



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. № 6

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

Грибан И. В., Слесаренко Е. С.

Музей образовательной организации в условиях развития
суверенной системы отечественного образования:
историко-педагогический опыт и современные тенденции..... 10

Попов М. В., Савин Н. Л.

Новые дидактические приемы и методы обучения в общеобразовательных школах
повышенного типа и попытки модернизации системы школьного образования
на Урале в 1920-е – начале 1930-х годов..... 19

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Акопьян В. А.

Формирование цифрового образовательного пространства региона:
психолого-педагогический аспект 27

Волынкина Н. В., Герасимова Е. Н., Гнездилова Н. А., Щучка Т. А.

Психолого-педагогические условия киберсоциализации обучающегося вуза
в процессе цифровой трансформации образования 35

Желтухина М. Р., Сергеева О. В., Гайнцев Э. Р.

Синхронизация понятийного и клипового мышления
при использовании технологии проблемного обучения 42

Симбирцева Н. А., Мезенцева В. Н.

Проектная деятельность в освоении региональной культуры обучающимися
на занятиях «Композиция станковая» в детских художественных школах 50

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Кобзева Л. Н.

Развитие составляющих эмоционального благополучия старших дошкольников
в условиях дошкольных образовательных организаций 60

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Симбирцева Н. А., Кусова М. Л.

Изобразительно-выразительные средства живописи в анимационном
фильме-экранизации (на примере повести Э. Хемингуэя и анимационного фильма
А. Петрова «Старик и море») 68

Зуев П. В., Новоселов С. А., Шамало Т. Н.

Физический эксперимент как средство развития способностей младших школьников
к изобретательству в условиях сетевого взаимодействия семьи и школы 76

Арбузов С. С., Балабанов З. А.

Развитие и диагностика изобретательского мышления у детей младшего
школьного возраста на занятиях по робототехнике 92

Богачева И. В., Борисова Л. П., Откидач Н. А.

Методические аспекты формирования навыков работы со словарями русского языка
у учащихся основной средней школы в условиях полилингвальной среды 103

Давлетбаева Р. Г., Гареева С. А.

Методическая система формирования многоязычной личности
в условиях полилингвального образования 112

Дербуш М. В., Скарбич С. Н.

Проектирование индивидуального образовательного маршрута учащегося
с использованием цифровых ресурсов в условиях
адаптивного обучения математике 124

Крылова С. Г., Водяха Ю. Е.

Ментальные структуры знаний и их функционирование
в процессе категоризации проблемных ситуаций 135

- Окуненко Л. А., Заплата Е. А., Ясинских Л. В., Александрова У. В., Кашина Н. И.**
К проблеме профессионального самоопределения музыкально
и художественно одаренных детей в школе 146

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Симонова А. А., Шамало Т. Н., Давыдова Н. Н.**
Пути развития креативности и творческого мышления студентов
в ходе образовательного процесса 154
- Кондрашина Т. В., Мосина М. А., Смирнова И. В.**
Презентации как инструмент оптимизации обучения иностранным языкам:
теория и практика 164
- Власова Е. В., Смирнова Т. В.**
Эдьютейнмент в преподавании гуманитарных дисциплин
студентам медицинского вуза..... 173
- Вотинцев А. В., Тенихина А. С.**
Национальный проект «Образование» как механизм трансформации
подготовки педагогических кадров 181
- Гузикова В. В., Походзей Г. В.**
Обучение английскому юридическому языку
в свете инновационных интерактивных технологий в неязыковом вузе191
- Мэн Жоу**
Интеграция цифровых ресурсов
в методику интерактивного иноязычного обучения 202
- Сунь Ци**
Преподавание музыки с использованием компьютерных технологий
в общеобразовательном пространстве Китайской Народной Республики211
- Ся Янь, Сунь Инвэй**
Анализ применения модели прогнозирования успеваемости студентов
по иностранному языку на основе алгоритма искусственного интеллекта 221
- Хэ Чан, У Чуньлинь, Ясинских Л. В.**
Культурологический подход в вокальной подготовке китайских студентов
в музыкальных вузах России232
- Шан Цзиньюй**
Обратная связь тестирования по русскому языку как иностранному
в процессе обучения русскому языку китайских студентов-филологов 240
- Шефер О. Р., Лебедева Т. Н., Крайнева С. В., Белоусова Н. А., Юнусова С. С.**
Подготовка будущих учителей к активизации мыслительной деятельности
школьников средствами цифровых технологий247
- Лоуга А. Е.**
Анализ педагогических условий подготовки специалистов
в области экологического туризма258

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Аксенова О. В., Игошев Б. М., Шамало Т. Н.**
Организация учебно-исследовательской деятельности школьников
в процессе изучения математики и физики264
- Гордиенко Т. П., Гумена Т. И.**
Смешанное обучение как средство обеспечения преемственности
между школой и вузом272
- Жданова Н. М., Тютюева И. А., Манакова А. В.**
Проблемы формирования читательской грамотности будущих учителей
начальных классов и траектория их преодоления279
- Плаксина Е. Б.**
Обучение детей мигрантов русскому языку средствами медиапедагогики287

Цыбулевская М. В.

Пути формирования исследовательской компетентности учащихся
через практическую составляющую учебной программы по биологии
в общеобразовательных школах Республики Абхазия294

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**Боровкова Ж. А., Кружкова О. В., Жданова Н. Е., Косарева А. Ю.**

Обесценивание как психологический феномен 306

Братчикова Ю. В., Герасименко Ю. А., Лозгачева О. В., Галагузова Ю. Н., Югова Е. А.

Нейропсихологический подход в профилактике
деструктивного поведения подростков 316

Васягина Н. Н., Григорян Е. Н., Попельчук Г. А., Левченко Т. В.

Параметры семейной системы как предикторы жизнестойкости студента
в трудной жизненной ситуации324

Водяха С. А., Водяха Ю. Е., Югова Е. А., Галагузова Ю. Н.

Предикторы эмоциональной устойчивости педагогов333

Маленова А. Ю., Потапова Ю. В., Маленов А. А.

Динамика эмоционального благополучия омских студентов
(на примере срезов 2018 и 2023 гг.)342

Предеина М. В., Жукова Н. В.

Психологические закономерности динамики изменений субъективной карьеры
личности в зависимости от этапа карьерного пути: эмпирическое исследование352

Степанюк Е. И.

Содержательный компонент программы «Социально-психологическая адаптация
будущих педагогических работников в условиях интеграции
в общероссийское образовательное пространство» 361

Васягина Н. Н., Баринаева Е. С., Григорян Е. Н.

Ресурсный подход к диагностике суицидального поведения обучающихся:
разработка и психометрические характеристики скрининговой процедуры370

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**Шалагина Е. В., Цыбина Е. Д.**

Медиаграмотность детей с ОВЗ по оценкам педагогов
(по результатам прикладного социологического исследования) 381

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**Пань Цзин**

Интеграция гражданско-патриотического и эстетического воспитания
в рамках преподавания истории музыки в университетах Китая 389

Янцер О. В.

Формирование естественно-научной грамотности у школьников при реализации
проекта «Окружающий мир» Русского географического общества395

Информация для авторов..... 402

CONTENTS

HISTORY OF EDUCATION

- Griban I. V., Slesarenko E. S.**
The Museum of an Educational Organization in the Context
of the Creation of a Sovereign National Education System:
Historical and Pedagogical Experience and Modern Trends 10
- Popov M. V., Savin N. L.**
New Didactic Methods and Methods of Teaching in General Education Schools
of Advanced Type and Attempts to Modernize the System of School Education
in the Urals in the 1920s – Early 1930s..... 19

EDUCATION STRATEGIES

- Akopyan V. A.**
Formation of Digital Educational Space of the Region:
Psychological and Pedagogical Aspect..... 27
- Volynkina N. V., Gerasimova E. N., Gnezdilova N. A., Shchuchka T. A.**
Psychological and Pedagogical Conditions of Cybersocialization of a University Student
in the Process of Digital Transformation of Education 35
- Zheltukhina M. R., Sergeeva O. V., Gaineev E. R.**
Synchronization of Conceptual and Clip Thinking
When Using Problem-Based Learning Technology 42
- Simbirtseva N. A., Mezentseva V. N.**
Project Activity in Mastering Regional Culture by Students
in “Easel Composition” Classes at Children’s Art Schools 50

PRESCHOOL EDUCATION

- Kobzeva L. N.**
Development of Emotional Well-Being Components of Senior Preschoolers
in Preschool Educational Institutions 60

SCHOOL EDUCATION

- Simbirtseva N. A., Kusova M. L.**
Pictorial and Expressive Means of Painting in an Animated Film-Screen Adaptation
(on the Example of E. Hemingway’s Short Story and A. Petrov’s Animated Film
“The Old Man and the Sea”)..... 68
- Zuev P. V., Novoselov S. A., Shamalo T. N.**
Physical Experiment as a Means of Developing the Abilities of Primary School Students
to Invent in the Context of Network Interaction between Family and School..... 76
- Arbuzov S. S., Balabanov Z. A.**
Development and Diagnostics of Inventive Thinking in Children of Primary School Age
in Robotics Classes 92
- Bogacheva I. V., Borisova L. P., Otkidach N. A.**
Methodological Aspects of the Formation of Skills in Working with Dictionaries
of the Russian Language among Students of Basic Secondary School
in a Multilingual Environment 103
- Davletbaeva R. G., Gareeva S. A.**
The Formation of a Multilingual Personality in the Context of Multilingual Education 112
- Derbush M. V., Skarbich S. N.**
Designing an Individual Educational Route for a Student Using Digital Resources
in an Adaptive Learning Environment in Mathematics 124
- Krylova S. G., Vodyaha Yu. E.**
Mental Structures of Knowledge and Their Functioning
in the Process of Categorization Problem Situations..... 135

- Okunenکو L. A., Zaplatina E. A., Yasinskikh L. V., Aleksandrova U. V., Kashina N. I.**
To the Problem of Professional Self-Determination Musically
and Artistically Gifted Children at School..... 146

PROFESSIONAL EDUCATION

- Simonova A. A., Shamalo T. N., Davydova N. N.**
How to Choose the Path to the Development of Creative and Innovative Thinking
of Students during the Educational Process 154
- Kondrashina T. V., Mosina M. A., Smirnova I. V.**
Presentations as a Tool for Optimizing Foreign Language Learning:
Theory and Practice 164
- Vlasova E. V., Smirnova T. V.**
Edutainment in Teaching Humanities to Medical University Students..... 173
- Votintsev A. V., Tenikhina A. S.**
The National Project “Education” as a Mechanism
for the Transformation of Teacher Training 181
- Guzikova V. V., Pokhodzey G. V.**
Teaching English Legal Language in the Light of Innovative Interactive Technologies
in a Non-linguistic University191
- Meng Zhou**
Integration of Digital Resources into the Methodology
of Interactive Foreign Language Teaching 202
- Sun Qi**
Teaching Music Using Computer Technology
in the Educational Space of the People’s Republic of China211
- Xia Yan, Sun Yingwei**
Analysis of Application of a Forecasting Model of Students’ Performance
in a Foreign Language Based on an Artificial Intelligence Algorithm 221
- He Chang, Wu Chunlin, Yasinskikh L. V.**
Cultural Approach to Vocal Training of Chinese Students
in Music Universities of Russia.....232
- Shang Jinyu**
Washback Effect of Russian Language Tests on Teaching Russian Language
as a Foreign Language to Chinese Students of Philology 240
- Shefer O. R., Lebedeva T. N., Kraineva S. V., Belousova N. A., Yunusova S. S.**
Preparing Future Teachers to Activate the Mental Activity of Schoolchildren
by Means of Digital Technologies247
- Logua A. E.**
Analysis of Pedagogical Conditions for Training Specialists
in the Field of Ecological Tourism258

PEDAGOGICAL EDUCATION

- Aksyonova O. V., Igoshev B. M., Shamalo T. N.**
Organization of Educational and Research Activities of Schoolchildren
in the Process of Studying Mathematics and Physics264
- Gordienko T. P., Gumena T. I.**
Blended Learning as a Means of Ensuring Continuity between School and University.....272
- Zhdanova N. M., Tyutyueva I. A., Manakova A. V.**
The Problems of the Formation of Reading Literacy of Future Primary School Teachers
and the Trajectory of Their Overcoming279
- Plaksina E. B.**
Teaching Russian to Migrant Children by Means of Media Pedagogy287

Tsybulevskaya M. V.

Ways of Forming Research Competence of Students through the Practical Component
of the Biology Curriculum in Secondary Schools of the Republic of Abkhazia294

PSYCHO-PEDAGOGICAL EDUCATION**Borovkova Zh. A., Kruzhkova O. V., Zhdanova N. E., Kosareva A. Yu.**

Devaluation as a Psychological Phenomenon 306

**Bratchikova Yu. V., Gerasimenko Yu. A., Lozgageva O. V., Galaguzova Yu. N.,
Yugova E. A.**

Neuropsychological Approach to the Prevention of Destructive Behavior
in Adolescents 316

Vasyagina N. N., Grigorian E. N., Popelchuk G. A., Levchenko T. V.

Family System Parameters as Predictors of Student's Resilience
in a Difficult Life Situation324

Vodyakha S. A., Vodyakha Yu. E., Yugova E. A., Galaguzova Yu. N.

Predictors of Teachers' Emotional Stability333

Malenova A. Yu., Potapova Yu. V., Malenov A. A.

Dynamics of Emotional Well-Being of Omsk Students
(on the Example of the 2018 and 2023)342

Predeina M. V., Zhukova N. V.

Psychological Regularities of the Dynamics of Changes in an Individual's Subjective Career
Depending on the Stage of the Career Path: Empirical Research.....352

Stepanyuk E. I.

Substantive Component of the Program "Social and Psychological Adaptation
of Future Teaching Staff in the Conditions of Integration
into the All-Russian Educational Space" 361

Vasyagina N. N., Barinova E. S., Grigorian E. N.

A Resource-Based Approach to the Diagnosis of Suicidal Behavior of Students:
Development and Psychometric Characteristics of a Screening Procedure370

INCLUSIVE EDUCATION**Shalagina E. V., Tsybina E. D.**

Media Literacy of Children with Disabilities According to Teachers' Assessments
(Based on the Results of Applied Sociological Research)..... 381

SUPPLEMENTARY EDUCATION**Pan Jing**

Integration of Civic-Patriotic and Aesthetic Education in the Framework
of Teaching the History of Music in Chinese Universities 389

Yantser O. V.

Formation of Natural Science Literacy in Schoolchildren during the Implementation
of the Project "The World Around Us" of the Russian Geographical Society395

Information for authors 402

УДК 37.035.6+069.01637.035.6
ББК 4400.522+4914.717

ГРНТИ 14.07.01; 03.23.07

Код ВАК 5.8.1; 5.6.5

Грибан Ирина Владимировна,

SPIN-код: 2854-9706

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

Слесаренко Елена Сергеевна,

директор, Детский центр Музея Победы, 121170, Россия, г. Москва, ул. Братьев Фонченко, 10; e-mail: slesarenko@cmvov.ru

МУЗЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ СУВЕРЕННОЙ СИСТЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательный суверенитет; сохранение исторической памяти; школьный музей; цифровизация музея; цифровые технологии; музейная педагогика; гражданско-патриотическое воспитание; музейно-образовательное пространство; патриотизм

АННОТАЦИЯ. Пандемия COVID-19, трансформация системы международных отношений стали факторами, ускорившими изменения всех сфер жизни нашего общества. Музеи образовательных организаций сегодня также сталкиваются с новыми вызовами. Они не только вырабатывают новые стратегии работы с посетителями, активнее включаются в процесс освоения цифровых технологий, но и становятся активными участниками развития суверенной системы образования. В статье рассмотрены основные этапы становления, а также современные тенденции развития музейной педагогики в России; проанализировано влияние на повышение роли музеев нормативно-правовой базы (утверждение основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения). Музеи прошли долгий путь эволюции от элитарного собрания редкостей для образованных и утонченных ценителей до места памяти со сложными социокультурными функциями, ключевыми из которых являются хранение, изучение и популяризация исторического и культурного опыта. В современном мире на первый план выходит образовательная функция музея. Сформировавшаяся в начале XX века музейная педагогика, которая рассматривалась как способ просвещения, в настоящее время является действенным механизмом воспитания подрастающего поколения. В статье рассмотрен опыт сотрудничества ведущего музея РФ – Музея Победы – и музеев образовательных организаций. Авторы приходят к выводу, что развитие такого сотрудничества позволяет использовать и транслировать лучшие практики музейной педагогики и совершенствовать один из самых действенных инструментов гражданско-патриотического воспитания – школьный музей.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Россия и мир: формирование гражданско-патриотических ценностей у школьников на уроках истории и во внеурочной деятельности».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Грибан, И. В. Музей образовательной организации в условиях развития суверенной системы отечественного образования: историко-педагогический опыт и современные тенденции / И. В. Грибан, Е. С. Слесаренко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 10–18.

Griban Irina Vladimirovna,

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

Slesarenko Elena Sergeevna,

Director, Children's Center of the Victory Museum, Moscow, Russia

THE MUSEUM OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION IN THE CONTEXT OF THE CREATION OF A SOVEREIGN NATIONAL EDUCATION SYSTEM: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL EXPERIENCE AND MODERN TRENDS

KEYWORDS: educational sovereignty; preservation of historical memory; school museum; digitalization of the museum; digital technologies; museum pedagogy; civic-patriotic education; museum-educational space; patriotism

ABSTRACT. The COVID-19 pandemic and the transformation of the international relations system have become factors that have accelerated changes in all spheres of our society. Museums of educational institutions are also facing new challenges today. They are not only developing new strategies for working with

visitors, more actively engaging in the process of mastering digital technologies, but also becoming active participants in the development of a sovereign education system. The article examines the main stages of formation, as well as modern trends in the development of museum pedagogy in Russia; the influence of the regulatory framework on increasing the role of museums (approval of the principles of state policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values, the principles of the state policy of the Russian Federation in the field of historical education) is analyzed. Museums have come a long way in their evolution from an elite collection of rarities for educated and sophisticated connoisseurs to a place of memory with complex socio-cultural functions, the key ones of which are the storage, study and popularization of historical and cultural experience. In the modern world, the educational function of the museum comes to the fore. Museum pedagogy, which was formed at the beginning of the 20th century and was considered as a method of education, is currently an effective mechanism for educating the younger generation. The article examines the experience of cooperation between the leading museum of the Russian Federation – the Victory Museum – and museums of educational organizations. The authors conclude that the development of such cooperation allows using and transmitting the best practices of museum pedagogy and improving one of the most effective tools of civic-patriotic education – the school museum.

ACKNOWLEDGEMENTS: the study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation “Russia and the World: Formation of Civil-Patriotic Values in Schoolchildren in History Lessons and Extracurricular Activities”.

FOR CITATION: Griban, I. V., Slesarenko, E. S. (2024). The Museum of an Educational Organization in the Context of the Creation of a Sovereign National Education System: Historical and Pedagogical Experience and Modern Trends. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 10–18.

Музеи образовательных организаций традиционно являются не только своеобразным местом памяти, сохраняя историю учебных заведений, но и выступают точкой притяжения для разных поколений обучающихся и преподавателей, центром гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания. В современных условиях музеи образовательных организаций развиваются под влиянием нескольких факторов. Во-первых, пандемия коронавируса ускорила процесс цифровизации – внедрения современных цифровых технологий в различные сферы жизни и производства от управления финансами и совершения покупок до получения новых знаний [7; 10]. Повсеместная цифровизация коснулась и сферы культуры, сделав возможным поиск актуальных форматов взаимодействия с посетителями. Современный музей вуза (школы) должен «идти в ногу» со временем, использовать такие технологии, которые будут интересны детям и молодежи [5; 12; 16]. Во-вторых, в условиях беспрецедентных геополитических вызовов большое внимание сегодня уделяется достижению образовательного суверенитета и развитию эффективной системы воспитания молодежи. Общегосударственная, культурная, социальная повестка всех институтов гражданского общества в настоящее время сосредоточена на консолидации усилий с целью сохранения духовно-нравственных ценностей в условиях современных вызовов, среди которых – искажение исторической правды, принижение роли России в мировой истории, попытки отменить достижения русской культуры¹ [15].

¹ Лекция Министра просвещения Российской Федерации Сергея Кравцова «О развитии суверенной национальной системы образования». URL: <https://edu.gov.ru/press/6476/lekciya-ministra-prosvescheniya->

Уже в «Стратегии развития воспитания в РФ на период до конца 2025 года» подчеркивалось, что воспитание – это «стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях»². Продолжением этой политики на нормативно-правовом уровне стало внесение в закон «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ изменений, закрепляющих, что воспитание – это «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде»³.

rossiyskoy-federacii-sergeya-kravcova-o-razvitiisuverennoy-nacionalnoy-sistemy-obrazovaniya/ (дата обращения: 15.04.2024); Российская система образования развивается в соответствии с национальными суверенными целями. URL: <https://edu.gov.ru/press/6952/rossiyskaya-sistema-obrazovaniya-razvivaetsya-v-sootvetstviis-nacionalnymi-suverennymi-celyami?ysclid=lygj87qhdd167320458> (дата обращения: 15.04.2024).

² Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/?ysclid=m1dhoa80zb528015515> (дата обращения: 22.08.2024).

³ Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» к ключевым ценностям среди прочего относятся патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, историческая память и преемственность поколений. В качестве одного из направлений решения проблем в области сохранения и укрепления традиционных ценностей провозглашается повышение эффективности деятельности научных, образовательных, просветительских организаций и организаций культуры по защите исторической правды, сохранению исторической памяти, противодействию фальсификации истории¹.

Особая роль в деле сохранения исторической памяти, формирования личности на основе присущей российскому обществу системы ценностей и любви к Родине отводится музеям. Так, в качестве одной из задач в Указе Президента России от 8 мая 2024 г. № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» заявлено «закрепление статуса негосударственных музеев, малых исторических (отраслевых) музеев, музеев образовательных организаций как важного компонента научно-практической базы исторического просвещения»².

На практике этот подход находит воплощение, в частности, в повышенном внимании со стороны государства к созданию условий для гражданско-патриотического воспитания молодежи и сохранения исторической памяти. Принята и реализуется Федеральная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2025 годы» в рамках Национального проекта «Образование», в июле 2022 года создано общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи «Движение первых» (одним из 12 направлений деятельности которого является «Патриотизм и историческая па-

мять»), проводится большая просветительская работа обновленного Российского общества «Знание». Создаются новые и активно обновляются уже существующие музейные пространства, проводятся тематические конкурсы и форумы для молодежи, направленные на сохранение исторической памяти, формирование уважительного отношения к прошлому, постоянно развиваются форматы взаимодействия с молодежными общественными движениями.

Музеи образовательных организаций играют особую роль в системе воспитательной работы, так как нередко именно с посещения экспозиции по истории школы (колледжа, вуза) начинается знакомство юных посетителей с музеями. Необходимо отметить, что в России накоплен богатый опыт в сфере музейной педагогики и использования воспитательного потенциала музея. Так, исследователи выделяют 7 этапов развития музейной педагогики в России:

– XVIII в. – просветительский (до установления связи музея и образования);

– XIX в. – образовательно-просветительский (установление связи музея и образования);

– XX в. (до 1917 г.) – образовательно-воспитательный (развитие связи музея и образования);

– 1917–1940-е гг. – политико-просветительский (развитие связи музея, педагогики и образования, возникновение школьного краеведения);

– 1940–1950-е гг. – политико-патриотический (усиление патриотической направленности музеев);

– 1960–1980-е гг. – общественно-политический (существование сложившейся системы взаимодействия музея, педагогики и системы образования);

– начало 1990-х гг. – начало XXI в. (культурно-образовательный инновационный: интенсивное развитие музейной педагогики, ориентация на личность, использование активных и интерактивных методов) [13, с. 61].

Первый естественно-научный музей России – Кунсткамера, созданный в Петербурге в 1714 г., решал просветительские, воспитательные задачи. В 1724 г. музей был передан созданной Академии наук [1]. В XIX веке музеи стали доступны более широкому кругу посетителей, создаются первые педагогические музеи при университетах. В 1865 году по инициативе органов образования Санкт-Петербурга был основан Педагогический музей, который действовал как общественный, научный и образовательный центр, занимающийся актуальными вопросами педагогической науки [13, с. 60]. В 1875 году деятельность музея была представлена на Все-

¹ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788> (дата обращения: 10.08.2024).

² Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=m1d9qd7aif173725011> (дата обращения: 22.08.2024).

³ Указ Президента России от 08 мая 2024 г. № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408897564/?ysclid=m1d9rx739uq791422963> (дата обращения: 24.08.2024).

мирной выставке в Париже, что оказало влияние на восприятие музея как образовательного центра. А. С. Огоновская отмечает, что «Помимо Петербургского и Московского, педагогические музеи возникли в Киевском, Казанском, Оренбургском учебных округах, а также в Ярославле, Рязани, Нижнем Новгороде, Харькове и других городах России» [13, с. 63]. Интересен факт, что 6 ноября 1899 г. император Николай II передал право на открытие педагогических музеев и утверждение их уставов министру народного просвещения.

В советский период музей становится неотъемлемым элементом системы воспитания: деятельности музеев придавалось государственное значение, на них возлагалась задача просвещения народа [2]. Уже на I-й Всероссийской конференции по делам музеев, которая состоялась 11–17 февраля 1919 г., нарком просвещения РСФСР А. В. Луначарский выделил следующие функции музеев:

- опорные пункты в великом деле народного образования;
 - хранилища ценностей, памятная книга человечества;
 - опора науки;
 - эстетический центр;
 - средство самообразования («пусть в музеях не только смотрят, но и работают; создадим музеи-лаборатории, аудитории, мастерские») [14].
- Из числа общественных наибольшее распространение получили музеи боевой и трудовой славы комсомола, истории предприятий, мемориальные и школьные музеи. По данным Министерства культуры РСФСР, в 1966 г. в России было 300 общественных музеев, в 1972 г. – 601, в 1977 г. – 1 074, вместе со школьными – 4 174 [17, с. 43].

Впервые деятельность школьных музеев регламентируется специальным «Положением о школьном музее», утвержденным постановлением Секретариата ЦК ВЛКСМ, коллегии Министерства просвещения СССР и коллегии Министерства культуры СССР в 1974 году. Согласно Положению музеи могли открываться приказом директора школы или внешкольного учреждения на основании решения педагогического совета, комитета комсомола и совета пионерской дружины и должны были утверждаться местным отделом народного образования. Ведущей функцией музея была учебно-воспитательная: на базе музея предлагалось проводить уроки по темам школьной программы, организовывать встречи с ветеранами партии, участниками революции, Гражданской и Отечественной войн, проводить школьные мероприятия. Постановлением было рекомендовано «газетам “Комсомольская правда”, “Учительская газета” и

“Пионерская правда”, комсомольским и пионерским газетам республик и областей, журналам “Народное образование”, “Воспитание школьников”, “Преподавание истории в школе”, “География в школе”, “Физическая культура в школе”, республиканской и педагогической печати широко пропагандировать работу школьных музеев» [13].

Развитие сети общественных музеев в стране, создаваемых не только в учреждениях образования, но и в государственных учреждениях, на промышленных и сельскохозяйственных предприятиях, в высших и средних учебных заведениях, в общественных организациях и т. п., вызвало необходимость более четкой регламентации их деятельности, приведения нормативных документов в соответствие с Законом СССР «Об охране и использовании памятников истории культуры» (1976 г.). В связи с этим в 1978 г. Министерство культуры СССР утвердило «Типовое положение о музее, работающем на общественных началах» [17, с. 110]. Как отмечает В. Е. Туманов, «принципиально важной в этом положении была классификация общественной музейной сети по ведомственному признаку»: были выделены музеи, работающие под непосредственным руководством органов культуры; музеи коллективов предприятий, учреждений, совхозов, высших и средних специальных учреждений, работающих под руководством их общественных организаций, администраций; школьные музеи, работающие под руководством органов народного образования [17, с. 115].

К середине 1980-х годов в СССР была создана очень разветвленная сеть школьных музеев – более 4 500. Количественно они стали преобладать над всеми другими группами музеев, которые формировали структуру музейной сети страны. Из школьной среды выделяются музейные лидеры, формирующие облик школьного музея того времени и влияющие на остальных. В 1982 году был выпущен аннотированный каталог «Музеи пионерской и комсомольской славы школ и внешкольных учреждений РСФСР». Динамично развивались и музеи вузов [8; 9]. В 1984 г. было разработано «Типовое положение о музее высшего учебного заведения», в котором было сформулировано, что «Основная задача вузовского музея – участие в подготовке высококвалифицированных и высококачественных специалистов, в совершенствовании форм и методов учебной, идейно-воспитательной и научно-просветительной работы», а также были сформулированы основные формы и содержание работы музея вуза¹.

¹ Приказ Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 5 ноября 1984 г. № 725

В 1990-х годах развитие сети школьных музеев в России происходило в условиях значительных изменений в образовательной системе страны после распада СССР. Этот период был отмечен реформами в образовании, переосмыслением роли музеев в образовательном процессе и адаптацией к новым социально-экономическим условиям. В начале 1990-х годов школьные музеи столкнулись с рядом трудностей, связанных с сокращением финансирования, утратой прежних идеологических ориентиров и необходимостью адаптации к новым реалиям. Многие музеи были вынуждены пересмотреть свои экспозиции и программы работы, чтобы соответствовать изменившимся требованиям общества. В этот период наметилась тенденция ежегодного снижения количества вновь создаваемых музеев. Так, А. И. Персин отмечает, что в 1985 году насчитывалось около 5 200 музеев, в 1996 – около 4 700 [14, с. 29].

Несмотря на трудности, государство продолжало поддерживать развитие школьных музеев. Министерство образования Российской Федерации (Министерство народного образования РСФСР, а затем Минобрнауки России) играло ключевую роль в координации этой деятельности. Оно разрабатывало методические рекомендации для школьных музеев¹, организовывало конкурсы и выставки, способствовало обмену опытом между педагогическими коллективами. Школьные музеи стали важной частью образовательных программ, особенно в области истории, краеведения и патриотического воспитания. Они использовались для проведения уроков, внеклассных мероприятий и экскурсий, что позволяло учащимся глубже погружаться в изучение местного наследия и культуры.

В 2003 г. было разработано примерное положение о музее образовательного учреждения (школьном музее). В сопроводительном письме от 12 марта 2003 года № 28-51-181/16 «О деятельности музеев образовательных организаций» отмечалось, что «в школах, учреждениях дополнительного образования детей насчитывается около 5 000 музеев, в том числе: исторических – 2 060, военно-исторических – 1 390,

комплексных краеведческих – 1 060»². Эти данные касались только паспортизированных музеев и не учитывали «разнообразные формирования музейного типа – выставки, уголки, экспозиции»³. В письме подчеркивалось, что «многие музеи образовательных учреждений продолжают испытывать серьезные трудности организационно-методического и материального обеспечения»; «вопросы эффективного использования потенциала музеев в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений еще не стали предметом пристального внимания и осмысления в педагогических коллективах, методических службах органов управления образованием»⁴. С такими же проблемами сталкивались и музеи образовательных учреждений среднего и высшего профессионального образования.

После 2015 г. музеям образовательных организаций уделяется повышенное внимание, что в целом соответствует тенденциям развития системы гражданско-патриотического воспитания [6, с. 59; 11]. К проблеме развития деятельности школьных музеев активно присоединяются общественные инициативные группы⁵. 25 мая 2021 года впервые в истории развития музеев образовательных организаций Комитетом по образованию и науке Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации седьмого созыва был проведен круглый стол по теме «Школьный музей в современном образовательном пространстве»⁶. Заслушав и обсудив выступления, его участники (депутаты Государственной Думы, представители органов управления образованием, ученые, педагоги, представители общеобразовательных, общественных организаций) отметили несколько важных фак-

² Письмо Министерства образования Российской Федерации «О деятельности музеев образовательных учреждений» от 12 марта 2003 г. № 28-51-181/16. URL: MicrosoftWord-pismo_181_16 (дата обращения: 01.09.2024).

³ Письмо Министерства образования Российской Федерации «О деятельности музеев образовательных учреждений» от 12 марта 2003 г. № 28-51-181/16. URL: MicrosoftWord-pismo_181_16 (дата обращения: 01.09.2024).

⁴ Письмо Министерства образования Российской Федерации «О деятельности музеев образовательных учреждений» от 12 марта 2003 г. № 28-51-181/16. URL: MicrosoftWord-pismo_181_16 (дата обращения: 01.09.2024).

⁵ Общественная палата РФ поддержала законопроект «Единой России» о развитии музеев в образовательных и научных организациях. URL: <https://er.ru/activity/news/obshestvennaya-palata-rf-podderzhala-zakonoproekt-edinoj-rossii-o-razviti-muzeev-v-obrazovatelnyh-i-nauchnyh-organizacijah?ysclid=lr1erq65sc448384145> (дата обращения: 15.04.2024).

⁶ Итоги круглого стола «Школьный музей в современном образовательном пространстве» приняты в работу. URL: <https://victorymuseum.ru/projects/school-museum/news/8187/rekomendaczii-ks-shkolnyj-muzej.pdf> (дата обращения: 15.04.2024).

¹ «Об утверждении типового положения о музее высшего учебного заведения». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=265566&ysclid=m2yh686of2582633808> (дата обращения: 01.09.2024).

² Методические рекомендации по организации деятельности школьных музеев и развитию детских краеведческих объединений (Приложение к письму Департамента молодежной политики, воспитания и социальной защиты детей Минобрнауки России от 12 января 2007 г. № 06-11). URL: <pologenie-o-school-museum.doc> (дата обращения: 01.09.2024).

торов: школьный музей – мощный ресурс развития духовно-нравственного, гражданско-патриотического воспитания обучающихся, необходимо использовать потенциал музейной педагогики для развития практических навыков, важных для включения детей в общественно-полезную деятельность, а также мероприятий по противодействию и распространению деструктивной идеологии, в том числе в цифровой среде¹.

Одними из мер по достижению целей, определенных участниками круглого стола, стали разработка актуальных методических рекомендаций, раскрывающих особенности алгоритмов создания музеев, определение вариативных моделей развития, формирование механизмов, позволяющих поддерживать и создавать единую музейную повестку на всей территории Российской Федерации, организация обмена опытом и распространения лучших практик работы, обеспечение информационно-методической поддержки образовательной деятельности посредством создания тематических интернет-ресурсов, методических порталов по проблемам деятельности музеев образовательных организаций с применением современных медиатехнологий при реализации комплексных сквозных проектов в рамках музейного образования².

Особое значение музеи образовательных организаций приобрели после начала специальной военной операции, когда стало очевидно, с какими геополитическими вызовами столкнулась Россия и какую роль играет воспитание детей и молодежи в сложившихся условиях. В 2022 г. тема развития музеев образовательных организаций была поднята в рамках заседания межведомственной комиссии по историческому просвещению под председательством В. Р. Мединского (Межведомственная комиссия по историческому просвещению была создана Указом Президента от 30 июля 2021 года № 442). По итогам заседания комиссии Минобрнауки России, Минкультуры России было рекомендовано рассмотреть разработанные рабочей группой предложения об утверждении типового положения о музее образовательной организации³.

По итогам встречи Президента Российской Федерации с матерями военнослужа-

щих – участников специальной военной операции, состоявшейся 25 ноября 2022 г., было сформулировано поручение: «Обеспечить создание общественных пространств, арт-объектов, школьных музеев, посвященных участникам специальной военной операции, проявившим отвагу, мужество и героизм»⁴.

В декабре 2023 года были подготовлены два документа, определяющие деятельность музеев образовательных организаций: от Министерства культуры Российской Федерации «Методические рекомендации по построению методического и организационного взаимодействия музеев и библиотек образовательных организаций с федеральными, региональными и муниципальными музеями и библиотеками»⁵, а также «Методические рекомендации по созданию в музеях образовательных организаций разделов, посвященных участникам специальной военной операции»⁶.

Несмотря на повышенное внимание к развитию музеев образовательных организаций, на данном этапе они по-прежнему сталкиваются с комплексом проблем: что взять из старых практик и методов экспонирования, а от чего отказаться; какие новые навыки (технические, социальные) нужно внедрить, как использовать новую среду, как выйти из ситуации отсутствия дополнительного финансирования, нехватки сотрудников, оборудования, – все эти вопросы стоят сегодня перед музеями образовательных организаций [3; 4]. Внедрение современных технологий, цифровизация и виртуализация музейного пространства – дело очень затратное, и музеи школ, колледжей, вузов зачастую не имеют таких ресурсов. На практике поддержка музеев образовательных организаций нашла отражение в расширении возможностей грантовой поддержки (конкурсы Фонда В. Потанина, Росмолодежи, Движения первых, Фонда Президентских грантов и т. д.), однако далеко

⁴ Перечень поручений по итогам встречи с матерями военнослужащих – участников специальной военной операции, прошедшей 25 ноября 2022 года. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/70322> (дата обращения: 01.09.2024).

⁵ Методические рекомендации по построению методического и организационного взаимодействия музеев и библиотек образовательных организаций с федеральными, региональными и муниципальными музеями и библиотеками. URL: https://soiro64.ru/wp-content/uploads/2024/01/metodrekommendacii-ot-minkulta-rf_janvar-2024.pdf?ysclid=lyiqmanask700185027 (дата обращения: 01.09.2024).

⁶ Методические рекомендации по созданию в музеях образовательных организаций разделов, посвященных участникам специальной военной операции. URL: <https://profmuseum.spb.ru/pis-mo-ministerstva-prosvesenia-rossijskoj-federaciiot-20.02.2023-g.-no06-278-o-napravlenii-informacii.pdf> (дата обращения: 15.04.2024).

¹ Итоги круглого стола «Школьный музей в современном образовательном пространстве» приняты в работу. URL: <https://victorymuseum.ru/projects/school-museum/news/8187/rekomendaczii-ks-shkolnyij-muzej.pdf> (дата обращения: 15.04.2024).

² Там же.

³ Второе заседание Межведомственной комиссии по историческому просвещению // Российское историческое общество. 25.03.2022. URL: <https://historyrussia.org/sobytiya/sostoyalos-vtoroe-zasedanie-mezhvedomstvennoj-komissii-po-istoricheskomu-prosveshcheniyu.html> (дата обращения: 01.09.2024).

не всегда сотрудники музеев обладают необходимым для успешной проектной деятельности набором компетенций.

Одним из наиболее активных российских музеев в вопросах развития инновационных технологий в работе с юными посетителями является Музей Победы – главный военно-исторический музей России по тематике Великой Отечественной и Второй мировой войн (<https://victorymuseum.ru/>). В период пандемии именно этот музей активно и эффективно развивал весь спектр онлайн-проектов, поэтому в настоящее время он по праву считается самым инновационным и технологичным [7].

На сайте музея представлены самые разнообразные форматы работы с посетителями. Так, виртуальная экскурсия «Подвиг Народа» позволяет в режиме реального времени посетить авторскую экскурсию с учетом возрастной категории слушателей (необходимо отметить, что экскурсия платная). На данный момент на сайте представлено 11 электронных выставок («Ленинград в открытках блокадного периода», «Парад, изменивший историю», «Реликвии Победы», «Военная разведка», «Герои тыла» и т. д.), каждая из которых знакомит с отдельными страницами истории Великой Отечественной войны. Раздел «Энциклопедия Музея Победы» представляет собой уникальное онлайн-пространство, в котором собраны более 30 000 оцифрованных экспонатов из фондов музея [7, с. 29].

Являясь флагманом в музейной педагогике, Музей Победы с 2019 года реализует всероссийскую просветительскую программу «Школьный музей Победы». Сеть партнеров Музея Победы к июлю 2024 года включает в себя более 2 000 музеев образовательных организаций во всех субъектах Российской Федерации и Республике Беларусь. Для обмена опытом между музеями образовательных организаций создан информационно-просветительский портал www.schoolvictorymuseum.ru. Программа «Школьный музей Победы» направлена на создание единого пространства, объединяющего школьные музеи России. Она позволяет школьным музеям обмениваться опытом работы, проводить совместные мероприятия, выставки и конференции.

К 2024 году образовательными организациями страны совместно с Музеем Победы создано более 60 культурно-просветительских проектов, в рамках которых лучшие школьные музеи страны имели возможность презентовать свои экспонаты в главном здании Музея Победы. В феврале 2024 г. в Музее Победы состоялось открытие выставки «Победа – одна на всех», приуроченной ко Дню народного подвига по

формированию Уральского добровольческого танкового корпуса в годы Великой Отечественной войны. На выставке были представлены экспонаты из музея памяти педагогов-фронтовиков Уральского государственного педагогического университета, школы № 1770 г. Москвы, средней общеобразовательной школы № 30 имени 10 гвардейского Уральского добровольческого танкового корпуса г. Дегтярска¹. Особый вклад и значение программы «Школьный Музей Победы» для сохранения истории и развития школьных музеев страны отметил Президент Российской Федерации В. В. Путин: «Отрадно, что патриотическая, просветительская программа “Школьный музей Победы”, созданная по инициативе Музея Победы, получила широкую поддержку образовательных учреждений во многих регионах России». Он обратил внимание, что программа «объединила вокруг своих благородных задач большое количество участников, тех кто гордится историей страны, кто искренне считает, что в каждой российской школе обязательно должен быть музей, бережно хранящий память о минувшей войне и ее героях, рассказывающий о земляках, их ратных и трудовых свершениях, о жизни родного края»².

Таким образом, анализ тенденций развития музеев образовательных организаций в последние десятилетия свидетельствует о том, что целенаправленно и системно совершенствуется нормативно-правовое регулирование их деятельности, уделяется большое внимание совершенствованию музеев, что в полной мере соответствует задачам государства в сфере гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи. Обновление существующих и создание новых музейно-образовательных пространств в школах, колледжах, вузах будут способствовать повышению эффективности деятельности по защите исторической правды, сохранению исторической памяти, противодействию фальсификации истории. В России богатые традиции музейной педагогики, на протяжении нескольких веков музеи формировались как пространства для

¹ Представители музея УрГПУ приняли участие в открытии выставки «Победа – одна на всех» в Музее Победы в Москве. URL: <https://uspu.ru/news/predstaviteli-muzeya-urgpu-prinyali-uchastie-v-otkrytii-vystavki-pobeda-odna-na-vsekh-v-muzee-pobedy/?ysclid=m30feoteos199315082> (дата обращения: 01.09.2024); Школьные музеи представят историю танкового корпуса // Российское информационное агентство «Победа. РФ». URL: <https://pobedarf.ru/2024/02/26/shkolnye-muzei-predstavlyat-istoriyu-tankovogo-korpusa/> (дата обращения: 01.09.2024).

² Приветствие Президента РФ В. В. Путина участникам, организаторам и гостям Всероссийского фестиваля школьных музеев «Культурный маршрут». 27.10.2022 URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/letters/69693> (дата обращения: 01.09.2024).

получения новых знаний. Сегодня нельзя упустить тот самый исторический случай, предоставляющий уникальную возможность педагогам, работникам сферы культуры и образования переформатировать музеи таким образом, чтобы они снова стали не просто местом хранения экспонатов, но в первую очередь уникальной лабораторией и мастерской, пространством для обучения и экспериментов, встречи с прошлым и осознания своей сопричастности к истории родного образовательного учреждения, населенного пункта, страны.

На наш взгляд, сегодня не может быть единого подхода к созданию музеев образовательных организаций не только потому, что в каждой отдельной местности есть свои, особенные темы для изучения, но и потому, что вся жизнь школы и музея зави-

сит от различных факторов, в том числе наличия средств для оборудования и совершенствования экспозиции. Трудно изменять накопленные коллекции, радикально переосмысливать способы работы музея. Несмотря на разные финансовые возможности, необходимо отметить, что одинаково эффективны могут быть и хорошо оборудованный и технологичный школьный музей, и музей без современных технологий, но с содержательной экспозицией и талантливым, равнодушным руководителем-энтузиастом. Музей должен стать точкой притяжения, местом уникальной встречи прошлого с настоящим, площадкой для диалога поколений, вовлеченного и активного участия детей в увлекательном и захватывающем процессе изучения истории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анненкова, А. М. История школьного краеведения в России второй половины XX века / А. М. Анненкова. – Текст : непосредственный // Исследователь. – 2022. – № 1-2 (37-38). – С. 44–50.
2. Богданов, Л. Г. Музейный бум и феномен ленинских комнат в образовательных учреждениях (На материалах Ивановской области) / Л. Г. Богданов, И. А. Комиссарова. – Текст : непосредственный // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Вып. 3. – С. 96–106.
3. Боголепова, Л. З. Музеи истории вузов: концепция комплектования коллекций на современном этапе / Л. З. Боголепова. – Текст : непосредственный // СибСкрипт. – 2011. – № 4. – С. 12–17.
4. Борисова, А. Новая реальность современного музея: пути развития в эпоху всеобщей цифровизации / А. Борисова. – Текст : электронный // Международная жизнь. – 12.09.2020. – URL: <https://interaffairs.ru/news/show/27428?ysclid=19qelb5b17863184705> (дата обращения: 15.04.2024).
5. Вязинкин, А. Ю. Философско-педагогический потенциал виртуальных музеев «мест памяти» / А. Ю. Вязинкин, И. В. Двухжилова. – Текст : непосредственный // Манускрипт. – 2020. – Т. 13, вып. 5. – С. 134–137.
6. Грибан, И. В. Историческая память в эпоху цифровизации: новые возможности и проблемы сохранения / И. В. Грибан, О. Н. Грибан. – Текст : непосредственный // Сборник по итогам конференции «Интерпретационное насилие над исторической памятью и формирование культуры политического мышления». – Минск, 2021. – С. 55–60.
7. Грибан, И. В. Репрезентация истории Второй мировой войны в виртуальном музейном пространстве / И. В. Грибан, А. А. Соловьева. – Текст : непосредственный // Формирование общероссийской идентичности в поликультурном социуме: научно-теоретические подходы и образовательные практики : XXVI Всероссийские с международным участием историко-педагогические чтения / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2022. – С. 25–32.
8. Еремеева, О. А. Роль музейного пространства в образовательном процессе вуза / О. А. Еремеева. – Текст : непосредственный // Концепт. – 2013. – Т. 3. – С. 2411–2415.
9. Леонов, Е. Е. Исторический аспект появления и развития школьных музеев в России: периодизация, проблемы, особенности работы / Е. Е. Леонов. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2011. – № 17-2. – С. 39–49.
10. Максимова, Т. Е. Виртуальные музеи: анализ понятия / Т. Е. Максимова. – Текст : непосредственный // Вестник МГУКИ. – 2012. – № 2 (46). – С. 196–200.
11. Мельникова, Г. Ф. Музеи высших учебных заведений и их роль в поликультурном воспитании молодежи / Г. Ф. Мельникова. – URL: https://kpfu.ru/staff_files/F788243935/ROL_MUZEEV_VYSSHih_UChEBNYh_ZAVEDENIJ_V_POLIKULTURNOM_VOСПITANII_MOLODEZhI.pdf (дата обращения: 15.04.2024). – Текст : электронный.
12. Николаев, Д. Д. Способы цифровизации музейной деятельности / Д. Д. Николаев. – URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/105023/1/978-5-6044322-4-2_2021_060.pdf?ysclid=19v1bjfxm6213436279 (дата обращения: 15.04.2024). – Текст : электронный.
13. Огоновская, А. С. Музейная педагогика: немецкие корни и основные этапы развития в России / А. С. Огоновская, И. С. Огоновская. – Текст : непосредственный // Музей образовательной организации в эпоху цифровизации: современные технологии и практики : материалы региональной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2023. – С. 57–75.
14. Персин, А. И. Краеведение и музейная работа со школьниками в России во второй половине XX века / А. И. Персин. – Текст : непосредственный // Краеведческий альманах. – 2009. – № 2. – С. 19–31.
15. Святогорова, А. Э. Конституционно-правовые основы реализации образовательного суверенитета / А. Э. Святогорова, Е. В. Сорокина. – Текст : непосредственный // Юридическая наука. – 2023. – № 10. – С. 137–141.
16. Таранов, Т. Н. Роль виртуальных музеев в патриотическом воспитании школьников / Т. Н. Таранов. – Текст : непосредственный // SCIENCES OF EUROPE. – 2020. – № 49-4. – С. 20–23.

17. Туманов, В. Е. Наследие в школьном музее : методическое пособие / В. Е. Туманов. – М. : Институт наследия, 2011. – 242 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Annenkova, A. M. (2022). Istoriya shkol'nogo kraevedeniya v Rossii vtoroi poloviny XX veka [History of School Local History in Russia in the Second Half of the 20th Century]. In *Issledovatel'*. No. 1-2 (37-38), pp. 44–50.
2. Bogdanov, L. G., Komissarova, I. A. (2023). Muzeinyi bum i fenomen leninskiikh komnat v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh (Na materialakh Ivanovskoi oblasti) [Museum Boom and the Phenomenon of Lenin Rooms in Educational Institutions (Based on Materials from the Ivanovo Region)]. In *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. Issue 3, pp. 96–106.
3. Bogolepova, L. Z. (2011). Muzei istorii vuzov: kontseptsiya komplektovaniya kollektzii na sovremennom etape [Museum of the History of Universities: The Concept of Collecting at the Present Stage]. In *SibSkript*. No. 4, pp. 12–17.
4. Borisova, A. (2020). Novaya real'nost' sovremennogo muzeya: puti razvitiya v epokhu vseobshchei tsifrovizatsii [The New Reality of the Modern Museum: Paths of Development in the Era of Universal Digitalization]. In *Mezhdunarodnaya zhizn'*. URL: <https://interaffairs.ru/news/show/27428?ysclid=l9qelb5b17863184705> (mode of access: 15.04.2024).
5. Vyazinkin, A. Yu., Dvukhzhilova, I. V. (2020). Filosofsko-pedagogicheskii potentsial virtual'nykh muzeev «mest pamyati» [Philosophical and Pedagogical Potential of Virtual Museums of “Places of Memory”]. In *Manuskript*. Vol. 13. Issue 5, pp. 134–137.
6. Griban, I. V., Griban, O. N. (2021). Istoricheskaya pamyat' v epokhu tsifrovizatsii: novye vozmozhnosti i problemy sokhraneniya [Historical Memory in the Age of Digitalization: New Possibilities and Challenges of Preservation]. In *Sbornik po itogam konferentsii «Interpretatsionnoe nasilie nad istoricheskoi pamyat'yu i formirovanie kul'tury politicheskogo myshleniya»*. Minsk, pp. 55–60.
7. Griban, I. V., Solovyeva, A. A. (2022). Reprezentatsiya istorii Vtoroi mirovoi voyny v virtual'nom muzeinom prostranstve [Representation of the History of World War II in the Virtual Museum Space]. In *Formirovanie obshcherossiiskoi identichnosti v polikul'turnom sotsiume: nauchno-teoreticheskie podkhody i obrazovatel'nye praktiki: XXVI Vserossiiskie s mezhdunarodnym uchastiem istoriko-pedagogicheskie chteniya*. Ekaterinburg, pp. 25–32.
8. Ereemeeva, O. A. (2013). Rol' muzeinogo prostranstva v obrazovatel'nom protsesse vuza [The Role of Museum Space in the Educational Process of the University]. In *Kontsept*. Vol. 3, pp. 2411–2415.
9. Leonov, E. E. (2011). Istoricheskii aspekt poyavleniya i razvitiya shkol'nykh muzeev v Rossii: periodizatsiya, problemy, osobennosti raboty [Historical Aspect of the Emergence and Development of School Museums in Russia: Periodization, Problems, Features of Work]. In *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. No. 17-2, pp. 39–49.
10. Maksimova, T. E. (2012). Virtual'nye muzei: analiz ponyatiya [Virtual Museums: Concept Analysis]. In *Vestnik MGUKI*. No. 2 (46), pp. 196–200.
11. Melnikova, G. F. *Muzei vysshikh uchebnykh zavedenii i ikh rol' v polikul'turnom vospitanii molodezhi* [Museum of Higher Education Institutions and their Role in Multicultural Education of Youth]. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F788243935/ROL_MUZEEV_VYSSHih_UChEBNYH_ZAVEDENIJ_V_POLIKULTURNOM_VOSSIPANII_MOLODEZHI.pdf (mode of access: 15.04.2024).
12. Nikolaev, D. D. *Sposoby tsifrovizatsii muzeinoi deyatel'nosti* [Methods of Digitalization of Museum Activities]. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/105023/1/978-5-6044322-4-2_2021_060.pdf?ysclid=l9v1bjfxm6213436279 (mode of access: 15.04.2024).
13. Ogonovskaya, A. S., Ogonovskaya, I. S. (2023). Muzeinaya pedagogika: nemetskie korni i osnovnye etapy razvitiya v Rossii [Museum Pedagogy: German Roots and Main Stages of Development in Russia]. In *Muzei obrazovatel'noi organizatsii v epokhu tsifrovizatsii: sovremennyye tekhnologii i praktiki: materialy regional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Ekaterinburg, pp. 57–75.
14. Persin, A. I. (2009). Kraevedenie i muzeinaya rabota so shkol'nikami v Rossii vo vtoroi polovine XX veka [Local History and Museum Work with Schoolchildren in Russia in the Second Half of the 20th Century]. In *Kraevedcheskii al'manakh*. No. 2, pp. 19–31.
15. Svyatogorova, A. E., Sorokina, E. V. (2023). Konstitutsionno-pravovyye osnovy realizatsii obrazovatel'nogo suvereniteta [Constitutional and Legal Foundations for the Implementation of Educational Sovereignty]. In *Yuridicheskaya nauka*. No. 10, pp. 137–141.
16. Taranov, T. N. (2020). Rol' virtual'nykh muzeev v patrioticheskom vospitanii shkol'nikov [The Role of Virtual Museums in Patriotic Education of Schoolchildren]. In *SCIENCES OF EUROPE*. No. 49-4, pp. 20–23.
17. Tumanov, V. E. (2011). *Nasledie v shkol'nom muzee* [Heritage in the School Museum]. Moscow, Institut naslediya. 242 p.

УДК 37.018.5+94(470.54).088.4
ББК 4403(235.55)6-4+ТЗ(235.55)613-7

ГРНТИ 14.09.95

Код ВАК 5.8.1

Попов Михаил Валерьевич,

SPIN-код: 5436-9758

доктор исторических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: m-v-porov@yandex.ru

Савин Никита Леонидович,

SPIN-код: 9421-5188

аспирант, ассистент кафедры теории и методики междисциплинарных исследований в образовании, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: savin.nikita1234@yandex.ru

**НОВЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ ПОВЫШЕННОГО ТИПА
И ПОПЫТКИ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ НА УРАЛЕ В 1920-Е – НАЧАЛЕ 1930-Х ГОДОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: общеобразовательные школы; школы повышенного типа; государственная политика; семилетний всеобщ; политехнизация образования; модернизация образования; Урал; профессиональный уклон; дидактические приемы обучения; методы обучения; образовательный процесс; советская педагогика

АННОТАЦИЯ. В статье речь идет о необходимости внедрения советским руководством новых дидактических приемов и методов обучения в учебный процесс советской повышенной школы на Урале в 1920-е – начале 1930-х годов. Характеризуется политика молодого советского государства в отношении содержания и организации учебного процесса в повышенной школе. Рассматривается сущность таких технологий, как Далтон-план, бригадно-лабораторный метод и метод проектов, приводится примерная форма задания по физике в соответствии с Дальтон-планом, анализируется дидактическая цель данного задания. В данном исследовании авторы впервые специально поднимают вопрос о педагогических преобразованиях в начале 1930-х годов на Урале. Анализируются причины возвращения к традиционной классно-урочной системе. Проведенное исследование показало, насколько важны не только научное, но в большей степени детальное методическое обеспечение преобразований в сфере школьного образования, система подготовки учительства и, безусловно должное финансовое обеспечение, от которого в наибольшей степени зависит возможность проявления активности учителя и учащихся. Авторы положительно оценивают модернизационные процессы, происходившие в повышенной школе в указанный период, но вместе с тем необходимо отметить, что невозможность целостной реализации всех идей, заложенных в программах Государственного ученого совета, была связана в первую очередь со слабой материальной базой школ и недостаточной квалификацией массового учительства.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Попов, М. В. Новые дидактические приемы и методы обучения в общеобразовательных школах повышенного типа и попытки модернизации системы школьного образования на Урале в 1920-е – начале 1930-х годов / М. В. Попов, Н. Л. Савин. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 19–26.

Popov Mikhail Valerievich,

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

Savin Nikita Leonidovich,

Postgraduate Student, Assistant of Department of Theory and Methodology of Interdisciplinary Research in Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**NEW DIDACTIC METHODS AND METHODS OF TEACHING
IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS OF ADVANCED TYPE
AND ATTEMPTS TO MODERNIZE THE SYSTEM OF SCHOOL EDUCATION
IN THE URALS IN THE 1920S – EARLY 1930S**

KEYWORDS: comprehensive schools; advanced schools; state policy; seven-year universal education; polytechnicization of education; modernization of education; Ural; professional bias; didactic teaching methods; teaching methods; educational process; Soviet pedagogy

ABSTRACT. The article deals with the necessity of introduction by the Soviet leadership of new didactic techniques and methods of teaching in the educational process of the Soviet high school in the Urals in the 1920s – early 1930s. The policy of the young Soviet state with regard to the content and organization of the educational process in the advanced school is characterized. The essence of such technologies as Dalton-plan, brigade-laboratory method and project method is considered, an example form of physics assignment in accordance with Dalton-plan is given, the didactic purpose of this assignment is analyzed. In this study the authors for the first time specifically raise the issue of pedagogical transformations in the early 30s in the Urals. The reasons for the return to the traditional classroom-lesson system are analyzed. The study has shown how important is not only scientific, but to a greater extent detailed methodological support of transformations in the sphere of school education, the system of teacher training and, of course, proper fi-

nancial support, on which the possibility of teacher and student activity depends to the greatest extent. The authors positively assess the modernization processes that took place in the high school during the period, but at the same time it should be noted that the impossibility of holistic implementation of all the ideas laid down in the GUS programs was primarily due to the weak material base of schools and insufficient qualification of mass teachers.

FOR CITATION: Popov, M. V., Savin, N. L. (2024). New Didactic Methods and Methods of Teaching in General Education Schools of Advanced Type and Attempts to Modernize the System of School Education in the Urals in the 1920s – Early 1930s. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 19–26.

Модернизация школьного и высшего образования в современной России влечет за собой множество различного уровня инноваций. Это прежде всего введение федеральных образовательных стандартов начального и среднего образования. В основе новых стандартов лежат компетентностный подход, стремление приблизить образование к быстроменяющейся жизни [13]. Следует заметить, что попытки уйти от «школы слушания» предпринимались в истории отечественной школы неоднократно, но самым ярким примером подобных инноваций, безусловно, могут служить школьные программы, которые вводились в России после революции 1917 года [4].

Что касается работ, посвященных проблемам школьного строительства, то исследователей прежде всего интересовали вопросы начального, а затем и семилетнего всеобуча. При этом все эти работы носили историко-партийный характер, были идеологизированы и не в полной мере отражали реальную картину в сфере народного образования. Это в первую очередь монографии В. Г. Чуфарова [14] и П. В. Гришанова [7]. Более поздние работы посвящены узкоспециализированным вопросам системы образования: так, например, вопросам подготовки учительских кадров для школьного образования посвящены работы М. В. Суворова [11; 12], исследования И. Л. Бахтиной [1] и Э. Е. Протасовой [6] посвящены сельской школе на Урале. В то же время специальные работы об организации учебного процесса в повышенной школе на Урале в 1920-е гг., написанные в «постперестроечный» период, до сих пор отсутствуют.

Авторы статьи ставят целью охарактеризовать государственную политику молодого советского государства в отношении содержания и организации учебного процесса в повышенной школе, проанализировать новые инновационные подходы к школьному образованию и причины возвращения к традиционной классно-урочной системе в начале 1930-х годов.

В исследуемый нами период существовали различные типы общеобразовательных школ: школы I и II ступени, школы-девятилетки, фабрично-заводские семилетки и др. Говоря о повышенных школах, мы имеем в виду общеобразовательные учеб-

ные заведения, в которых учащиеся получали образование выше, чем выпускники начальных школ.

Географические рамки – территория существовавшей в 1923–1934 гг. Уральской области, включавшая большинство территорий современного Уральского региона – Пермская, Екатеринбургская, Челябинская и Тюменская губернии с центром в городе Екатеринбурге, с 1924 г. – Свердловске.

Кардинальные изменения политического, экономического, социального устройства нашей страны, вызванные революцией, потребовали соответствующих изменений и в сфере образования, так как именно оно обеспечивает мировоззренческие установки подрастающего поколения и его способность участвовать в жизни общества и государства. Необходимость модернизации школьного образования была очевидна, и значительная часть лучших педагогов того времени, таких как П. П. Блонский, Г. О. Гордон, М. М. Пистрак, С. Т. Шацкий и др., приступили к разработке новых школьных программ под руководством Государственного ученого совета (далее – ГУС), специально созданного для обеспечения развития образования и науки. Общее руководство разработкой программ осуществляла Н. К. Крупская, которая возглавляла Научно-педагогическую секцию ГУСа [5].

Стоит сказать, что попытка пересмотреть содержание школьного образования предпринималась еще до организации ГУСа, основной целью которой была необходимость воплотить в жизнь положения первых документов нового правительства – «Декларации о единой трудовой школе» и «Положения о единой трудовой школе», опубликованных в 1918 году¹. В 1921 году разрабатываются примерные программы единой трудовой школы, в которых делается попытка уйти от предметного метода преподавания (т. е. от преподавания основ наук) к комплексному преподаванию, в рамках которого акцент делается на реальных потребностях в жизни ребенка. И уже в 1922 году Наркомпрос разослал эти программы на места. Однако это были скорее переработанные старые программы, чем новые. Кроме того, за исключением программ по обществоведению, они являлись

¹ Декрет о Единой трудовой школе. URL: <https://istmat.org/node/31601> (дата обращения: 12.11.2024).

не обязательными, а лишь примерными, ориентировочными. Уральский историк В. Г. Чуфаров справедливо отмечает, что на местах пытались дополнить, конкретизировать эти программы, а также вырабатывали свои собственные. Однако местное «самотворчество» неизбежно приводило к разнобою, к многочисленным перегибам в решении программных вопросов [15, с. 78]. Отсутствие единого подхода и рекомендательный характер этих программ приводили к тому, что уездные и губернские отделы народного образования, в том числе на Урале, вынуждены были заниматься самостоятельным методическим творчеством. Например, в октябре 1922 года Екатеринбургским ГубОНО была создана комиссия из лучших педагогов города и профессоров Уральского университета. Составленные ею программы были одобрены и направлены в школы уральских губерний¹. Аналогичную работу вынуждены были проводить уездные отделы народного образования и даже отдельные учителя. Разнобой и несогласованность местных программ, безусловно, мешали учебному процессу. Кроме того, острая нехватка средств и учителей вынуждали сокращать программы, а иногда и вообще отказываться от них в пользу предметного метода преподавания.

Несмотря на явные недостатки и недоработки, отсутствие централизованного подхода к организации учебного процесса в этих программах, их можно оценить как инновационные, так как они способствовали дальнейшему поиску и преобразованиям в сфере народного образования.

Ситуация изменилась в 1923 году, когда были опубликованы программы ГУСа. Оценка этих программ не может быть однозначной. С одной стороны, в основу этих программ был положен принцип связи школы с жизнью, они требовали ориентации на современность, первостепенное внимание уделяли вопросам общественных отношений. С другой стороны, они отрицали предметный принцип изложения учебного материала, заменяя его комплексным: материал располагался по комплексным темам – «Природа», «Труд», «Общество» [8].

Центральное место в учебном процессе общеобразовательных школ повышенного типа в 1920-е гг. отводилось самостоятельной работе учащихся. Широкое распространение получили такие методы обучения, как «трудовой», «лабораторно-бригадный», «исследовательский». Разработка именно этих методов вытекала из основных принципов обучения в советской школе: связи

школы с жизнью, теории с практикой, развития у учащихся активности и самостоятельности посредством их участия в общественно-политической и трудовой жизни страны. Реализация исследовательского метода привела к резкой критике классно-урочной системы, на смену которой пришла заимствованная из зарубежной школы «студийная система» («метод проектов»). В ряде школ II ступени (особенно в опытно-показательных) организация учебной работы была построена по лабораторному плану. В таких школах учебный год разбивался на восемь месяцев. На каждый месяц из расчета 24 рабочих дней учащимся давалось по каждому предмету задание (восемь заданий в год). Для развития навыков коллективной деятельности они объединялись в звенья (по 3–5 чел.), составлялся график их работы на базе кабинетов и лабораторий. В специальных учетных карточках преподаватель отмечал время работы каждого учащегося в кабинете и лаборатории. Перед выполнением задания им проводилась вводная беседа. После его выполнения группа отчитывалась о проделанной работе, преподаватель ставил на учетной карточке свою подпись. Месячное задание по каждому предмету планировалось исходя из количества часов, отводимых на изучение предмета в неделю, умноженное на четыре. Задание, которое учащиеся выполняли письменно, включало целевую установку, тему и подтему. Зачеты и экзамены были полностью устранены. Работа учащихся учитывалась по «вещественным результатам» (доклады, диаграммы, схемы) [2].

Кроме комплексного метода, в исследуемый период в школах II ступени появляются профессиональные уклоны (индустриальный, педагогический, кооперативный, сельскохозяйственный и др.). Вызвано это было, с одной стороны, необходимостью перестроить школу II ступени в русле единой трудовой школы, так как, по мнению советских чиновников, школа II ступени продолжала традиции дореволюционной школы, стремилась дать максимум знаний, при этом не давала необходимых навыков практической работы. С другой стороны, в стране наблюдался острый дефицит кадров, эту задачу и должна была решить профессионализированная школа II ступени².

Информация о внедрении новых методов обучения на Урале появляется в инструкторских докладах и отчетах разного уровня начиная с 1923/24 уч. г. Но документы свидетельствуют, что применение их в уральских школах повышенного типа было скорее исключением, чем правилом, и часто лишь на уровне отчетов.

¹ Государственный архив Свердловской области (далее – ГАСО). Ф. 17. Оп. 1. Д. 175. Л. 60; Д. 285. Л. 124; Уральский рабочий. 1922. 11 декабря.

² Уральский учитель. 1925. № 3. С. 7–9.

Пожалуй, единственным из новых методов, который мог применяться в общеобразовательных учебных заведениях повышенного типа действительно широко, был экскурсионный, что понятно – такая форма работы не требует значительных материальных затрат.

Архивные источники подтверждают применение новых, рекомендованных органами народного образования методов обучения, нацеленных на активизацию самостоятельной работы учащихся в середине исследуемого периода на Урале.

Так, например, на страницах «Уральского учителя» за 1925 год в статье, посвященной опыту работы показательной школы-семилетки имени Я. М. Свердлова в городе Свердловске, отмечается, что характерным методом работы для школы является метод испытаний (исследовательский метод). Школа приобретает индустриальный уклон. В статье подчеркивается, что трудность программ ГУСа не пугает учительство данной школы¹.

В отчете школы II ступени № 17 города Перми от 4 сентября 1925 года отмечается, что в силу отсутствия надлежащего финан-

сирования в школе не введены профессиональные уклоны, что вызывает большое беспокойство среди учащихся, так как школа не дает никакой специальности, а попасть в вузы для получения профессии могут очень не многие, всего 15–20%. Не попавшие должны остаться с теми знаниями, которые им дала школа II ступени².

В журнале «Уральский учитель», в статье, посвященной работе по Дальтон-плану опытной школы имени В. И. Ленина города Свердловска, подробно показан режим работы школы в соответствии с экспериментальными методами: «работа в школе по Дальтон-плану выстраивалась следующим образом, с 9.00 до 12.00 часов проходили занятия в кабинетах, затем полчаса перерыв для завтрака. С 12.00 часов до 3-х проходили конференции и изучались предметы, не вошедшие в Дальтон-план. К таким относились гимнастика, пение, выразительное чтение и французский язык»³. План работы по данному методу определялся заданиями, которые давались учащимся на месяц. Примерная форма задания по физике представлена в таблице.

² Государственный архив Пермского края (далее – ГАПК). Ф. р-118. Оп. 1. Д. 158.

³ Уральский учитель. 1925. № 3. С. 30–40.

Таблица

Примерная форма задания по физике по Дальтон-плану⁴

Тема	Содержание работ учащихся	Часы	Источники и пособия	Контрольная работа
1. Двигатель внутреннего сгорания	Обследовать автомобильный двигатель в ремонтной мастерской Архирейская, № 7, по плану, выработанному на конференции	3	Брошюра «Автомобиль», «Машиноведение»	Начертить схему автомобильного двигателя с указанием важнейших частей. Дать краткое описание работы двигателя
2. Паровая турбина	Принцип действия и устройство паровой турбины. Турбины активные и реактивные. Коэффициент полезного действия. Тепловой баланс. Значение паровой турбины в технике	2	Брошюра «Машиноведение»	Подготовить конспект и схематический рисунок турбин

⁴ Таблица составлена на основе: Уральский учитель. 1925. № 3. С. 40–41.

Из приведенной таблицы видно, что задание в рамках Дальтон-плана давалось по двум различным темам, которые имели разные дидактические задачи. Первая тема носила исследовательский, практико-ориентированный характер, вторая – теоретический (книжный). Задания выстраивались с опорой на самостоятельную работу учащихся. Результаты работы обсуждались на конференции, в группах. Стоит отметить, что американский Дальтон-план, разрабо-

танный учительницей Еленой Пархерст, и советский «метод проектов» хоть и часто синонимизируются в литературе по истории педагогики, не являются полностью идентичными. Так, например, работа по Дальтон-плану в советской школе велась по звеньевому принципу (в группах), слабые ученики должны были тянуться за более успевающими, американский же вариант работы по Дальтон-плану предлагал делать ставку на личность ученика, выявление бо-

лее способных из класса.

Совершенно иная ситуация обстоит в повышенных школах, располагающихся в сельской местности и непромышленных районах Уральской области.

Например, в инспекторском отчете по обследованию Мишкинской школы II ступени с педагогическим уклоном указывается на тяжелое материальное положение школы, что затрудняет осуществление учебного процесса в соответствии с программами ГУСа. Отмечаются теснота здания, отсутствие нормального освещения, ветхость надворных построек, требующих ремонта. Что касается организации учебного процесса, то инспектором отмечаются отсутствие наглядных пособий в кабинетах, за исключением физического и химического, недостаточное снабжение школы учебниками, неудовлетворительное состояние школьной мебели. Отмечается недостаточный бюджет, который расходится с фактической потребностью школы на 2000 рублей. Не хватает средств на оплату работы преподавателей. Так, например, за реализацию дисциплин, связанных с педагогическим уклоном, отвечает один педагог, а дисциплины трудового воспитания вовсе не преподаются. Основным методом работы школы комиссия, проводившая обследование, признает «метод готовых заданий». В отчете указывается, что педагогический уклон в работе школы не отражается¹.

Введение новых методов поддерживалось руководством страны, в том числе и заведующим УралОНО И. А. Перелем, который, выступая на партийном совещании 4 апреля 1929 года, фактически заявил о необходимости перехода всех школ Урала на рельсы «метода проектов», – должного финансирования культурных преобразований в сфере школьного строительства не предусматривалось [10]. На Урале новые методы в полной мере реализовывались лишь в немногих школах, главным образом городских и опытно-показательных. В сельской местности все большей частью оставалось по-старому, причиной чего было как тяжелое материальное положение школ, так и неподготовленность педагогического персонала [3].

В начале 1930-х годов советское государство переходит к политике форсированной модернизации культурных преобразований. В 1930–1931 гг. продолжается поиск инновационных методов преподавания, что нашло отражение в попытке «политехнизации» школ повышенного типа. Сразу после ликвидации школ II ступени основными типами средних школ становятся фабрич-

но-заводская семилетка (далее – ФЗС) и школа рабочей молодежи (далее – ШКМ). В Уральской литературе по культурному строительству особенности начала 1930-х годов в школьной политике специально не рассматривались, а ведь именно в это время партийно-советское руководство попыталось решить проблему подготовки производственных кадров, в том числе и через «политехнизацию» школьного образования. Как следствие данной политики в свет выходит постановление Уралобкома ВКП(б) «О всеобщем обучении и политехнизации школы»², которое кардинальным образом меняет организацию учебного процесса в общеобразовательной школе повышенного типа. Основными типами повышенных школ в данный период становятся ФЗС в городе и ШКМ на селе. Ориентиром по перестройке учебной работы в школе были указания ЦК ВКП(б) партии, которые предписывали: «что весь общественно-производственный труд учащихся должен быть подчинен учебным и воспитательным целям школы». Это означало, что учебный процесс должен был выстраиваться в тесном взаимодействии с предприятиями. Так, например школам предписывалось заключать договоры с предприятиями, колхозами, причем ответственность за заключение этих договоров возлагалась не только на руководителей школ, но и на соответствующих руководителей заводов, совхозов, МТС. Для более полного овладения учащимися производственным инструментарием директоров заводов обязывали передавать в школы не пригодные для работы на предприятии станки, инструменты и различные отходы производства для организации учебного процесса³. Согласно установкам советского руководства, под политехнизацией школы понималась коренная перестройка содержания учебной работы, вследствие которой предприятие со всеми его производственными мощностями становится основой всей школьной работы. Более того, школа обязана была участвовать в выполнении плана предприятия⁴.

По сообщениям региональных средств массовой информации, осенью 1930 года Уральский облсовнархоз обязался организовать учебно-производственные цеха при крупнейших заводах Урала и включить в свои контрольные цифры 50 млн рублей на строительство и оборудование ФЗС. Не менее оптимистичными были в печати и сообщения с мест о ходе «политехнизации

² Постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 25.08.1931 г. № 58. URL: <https://istmat.org/node/53561> (дата обращения: 28.11.2024).

³ Культфронт Урала. 1931. № 9-10. С. 9–10.

⁴ Просвещение на Урале. 1931. № 2-3. С. 6–7.

¹ Государственный архив Челябинской области (далее – ГАЧО). Ф. Р-108. Оп. 1. Д. 524.

школ: Ленинская фабрика в Свердловске связалась с подшефными школами и организовала для педагогов и учащихся производственную практику в своих цехах. Аналогичные факты мы имеем на Нязе-Петровском заводе, Камбарке, Перми, Березниках». Как серьезный успех оценивались в прессе факты участия старших групп ФЗС в производственном процессе: ученики старшей группы Высокогорской фабрично-заводской семилетки начали производственную практику на своем руднике, ученики 6 и 7 групп ФЗС при станции Нязе-Петровск работали в вагонном цехе по 6 часов в декаду, 115 учеников школы ФЗС Березовского завода работали в механическом цехе по 6 часов в декаду¹.

Однако, как свидетельствуют архивные материалы, ситуация с политехнизацией уральских общеобразовательных школ оставляла желать лучшего. В докладе Облпроса «О состоянии политехнизации школ Урала» от марта 1931 года отмечается, что прикрепление школ ФЗС и ШКМ к предприятиям, совхозам организационно оформлено только на 75%, а в ряде прикрепленных школ работа с предприятием поставлена формально, на уровне отчетов, учебно-производственные цеха не организованы².

Реальная ситуация показала необходимость отказаться от столь широкой профсоюзной организации общеобразовательных школ. С одной стороны, выполнение производственных заданий создавало помехи в повышении общекультурного уровня учащихся. С другой стороны, руководители промышленных предприятий и хозяйственники имели основания считать помехой в их производственной деятельности возложение обязанности помощи в работе ФЗС.

¹ Уральский рабочий. 1930, 7 ноября.

² Центр документации общественных организаций (далее – ЦДОСО). Ф. 4. Оп. Д. 1067.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтина, И. Л. Образовательный уровень сельских учителей на Урале в 1920-е годы / И. Л. Бахтина. – Текст : непосредственный // Историко-педагогические чтения. – 2015. – № 19-1. – С. 115–124.
2. Бахтина, И. Л. Опыт внедрения экспериментальных педагогических методик в общеобразовательных школах Урала в 1920-е годы / И. Л. Бахтина. – Текст : непосредственный // Историко-педагогические чтения. – 2016. – № 20-3. – С. 15–22.
3. Бахтина, И. Л. Опыт реализации зарубежных образовательных технологий в общеобразовательных учебных заведениях Урала в 1920-е годы / И. Л. Бахтина. – Текст : непосредственный // Вопросы всеобщей истории. – 2017. – № 19. – С. 14–19.
4. Богомолова, Л. И. Программы ГУСа как инновация 20-х годов XX века / Л. И. Богомолова. – Текст : непосредственный // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2013. – № 15 (34). – С. 37–48.
5. Вексель, И. Вторая ступень Советской трудовой школы. Организация. Содержание. Методы / И. Вексель, Р. Харитонова. – М., 1929. – С. 89–101. – Текст : непосредственный.
6. Государство и начальное образование в уральской деревне в 1920–1941 гг. / М. В. Попов, Э. Е. Протасова, И. Л. Бахтина, Т. Г. Мосунова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2009. – 187 с. – Текст : непосредственный.

Таким образом, опыт разработки и использования инновационных программ ГУСа оценивается авторами как положительный, так как экспериментальные поиски в образовании необходимы и являются основой дальнейшего развития образовательной системы государства. Однако в то же время исторический опыт педагогических преобразований в период НЭПа показал, насколько важны не только научное, но в большей степени детальное методическое обеспечение программ, система подготовки учителя к переходу на них и, безусловно, должное финансовое обеспечение, от которого в наибольшей степени зависит возможность проявления активности учителя и учащихся. В связи с этим мы считаем, что невозможность целостной реализации всех идей, заложенных в программах ГУСа, была связана в первую очередь со слабой материальной базой школ и недостаточной квалификацией массового учительства.

Вышедшие в 1931 и 1932 годы постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе»³ и «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе»⁴ содержали указания о полном пересмотре подходов к организации школьной работы. В результате принятых административных мер по пересмотру основных подходов к формированию содержания образования, методов и форм обучения и воспитания в советской школе инновационные процессы были надолго остановлены, и школа вновь вернулась к традиционному образу «школы учебы».

³ Постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 25.08.1931 г. № 58. URL: <http://istmat.org/node/53561> (дата обращения: 19.11.2024).

⁴ Постановление ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» от 25.08.1932 г. № 113. URL: <http://istmat.org/node/57330> (дата обращения: 19.11.2024).

7. Гришанов, П. В. Школьный всеобщ на Урале в условиях строительства социализма (1926–1937 гг.) / П. В. Гришанов. – Челябинск : ЧГПИ, 1982. – 91 с. – Текст : непосредственный.
8. Колокольникова, З. У. Структура программ Гуса в РСФСР в 20-е гг. XX в / З. У. Колокольникова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы образования: история и современность : сборник научных статей. Выпуск 7. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2018. – С. 160–167.
9. Попов, М. В. Начальное образование в уральской деревне в 1920–1941 гг. / М. В. Попов, Э. Е. Протасова, И. Л. Бахтина. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2006. – 156 с. – EDN YZGWUP. – Текст : непосредственный.
10. Попов, М. В. И. А. Перель – заведующий Уральским (Свердловским) отделом народного образования и его роль в осуществлении культурных преобразований в 1927–1937 гг. / М. В. Попов, М. В. Суворов. – Текст : непосредственный // Вестник гуманитарного образования. – 2024. – № 2 (34). – С. 170–179.
11. Попов, М. В. Подготовка учительских кадров в Свердловске во второй половине 1930-х – начале 1940-х гг. / М. В. Попов, М. В. Суворов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 7. – С. 155–161.
12. Попов, М. В. Преподавательские кадры сельских начальных общеобразовательных школ на Урале в 1920-х годах / М. В. Попов, И. Л. Бахтина, М. В. Суворов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 3. – С. 72–78.
13. Чернова, А. В. Инновационные педагогические технологии современной школы в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта / А. В. Чернова. – Текст : непосредственный // Реализация ФГОС. Эффективные педагогические и управленческие практики : материалы II Всероссийской научно-практической конференции, 16 марта 2019 года. – М., 2019. – С. 28–30.
14. Чуфаров, В. Г. Культурная революция в СССР и духовное развитие советского общества / В. Г. Чуфаров. – Текст : непосредственный // Ленинский план культурной революции и духовное развитие советского общества : материалы Респ. конф., посвящ. 50-летию образования СССР. – Свердловск, 1972. – С. 604.
15. Чуфаров, В. Г. Деятельность партийных организаций Урала по осуществлению культурной революции (1920–1937 гг.) / В. Г. Чуфаров. – Свердловск, 1970. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Bakhtina, I. L. (2015). *Obrazovatel'nyi uroven' sel'skikh uchitelei na Urale v 1920-e gody* [The Educational Level of Rural Teachers in the Urals in the 1920s]. In *Istoriko-pedagogicheskie chteniya*. No. 19-1, pp. 115–124.
2. Bakhtina, I. L. (2016). *Opyt vnedreniya eksperimental'nykh pedagogicheskikh metodik v obshcheobrazovatel'nykh shkolakh Urala v 1920-e gody* [The Experience of Introducing Experimental Pedagogical Techniques in Secondary Schools in the Urals in the 1920s]. In *Istoriko-pedagogicheskie chteniya*. No. 20-3, pp. 15–22.
3. Bakhtina, I. L. (2017). *Opyt realizatsii zarubezhnykh obrazovatel'nykh tekhnologii v obshcheobrazovatel'nykh uchebnykh zavedeniyakh Urala v 1920-e gody* [The Experience of Implementing Foreign Educational Technologies in General Education Institutions of the Urals in the 1920s]. In *Voprosy vseobshchei istorii*. No. 19, pp. 14–19.
4. Bogomolova, L. I. (2013). *Programmy GUSa kak innovatsiya 20-kh godov XX veka* [SAC Programs as an Innovation of the 20s of the 20th Century]. In *Vestnik Vladimirskego gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovykh. Seriya: Pedagogicheskie i psikhologicheskie nauki*. No. 15 (34), pp. 37–48.
5. Veksel, I., Kharitonova, R. (1929). *Vtoraya stupen' Sovetskoi trudovoi shkoly. Organizatsiya. Soderzhanie. Metody* [The Second Stage of the Soviet Labor School. Organization. Content. Methods]. Moscow, pp. 89–101.
6. Popov, M. V., Protasova, E. E., Bakhtina, I. L., Mosunova, T. G. (2009). *Gosudarstvo i nachal'noe obrazovanie v ural'skoi derevne v 1920–1941 gg.* [The State and Primary Education in the Ural Village in 1920–1941]. Ekaterinburg, Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. 187 p.
7. Grishanov, P. V. (1982). *Shkol'nyi vseobuch na Urale v usloviyakh stroitel'stva sotsializma (1926–1937 gg.)* [Universal School Education in the Urals under the Conditions of the Construction of Socialism (1926–1937)]. Chelyabinsk, ChGPI. 91 p.
8. Kolokolnikova, Z. U. (2018). *Struktura programm Gusa v RSFSR v 20-e gg. XX v* [The Structure of SAC Programs in the RSFSR in the 20s of the 20th Century]. In *Aktual'nye problemy obrazovaniya: istoriya i sovremennost': sbornik nauchnykh statei*. Issue 7. Krasnoyarsk, Krasnoyarskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. V. P. Astaf'eva, pp. 160–167.
9. Popov, M. V., Protasova, E. E., Bakhtina, I. L. (2006). *Nachal'noe obrazovanie v ural'skoi derevne v 1920–1941 gg.* [Primary Education in the Ural Village in 1920–1941]. Ekaterinburg, Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. 156 p. EDN YZGWUP.
10. Popov, M. V., Suворov, M. V. (2024). *I. A. Perel' – zaveduyushchii Ural'skim (Sverdlovskim) otdelom narodnogo obrazovaniya i ego rol' v osushchestvlenii kul'turnykh preobrazovaniy v 1927–1937 gg.* [Perel was the Head of the Ural (Sverdlovsk) Department of Public Education and His Role in the Implementation of Cultural Transformations in 1927–1937]. In *Vestnik gumanitarnogo obrazovaniya*. No. 2 (34), pp. 170–179.
11. Popov, M. V., Suворov, M. V. (2014). *Podgotovka uchitel'skikh kadrov v Sverdlovске vo vtoroi polovine 1930-kh – nachale 1940-kh gg.* [Teacher Training in Sverdlovsk in the Second Half of the 1930s – Early 1940s]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 7, pp. 155–161.
12. Popov, M. V., Bakhtina, I. L., Suворov, M. V. (2010). *Prepodavatel'skie kadry sel'skikh nachal'nykh obshcheobrazovatel'nykh shkol na Urale v 1920-kh godakh* [Teaching Staff of Rural Primary Schools in the Urals in the 1920s]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 3, pp. 72–78.
13. Chernova, A. V. (2019). *Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii sovremennoi shkoly v usloviyakh realizatsii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta* [Innovative Pedagogical Technologies of a

Modern School in the Context of the Implementation of the Federal State Educational Standard]. In *Realizatsiya FGOS. Effektivnye pedagogicheskie i upravlencheskie praktiki: materialy II Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 16 marta 2019 goda*. Moscow, pp. 28–30.

14. Chufarov, V. G. (1972). Kul'turnaya revolyutsiya v SSSR i dukhovnoe razvitie sovetskogo obshchestva [The Cultural Revolution in the USSR and the Spiritual Development of Soviet Society]. In *Leninskii plan kul'turnoi revolyutsii i dukhovnoe razvitie sovetskogo obshchestva: materialy Resp. konf., posvyashch. 50-letiyu obrazovaniya SSSR*. Sverdlovsk, p. 604.

15. Chufarov, V. G. (1970). *Deyatel'nost' partiinykh organizatsii Urala po osushchestvleniyu kul'turnoi revolyutsii (1920–1937 gg.)* [The Activities of the Party Organizations of the Urals in the Implementation of the Cultural Revolution. 1920–1937]. Sverdlovsk.

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.1:004.738.5
ББК 4420.268.43

ГРНТИ 14.15.01

Код ВАК 5.8.1

Акопьян Виктор Альбертович,

SPIN-код: 4000-5548

кандидат педагогических наук, доцент, Министр образования и науки Самарской области; 443099, Россия, г. Самара, ул. Алексея Толстого, 35, e-mail: profi-07@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; цифровое образовательное пространство; региональное образование; цифровая зрелость; общеобразовательные учебные заведения; школьники; компоненты цифрового образовательного пространства; психолого-педагогический аспект

АННОТАЦИЯ. Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что в эпоху цифровизации у обучающихся всех уровней образования расширяются образовательные возможности, благодаря которым они динамично развиваются в соответствии со своими возрастными особенностями и индивидуальными образовательными запросами. Принято считать, что в цифровую эпоху общество разделилось на «цифровых аборигенов», которые могут успешно использовать цифровые технологии, и «цифровых мигрантов», у которых цифровая грамотность недостаточно сформирована. Следовательно, возникает проблема: каким образом возможно преодолеть или минимизировать «цифровое неравенство», прежде всего в общеобразовательных школах регионов Российской Федерации, на примере Самарской области? Цель исследования заключается в том, чтобы определить компоненты цифрового образовательного пространства региона и обосновать их взаимосвязь с преодолением «цифрового неравенства» с позиции психолого-педагогической науки. Исследование базируется на этатистском подходе к формированию цифрового пространства региона, на принципах человекообразности, культуросообразности и социосообразности. Приоритетные методы исследования – анализ отечественной литературы, обобщение и системный анализ. Основным результатом нашего исследования является определение компонентов цифрового образовательного пространства региона – ментального, символического и социального как факторов, способствующих преодолению «цифрового неравенства» среди обучающихся. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что обоснована инновационность процесса формирования цифрового образовательного пространства, заключающаяся в переходе на новый технологический уклад. Практическая значимость исследования заключается в том, что под руководством автора статьи был реализован комплекс мер для руководителей образовательных организаций, учителей и обучающихся по реализации Федерального проекта «Цифровая образовательная среда». Исходя из результатов исследования, был сделан вывод, что региональная специфика определяется тем, что в Самарской области уже накоплен богатый конструктивный опыт реализации программы «Цифровая образовательная среда», которая функционирует здесь с 2018 года.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Акопьян, В. А. Формирование цифрового образовательного пространства региона: психолого-педагогический аспект / В. А. Акопьян. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 27–34.

Akopyan Viktor Albertovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Minister of Education and Science of the Samara Region, Samara, Russia

FORMATION OF DIGITAL EDUCATIONAL SPACE OF THE REGION: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

KEYWORDS: digitalization of education; digital technologies; digital educational environment; digital educational space; regional education; digital maturity; general education institutions; schoolchildren; components of the digital educational space; psychological and pedagogical aspect

ABSTRACT. The relevance of our research is due to the fact that in the era of digitalization, students at all levels of education are expanding educational opportunities, thanks to which they dynamically develop in accordance with their age characteristics and individual educational needs.

It is obvious that, in the digital era, society has divided into “digital natives” who can successfully use digital technologies, and “digital migrants” whose digital literacy is not sufficiently formed. Consequently, a problem arises: how is it possible to overcome or minimize the “digital inequality”, primarily in secondary schools in the regions of the Russian Federation, based on the example of the Samara region? The purpose of the study is to determine the components of the digital educational space of the region and justify their relationship with overcoming the “digital inequality” from the standpoint of psychological and pedagogical sciences. The study is based on the etatist approach to the formation of the digital space of the region, and on the principles of humanogenicity, cultural and socio-diversity (conformity). Priority research methods

are the analysis of domestic literature, generalization and systematic analysis. The main results of our study are the definition of the components of the digital educational space of the region – mental, symbolic and social as factors that contribute to overcoming the “digital inequality” among students. The theoretical significance of the study lies in the fact that the innovativeness of the process of forming a digital educational space, which consists in the transition to a new technological structure, is justified. The practical importance of the research is that under the author’s management the complex of measures for heads of the educational organization, teachers and students, on implementation of the federal project “Digital Educational Environment” was realized. Based on the results of the study, it was concluded that the regional specificity is that the Samara region has already accumulated rich constructive experience in implementing the Digital Educational Environment program, which has been operating here since 2018.

FOR CITATION: Akopyan, V. A. (2024). Formation of Digital Educational Space of the Region: Psychological and Pedagogical Aspect. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 27–34.

Введение. В условиях совершенствования современной инфраструктуры общеобразовательной школы пристальное внимание уделяется развитию ее цифрового пространства. Это обусловлено тем, что благодаря переходу от традиционной классно-урочной системы к цифровой и смешанной модели обучения образовательный вектор смещается в сторону персонализации обучения. В случае, если в школе созданы условия для развития цифрового пространства, у школьников появляются расширенные возможности для удовлетворения собственных индивидуальных запросов. Профессор И. Ш. Мухаметзянов отмечает положительную динамику развития цифрового пространства школ российских регионов. Основная идея его исследования заключается в том, что переход от информатизации образования к цифровизации образования – это выход на качественно новый уровень работы с информационными ресурсами, характеризующийся высоким уровнем визуализации данных [9].

Отметим, что в эпоху цифровизации инструменты и механизмы обучения школьников значительно трансформировались. Это обусловлено тем, что у школьников, систематически использующих гаджеты в ходе учебы, модифицировалось функционирование когнитивных процессов познания: для современного школьника «цифрового» поколения учебный материал следует представлять в наглядном, интерактивном и «концентрированном» виде.

Президент Российской Федерации В. В. Путин, принимая участие в Санкт-Петербургском международном экономическом форуме (июнь 2024 г.), отметил, что страна нуждается в специалистах со сформированной цифровой грамотностью, и это направление развития особенно актуально для современной системы общего образования. Основы цифровой грамотности как компонента функциональной грамотности личности закладываются именно в школе.

Ввиду того, что автор непосредственно осуществляет руководство, контроль и управление образованием в Самарской области, а также вследствие того, что в Самарском регионе у школьников наблюдаются

значительные достижения в формировании функциональной грамотности, в том числе в аспекте цифровой грамотности, Самарский регион был выбран в качестве объекта исследования. Успешность опыта Самарской области в сфере обучения основам цифровой грамотности среди школьников во многом обусловлена тем, что непосредственно под руководством автора статьи ведется целенаправленная, лично ориентированная и групповая работа со школьниками с соблюдением преемственности ступеней образования, с учетом возрастных характеристик учащихся и их образовательных интересов на каждом этапе обучения. Наше утверждение подтверждается исследованиями Н. Н. Волковой и Э. И. Романюк, которые предложили авторскую методику расчета индекса цифровой среды и апробировали ее во всех регионах Российской Федерации. Лидирующие позиции занимают Московская область (индекс – 7,19), Ленинградская область (индекс – 6,87) и Республика Татарстан (индекс – 6, 75). Самарская область пока на десятом месте (индекс – 6,12) [3]. Однако несомненно, что в целях стратегического развития единого цифрового пространства на территории Российской Федерации, а также достижения высоких результатов в сфере формирования цифровой грамотности обучающихся следует действовать локально, в контексте отдаленно взятого региона.

В эпоху цифровизации акцент делается на цифровом образовательном пространстве региона, поскольку абсолютное большинство образовательных организаций перешли на использование цифровых технологий в обучении. Е. Ю. Левина в своем исследовании выделяет «цифровых аборигенов» и «цифровых мигрантов» [8]: к первой категории относятся обучающиеся, которые с ранних лет привыкли к использованию гаджетов; ко второй группе относят учителей «старой формации», т. е. представителей «доцифровой» эпохи, которые не владеют в достаточной степени цифровыми инструментами, применяемыми в обучении школьников.

На наш взгляд, основным преимуществом цифрового образовательного пространства является то, что обучающиеся,

проживающие в определенном регионе, при дистанционном формате обучения могут выбирать себе преподавателей / тьюторов из любой страны мира и заниматься в том темпе, который соответствует их образовательным возможностям. Наше утверждение подтверждается исследованиями Н. С. Спартакяна и М. Г. Синяковой, в процессе проведения которых они изучали характеристики цифрового образовательного пространства, такие как протяженность (т. е. территориальная ограниченность), объем (т. е. содержательное наполнение) и биполярность (т. е. стабильность компонентов цифрового образовательного пространства) [10].

Е. В. Андриенко в своем исследовании использует социокультурный методологический подход, который заключается в том, что совершенствование информационно-коммуникативных навыков у школьников становится приоритетным направлением для развития навыков цифрового общения. Автор отмечает, что наличие «девиантных высказываний» (флуд, троллинг, флейм и т. д.) [2], наблюдающихся в цифровом общении школьников, приводит к переносу негативных явлений, возникающих в языковой культуре современности, из письменной речи в устную речь.

Однако автор отмечает, что цифровизация образования имеет стратегически значимые преимущества для обучающихся школ региона. К ним относятся:

- гибкость: обучающиеся могут самостоятельно выбирать формат обучения, время занятий и продолжительность обучения, создавая себе гибкий график;
- воспроизводимость: обучающиеся могут возвращаться к изучению материала, представленного в цифровом формате, то количество раз, которое им необходимо для усвоения материала;
- изменчивость: задача учителя – следить за постоянным обновлением образовательного контента, для того чтобы поддерживать у обучающихся интерес к изучаемому предмету;
- избирательность: обучающиеся могут выбирать те разделы материала, представленного в цифровом формате, которые наиболее актуальны для развития их личности;
- индивидуализация: обучающиеся под руководством опытных преподавателей / тьюторов имеют возможность разработать индивидуальный образовательный маршрут и следовать ему.

Однако у Е. Н. Шутенко и И. Е. Харченко имеются некоторые опасения по поводу форсированного внедрения цифровых технологий в образовательный процесс школ

региона с психолого-педагогической позиции: они полагают, что существуют определенные риски для психологического и физического здоровья обучающихся. К ним относятся: возникновение информационной зависимости как следствие продолжительного пребывания обучающихся в Интернете; деперсонализация обучения как результат негативного влияния цифровой среды на личность обучающегося; «ослабление субъектной позиции студентов и навыков «живого» общения» на фоне превалирования онлайн-общения и др.» [12, с. 134].

Цель исследования. Исходя из актуальности нашего исследования, определяющей важностью формирования цифрового образовательного пространства региона как результата цифровой трансформации образовательного процесса в общеобразовательной школе, мы сформулировали цель исследования, которая заключается в том, чтобы определить компоненты цифрового образовательного пространства региона, которые способствуют преодолению «цифрового неравенства» с психолого-педагогической позиции.

Обзор литературы. В исследованиях российских ученых [6; 9; 11] речь идет о перспективах и рисках цифрового образования в школе. А. С. Карпенко и С. М. Павлова отмечают, что в большинстве регионов Российской Федерации функционирует федеральный проект «Цифровая образовательная среда». Он предполагает, что из государственного бюджета выделяется финансирование на развитие цифровой инфраструктуры региона и формирование безопасной цифровой экосистемы школы. Это означает, что в перспективе весь «образовательный контент» будет верифицирован, и школа станет устойчивой к любым вызовам современности [6].

А. А. Сухорукова и С. О. Буранок рассматривают перспективы обучения «цифрового поколения» школьников на примере изучения предмета «Регионоведение» в Самарской области. Авторы рекомендуют на уроках регионоведения использовать возможности 3D-моделирования, благодаря которому можно достичь визуализации исторических событий и познакомить учащихся с культурой и традициями Самарской области [11].

Профессор И. Ш. Мухаметзянов подчеркивает, что цифровое образование во всех субъектах Российской Федерации стало релевантной реальностью, и в России уже накоплен опыт по применению цифровых технологий в системе образования, связанный с переходом на дистанционное обучение во время пандемии COVID-19. Однако, исходя из практики стихийного перехода на ди-

станционное обучение обучающихся, были установлены проблемные аспекты цифровизации образования: недостаточное обеспечение цифровыми ресурсами, отсутствие опыта «живого» общения и взаимодействия с учителем и одноклассниками и «цифровое неравенство» между учителями и учениками. Решением проблем может быть критическое переосмысление роли учителя как навигатора в сфере цифровых технологий и фасилитатора онлайн-взаимодействия [9].

Зарубежные специалисты в области цифрового образования [13; 14] выдвинули свои идеи относительно вызовов цифрового образования в школе. L. Pomäki и M. Lakkala вместе с 5 экспертами осуществили мониторинг цифровой деятельности школ Финляндии. В ходе их исследования было установлено, что восприятие школьниками основ цифровой грамотности во многом обусловлено наличием у учителей культуры цифрового общения и взаимодействия. Они предложили две модели реформирования школьной системы в Финляндии: поэтапное формирование цифрового сознания обучающихся или стремительный переход к цифровым технологиям (в зависимости от динамики социально-экономического развития общества) [14].

R. Gond и R. Gupta, эксперты из Индии, выделили три наиболее значимых вызова для цифрового образования в Индии: недостаточно устойчивое интернет-соединение; недостаточное количество квалифицированных учителей, владеющих цифровой компетентностью; языковой барьер, обусловленный наличием нескольких официальных языков и различных диалектов. Однако, несмотря на эти затруднения, представители Индии считают, что у цифрового образования больше преимуществ, чем недостатков [13].

Следовательно, в современных условиях развития научной мысли феномен «цифровизация образования» исследован с позиции преимуществ и недостатков для отдельно взятой образовательной организации или для Российской Федерации в целом. В нашем исследовании рассматривается цифровое образовательное пространство Самарского региона.

Эксперты в области цифрового пространства региона не пришли к единому мнению относительно его компонентов, а также методик измерения сформированности цифрового пространства региона, которые в основном базируются на комплексной оценке его показателей. Однако для достижения оптимального результата стоит рассматривать сформированность каждого компонента цифрового образовательного пространства в отдельности.

Методология и методы исследования. Исследование базируется на этатистском подходе, при котором государственная власть обладает значительным авторитетом и контролирует реализацию всех мер, ориентированных на социально-экономическое развитие и благополучие общества.

Изучению компонентов цифрового образовательного пространства региона с психолого-педагогической позиции соответствуют базовые принципы когнитивной педагогики: человекообразности, культуросообразности и социосообразности. Данные принципы направлены на гуманизацию образовательного процесса и развитие личности школьника.

К приоритетным теоретическим методам исследования относятся:

- анализ отечественной литературы на русском и английском языках по теме исследования, который осуществлялся для представления вариативных точек зрения на проблему исследования;

- обобщение, которое использовалось с целью систематизации понятийного поля исследования;

- системный анализ, позволивший целостно рассмотреть заявленную тему исследования.

К практическим методам исследования относятся организация, контроль и управление процессом образования в Самарской области, в частности проектом «Цифровая образовательная среда».

На первом этапе исследования было проанализировано более 70 работ отечественных и зарубежных авторов по теме исследования, в которых отражена специфика реализации цифрового образования в школах на региональном и страновом уровнях.

Критерии отбора публикаций: соответствие публикаций заявленной теме исследования (цифровизация образования) и сфере применения результатов исследования (школьное образование); учет публикаций за последние 15–20 лет; акцент на полнотекстовых авторских статьях, опубликованных в ведущих рецензируемых журналах; наличие у статей идентификатора DOI и др.

На втором этапе исследования были отобраны те работы, в которых проблема исследования рассматривается в психолого-педагогическом ракурсе.

На основании анализа специальной литературы и выступлений экспертов в этой области, а также собственных изысканий автора на базе школ Самарской области были выделены компоненты цифрового образовательного пространства региона: ментальный, символический и социальный. Автор в своем исследовании подчеркивает, что

необходимы системный подход (школа – СПО) и учет региональной специфики к формированию цифровой грамотности обучающихся, которая является одним из условий формирования цифрового образовательного пространства региона. Авторский вклад в исследование заключается в реализации системного подхода к организации и управлению данной деятельностью в целях подготовки молодых учителей и обучающихся к работе в цифровом образовательном пространстве, причем она базируется не только на развитии цифровых навыков, но и на активизации навыков сотрудничества в образовательном процессе [1].

Результаты. В контексте реализации проекта «Цифровая образовательная среда» в Самарской области были организованы различные виды занятий по развитию цифровой грамотности со школьниками, наиболее продуктивными видами деятельности оказались деловые игры, мини-проекты, конкурсы и турниры. Это обусловлено тем, что обучающиеся, участвуя в них, могут проявить свою креативность, соревновательность, увлеченность предметом, а также развить навыки командной работы. Использование цифровых инструментов и цифровых ресурсов привносит инновационный компонент в процесс обучения.

Масштабная деятельность под руководством автора статьи проводилась по подготовке молодых педагогов к работе по обучению цифровой грамотности школьников. В течение 2022–2024 гг. автор руководил

организацией методических и обучающих семинаров по формированию функциональной грамотности для педагогов, организовывал курсы повышения квалификации по данной теме, курировал работу учебно-методических объединений школ Самарской области, а также занимался организацией мониторинга соответствия программ преподаваемых дисциплин и задач Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» с учетом нового технологического уклада.

По результатам представленной системно организованной деятельности был проведен аудит качества реализации образовательных программ для педагогов и обучающихся. На основе аудита была создана региональная «методическая копилка», в которой отражены наиболее значимые результаты исследования.

В связи с четко организованной, целенаправленной работой по формированию цифровой грамотности у обучающихся как условия формирования цифрового образовательного пространства региона были достигнуты определенные успехи в области цифровизации школьного образования в Самарской области.

На основе практического опыта автора по внедрению условий для создания цифрового образовательного пространства в школах были выделены компоненты цифрового образовательного пространства региона (табл.).

Таблица

Компоненты цифрового образовательного пространства региона

Название компонента	Содержание компонента	Реализация компонента	Комментарий
Ментальный компонент	Сформированность представлений у учителей относительно того, чему и как надо обучать школьников, чтобы сформировать у них целостное мировоззрение относительно социально-экономического развития общества. Изучение ментального компонента цифрового пространства региона базируется на принципе человекообразности, который предполагает «смысловую оценку самого себя и окружающего мира» [7, с. 10].	Достижение цели: представление целостной картины мира может быть достигнуто за счет внедрения в образовательный процесс национально-регионального компонента. Он предполагает расширение содержания учебных курсов и предметов, программ и учебных пособий за счет материала, содержащего стратегии поэтапного развития региона	Изучение школьниками истории своего края (региона) будет положительно влиять на их успеваемость по таким предметам, как История России, география, краеведение и др. Более того, они смогут почувствовать сопричастность к истории своего региона и проявить себя как патриоты Родины

Название компонента	Содержание компонента	Реализация компонента	Комментарий
Символический компонент	Ценности и смыслы культуры, которые репрезентативно представлены в системе образования, образуют символический компонент. Ценности культуры и те смыслы, которые в нее вложены, составляют «символический капитал», т. е. духовное богатство жителей региона. Символический и ментальный компоненты следует рассматривать в их интегральном единстве, как два взаимопроницающих процесса. Изучение символического компонента цифрового пространства региона основывается на принципе культуросообразности, согласно которому обучающийся погружается в «культурный диалог времен» [7, с. 11]	Решение задачи «включения» символического компонента в образовательный процесс также основывается на изучении исторического опыта региона. В данном контексте предлагается изучение государственной и региональной символики, неформальных символов и условного (символического) выделения типов личностей, которые были воспитаны на основе имеющегося социокультурного опыта региона	В ходе объяснения школьникам символического компонента важно сделать акцент на «символическом капитале» региона, т. е. охарактеризовать высокое качество образования, предлагаемое образовательным учреждением, востребованность выпускников на рынке образовательных услуг и др. В фокусе внимания – те характеристики системы общешкольного образования, которые влияют на формирование позитивного имиджа и бренда региона
Социальный компонент	Образование рассматривается как социальный институт со своими нормами, ценностями и установками. Цифровое пространство региона в данном контексте следует изучать в ракурсе социокультурного пространства, где происходит обмен идеями и ценностями. Если сузить ракурс исследования до формата образовательной организации, то наиболее значимым является педагогическое взаимодействие в триаде «обучающийся – учитель – цифровое пространство». Изучение социального компонента цифрового пространства региона основывается на принципе социосообразности, предполагающем востребованность результатов обучения социумом [7]	Решением проблемы реализации социального компонента в цифровом пространстве региона является восприятие школы как «площадки» для обучения социальному сотрудничеству. Социальное пространство школы подходит не только для установления многомерных связей за пределами коллектива: взаимодействие с родителями и выполнение социального заказа государства. Социальный заказ может быть реализован как участие в экологических программах или программах, посвященных сохранению культурного наследия	В ходе реализации педагогического взаимодействия в социокультурном пространстве школы важно сделать акцент на инструментах и механизмах, позволяющих успешно осуществить коммуникацию. Чем больше связей сможет установить школьник, тем более успешен он будет в будущем, тем большую пользу он сможет принести социально-экономическому развитию региона

Выводы. Исходя из полученных результатов, были сделаны следующие выводы:

1. Региональная специфика цифрового образовательного пространства Самарской области заключается в том, что в данном регионе уже имеется практический конструктивный опыт реализации программы «Цифровая образовательная среда», которая успешно функционирует в Самарской области с 2018 года. Этот опыт взаимосвязан с формированием цифровой грамотности у обучающихся школ региона и популяризацией созданных цифровых сервисов для школьников и их родителей («Цифровой помощник ученика», «Цифровой помощник родителя», «Библиотека цифрового образовательного контента», «Цифровое

портфолио ученика» и др.)¹. Активно используется также идея коллектива авторов [15], которые, исходя из собственной практики преподавания в цифровом образовательном пространстве, определили новые роли для педагогов, такие как фасилитатор педагогического взаимодействия, навигатор в цифровом медиaprостранстве, координатор и др. На основе нашего эмпирического исследования, направленного на выявление отношения педагогов к использованию цифровых технологий в обучении, было определено, что учителям школ необходи-

¹ Стратегия в области цифровой трансформации отраслей экономики, социальной сферы и государственного управления Самарской области: утверждена губернатором Самарской области Д. И. Азаровым. 20.08.2021.

мо обладать инструментальным уровнем цифровой компетентности, чтобы самим создавать инновационный контент образовательного процесса для обучающихся [15].

2. Согласно паспорту региональной составляющей федерального проекта «Цифровая образовательная среда» в 2024 году под руководством автора статьи были организованы «онлайн-курсы для обучающихся и педагогов, а также для руководителей образовательных организаций, и был запущен механизм контроля качества за результатами обученности. Данной деятельностью занимается созданный Центр цифрового образования (IT-куб)»¹, который является ме-

¹ Паспорт региональной составляющей федерального проекта «Цифровая образовательная среда»: утвержден протоколом Совета по национальным и приоритетным проектам Самарской области от 10.12.2018 № ДА-36.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопян, В. А. Системный подход к формированию и оценке функциональной грамотности обучающихся профессиональных образовательных организаций: региональный опыт / В. А. Акопян. – Текст : непосредственный // Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology. – 2024. – Т. 30, № 1. – С. 63–70. – <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2024-30-1-63-70>.
2. Андриенко, Е. В. Цифровизация образования в контексте решения психолого-педагогических проблем воспитания и обучения / Е. В. Андриенко. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 7–18. – <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.01>.
3. Волкова, Н. Н. Развитие цифровой среды российских регионов / Н. Н. Волкова, Э. И. Романюк. – Текст : непосредственный // Проблемы развития территории. – 2019. – № 5 (103). – С. 38–52. – <http://dx.doi.org/10.15838/ptd.2019.5.103.2>.
4. Глухов, А. П. Цифровые мигранты как вынужденные цифровые кочевники: формирование новой идентичности / А. П. Глухов, Г. А. Окушова. – Текст : непосредственный // Цифровое кочевничество как глобальный и сибирский тренд : сборник материалов III Международной трансдисциплинарной научно-практической WEB-конференции, Томск, 24–26 мая 2016 года. – Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2017. – С. 89–98. – DOI: 10.17223/9785946216104/12. – EDN ZGQWRN.
5. Ершова, Р. В. Технологические навыки цифровых аборигенов: анализ эмпирических исследований / Р. В. Ершова. – Текст : непосредственный // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека : сборник научных статей и материалов международной конференции, Коломна, 14–17 февраля 2018 года / под общей редакцией Р. В. Ершовой. – Коломна : Государственный социально-гуманитарный университет, 2018. – С. 149–153. – EDN XWNBFFJ.
6. Карпенко, А. С. Цифровая образовательная среда в России: проблемы, опыт внедрения и перспективы / А. С. Карпенко, С. М. Павлова. – Текст : непосредственный // Человеческий капитал. – 2021. – № 12 (156). – С. 43–52. – <http://dx.doi.org/10.25629/HC.2021.12.40>.
7. Когнитивная педагогика: практика и опыт реализации : монография / Е. Ю. Левина, А. К. Балтыков, Я. А. Баткаева [и др.] ; под научной редакцией Е. Ю. Левиной, А. Р. Камалеевой. – Казань : Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2022. – 228 с. – <http://dx.doi.org/10.51379/n3999-0183-9216-d>. – Текст : непосредственный.
8. Левина, Е. Ю. Цифровизация – условие или эпоха развития системы высшего образования / Е. Ю. Левина. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 5. – С. 8–13.
9. Мухаметзянов, И. Ш. Цифровое пространство в образовании: ожидания, возможности, риски, угрозы / И. Ш. Мухаметзянов. – Текст : непосредственный // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2020. – № 15-1. – С. 571–574.
10. Спартакян, Н. С. Психолого-педагогические характеристики цифрового образовательного пространства / Н. С. Спартакян, М. Г. Синякова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 1. – С. 145–156. – http://dx.doi.org/10.26170/2079-8717_2022_01_17.
11. Сухорукова, А. А. Цифровые технологии в процессе изучения регионоведения в рамках среднего общего образования: проблемы, практика, перспективы (на примере изучения Самарской области) / А. А. Сухорукова, С. О. Буранок. – Текст : непосредственный // Самарский научный вестник. – 2023. – Т. 12, № 3. – С. 316–321.
12. Шутенко, Е. Н. Психолого-педагогические особенности построения цифрового образовательного пространства как сферы активизации личностного потенциала студентов вуза / Е. Н. Шутенко, И. Е. Харченко. – Текст : непосредственный // Образование и наука в современных реалиях : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. 26 июля 2023 г. – Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2023. – С. 133–136. – <http://dx.doi.org/10.21661/r-560183>.

стом притяжения для обучающихся всех возрастов. Обучение руководителей образовательных организаций организуется с учетом контроля за ходом внедрения модели цифровой образовательной среды в образовательный процесс.

3. Реализация выделенных в ходе исследования компонентов цифрового образовательного пространства региона – ментального, символического и социального – направлена на повышение уровня цифровой компетентности субъектов образовательного процесса и тем самым способствует преодолению «цифрового неравенства» с психолого-педагогической позиции.

Перспективное направление исследования – раскрытие механизмов и основных направлений развития цифрового образовательного пространства в регионе с учетом его специфики и образовательных традиций.

13. Gond, R. A study on digital education in India: scope and Challenges of an Indian society / R. Gond, R. Gupta. – Text : immediate // *Anveshana's International Journal of Research in Regional Studies, Law, Social Sciences, Journalism and Management Practices*. – 2017. – Vol. 2, issue 3. – P. 12–18.
14. Ilomäki, L. Digital technology and practices for school improvement: innovative digital school model / L. Ilomäki, M. Lakkala. – Text : immediate // *Research and practice in technology enhanced learning*. – 2018. – No. 13. – P. 1–25. – <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0094-8>.
15. New roles and competencies of teachers in the ICT-mediated learning environment of Russian universities / I. N. Ainoutdinova, T. M. Tregubova, J. Ng, V. A. Kopnov. – Text : immediate // *Education and Science Journal*. – 2022. – No. 24 (1). – P. 191–221. – <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-191-221>.

R E F E R E N C E S

1. Akopyan, V. A. (2024). Sistemnyi podkhod k formirovaniyu i otsenke funktsional'noi gramotnosti obuchayushchikhsya professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsii: regional'nyi opyt [System Approach to Formation and Assessment of Functional Literacy of the Learners in Professional Educational Organizations: Regional Experience]. In *Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*. Vol. 30. No. 1, pp. 63–70. <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2024-30-1-63-70>.
2. Andrienko, E. V. (2022). Tsifrovizatsiya obrazovaniya v kontekste resheniya psikhologo-pedagogicheskikh problem vospitaniya i obucheniya [Digitalization of Education in the Context of the Solution of Psychological and Pedagogical Problems of Education and Training]. In *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*. No. 1, pp. 7–18. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.01>.
3. Volkova, N. N., Romanyuk, E. I. (2019). Razvitie tsifrovoi sredy rossiiskikh regionov [Development of the Digital Environment of Russian Regions]. In *Problemy razvitiya territorii*. No. 5 (103), pp. 38–52. <http://dx.doi.org/10.15838/ptd.2019.5.103.2>.
4. Glukhov, A. P., Okushova, G. A. (2017). Tsifrovye migranty kak vyzhdenyie tsifrovye kochevniki: formirovanie novoi identichnosti [Digital Migrants as Forced Digital Nomads: Shaping a New Identity]. In *Tsifrovoe kochevnichestvo kak global'nyi i sibirskii trend: sbornik materialov III Mezhdunarodnoi transdistsiplinarnoi nauchno-prakticheskoi WEB-konferentsii, Tomsk, 24–26 maya 2016 goda*. Tomsk, Natsional'nyi issledovatel'skii Tomskii gosudarstvennyi universitet, pp. 89–98. DOI: 10.17223/9785946216104/12. EDN ZGQWRN.
5. Ershova, R. V. (2018). Tekhnologicheskie navyki tsifrovyykh aborigenov: analiz empiricheskikh issledovaniy [Technological Skills of Digital Natives: An Analysis of Empirical Research]. In Ershova, R. V. (Ed.). *Tsifrovoe obshchestvo kak kul'turno-istoricheskii kontekst razvitiya cheloveka sbornik nauchnykh statei i materialov mezhdunarodnoi konferentsii, Kolomna, 14–17 fevralya 2018 goda*. Kolomna, Gosudarstvennyi sotsial'no-gumanitarnyi universitet, pp. 149–153. EDN XWNBFJ.
6. Karpenko, A. S., Pavlova, S. M. (2021). Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossii: problemy, opyt vnedreniya i perspektivy [The Digital Educational Environment in Russia: Problems, Experience of Implementation and Prospects]. In *Chelovecheskii kapital*. No. 12 (156), pp. 43–52. <http://dx.doi.org/10.25629/HC.2021.12.40>.
7. Levina, E. Yu., Baltykov, A. K., Batkaeva, Ya. A. et al. (2022). *Kognitivnaya pedagogika: praktika i opyt realizatsii* [Cognitive Pedagogy: Practice and Experience of Realization] / ed. by E. Yu. Levina, A. R. Kamaleeva. Kazan, Institut pedagogiki, psikhologii i sotsial'nykh problem. 228 p. <http://dx.doi.org/10.51379/n3999-0183-9216-d>.
8. Levina, E. Yu. (2019). Tsifrovizatsiya – uslovie ili epokha razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya [Digitalization – a Condition or an Era of Development of the Higher Education System]. In *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal*. No. 5, pp. 8–13.
9. Mukhametzyanov, I. Sh. (2020). Tsifrovoe prostranstvo v obrazovanii: ozhidaniya, vozmozhnosti, riski, ugrozy [Digital Space in Education: Expectations, Opportunities, Risks, Threats]. In *Rossiya: tendentsii i perspektivy razvitiya*. No. 15-1, pp. 571–574.
10. Spartakyan, N. S., Sinyakova, M. G. (2022). Psikhologo-pedagogicheskie kharakteristiki tsifrovogo obrazovatel'nogo prostranstva [Psychological and Pedagogical Characteristics of Digital Educational Space]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 1, pp. 145–156. http://dx.doi.org/10.26170/2079-8717_2022_01_17.
11. Sukhorukova, A. A., Buranok, S. O. (2023). Tsifrovye tekhnologii v protsesse izucheniya regionovedeniya v ramkakh srednego obshchego obrazovaniya: problemy, praktika, perspektivy (na primere izucheniya Samarskoi oblasti) [Digital Technologies in the Course of Studying Regional Studies within Secondary Education: Problems, Practice, Prospects (on the Example of Studying the Samara Region)]. In *Samarskii nauchnyi vestnik*. Vol. 12. No. 3, pp. 316–321.
12. Shutenko, E. N., Kharchenko, I. E. (2023). Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti postroeniya tsifrovogo obrazovatel'nogo prostranstva kak sfery aktivizatsii lichnostnogo potentsiala studentov vuza [Psychological and Pedagogical Features of Building a Digital Educational Space as a Sphere of Activating the Personal Potential of University Students]. In *Obrazovanie i nauka v sovremennykh realiyakh: materialy II Vseros. nauch.-prakt. konf. 26 iyulya 2023 g.* Cheboksary, Tsentr nauchnogo sotrudnichestva «Interaktiv plus», pp. 133–136. <http://dx.doi.org/10.21661/r-560183>.
13. Gond, R., Gupta, R. (2017). A Study on Digital Education in India: Scope and Challenges of an Indian Society. In *Anveshana's International Journal of Research in Regional Studies, Law, Social Sciences, Journalism and Management Practices*. Vol. 2. Issue 3, pp. 12–18.
14. Ilomäki, L., Lakkala, M. (2018). Digital Technology and Practices for School Improvement: Innovative Digital School Model. In *Research and practice in technology enhanced learning*. No. 13, pp. 1–25. <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0094-8>.
15. Ainoutdinova, I. N., Tregubova, T. M., Ng, J., Kopnov, V. A. (2022). New Roles and Competencies of Teachers in the ICT-mediated Learning Environment of Russian Universities. In *Education and Science Journal*. No. 24 (1), pp. 191–221. <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-191-221>.

УДК 378.14:004.738.5
ББК 4448.026.843

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.1

Волынкина Наталия Валериевна,

SPIN-код: 5718-9480

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков, Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина; 394064, Россия, г. Воронеж, ул. Старых Большевиков, 54 А; e-mail: Volynkina_n@mail.ru

Герасимова Евгения Николаевна,

SPIN-код: 1978-7120

доктор педагогических наук, профессор, проректор по дополнительному образованию, внутреннему контролю и международной деятельности, Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина; 399770, Россия, г. Елец, ул. Коммунаров, 28; e-mail: Yevgeniya.gerasimova.57@list.ru

Гнездилова Наталия Александровна,

SPIN-код: 6603-1320

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математического моделирования, компьютерных технологий и информационной безопасности, Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина; 399770, Россия, г. Елец, ул. Коммунаров, 28; e-mail: natalez@mail.ru

Щучка Татьяна Александровна,

SPIN-код: 1742-3282

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математического моделирования, компьютерных технологий и информационной безопасности, Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина; 399770, Россия, г. Елец, ул. Коммунаров, 28; e-mail: tasialez@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; студенты; киберсоциализация; цифровая трансформация образования; психолого-педагогические условия

АННОТАЦИЯ. В настоящее время эффективность цифровой трансформации образования лежит в плоскости обеспечительных мер позитивной киберсоциализации обучающегося вуза в период профессиональной подготовки. Актуализация заявленной проблематики обусловлена состоянием цифрового образовательного пространства, определяющим развитие обучающегося в отсутствие явлений, дегуманизирующих движение и деформирующих результаты такого развития. Цель исследования – определение психолого-педагогических условий киберсоциализации обучающегося вуза в процессе цифровой трансформации образования. В процессе исследования выполнен анализ психолого-педагогических источников по данному направлению, применен личный опыт авторов в выявлении педагогических условий киберсоциализации обучающегося вуза в процессе цифровой трансформации образования и апробации их в практике профессиональной подготовки с использованием методов анализа, систематизации, обобщения, опроса, статистики. Научная новизна исследования заключается в определении компонентов и функций киберсоциализации обучающегося вуза в процессе цифровой трансформации образования как качества личности, основанного на структурах самосознания и мотивационно-потребностной сферы, выступающее регулятором самоконтроля и самореализации в освоении цифрового образовательного пространства и продуктивной совместной деятельности с другими людьми в реальном образовательном социуме; выявлены психолого-педагогические условия, обеспечивающие ее эффективность. Практическая и теоретическая значимость исследования состоит во введении дефиниции «киберсоциализация обучающегося вуза в процессе цифровой трансформации образования», что аккумулирует базу терминологического поля педагогической теории; в представлении психолого-педагогических условий. Результатом нашего исследования стало определение понятия «киберсоциализация обучающегося вуза в процессе цифровой трансформации образования», выделена структура, обозначены функции, выявлены уровни и разработаны психолого-педагогические условия ее эффективной реализации. Апробация психолого-педагогических условий киберсоциализации обучающегося вуза показала их эффективность.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Волынкина, Н. В. Психолого-педагогические условия киберсоциализации обучающегося вуза в процессе цифровой трансформации образования / Н. В. Волынкина, Е. Н. Герасимова, Н. А. Гнездилова, Т. А. Щучка. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 35–41.

Volynkina Natalia Valerievna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Foreign Languages, N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin Air Force Academy, Voronezh, Russia

Gerasimova Evgenia Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Vice-Rector for Additional Education, Internal Control and International Activities, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

Gnezdilova Natalia Alexandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Mathematical Modeling, Computer Technology and Information Security, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

Shchuchka Tatiana Alexandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Mathematical Modeling, Computer Technology and Information Security, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CYBERSOCIALIZATION OF A UNIVERSITY STUDENT IN THE PROCESS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

KEYWORDS: higher education institutions; digitalization of education; digital technologies; digital educational environment; students; cybersocialization; digital transformation of education; psychological and pedagogical conditions

ABSTRACT. Currently, the effectiveness of the digital transformation of education lies in the plane of protective measures for the positive cybersocialization of a university student during the period of professional training. The actualization of the stated issues is due to the state of the digital educational space, which determines the development of the educator in the absence of phenomena that dehumanize movement and deform the results of such development. The purpose of the study is to determine the psychological and pedagogical conditions of cybersocialization of a university student in the process of digital transformation of education. In the course of the research, the analysis of psychological and pedagogical sources in this area was carried out, the personal experience of the authors was applied in identifying the pedagogical conditions of cybersocialization of a university student in the process of digital transformation of education and testing them in the practice of vocational training using methods of analysis, systematization, generalization, survey, statistics. The scientific novelty of the study is to determine the components and functions of cybersocialization of a university student in the process of digital transformation of education as a personality quality based on the structures of self-awareness and motivational need sphere, acting as a regulator of self-control and self-realization in the development of digital educational space and productive joint activities with other people in a real educational society; psychological and pedagogical conditions that ensure its effectiveness. The practical and theoretical significance of the study consists in the introduction of the definition of “cybersocialization of a university student in the process of digital transformation of education”, which accumulates the base of the terminological field of pedagogical theory; in the presentation of psychological and pedagogical conditions. The result of our research was the definition of the concept of “cybersocialization of a university student in the process of digital transformation of education”, the structure is highlighted, functions are designated, levels are identified and psychological and pedagogical conditions for its effective implementation are developed. The approbation of the psychological and pedagogical conditions of cybersocialization of a university student has shown their effectiveness.

FOR CITATION: Volynkina, N. V., Gerasimova, E. N., Gnezdilova, N. A., Shchuchka, T. A. (2024). Psychological and Pedagogical Conditions of Cybersocialization of a University Student in the Process of Digital Transformation of Education. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 35–41.

Введение. Процесс цифровой трансформации образования регулируется нормативным документом от 2021 года «Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и образования». Он трактует необходимость замены традиционной организации обучения на методологию персонализированной подготовки, в результате которой обучающийся будет готов к освоению непрерывно совершенствующихся цифровых технологий.

Решение данной задачи лежит в плоскости обеспечительных мер позитивной киберсоциализации обучающегося вуза в период профессиональной подготовки. В этой связи возникает вопрос об определении условий киберсоциализации обучающегося вуза. Выявлена проблема: каковы психолого-

педагогические условия киберсоциализации обучающегося вуза в процессе цифровой трансформации образования? Актуализация заявленной проблематики обусловлена состоянием цифрового образовательного пространства, определяющим развитие обучающегося в отсутствии явлений, дегуманизирующих движение и деформирующих результаты такого развития. Цель – определение психолого-педагогических условий киберсоциализации обучающегося вуза в процессе цифровой трансформации образования.

В процессе исследования выполнен анализ психолого-педагогических источников по данному направлению [1–4; 7; 12; 14], применен личный опыт авторов в выявлении педагогических условий киберсоциализации обучающегося вуза в процессе

цифровой трансформации образования и апробации их в практике профессиональной подготовки с использованием методов анализа, систематизации, обобщения, опроса, статистики.

Научная новизна результатов исследования заключается в определении компонентов и функций киберсоциализации обучающегося вуза в процессе цифровой трансформации образования как качества личности, основанного на структурах самосознания и мотивационно-потребностной сферы, выступающее регулятором самоконтроля и самореализации в освоении цифрового образовательного пространства и продуктивной совместной деятельности с другими людьми в реальном образовательном социуме; выявлены психолого-педагогические условия, обеспечивающие ее эффективность.

Практическая и теоретическая значимость результатов состоит во введении дефиниции «киберсоциализация обучающегося вуза в процессе цифровой трансформации образования», что аккумулирует базу терминологического поля педагогической теории; в представлении психолого-педагогических условий.

Основная часть. В психолого-педагогическом поле терминологии используются такие дефиниции, как «киберсоциализация», «информационная социализация», «цифровая социализация», и определяются как идентичные. Российский ученый В. А. Плешаков [8–12] стал первым в нашей стране автором, который представил дефиницию киберсоциализации и раскрыл ее как «процесс качественных изменений структуры самосознания личности и мотивационно-потребностной сферы» [11, с. 5]. Исследователь С. В. Бондаренко обозначил это понятие следующим образом: «освоение пользователями технологий межличностной коммуникации, социальной навигации и правил поведения в компьютерных сетях, а также социальных норм, ценностей и ролевых требований, существующих как в конкретных виртуальных сетевых сообществах, так и в социальной общности киберпространства в целом» [3, с. 5]. Г. У. Солдатов закрепляет понятие «цифровая социализация» за процессом «овладения и присвоения человеком социального опыта, приобретаемого в онлайн-контекстах, воспроизводства этого опыта в смешанной офлайн / онлайн-реальности и формирующего его цифровую личность как часть реальной личности» [14, с. 76]. Определение понятия «социализация» в киберпространстве, представленное Г. У. Солдатовой, вписывается в контекст цифровой трансформации образования и станет основой в настоящем исследовании.

Ученые Р. М. Айсина и А. А. Нестерова в своих работах раскрывают эффекты и риски киберсоциализации молодежи, отмечая, что человек может быть социализирован в киберпространстве и совершенно беспомощен в реальном социальном обществе. В этой связи ими «выделены два типа киберсоциализации: позитивная киберсоциализация и негативная киберсоциализация. Позитивная киберсоциализация определяется как совокупность процессов безопасного освоения пользователем киберпространства, полноценного использования его многочисленных преимуществ и перенесения полезного опыта, полученного в виртуальной среде, на решение жизненных задач в реальной действительности. Негативная киберсоциализация характеризуется высокой степенью вовлеченности пользователя в виртуальные коммуникации в сочетании с низкой способностью к саморегуляции при использовании сетевых ресурсов, наличием девиантных паттернов при общении в интернет-среде и/или высокой уязвимости по отношению к агрессивным сетевым интервенциям» [1, с. 49]. Указанные авторами уровни данного понятия не отражают двойственности этой сущности, когда успешность в киберпространстве может не иметь положительных тенденций в реальной жизнедеятельности. Именно позитивная киберсоциализация как направление эффективной реализации, по нашему мнению, должна регулироваться уровнями, а негативная киберсоциализация должна остаться в пределах низкого уровня.

В современных педагогических науке и практике в процессе цифровой трансформации образования и периоде профессиональной подготовки позитивная киберсоциализация обучающегося вуза становится основополагающим направлением [5; 6; 10], что требует осмысления сущности, выявления уровней и определения психолого-педагогических условий ее эффективной реализации. Киберсоциализация обучающегося вуза в процессе цифровой трансформации образования определяется нами:

– как непрерывный процесс получения опыта цифрового взаимодействия и воспроизводства его в реальности образовательного пространства;

– как качество личности, основанное на структурах самосознания и мотивационно-потребностной сферы, выступающее регулятором самоконтроля и самореализации в освоении цифрового образовательного пространства и продуктивной совместной деятельности с другими людьми в реальном образовательном социуме.

Структура киберсоциализации обучающегося вуза в процессе цифровой транс-

формации образования как качества личности включает личностно-мотивационный, когнитивный, инструментальный компоненты с уровнями развития (высокий: обучающийся способен аккумулировать цифровой образовательный контент в позитивном взаимодействии с реальным образовательным социумом; средний: обучающийся способен осваивать отдельные элементы цифрового образовательного контента в позитивном взаимодействии с реальным образовательным социумом; низкий: обучающийся не способен осваивать отдельные элементы цифрового образовательного контента и не взаимодействует с реальным образовательным социумом) и реализуется нравственной, адаптивной, коммуникативной, обучающей, развивающей функциями.

В процессе вузовской подготовки по

дисциплинам ИТ-профиля на гуманитарных направлениях киберсоциализация обучающегося является основополагающим вектором развития в период обучения. Реализация обучения осуществляется нами в цифровой образовательной среде на платформе «1С Электронное обучение. Экзаменатор» (см. рис.). Назначение данной системы – поддержка электронным обучением учебного процесса в вузах, доступность учебы инвалидам. Это позволяет обеспечить интернет-доступ обучающегося к цифровой образовательной среде, интерактивное взаимодействие участников образовательного процесса и доступ их к электронным образовательным ресурсам, при этом информационная база располагается на сервере образовательной организации.

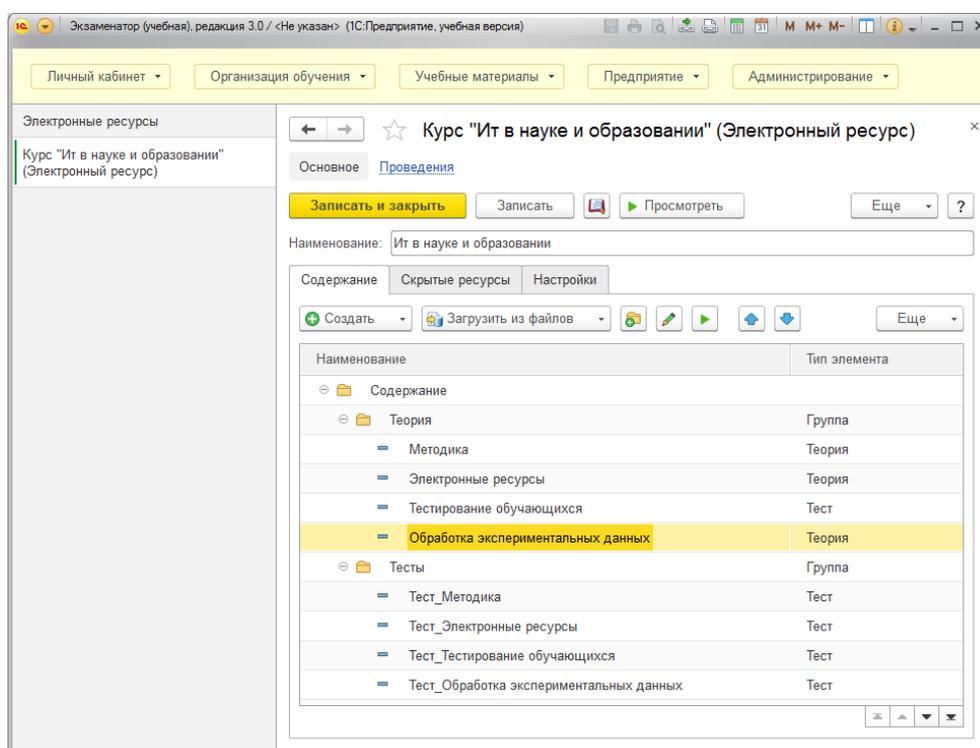


Рис. Окно структуры дисциплины «ИТ в науке и образовании» на платформе «1С Электронное обучение. Экзаменатор»

Перед началом обучения обозначается период освоения дисциплины, в базу заносятся фамилии, имена, отчества обучающихся, они получают логин и пароль доступа в базу; преподаватель по окончании курса имеет концентрированные в базе результаты выполнения всех оценочных средств каждого обучающегося, при этом результаты тестов автоматически формируются в виде отчета по группе.

В процессе обучения для достижения высокого и среднего уровней киберсоциализации нами использован метод конструктивизма [15]. Такое обучение в организации образовательного процесса представляется

как система самостоятельной поисковой деятельности обучающегося. Образование должно не только сопровождать развитие обучающегося, но работать на опережение, при этом обучающемуся необходимо преодолевать трудности и препятствия. Принятие конструктивизма в педагогике возможно лишь тогда, когда обучающемуся предоставляются условия для приобретения новых знаний и конструирования собственного мира. Такие условия представлялись в цифровой образовательной среде, реализованной на платформе обучения и предоставляющей необходимый потенциал для достижения эффективности процесса обу-

чения и киберсоциализации обучающегося в вузе.

Выделенные нами в этой связи психолого-педагогические условия киберсоциализации обучающегося вуза в процессе цифровой трансформации образования включают:

– *создание позиции нацеленности на успех, гармонизацию внутреннего эмоционального мира как психологического ресурса личностного роста в процессе учебной деятельности* (реализуется условие в сочетании самоактуализации с удовлетворенностью освоением цифровых технологий, где самоактуализация в сфере освоения цифровых технологий позволяет осмыслить ее жизненную важность для личности, породить личностный смысл такой деятельности, поднять на новую ступень не только деятельность, но и себя в своем развитии, при этом способность самоактуализироваться реально обретается только той личностью, которая успешно прошла путь становления, обрела зрелость, т. е. имеет хорошо структурированное пространство личностных смыслов, а удовлетворенность – это степень соотнесения человеком своих актуальных и потенциальных возможностей в сфере освоения цифровых технологий, своего актуального уровня развития с требованиями, предъявляемыми к обучающемуся; условие также реализуется в способности и готовности обучающегося управлять своим эмоциональным состоянием, ставить цели и достигать их, анализировать причины своих свершений и неудач, что является залогом продуктивности освоения цифровых технологий, в то время как отсутствие этого значительно осложняет поиск решения задачи и в конечном итоге демотивирует обучающегося);

– *позитивное интерактивное взаимодействие между обучающимся и преподавателем в цифровой образовательной среде в учебном процессе* (рассматривая педагогический процесс профессионального образования как интерактивное взаимодействие, выделяем определенные виды общения: субъектно-субъектное и субъект-объектное взаимодействия [15]. Между действующими лицами субъектно-субъектного взаимодействия интеракция рождает общение в виде многоуровневой системы, имеющей функции по правилам взаимного соответствия: обучающий ↔ обучающийся, обучающий ↔ группа обучающихся, обучающийся ↔ обучающийся, обучающийся ↔ группа обучающихся, группа обучающихся ↔ группа обучающихся, группа обучающихся ↔ группа обучающихся, обучающий ↔ педагогический коллектив, обучающийся ↔ педагогический коллектив. Принципы сотрудничества, диалога, рефлексии лежат в основе педагогических интеракций. В другом виде общения, субъект-объектном вза-

имодействии, правила взаимного соответствия представлены следующим образом: обучающийся ↔ интерактивный информационный ресурс (обучающийся ↔ текст, обучающийся ↔ компьютер, обучающийся ↔ информационный ресурс). В результате появления и нелинейного многоуровневого модерирования осуществления интеракций того и другого типов осуществляется киберсоциализация обучающегося);

– *организация командной работы в онлайн и офлайн сотрудничестве* (механизмами включения в командную работу становятся вовлеченность в совместную учебную деятельность по применению цифровых технологий; эффективное взаимодействие в различных коммуникативных ситуациях; позитивное воздействие на других в малой социальной группе);

– *формирование рефлексивной позиции обучающегося* (осмысление собственных действий и состояний, обеспечивающее функционирование таких рефлексивных процессов, как саморефлексия и рефлексия другого).

Результаты апробации выделенных психолого-педагогических условий киберсоциализации обучающегося вуза в процессе цифровой трансформации образования в Елецком государственном университете имени И. А. Бунина показали, что выше 84% обучающихся в этих условиях на гуманитарных направлениях подготовки по опросам отметили наличие позиции нацеленности на успех, гармонизацию внутреннего эмоционального мира как психологического ресурса личностного роста в процессе учебной деятельности и сформированной рефлексивной позиции, осмысление собственных действий и состояний, обеспечивающее функционирование таких рефлексивных процессов, как саморефлексия и рефлексия другого; свыше 87,5% обозначили высокую организацию командной работы в онлайн и офлайн сотрудничестве, а также позитивное синхронное и асинхронное взаимодействие между обучающимся и преподавателем в цифровой образовательной среде в учебном процессе. Тестирование уровня киберсоциализации обучающихся в выделенных психолого-педагогических условиях на гуманитарных направлениях подготовки выявило, что только 4% имеют низкий уровень.

Выводы. В настоящее время эффективность цифровой трансформации образования лежит в плоскости обеспечительных мер позитивной киберсоциализации обучающегося вуза в период профессиональной подготовки. Результатом нашего исследования стало определение понятия «киберсоциализация обучающегося вуза в процессе цифровой трансформации образова-

ния», выделена структура, обозначены функции, выявлены уровни и разработаны психолого-педагогические условия ее эффективной реализации. Киберсоциализация обучающегося вуза в процессе цифровой трансформации образования определяется нами – как непрерывный процесс и как качество личности. Результаты апробации психолого-педагогических условий киберсоциализации обучающегося вуза показали

их эффективность.

Данное исследование не является исчерпывающим и требует дальнейшего глубокого осмысления в педагогической науке с учетом факторов цифровой стратификации, угроз и рисков для позитивной киберсоциализации обучающегося вуза в процессе цифровой трансформации образования как перманентного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айсина, Р. М. Киберсоциализация молодежи в информационно-коммуникационном пространстве современного мира: эффекты и риски / Р. М. Айсина, А. А. Нестерова. – Текст : непосредственный // Социальная психология и общество. – 2019. – Т. 10, № 4. – С. 42–57.
2. Белинская, Е. П. Идентичность в транзитивном обществе: виртуальность и реальность / Е. П. Белинская, Т. Д. Марцинковская. – Текст : непосредственный // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека : сборник научных статей / под общей редакцией Р. В. Ершовой. – Коломна : Государственный социально-гуманитарный университет, 2018. – С. 43–48.
3. Бондаренко, С. В. Модель социализации пользователей в киберпространстве / С. В. Бондаренко. – Текст : непосредственный // Технологии информационного общества – Интернет и современное общество : труды VI Всероссийской объединенной конференции. – СПб. : Издательство Филологического факультета СПбГУ, 2003. – С. 5–7.
4. Верейкина, С. Н. О критериях успешности, успешной социализации и киберсоциализации личности / С. Н. Верейкина. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 1-1. – С. 81–87.
5. Морозов, А. В. Непрерывное образование управленческих педагогических кадров в условиях цифровой трансформации / А. В. Морозов, Л. Н. Самборская. – Текст : непосредственный // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию : материалы XVII Международной научно-практической конференции / под редакцией Л. М. Митиной. – М. : ПИРАО, 2021. – С. 244–248.
6. Никитина, С. В. Формирование ценностных ориентаций молодежи в процессе киберсоциализации / С. В. Никитина. – Текст : непосредственный // Россия и мировые тенденции развития : материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под научной редакцией П. Г. Макухина. – Омск : Омский государственный технический университет, 2019. – С. 222–228.
7. Пак, Л. Г. Социализация студентов вуза в эпоху цифрового общества / Л. Г. Пак. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 5 (228). – С. 66–72.
8. Плешаков, В. А. Интеграция, киберсоциализация и социальное воспитание: студент и преподаватель в информационном пространстве / В. А. Плешаков. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 27–31.
9. Плешаков, В. А. Киберсоциализация как инновационный социально-педагогический феномен / В. А. Плешаков. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2009. – Т. 1, № 3. – С. 32–39.
10. Плешаков, В. А. Киберсоциализация человека и интегративные тенденции киберпедагогики / В. А. Плешаков. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование: вызовы XXI века : материалы международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога В. А. Слостенина. – М. : МАНПО, 2010. – С. 613–617.
11. Плешаков, В. А. Слово Главного редактора: о киберсоциализации человека и ее организации на интернет-портале «Номо Cyberus» / В. А. Плешаков. – Текст : непосредственный // Номо Cyberus. – 2016. – № 1. – С. 4–26.
12. Плешаков, В. А. Теория киберсоциализации человека : монография / В. А. Плешаков ; под общей редакцией члена-корреспондента РАО, д-ра пед. наук, профессора А. В. Мудрика. – М. : МГПУ ; Номо Cyberus, 2011. – 400 с. – Текст : непосредственный.
13. Поляков, В. П. Цифровая трансформация образования и актуальные аспекты информационной безопасности личности / В. П. Поляков. – Текст : непосредственный // Человеческий капитал. – 2021. – № S5-3 (149). – С. 86–91.
14. Солдатова, Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г. У. Солдатова. – Текст : непосредственный // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 71–80.
15. Щучка, Т. А. Конструктивизм как технология обучения в подготовке магистранта педагогического образования к научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ / Т. А. Щучка, Р. В. Щучка. – Текст : непосредственный // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2018. – № 4 (28). – С. 131–135.

REFERENCES

1. Aisina, R. M., Nesterova, A. A. (2019). Kibersotsializatsiya molodezhi v informatsionno-kommunikatsionnom prostranstve sovremennogo mira: efekty i riski [Cybersocialization of Youth in the Information and Communication Space of the Modern World: Effects and Risks]. In *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*. Vol. 10. No. 4, pp. 42–57.
2. Belinskaya, E. P., Martsinkovskaya, T. D. (2018). Identichnost' v tranzitivnom obshchestve: virtual'nost' i real'nost' [Identity in a Transitive Society: Virtuality and Reality]. In Ershova, R. V. (Ed.). *Tsifrovoe obshchestvo*

kak kul'turno-istoricheskii kontekst razvitiya cheloveka: sbornik nauchnykh statei. Kolomna, Gosudarstvennyi sotsial'no-gumanitarnyi universitet, pp. 43–48.

3. Bondarenko, S. V. (2003). Model' sotsializatsii pol'zovatelei v kiberprostranstve [The Model of Socialization of Users in Cyberspace]. In *Tekhnologii informatsionnogo obshchestva – Internet i sovremennoe obshchestvo: trudy VI Vserossiiskoi ob'edinennoi konferentsii*. Saint Petersburg, Izdatel'stvo Filologicheskogo fakul'teta SPbGU, pp. 5–7.

4. Vereikina, S. N. (2018). O kriteriyakh uspekhnosti, uspekhnoi sotsializatsii i kibersotsializatsii lichnosti [On the Criteria of Success, Successful Socialization and Cybersocialization of Personality]. In *Prepodavatel' XXI vek*. No. 1-1, pp. 81–87.

5. Morozov, A. V., Samborskaya, L. N. (2021). Nepreryvnoe obrazovanie upravlencheskikh pedagogicheskikh kadrov v usloviyakh tsifrovoi transformatsii [Continuous education of managerial pedagogical personnel in the context of digital transformation]. In Mitina, L. M. (Ed.). *Novaya psikhologiya professional'nogo truda pedagoga: ot nestabil'noi real'nosti k ustoychivomu razvitiyu: materialy XVII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Moscow, PIRAO, pp. 244–248.

6. Nikitina, S. V. (2019). Formirovanie tsennostnykh orientatsii molodezhi v protsesse kibersotsializatsii [Formation of Value Orientations of Youth in the Process of Cybersocialization]. In Makukhin, P. G. (Ed.). *Rossiya i mirovye tendentsii razvitiya: materialy vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*. Omsk, Omskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet, pp. 222–228.

7. Pak, L. G. (2020). Sotsializatsiya studentov vuza v epokhu tsifrovogo obshchestva [Socialization of University Students in the Era of Digital Society]. In *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 5 (228), pp. 66–72.

8. Pleshakov, V. A. (2010). Integratsiya, kibersotsializatsiya i sotsial'noe vospitanie: student i prepodavatel' v informatsionnom prostranstve [Integration, Cybersocialization and Social Education: Student and Teacher in the Information Space]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. No. 1, pp. 27–31.

9. Pleshakov, V. A. (2009). Kibersotsializatsiya kak innovatsionnyi sotsial'no-pedagogicheskii fenomen [Cybersocialization as an Innovative Socio-Pedagogical Phenomenon]. In *Prepodavatel' XXI vek*. Vol. 1. No. 3, pp. 32–39.

10. Pleshakov, V. A. (2010). Kibersotsializatsiya cheloveka i integrativnye tendentsii kiberpedagogiki [Cybersocialization of Man and Integrative Tendencies of Cyberpedagogy]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie: vyzovy XXI veka: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi pamyati vydayushchegosya rossiiskogo uchenogo-pedagoga V. A. Slavenina*. Moscow, MANPO, pp. 613–617.

11. Pleshakov, V. A. (2016). Slovo Glavnogo redaktora: o kibersotsializatsii cheloveka i ee organizatsii na internet-portale «Homo Cyberus» [The Word of the Editor-in-Chief: On Human Cybersocialization and Its Organization on the Internet Portal “Homo Cyberus”]. In *Homo Cyberus*. No. 1, pp. 4–26.

12. Pleshakov, V. A. (2011). *Teoriya kibersotsializatsii cheloveka* [Theory of Human Cybersocialization]. Moscow, MGPU, Homo Cyberus. 400 p.

13. Polyakov, V. P. (2021). Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya i aktual'nye aspekty informatsionnoi bezopasnosti lichnosti [Digital Transformation of Education and Actual Aspects of Personal Information Security]. In *Chelovecheskii kapital*. No. S5-3 (149), pp. 86–91.

14. Soldatova, G. U. (2018). Tsifrovaya sotsializatsiya v kul'turno-istoricheskoi paradigme: izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchemsya mire [Digital Socialization in the Cultural and Historical Paradigm: A Changing Child in a Changing World]. In *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*. Vol. 9. No. 3, pp. 71–80.

15. Shchuchka, T. A. (2018). Konstruktivizm kak tekhnologiya obucheniya v podgotovke magistranta pedagogicheskogo obrazovaniya k nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti s ispol'zovaniem IKT [Constructivism as a Learning Technology in the Preparation of a Graduate Student of Pedagogical Education for Research Activities Using ICT]. In *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologii*. No. 4 (28), pp. 131–135.

Желтухина Марина Ростиславовна,

SPIN-код: 2798-8026

доктор филологических наук, профессор, профессор РАО, главный научный сотрудник, директор научно-образовательного центра «Человек в коммуникации», Пятигорский государственный университет; 357532, Россия, г. Пятигорск, пр-т Калинина, 9; e-mail: zzmr@mail.ru

Сергеева Ольга Викторовна,

SPIN-код: 8417-6424

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии, факультет романо-германской филологии, Кубанский государственный университет; 350040, Россия, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149; e-mail: docsov117@mail.ru

Гайнеев Эдуард Робертович,

SPIN-код: 7433-6445

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионального обучения, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; преподаватель, Ульяновский профессионально-политехнический колледж; 432008, Россия, г. Ульяновск, Московское шоссе, 82; e-mail: gajneev.eduard@yandex.ru

СИНХРОНИЗАЦИЯ ПОНЯТИЙНОГО И КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: понятийное мышление; клиповое мышление; проблемное обучение; рефлексия; образовательные технологии; синхронизация мышления; творческая активность; саморазвитие личности; цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; студенты

АННОТАЦИЯ. Современные условия цифровизации, поступательного развития информационных технологий приводят к развитию клипового мышления, и в то же время возникает необходимость использования достижений научно-технического прогресса, положительных черт клипового мышления, но в условиях единства с другими видами мышления в процессе гармоничного развития личности. Цель исследования – представить модель развития понятийного мышления в процессе использования технологии проблемного обучения как одного из условий синхронизации понятийного и клипового мышлений, уменьшения негативных и усиления позитивных аспектов клипового мышления, что является одной из особенностей современного человека. Показано, что проблемное обучение является важным условием развития творческого, критического мышления, способствующим формированию адекватной самооценки человека. Разработана модель развития понятийного мышления в процессе использования проблемно-ориентированного обучения. Контроль осуществлялся по результатам самодиагностики студентов с использованием теста креативности (Э. Торренс), теста критического мышления (Л. Старки), тест-опросника (Дж. Брунер), решения творческих заданий (В. Н. Болховитинов и др.). Показано, что необходимость активного противодействия негативным сторонам развития клипового мышления у подрастающего поколения придаст новый импульс развитию технологии проблемного обучения, актуализирует развитие творческого потенциала личности. Теоретическая значимость заключается в анализе и обобщении методов уменьшения негативных и усиления позитивных аспектов клипового мышления, что позволят преподавательскому составу успешно использовать их в профессиональной деятельности.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Желтухина, М. Р. Синхронизация понятийного и клипового мышления при использовании технологии проблемного обучения / М. Р. Желтухина, О. В. Сергеева, Э. Р. Гайнеев. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 42–49.

Zheltukhina Marina Rostislavovna,

Doctor of Philology, Professor, Professor of the Russian Academy of Education, Chief Researcher, Director of the Scientific and Educational Center "Person in Communication", Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia

Sergeeva Olga Viktorovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of Department of English Philology, Romano-Germanic Philology Faculty, Kuban State University, Krasnodar, Russia

Gajneev Eduard Robertovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Professional Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov; Lecturer, Ulyanovsk Vocational and Polytechnic College, Ulyanovsk, Russia

SYNCHRONIZATION OF CONCEPTUAL AND CLIP THINKING WHEN USING PROBLEM-BASED LEARNING TECHNOLOGY

KEYWORDS: conceptual thinking; clip thinking; problem-based learning; reflection; educational technologies; synchronization of thinking; creative activity; personal self-development; digitalization of education; digital technologies; digital educational environment; students

ABSTRACT. Modern conditions of digitalization, the progressive development of information technology, leads to the development of clip thinking and at the same time there is a need to use the achievements of scientific and technological progress, positive features of clip thinking, but in conditions of unity with other

types of thinking in the process of harmonious development of personality. The purpose of the study is to present a model for the development of conceptual thinking in the process of using problem-based learning technology as one of the conditions for synchronizing conceptual and clip thinking, reducing the negative and increasing the positive aspects of clip thinking, which is one of the features of modern human thinking. It is shown that problem-based learning is an important condition for the development of creative, critical thinking, contributing to the formation of adequate human self-esteem. A model for the development of conceptual thinking in the process of using problem-based learning has been developed. The control was carried out based on the results of self-diagnosis of students using the creativity test (E. Torrance), the critical thinking test (L. Starkey), the test questionnaire (J. Bruner), solving creative tasks (V. N. Bolkhovitinov, etc.). It is shown that the need to actively counteract the negative sides of the development of clip thinking in the younger generation gives a new impulse to the development of problem-based learning technology actualizes the development of a person's creative potential. The theoretical significance lies in the analysis and generalization of methods to counteract the negative sides of clip thinking and the presentation of recommendations, which will allow teaching staff to use them in professional activities.

FOR CITATION: Zheltukhina, M. R., Sergeeva, O. V., Gaineev, E. R. (2024). Synchronization of Conceptual and Clip Thinking When Using Problem-Based Learning Technology. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 42–49.

Введение. В последние годы актуальными становятся исследования, связанные с проблемой клипового мышления, обусловленной научно-техническим прогрессом, развитием информационных технологий, массовым использованием глобальной сети Интернет и постоянным увеличением объема информации [11; 12]. В этих условиях происходят трансформация, синхронизация двух типов мышления – понятийного и клипового, которое появилось в научной литературе в конце XX века и выделено в контексте такого явления, как клиповая культура [23]. Глобальная информатизация, виртуальная реальность, Интернет во многом изменили жизнь большей части человечества, что стало причиной формирования у человека так называемого клипового мышления [16, с. 118].

По данным статистики, с каждым годом число интернет-пользователей продолжает увеличиваться: за 12 месяцев их число выросло на 1,8% и к началу 2024 года достигло 5,35 млрд человек. При этом среднестатистический пользователь интернета ежедневно проводит онлайн 6 час и 40 мин, что на 1% больше, чем в предыдущем году. Также неуклонно возрастает число пользователей мобильных устройств, телефонов, смартфонов. Их количество с начала 2023 года выросло почти на 138 млн и составляет 5,61 млрд человек¹.

Клиповое мышление (Clip thinking) от англ. слова clip (отрывок, фрагмент, вырезка, отсечение, обрыв) представляется как мышление, при котором информация воспринимается не целиком, а яркими образами, фрагментами, было определено американским ученым Э. Тоффлером как принципиально новое явление, рассматриваемое в качестве составляющей общей информаци-

онной культуры, а клип-культура – как «ослепление противоречивыми и не относящимися к нам фрагментами образного ряда» [23].

Проблема клипового мышления становится особенно актуальной в условиях воспитания, обучения и развития подрастающего поколения. Многие современные педагоги, сталкиваясь с данным явлением, встревожены снижением возможностей развития мышления, творческого воображения у обучающихся, а без развития творчества, творческого воображения, как отмечает А. П. Усольцев, скорее всего, невозможно мышление как таковое [24, с. 23].

Развитие информационных технологий, массовая компьютеризация, влияние глобальной сети Интернет приводят к изменению сознания современного человека, на что указывает Ф. И. Гиренко, отмечая игру с сознанием, аспект его изменения при помощи компьютера пока при отсутствии видимых изменений общества в целом [8]. В ряде исследований также показано, что информационные технологии становятся одним из важных средств воспитания, обучения, развития молодежи, однако подчеркивается, что при их массовом внедрении в сферу образования необходимо учитывать и негативные последствия использования вышеуказанных технологий [7].

К негативным проявлениям глобальной информатизации можно отнести погружение человека в виртуальную реальность, следствием которого становится развитие чувства индивидуальности. С развитием чувства индивидуальности подросток, как отмечают ученые, испытывает острые столкновения с вызовами социальной жизни, стрессы, становится конфликтным [22, с. 103].

Интернет, массовая медиатизация интернет-пространства способствуют выработке эгоцентричного кода интернет-коммуникации, ограничивающего круг коммуникантов [20, с. 68]. К негативным особенностям клипового мышления можно

¹ Статистика интернета и соцсетей на 2024 год – цифры. URL: https://www.web-canape.ru/business/statistika-interneta-i-socsetej-na-2024-v-mire-i-v-rossii/?utm_referrer=https%3a%2f%2fwww.google.com%2f (дата обращения: 13.12.2024).

отнести то, что дети стали меньше читать, снижается интерес к художественной литературе и такому типу сознания свойственен языковой минимализм. Однако клиповым мышлением, по мнению исследователей, можно управлять, используя его положительные характеристики [3, с. 795].

Методология исследования. Методологической основой исследования послужили идеи советского философа и педагога Э. В. Ильенкова, по мнению которого главной задачей педагогики является развитие мышления («школа должна учить мыслить») [13]; положение Л. С. Выготского о взаимосвязи развития критического мышления с теорией осмысленного обучения, доказывающего, что «всякое размышление есть результат внутреннего спора» [5]; целостная дидактическая система проблемного обучения М. И. Махмутова, который выступил ведущим идеологом эволюционного перехода, предполагающего переход от объяснительно-иллюстративного типа обучения к проблемному [18].

В исследовании применялись такие методы, как сравнительный и ретроспективный анализ, сравнение, обобщение научно-методической литературы по определению понятий «понятийное мышление», «клиповое мышление», «проблемное обучение», «критическое мышление». Использовались педагогическое наблюдение, беседы по самодиагностике студентов.

Во многих исследованиях, посвященных клиповому мышлению, формированию клипового сознания, развитию клипового мышления, отмечается, что массовому развитию такого мышления способствует необходимость развития у современного человека способности к многозадачности, что связано с неуклонным увеличением объема информации. Отсюда следует, что современному специалисту необходимо обладать способностью к оперативной переработке и преобразованию полученной информации [10, с. 75].

Клиповое мышление понимается как способность человека быстро переключаться между разными информационными, смысловыми фрагментами, но в ущерб взаимосвязанности, логики. Понятие «клиповое мышление» в статье Т. В. Семеновских трактуется как современный феномен, как процесс отражения множества разнообразных свойств объектов без учета связей между ними [21, с. 134]. Ученые также обращают внимание на то, что фрагментарное восприятие окружающего мира способствует снижению способности человека в системном, критическом восприятии окружающей действительности [16, с. 121]. И это, вероятно, наиболее серьезный недостаток, связанный с негативным воздействием сети Ин-

тернет и развитием негативных сторон клипового мышления.

Понятийное мышление определяется как субъективная форма отражения сущностной стороны явлений и объективных законов окружающего мира, формирование которого, по мнению Л. С. Выготского, является основной задачей интеллектуального развития индивида. Отличительной особенностью понятийного мышления является возможность обращаться с информацией, систематизировать ее, устанавливать логическую последовательность событий и причинно-следственных связей. Важным является то, что, чем выше уровень понятийных способностей, тем более широкий спектр своих ресурсов использует человек при столкновении с трудной жизненной ситуацией [25, с. 254].

Значимым для нашего исследования является понятие «проблемное обучение», изучению которого посвящено много научных трудов отечественных (Ю. К. Бабанский, П. Я. Гальперин, В. Г. Каташев, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, А. М. Новиков, П. Н. Осипов, Н. Ф. Талызина и др.) и зарубежных (Дж. Брунер, Дж. Дью, К. Дункер, О. Зельц, В. Оконь и др.) ученых. Из научных публикаций, значимых в контексте нашего исследования, выделим научные статьи, посвященные проблемному обучению в современном образовании, где проблемное обучение рассматривается как способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения [4, с. 43]; определяются возможности использования критериального и уровневого оценивания умения решать проблемные ситуации [15, с. 23]. Таким образом, проблемное обучение становится востребованным благодаря тому, что актуальным становится необходимость использовать в системе образования положительные черты развития ИТ-технологий, но при активном противодействии негативным составляющим клипового мышления.

Проблемное обучение в нашем исследовании понимается как система обучения, в которой педагог предлагает обучающимся какую-либо проблемную задачу, ситуацию, которую им необходимо самостоятельно разрешить в ходе самостоятельного поиска, что способствует развитию творческого потенциала и творческому освоению знаний. Самым важным этапом проблемного обучения, по мнению педагогов и психологов, является создание проблемной ситуации, представляющей собой ощущение мыслительного затруднения [14, с. 38]. Именно проблемная ситуация, в соответствии с теорией А. М. Матюшкина, является основой мышления и включает в себя такие компо-

ненты, как: возможности субъекта в решении, познавательная потребность, открытие субъективно нового, неизвестного звена решения [19, с. 8].

Проблемное обучение учит мыслить, анализировать, обобщать и самому находить правильное решение. Ценность проблемного обучения, как отмечает известный польский ученый В. Оконь, заключается в том, что этот способ учит молодежь трудному искусству решения проблем [17, с. 236]. Важно то, что проблемное обучение способствует активному развитию критического мышления, что является одним из ключевых условий противодействия негативным составляющим клипового мышления в силу того, что поступающая из Интернета информация анализируется, осмысливается. Критическое мышление связано с анализом, синтезом, обобщением, когда на основе поступающей информации путем обобщения всех полученных данных, аналитики, собственного жизненного опыта, а также интуиции происходит процесс *выявления истины* [6, с. 203].

Синхронизация понимается как приведение к синхронизму нескольких периодически изменяющихся явлений или процессов, когда параллельно протекающим процессам необходимо взаимодействовать. В нашем исследовании это *процесс гармоничного взаимодействия понятийного и клипового мышления с целью уменьшения негативных и усиления позитивных аспектов клипового мышления обучающихся*. Синхронизируя два типа мышления, мы стремились к тому, чтобы студент мог в учебной деятельности использовать оба типа мышления в зависимости от ситуации. Основу такого мышления составляет понятийное, но в определенных ситуациях, чтобы принять конструктивное решение, студент может применять конструктивные навыки клипового мышления.

В процессе исследования была разработана модель развития понятийного мышления в процессе использования технологии проблемного обучения. В модели представлены цель и задачи, принципы, перечень форм, средств и методов обучения; обозначены результативно-оценочный компонент и ожидаемый результат (рис.).

Указанные в модели дидактические принципы отражают системный, комплексный, личностно ориентированный подходы в обучении с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого из обучающихся в целях гармоничного развития личности, мотивированной на саморазвитие.

У ключевой фигуры учебного процесса – обучающегося – в процессе взаимодействия с информационными технологиями, регулярного использования глобальной сети Интернет происходит постепенное развитие клипового мышления, как позитивных сторон («плюсы»), так и негативных («минусы»).

К позитивным сторонам клипового мышления можно отнести ускорение реакции, развитие многозадачности, оперативность обработки полученных данных, адаптацию к возрастающей информационной нагрузке и др.

Негативные составляющие: снижение критичности мышления, ослабление чувства сопереживания, податливость человека к манипуляции, фрагментарность восприятия информации, сложность логических построений, снижение способности к рассуждению, ухудшение памяти и другие.

Одной из проблем изучения феномена клипового мышления являются трудности диагностики [9, с. 68]. В связи с этим в ряде исследований предлагается использование метода экспертной оценки, наблюдений [1, с. 186].

В соответствии с этим оценка результатов осуществлялась на основе самодиагностики студентов, которые использовали тест креативности Э. Торренса, тест критического мышления Л. Старки, тест-опросник Дж. Брунера, сборник творческих заданий (В. Н. Болховитинов и др.).

Ожидаемый результат – положительная динамика роста уровня развития понятийного мышления у обучающихся в процессе использования технологии проблемного обучения.

Исследование, в котором приняли участие 24 человека, проводилось в группе студентов первого курса педагогического вуза. Поскольку, указанные в модели дидактические принципы отражают личностно ориентированный подход, то обучающимся предлагалось проводить поэтапную самодиагностику компонентов, способствующих снижению негативного влияния клипового мышления с использованием тестов (Э. Торренс, Л. Старки, Дж. Брунер) и заданий из сборника В. Н. Болховитинова [2, с. 336].

По завершении экспериментальной части исследования студентам было предложено на основе результатов самодиагностики оценить изменения, связанные с выполнением заданий проблемного характера, и представить собственные идеи, рекомендации по негативному влиянию клипового мышления.

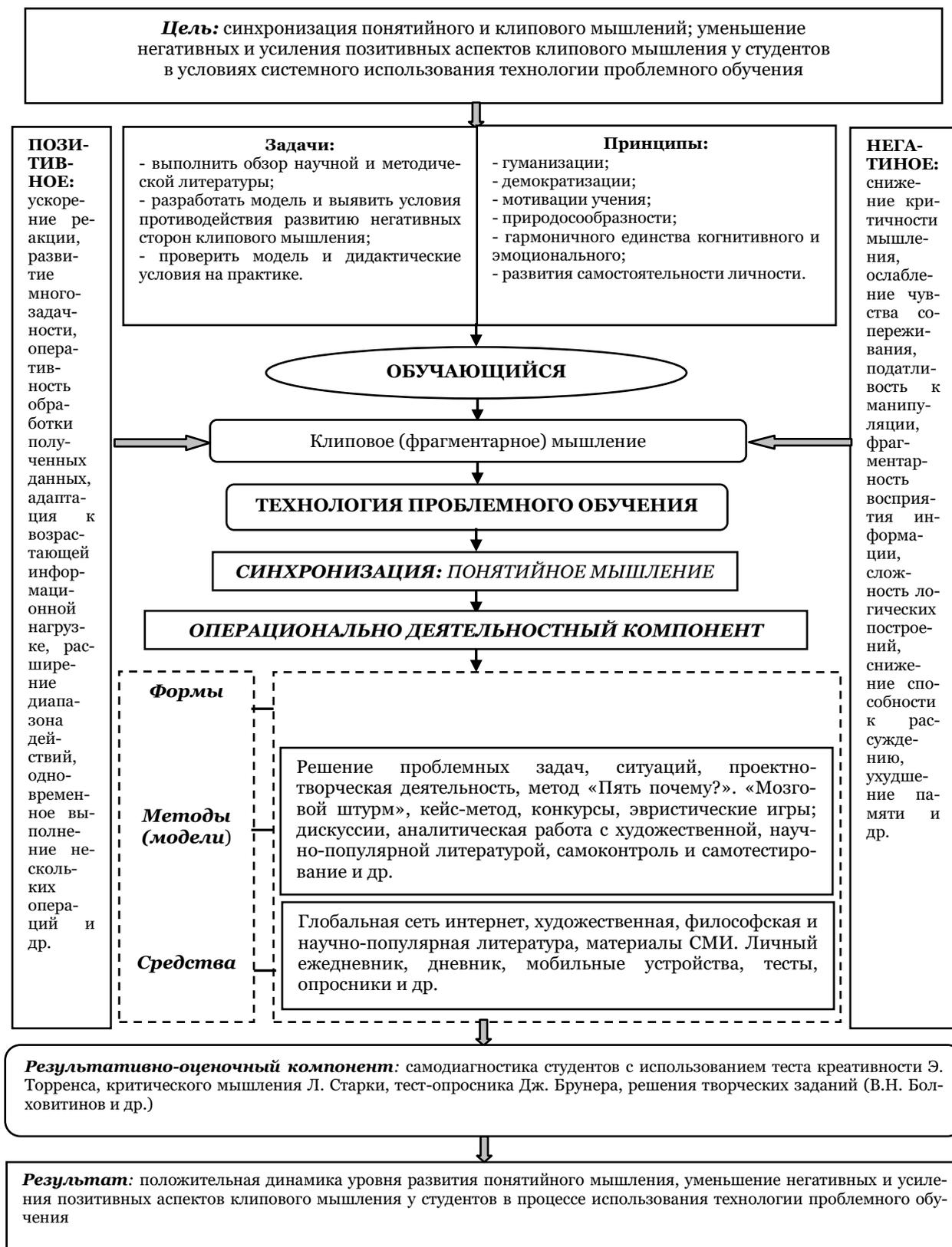


Рис. Модель развития понятийного мышления в процессе использования технологии проблемного обучения

Среди представленных студентами рекомендаций были указаны:

- осознание важности развития понятийного, абстрактно-логического мышления в условиях формирования клип-

культуры;

- понимание негативных и позитивных сторон клипового мышления;
- знание правил, средств и методов обеспечения здоровья и кибербезопасности

при работе в Интернете, пользовании мобильными устройствами;

- системное повышение своей информационной грамотности;

- важность рефлексии, системного самоконтроля, самодиагностики;

- самоограничение пользования ПК, гаджетов, работы в сети Интернет;

- формирование умений в разрешении возникающих в повседневной жизни и профессиональной деятельности проблемных ситуаций;

- развитие критического мышления, формирование умений по продуманному, критичному отбору, анализу и обобщению информации;

- воспитание устойчивой потребности в чтении и анализе художественной, научной и научно-популярной литературы;

- творчество, развитие творческого потенциала личности в процессе системной творческо-конструкторской проектно-творческой деятельности.

В беседах студентами были представлены исходные и заключительные данные самодиагностики по тестам и творческим заданиям, отмечены положительные изменения в развитии понятийного мышления, повышение интереса к учебе, творчеству, самосовершенствованию. Так, всеми испытуемыми была отмечена необходимость

развития понятийного мышления, четкого понимания негативных сторон влияния клип-культуры как основного фактора развития клипового мышления. Студенты также отметили эффективность технологии проблемного обучения, полезность заданий по разрешению проблемных ситуаций и развитию критического мышления.

Современный мир стремительно изменяется, обрушивая на человека все более увеличивающийся поток информации, что приводит к изменениям в мышлении и необходимости адаптации к этим явлениям, что стало импульсом к развитию так называемого клипового мышления. И в этих условиях педагогическому сообществу, родителям необходимо принимать меры, находить способы противодействия негативным проявлениям этой реальности. Одним из факторов успешного решения данной проблемы становится проблемное обучение.

В современных условиях технология проблемного обучения получает новый импульс в своем развитии в целях воспитания творческой личности, формирования критического мышления и становится одним из средств синхронизации понятийного и клипового мышлений, уменьшения негативных и усиления позитивных аспектов клипового мышления обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, Е. В. Диагностика клипового мышления: проблемы и перспективы / Е. В. Алексеева, М. Д. Захарова. – Текст : непосредственный // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании : материалы I Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 10–11 октября 2018 : в 2-х ч. Ч. 2 / под ред. Л. А. Цветковой, Е. Н. Волковой, А. В. Микляевой. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – С. 186–192.
2. Болховитинов, В. Н. Твое свободное время. Занимательные задачи, опыты, игры / В. Н. Болховитинов, Б. И. Колтовой, И. К. Лаговский. – М. : ВАП, 1994. – 469 с. – Текст : непосредственный.
3. Бухарбаева, А. Р. Клиповое мышление поколения Z: методы развития творческого потенциала студентов / А. Р. Бухарбаева, Л. В. Сергеева. – Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. – 2020. – Т. 25, № 4. – С. 787–796. – <http://dx.doi.org/10.22363/2312-9220-2020-25-4-787-796>.
4. Быстрова, Н. В. Проблемное обучение в современном образовании / Н. В. Быстрова, С. А. Зиновьева, Е. В. Филатова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 43–46.
5. Выготский, Л. С. Проблемы детской (возрастной) психологии / Л. С. Выготский. – Текст : непосредственный // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. – М. : Педагогика, 1984.
6. Гайннеев, Э. Р. Развитие критического мышления в условиях анализа функций смеха в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» / Э. Р. Гайннеев. – Текст : непосредственный // Текст: филологический, социокультурный, региональный и методический аспекты : сб. материалов VII Международной научной конференции к 80-летию профессора Г. Н. Тараносовой : в 2-х частях, Тольятти, 17–19 апреля 2023 года. – Тольятти : Тольяттинский государственный университет, 2023. – С. 197–205.
7. 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.
8. Гиренок, Ф. И. Клиповое сознание / Ф. И. Гиренок. – М. : Проспект, 2016. – 256 с. – Текст : непосредственный.
9. Дмитриев, А. С. Диагностика клипового мышления / А. С. Дмитриев. – Текст : непосредственный // Социокультурное взаимодействие и управление социальными суперсистемами : сборник материалов Международного научно-практического семинара, Псков, 02–08 июня 2018 года / под редакцией Ю. В. Дмитриевой, Н. В. Большаковой. – Псков : Псковский государственный университет, 2018. – С. 68–72.
10. Желтухина, М. Р. Современные тренинг-методы в образовательном процессе вуза / М. Р. Желтухина, Л. М. Бузинова. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2023. – Т. 12, № 4 (45). – С. 75–78. – DOI: 10.57145/27128474_2023_12_04_16.

11. Желтухина, М. Р. Тропологическая суггестивность масс-медиального дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ : монография / М. Р. Желтухина. ; Рос. акад. наук. Ин-т языкознания, Моск. ун-т потреб. кооп. Волгогр. фил. – М. : ИЯ РАН ; Волгоград : Изд-во ВФ МУПК, 2003. – 654 с. – Текст : непосредственный.
12. Желтухина, М. Р. О клиповости массовой медиакультуры / М. Р. Желтухина. – Текст : непосредственный // Наука телевидения. – 2010. – Т. 7. – С. 283–292.
13. Ильенков, Э. В. Школа должна учить мыслить / Э. В. Ильенков. – 2-е изд., стер. – М. : МПСИ, 2009.
14. Каташев, В. Г. Использование идей М. И. Махмутова в современном образовании / В. Г. Каташев, Э. Р. Гайнеев. – Текст : непосредственный // Методист. – 2016. – № 8. – С. 37–41.
15. Крашенинников, Е. Е. Возможности использования критериального и уровневого оценивания умения решать проблемные ситуации / Е. Е. Крашенинников, Е. Е. Крашенинников-Хайт. – Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – № 1 (55). – С. 23–30. – DOI: 10.25688/2076-9121.2021.55.1.02. – EDN GHAANQ.
16. Кушнир, А. М. Феномен клипового сознания в современных медиакоммуникациях / А. М. Кушнир, М. А. Хачагрян. – Текст : непосредственный // Социально-политические науки. – 2022. – Т. 12, № 6. – С. 118–126. – DOI: 10.33693/2223-0092-2022-12-6-118-126.
17. Матюшкин, А. М. Модели проблемной ситуации: проблема продуктивности мышления и обучение / А. М. Матюшкин, А. А. Матюшкина. – Текст : непосредственный // Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее : коллективная монография : в 3 кн. / под ред. Е. В. Ковалевской. – Нижневартовск : НВГУ, 2019.
18. Махмутов, М. И. Избранные труды : в 7 т. Т. 1: Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М. И. Махмутов ; сост. Д. М. Шакирова. – Казань : Магариф-Вақыт, 2016. – 423 с. – Текст : непосредственный.
19. Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Оконь ; пер. с польск. Л. Г. Кашкуевича, Н. Г. Горина. – М. : Высшая школа, 1990. – 382 с. – Текст : непосредственный.
20. Сергеева, О. В. Эгоцентричные маркеры в современных социальных сетях: воспитательная медиасреда / О. В. Сергеева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2024. – № 2. – С. 58–72. – DOI: 10.29025/2079-6021-2024-2-58-72.
21. Семеновских, Т. В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде / Т. В. Семеновских. – Текст : непосредственный // Науковедение. – 2014. – № 5 (24).
22. Стукалова, О. В. Психолого-педагогические особенности социализации современной молодежи: средовой компонент / О. В. Стукалова, А. Р. Масалимова, А. Р. Шайдуллина. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 6 (137). – С. 103–108.
23. Тоффлер, Э. Шок будущего : пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М. : АСТ, 2002. – 57 с. – Текст : непосредственный.
24. Усольцев, А. П. Принципы развития мышления / А. П. Усольцев. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2023. – 220 с. – Текст : непосредственный.
25. Холодная, М. А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная. – М. : Когито-Центр, 2012. – 288 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Alekseeva, E. V., Zakharova, M. D. (2018). Diagnostika klipovogo myshleniya: problemy i perspektivy [Diagnostics of Clip Thinking: Problems and Prospects]. In Tsvetkova, L. A., Volkova, E. N., Miklyaeva, A. V. (Eds.). *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii: materialy I Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Sankt-Peterburg, 10–11 oktyabrya 2018: v 2-kh ch.* Part 2. Saint Petersburg, RGPU im. A. I. Gertsena, pp. 186–192.
2. Bolkhovitinov, V. N., Koltovoi, B. I., Lagovsky, I. K. (1994). *Tvoe svobodnoe vremya. Zanimatel'nye zadachi, opyty, igry* [Your Free Time. Entertaining Tasks, Experiments, Games]. Moscow, VAP. 469 p.
3. Bukharbaeva, A. R., Sergeeva, L. V. (2020). Klipovoe myshlenie pokoleniya Z: metody razvitiya tvorcheskogo potentsiala studentov [Generation Z Clip Thinking: Methods for Developing Students' Creative Potential]. In *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistika*. Vol. 25. No. 4, pp. 787–796. <http://dx.doi.org/10.22363/2312-9220-2020-25-4-787-796>.
4. Bystrova, N. V., Zinovyeva, S. A., Filatova, E. V. (2020). Problemnoe obuchenie v sovremennom obrazovanii [Problem-Based Learning in Modern Education]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 67-1, pp. 43–46.
5. Vygotsky, L. S. (1984). Problemy detskoj (vozrastnoj) psikhologii [Problems of Child (Age) Psychology]. In *Sobranie sochinenii: v 6 t.* Vol. 4. Moscow, Pedagogika.
6. Gaineev, E. R. (2023). Razvitie kriticheskogo myshleniya v usloviyakh analiza funktsii smekha v romane F. M. Dostoevskogo «Prestuplenie i nakazanie» [Development of Critical Thinking in the Context of the Analysis of the Function of Laughter in the Novel by F. M. Dostoevsky "Crime and Punishment"]. In *Tekst: filologicheskii, sotsiokul'turnyi, regional'nyi i metodicheskii aspekty: sb. materialov VII Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii k 80-letiyu professora G. N. Taranosovoi: v 2-kh chastyakh, Tol'yatti, 17–19 aprelya 2023 goda*. Tolyatti, Tol'yattinskii gosudarstvennyi universitet, pp. 197–205.
7. 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.
8. Girenok, F. I. (2016). *Klipovoe soznanie* [Clip Consciousness]. Moscow, Prospekt. 256 p.
9. Dmitriev, A. S. (2018). Diagnostika klipovogo myshleniya [Diagnostics of Clip Thinking]. In Dmitrieva, Yu. V., Bolshakova, N. V. (Eds.). *Sotsiokul'turnoe vzaimodeistvie i upravlenie sotsial'nymi super-*

sistemami: sbornik materialov Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo seminara, Pskov, 02–08 iyunya 2018 goda. Pskov, Pskovskii gosudarstvennyi universitet, pp. 68–72.

10. Zheltukhina, M. R., Buzinova, L. M. (2023). Sovremennye trening-metody v obrazovatel'nom protsesse vuza [Modern Training Methods in the Educational Process of the University]. In *Azimut nauchnykh issledovanii: pedagogika i psikhologiya*. Vol. 12. No. 4 (45), pp. 75–78. DOI: 10.57145/27128474_2023_12_04_16.

11. Zheltukhina, M. R. (2003). *Tropologicheskaya suggestivnost' mass-medial'nogo diskursa: o probleme rechevogo vozdeistviya tropov v yazyke SMI* [Tropological Suggestivity of Mass Media Discourse: On the Problem of Speech Impact of Tropes in the Language of the Media]. Moscow, IYa RAN, Volgograd, Izdatel'stvo VF MUPK. 654 p.

12. Zheltukhina, M. R. (2010). O klipovosti massovoi mediakul'tury [On the Clip-Like Nature of Mass Media Culture]. In *Nauka teledeniya*. Vol. 7, pp. 283–292.

13. Ilenkov, E. V. (2009). *Shkola dolzhna učit' myslit'* [School Should Teach Thinking]. 2nd edition. Moscow, MPSI.

14. Katashev, V. G., Gaineev, E. R. (2016). Ispol'zovanie idei M. I. Makhmutova v sovremennom obrazovanii [Using the Idea of M. I. Makhmutov in Modern Education]. In *Metodist*. No. 8, pp. 37–41.

15. Krashennnikov, E. E., Krashennnikov-Khait, E. E. (2021). Vozmozhnosti ispol'zovaniya kriterial'nogo i urovneвого otsenivaniya umeniya reshat' problemnye situatsii [Possibilities of Using Criteria-Based and Level-Based Assessment of the Ability to Solve Problem Situations]. In *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*. No. 1 (55), pp. 23–30. DOI: 10.25688/2076-9121.2021.55.1.02. EDN GHAAHQ.

16. Kushnir, A. M., Khachatryan, M. A. (2022). Fenomen klipovogo soznaniya v sovremennykh mediakommunikatsiyakh [The Phenomenon of Clip Consciousness in Modern Media Communications]. In *Sotsial'no-politicheskie nauki*. Vol. 12. No. 6, pp. 118–126. DOI: 10.33693/2223-0092-2022-12-6-118-126.

17. Matyushkin, A. M., Matyushkina, A. A. (2019). Modeli problemnoi situatsii: problema produktivnosti myshleniya i obuchenie [Models of Problematic Situations: The Problem of Productivity of Thinking and Learning]. In Kovalevskaya, E. V. (Ed.). *Problemnoe obuchenie: proshloe, nastoyashchee, budushchee: kollektivnaya monografiya: v 3 kn*. Nizhnevartovsk, NVGU.

18. Makhmutov, M. I. (2016). *Izbrannye trudy: v 7 t.* [Selected Works, in 7 vols.]. Vol. 1: Problemnoe obuchenie: Osnovnye voprosy teorii. Kazan, Magarif-Vakyt. 423 p.

19. Okon, V. (1990). *Vvedenie v obshchuyu didaktiku* [Introduction to General Didactics]. Moscow, Vysshaya shkola. 382 p.

20. Sergeeva, O. V. (2024). Egotsentrichnye markery v sovremennykh sotsial'nykh setyakh: vospitatel'naya mediasreda [Egocentric Markers in Modern Social Networks: Educational Media Environment]. In *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoi lingvistik*. No. 2, pp. 58–72. DOI: 10.29025/2079-6021-2024-2-58-72.

21. Semenovskikh, T. V. (2014). Fenomen «klipovogo myshleniya» v obrazovatel'noi vuzovskoi srede [The Phenomenon of “Clip Thinking” in the Educational University Environment]. In *Naukovedenie*. No. 5 (24).

22. Stukalova, O. V., Masalimova, A. R., Shaidullina, A. R. (2019). Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti sotsializatsii sovremennoi molodezhi: sredovoi komponent [Psychological and Pedagogical Features of Socialization of Modern Youth: Environmental Component]. In *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal*. No. 6 (137), pp. 103–108.

23. Toffler, E. (2002). *Shok budushchego* [Future Shock]. Moscow, AST. 57 p.

24. Usoltsev, A. P. (2023). *Printsipy razvitiya myshleniya* [Principles of Development of Thinking]. Ekaterinburg, Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. 220 p.

25. Kholodnaya, M. A. (2012). Psikhologiya ponyatiinogo myshleniya: Ot kontseptual'nykh struktur k ponyatiinym sposobnostyam [Psychology of Conceptual Thinking: From Conceptual Structures to Conceptual Abilities]. Moscow, Kogito-Tsentr. 288 p.

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

Мезенцева Валентина Николаевна,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; педагог, МБОУ ДО «Детская школа искусств»; 623391, Россия, г. Полевской, ул. Победы, 26; e-mail: valentina.mezen@mail.ru

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОСВОЕНИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ
КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИМИСЯ НА ЗАНЯТИЯХ
«КОМПОЗИЦИЯ СТАНКОВАЯ» В ДЕТСКИХ
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ШКОЛАХ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: региональная культура; проектная деятельность; метод проектов; творческие проекты; культурологический подход; системно-деятельностный подход; изобразительