обществу, полноценной жизни в нем.

В данной работе мы *под педагогической компетентностью* понимаем интегративную характеристику родителя, включающую педагогические и методические знания и умения в качестве когнитивного или гностического компонента [2].

В нашем исследовании принимали участие 30 семей детей раннего возраста с ОВЗ. Возраст родителей экспериментальной группы определялся в соответствии со стадиями развития личности по Э. Эриксону: ранняя зрелость – 20–40 лет; средняя зрелость – 40–60 лет.

1 направление нашей работы было ориентировано на сбор нужной информации об уровне зрелости членов семей детей с ОВЗ с помощью метода анкетирования. Для его проведения нами была разработана авторская индивидуализированная анкета. Анкетирование показало следующие результаты. В экспериментальной группе: 10 семей – ранняя зрелость родителей; 10 семей – средняя зрелость родителей. В контрольной группе: 10 семей – ранняя зрелость родителей; 10 семей – средняя зрелость родителей.

2 направление нашей работы – оценка уровня педагогической компетентности родителей детей раннего возраста с ОВЗ по развитию речи ребенка.

Анкета включала следующие вопросы:

1. Обращаете ли вы внимание на обогащение словаря вашего ребенка?
2. Как Вы считаете, соответствует ли речевое развитие вашего ребенка возрастной норме? (да, нет, не знаю)
3. Знакомы ли вы с нормами речевого развития вашего ребенка (нормы развития речи детей 0–3 лет)? (да, нет)
4. Проводите ли Вы со своим ребенком работу по совершенствованию его речи? В чем она заключается?
5. Как вы считаете, кто должен заниматься развитием речи ребенка? (родители, воспитатели, учителя, логопед)
6. Проводилось ли ранее логопедическое обследование вашего ребенка?
7. Знакомы ли Вы с результатами логопедического заключения? (диагноз; понима-

ете ли вы, что означает данный диагноз)

8. Проводились ли занятия с логопедом? (с какого возраста, сколько времени, результаты занятий)

9. Как вы думаете, от кого зависят результаты логопедических занятий? (только от логопеда, от самого ребенка, от родителей, от учителя, воспитателя)

10. Как вы думаете, над чем работает учитель-логопед (поставьте галочку):

- формирование правильного звукопроизношения;
- развитие фонематических процессов;
- работа над слоговой структурой слова;
- развитие лексики;
- развитие грамматического строя речи;
- развитие связной речи;
- развитие мелкой моторики;
- развитие артикуляционной моторики;
- развитие психических процессов;
- коррекция нарушений письменной речи (письмо и чтение).

11. Знакомы ли Вы с понятием «фонематический слух»? (нет, да, что означает данное понятие?)

12. Как Вы думаете, участие родителей в коррекционно-логопедическом процессе ... (необходимо, не нужно, не играет роли).

Каждый ответ оценивался в баллах от 0

до 5. Максимальное количество баллов – 70 – высокий уровень родительской компетентности; 40–60 баллов – в стадии формирования; от 0 до 35 – не сформирован.

Анализ результатов показал, что в экспериментальной группе: родители ранней взрослости (10 семей): 6 семей – в стадии формирования родительской компетентности; 4 семьи – не сформирован уровень родительской компетентности.

Родители средней взрослости: 4 семьи – в стадии формирования родительской компетентности; 6 семей – не сформирован уровень родительской компетентности.

В контрольной группе: родители ранней взрослости (10 семей): 3 семьи – в стадии формирования родительской компетентности; 7 семей – не сформирован уровень родительской компетентности.

Родители средней взрослости: 7 семей – в стадии формирования родительской компетентности; 3 семьи – не сформирован уровень родительской компетентности.

Анкетирование по выявлению уровня педагогической компетентности родителей детей раннего возраста с ОВЗ в области речевого развития проводилось на базе частного логопедического центра г. Рыбинска, Ярославская область.

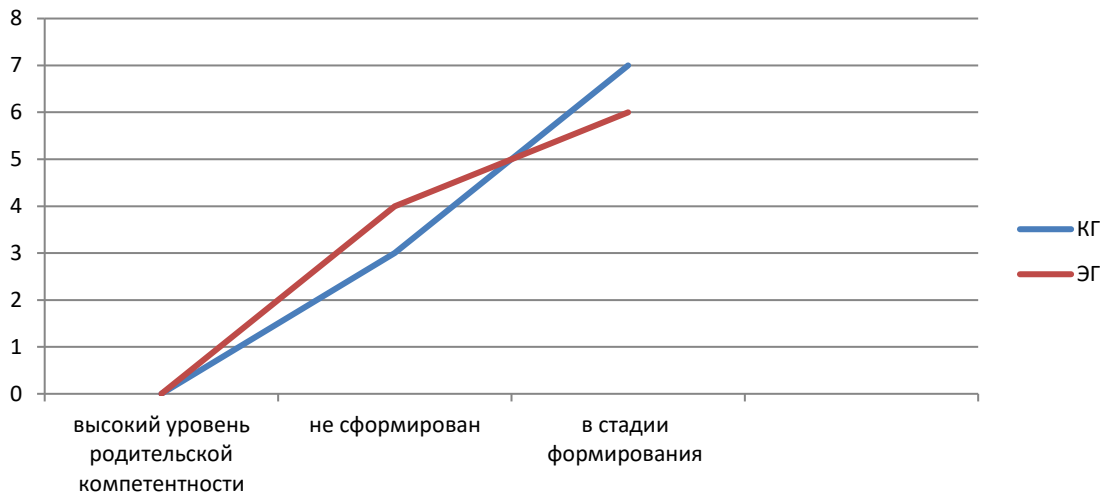


Рис. 1. Анкетирование по выявлению уровня педагогической компетентности родителей детей раннего возраста с ОВЗ

Анализ проведенного предварительного этапа формирующего этапа эксперимента позволил сделать вывод о том, что существенных различий в группах родителей детей раннего возраста с ОВЗ не выявлено.

Было определено, что в целом родители не имеют достаточно знаний в области речевого развития детей раннего возраста, но желают помочь своему ребенку и научить его.

В экспериментальной группе родители ранней взрослости не показали высокий уровень педагогической компетентности. 6 семей ранней взрослости имеют средний

уровень педагогической компетентности: родители скорее не знают нормы речевого развития детей раннего возраста, но при этом могут оценить своего ребенка и заинтересовать его в занятии, владеют информацией, какие компоненты речи у их ребенка не соответствуют условно-возрастной норме, но не обладают умениями и навыками для их формирования. Для своего ребенка они могут подобрать игры и упражнения по развитию речи, но не знают, будут ли они эффективны. 4 семьи показали низкий уровень педагогической компетентно-

сти, что свидетельствует о том, что родители имеют примерное представление о нормах речевого развития ребенка раннего возраста, но не знают, как заниматься с ребенком, и не могут заинтересовать его, также родители затруднялись ответить, какие компоненты не соответствуют условно-возрастной норме у их ребенка. Родители не знают, какие игры или упражнения можно подобрать для развития речи детей раннего возраста и будут ли они эффективны.

Родители средней взрослости показали, что они скорее не знают нормы речевого развития детей раннего возраста, как подбирать упражнения и будут ли они эффективны. Мы пришли к следующим результатам: 4 семьи показали средний уровень педагогической компетентности, поэтому можно сделать вывод о том, что родители скорее не знают нормы речевого развития детей раннего возраста, но при этом могут оценить своего ребенка и заинтересовать его в занятии, владеют информацией, какие компоненты речи у их ребенка не соответствуют условно-возрастной норме, но не используют ее из-за недостаточных умений и навыков. Для своего ребенка они могут подобрать игры и упражнения по развитию речи, но не знают, будут ли они эффективны. 6 семей показали низкий уровень педагогической компетентности: можно полагать, что родители имеют примерное представление о нормах речевого развития ребенка раннего возраста, но не знают, как заниматься с ребенком, и не могут заинтересовать своего ребенка, также родители затруднялись ответить, какие компоненты не соответствуют условно-возрастной норме у их ребенка. Родители не знают, какие игры или упражнения можно подобрать для развития речи детей раннего возраста и будут ли они эффективны.

Результаты исследования. Для формирования педагогической компетентности родителей нами была разработана Программа школы для родителей.

Программа формирующего этапа исследования включала следующие темы занятий с родителями детей раннего возраста с ОВЗ для развития речи детей раннего возраста:

1. Дыхательные упражнения и артикуляционная гимнастика. Цель: формирование навыков правильного звукопроизношения, тренировка органов артикуляции.

2. Игры по развитию общей моторики. Двигательные упражнения, игры в сочетании со стихотворным текстом являются мощным средством воспитания правильной речи.

3. Подвижные игры с речевым сопровождением. Дети раннего возраста очень любят играть в короткие подвижные игры с забавными стихами, которые активно стимулируют развитие их речи.

4. Логоритмические игры с самомассажем. Во время игр с самомассажем воспитатель читает стихотворение, сопровождая слова движениями.

5. Игры-подражания с речевым сопровождением.

6. Пальчиковые игры. Это уникальное средство для развития речи: стимулируют речевое развитие, улучшают артикуляционную моторику, подготавливают кисть к письму и повышают работоспособность коры головного мозга.

7. Игры с различными предметами и материалами. Можно использовать различные круглые предметы, которые хорошо катаются между ладонями.

Занятия проводились 1 раз в неделю в рамках деятельности «Школы родителей» в течение 2022–2023 гг.

Повторное анкетирование показало, что обучение в Школе позволило многим родителям освоить необходимый набор инструментов для развития речи детей раннего возраста и показало новый уровень понимания важности занятий родителей с детьми, т. е. существует необходимость формирования у родителей педагогической компетентности.

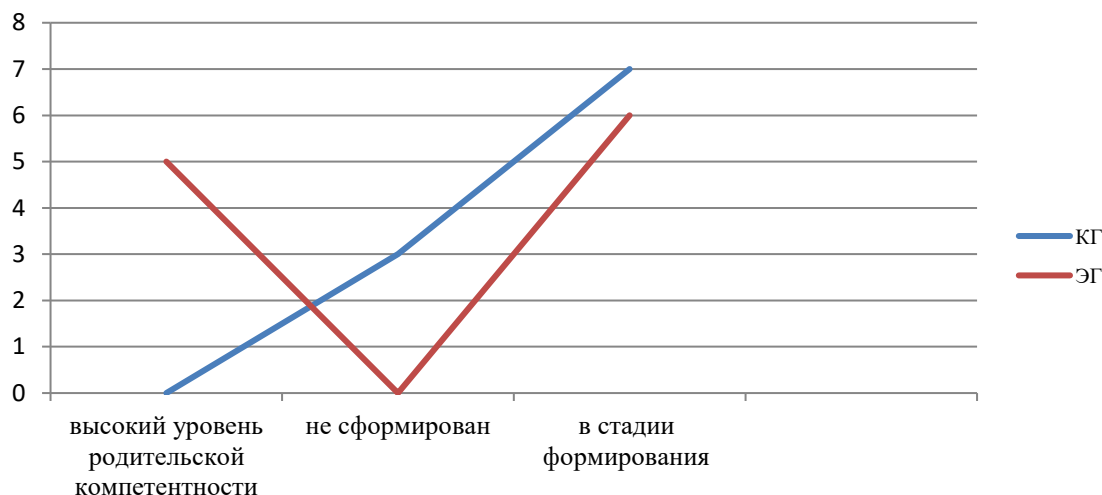


Рис. 2. Повторное анкетирование по выявлению уровня педагогической компетентности родителей детей раннего возраста с ОВЗ

Мы также исследовали степень развития когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов педагогической компетентности родителей детей раннего возраста с ОВЗ. Для этого использовали опросник «Представления об идеальном родителе» Р. В. Овчаровой и провели математический анализ полученных данных. Когнитивный компонент включает психолого-педагогические знания, необходимые для полноценного воспитания и обучения ребенка в семье. В целом по выборке родителей этот компонент имеет средний уровень выраженности. Низкий уровень выявлен у 21,43% респондентов – такие родители не знают индивидуальных особенностей своих детей и не стремятся их узнать, ссылаясь на занятость. Средний уровень показали 57,14% родителей – они осознают нехватку знаний и стараются восполнить пробелы через научную и педагогическую литературу или интернет-источники. Высокий уровень сформированности когнитивного компонента продемонстрировали 21,43% респондентов.

Эмоциональный компонент включает умение владеть собой в сложных семейных ситуациях, понимать состояния ребенка, распознавать его проблемы и помогать в их разрешении, а также способность к педагогическому самоконтролю. В целом по выборке этот компонент развит на среднем уровне. Высокий уровень выявлен у 14,29% родителей, которые могут контролировать себя при общении с детьми. Средний уровень показали 71,43% родителей, которые не всегда способны контролировать себя в семейных ситуациях. Низкий уровень имеют 14,29% респондентов, которым необходима помощь специалистов для повышения их эмоциональной компетентности.

Поведенческий компонент отражает

умение родителей устанавливать взаимоотношения с ребенком, создавать предметно-развивающую среду с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей, а также контролировать уровень требовательности и строгости в воспитании и обучении. В целом по выборке этот компонент развит на среднем уровне. Высокий уровень продемонстрировали 42,86% родителей. Средний уровень выявлен у 35,71% родителей, которые либо слишком строги, либо чрезмерно мягки по отношению к своим детям. Низкий уровень имеют 21,43% респондентов.

Выводы. В результате исследования установлено, что большинство родителей не обладают достаточными знаниями по вопросам воспитания и обучения детей. На самом низком уровне оказались когнитивный и эмоциональный компоненты педагогической компетентности. Таким родителям не хватает знаний о правильном развитии детей, и они нуждаются в помощи педагогов в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ранее проведенные исследования подтверждают наличие проблемы развития педагогической компетентности родителей в условиях дошкольного образовательного учреждения, требующей решения. Анализ научной литературы о методах и формах взаимодействия с родителями для формирования их педагогической компетентности направил нас на поиск тех форм взаимодействия, которые максимально содействовали бы развитию этой компетентности в целом и каждого ее компонента в частности. Основой взаимодействия между родителями и воспитателями дошкольного образовательного учреждения должны стать доверительные отношения. Одной из форм работы, способствующей этому, является «Школа семьи», в рамках которой взаимодей-

ствие может происходить не только между родителями и воспитателем, но и между самими родителями. Это создает благоприятные условия для обмена опытом в воспитании детей. Следующим этапом нашей работы является разработка и апробация программы работы «Семейного клуба», учитывающей результаты исследования по выраженности компонентов педагогической компетентности родителей и направленной на их развитие.

По результатам анкетирования родителей можно сделать вывод о том, что не все родители владеют знаниями, умениями и навыками в области речевого развития детей раннего возраста, но семьи ранней зрелости более осведомлены, чем родители средней зрелости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнаутова, Е. П. Педагог и семья / Е. П. Арнаутова. – М., 2001. – 264 с. – Текст : непосредственный.
2. Гаврилова, Т. Н. Результаты диагностики педагогической компетентности родителей в условиях дошкольного образовательного учреждения / Т. Н. Гаврилова, М. А. Медведева. – Текст : электронный // Мир науки и мысли. – 2023. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-dagnostiki-pedagogicheskoy-kompetentnosti-roditeley-v-usloviyah-doshkolnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 12.06.2024).
3. Данг, Лан Фьонг. Взаимодействие педагогов и родителей в организации досуга старших дошкольников / Данг Лан Фьонг. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2006. – № 20. – С. 92–96.
4. Евдокимова, Е. С. Детский сад и семья: методика работы с родителями : пособие для педагогов и родителей / Е. С. Евдокимова, Н. В. Додокина, Е. А. Кудрявцева. – М. : Мозаика-синтез, 2007. – 144 с. – Текст : непосредственный.
5. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Т. А. Куликова. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 232 с. – Текст : непосредственный.
6. Лебедева, К. А. Педагогическая компетентность родителей дошкольников: структура и методики ее измерения в контексте личностного подхода / К. А. Лебедева. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 6. – С. 84.
7. Манаенкова, М. П. Речевая компетентность личности: содержание и структура / М. П. Манаенкова. – Текст : электронный // Социально-экономические явления и процессы. – 2014. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevaya-kompetentnost-lichnosti-soderzhanie-i-struktura/viewer> (дата обращения: 20.06.2023).
8. Рылеева, Е. Учимся сотрудничать с родителями / Е. Рылеева. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 11. – С. 57–60.
9. Селина, В. В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Селина. – Великий Новгород, 2009. – 25 с. – Текст : непосредственный.
10. Ткаченко, Д. А. Компетентность – понятия, примеры, отличия / Д. А. Ткаченко. – URL: <https://dnevnik-znaniy.ru/znaj-i-umej/kompetentnost.html> (дата обращения: 20.06.2023). – Текст : электронный.
11. Guimarães, A. Parenting in Cerebral Palsy: Understanding the Perceived Challenges and Needs Faced by Parents of Elementary School Children / A. Guimarães, A. Pereira, A. Oliveira et al. – Text : immediate // Int. J. Environ. Res. Public Health. – 2023. – Vol. 20 (5). – P. 3811. – DOI: 10.3390/ijerph20053811.
12. Hazhari, I. Parental Knowledge and Development of Languages and Literacy, Communication and Socializations in the Early Childhood Education / I. Hazhari, O. Romarzila, M. Nordin, A. Ruslan. – Text : immediate // International Journal of Psychosocial Rehabilitation. – 2020. – Vol. 24. – P. 2070–2080. – DOI: 10.37200/IJPR/V24I9/PR2900233.
13. Jie, Zhu. Implementing inclusive education in an early childhood setting: a case study of a Hong Kong kindergarten / Jie Zhu, Li Hui, Hsieh Wu-Ying. – Text : immediate // Early Child Development and Care. – 2017. – Vol. 189. – P. 13. – DOI: 10.1080/03004430.2017.130784.
14. Kersner, M. Speech and language therapy: the decision making process when working with children / M. Kersner, J. A. Wright. – 2nd edition. – Routledge, 2012. – 334 p. – Text : immediate.
15. Molchanova, L. N. Development of Parental Competence Through Psychological and Pedagogical Support for Families in the Upbringing of Hearing-Impaired Children / L. N. Molchanova, A. V. Chekanova. – Text : electronic // Psychology in Russia. – 2018. – No. 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/development-of-parental-competence-through-psychological-and-pedagogical-support-for-families-in-the-upbringing-of-hearing-impaired> (mode of access: 12.06.2024).

Таким образом, изучение раннего периода жизни дает представление о больших потенциальных возможностях каждого ребенка, особенно в такой важной сфере психического развития, как речевая деятельность.

Создание в семье определенной речевой среды, которая обеспечивала бы развивающий эффект, чтобы удовлетворялись детские интересы, учитывать возрастные особенности деятельности малыша, стимулировать его собственную речевую активность, требует от родителей определенных навыков, умений, знаний и опыта, т. е. формирование педагогической родительской компетентности является важнейшей задачей психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка раннего возраста с ОВЗ.

16. Sandeep, J. Influence of Parent's Education on Parental Academic Involvement / J. Sandeep. – Text : immediate // Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education. – 2018. – Vol. 15. – P. 114–119. – DOI: 10.29070/15/57555.
17. Shahidullah, S. The Impact of Parents' Education on Parenting and Pedagogy on Child's Development and Learning / S. Shahidullah. – ARNEC Connectionts, 2015. – P. 28–29. – Text : immediate.
18. Turko, O. Formation of Preschoolers' Communicative Competence in the Conditions of Inclusive Education / O. Turko, T. Olendr, M. Boyko et al. – Text : immediate // Journal of Education Culture and Society. – 2022. – Vol. 13. – P. 239–255. – DOI: 10.15503/jecs2022.1.239.255.

REFERENCES

1. Arnautova, E. P. (2001). *Pedagog i sem'ya* [Teacher and Family]. Moscow. 264 p.
2. Gavrilova, T. N., Medvedeva, M. A. (2023). Rezul'taty diagnostiki pedagogicheskoi kompetentnosti roditel'ei v usloviyakh doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Results of Diagnostics of Pedagogical Competence of Parents in the Conditions of Preschool Educational Institution]. In *Mir nauki i mysli*. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-diagnostiki-pedagogicheskoy-kompetentnosti-roditel'ei-v-usloviyah-doshkolnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (mode of access: 12.06.2024).
3. Dang, Lan Phuong. (2006). Vzaimodeistvie pedagogov i roditel'ei v organizatsii dosuga starshikh doshkol'nikov [Interaction between Teachers and Parents in Organizing Leisure Activities for Senior Preschoolers]. In *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*. No. 20, pp. 92–96.
4. Evdokimova, E. S., Dodokina, N. V., Kudryavtseva, E. A. (2007). *Detskii sad i sem'ya: metodika raboty s roditel'yami* [Kindergarten and Family: Methods of Working with Parents]. Moscow, Mozaika-sintez. 144 p.
5. Kulikova, T. A. (1999). *Semeinaya pedagogika i domashnee vospitanie* [Family Pedagogy and Home Education]. Moscow, Izdatel'skii tsentr «Akademiya». 232 p.
6. Lebedeva, K. A. (2014). Pedagogicheskaya kompetentnost' roditel'ei doshkol'nikov: struktura i metodiki ee izmereniya v kontekste lichnostnogo podkhoda [Pedagogical Competence of Parents of Preschool Children: Structure and Methods of Its Measurement in the Context of a Personal Approach]. In *Doshkol'noe vospitanie*. No. 6, p. 84.
7. Manaenkova, M. P. (2014). Rehevaya kompetentnost' lichnosti: sodержanie i struktura [Speech Competence of the Individual: Content and Structure]. In *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rehevaya-kompetentnost-lichnosti-soderzhanie-i-struktura/viewer> (mode of access: 20.06.2023).
8. Ryleeva, E. (2004). Uchimsya sotrudnicat' s roditel'yami [Learning to Cooperate with Parents]. In *Doshkol'noe vospitanie*. No. 11, pp. 57–60.
9. Selina, V. V. (2009). *Razvitie pedagogicheskoi kompetentnosti roditel'ei detei rannego vozrasta v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii* [Development of Pedagogical Competence of Parents of Young Children in a Preschool Educational Institution]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Veliky Novgorod. 25 p.
10. Tkachenko, D. A. *Kompetentnost' – ponyatiya, primery, otlichiya* [Competence – Concepts, Examples, Differences]. URL: <https://dnevnik-znaniy.ru/znaj-i-umej/kompetentnost.html> (mode of access: 20.06.2023).
11. Guimarães, A., Pereira, A., Oliveira, A. et al. (2023). Parenting in Cerebral Palsy: Understanding the Perceived Challenges and Needs Faced by Parents of Elementary School Children. In *Int. J. Environ. Res. Public Health*. Vol. 20 (5), p. 3811. DOI: 10.3390/ijerph20053811.
12. Hazhari, I., Romarzila, O., Nordin, M., Ruslan, A. (2020). Parental Knowledge and Development of Languages and Literacy, Communication and Socializations in the Early Childhood Education. In *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. Vol. 24, pp. 2070–2080. DOI: 10.37200/IJPR/V24I9/PR2900233.
13. Jie, Zhu, Li, Hui, Hsieh, Wu-Ying. (2017). Implementing Inclusive Education in an Early Childhood Setting: A Case Study of a Hong Kong Kindergarten. In *Early Child Development and Care*. Vol. 189, p. 13. DOI: 10.1080/03004430.2017.130784.
14. Kersner, M., Wright, J. A. (2012). *Speech and Language Therapy: The Decision Making Process When Working with Children*. 2nd edition. Routledge. 334 p.
15. Molchanova, L. N., Chekanova, A. V. (2018). Development of Parental Competence Through Psychological and Pedagogical Support for Families in the Upbringing of Hearing-Impaired Children. In *Psychology in Russia*. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/development-of-parental-competence-through-psychological-and-pedagogical-support-for-families-in-the-upbringing-of-hearing-impaired> (mode of access: 12.06.2024).
16. Sandeep, J. (2018). Influence of Parent's Education on Parental Academic Involvement. In *Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education*. Vol. 15, pp. 114–119. DOI: 10.29070/15/57555.
17. Shahidullah, S. (2015). *The Impact of Parents' Education on Parenting and Pedagogy on Child's Development and Learning*. ARNEC Connectionts, pp. 28–29.
18. Turko, O., Olendr, T., Boyko, M. et al. (2022). Formation of Preschoolers' Communicative Competence in the Conditions of Inclusive Education. In *Journal of Education Culture and Society*. Vol. 13, pp. 239–255. DOI: 10.15503/jecs2022.1.239.255.

УДК 373.31+37.036
ББК 4420.054.4

ГРНТИ 14.25.09

Код ВАК 5.8.2

Кусова Маргарита Львовна,

SPIN-код: 6395-9025

доктор филологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mlkusova@mail.ru

Ясинских Людмила Владимировна,

SPIN-код: 1056-7814

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитания культуры творчества, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ktim.vkt@uspu.me

Коротаева Евгения Владиславовна,

SPIN-код: 6573-3323

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

Зуев Петр Владимирович,

SPIN-код: 4169-3725

доктор педагогических наук, профессор кафедры физики, технологии и методики обучения физике и технологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: zyuew@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ПРИМЕНЕНИЕМ МУЗЫКАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: начальная школа; младшие школьники; эстетическое воспитание; эстетическая оценка; изобразительное искусство; музыка; эстетическое восприятие; художественное творчество; произведения изобразительного искусства

АННОТАЦИЯ. Актуальность рассматриваемой в статье проблемы обусловлена утверждающейся в педагогической науке и практике гуманистической и социокультурной образовательной парадигмой, одним из важнейших направлений в которой является формирование ценностных ориентаций личности во взаимодействии с искусством. Целенаправленный педагогический процесс восприятия, переживания, понимания нравственных и эстетических ценностей искусства способствует формированию эстетической оценки даже у детей младшего школьного возраста. Особая роль в решении данной проблемы принадлежит изобразительному искусству, призванному обогащать художественно-эстетический опыт обучающихся, формировать их эстетические впечатления, создавать для них возможность презентовать освоенные эстетические ценности в художественном творчестве. Актуализация опыта восприятия и переживания произведений изобразительного искусства может происходить с использованием многих средств, среди которых одним из эффективных является музыка. Цель статьи – раскрыть принципы и соответствующие им методы, способствующие формированию эстетической оценки произведений искусства. Методологической основой статьи являются теоретические положения о содержании и структуре эстетической оценки, являющейся результатом эстетического восприятия, итогом активного взаимодействия воспринимающего с произведением искусства, способом художественно-эстетического освоения действительности. Структура эстетической оценки включает многие компоненты, среди которых чувствование, понимание и суждение являются одними из главных. Научной новизной представленного материала является обоснование принципов организации работы по развитию эстетической оценки у младших школьников на уроках «Изобразительное искусство»: культурно-исторического и социального контекста, содержательности, индивидуально-личностного развития, художественного контекста с использованием музыкального и других видов искусств.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Кусова, М. Л. Формирование эстетической оценки произведений изобразительного искусства у детей младшего школьного возраста с применением музыкального материала / М. Л. Кусова, Л. В. Ясинских, Е. В. Коротаева, П. В. Зуев. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 336–343.

Kusova Margarita Lvovna,

Doctor of Philology, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Yasinskikh Lyudmila Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Methodology of Education of the Culture of Creativity, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Korotaeva Evgenia Vladislavovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Zuev Petr Vladimirovich,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Physics, Technology and Methods of Teaching Physics and Technology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

FORMATION OF AESTHETIC EVALUATION OF WORKS OF FINE ARTS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE USING MUSICAL MATERIAL

KEYWORDS: primary school; junior schoolchildren; aesthetic education; aesthetic appreciation; fine arts; music; aesthetic perception; artistic creativity; works of fine art

ABSTRACT. The relevance of the problem considered in the article is due to the humanistic and socio-cultural educational paradigm that is gaining ground in pedagogical science and practice, one of the most important areas of which is the formation of value orientations of the individual in interaction with art. The purposeful pedagogical process of perception, experience, understanding of the moral and aesthetic values of art contributes to the formation of aesthetic evaluation even in primary school children. A special role in solving this problem belongs to the fine arts, designed to enrich the artistic and aesthetic experience of students, form their aesthetic impressions, create for them the opportunity to present the mastered aesthetic values in artistic creativity. The experience of perception and experience of works of fine art can be updated using many means, among which one of the most effective is music. The purpose of the article is to reveal the principles and corresponding methods that contribute to the formation of aesthetic evaluation of works of art. The methodological basis of the article is the theoretical provisions on the content and structure of aesthetic evaluation, which is the result of aesthetic perception, the result of active interaction of the perceiver with the work of art, a way of artistic and aesthetic mastering of reality. The structure of aesthetic evaluation includes many components, among which: feeling, understanding and judgment are among the main ones. The scientific novelty of the presented material is the substantiation of the principles of organizing work on the development of aesthetic evaluation in primary school students in the lessons "Fine Arts": cultural, historical and social context, meaningfulness, individual and personal development, artistic context using music and other types of art.

FOR CITATION: Kusova, M. L., Yasinskikh, L. V., Korotaeva, E. V., Zuev, P. V. (2024). Formation of Aesthetic Evaluation of Works of Fine Arts in Children of Primary School Age Using Musical Material. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 336–343.

Современная социокультурная ситуация обозначила ряд вызовов, которые напрямую связаны с идеологической составляющей преемственного развития нашей страны, включая вопросы образования и воспитания человека, где сохранение гуманистического начала обусловлено необходимостью формирования и актуализации у подрастающего поколения ценностных оснований и установок.

Приоритетной областью в формировании ценностно-смысловых ориентиров остается искусство, которое «по своей функции... есть борьба за прекрасного, гармоничного человека и подлинно человеческие отношения» [4, с. 280]. При этом каждая эпоха, так или иначе, определяет социокультурные критерии, которые становятся актуальными ориентирами эстетической оценки произведений искусства как в прошлом, так в настоящем и будущем. Сегодня особо значим и актуален процесс развития эстетического восприятия у подрастающего поколения, готовности и способности к эстетической оценке предметов, явлений искусства и окружающей жизни с позиций нравственных и эстетических ценностей, поскольку он является основой формирования гармонично развитой личности [15].

Значимость формирования навыков эстетического видения и преобразования ми-

ра, активного отношения к художественной культуре как личностно значимой ценности отмечается в документах, определяющих современную государственную политику в сфере образования: «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» «Концепция преподавания предметной области "Искусство" в Российской Федерации»¹.

Взаимодействие детей с произведениями изобразительного искусства открывает большие возможности в решении поставленных в названных документах задач. Именно в этом виде искусства младшие школьники могут реализовать свои потребности в художественном творчестве как доступном для них способе презентации освоенных ими эстетических ценностей. В примерной образовательной программе уроки изобразительного искусства в сфере личностных результатов рассматриваются как «способ приобщения к мировой и отечественной культуре, результатом которого должно стать формирование эстетических

¹ Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf> (дата обращения: 10.07.2024); Концепция преподавания предметной области «Искусство» в Российской Федерации. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/11cfc73e7df5f99beeadf58f363bf98b/> (дата обращения: 10.07.2024).

ценностей» [13, с. 105]. Отмечается, что при взаимодействии с искусством обучающиеся получают возможность «участвовать в обсуждении содержания и выразительных средств произведений искусства; видеть проявления прекрасного в произведениях искусства и в природе, в быту; высказывать аргументированное суждение о художественных произведениях с позиции выявления нравственных и эстетических ценностей» [13, с. 71].

В процессе организации восприятия детьми многих шедевров на уроках изобразительного искусства школьные учителя часто используют не только визуальный, но и аудиальный материал, а именно – музыкальные произведения. Включение музыкального ряда в процесс восприятия живописи, в том числе и абстрактной, – вопрос, который сегодня активно обсуждается исследователями и педагогами [3; 6; 7]. Е. В. Горбачева, О. В. Яшина, Т. Гриб, Е. А. Бодина, К. В. Ашеулова и др. доказывают, что совмещение при восприятии и в художественной деятельности этих двух видов искусств дает положительные результаты в развитии детей и юношества.

Обратимся к школьной практике художественного развития обучающихся. Среди проблем, имеющих в плане художественного развития детей и формирования эстетической оценки, восприятия искусства и художественного творчества, выделяется явное несоответствие методической составляющей учебного предмета «Изобразительное искусство» и требований ФГОС начального образования. В связи с этим учитель-практик вынужден порой сам искать методические подходы для решения названной проблемы. Процесс художественного образования сегодня усугубляется тем, что современные формы восприятия искусства, например с применением компьютерных технологий, основанные в основном на нелинейном восприятии произведений, изменяют взаимодействие ученика с искусством. В основе такого «поверхностного» общения с искусством формируется привычка к фрагментарности, поверхностности восприятия, что приводит к доминированию «клипового» мышления. Опасность этого заключается в том, что такой подход изменяет отношение обучающихся к искусству, подменяет критическое мышление «критиканским» подходом, формирует эстетическую оценку на основе псевдоценностей, пропагандируемых определенными СМИ, что в целом препятствует построению образовательной деятельности, нацеленной на освоение школьниками эстетической сущности искусства. Все это подчеркивает потребность в разработке

эффективного методического обеспечения, призванного оптимизировать процесс формирования и развития у младших школьников эстетической оценки в процессе взаимодействия с произведениями изобразительного искусства и других видов искусств.

Обзор литературы. В определении содержания понятия «эстетическая оценка» существует множество подходов. Для настоящего исследования в опоре на работы А. И. Бутова и Е. В. Квятковского [14] остановимся на таких ее составляющих, как чувствование, понимание и суждение. Принимая во внимание именно такое содержание данного феномена, подчеркнем значимость чувственного компонента для процесса восприятия любого вида искусства, в том числе и изобразительного. «На стадии апперцептивного восприятия художественных символов действие искусства на человека инвариантно относительно видов искусства. Такая же инвариантность характеризует на этой стадии и состояние человека – эмоциональное потрясение и эстетическое переживание» [2, с. 44]. Приведенная цитата из работы И. И. Ашмарина принципиально важна для проектирования процесса формирования эстетической оценки, в которой чувственный компонент является необходимым. Именно поэтому для данного процесса столь важен эмоциональный настрой, который появляется при восприятии любого произведения искусства и который может быть усилен за счет введения одного из самых активно эмоционально воздействующих искусств на человека – музыки [11]. Эту особенность в восприятии искусства подчеркивают ряд авторов, утверждающих, что восприятие цвета в живописи активизируется при использовании музыки [6], единство восприятия музыки и живописи формирует целостную картину мира обучающихся [7], общность музыкального языка и средств художественной выразительности позволяет точно и полно воспринимать абстрактную живопись [6; 3].

Еще одной из острых проблем обучения младших школьников изобразительному искусству является выражение ими впечатлений от воспринятого, что необходимо для эстетического оценивания. Известно, что «зачастую детям младшего школьного возраста очень сложно выразить свои переживания в слове, в эстетических суждениях, поэтому эстетическая оценка переходит у них в деятельность» [17, с. 394]. Именно поэтому процесс вхождения ребенка в мир изобразительного искусства необходимо осуществлять в единстве: восприятие-оценка-деятельность. Формирование эстетического восприятия произведений изобразительного искусства, навыков художе-

ственно-творческой деятельности обучающихся и художественно-эстетического освоения окружающей действительности отмечается как главное требование к образовательной структуре учебного предмета «Изобразительное искусство»².

Выделенные в образовательной структуре учебного предмета «Изобразительное искусство» виды деятельности (эстетическое восприятие, художественно-творческая деятельность, художественно-эстетическое освоение окружающей действительности) явились основанием для рассмотрения работ ряда авторов, исследовавших проблемы формирования эстетического сознания и эстетической оценки.

Л. С. Выготский рассматривал эстетическую оценку как результат развития эстетического восприятия, вследствие чего в ее структуру входят: интерес, переживание, понимание. Автор отмечал, что «вслед за актом непосредственного общения с объектом восприятия наступает этап «последствия», суть которого составляет оценочно-мыслительная деятельность» [5, с. 44]. Результатом такой деятельности, как подчеркивает Ю. С. Любимова, являются эстетические суждения, поэтому эстетическую оценку можно характеризовать как осознаваемую результат эстетического восприятия, в которой органично входят переживания [10].

Однако эстетическое суждение детей чаще всего бывает односложным, что обусловлено небольшим опытом эстетического восприятия произведений изобразительного искусства, трудностями в выстраивании детализированного описания эстетических впечатлений и их небольшим словарным запасом. Школьникам младших классов зачастую очень сложно выразить свои переживания вербально, сформулировать аргументированное суждение, именно поэтому в деле формирования эстетической оценки особо значим такой вид деятельности, как художественное творчество, в процессе которого дети выражают свои эстетические переживания, а на их основе формулируют эстетические оценки.

Фиксация в эстетической оценке эстетических закономерностей предмета определяет ее в качестве основания для развития у школьников художественно-эстетического сознания и освоения действительности. «Оценочный момент составляет неотъемлемую организующую форму любой целесообразной человеческой деятельности: от материально-предметной, практической, – до познавательно-мыслительной и творче-

ской» [1, с. 38]. В данном контексте эстетическая оценка рассматривается как способ установления эстетической ценности объекта, понимания сущности эстетического и включает анализ, доказательства, аргументацию [8]. Степень соответствия эстетической оценки эстетической ценности объекта определяет истинность эстетической оценки.

Результаты исследования. Анализ литературы, школьной практики обучения детей изобразительной деятельности, понимание сути образовательных проблем, возникающих в процессе этого обучения, позволили выделить несколько основных педагогических принципов формирования эстетической оценки произведений изобразительного искусства у младших школьников.

Принцип культурно-исторического и социального контекста является основополагающим в процессе восприятия школьниками живописи, поскольку направлен на обогащение художественно-эстетического опыта и накопление эстетических впечатлений во взаимосвязи с историческим, культурным и социальным контекстом. Каждая эпоха имеет свои концепции эстетической ценности и актуальные тематические контексты. «Это или бог (Ф. Аквинский, неомизм), идея (Платон, Г. В. Ф. Гегель), чувства человека (Д. Сантаяна, Д. Дьюи), “ирреальное” (Н. Гартман), природная закономерность (Э. Бёрк, У. Хогарт), антропологически понимаемая сущность человека (Л. Фейербах), или же общественные отношения, формирующиеся в процессе общественно-исторической практики» [14, с. 45]. В связи с этим принцип культурно-исторического и социального контекста в представлении произведений живописи позволяет развивать эстетическую оценку в опоре на взаимосвязь эстетических ценностей с историческими и социальными событиями эпохи.

Принцип содержательности предполагает акцентирование внимания обучающихся на пафосе произведения, на том господствующем чувстве, в котором «заключена самая суть искусства – и его создания, и восприятия» [12, с. 35]. В данном контексте «человек, берущийся быть “оценщиком” произведения, должен прежде всего уловить его пафос: без этого нельзя понять, ради чего поэт взялся за перо» [12, с. 35]. У детей младшего школьного возраста именно на основе пробуждения чуткости к пафосу произведения происходит обобщенное и в целом верное определение основной идеи произведения. Через ощущение пафоса произведения ребенок интуитивно определяет смыслы и ценности, а также то отношение к миру, которое воплотил художник в произведении. Одновременно с этим про-

² Концепция преподавания предметной области «Искусство» в Российской Федерации. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/11cfc73e7df5f99beeadf58f363bf98b/> (дата обращения: 10.07.2024).

исходит их оценка и со своей позиции, которая может и не совпадать с авторской.

Принцип индивидуально-личностного развития проявляется в предоставлении обучающимся возможности переводить свои эстетические суждения в образную форму, воплощая в художественном творчестве эстетические переживания, возникшие в результате восприятия произведений искусства и художественно-эстетического освоения окружающей действительности.

Принцип художественного контекста или полухудожественности [9; 16] позволяет младшему школьнику на основе возникновения эмоционального отклика приходить к пониманию фабулы произведения изобразительного искусства. Данный принцип предполагает включение в процесс восприятия и художественного творчества детей музыкального материала, соответствующего тематике картины, ее эмоциональному тону, в содержании которого находятся средства художественной выразительности, сходные как для музыкального, так и для художественного творчества: ритм, композиция, плавность и напористость мелодии и гладкость или фактурность мазка и т. д.

Реализация методического сопровождения формирования эстетической оценки на уроках «Изобразительное искусство» у обучающихся 4 класса МАОУ СОШ № 32 позволила выделить следующие наиболее эффективные методы, воплощающие выделенные принципы.

Принципу культурно-исторического и социального контекста соответствует метод контрастного сопоставления произведений изобразительного искусства с позиции определения и анализа эстетической ценности в художественных произведениях разных исторических эпох. В задачу педагога, реализующего данный метод, входит подбор произведений, являющих яркий образец воплощения прекрасного и возвышенного в художественных образах. Основу составляют произведения изобразительного искусства разных исторических эпох, которые знакомят обучающихся с эстетическими ценностями, составляющими понимание и сущность эстетического в данную эпоху. Сопровождать демонстрацию репродукций картин могут музыкальные произведения той же эпохи.

Для усиления эстетических чувств восприятия прекрасного педагог может включить в демонстрацию объект окружающей действительности, резко контрастирующий с эстетическим эталоном прекрасного и возвышенного. В процессе обсуждения художественных объектов и объектов окружающей действительности учитель подводит обучающихся к формулированию вы-

сказываний о своих эстетических впечатлениях, определению источника эстетической ценности в данном произведении (природа, человек, чувства и т. д.), выявлению средств выразительности, с помощью которых художник создает образ прекрасного.

В дальнейшем обучающиеся могут экспериментировать со средствами выразительности в разных техниках и материалах изобразительного искусства для воплощения собственных эстетических впечатлений в художественном творчестве.

Принцип содержательности предполагает использование метода «беседа о картине» (А. А. Мелик-Пашаева), а также метода «уподобление характеру произведения». Данный метод введен О. П. Радыновой в методику музыкального воспитания и направлен на вчувствование в эмоцию произведения на основе различных видов уподоблений: двигательного, мимического, графического, цветового и др. В то же время данный метод широко применяется в целом в педагогике художественного образования, поскольку отвечает важному закону восприятия искусства, заключающемуся в чувствительности к эмоциональному тону произведения. В работах Б. М. Неменского методы проникновения в эмоционально-образное содержание произведения объединены в «закон» художественной дидактики: закон уподобления – реализуется в таких методах, как метод сопереживания эмоциональному содержанию произведения, эмоционального уподобления герою произведения, автору.

Методика «Беседа о картине» способствует формированию в сознании обучающихся взаимосвязи между эмоциональным тоном произведения и средствами выразительности в воплощении автором идеи произведения, пониманию значимости определения их смыслового значения, постепенному накоплению опыта аргументированного и содержательного обсуждения произведений живописи, изображающих природу и человека в различных эмоциональных состояниях.

Эстетические впечатления и настроение от воспринятого художественного произведения младшие школьники выражают в собственной изобразительной деятельности. Обсуждение творческих работ, созданных самими обучающимися, способствует формированию умений высказывать аргументированные суждения о содержании работ сверстников, уместности использования тех или иных средств художественной выразительности.

Принцип индивидуально-личностного развития связан с методами актуализации личностного опыта обучающихся в процес-

се художественно-эстетического освоения искусства и окружающей действительности. Школьники выполняют задания по разработке и проведению экскурсии (реальной, с посещением картинной галереи и виртуальной, на основе презентации, составленной из работ художников) с целью выявления прекрасного в произведениях искусства, а затем на основе выстраивания аналогии с собственным жизненным опытом они производят описание проявлений прекрасного и в окружающей жизни.

Для актуализации личностного опыта и развития аргументированных эстетических суждений о произведениях искусства, предметах, явлениях окружающей действительности эффективны интерактивные методы. Так, метод ролевой игры предусматривает принятие обучающимися на себя роли экскурсовода, реализация которой предполагает не только рассказ о картине и средствах выразительности, но и высказывание эстетических суждений как результата эстетически-оценочной деятельности восприятия.

Метод ассоциаций позволяет в занимательной форме развивать у обучающихся эстетическую оценку в форме суждений, где обучающиеся должны называть не предметную характеристику явления, объекта, а вызываемое им эстетическое чувство. Данный метод способствует развитию способа художественно-эстетического описания не только картины, но и действительности. Младшим школьникам предлагается описать предмет, явление, акцентируя внимание на его эстетической составляющей. Поощряются выделение свойств, определяющих эстетическую ценность, их детализация, использование невербальных средств (выразительность жестов, мимики, интонации) как выражение эстетических переживаний. По итогам выполнения задания рассказы анализируются и обсуждаются с позиции выразительности и содержательно-

сти художественно-эстетического описания.

Принцип художественного контекста может реализовываться путем использования метода сопоставления живописных работ и музыки (примером является цикл фортепианных пьес М. П. Мусоргского «Картинки с выставки» и произведений художника В. Гартмана). Метод ассоциаций, реализуемый как поиск аналога музыки известному живописному полотну, может включать не только музыкальный, но и поэтический материал.

Методы, связанные с названными выше принципами, способствуют развитию способностей обучающихся к эстетическим суждениям, выявляющим переживание и понимание эстетической ценности художественного объекта в процессе эстетического восприятия.

Заключение. Описанные выше принципы организации процесса формирования эстетической оценки обучающихся с учетом историко-культурного и социального контекстов, на основе содержательности, индивидуально-личностных предпочтений и полихудожественности актуализируют особую образовательную структуру, интегрирующую восприятие, художественную деятельность и художественно-эстетическое освоение действительности. Такая интеграция видов деятельности – эстетическое восприятие, художественная деятельность и художественно-эстетическое освоение действительности – в содержании предмета «Изобразительное искусство» обладает педагогическим потенциалом для формирования эстетической оценки у младших школьников. Доказательством успешности внедрения данных принципов и, соответственно, методов в школьный образовательный процесс служат результаты, полученные на уроках «Изобразительное искусство» у обучающихся 4-х классов МАОУ СОШ № 32 г. Екатеринбург.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 383 с. – Текст : непосредственный.
2. Ашмарин, И. И. Музыка и пластика. Константы, смыслы, чувства / И. И. Ашмарин. – Текст : непосредственный // Человек. – 2018. – № 6. – С. 39–44.
3. Бодина, Е. А. О восприятии музыки и абстрактной живописи / Е. А. Бодина, К. В. Ашеулова. – Текст : непосредственный // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2023. – Т. 6, № 4. – С. 81–89.
4. Буров, А. И. Эстетическая сущность искусства / А. И. Буров. – М. : Искусство, 1956. – 292 с. – Текст : непосредственный.
5. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский ; предисл. А. Н. Леонтьева. – М. : Искусство, 1986. – 573 с. – Текст : непосредственный.
6. Горбачева, Е. В. Педагогическая технология развития у старших дошкольников восприятия цвета в абстрактной живописи В. В. Кандинского с помощью музыки / Е. В. Горбачева, О. В. Яшина. – Текст : непосредственный // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен : материалы VII Международной научной конференции: в рамках проекта «А.З.У.К.А. детства». – Самара, 2022. – С. 542–546.
7. Гриб, Т. Взаимосвязь музыки и живописи в формировании целостной художественной картины мира и обогащении человеческого восприятия / Т. Гриб. – Текст : непосредственный // Интеллектуаль-

ный ресурс страны : сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса. – Петрозаводск, 2024. – С. 57–64.

8. Дрёмов, А. К. Основы эстетического воспитания / А. К. Дрёмов, Д. Ф. Козлова. – М. : Просвещение, 1975. – 327 с. – Текст : непосредственный.

9. Золотарева, Л. Р. Развитие художественного восприятия в процессе полихудожественного образования бакалавров изобразительного искусства / Л. Р. Золотарева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 1. – С. 38–42.

10. Любимова, Ю. С. Содержание эстетического воспитания учащихся начальных классов на уроках изобразительного искусства / Ю. С. Любимова. – Текст : непосредственный // Воспитание младших школьников: история и современность : сб. науч. ст. / редкол. В. В. Буткевич [и др.] ; под общ. ред. В. В. Буткевич. – Минск : БГПУ, 2008. – С. 96–103.

11. Матвеева, Л. В. Реализация полихудожественного подхода в условиях освоения отдельных видов искусств / Л. В. Матвеева, Н. Г. Тагильцева. – Текст : непосредственный // Современные проблемы музыкального и художественного образования: теория и практика / Л. А. Беляева, П. В. Зуев, А. В. Кубасов [и др.]. – Екатеринбург, 2019. – С. 63–78.

12. Мелик-Пашаев, А. А. Ради чего берутся за перо? Пробуждение чуткости ребенка к «Эмоциональному тону» художественного произведения / А. А. Мелик-Пашаев, Е. М. Марченко. – Текст : электронный // Музыкальное искусство и образование. – 2013. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/radi-chego-berutsya-za-pero-probuzhdenie-chutkosti-rebyonka-k-emotsionalnomu-tonu-hudozhestvennogo-proizvedeniya> (дата обращения: 16.07.2024).

13. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 204 с. – Текст : непосредственный.

14. Проблемы эстетического развития личности школьника / под ред. А. И. Бурова, Е. В. Квятковско-го. – М. : Педагогика, 1987. – 96 с. – Текст : непосредственный.

15. Современные исследования эстетического воспитания и художественного образования в контексте Буровской научной школы : сб. науч. тр. к 90-летию со дня рождения А. И. Бурова / под общ. ред. Л. П. Печко ; ред.-сост. Е. Ф. Командышко. – М. : ИХО РАО, 2009. – 460 с. – Текст : непосредственный.

16. Тагильцева, Н. Г. Полихудожественный подход как механизм организации художественного образования в школе и вузе / Н. Г. Тагильцева. – Текст : непосредственный // Юсовские чтения, социализация обучающихся в интегрированном фестивально-конкурсном пространстве : сборник научных статей по материалам XXI Международной научно-практической конференции. – 2021. – С. 122–126.

17. Ясинских, Л. В. Развитие эстетической оценки произведений искусства у детей младшего школьного возраста / Л. В. Ясинских, Е. В. Донгаузер, Ю. А. Верхотурова. – Текст : непосредственный // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 2 (51). – С. 392–397.

REFERENCES

1. Ananyev, B. G. (1996). *Psikhologiya i problemy chelovekoznaniya* [Psychology and Problems of Human Studies]. Moscow, Institut prakticheskoi psikhologii, Voronezh, MODEK. 383 p.
2. Ashmarin, I. I. (2018). Muzyka i plastika. Konstanty, smysly, chuvstva [Music and Plasticity. Constants, Meanings, Feelings]. In *Chelovek*. No. 6, pp. 39–44.
3. Bodina, E. A., Asheulova, K. V. (2023). O vospriyatii muzyki i abstraktnoi zhivopisi [On the Perception of Music and Abstract Painting]. In *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie*. Vol. 6. No. 4, pp. 81–89.
4. Burov, A. I. (1956). *Esteticheskaya sushchnost' iskusstva* [The Aesthetic Essence of Art]. Moscow, Iskusstvo. 292 p.
5. Vygotsky, L. S. (1986). *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of Art]. Moscow, Iskusstvo. 573 p.
6. Gorbacheva, E. V., Yashina, O. V. (2022). Pedagogicheskaya tekhnologiya razvitiya u starshikh doshkol'nikov vospriyatiya tsveta v abstraktnoi zhivopisi V. V. Kandinskogo s pomoshch'yu muzyki [Pedagogical Technology for Developing Senior Preschool Children's Perception of Color in Abstract Painting by V. V. Kandinsky with the Help of Music]. In *Detstvo kak antropologicheskii, kul'turologicheskii, psikhologo-pedagogicheskii fenomen: materialy VII Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii: v ramkakh proekta «A.Z.B.U.K.A. detstva»*. Samara, pp. 542–546.
7. Grib, T. (2024). Vzaimosvyaz' muzyki i zhivopisi v formirovanii tselostnoi khudozhestvennoi kartiny mira i obogashchenii chelovecheskogo vospriyatiya [The Relationship between Music and Painting in the Formation of a Holistic Artistic Picture of the World and the Enrichment of Human Perception]. In *Intellektual'nyi resurs strany: sbornik statei Mezhdunarodnogo nauchno-issledovatel'skogo konkursa*. Petrozavodsk, pp. 57–64.
8. Dremov, A. K., Kozlova, D. F. (1975). *Osnovy esteticheskogo vospitaniya* [Fundamentals of Aesthetic Education]. Moscow, Prosveshchenie. 327 p.
9. Zolotareva, L. R. (2012). Razvitie khudozhestvennogo vospriyatiya v protsesse polikhudozhestvennogo obrazovaniya bakalavrov izobrazitel'nogo iskusstva [Development of Artistic Perception in the Process of Polyartistic Education of Bachelors of Fine Arts]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. No. 1, pp. 38–42.
10. Lyubimova, Yu. S. (2008). Soderzhanie esteticheskogo vospitaniya uchashchikhsya nachal'nykh klassov na urokakh izobrazitel'nogo iskusstva [The Content of Aesthetic Education of Primary School Students in Fine Arts Lessons]. In Butkevich, V. V. et al. (Eds.). *Vospitanie mladshikh shkol'nikov: istoriya i sovremennost': sb. nauch. st.* Minsk, BGPU, pp. 96–103.
11. Matveeva, L. V., Tagiltseva, N. G. (2019). Realizatsiya polikhudozhestvennogo podkhoda v usloviyakh osvoeniya otdel'nykh vidov iskusstv [Implementation of a Polyartistic Approach in the Context of Mastering Individual Types of Art]. In Belyaeva, L. A., Zuev, P. V., Kubasov, A. V. et al. *Sovremennye problemy muzykal'nogo i khudozhestvennogo obrazovaniya: teoriya i praktika*. Ekaterinburg, pp. 63–78.
12. Melik-Pashaev, A. A., Marchenko, E. M. (2013). Radi chego berutsya za pero? Probuzhdenie chutkosti rebenka k «Emotsional'nomu tonu» khudozhestvennogo proizvedeniya [Why Do People Take up the Pen? Awakening the

Child's Sensitivity to the "Emotional Tone" of a Work of Art]. In *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie*. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/radi-chego-berutsya-za-pero-probuzhdenie-chutkosti-rebyonka-k-emotsionalnomu-tonu-hudozhestvennogo-proizvedeniya> (mode of access: 16.07.2024).

13. Savinov, E. S. (2011). *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Nachal'naya shkola* [Approximate Basic Educational Program of an Educational Institution. Primary School]. 3rd edition. Moscow, Prosveshchenie. 204 p.

14. Burov, A. I., Kvyatkovsky, E. V. (Eds.). (1987). *Problemy esteticheskogo razvitiya lichnosti shkol'nika* [Problems of Aesthetic Development of the Student's Personality]. Moscow, Pedagogika. 96 p.

15. Pechko, L. P., Komandyshko, E. F. (Eds.). (2009). *Sovremennye issledovaniya esteticheskogo vospitaniya i khudozhestvennogo obrazovaniya v kontekste Burovskoi nauchnoi shkoly* [Contemporary Research of Aesthetic Education and Art Education in the Context of the Burov Scientific School]. Moscow, IKhO RAO. 460 p.

16. Tagiltseva, N. G. (2021). Polikhudozhestvennyi podkhod kak mekhanizm organizatsii khudozhestvennogo obrazovaniya v shkole i vuze [Polyartistic Approach as a Mechanism for Organizing Art Education in Schools and Universities]. In *Yusovskie chteniya, sotsializatsiya obuchayushchikhsya v integrirovannom festival'no-konkursnom prostranstve: sbornik nauchnykh statei po materialam XXI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, pp. 122–126.

17. Yasinskikh, L. V., Dongauzer, E. V., Verkhoturova, Yu. A. (2020). Razvitie esteticheskoi otsenki proizvedenii iskusstva u detei mladshego shkol'nogo vozrasta [Development of Aesthetic Appreciation of Works of Art in Children of Primary School Age]. In *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. No. 2 (51), pp. 392–397.

Сунцова Александра Сергеевна,

SPIN-код: 4064-1331

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, заведующий лабораторией инклюзивного образования, Удмуртский государственный университет; Институт развития образования Удмуртской Республики; 426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1/1; e-mail: st.ped@mail.ru

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ИННОВАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дополнительное профессиональное образование; педагоги; педагогические инновации; инновационная педагогика; инновационные технологии; модели обучения; региональное образование

АННОТАЦИЯ. В статье анализируется современное состояние региональной системы дополнительного профессионального педагогического образования, выделена совокупность проблем, обусловливающих барьеры освоения новшеств. Целью исследования явилась разработка модели обучения педагогов инновационным технологиям (на примере технологий инклюзивного образования). В центре модели – деятельность координирующего субъекта, реализующего комплекс функций, необходимых для целенаправленного обновления компетенций, с учетом актуального запроса педагогов и перспективной повестки региональной образовательной политики. Результаты исследования отражают методологические подходы к построению модели, ее теоретические основания и элементы. Модель является организационной, структурно-функциональной, может быть наполнена различным содержательным контентом, но прежде всего имеющим свойства системной инновации, внедрение которой трансформирует ключевые компоненты образовательного процесса и смысловые аспекты взаимодействия его субъектов. Модель также содержит динамические составляющие, отражающие потребность педагогов в непрерывном личностно-профессиональном сопровождении в быстро меняющихся условиях деятельности и на протяжении всего профессионализма личности. Представленные форматы обучения педагогов вариативны, сочетают персонализированное и корпоративное образование, предполагают работу по созданию базовых инновационных площадок среди организаций, объединенных в кластер. Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоят в моделировании совокупности условий и компонентов обучения педагогов инклюзивным инновационным технологиям в региональной системе дополнительного профессионального образования. Практическая значимость исследования заключена в определении оснований и способов управления процессом обновления компетенций педагогов, что может представлять интерес для руководителей институтов развития образования, преподавателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Сунцова, А. С. Модель обучения педагогов инновационным технологиям в условиях региональной системы дополнительного профессионального образования / А. С. Сунцова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 344–355.

Suntsova Alexandra Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Head of the Laboratory of Inclusive Education, Udmurt State University; Institute of Educational Development of the Udmurt Republic, Izhevsk, Russia

THE MODEL OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES EDUCATION FOR TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE REGIONAL SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

KEYWORDS: additional professional education; teachers; pedagogical innovations; innovative pedagogy; innovative technologies; learning models; regional education

ABSTRACT. The article analyzes the current state of the regional system of additional professional pedagogical education, identifies a set of problems that cause barriers to the development of innovations. The purpose of the study was the development of a model of innovative technologies education for teachers (using the example of inclusive education technologies). The main focus of the model is the activity of a coordinating entity that implements a set of functions necessary for purposeful updating of competencies, taking into account the current request of teachers and the long-term agenda of regional educational policy. The results of the study reflect methodological approaches to the construction of the model, its theoretical foundations and elements. The model is organizational, structurally functional and can be filled with various meaningful content, and above all, it has the properties of a systemic innovation, the introduction of which transforms the key components of the educational process and the semantic aspects of the interaction of its subjects. The model also contains dynamic components reflecting the need of teachers for continuous personal and professional support in rapidly changing conditions of professional activity and throughout the entire professional development of the individual. The presented formats of the education for teachers are variable, combine personalized and corporate education formats, and involve work on creating

basic innovative platforms among organizations united in a cluster. The scientific novelty and theoretical significance of the study consist in modeling a set of conditions and components of the innovative technologies education for teachers in the regional system of additional professional education. The practical significance of the study lies in determining the grounds and methods of managing the process of updating teachers' competencies, which may be of interest to heads of educational development institutes and teachers of professional retraining and extension courses.

FOR CITATION: Suntsova, A. S. (2024). The Model of Innovative Technologies Education for Teachers in the Context of the Regional System of Additional Professional Education. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 344–355.

Введение. Интенсивность изменений в современном образовании, повышение требований к качеству его процессуальных и результативных составляющих обусловлены множеством факторов, важнейшими из которых выступают системная модернизация производственно-технологического уклада экономики, внедрение искусственного интеллекта, цифровизация всех сфер жизни человека. Происходит «осознание обществом значимости когнитивных и креативных технологий, инновационных знаний и информации как важнейшего ресурса, обеспечивающего устойчивый экономический рост» [10, с. 178]. Важнейшая роль в этом принадлежит системе образования, включая все его уровни. Сегодня, как никогда ранее, осмысливается проектная сущность педагогической профессии, в том смысле, что это «деятельность по созданию будущего» [16, с. 8]. Прежде всего педагог проектирует условия для проявления потенциала личности ученика, в соотвечестве с учеником создает деятельностную со-бытийность, внутри которой решается множество задач, связанных с развитием способностей, освоением ценностей, становлением жизненной позиции человека нового поколения. В системе образования происходят динамические процессы, трансформирующие привычный уклад образовательной среды, деятельность современного педагога становится полифункциональной, требующей освоения межпрофессиональных компетенций.

Однако стремительность и глобальность изменений неизбежно порождают ситуацию неопределенности, нарушения устойчивости. Педагог постоянно вынужден преодолевать сложившиеся стереотипы деятельности, самостимулируясь к изменениям, чтобы соответствовать запросу. При этом часто имеет место эклектичность, фрагментарность «картины профессии» современного педагога, что относится не только к молодому специалисту, но и к опытному, в связи с трудностями самоопределения в современных преобразованиях. Вынужденная и постоянная адаптация к новому, не всегда имеющему для педагога смысл, тактика приспособления к формальным требованиям могут приводить к снижению способности видеть всю палитру

ресурсов развития, блокировать активные стратегии профессиональной самореализации, порождать разочарование и неуверенность в собственных компетенциях. Сложившаяся ситуация определяет потребность в функционировании системы поддержки, непрерывного повышения квалификации, способствующего инновационной деятельности на основе лучшего отечественного опыта, с ориентацией на актуальные потребности и перспективные стратегии развития региона и страны. Социальная значимость дополнительного профессионального образования неуклонно возрастает, при этом со стороны педагогического сообщества и государства повышаются требования к его исполнению.

Дополнительное профессиональное образование педагогов, являясь неотъемлемой частью современной образовательной системы, характеризуется процессами диверсификации, вариативностью форм, большим количеством организаций-операторов, реализующих курсы повышения квалификации и переподготовку по самым различным областям, увеличением доли дистанционного обучения и коммерциализации. Следствия этих процессов имеют двойственный характер. Так, при большом разнообразии предложений и наличии выбора, что, безусловно, приветствуется, в системе дополнительного профессионального образования обнаруживаются «изъяны», среди которых:

– Недостаточность гибкого подхода к индивидуальным потребностям педагогов. Фронтальность обучения без учета имеющихся компетенций и выявления дефицитов не отвечает в полной мере современному запросу персонализации образования.

– Преобладание репродуктивного подхода с преимущественным чтением лекций слушателям далеко не всегда актуального содержания. Увеличение доли интерактивных методов обучения, включающих обмен опытом, коллегиальное обсуждение проблем образования, чаще декларируется, нежели реально реализуется на практике.

– Слабая связь с работодателем при планировании и реализации курсов. Работодатель, будучи заказчиком, заинтересованным субъектом в повышении уровня профессиональной деятельности работников, остается за пределами формирования

содержания образовательных программ, методов обучения и оценки качества результатов повышения квалификации. Практика совместного обсуждения «заказчика» и «исполнителя» содержания курсов до сих пор мало распространена.

– Формализация, характеризуемая тем, что педагог активизирует прохождение курсов ближе ко времени своей аттестации, «собирая» сертификаты посещаемых мероприятий и удостоверения пройденных курсов. При «накопительной» тактике вопросы о том, какие компетенции удалось освоить, насколько они помогают в решении профессиональных задач, часто остаются открытыми.

– Недостаточная работа с ценностно-смысловой, мотивационной сферой личности. Адресное научно-методическое сопровождение личностно-профессионального развития педагогов в дополнительном профессиональном образовании имеет эпизодический характер.

– Проблема качества обучения и социальной ответственности учреждений, обучающих педагогов. Сегодня организациям, реализующим повышение квалификации, переподготовку, не требуется наличие аккредитации, что облегчает вхождение в эту сферу практически без ограничений и обуславливает определенные риски.

Отдельного осмысления требуют эффекты трансграничности образования в связи с развитием дистанционных форматов и электронного обучения, предоставляющих неограниченный доступ к информационным ресурсам. В региональном аспекте процесс трансграничности может быть рассмотрен с позиции расширения возможностей для профессионального развития педагога, если он хорошо ориентируется на рынке предложений, четко обозначает для себя то, чему он хочет научиться и у кого. С другой стороны, разделяем мнение коллег о том, что приоритет дистанционного формата обучения, особенно в процессе профессиональной переподготовки, «противоречит деятельности, компетентностному подходам, поскольку не предусматривает практику, где компетенции и должны формироваться» [14].

Динамика процессов в образовании требует постоянной готовности к созиданию нового, а система дополнительного педагогического образования преимущественно находится в состоянии «запаздывания» в том смысле, что реагирует скорее на требования текущей ситуации, недостаточно обеспечивая «зону ближайшего развития», работа «на опережение» практически не налажена. Преодоление выше обозначенных изъянов видится в разработке и реали-

зации комплексных моделей обучения педагогов, стимулирующих развитие дополнительного профессионального образования как целостной, развивающейся, открытой, при этом скоординированной образовательной среды, в которой обеспечиваются непрерывная поддержка педагогов, целенаправленное обновление компетенций на разных этапах профессионального образования. Перспективное развитие связано с разработкой концепции системообразующего управления, поиском организационных, кадровых ресурсов, динамичным обновлением дидактического контента, методов и технологий, реализацией удобной навигации и информирования, нахождением условий наращивания потенциала для формирования инновационного «поля опережающих практик» [9], взаимодействия с работодателем и самим педагогом как субъектом профессионального развития.

Целью данного исследования является разработка региональной модели обучения педагогов технологиям инновационной деятельности (на примере технологий инклюзивного образования). Инклюзивное образование является современной системной инновацией, вызывающей у педагогов многочисленные затруднения. Для того чтобы педагог смог работать по-новому, процесс его обучения должен осуществляться на основе всесторонней оценки имеющихся достижений науки и практики, посредством инновационных технологий, с организацией исследовательской, поисковой деятельности, последующим переносом освоенных новшеств внутрь его профессиональной ситуации.

Методология и методы исследования. Моделирование основывается на ведущих положениях андрагогики и акмеологии, которые определяют специфику обучения взрослых: «влияние жизненного и профессионального опыта, потребность в определении смысла, практическая направленность, мотивация, связанная с преобразованием практики, активность собственной позиции по отношению к изучаемому» [11, с. 21]. Антропологический подход в соотношении с субъектным обуславливает понимание субъекта деятельности как целостной личности в единстве ее когнитивных, поведенческих, эмоционально-чувственных компонентов, непосредственно реализуемых в процессе активности, освоения профессиональных новшеств, что определяет необходимость выстраивания позиций в процессе обучения на принципах партиципации, совместного поиска, созидания. Аксиологический подход выражает значимость работы с ценностно-мотивационной составляющей личностно-профессионального развития обу-

чающегося педагога в процессе освоения новшеств. Системно-деятельностный – детерминирует взаимосвязанность всех компонентов модели, подчиненных единой цели, обеспечивает согласованность деятельности обучения и деятельности учения в образовательном процессе.

При разработке комплексной модели обучения педагогов инновационным технологиям предполагалось использование теоретических методов: анализ концепций, практической инновационной деятельности в сфере инклюзивного образования, экспертная оценка, классификация, моделирование.

Теоретические основы исследования. В качестве основных материалов, представляющих интерес для разработки модели, использованы исследования в области инноваций, моделирования, современных подходов к профессиональному дополнительному образованию педагогов. Образовательные инновации и инновационные технологии в образовании трактуются достаточно широко. Это все, что относится к сфере цифровизации, проектным задачам, гибким, интерактивным, компетентностно ориентированным способам обучения, также к дидактическим технологиям, выходящим за рамки так называемого традиционного, транслирующего способа передачи учащимся социокультурного опыта. Инновационное образование отличается «особым характером обучения: освоением нового опыта в процессе его создания, генерации» [11, с. 21]. Я. С. Турбовской обозначил два существенных направления образовательных новшеств, которые для педагогов являются наиболее труднодостижимыми на практике: преодоление монологизма учителя и вариативность современного образования, которая состоит уже не только в разнообразии типов школ, но и в гетерогенном составе учащихся внутри образовательной среды (ее инклюзивный характер). Обновление должно происходить как «управляемое развитие образования» на основе опережающей функции научного знания [18].

Независимо от особенностей новаций в сфере технологий образования, в центре всегда находится педагог, личностно-профессиональное развитие которого обусловлено прежде всего ценностно-мотивационным компонентом деятельности [7; 12]. Готовность педагога к инновационной деятельности – это «сложное интегративное образование, охватывающее разнообразные качества, свойства, знания и умения личности, благодаря которым формируется инновационная позиция, отношение к новшествам и их освоению, раскрывается творческий потенциал учителя» [15, с. 77]. В связи с

этим особую роль в современном профессиональном образовании играют различного рода антропопрактики, направленные на развитие рефлексии, критического мышления и навыков саморазвития через открытие собственному опыту и ситуации социального взаимодействия [17].

Важнейшим условием, определяющим успешность освоения педагогом инноваций, выступает непрерывность его индивидуального сопровождения, которое должно быть сконцентрировано на определении личностных ресурсов в разные периоды карьеры. По мнению Р. В. Демьянчук, сопровождение целесообразно строить с позиций процессного подхода. Предлагаемая автором процессная модель включает два блока: «первый ориентирован на оптимальную организацию внешних условий личностно-профессионального развития; второй – на определение внутренних ресурсов личности педагога как субъекта профессиональной деятельности» [5, с. 70–71]. Интеграция профессиональных потребностей педагога и условий, создаваемых для его обучения, составляет основу технологии самопроектирования программ повышения квалификации, которые разрабатываются на основе рефлексии опыта, выявленных профессиональных задач и дефицитов компетенций [6]. Образовательная траектория рассматривается как «условие индивидуализации профессионального становления личности в пространстве непрерывного образования. При этом личность выступает субъектом проектирования своей профессиональной биографии» [8, с. 268].

Ценными выступают положения концепции последипломного образования взрослых М. В. Кларина, в которых отмечается, что на первый план выходит команда, группа как коллективный субъект учения: «участники создают и транслируют новый опыт, для которого нет готовых образцов. Возникает особый тип обучения – трансформирующее, когда освоение нового профессионального опыта происходит в процессе его преобразования. В качестве дидактического инструментария трансформирующее обучение предполагает стадии, на каждой из которых коллективный субъект решает определенные задачи: освоения, адаптации, трансформации, трансляции коллективного опыта. Такое обучение связано с декомпозицией целей и образовательных технологий, сущность которых центрирована на “обучении действием”, проживании и рефлексии, экспертной оценке процесса и результата обучения, феноменологии получаемого результата» [11, с. 24–27].

В исследованиях зарубежных ученых также проявляется большой интерес к по-

иску условий и способов содействия педагогам в освоении образовательных инноваций. Значительная роль придается групповым и коллегиальным форматам взаимодействия. Так, по мнению S. McKenney, учитель нуждается в поддержке со стороны опытных коллег-экспертов с целью повышения уверенности в себе и производительности урока. Содействию эффективно преподаванию способствуют практические рекомендации в отношении трех компонентов труда учителя, вызывающих наибольшие трудности: 1) проектирование гибкого дизайна урока, 2) принятие разнообразия, различий между учащимися и социальной динамики в группах, 3) отражение («рефлексия в действии») [21]. На основе изучения и анализа опыта педагогов-практиков инклюзивного образования L. Florian обоснован трансформационный подход, предполагающий пошаговое изменение профессионального мышления. Суть обучения учителей, согласно данному подходу, заключается в переходе на принципы диалога и поддержки, а также в предоставлении учащимся выбора способов учебной деятельности [23]. В исследовании Н. Аас описана корпоративная модель развития компетенций педагогов – совместный анализ «демонстрационных уроков» друг друга для поиска наиболее перспективных тактик обучения [20]. Данный опыт интересен параллельно осуществляемой супервизией, позволяющей оценивать сильные и слабые аспекты суждений и действий педагогов. Исследования G. Mudhar, E. M. Skaalvik показали, что самоэффективность в работе учителя связана с эмоциональной поддержкой учеников, «коллективной эффективностью педагогов» (совместной постановкой цели) и «коллегиальным сотрудничеством» (совместно порождаемыми стратегиями обучения для достижения лучших образовательных результатов) [22; 24]. Корпоративной культуре учреждения авторы придают особое значение при характеристике самоэффективности сотрудника.

Таким образом, в сфере дополнительного профессионального педагогического образования становятся наиболее востребованными личностно ориентированное и корпоративное обучение. Особый интерес вызывают системные модели, обеспечивающие вовлечение педагогов в совместную деятельность, направленные на «формирование инновационной способности мышления, основанного на новом знании и инновационной динамике» [13, с. 64]. Главными аспектами анализа являются условия сохранения максимума личностно-профессиональной инициативы педагога, поддержка стиля индивидуальной деятельности, выявление по-

тенциала профессиональной коллаборации в процессе созидания и освоения нового.

Результаты исследования. Разработанная модель обучения педагогов инновационным технологиям представляет собой комплекс взаимосвязанных компонентов образовательного процесса, направленных на развитие мотивации к освоению новшеств, инновационной активности и обновлению компетенций.

Модель может быть наполнена любым дидактическим контентом, однако прежде всего ее содержанием выступают системные инновации, которые затрагивают всех субъектов образования, требуют перестройки деятельности, трансформации совокупности компонентов образовательной среды. Например, такой инновацией являются технологии инклюзивного образования, внедрение которых связано с переосмыслением сущностных характеристик взаимодействия участников образовательного процесса, организацией новых условий функционирования среды, освоением междисциплинарных профессиональных компетенций. В проблематике инклюзивного образования вопрос личностно-профессиональной готовности педагогов к его реализации является основным. Модели подготовки будущих педагогов предусматривают включение в учебный план новых дисциплин, раскрывающих специфику развития, обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, а также практическую и волонтерскую деятельность студентов, в ходе которой они могут приобрести опыт работы в инклюзивной образовательной среде. Однако, по мнению исследователей, этого недостаточно, подготовка кадров для инклюзивного образования должна быть кардинально пересмотрена в содержательном и методическом аспектах [19]. В системе дополнительного профессионального образования предлагаются дидактические модели обучения педагогов согласно выявленной структуре инклюзивных компетенций, в которой выделены ценностно-мотивационный, инструментальный (или операционально-деятельностный), результативный компоненты [1; 4]. Их формирование предлагается в формате институционального образования, сочетающего совокупность методов теоретической и практической подготовки слушателей. Данные исследования имеют большую значимость в установлении комплекса знаний, умений, способностей, attitudes, мотивов педагогов, требуемых для реализации инклюзивного образования. Однако, как показывает опыт, педагогу не всегда удается транслировать полученные на курсах повышения квалификации знания, умения в собственную практику по

причине невозможности точечного внедрения инклюзивных технологий, необходимы заинтересованность руководства организации в создании соответствующих инклюзивному педагогическому процессу условий, профессиональное взаимодействие и сетевое сотрудничество.

На современном этапе востребованы комплексные, системные модели, направленные на формирование единого профессионального образовательного пространства, в котором задается тренд на освоение и продуцирование новшеств, развитие кадрового потенциала, в том числе для решения задач инклюзивного образования. Предлагаемая нами модель отличается тем, что носит управленческий, ориентировочный, прогностический характер, в ее основе лежит идея координации деятельности в регионе по обновлению компетенций педагогов, сопровождения инновационной активности педагогических коллективов в процессе разработки и масштабирования технологий инклюзивного образования. Модель является организационной, структурно-функциональной, отражает основные составляющие процесса обучения и одновременно содержит динамические характеристики, предполагающие пролонгированность, разноуровневость освоения педагогами инноваций. В ней предусмотрены форматы не только диссеминации знаний и опыта, но прежде всего совместного поиска, конструирования нового на основе профессиональной коллаборации ученых и практиков, что относится к «продуктивному обучению».

В модели согласованы форматы институционального дополнительного профессионального образования и неформального, сочетающие персонифицированное и групповое обучение школьных команд. Это

обеспечивает комплексный, преемственный характер освоения инклюзивных технологий. Содержательно-методическим ресурсом обучения выступает сформированная сеть организаций, имеющих многолетний опыт инклюзивного образования и объединенных в кластер.

Целостность модели обеспечена целью, непротиворечивыми теоретико-методологическими подходами, совокупностью взаимодополняемых, согласованных форм, методов обучения и взаимообучения, которые реализуются в соответствии с принципами личностно ориентированного, интерактивного и практико-ориентированного образования (партиципации, фасилитации, персонализации). Модель предусматривает непрерывный характер научного сопровождения педагогов с различной готовностью и опытом инновационной деятельности на разных этапах профессионального развития личности, содержит формат аккумуляции, рефлексии лучших практик, предусматривает освоение новшеств в процессе реализуемых вариантов стажировок (модель представлена на рисунке).

Организационно-педагогические условия реализации представленной модели обучения педагогов обеспечивает координирующий субъект, в качестве которого выступает республиканский Институт развития образования, его структурное подразделение – лаборатория инклюзивного образования. Деятельность координирующего субъекта – центральный элемент организации, управления, сопровождения процесса освоения инноваций, реализуется посредством совокупности взаимосвязанных функций: научные исследования, научно-образовательный консалтинг, разработка, апробация и внедрение научно-обоснованных технологий инклюзивного образования.



Рис. Модель обучения педагогов инновационным технологиям инклюзивного образования

Научные исследования направлены на изучение актуального состояния образовательных явлений: выявление противоречий в пространстве инклюзивного образования, объяснение характера затруднений субъек-

тов образовательного процесса, обоснование перспективных направлений развития. Задачами выступают: определение тематики исследований, формирование межпредметных исследовательских групп с включе-

нием педагогов, разработка и реализация программ научных исследований, определение образовательных стратегий и прогнозирование рисков. Кроме работы с эмпирическими данными, в качестве результатов деятельности в рамках данного направления лаборатории рассматриваются: становление сообщества исследователей на основе кооперации ученых и практиков; выделение педагогического опыта с научно доказанной эффективностью. Результаты исследования ложатся в основу разработки содержания и методов обучения в рамках курсов повышения квалификации.

Научно-образовательный консалтинг – экспертное сопровождение участников образовательного процесса. Это помощь в проектировании программ профессионального саморазвития педагогов, развитие партнерства в профессиональном сообществе, «доращивание» практик на основе экспертизы опыта. Результатом деятельности в рамках данного направления выступают: новые профессиональные позиции и компетенции педагогов, эффективное управление рисками, сетевое взаимодействие организаций, объединенных общими идеями и инновациями. Консалтинг позволяет интегрировать ресурсы для преобразования социально-образовательной ситуации в организациях на принципах инклюзии. Направленность консалтинга на систематическое партнерское сотрудничество научных экспертов и практиков способствует становлению субъектной позиции педагога, коллектива (коллективного субъекта) в рефлексии проблем и конструировании способов их решения. Социальное партнерство объединяет профессиональное сообщество, снижает сопротивление освоению продуктивных инноваций. Важным компонентом консалтинга выступают навигация, предоставление педагогам достоверной информации об имеющихся ресурсах внутри республики и за ее пределами (о возможностях повышения квалификации с качественным образовательным контентом, об организациях, содействующих инклюзивным, инновационным социально-образовательным практикам, др.).

Научно-обоснованные технологии: разработка и апробация инновационных технологий, определение процедур, механизмов их трансляции, критической анализ и осмысление применяемых и создаваемых технологий в формате научно-практических сессий, проектных групп, мастер-классов. Результатом деятельности являются: новые программно-методические инструменты инклюзивного образования, формирование информационно-методической базы (банк инновационных технологий), диссеминация продуктивного опыта. Новые техноло-

гии способствуют обогащению образовательного процесса с учетом разнообразия потребностей субъектов. В целом аккумуляция инновационных технологий способствует формированию поля опережающих практик в соответствии с современными образовательными стратегиями.

Реализация данных направлений деятельности координирующего субъекта задает вектор целенаправленных, продуктивных изменений в образовательном пространстве региона, обеспечивает обучение педагогов инклюзивным технологиям в качестве научно обоснованного, непрерывного, сопровождаемого процесса.

К организационным условиям, предвещающим реализацию модели, относится решение следующих задач: 1) разработка и согласование стратегии инновационной деятельности с представителями органов управления образования и профессионального сообщества; 2) выявление потребностей работодателей, педагогов в освоении инклюзивных компетенций; 3) определение плана (дорожной карты), подготовка нормативной документации административно-управленческого характера, формирование госзадания на дополнительное профессиональное образование педагогов; 4) проведение интерактивного лектория для представителей органов управления образования муниципалитетов с целью информирования и установления содействия; 5) определение организаций, имеющих опыт инклюзивного образования, совместный анализ инновационной практики, доказательное установление ее эффективности; 6) формирование сети организаций, выступающих ресурсным кластером для корпоративного обучения педагогов инновационной деятельности; 7) выбор наставников, проявивших высокий уровень профессионализма, обучение их наставнической деятельности.

При соблюдении указанного алгоритма действий координирующего субъекта реализация региональной модели обучения педагогов, педагогических коллективов проходит при содействии органов управления образования, посредством организации необходимых методических ресурсов, что придает процессу освоения инноваций устойчивый характер.

К педагогическим условиям обучения также относятся:

– *Сочетание институциональной и неформальной форм дополнительного образования.* Обучение не ограничивается единовременными курсами повышения квалификации, а продолжается непрерывно в формате поддерживаемого самообразования, стажировки, включения педагогов в различные мероприятия, направленные на

развитие инклюзивной компетентности.

– *Выбор обучающимися содержания образования.* Контент варьируется в соответствии с запросами педагогов, работодателей, определяется посредством выявления дефицитов компетенций. Предлагаются разные уровни обучения: на пороговом – содержание носит ознакомительный, вводный в инклюзивную проблематику характер; базовый уровень построен как методический конструктор (наращивание инклюзивных компетенций), его выбирают педагоги, имеющие определенный опыт работы в инклюзивном образовании, нацеленные на его обогащение; на продвинутом – происходит совместный анализ творческого опыта педагогов, его доработка до качества транслируемой технологии. Возможность обучаться на различных уровнях отражает гетерохронный характер освоения новых технологий в профессиональном сообществе, однако такое деление на уровни условно, набор групп может проходить и по другим критериям.

– *Использование методов, активизирующих профессиональное творчество педагогов.* В рамках курсов повышения квалификации и неформального образования применяются методы совместного анализа, поиска, дискуссии, проектирования. Посредством активных методов взаимодействия создается пространство творческой рефлексии, событийности, где педагоги могут представить свои достижения, определить новации в поле имеющегося опыта, реализовать потребность в личностно-профессиональной коммуникации.

– *Организация постоянно действующей площадки созидания опережающих практик.* Площадка действует в формате проектной сессии (например, «конструктор инклюзивного урока») и форсайт-сессии («траектория саморазвития, профессионаграмма педагога инклюзивного образования»). В ходе работы участники могут актуализировать то, что действительно «работает» в условиях современного образования, и сгенерировать то, что составляет эвристичность.

– *Сочетания очного и онлайн-обучения.* В условиях нарастающей цифровизации образования педагоги имеют возможность дистанционного обучения (конструирование материалов курсов и взаимодействие участников осуществляется на платформе Mirapolis, предоставляющей достаточный спектр параметров виртуальной образовательной среды). Однако трехлетний опыт апробации модели показал, что участники непрерывного обучения чаще всего делают выбор в пользу мероприятий очной коммуникации, что объясняется по-

требностью в установлении профессиональных связей.

В целом модель обучения является открытой к изменениям, соотносится с выделенными в современных исследованиях трендами развития сферы дополнительного профессионального образования, такими как «построение содержания образования на основе диагностики дефицитов компетенций, что является важнейшим условием ответа системы повышения квалификации на современные вызовы» [3]; «запрос на смешанные форматы обучения, персонализация и адаптивность, мобильное микрообучение, управление онлайн-курсами, коучинг, наставничество и др.» [2, с. 8–10].

Выводы. Поиск действенных факторов обновления компетенций и созидания продуктивных новшеств является одной из основных задач развития современной системы дополнительного профессионального образования. В исследовании представлена модель обучения педагогов инновационным технологиям на примере инклюзивного образования, которая позволяет системно строить данную работу в регионе, реализуя цели, определяемые актуальной повесткой государственной политики, потребностями работодателей и педагогов.

Разработанная модель опирается на научные подходы, отражающие специфику непрерывного образования, а также на результаты широкого обсуждения в профессиональном сообществе инициатив и ожиданий в отношении подходов, методов обучения. Используются синтез институционального и неформального образования, кооперация специалистов, координация ресурсов, составление вариативного, разноуровневого контента с привлечением к обсуждению процесса обучения педагогов, управленцев, работодателей. Апробация модели предполагала трудоемкую научную, организационно-методическую работу, осуществляемую координационным субъектом, по аккумуляции имеющихся инновационных практик и проектированию новых на принципах «обучения в действии».

В инклюзивном образовании еще недостаточно научно выверенных технологий и готовых методических решений. В связи с этим кроме тактических целей (обновление компетенций, развитие мотивации к освоению продуктивных новшеств) стратегия обучения посредством данной модели заключается в побуждении педагогов и педагогических коллективов к творческому саморазвитию. Значимость модели видится в компоновке организационно-педагогических условий, форматов и методов, предполагающих не только обучение работе с детьми с особыми образовательными потребностями в

условиях инклюзивного образования, но прежде всего формирование самообучающегося профессионального сообщества, стимулирование педагогов к поиску вариантов организации образовательного процесса в соответствии с разнообразием способностей, возможностей учеников.

Процесс апробации модели показал заинтересованность большей части педагогов в освоении новшеств при поддержке имеющих у них наработок и помощи в дове-

дении передового опыта до уровня транслируемой технологии. Перспективы данного исследования связаны с эмпирической проверкой эффективности модели, что требует многоаспектного лонгитюдного изучения посредством многофакторной самооценки и экспертизы, а также исследования социально-психологических эффектов применения освоенных педагогами новшеств в процессе и после их обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Возняк, И. В. Развитие операционально-деятельностного компонента готовности педагогов к инклюзивному образованию / И. В. Возняк, В. И. Коваленко. – Текст : непосредственный // Образование и общество. – 2015. – № 3 (92). – С. 64–67.
2. Волченкова, К. Н. Тренды развития дополнительного профессионального образования / К. Н. Волченкова. – Текст : непосредственный // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2024. – Т. 16, № 1. – С. 5–15. – DOI: 10.14529/ped240101.
3. Вороткова, И. Ю. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности / И. Ю. Вороткова, А. В. Усачева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 2. – С. 105–112.
4. Губанова, М. И. Формирование профессиональной компетентности педагогов для работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями в процессе повышения квалификации / М. И. Губанова, Н. А. Максимова. – Текст : непосредственный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3 (60). – С. 207–213. – DOI: 10.26105/SSPU.2019.60.3.026.
5. Демьянчук, Р. В. Сопровождение профессиональной деятельности и личностно-профессионального развития педагогов: процессный подход / Р. В. Демьянчук. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал Башкортостана. – 2022. – № 1 (95). – С. 66–75. – DOI: 10.21510/18173292_2022_95_66_75.
6. Джахбаров, М. А. Определение понятия «самопроектирование» применительно к разработке программ повышения квалификации учителей / М. А. Джахбаров, Л. Н. Харченко. – Текст : непосредственный // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2018. – № 6. – С. 56–62.
7. Дубровина, И. В. Психологический аспект феномена «личностные результаты образования» / И. В. Дубровина. – Текст : непосредственный // Вестник практической психологии образования. – 2021. – Т. 18, № 3. – С. 50–62. – DOI: 10.17759/bppe.2021180305.
8. Зеер, Э. Ф. Индивидуальная образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, М. В. Зиннатова [и др.]. – Текст : непосредственный // Научный диалог. – 2017. – № 1. – С. 266–279.
9. Зинченко, Ю. П. Психолого-педагогические основания прогнозирования будущего профессионального образования: векторы развития / Ю. П. Зинченко, Е. М. Дорожкин, Э. Ф. Зеер. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 3. – С. 11–35. – DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-11-35.
10. Керимов, О. Ю. Социально-технологическая парадигма: особенности теоретической репрезентации модернизационных процессов / О. Ю. Керимов. – Текст : непосредственный // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2023. – № 3. – С. 176–182. – DOI: 10.22394/2079-1690-2023-1-3-176-182.
11. Кларин, М. В. Инструмент инновационного образования: трансформирующее обучение / М. В. Кларин. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 19–28.
12. Митина, Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски / Л. М. Митина. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2018. – 456 с. – Текст : непосредственный.
13. Назаренко-Матвеева, Т. М. Дополнительное профессиональное образование как средство подготовки и поддержки инновационной деятельности современного педагога / Т. М. Назаренко-Матвеева, О. И. Нагель. – Текст : непосредственный // Вестник РМАТ. – 2016. – № 1. – С. 63–68.
14. Окулова, П. А. Проблемы организации дополнительного профессионального образования на примере педагогических работников (управленческий и правовой аспекты) / П. А. Окулова, О. А. Толстых. – URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/31791/1/978-5-91256-473-4_2020_079 (дата обращения: 29.04.2024). – Текст : электронный.
15. Панфилова, Л. Г. Диагностика личностно-значимых качеств педагога и его профессиональных запросов к стажировке / Л. Г. Панфилова, К. И. Потехин. – Текст : непосредственный // Вестник науки и образования. – 2016. – № 12 (24). – С. 76–82. – DOI: 10.20861/2312-8089-2016-24-002.
16. Склиарова, Т. В. Ценности в современном школьном образовании: опыт педагогического проектирования : монография / Т. В. Склиарова, М. Р. Битянова, Т. В. Беглова. – Пенза : Пензенская духовная семинария ПЕРПЦ, 2017. – 328 с. – Текст : непосредственный.
17. Скуднова, Т. Д. Социокультурные векторы развития методологии и технологий психолого-педагогического образования / Т. Д. Скуднова. – Текст : непосредственный // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2019. – № 2. – С. 241–246. – DOI: 10.22394/2079-1690-2019-1-2-241-246.

18. Турбовской, Я. С. Взаимодействие педагогической науки и системы отечественного образования как управляемый процесс : монография / Я. С. Турбовской. – М. : ИНФРА-М, 2019. – 276 с. – Текст : непосредственный.

19. Шкутина, Л. А. Кадровый потенциал как основной фактор успешной реализации инклюзивной системы образования / Л. А. Шкутина, А. Р. Рымханова, Н. В. Мирза, Г. С. Ашимханова. – Текст : непосредственный // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1. – С. 21–33. – DOI: 10.15293/2226-3365.1701.02.

20. Aas, H. K. Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context / H. K. Aas. – Text : electronic // International Journal of Inclusive Education. – 2019. – AHEAD-OF-PRINT. – P. 1–15. – URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065> (mode of access: 10.04.2024).

21. McKenney, S. Technology for teacher learning and performance / S. McKenney, A. Visscher. – Text : immediate // Technology, pedagogy, and education. – 2019. – Vol. 28 (2). – P. 129–132. – DOI: 10.1080/1475939X.2019.1600859.

22. Mudhar, G. Patterns of teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education associated with teacher emotional support, collective teacher efficacy, and collegial collaboration / G. Mudhar, S. Ertesvag, E. Parkarinen. – Text : electronic // European Journal of Special Needs Education. – 2023. – Vol. 39 (3). P. 446–462. – URL: <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2233297> (mode of access: 17.04.2024).

23. Florian, L. Inclusive pedagogy: a transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? / L. Florian. – Text : electronic // Scottish Educational Review. – 2015. – Vol. 47 (1). – P. 5–14. – URL: http://www.scottish-educational-review/articles/2015/2015_47-1_May_03_Florian.pdf (mode of access: 16.03.2024).

24. Skaalvik, E. Collective Teacher Culture and School Goal Structure: Associations with Teacher Self-efficacy and Engagement / E. Skaalvik, S. Skaalvik. – Text : immediate // Social Psychology of Education. – 2023. – Vol. 26. – P. 945–969. – DOI: 10.1007/s11218-023-09778-y.

REFERENCES

1. Voznyak, I. V., Kovalenko, V. I. (2015). Razvitie operatsional'no-deyatel'nostnogo komponenta gotovnosti pedagogov k inkluzivnomu obrazovaniyu [Development of the Operational and Activity Component of Teachers' Readiness for Inclusive Education]. In *Obrazovanie i obshchestvo*. No. 3 (92), pp. 64–67.

2. Volchenkova, K. N. (2024). Trendy razvitiya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Trends in the Development of Additional Professional Education]. In *Vestnik YuUrGU. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki»*. Vol. 16. No. 1, pp. 5–15. DOI: 10.14529/ped240101.

3. Vorotkova, I. Yu., Usacheva, A. V. (2022). Diagnostika professional'nykh defitsitov sovremennykh pedagogov na osnovanii rezul'tatov professional'noi deyatel'nosti [Diagnosis of Professional Deficits of Modern Teachers Based on the Results of Professional Activity]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 2, pp. 105–112.

4. Gubanova, M. I., Maksimova, N. A. (2019). Formirovaniye professional'noi kompetentnosti pedagogov dlya raboty s obuchayushchimisya s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoyami v protsesse povysheniya kvalifikatsii [Formation of Professional Competence of Teachers to Work with Students with Special Educational Needs in the Process of Professional Development]. In *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 3 (60), pp. 207–213. DOI: 10.26105/SSPU.2019.60.3.026.

5. Demyanchuk, R. V. (2022). Soprovozhdenie professional'noi deyatel'nosti i lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagogov: protsessnyi podkhod [Support of Professional Activity and Personal and Professional Development of Teachers: A Process Approach]. In *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana*. No. 1 (95), pp. 66–75. DOI: 10.21510/18173292_2022_95_66_75.

6. Dzhakhbarov, M. A., Kharchenko, L. N. (2018). Opredelenie ponyatiya «samoproektirovaniye» primenitel'no k razrabotke programm povysheniya kvalifikatsii uchitelei [Definition of the Concept of “Self-design” in Relation to the Development of Teacher Training Programs]. In *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. No. 6, pp. 56–62.

7. Dubrovina, I. V. (2021). Psikhologicheskii aspekt fenomena «lichnostnye rezul'taty obrazovaniya» [The Psychological Aspect of the Phenomenon of “Personal Educational Outcomes”]. In *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya*. Vol. 18. No. 3, pp. 50–62. DOI: 10.17759/bppe.2021180305.

8. Zeer, E. F., Zavodchikov, D. P., Zinnatova, M. V. et al. (2017). Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya kak ustanovka sub"ekta v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Individual Educational Trajectory as a Subject's Attitude in the System of Continuing Education]. In *Nauchnyi dialog*. No. 1, pp. 266–279.

9. Zinchenko, Yu. P., Dorozhkin, E. M., Zeer, E. F. (2020). Psikhologo-pedagogicheskie osnovaniya prognozirovaniya budushchego professional'nogo obrazovaniya: vektory razvitiya [Psychological and Pedagogical Grounds for Forecasting the Future of Professional Education: Development Vectors]. In *Obrazovanie i nauka*. Vol. 22. No. 3, pp. 11–35. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-11-35.

10. Kerimov, O. Yu. (2023). Sotsial'no-tekhnologicheskaya paradigma: osobennosti teoreticheskoi reprezentatsii modernizatsionnykh protsessov [Socio-Technological Paradigm: Features of the Theoretical Representation of Modernization Processes]. In *Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski*. No. 3, pp. 176–182. DOI: 10.22394/2079-1690-2023-1-3-176-182.

11. Klarin, M. V. (2017). Instrument innovatsionnogo obrazovaniya: transformiruyushchee obuchenie [Innovative Education Tool: Transformative Learning]. In *Pedagogika*. No. 3, pp. 19–28.

12. Mitina, L. M. (2018). *Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelya: strategii, resursy, riski* [Personal and Professional Development of a Teacher: Strategies, Resources, Risks]. Moscow, Saint Petersburg, Nestor-Istoriya. 456 p.

13. Nazarenko-Matveeva, T. M., Nagel, O. I. (2016). Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie kak sredstvo podgotovki i podderzhki innovatsionnoi deyatel'nosti sovremennogo pedagoga [Additional Professional

Education as a Means of Training and Supporting Innovative Activities of a Modern Teacher]. In *Vestnik RMAT*. No. 1, pp. 63–68.

14. Okulova, P. A., Tolstykh, O. A. *Problemy organizatsii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya na primere pedagogicheskikh rabotnikov (upravlencheskii i pravovoi aspekty)* [Problems of the Organization of Additional Professional Education on the Example of Teaching Staff (Managerial and Legal Aspects)]. URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/31791/1/978-5-91256-473-4_2020_079 (mode of access: 29.04.2024).

15. Panfilova, L. G., Potekhin, K. I. (2016). Diagnostika lichnostno-znachimyykh kachestv pedagoga i ego professional'nykh zaprosov k stazhirovke [Diagnostics of the Teacher's Personally Significant Qualities and His Professional Requests for an Internship]. In *Vestnik nauki i obrazovaniya*. No. 12 (24), pp. 76–82. DOI: 10.20861/2312-8089-2016-24-002.

16. Sklyarova, T. V., Bityanova, M. R., Beglova, T. V. (2017). *Tsennosti v sovremennom shkol'nom obrazovanii: opyt pedagogicheskogo proektirovaniya* [Values in Modern School Education: The Experience of Pedagogical Design]. Penza, Penzenskaya dukhovnaya seminariya PERPTS. 328 p.

17. Skudnova, T. D. (2019). Sotsiokul'turnye vektory razvitiya metodologii i tekhnologii psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya [Socio-Cultural Vectors of Development of Methodology and Technologies of Psychological and Pedagogical Education]. In *Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski*. No. 2, pp. 241–246. DOI: 10.22394/2079-1690-2019-1-2-241-246.

18. Turbovskey, Ya. S. (2019). *Vzaimodeistvie pedagogicheskoi nauki i sistemy otechestvennogo obrazovaniya kak upravlyaemyi protsess* [The Interaction of Pedagogical Science and the National Education System as a Controlled Process]. Moscow, INFRA-M. 276 p.

19. Shkutina, L. A., Rymkhanova, A. R., Mirza, N. V., Ashimkhanova, G. S. (2017). Kadrovyi potentsial kak osnovnoi faktor uspekhnoi realizatsii inklyuzivnoi sistemy obrazovaniya [Human Resources Potential as the Main Factor in the Successful Implementation of an Inclusive Education System]. In *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 1, pp. 21–33. DOI: 10.15293/2226-3365.1701.02.

20. Aas, H. K. (2019). Teachers Talk on Student Needs: Exploring How Teacher Beliefs Challenge Inclusive Education in a Norwegian Context. In *International Journal of Inclusive Education*. AHEAD-OF-PRINT, pp. 1–15. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065> (mode of access: 10.04.2024).

21. McKenney, S., Visscher, A. (2019). Technology for Teacher Learning and Performance. In *Technology, pedagogy, and education*. Vol. 28 (2), pp. 129–132. DOI: 10.1080/1475939X.2019.1600859.

22. Mudhar, G., Ertesvag, S., Pakarinen, E. (2023). Patterns of Teachers' Self-efficacy and Attitudes toward Inclusive Education Associated with Teacher Emotional Support, Collective Teacher Efficacy, and Collegial Collaboration. In *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 39 (3), pp. 446–462. URL: <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2233297> (mode of access: 17.04.2024).

23. Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: A Transformative Approach to Individual Differences but Can It Help Reduce Educational Inequalities? In *Scottish Educational Review*. Vol. 47 (1), pp. 5–14. URL: http://www.scottish-educational-review/articles/2015/2015_47-1_May_03_Florian.pdf (mode of access: 16.03.2024).

24. Skaalvik, E., Skaalvik, S. (2023). Collective Teacher Culture and School Goal Structure: Associations with Teacher Self-efficacy and Engagement. In *Social Psychology of Education*. Vol. 26, pp. 945–969. DOI: 10.1007/s11218-023-09778-y.

Терентьев Алексей Евгеньевич,

SPIN-код: 3126-4495

кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления в сфере физической культуры и спорта, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620078, Россия, г. Екатеринбург, ул. Коминтерна, 1; e-mail: 919ter@mail.ru

Быкова Лариса Валентиновна,

SPIN-код: 6810-2240

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта, Уральский государственный аграрный университет; 620075, Россия, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42; e-mail: bykovaLv26@mail.ru

Шешукова Александра Игоревна,

эксперт отдела взаимодействия с российским движением детей и молодежи и координации детско-юношеского и школьного спорта, Региональный центр развития физической культуры и спорта со структурным подразделением «Спортивная школа по каратэ»; 620075, Россия, г. Екатеринбург, ул. Первомайская, 56; e-mail: alieksandra.vasilieva.94@mail.ru

МЕХАНИЗМ ПЕРВИЧНОГО СПОРТИВНОГО ОТБОРА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: физическая культура; детский спорт; спортивный отбор; спортивная ориентация; дети; результаты тестирования; комплексное спортивное тестирование

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме отбора и спортивной ориентации детей как основополагающего фактора для последующих достижений в различных видах спорта. Приводится анализ трактовки понятия «спортивный отбор». Авторами обосновывается необходимость учета индивидуальных, психофизиологических и функциональных особенностей организма детей на этапе первичного отбора для занятий спортом. Определяется степень влияния психофизиологических особенностей на возможность достижения успешности в конкретных видах спорта. Одним из эффективных способов привлечения детей к систематическим занятиям физической культурой и спортом, а также развития массового спорта и спорта высших достижений является внедрение комплексной обоснованной системы спортивного отбора и спортивной ориентации. В статье представлен и обобщен опыт первичного отбора детей для занятий спортом при тестировании на аппаратно-программном комплексе «Стань чемпионом». В рамках тестирования также учитывается психологическое консультирование родителей как компонент сопровождения процесса развития спортсмена. Результаты исследования, а именно рекомендуемые виды спорта, рассматриваются во взаимосвязи друг с другом. Алгоритм, по которому осуществляется получение результата функционального тестирования, учитывает более 50 конкретных видов спорта (по 7 группам).

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Терентьев, А. Е. Механизм первичного спортивного отбора детей младшего школьного возраста в организациях дополнительного образования / А. Е. Терентьев, Л. В. Быкова, А. И. Шешукова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 356–361.

Terentyev Alexey Evgenievich,

Candidate of Pedagog, Associate Professor of Department of Management in the Sphere of Physical Culture and Sports, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Bykova Larisa Valentinovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Physical Education and Sports, Ural State Agrarian University, Ekaterinburg, Russia

Sheshukova Alexandra Igorevna,

Expert of the Department of Interaction with the Russian Movement of Children and Youth and Coordination of Children's and Youth and School Sports, Regional Center for the Development of Physical Culture and Sports with the structural subdivision "Sports School of Karate", Ekaterinburg, Russia

THE MECHANISM OF PRIMARY SPORTS SELECTION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN ORGANIZATIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

KEYWORDS: physical education; children's sports; sports selection; sports orientation; children; test results; comprehensive sports testing

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of selection and sports orientation of children as a fundamental factor for subsequent achievements in various sports. An analysis of interpretations of the concept of "sports selection" is given. The authors substantiate the need to take into account the individual, psychophysiological and functional characteristics of the children's body at the stage of primary selection for sports. The degree of influence of psychophysiological characteristics on the possibility of achieving success in specific sports is determined. One of the effective ways to attract children to systematic physical education and sports, as well as to develop mass sports and high-performance sports is the introduction of a comprehensive, well-founded system of sports selection and sports orientation. The article presents and

summarizes the experience of the primary selection of children for sports activities during testing on the hardware and software complex "Become a Champion". The testing also takes into account psychological counseling of parents as a component of supporting the athlete's development process. The results of the study, namely the recommended sports, are considered in relation to each other. The algorithm by which the results of functional testing are obtained takes into account more than 50 specific sports (in 7 groups).

FOR CITATION: Terentyev, A. E., Bykova, L. V., Sheshukova, A. I. (2024). The Mechanism of Primary Sports Selection of Children of Primary School Age in Organizations of Additional Education. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 356–361.

Введение. Потребность в определении у детей склонности к занятиям определенным видом спорта является актуальной задачей на протяжении длительного периода времени. Целенаправленная подготовка и воспитание спортсменов – это сложный процесс, результативность которого определяется многочисленными факторами. Своевременное выявление спортивной ориентации на основании индивидуальных способностей к определенным видам двигательной деятельности выступает одним из основных таких факторов.

Для обеспечения высокого уровня спортивных достижений в различных видах спортивной деятельности, а также для дальнейшего совершенствования тренировочного процесса необходим поиск новых механизмов и технологий. Неправильный выбор спортивной деятельности приводит к большому отсеву на начальном этапе спортивной подготовки, при этом, возможно, травмируется как психика, так и здоровье ребенка. В связи с этим тренер-преподаватель должен обладать определенными знаниями о критериях спортивного отбора и прогнозирования развития юных спортсменов, в том числе о функциональных, психофизиологических и спортивных особенностях занимающегося.

В настоящее время при совершенствовании спортивных результатов достаточно редко учитывается совокупность внутренних условий организма. Проблема состоит в том, что многие начинающие спортсмены рано уходят из выбранного вида спорта, не успев раскрыть свои потенциальные возможности. Причиной этого может являться недостаточный учет индивидуальных, психофизиологических, функциональных особенностей организма.

Существуют различные подходы к определению спортивного отбора [1–4; 6; 9; 11; 12; 14]. В. П. Губа связывает спортивный отбор со своевременным распознаванием индивидуальной предрасположенности к достижениям в каком-либо виде спорта. П. К. Лысов под спортивным отбором понимает комплекс, включающий педагогические, психологические, медико-биологические и социологические методы исследования, на основании которых выявляются способности к определенному виду или группе видов спорта [5; 7].

В. Н. Платонов при первичном и предварительном отборе в случае отсутствия явных противопоказаний для занятий спортом отмечает, что оценка носит в основном рекомендательный характер. Л. П. Матвеев также отмечает, что для приобщения к систематической спортивной деятельности необходимы определенные предпосылки, к числу которых относятся индивидуальная предрасположенность к ней, личностные установки, потребности, интересы. Вероятность того, что процесс спортивного совершенствования будет формироваться в оптимальном варианте, зависит также от того, на каком из этапов индивидуального возрастного развития выявляется предрасположенность к прогрессированию в том или ином виде спорта и, соответственно, обеспечивается *спортивная ориентация* [8; 10].

Целью исследования является анализ системы спортивного отбора детей. В статье дается характеристика тестов, при помощи которых возможно выявить уровень развития тех или иных способностей и качеств будущих спортсменов.

Материал и методы исследования. В настоящее время наиболее часто поднимается вопрос о необходимости поиска новых механизмов с целью раннего выявления способностей у детей в спортивной деятельности. Одним из механизмов решения данного вопроса становится спортивное тестирование на аппаратно-программном комплексе «Стать чемпионом». Данный комплекс был разработан при поддержке Министерства спорта Российской Федерации в сотрудничестве с Национальным государственным университетом им. Петра Францевича Лесгафта.

Комплексная система отечественного программно-аппаратного комплекса на основе скрининговой оценки психофизиологических, антропометрических и функциональных характеристик организма объединяет в себе широкий комплекс современных технологий прогнозирования спортивных достижений.

Для реализации методики спортивного отбора детей необходимо вначале обратить внимание на морфотип будущего спортсмена. В различных видах спорта доминирующую роль играют разные параметры. Например, в таких видах спорта, как баскетбол, легкая атлетика или академическая гребля важную роль играет высокий рост

спортсмена, именно он дает ему определенные преимущества.

На этапе антропометрического исследования проводится измерение: роста и массы тела, обхватами размеров тела, а именно: грудная клетка (в покое, на максимальном вдохе, на максимальном выдохе), талия, обхват бедер, размах рук. Данные исследования необходимы для расчета индивидуальных параметров будущего спортсмена, а также для определения предрасположенности к видам спорта.

Далее на этапе функционального исследования проводится анализ биоимпедансных обменных процессов с помощью программного обеспечения «Медасс». На основе полученных данных по классификации Хит-Картера определяется предрасположенность тестируемого к занятиям видами спорта. При соотношении роста и веса определяется индекс массы тела, и тем самым можно косвенно оценить, является ли масса недостаточной, нормальной или избыточной.

Также в рамках функционального исследования дается оценка вариабельности сердечного ритма по критериям, разработанным Н. И. Шлык. Вариабельность сердечного ритма является важным исследованием при спортивном отборе для занятий физической культурой и спортом, которое позволяет оценить внутренние резервы организма человека для достижения спортивных результатов [15].

Далее исследуется эффективность работы сердечно-сосудистой системы с определением типа кровообращения. Данное исследование проводится с помощью интегральной реографии методом М. И. Тищенко. В заключение проводится спирометрия с помощью программного обеспечения «Спиро-Спектр», дается оценка функции внешнего дыхания.

Оценка психофизиологических способностей осуществляется с помощью компьютерного комплекса для психофизиологического тестирования «НС-Психотест». Психофизиологическое тестирование состоит из пяти тестов. Для оценки силы и слабости нервной системы используется тепшинг-тест. Динамика изменений частоты движений характеризует свойства нервной системы. Например, для видов спорта на выносливость характерна сильная нервная система с большой устойчивостью к монотонной работе. Спортсмены игровых и сложно-координационных видов спорта обычно отличаются слабой нервной системой с большой чувствительностью к изменениям в окружающей среде. Далее исследуются простая зрительно-моторная реакция для определения подвижности нервных процессов, реакция на движущийся объект (определя-

ется уравновешенность нервных процессов), динамометрия (оценка мышечной силы кистей рук). Например, сила и слабость нервной системы позволяют определить способности к сложно-координационным видам спорта, а контроль произвольных движений необходим в видах спорта, в которых требуется точность двигательного действия.

В рамках спортивного тестирования в заключительной части определяются показатели силовых способностей, физической работоспособности, координационных и скоростно-силовых способностей, гибкости, вестибулярной устойчивости. На данном этапе тестирования осуществляется определенный перечень тестов, в частности выкруты прямыми руками, наклон вперед из положения стоя, стойка на одной ноге с закрытыми глазами (15 секунд), метание теннисного мяча в цель, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, прыжок в высоту и в длину, подъем туловища лежа на спине, бросок набивного мяча, челночный бег.

Заключение с рекомендациями по выбору конкретных видов спорта, в которых ребенок способен достичь наиболее высоких результатов, формируется по итогам комплексного исследования всех вышеперечисленных тестов. Заключение с рекомендациями по выбору конкретных видов спорта разрабатывается в автоматизированном режиме. Результаты исследования, а именно рекомендуемые виды спорта, рассматриваются во взаимосвязи друг с другом. Алгоритм, по которому осуществляется получение результата функционального тестирования, учитывает более 50 конкретных видов спорта (по 7 группам).

Отдельно важно отметить: при исследовании кардиоритмограммы, если определен V тип вегетативной регуляции работы сердечно-сосудистой системы, означающий неоптимальное состояние функциональных систем организма, или при низких значениях жизненной емкости легких, а именно ниже 70% от должного объема, ребенку в итоговом заключении рекомендуется общая физическая подготовка без определения предрасположенности к виду спорта.

В данном тестировании необходимо учитывать такой немаловажный фактор, как психологическое консультирование родителей, а также консультации со спортивным врачом. Такой подход позволяет рассматривать спортивное тестирование не только в рамках первичного отбора спортивно одаренных детей, но и с точки зрения выполнения частично функции «сопровождения». Сопровождение процесса развития спортсмена является основой успешной адаптации в спортивной деятельности.

На начальном этапе спортивной подго-

товки необходимо определить и его психологическую готовность к занятиям этим видом спорта, в том числе и через формирование конструктивного отношения родителей к выбранной спортивной деятельности. Так, помимо высоких достижений в выбранной спортивной деятельности встает вопрос о необходимости получения удовольствия от занятий в выбранном виде спорта. Также существует важность правильного выбора двигательной активности для детей с различными заболеваниями. Для таких детей физическая культура становится необходимостью в части реабилитации.

Результаты и их обсуждение.

На данный момент спортивное тестирование на аппаратно-программном комплексе «Стань чемпионом» в Свердловской области осуществляется на базе государственного автономного нетипового образовательного учреждения Свердловской области «Региональный центр развития физической культуры и спорта со структурным подразделением “Спортивная школа по каратэ”». Данное спортивное тестирование прошли более 200 человек. По результатам исследования выделены группы детей:

- 10% детей, которые не определились с избранным видом спорта, выявлены слабые показатели, при которых рекомендованы занятия общей физической подготовкой;
- 15% детей, занимающихся избранным видом спорта, выявлены слабые показатели, при которых рекомендованы занятия общей физической подготовкой;
- 20% детей, которые уже занимаются

определенным видом спорта, в заключении выявлено совпадение с избранным видом спорта;

– 55% детей, в заключении вид спорта отличался от избранного.

Заключение. С целью дальнейшего совершенствования системы выявления и отбора спортивно одаренных детей необходимо выстраивание траектории для каждой отдельной выявленной группы в ходе исследования. Это позволит осуществить более целесообразный выбор перспективных путей развития будущих спортсменов, а также раскрыть спортивный потенциал детей, которые уже проходят спортивную подготовку. Проблема спортивного отбора и спортивной ориентации остается актуальной и требует дальнейшего осмысления. Совершенствование системы отбора спортивно одаренных детей является одним из приоритетных направлений политики в области физической культуры и спорта.

Первичный отбор является одним из наиболее важных и определяющих этапов. Методика спортивного отбора на этапе начальной подготовки определяется основной задачей – помочь ребенку правильно выбрать вид спорта, в котором он сможет достичь наиболее высоких результатов. Тренерам-преподавателям в процессе первичного отбора необходимо учитывать факторы антропологии и физиологии, от которых зависят физическое развитие, формирование двигательных качеств, величина прироста функциональных возможностей в процессе спортивной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аббясов, Р. Р. Психолого-педагогическое сопровождение подготовки юных спортсменов / Р. Р. Аббясов, Т. М. Трегубова. – Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры : сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием : в 2-х томах, Казань, 16–17 февраля 2023 года. – Казань : Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, 2023. – С. 176–179. – EDN AZZXUZ.
2. Аكوпова, Н. А. Проблемы индивидуального и командного психологического сопровождения в детском и юношеском спорте на начальных этапах подготовки / Н. А. Аكوпова. – Текст : непосредственный // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. – 2023. – № 13. – С. 19–22. – EDN OAZDZD.
3. Берлин, П. В. Потенциальные возможности цифровых технологий для повышения результативности спортивных тренировок / П. В. Берлин. – Текст : непосредственный // Образование и наука в XXI веке: математика, физика, информатика и технологии в смарт-мире : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Красноярск, 23–24 мая 2023 года. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2023. – С. 277–280.
4. Власюк, А. О. Психологическое сопровождение как фактор улучшения результатов в детском спорте / А. О. Власюк, Е. О. Беляева. – Текст : непосредственный // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. – 2023. – № 13. – С. 53–55. – EDN AMGBYM.
5. Губа, В. П. Теория и практика спортивного отбора и ранней ориентации в виды спорта / В. П. Губа. – М. : Советский спорт, 2008. – 302 с. – Текст : непосредственный.
6. Ефремова, А. И. Дети и спорт / А. И. Ефремова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы физического воспитания и спорта в системе высшего образования : материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию юбилею кандидата педагогических наук, профессора Николая Алексеевича Соловьева, Ижевск, 16–17 мая 2023 года. – Ижевск : Удмуртский государственный аграрный университет, 2023. – С. 219–222. – EDN COIQMS.
7. Лысов, П. К. Анатомия (с основами спортивной морфологии) : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению «Медицина» / П. К. Лысов, Д. Б. Никитюк, М. Р. Сапин. – М. : Можайский полиграфический комбинат, 2003. – 125 с. – Текст : непосредственный.

8. Матвеев, Л. П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты / Л. П. Матвеев. – М. : Советский спорт, 2010. – 340 с. – Текст : непосредственный.
9. Мысенко, Г. В. Проблемы детского спорта и пути их решения с помощью PR-технологий / Г. В. Мысенко, Д. В. Бабин. – Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития в сфере современного научного знания : материалы VII Всероссийской научной конференции : в 2-х частях, Красково, 17 апреля 2024 года. – М. : Издательство «Перо», 2024. – С. 111–114. – EDN OPWBFS.
10. Платонов, В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения / В. Н. Платонов. – Киев : Олимпийская литература, 2015. – 679 с. – Текст : непосредственный.
11. Рекутина, Н. В. Инновационные модели организации спортивного соперничества в практике детского спорта / Н. В. Рекутина, И. В. Блаженец. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт и молодежная политика в условиях глобальных вызовов : материалы Международного научного конгресса, посвященного 90-летию Института физической культуры, спорта и молодежной политики УрФУ, Екатеринбург, 14–20 ноября 2022 года / под общей редакцией Л. А. Рапопорта. – Екатеринбург : Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2023. – С. 393–397. – EDN RVSKCW.
12. Ульяхина, В. В. Основы отбора юных спортсменов / В. В. Ульяхина. – Текст : непосредственный // Стратегия развития физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры : материалы II Международной научно-практической конференции, Тамбов, 14–16 ноября 2022 года / отв. редактор Е. Ю. Мукина. – Тамбов : Издательский дом «Державинский», 2022. – С. 67–74. – EDN OXUUYK.
13. Фискалов, В. Д. Спорт и система подготовки спортсменов : учебник для использования в учебном процессе образовательных учреждений, реализующих программы высшего профессионального образования / В. Д. Фискалов. – М. : Советский спорт, 2010. – 391 с. – Текст : непосредственный.
14. Шалайкин, Л. Ю. Ранняя спортивная специализация и студенческий спорт (на примере борьбы самбо) / Л. Ю. Шалайкин, В. В. Новиков. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования : тезисы докладов XVI Всероссийской научно-методической конференции, Ярославль, 28–29 марта 2024 года. – Ярославль : Общество с ограниченной ответственностью «Филигрань», 2024. – С. 624–625. – EDN AZWBKP.
15. Шлык, Н. И. Вариабельность ритма сердца в экспресс-оценке функционального состояния спортсмена / Н. И. Шлык, Е. А. Гаврилова. – Текст : непосредственный // Прикладная спортивная наука: наука о здоровье. – 2015. – № 7. – С. 25–27.

REFERENCES

1. Abbyasov, R. R., Tregubova, T. M. (2023). Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie podgotovki yunyykh sportsmenov [Psychological and Pedagogical Support for the Training of Young Athletes]. In *Problemy i perspektivy fizicheskogo vospitaniya, sportivnoi trenirovki i adaptivnoi fizicheskoi kul'tury: sbornik materialov V Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem: v 2-kh tomakh, Kazan', 16–17 fevralya 2023 goda*. Kazan, Povolzhskii gosudarstvennyi universitet fizicheskoi kul'tury, sporta i turizma, pp. 176–179. EDN AZZXUZ.
2. Akopova, N. A. (2023). Problemy individual'nogo i komandnogo psikhologicheskogo soprovozhdeniya v detskom i yunosheskom sporte na nachal'nykh etapakh podgotovki [Problems of Individual and Team Psychological Support in Children's and Youth Sports at the Initial Stages of Preparation]. In *Resursy konkurentosposobnosti sportsmenov: teoriya i praktika realizatsii*. No. 13, pp. 19–22. EDN OAZDZD.
3. Berlin, P. V. (2023). Potentsial'nye vozmozhnosti tsifrovyykh tekhnologii dlya povysheniya rezul'tativnosti sportivnykh trenirovok [The Potential of Digital Technologies to Improve Sports Training Performance]. In *Obrazovanie i nauka v XXI veke: matematika, fizika, informatika i tekhnologii v smart-mire: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Krasnoyarsk, 23–24 maya 2023 goda*. Krasnoyarsk, Krasnoyarskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. V. P. Astaf'eva, pp. 277–280.
4. Vlasyuk, A. O., Belyaeva, E. O. (2023). Psikhologicheskoe soprovozhdenie kak faktor uluchsheniya rezul'tatov v detskom sporte [Psychological Support as a Factor in Improving Results in Children's Sports]. In *Resursy konkurentosposobnosti sportsmenov: teoriya i praktika realizatsii*. No. 13, pp. 53–55. EDN AMGBYM.
5. Guba, V. P. (2008). *Teoriya i praktika sportivnogo otdora i rannei orientatsii v vidy sporta* [Theory and Practice of Sports Selection and Early Orientation in Sports]. Moscow, Sovetskii sport. 302 pi.
6. Efremova, A. I. (2023). Deti i sport [Children and Sports]. In *Sovremennye problemy fizicheskogo vospitaniya i sporta v sisteme vysshego obrazovaniya: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi 90-letnemu yubileyu kandidata pedagogicheskikh nauk, professora Nikolaya Alekseevicha Solov'eva, Izhevsk, 16–17 maya 2023 goda*. Izhevsk, Udmurtskii gosudarstvennyi agrarnyi universitet, pp. 219–222. EDN COIQMS.
7. Lysov, P. K., Nikityuk, D. B., Sapin, M. R. (2003). *Anatomiya (s osnovami sportivnoi morfologii)* [Anatomy (with the Basics of Sports Morphology)]. Moscow, Mozhaiskii poligraficheskii kombinat. 125 p.
8. Matveev, L. P. (2010). *Obshchaya teoriya sporta i ee prikladnye aspekty* [General Theory of Sports and Its Applied Aspects]. Moscow, Sovetskii sport. 340 p.
9. Mysenko, G. V., Babin, D. V. (2024). Problemy detskogo sporta i puti ikh resheniya s pomoshch'yu PR-tekhnologii [Problems of Children's Sports and Ways to Solve Them Using PR Technology]. In *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya v sfere sovremennogo nauchnogo znaniya: materialy VII Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii: v 2-kh chastyakh, Kraskovo, 17 aprelya 2024 goda*. Moscow, Izdatel'stvo «Pero», pp. 111–114. EDN OPWBFS.

10. Platonov, V. N. (2015). *Sistema podgotovki sportsmenov v olimpiiskom sporte. Obshchaya teoriya i ee prakticheskie prilozheniya* [The System of Training Athletes in Olympic Sports. General Theory and Its Practical Applications]. Kiev, Olimpiiskaya literatura. 679 p.
11. Rekutina, N. V., Blazhenets, I. V. (2023). Innovatsionnye modeli organizatsii sportivnogo sopernichestva v praktike detskogo sporta [Innovative Models of Organizing Sports Competition in the Practice of Children's Sports]. In Rapoport, L. A. (Ed.). *Fizicheskaya kul'tura, sport i molodezhnaya politika v usloviyakh global'nykh vyzovov: materialy Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa, posvyashchennogo 90-letiyu Instituta fizicheskoi kul'tury, sporta i molodezhnoi politiki UrFU, Ekaterinburg, 14–20 noyabrya 2022 goda*. Ekaterinburg, Ural'skii federal'nyi universitet imeni pervogo Prezidenta Rossii B. N. El'tsina, pp. 393–397. EDN RVSKCW.
12. Ulyikhina, V. V. (2022). Osnovy otbora yunyh sportsmenov [Fundamentals of Selection of Young Athletes]. In Mukina, E. Yu. (Ed.). *Strategiya razvitiya fizicheskogo vospitaniya, sportivnoi trenirovki, ozdorovitel'noi i adaptivnoi fizicheskoi kul'tury: materialy II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Tambov, 14–16 noyabrya 2022 goda*. Tambov, Izdatel'skii dom «Derzhavinskii», pp. 67–74. EDN OLYUYK.
13. Fiskalov, V. D. (2010). *Sport i sistema podgotovki sportsmenov* [Sport and the System of Training Athletes]. Moscow, Sovetskii sport. 391 p.
14. Shalaikin, L. Yu., Novikov, V. V. (2024). Rannaya sportivnaya spetsializatsiya i studencheskii sport (na primere bor'by sambo) [Early Sports Specialization and Student Sports (Based on Sambo Wrestling)]. In *Aktual'nye problemy sovershenstvovaniya vysshego obrazovaniya: tezisyy dokladov XVI Vserossiiskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii, Yaroslavl', 28–29 marta 2024 goda*. Yaroslavl, Obshchestvo s ogranichennoi otvetstvennost'yu «Filigran'», pp. 624–625. EDN AZWBKP.
15. Shlyk, N. I., Gavrilova, E. A. (2015). Variabel'nost' ritma serdtsa v ekspress-otsenke funktsional'nogo sostoyaniya sportsmena [Heart Rate Variability in the Express Assessment of the Functional State of an Athlete]. In *Prikladnaya sportivnaya nauka: nauka o zdorov'e*. No. 7, pp. 25–27.

Фокина Анастасия Алексеевна,

магистрант Института физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет; 630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28; e-mail: fokina_anastasiya@list.ru

Каменев Роман Владимирович,

SPIN-код: 2648-1915

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных систем и цифрового образования, Новосибирский государственный педагогический университет; 630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28; e-mail: romank54.55@gmail.com

Чикова Ольга Анатольевна,

SPIN-код: 1405-3242

доктор физико-математических наук, профессор кафедры информационных систем и цифрового образования, Новосибирский государственный педагогический университет; 630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28; e-mail: chik63@mail.ru

Витюнин Максим Александрович,

SPIN-код: 7665-9220

кандидат химических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: wma32189@bk.ru

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЕМ РОБОТОТЕХНИКЕ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательная робототехника; удовлетворенность обучением; дополнительное образование; учреждения дополнительного образования; учебные курсы; школьники; опросники; метод гибридного анализа данных

АННОТАЦИЯ. Многочисленные исследования показали, как восприятие обучаемыми образовательной робототехники Educational Robotics (ER) и их чувство академической самоэффективности могут влиять на процесс обучения. В качестве метода образовательной робототехники разработан Опросник удовлетворенности курсом робототехники Course satisfaction questionnaire ER (CSQ ER). CSQ ER включает вопросы, охватывающие области, связанные с взаимодействием между школьниками и преподавателем, взаимодействием между школьниками, организацией содержания курса, актуальностью содержания курса, методами преподавания для подачи содержания и механизмами обратной связи, принятыми в курсе. Проведен опрос учащихся организаций дополнительного образования г. Новосибирска. Анализ результатов опроса позволил предложить две модели опросника: однофакторная и двухфакторная, включающая два итоговых показателя «Удовлетворенность обучением», «Удовлетворенность учением». Применение методологии гибридного анализа данных Structural Equation Modeling (SEM) – Artificial neural networks (ANN) обнаружило, что удовлетворенность обучением робототехнике оказывает более сильное влияние на успешность освоения курсов робототехники и информатики по сравнению с возрастом и полом респондента, при этом она сильнее влияет на академический результат по робототехнике: удовлетворенность обучением влияет сильнее, чем удовлетворенностью учением. Сделан вывод об актуальности разработки теории и методики ER.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Фокина, А. А. Удовлетворенность обучением робототехнике в условиях дополнительного образования / А. А. Фокина, Р. В. Каменев, О. А. Чикова, М. А. Витюнин. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 362–376.

Fokina Anastasia Alekseevna,

Master's Degree Student of Institute of Physics, Mathematics, Information and Technological Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Kamenev Roman Vladimirovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Information Systems and Digital Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Chikova Olga Anatolyevna,

Doctor of Physics and Mathematics, Professor of Department of Information Systems and Digital Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Vityunin Maxim Alexandrovich,

Candidate of Chemistry, Associate Professor of Department of Informatics, Information Technologies and Methods of Teaching Informatics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

SATISFACTION WITH TRAINING ROBOTICS IN ADDITIONAL CONDITIONS EDUCATION

KEYWORDS: educational robotics; satisfaction with learning; additional education; institutions of additional education; training courses; schoolchildren; questionnaires; hybrid data analysis method

ABSTRACT. Numerous studies have shown how students' perceptions of Educational Robotics (ER) and their sense of academic self-efficacy can influence the learning process. As a method of educational robotics, the Course satisfaction questionnaire ER (CSQ ER) has been developed. The CSQ ER includes questions covering areas related to student-teacher interactions, student-student interactions, organization of course content, relevance of course content, teaching methods for delivering content, and feedback mechanisms adopted in the course. A survey of students from additional education organizations in Novosibirsk was conducted. Analysis of the survey results made it possible to propose two models of the questionnaire: one-factor and two-factor, including two final indicators "Satisfaction with training", "Satisfaction with teaching". The use of hybrid data analysis methodology Structural Equation Modeling (SEM) – Artificial neural networks (ANN) found that satisfaction with robotics training has a stronger impact on the success of mastering robotics and computer science courses compared to the age and gender of the respondent, while it has a stronger effect on the academic result in robotics: and satisfaction with learning has a stronger effect than satisfaction with learning. A conclusion is drawn about the relevance of developing the theory and methodology of ER.

FOR CITATION: Fokina, A. A., Kamenev R. V., Chikova O. A., Vityunin M. A. (2024). Satisfaction with Training Robotics in Additional Conditions Education. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 362–376.

Введение. В последнее десятилетие Искуственный интеллект и робототехника оказались в центре внимания как в образовательном контексте, так и в контексте научно-методических исследований. Растущий интерес со стороны научно-педагогического образовательного сообщества связан с феноменом цифровизации всех общественных процессов, что, затрагивая повседневную жизнь каждого человека, порождает новую эпоху – цифровую. В этот процесс были вовлечены все участники образовательных отношений: педагоги, учащиеся и их родители, которые столкнулись с новыми проблемами, связанными с освоением цифровых технологий. В связи с этим существует необходимость поиска решений и новых взглядов на то, как использовать цифровые технологии в образовании и, в частности, в образовательной робототехнике Educational Robotics (ER) с максимальной эффективностью [10].

Отечественные исследователи рассматривают образовательную робототехнику как междисциплинарный предмет или инновационную технологию обучения [17]. В частности, изучено влияние обучения воспитанников детского сада основам робототехники на развитие логического мышления детей вследствие качественного изменения образовательной среды дошкольной организации [21]. Проанализирован дидактический потенциал образовательной робототехники в развитии инженерного мышления школьников; подчеркивается значимость внеурочной деятельности, в частности участие обучающихся в конкурсах и олимпиадах по робототехнике для поддержания их учебной мотивации и создания ситуации успеха [3]. Развитие креативного мышления средствами образовательной робототехники рассматривается как способ подготовки кадров по приоритетным направлениям науки, техники и технологий [11], в том числе в условиях дополнительного образования [22]; уроки робототехники рассматриваются педа-

гогами как платформа для технологического суверенитета страны [6].

В условиях интеграции технологий цифровой образовательной среды в образовательное пространство школьных учреждений острым становится вопрос контроля и оценки личной академической эффективности учащихся в школе. Необходимо определить, какие аспекты личной академической эффективности учащихся наиболее задействованы и от чего они получают наибольшую «выгоду» для результатов обучения ER. Для этого важно определить инструмент для измерения личной академической эффективности учащихся. Результат таких измерений также может позволить сравнить и улучшить различные методы обучения ER. Существует множество инструментов для изучения взглядов, восприятия и отношения учителей к ER, в том числе Анкета интересов в робототехнике (RIQ), которая исследует интерес учителей к ER путем оценки его психометрических характеристик. RIQ определяет четыре важных фактора, способствующие использованию учителями ER в учебных целях: знание, интерес, чувство самоэффективности и решение проблем, работа в команде [26]. Наиболее известным инструментом для измерения академической самоэффективности учащихся, т. е. успешности в освоении данного курса, является Опросник удовлетворенности курсом Course satisfaction questionnaire (CSQ) [31]. Изначально CSQ по оценке личной академической эффективности учащихся в условиях онлайн-обучения предложен А. Frey [28]. Инструмент CSQ состоит из пунктов, охватывающих области, связанные с взаимодействием между школьниками и преподавателем, взаимодействием между школьниками, организацией содержания курса, актуальностью содержания курса, методами преподавания курса и механизмами обратной связи, принятыми в курсе, и включает 21 вопрос. CSQ во многом соответствует отечественной

методике Л. В. Мищенко «Тест-опросник изучения удовлетворенности учебной деятельностью» [13], который направлен на исследование эмоционально-оценочного отношения студентов к учебной деятельности и состоит из 70 утверждений эмоционально-оценочного характера и предложенных вариантов ответа. В опроснике «Удовлетворенность учебной деятельностью» кроме основной (суммарной) шкалы удовлетворенности учебной деятельностью были выделены следующие субшкалы: шкала удовлетворенности учебным процессом; шкала удовлетворенности воспитательным процессом; шкала удовлетворенности избранной профессией; шкала удовлетворенности взаимоотношениями с однокурсниками; шкала удовлетворенности взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза; шкала удовлетворенности бытом, бюджетом, досугом, здоровьем.

Остановимся на содержании понятия «личная академическая эффективность» (или «академическая самоэффективность»). Следует отметить, что в научных исследованиях принято следующее содержательное определение понятийной категории «самоэффективность»: «самоэффективность – это когнитивный конструкт, выражающийся в убеждении субъекта в своей способности действовать успешно в конкретных условиях при решении субъективно сложных задач с проявлением упорства в их достижении, несмотря на возникающие трудности» [25]. При этом «понятие самоэффективности необходимо отличать от самооценки. Самооценка является представлением человека о своей личной ценности, тогда как самоэффективность – о способности совершать конкретные действия» [25]. М. Р. Шабалина трактует личную эффективность как личную успешность в освоении курса. Она полагает, что в педагогической литературе и практике, как правило, происходит подмена понятия «успешность» понятием «успеваемость», что, по сути, стимулирует стремление обучающихся добиваться учебных целей любой ценой; поддерживает мотивы соревнования и конкуренции, не подкрепляя достигнутые результаты их значением для личностного развития. Это в определенной степени несет в себе опасность с точки зрения внутреннего переживания человеком удовлетворенности своей деятельностью, поскольку первые социально значимые успехи личность достигает и переживает именно в период обучения [23]. Проведенный М. Р. Шабалиной анализ понятия «академическая успешность» в его связях с другими педагогическими категориями (эффективность и результативность учебного процесса, акаде-

мическая успеваемость, реальные учебные возможности обучающихся и т. д.) позволил сделать вывод, что академическая успешность как педагогическая категория включает в себя: результативность учебной деятельности учащегося и эффективность используемых им способов достижения учебных целей; субъективную удовлетворенность обучающегося процессом и результатами учения, т. е. переживание своей успешности. Являясь интегральным образованием, академическая успешность, с ее точки зрения, проявляется на трех уровнях: деятельностно-практическом, ориентированном на достижение значимых целей обучения; психологическом, учитывающем субъективную удовлетворенность личности обучающегося процессом и результатами учебной деятельности; ментально-аксиологическом, предполагающем соотнесение результатов учебной деятельности с нравственными путями достижения успеха. А. М. Шапоров под академической успешностью понимает «комплексную оценку процесса и результата учебной деятельности, связанную с объективными (формализованными) показателями результатов обучения и с субъективными представлениями личности о целях, содержании и успешности этой деятельности» [24]. Н. Д. Берман и А. Ю. Берман в отношении понятия «академическая самоэффективность» указывают: «Академическая самоэффективность состоит из убеждений, которые студенты имеют в отношении своих способностей к обучению, это оценка, которую они делают о своих способностях выполнять образовательную деятельность в соответствии с тремя факторами: вниманием, коммуникативностью и уверенностью» [2]. Ю. О. Дятлова, рассматривая основные психотипы личности студентов в контексте контроля самостоятельной работы, актуализирует возможности эффективного самоанализа и самореализации учащегося как личности [8]. В исследовании О. Б. Додзидной доказано повышение академической успешности обучающихся при соответствии характерного для них когнитивного стиля и стиля средств контроля учебной деятельности [5]. Предлагается обратить внимание на мотивационную сферу обучающихся, подчеркивается необходимость выявить ее особенности и использовать полученные знания для повышения успешности обучения и борьбы с неуспешностью [1].

Таким образом, восприятие школьниками образовательной робототехники ER и их удовлетворенность курсом ER могут влиять на эффективность обучения. Цель статьи: определить, какие аспекты удовлетворенности обучаемого курсом робототехники наиболее задействованы и от чего они по-

лучают наибольшую «выгоду» в процессе обучения ER. Для измерения удовлетворенности обучаемого курсом робототехники использовался разработанный авторами «Опросник удовлетворенности курсом робототехники Course satisfaction questionnaire ER (CSQ ER)». Результат таких измерений также может позволить сравнить и улучшить различные методы обучения школьников ER.

Методика проведения исследований. Методология исследования основана на применении гибридного метода анализа данных Structural Equation Modeling (SEM) – Artificial neural networks (ANN) [20] для анализа результатов измерения удовлетворенности обучаемого курсом робототехники. С использованием SPSS и модуля AMOS получены SEM- и ANN-модели взаимодействия между личными данными школьников (пол, возраст, академический результат по робототехнике (АРР), академический результат по информатике (АРИ)) и результатами измерения удовлетворенности школь-

ника дополнительным обучением робототехнике (УКР). Методология SEM+ANN использована для проведения анализа результатов измерения удовлетворенности обучаемого курсом робототехники с помощью опросника удовлетворенности курсом робототехники Course satisfaction questionnaire ER (CSQ ER) разработан авторами специально на основе русскоязычной версии опросника А. Фрей CSQ по оценке личной академической эффективности [28], которая соответствует отечественной методике Л. В. Мищенко «Тест-опросник изучения удовлетворенности учебной деятельностью» (табл. 1). CSQ ER состоит из 21 пункта, охватывающих области, связанные с взаимодействием между школьниками и преподавателем, взаимодействием между школьниками, организацией содержания курса, актуальностью содержания курса, методами преподавания для подачи содержания и механизмами обратной связи, принятыми в курсе.

Таблица 1

**Опросник удовлетворенности обучаемого курсом робототехники
Course satisfaction questionnaire ER (CSQ ER)**

№	Вопрос	Варианты ответа
1	Учитель объясняет вам дополнительно материал, если урока по данной теме было недостаточно?	да (5) часто (4) трудно определить (3) редко (2) нет (1)
2	Вы проявляете уважение к учителю, тогда как ваш учитель поощряет ваш творческий поиск?	да (5) скорее да (4) трудно определить (3) скорее нет (2) нет (1)
3	Нравится ли вам участвовать с одноклассниками в совместных делах и выполнении учебных заданий?	нравится (5) скорее нравится, чем нет (4) трудно определить: нравится или не нравится (3) скорее не нравится, чем нравится (2) не нравится (1)
4	Вы лично ознакомлены с учебным планом курса?	осведомлен (5) скорее осведомлен, чем нет (4) трудно определить: осведомлен или не осведомлен (3) скорее не осведомлен, чем осведомлен (2) не осведомлен (1)
5	Вас устраивает логическая организация содержания курса робототехники? (Темы курса робототехники последовательно сменяют друг друга, будучи разбитыми на разделы; учебного времени хватает на освоение всех предлагаемых в курсе робототехники тем)	устраивает (5) скорее устраивает, чем нет (4) трудно определить: устраивает или не устраивает (3) скорее не устраивает, чем устраивает (2) не устраивает (1)
6	Учитель напоминает вам о необходимости выполнения и сдачи выполненных домашних заданий?	напоминает (5) скорее напоминает, чем нет (4) трудно определить: напоминает или не напоминает (3) скорее не напоминает, чем напоминает (2) не напоминает (1)

№	Вопрос	Варианты ответа
7	Учитель проводил специальный инструктаж по выполнению заданий?	проводил (5) скорее проводил, чем нет (4) трудно определить: проводил или не проводил (3) скорее не проводил, чем проводил (2) не проводил (1)
8	Предоставлены ли учителем вам конспекты лекций по робототехнике в открытом доступе?	предоставлены (5) скорее предоставлены, чем нет (4) трудно определить: предоставлены или не предоставлены (3) скорее не предоставлены, чем предоставлены (2) не предоставлены (1)
9	Предоставлены ли вам дополнительные учебные ресурсы по теме робототехники (например, онлайн-ресурсы)?	предоставлены (5) скорее предоставлены, чем нет (4) трудно определить: предоставлены или не предоставлены (3) скорее не предоставлены, чем предоставлены (2) не предоставлены (1)
10	Разнообразен ли формат учебных заданий по робототехнике, которые предлагает к выполнению ваш наставник? (Учитель предлагает задания, полностью основанные на программе курса или материале учебника; учитель предлагает нестандартные задания собственного авторства)	разнообразен (5) скорее разнообразен, чем нет (4) трудно определить: разнообразен или не разнообразен (3) скорее не разнообразен, чем разнообразен (2) не разнообразен (1)
11	Высока ли учебная ценность занятий по робототехнике? (В процессе обучения робототехнике у Вас формируются стремление к новым знаниям и рациональный подход к обучению; освоение курса робототехники требует от вас значительных интеллектуальных усилий и вам это нравится)	высока (5) скорее высока, чем нет (4) трудно определить: высока или не высока (3) скорее невысока, чем высока (2) не высока (1)
12	Доступны ли вам различные варианты сдачи теоретических заданий по робототехнике (электронный/письменный)?	доступны (5) скорее доступны, чем недостаточен (4) трудно определить: доступны или нет (3) скорее недоступны, чем доступны (2) не доступны (1)
13	Успевает ли учитель проверить задания до следующего занятия?	успевает (5) скорее, успевает чем не успевает (4) трудно определить: успевает или нет (3) скорее не успевает, чем успевает (2) не успевает (1)
14	Учитель разбирает и объясняет все допускаемые ошибки в домашнем задании?	да (5) скорее да (4) трудно определить (3) скорее нет (2) нет (1)
15	Обладаете ли вы доступом к своим оценкам в течение обучения?	получаю полную и своевременную информацию об оценках (5) информацию об оценках получаю, но несвоевременно (4) получаю информацию о своих оценках, но не полную (3) информацию о своих оценках получаю не оперативно и не полностью (2) не получаю информацию о своих оценках (1)
16	Учитель строит процесс преподавания на основе взаимопонимания и взаимоуважения?	да (5) скорее да (4) трудно определить (3) скорее нет (2) нет (1)

Продолжение таблицы 1

№	Вопрос	Варианты ответа
17	Учитель помогает вам разобраться со всеми проблемами и устранить непонимание учебного материала?	получаю полную и своевременную помощь педагога в освоении курса (5) получаю помощь педагога в освоении курса в полном объеме (4) получаю помощь педагога в освоении курса (3) помощь педагога в освоении курса недостаточна (2) помощь педагога в освоении курса не получаю (1)
18	Преподаватель приводит при объяснении материала по робототехнике примеры из реальной жизни?	да (5) скорее да (4) трудно определить (3) скорее нет (2) нет (1)
19	Ваш подход к изучению робототехники зависит от того, как преподается этот курс	полностью согласен (5) согласен отчасти (4) трудно сейчас определить: согласен или не согласен (3) скорее не согласен (2) не согласен (1)
20	Ваши знания и/или навыки по робототехнике в результате этого курса возросли?	да, получил знания и/или навыки по робототехнике (5) получил некоторые новые знания и/или навыки по робототехнике (4) затрудняюсь определить: насколько новые знания получил при изучении курса (3) очень мало получил новых знаний по робототехнике (2) практически ничего нового не узнал (1)
21	Уверенность в использовании знаний и/или навыков по робототехнике в результате этого курса в реальных ситуациях увеличилась?	уверенность в использовании знаний/навыков по робототехнике однозначно возросла (5) уверенность в использовании знаний/навыков по робототехнике увеличилась (4) затрудняюсь определить: возросла или нет (3) скорее не возросла, чем возросла (2) не возросла, однозначно (1)

В исследовании удовлетворенности курсом робототехники приняли участие 42 учащихся организаций дополнительного образования г. Новосибирска. О каждом респонденте получены следующие данные (в ранжированном виде): пол (1 – м, 2 – ж), возраст (8–22 лет), АРИ (2–5), АРР (2–5).

Цифровыми инструментами статистической обработки эмпирических данных были SPSS и модуль AMOS, работающий на базе SPSS. В отчетах по SEM для каждой модели сообщены χ^2 (CMIN), число степеней свободы (df), уровень значимости (p), квадратный корень из среднеквадратической ошибки аппроксимации (RMSEA).

Результаты исследования. Описательная статистика по результатам измерения удовлетворенности обучаемого курсом робототехники с помощью опросника удовлетворенности курсом робототехники Course satisfaction questionnaire ER (CSQ ER) и по данным респондентов представлена в таблице 2. Значения асимметрии результа-

тов измерения когнитивной гибкости (УКР) находятся в диапазоне допустимости (от -1 до +1), показатель эксцесса не значительно выходит за порог 1, но не превышает 2, что допустимо [16].

Коэффициенты корреляции, подсчитанные для определения связей между результатами измерения удовлетворенности обучаемого курсом робототехники и данными респондентов (пол, возраст, образование, АРИ, АРР (табл. 3)), показали, что показатель УКР слабо отрицательно коррелирует с возрастом ($r = -0,2$), т. е. у более старших обучаемых удовлетворенность курсом ER ниже; обнаружена слабая гендерная зависимость УКР (у юношей выше, чем у девушек) и на уровне высокой статистической значимости ($p < 0,001$) выявлена сильная положительная связь УКР с АРИ, АРР ($r = +0,7$), что очевидно. Альфа Кронбаха принимает значение 0,98, что означает высокую внутреннюю согласованность ответов респондентов по всем пунктам опросника CSQ ER.

Таблица 2

Описательная статистика по данным респондентов и результатам измерения удовлетворенности обучаемого курсом робототехники (УКР)

	Минимум	Максимум	Среднее	Стд. отклонение	Дисперсия	Асимметрия	Экссесс
Пол	1,00	2,00	1,4524	0,50376	0,254	0,199	-2,061
возраст	8,00	22,00	13,7619	2,53569	6,430	0,215	1,739
АРИ	2,00	5,00	3,9762	0,89683	0,804	-0,591	-0,295
АРР	2,00	5,00	3,7381	1,14890	1,320	-0,367	-1,292
УКР	2,38	5,00	4,0488	0,81041	0,657	-0,380	-1,078

Таблица 3

Коэффициенты корреляции (по Пирсону) между данными респондентов и результатами измерения удовлетворенности обучаемого курсом робототехники (УКР)

	пол	возраст	АРИ	АРР	УКР
пол	1	0,010	-0,192	-0,296	-0,163
возраст	0,010	1	-0,206	-0,323*	-0,203
АРИ	-0,192	-0,206	1	0,775**	0,711**
АРР	-0,296	-0,323*	0,775**	1	0,721**
УКР	-0,163	-0,203	0,711**	0,721**	1

* Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон).

** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон).

Результат факторного анализа данных CSQ ER (табл. 1) (Метод выделения: Анализ методом главных компонент. Метод вращения: Квартимакс с нормализацией Кайзера) позволил выделить два фактора:

1. Удовлетворенность обучением (F1) – вопросы 1, 2, 4, 5, 7–12, 14, 17, 18.

2. Удовлетворенность учением (F2) – вопросы 3, 6, 13, 15, 16, 19–21 (рис. 1).

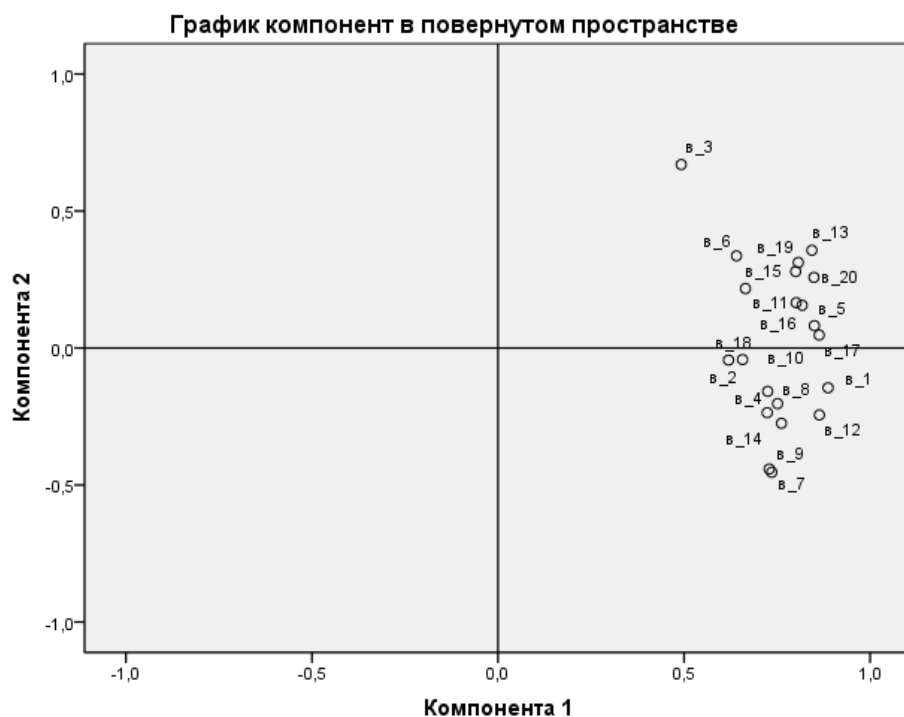


Рис. 1. Результат факторного анализа данных CSQ ER (табл. 1)

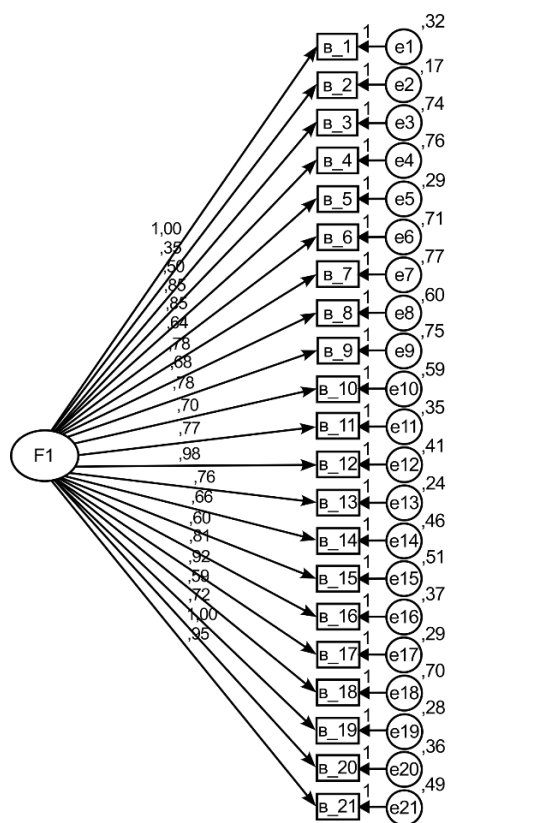
Проведен конфирматорный (подтверждающий) факторный анализ двух моделей опросника удовлетворенности обучаемого курсом робототехники CSQ ER: предполагающий наличие 21 утверждения, составляющих один интегральный показатель «УКР» (фактор F1) (рис. 2а); предполагающий наличие 21 утверждения, составляющих два итоговых показателя шкала «Удо-

влетворенность обучением» (F1) и шкала «Удовлетворенность учением» (F2) (рис. 2б). Экзогенными переменными моделей считали ответы респондентов на вопросы CSQ ER (табл. 1). Отношения между независимыми экзогенными переменными и латентными переменными (факторы F1...F2) изображены с помощью инструментов модуля AMOS на рисунке 2. Все экзогенные

переменные однонаправленно связаны с латентными переменными. Латентные переменные (факторы F1 и F2) двунаправленно связаны друг с другом (рис. 2б). Между шкалой «Удовлетворенность обучением» (F1) и шкалой «Удовлетворенность обучением» (F2) (рис. 2б) ковариация имеет значение, равное 0,56 (рис. 2б). Анализ моделей (рис. 2) показал, что они являются приемлемыми: отношение χ^2 к числу степеней свободы df около двух, квадратный корень из среднеквадратической ошибки аппроксимации RMSEA = 0,2. Таким образом, результаты конфирматорного (подтверждающего) факторного анализа моделей опросника CSQ ER (рис. 2а и рис. 2б) позволяют провести эксплораторный (исследовательский) факторный анализ эмпирических данных и изучить специфику результатов опроса CSQ ER учащихся дополнительного образования г. Новосибирска для того, чтобы сравнить и улучшить различные методы обучения школьников ER.

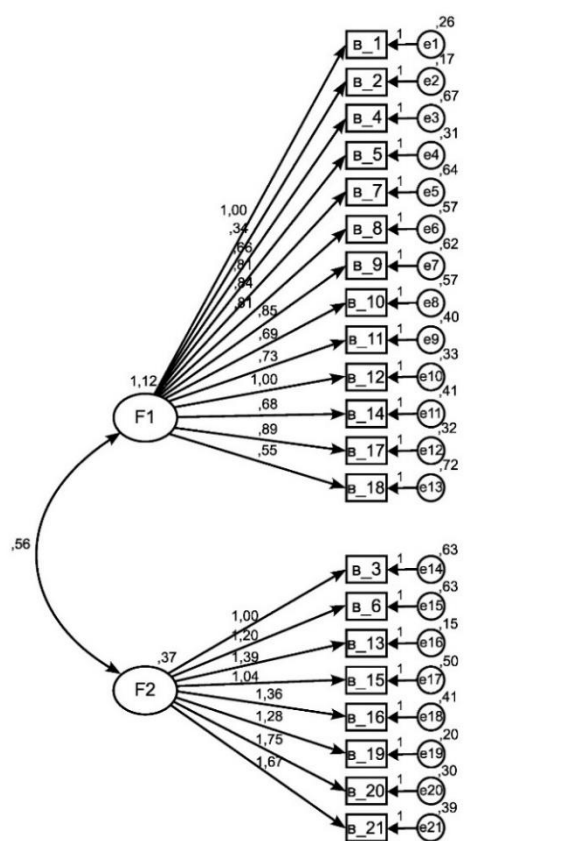
С помощью моделирования структур-

ными уравнениями (SEM) проведен эксплораторный (исследовательский) факторный анализ моделей взаимодействия между данными респондентов, УКР (фактор F1) и АРИ, АРР (рис. 3а); между личными данными респондентов, «Удовлетворенностью обучением» (фактор F1) и «Удовлетворенностью обучением» (фактор F2) и АРИ, АРР (рис. 3б). Обнаружено, что гендерная принадлежность обучаемого в три раза сильнее сказывается на успехе изучения робототехники, чем информатики – молодые люди имеют более высокий академический результат. Влияние взросления на понижение академического результата аналогично, но на порядок ниже по силе проявления. УКР оказывает более сильное влияние на АРР и АРИ по сравнению с возрастом и полом респондента, при этом УВР сильнее влияет на АРР (рис. 3а); «Удовлетворенность обучением» в 4 раза сильнее влияет на АРР, чем на АРИ, а «Удовлетворенность обучением» в 1,5 раза сильнее влияет на АРИ, чем на АРР (рис. 3б).



CMIN=505,494; df=189; p=,000; CFI=,654; RMSEA=,202

а



CMIN=469,357; df=188; p=,000; CFI=,692; RMSEA=,191

б

Рис. 2. Результаты оценки стандартизированных весовых коэффициентов для модели, предполагающей наличие 21 утверждения, составляющих:
а – один интегральный показатель «УКР» (фактор F1);
б – два итоговых показателя шкала «Удовлетворенность обучением» (F1) и шкала «Удовлетворенность обучением» (F2)

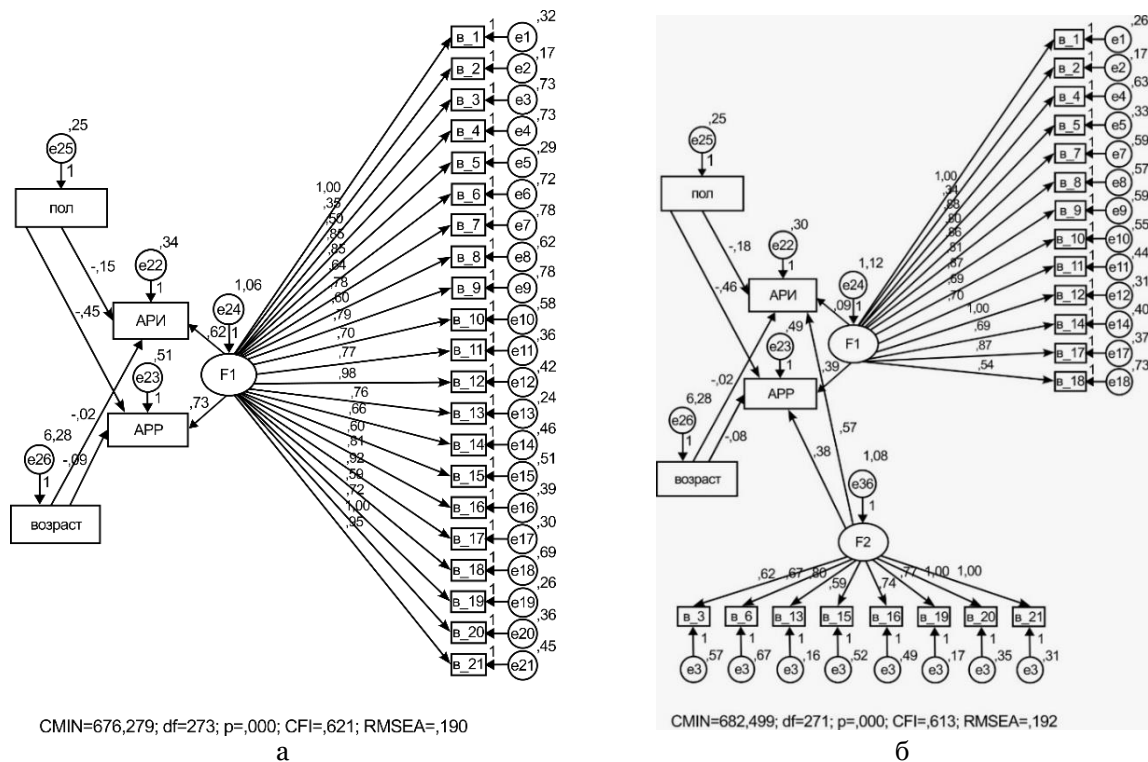


Рис. 3. Результаты оценки стандартизованных весовых коэффициентов для структурных моделей эксплораторного факторного анализа взаимодействия между данными респондентов, УКР (фактор F1) и АРИ, АРР (а); между личными данными респондентов, «Удовлетворенностью обучением» (фактор F1) и «Удовлетворенностью учением» (фактор F2) и АРИ, АРР (б)

Методом MLP-ANN получены модели взаимодействия между личными данными обучаемых – факторами (пол, возраст), ковариантом (УКР) и результатами оценки АРИ и АРР. Модель ANN включала один выходной нейрон (АРИ или АРР) и несколько входных нейронов (пол, возраст и УКР) (рис. 2). Исходные данные MLP-ANN-анализа приведены в таблице 4. Использовался многослойный перцептрон (MLP) с прямой обратной связью. MLP является наиболее популярным и широко используемым методом ANN [20]. MLP содержал входной слой с 3 нейронами (возраст, пол, АРИ и АРР), два скрытых слоя с двумя

нейронами, каждый слой и выходной слой с одним нейроном (НЛИМ). Согласно рекомендации, для моделирования MLP-ANN [20] применялась функция активации Сигмоид. В дополнение к этому использовалась десятикратная перекрестная проверка для определения точности предсказания обученной сети в соответствии с рекомендациями [20]. Среднеквадратичная ошибка для обучающих (90%) и тестовых (10%) наборов данных использовалась для определения точности прогнозирования модели ANN [13]. Кроме того, была рассчитана относительная важность (%) каждого входного предиктора [20], как показано в таблице 5.

Таблица 4

Исходные данные MLP-ANN-анализа

Модель 2				Модель 1			
Входной слой	Факторы	1	пол	Входной слой	Факторы	1	пол
		2	возраст			2	возраст
	Ковариаты	1	УКР		Ковариаты	1	УКР
	Кол-во нейронов ^а		14		Кол-во нейронов ^а		12
	Метод измерения масштаба для ковариат		Скорректировано и нормализовано		Метод измерения масштаба для ковариат		Скорректировано и нормализовано
Скрытые слои	Кол-во скрытых слоев		2	Скрытые слои	Кол-во скрытых слоев		2
	Кол-во нейронов в скрытом слое 1 ^а		2		Кол-во нейронов в скрытом слое 1 ^а		1

Продолжение таблицы 4

	Кол-во нейронов в скрытом слое 2 ^a			2		Кол-во нейронов в скрытом слое 2 ^a			1
	Функция активации		Сигмоид			Функция активации		Сигмоид	
Выходной слой	Зависимые переменные	1	АРИ		Выходной слой	Зависимые переменные	1	АРР	
	Кол-во нейронов			1		Кол-во нейронов			1
	Метод изменения масштаба для количественных зависимых переменных		Нормализовано			Метод изменения масштаба для количественных зависимых переменных		Нормализовано	
	Функция активации		Сигмоид			Функция активации		Сигмоид	
	Функция ошибки		Сумма квадратов			Функция ошибки		Сумма квадратов	

Результат оценки важности независимых переменных (пол, возраст и УКР), который согласно [29] ассоциирован с регрессионными коэффициентами SEM-модели (рис. 3а), приведен в таблицах 5–6. Использовалось автоматическое разделение данных. Анализ чувствительности в моделировании ANN (табл. 5–6) демонстрирует нормализованную важность всех использованных предикторов. Результаты анализа чувствительности показывают, что «возраст» является одним из наиболее важных предикторов АРР и АРИ при дополнительном

обучении робототехнике. Важность предиктора при ANN-анализе соответствует регрессионному коэффициенту в SEM-анализе [29]. Полученные данные показывают, что важность предикторов АРР и АРИ для ANN-анализа значительно выше, чем для SEM-анализа, что свидетельствует о том, что с помощью метода ANN эндогенные конструкции объясняются более четко, чем в методе SEM. Кроме того, причиной может быть использование метода глубокого обучения ANN для расшифровки нелинейных отношений в конструкциях [27].

Таблица 5

Результат оценки важности независимых переменных (пол, возраст и УКР) ANN-модели № 1 (табл. 4) и значения регрессионных коэффициентов SEM-модели (рис. 3а)

№	Регрессия (связь)	Регрессионный коэффициент	Значение	SEM-рейтинг	ANN-нормализованная важность (%)	ANN-рейтинг	Соответствует?
1	пол→АРР	0,45	П_Суц	2	27	3	нет
2	возраст→АРР	0,09	П_НС	3	37	2	нет
3	УКР→АРР	0,73	П_Суц	1	100	1	да

П_Суц – положительное и существенное;
 П_НС – положительное и несущественное;
 АРР – академический результат по робототехнике;
 УКР – удовлетворенность курсом робототехники.

Таблица 6

Результат оценки важности независимых переменных (пол, возраст и УКР) ANN-модели № 2 (табл. 4) и значения регрессионных коэффициентов SEM-модели (рис. 3а)

№	Регрессия (связь)	Регрессионный коэффициент	Значение	SEM-рейтинг	ANN-нормализованная важность (%)	ANN-рейтинг	Соответствует?
1	пол→АРИ	0,15	П_Суц	2	3,2	3	нет
2	возраст→АРИ	0,02	П_НС	3	45	2	нет
3	УКР→АРИ	0,62	П_Суц	1	100	1	да

П_Суц – положительное и существенное;
 П_НС – положительное и несущественное;
 АРИ – академический результат по информатике;
 УКР – удовлетворенность курсом робототехники.

Обсуждение результатов. Представлена методология интеллектуального анализа данных измерения опроса удовлетворенности курсом робототехники Course satisfaction questionnaire ER (CSQ ER). Методология исследования специфики полученных данных опроса CSQ ER была основана на применении гибридного метода анализа данных Structural Equation Modeling (SEM) – Artificial neural networks (ANN) [20]. Опросник удовлетворенности курсом робототехники Course satisfaction questionnaire ER (CSQ ER) разработан авторами на основе русскоязычной версии опросника A. Frey CSQ по оценке личной академической эффективности [28]. Факторный анализ полученных данных CSQ ER позволил выделить два фактора: Удовлетворенность обучением (F1) и Удовлетворенность учением (F2). Конфирматорный факторный анализ с помощью инструментов модуля AMOS двух моделей опросника: однофакторной, включающей один интегральный показатель «Удовлетворенность курсом робототехники» (фактор F1) и двухфакторной, включающей два итоговых показателя «Удовлетворенность обучением» (F1), «Удовлетворенность учением» (F2) показал приемлемость обеих: отношение χ^2 к числу степеней свободы df около двух [15]. SEM-анализ моделей обнаружил, что гендерная принадлежность обучаемого в три раза сильнее сказывается на успехе изучения робототехники, чем информатики – молодые люди имеют более высокий академический результат. Влияние взросления на понижение академического результата аналогично, но на порядок ниже по силе проявления. Удовлетворенность обучением робототехники оказывает более сильное влияние на успешность освоения курсов робототехники и информатики по сравнению с возрастом и полом респондента, при этом она сильнее влияет на академический результат по робототехнике; удовлетворенность обучением влияет сильнее в 4 раза, а удовлетворенность учением – в 1,5 раза сильнее. Полученные данные ANN-анализа соответствуют результатам SEM-моделирования (с учетом наличия положительных и несущественных значений коэффициентов) и показывают, что важность предикторов академического результата по информатике и робототехнике значительно выше, чем для SEM-анализа, что свидетельствует о том, что с помощью метода ANN эндогенные конструкции объясняются более четко, чем в методе SEM. Кроме того, причиной может быть использование метода глубокого обучения ANN для расшифровки нелинейных отношений в конструкциях [27].

Таким образом, разработанный авто-

рами опросник удовлетворенности курсом робототехники Course satisfaction questionnaire ER (CSQ ER) по результатам конфирматорного факторного анализа можно признать пригодным для практического использования в научно-методических исследованиях проблем организации дополнительного образования ER. Научная новизна исследования заключается в том, что опросник CSQ ER в отличие от опросника A. Frey CSQ по оценке личной академической эффективности [28], который соответствует отечественной методике Л. В. Мищенко «Тест-опросник изучения удовлетворенности учебной деятельностью», допускает структурную модель, включающую два итоговых показателя: шкала «Удовлетворенность обучением» и шкала «Удовлетворенность учением». Дидактика ER приобретает три диагностические процедуры вместо одной, педагог-исследователь при выборе образовательной стратегии может измерить «удовлетворенность курсом робототехники», «удовлетворенность обучением робототехнике» (т. е. как хорошо меня обучали?) и «удовлетворенность изучением робототехники» (т. е. как хорошо я учился?). Необходимо обратить внимание на формирующий характер шкалы «Удовлетворенность учением». Если шкала «Удовлетворенность обучением» дает ответ на вопрос о проблемах в содержании и методах ER, преодоление которых – задача педагога, то шкала «Удовлетворенность учением» мотивирует обучаемого задуматься об академической самооэффективности. На основе педагогического опыта авторы рекомендуют в качестве основного метода организации самостоятельной работы обучаемых при освоении робототехники метод проектов. Используя специальные наборы ER конструкторов роботов для различных возрастных категорий: LEGO WeDo – для детей от 7 лет, LEGO MINDSTORMS EV3 – от 10 лет, LEGO TETRIX – с 14 лет, и инструмент организации совместной работы над проектом – виртуальные интерактивные доски, удается существенно повысить показатель «Удовлетворенность обучением». Проблема повышения академической самооэффективности обучаемого, завязанная на показателе «Удовлетворенность учением», предполагает определенный уровень развития универсальных учебных действий (далее – УУД) обучаемых. К сожалению, контингент обучаемых дополнительно ER отличается существенным разбросом уровня сформированности УУД. Рекомендуем максимально использовать формирующий потенциал самооценки обучаемым академической самооэффективности по шкале «Удовлетворенность учением», в том числе персональ-

ного обсуждения результатов опроса CSQ ER. В индивидуальной работе с обучаемыми ER необходимо учитывать результаты экспериментального факторного анализа, полученные авторами: учитывать гендерную принадлежность обучаемого, так как она в три раза сильнее сказывается на успехе изучения робототехники, чем информатики – молодые люди имеют более высокий академический результат. Влияние взросления на порядок ниже по силе проявления, и его можно не брать в расчет. Следует учесть, что удовлетворенность обучением робототехники оказывает сильное влияние на академический результат по робототехнике и информатике, при этом она сильнее влияет на академический результат по робототехнике. Еще очень интересный факт в отношении академического результата по робототехнике по отношению к академическому результату по информатике: удовлетворенность обучением влияет сильнее в 4 раза, а удовлетворенность учением – в 1,5 раза сильнее. Получилось, что, повышая качество преподавания ER, добиваемся повышения успеваемости, прежде всего по ER, а не повышения уровня сформированности УУД обучаемых. Актуализируется проблема повышения академической самооффективности обучаемого, завязанная на показателе «Удовлетворенность учением», повышения уровня развития УУД обучаемых. В итоге фокус внимания в ER рекомендуется перенести на совершенствование УУД обучаемых.

Основные результаты. С целью оптимизации методов образовательной робототехники ER разработан Опросник удовлетворенности курсом робототехники Course satisfaction questionnaire ER (CSQ ER). CSQ ER включает вопросы, охватывающие области, связанные с взаимодействием между школьниками и преподавателем, взаимодействием между школьниками, организацией содержания курса, актуальностью со-

держания курса, методами преподавания для подачи содержания и механизмами обратной связи, принятыми в курсе, и их чувство академической самооффективности могут влиять на эффективность обучения. Факторный анализ полученных данных показал приемлемость двух моделей опросника: однофакторной, включающей один интегральный показатель «Удовлетворенность курсом робототехники», и двухфакторной, включающей два итоговых показателя «Удовлетворенность обучением», «Удовлетворенность учением». Полученные данные опроса 42 учащихся организаций дополнительного образования г. Новосибирска проанализированы для ответа на вопрос: какие аспекты удовлетворенности обучаемого курсом робототехники наиболее задействованы и от чего они получают наибольшую «выгоду» в процессе обучения ER. Результат таких измерений также может позволить сравнить и улучшить различные методы обучения школьников ER. Использована методология гибридного анализа данных Structural Equation Modeling (SEM) – Artificial neural networks (ANN). Обнаружено, что удовлетворенность обучением робототехнике оказывает более сильное влияние на успешность освоения курсов робототехники и информатики по сравнению с возрастом и полом респондента, при этом она сильнее влияет на академический результат по робототехнике: удовлетворенность обучением влияет сильнее в 4 раза, а удовлетворенность учением – в 1,5 раза сильнее. Таким образом, показана актуальность дальнейшей проработки вопросов повышения академической самооффективности обучаемого, отражаемой показателем «Удовлетворенность учением» и выражающаяся в повышении уровня развития УУД обучаемых. Видимо, фокус внимания в ER нужно перенести на совершенствование УУД обучаемых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева, О. П. Теоретические подходы к изучению проблемы успешности учебной деятельности подростков в современной общеобразовательной школе / О. П. Афанасьева, И. Н. Никифорова, Е. А. Чесновицкая. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 3-1. – С. 81–88.
2. Берман, Н. Д. Самооффективность в обучении / Н. Д. Берман, А. Ю. Берман. – Текст : непосредственный // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. – Т. 10, № 5. – С. 10–13.
3. Гребнева, Д. М. Педагогические условия развития инженерного мышления школьников на примере обучения робототехнике / Д. М. Гребнева, А. С. Куимов. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1 (53). – С. 15–17.
4. Гримовская, Л. М. Развитие познавательных способностей детей в проектной деятельности по экологической тематике / Л. М. Гримовская. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, № 2.
5. Додзина, О. Б. Согласованность когнитивного стиля и стиля средств контроля учебной деятельности как фактор академической успешности / О. Б. Додзина. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 2 (145). – С. 211–218.
6. Доненко, С. Л. Уроки робототехники как платформа для технологического суверенитета страны / С. Л. Доненко, И. Л. Доненко. – Текст : непосредственный // Цифровые, компьютерные и информационные технологии в науке и образовании : сборник статей Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. – Брянск, 2023. – С. 11–14.

7. Дьячковский, М. Р. Метод проектов на занятиях по робототехнике / М. Р. Дьячковский. – Текст : непосредственный // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в ВУЗе и школе. – 2022. – № 40. – С. 110–112.
8. Дятлова, Ю. О. Современные требования к организации и контролю самостоятельной работы студентов в условиях информационно-образовательной среды российских вузов / Ю. О. Дятлова. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 2. – С. 47–57.
9. Зеникова, А. В. Робототехнические системы при осуществлении проектной деятельности учащихся 10–11 классов / А. В. Зеникова. – Текст : непосредственный // Химия и физика – XXI век. Теория, практика, образование : сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Брянск, 18–19 мая 2022 года / под редакцией Н. А. Титова. – Брянск : Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, 2022. – С. 67–70.
10. Иванов, В. Н. Методика эффективного обучения робототехнической программно-элементной базе в школе / В. Н. Иванов, А. В. Иванов. – Текст : непосредственный // Научно-педагогическое обозрение. – 2018. – № 1 (19). – С. 157–166.
11. Крутова, И. А. Развитие креативного мышления средствами образовательной робототехники как способ подготовки кадров по приоритетным направлениям науки, техники и технологий / И. А. Крутова, О. В. Крутова. – Текст : непосредственный // Информационное общество. – 2023. – № 6. – С. 69–76.
12. Майер, Е. И. Робототехника в проектной деятельности школьников / Е. И. Майер. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 37 (223). – С. 166–167.
13. Мищенко, Л. В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности / Л. В. Мищенко. – Текст : непосредственный // Вестник практической психологии образования. – 2014. – № 3. – С. 122–128.
14. Мирошниченко, А. А. Подготовка магистрантов к формированию команд, обучающихся для проектной деятельности / А. А. Мирошниченко, Д. Р. Мерзлякова. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, № 1.
15. Наследов, А. Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных / А. Д. Наследов. – СПб. : Питер, 2013. – 413 с. – Текст : непосредственный.
16. Наследов, А. Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А. Д. Наследов. – СПб. : Питер, 2005. – 416 с. – Текст : непосредственный.
17. Петрова, Н. П. Материальная база образовательной робототехники / Н. П. Петрова, А. А. Вязьмин. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2023. – № 3. – С. 25–31.
18. Трофимов, П. А. Метод проектов на занятиях по робототехнике / П. А. Трофимов. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 2-5. – С. 49–51.
19. Хаулин, А. Н. Проектное обучение и образовательная робототехника / А. Н. Хаулин. – Текст : непосредственный // Технолого-экономическое образование: Достижения, инновации, перспективы. – 2019. – С. 200–204.
20. Чикова, О. А. Интеллектуальный анализ данных с использованием искусственных нейронных сетей в научно-методических проектах: реализация и оценка результата / О. А. Чикова, Р. В. Каменев, И. В. Сартаков. – Текст : непосредственный // Педагогическая информатика. – 2023. – № 3. – С. 5–30.
21. Чикова, О. А. Обучение робототехнике как условие развития логического мышления у дошкольников образовательной средой / О. А. Чикова, И. В. Сартаков, В. Р. Бурдин, Н. А. Чупин. – Текст : непосредственный // Педагогическая информатика. – 2023. – № 2. – С. 100–114.
22. Шабалин, К. В. Методы формирования креативных способностей школьников на занятиях робототехникой в условиях дополнительного образования / К. В. Шабалин. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 3. – С. 55–60.
23. Шабалина, М. Р. Педагогические условия повышения академической успешности студентов / М. Р. Шабалина. – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного университета. – 2009. – Т. 3, № 2. – С. 59–63.
24. Шапоров, А. М. Факторы устойчивости академической успешности обучающихся / А. М. Шапоров. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 4 (115). – С. 25–32. – DOI: 10.20323/1813-145X-2020-4-115-25-32.
25. Шиленкова, Л. Н. Самоэффективность в образовательном процессе (обзор зарубежных исследований) / Л. Н. Шиленкова. – Текст : непосредственный // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9, № 3. – С. 69–78.
26. Agus, M. Psychometric Validation of the Robotics Interest Questionnaire (RIQ) Scale with Italian Teachers / M. Agus, G. Bonaiuti, A. Marras. – Text : electronic // J. Sci. Educ. Technol. – 2023. – URL: <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10075-8> (mode of access: 22.01.2024).
27. Akour, I. A. A conceptual framework for determining metaverse adoption in higher institutions of gulf area: An empirical study using hybrid SEM-ANN approach / I. A. Akour, R. S. Al-Marouf, R. Alfaisal, S. A. Salloum. – Text : immediate // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2022. – Vol. 3. – Art. 100052.
28. Frey, A. Student perceptions of web-assisted teaching strategies / A. Frey, P. Yankelov, A. C. Faul. – Text : immediate // Journal of Social Work Education. – 2003. – Vol. 39. – P. 443–457.
29. Leong, I-Y. A hybrid SEM-neural network analysis of social media addiction / I-Y. Leong, T-S. Hew, K-B. Ooi et al. – Text : immediate // Expert Systems with Applications. – 2019. – Vol. 133. – P. 296–316.
30. Ooi, K.-B. Mobile technology acceptance model: An investigation using mobile users to explore smartphone credit card / K.-B. Ooi, G. W.-H. Tan. – Text : immediate // Expert Syst. Appl. – 2016. – Vol. 59. – P. 33–46.

31. Oyelere, S. S. Do teamwork experience and self-regulated learning determine the performance of students in an online educational technology course / S. S. Oyelere, S. A. Olaleye, O. S. Balogun et al. – Text : electronic // Educ. Inf. Technol. – 2021. – Vol. 26. – P. 5311–5335. – URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10535-x> (mode of access: 22.01.2024).

REFERENCES

- Afanasyeva, O. P., Nikiforova, I. N., Chesnovitskaya, E. A. (2022). Teoreticheskie podkhody k izucheniyu problemy uspehnosti uchebnoi deyatel'nosti podrostkov v sovremennoi obshcheobrazovatel'noi shkole [Theoretical Approaches to Studying the Problem of Success of Adolescents' Educational Activities in Modern General Education Schools]. In *Prepodavatel' XXI vek*. No. 3-1, pp. 81–88.
- Berman, N. D., Berman, A. Yu. (2019). Samoeffektivnost' v obuchenii [Self-efficacy in Learning]. In *Russian Journal of Education and Psychology*. Vol. 10. No. 5, pp. 10–13.
- Grebneva, D. M., Kuimov, A. S. (2022). Pedagogicheskie usloviya razvitiya inzhenernogo myshleniya shkol'nikov na primere obucheniya robototekhnike [Pedagogical Conditions for the Development of Engineering Thinking among Schoolchildren Using the Example of Teaching Robotics]. In *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 1 (53), pp. 15–17.
- Grimovskaya, L. M. (2020). Razvitie poznatel'nykh sposobnostei detei v proektnoi deyatel'nosti po ekologicheskoi tematike [Development of Cognitive Abilities of Children in Project Activities on Environmental Topics]. In *Vestnik Mininskogo universiteta*. Vol. 8. No. 2.
- Dodzina, O. B. (2021). Soglasovannost' kognitivnogo stilya i stilya sredstv kontrolya uchebnoi deyatel'nosti kak faktor akademicheskoi uspehnosti [Coherence of Cognitive Style and Style of Means of Monitoring Educational Activity as a Factor of Academic Success]. In *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal*. No. 2 (145), pp. 211–218.
- Donenko, S. L., Donenko, I. L. (2023). Uroki robototekhniki kak platforma dlya tekhnologicheskogo suvereniteta strany [Robotics Lessons as a Platform for the Technological Sovereignty of the Country]. In *Tsifrovye, komp'yuternye i informa-tsionnye tekhnologii v nauke i obrazovanii: sbornik statei Mezhregional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*. Bryansk, pp. 11–14.
- Dyachkovsky, M. R. (2022). Metod proektov na zanyatiyakh po robototekhnike [Method of Projects in Robotics Classes]. In *Sovremennyye problemy lingvistiki i metodiki prepodavaniya russkogo yazyka v VUZe i shkole*. No. 40, pp. 110–112.
- Dyatlova, Yu. O. (2020). Sovremennyye trebovaniya k organizatsii i kontrolyu samostoyatel'noi raboty studentov v usloviyakh informatsionno-obrazovatel'noi sredy rossiiskikh vuzov [Modern Requirements for the Organization and Control of Students' Independent Work in the Information and Educational Environment of Russian Universities]. In *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*. No. 2, pp. 47–57.
- Zenikova, A. V. (2022). Robototekhnicheskie sistemy pri osushchestvlenii proektnoi deyatel'nosti uchashchikhsya 10–11 klassov [Robotic Systems in the Implementation of Project Activities for Students in Grades 10–11]. In Titov, N. A. (Ed.). *Khimiya i fizika – XXI vek. Teoriya, praktika, obrazovanie: sbornik materialov V Vse-rossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Bryansk, 18–19 maya 2022 goda*. Bryansk, Bryanskii gosudarstvennyi universitet imeni akademika I. G. Petrovskogo, pp. 67–70.
- Ivanov, V. N., Ivanov, A. V. (2018). Metodika effektivnogo obucheniya robototekhnicheskoi programmno-elementnoi baze v shkole [Methodology for Effective Teaching of Robotic Software-Element Base at School]. In *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. No. 1 (19), pp. 157–166.
- Krutova, I. A., Krutova, O. V. (2023). Razvitie kreativnogo myshleniya sredstvami obrazovatel'noi robototekhniki kak sposob podgotovki kadrov po prioritetnym napravleniyam nauki, tekhniki i tekhnologii [Development of Creative Thinking by Means of Educational Robotics as a Way of Training Personnel in Priority Areas of Science, Technology and Technology]. In *Informatsionnoe obshchestvo*. No. 6, pp. 69–76.
- Mayer, E. I. (2018). Robototekhnika v proektnoi deyatel'nosti shkol'nikov [Robotics in Project Activities of Schoolchildren]. In *Molodoi uchenyi*. No. 37 (223), pp. 166–167.
- Mishchenko, L. V. (2014). K probleme diagnostiki otnosheniya studentov k uchebnoi deyatel'nosti [On the Problem of Diagnosing the Attitude of Students in Educational Activities]. In *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya*. No. 3, pp. 122–128.
- Miroshnichenko, A. A., Merzlyakova, D. R. (2020). Podgotovka magistrantov k formirovaniyu komand, obuchayushchikhsya dlya proektnoi deyatel'nosti [Preparation of Master's Degree Students for the Formation of Teams Studying for Project Activities]. In *Vestnik Mininskogo universiteta*. Vol. 8. No. 1.
- Nasledov, A. D. (2013). *IBM SPSS Statistics 20 i AMOS: professional'nyi statisticheskii analiz dannykh* [IBM SPSS Statistics 20 and AMOS: Professional Statistical Data Analysis]. Saint Petersburg, Piter. 413 p.
- Nasledov, A. D. (2005). *SPSS: Komp'yuternyi analiz dannykh v psikhologii i sotsial'nykh naukakh* [SPSS: Computer Data Analysis in Psychology and Social Sciences]. Saint Petersburg, Piter. 416 p.
- Petrova, N. P., Vyazmin, A. A. (2023). Material'naya baza obrazovatel'noi robototekhniki [Material Base of Educational Robotics]. In *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 3, pp. 25–31.
- Trofimov, P. A. (2016). Metod proektov na zanyatiyakh po robototekhnike [Method of Projects in Robotics Classes]. In *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. No. 2-5, pp. 49–51.
- Khauhin, A. N. (2019). Proektnoe obuchenie i obrazovatel'naya robototekhnika [Project-Based Learning and Educational Robotics]. In *Tekhnologo-ekonomicheskoe obrazovanie: Dostizheniya, innovatsii, perspektivy*, pp. 200–204.
- Chikova, O. A., Kamenev, R. V., Sartakov, I. V. (2023). Intellektual'nyi analiz dannykh s ispol'zovaniem iskusstvennykh neuronnykh setei v nauchno-metodicheskikh proektakh: realizatsiya i otsenka rezul'tata [Intelligent Data Analysis Using Artificial Neural Networks in Scientific and Methodological Projects: Implementation and Evaluation of the Result]. In *Pedagogicheskaya informatika*. No. 3, pp. 5–30.

21. Chikova, O. A., Sartakov, I. V., Burdin, V. R., Chupin, N. A. (2023). Obuchenie robototekhnike kak uslovie razvitiya logicheskogo myshleniya u doshkol'nikov obrazovatel'noi sredoi [Teaching Robotics as a Condition for the Development of Logical Thinking in Preschoolers in the Educational Environment]. In *Pedagogicheskaya informatika*. No. 2, pp. 100–114.
22. Shabalin, K. V. (2020). Metody formirovaniya kreativnykh sposobnostei shkol'nikov na zanyatiyakh robototekhniki v usloviyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya [Methods for Developing Creative Abilities of Schoolchildren during Robotics Classes in Additional Education]. In *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*. No. 3, pp. 55–60.
23. Shabalina, M. R. (2009). Pedagogicheskie usloviya povysheniya akademicheskoi uspešnosti studentov [Pedagogical Conditions for Increasing the Academic Success of Students]. In *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vol. 3. No. 2, pp. 59–63.
24. Shaporov, A. M. (2020). Faktory ustoichivosti akademicheskoi uspešnosti obuchayushchikhsya [Factors of Sustainability of Students' Academic Success]. In *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*. No. 4 (115), pp. 25–32. DOI: 10.20323/1813-145Kh-2020-4-115-25-32.
25. Shilenkova, L. N. (2020). Samoeffektivnost' v obrazovatel'nom protsesse (obzor zarubezhnykh issledovaniy) [Self-efficacy in the Educational Process (Review of Foreign Research)]. In *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. Vol. 9. No. 3, pp. 69–78.
26. Agus, M., Bonaiuti, G., Marras, A. (2023). Psychometric Validation of the Robotics Interest Questionnaire (RIQ) Scale with Italian Teachers. In *J. Sci. Educ. Technol.* URL: <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10075-8> (mode of access: 22.01.2024).
27. Akour, I. A., Al-Marouf, R. S., Alfaisal, R., Salloum, S. A. (2022). A Conceptual Framework for Determining Metaverse Adoption in Higher Institutions of Gulf Area: An Empirical Study Using Hybrid SEM-ANN Approach. In *Computers and Education: Artificial Intelligence*. Vol. 3. Art. 100052.
28. Frey, A., Yankelov, P., Faul, A. C. (2003). Student Perceptions of Web-Assisted Teaching Strategies. In *Journal of Social Work Education*. Vol. 39, pp. 443–457.
29. Leong, I-Y., Hew, T-S., Ooi, K-B. et al. (2019). A Hybrid SEM-Neural Network Analysis of Social Media Addiction. In *Expert Systems with Applications*. Vol. 133, pp. 296–316.
30. Ooi, K.-B., Tan, G. W.-H. (2016). Mobile Technology Acceptance Model: An Investigation Using Mobile Users to Explore Smartphone Credit Card. In *Expert Syst. Appl.* Vol. 59, pp. 33–46.
31. Oyelere, S. S., Olaleye, S. A., Balogun, O. S. et al. (2021). Do Teamwork Experience and Self-regulated Learning Determine the Performance of Students in an Online Educational Technology Course. In *Educ. Inf. Technol.* Vol. 26, pp. 5311–5335. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10535-x> (mode of access: 22.01.2024).

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

1. Приглашенный автор.
2. История образования.
3. Стратегия образования.
4. Философия образования.
5. Теория образования.
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Дошкольное образование.
9. Школьное образование.
10. Профессиональное образование.
11. Педагогическое образование.
12. Психолого-педагогическое образование.
13. Инклюзивное образование.
14. Дополнительное образование.
15. Рецензии.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Для публикации необходимо предоставить информацию по следующим пунктам.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):
2. Фамилия, имя, отчество полностью;
3. Ученая степень, звание, должность;
4. Полное и точное место работы;
5. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).
6. Название статьи.
7. Аннотация (150–200 слов)
8. Ключевые слова (5–7 слов).
9. Фамилия, имя, отчество на английском языке (ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях).
10. Название статьи на английском языке.
11. Аннотация на английском языке.
12. Ключевые слова на английском языке.
13. Классификационный код тематической рубрики ГРНТИ и код ВАК.
14. Предполагаемая рубрика журнала.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи – 10–20 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы – А4 (все поля по 2 см);
- гарнитура – Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля – 14;
- межстрочный интервал – 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56–57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.100.-2018.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.
Русские источники необходимо переводить на английский язык.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах – AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах – TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620091, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 105

E-mail: pedobraz@uspu.ru

АДРЕС ИЗДАТЕЛЯ

620091, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

Цена свободная

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2024. № 4

Редактор: О. А. Адясова
Компьютерная верстка О. А. Адясовой

Знак информационной продукции 16+
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 25.08.2024. Дата выхода в свет 31.08.2024. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 41,1. Усл. п. л. 44. Тираж 500 экз. Заказ № 5513.

Тираж отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета
620091, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru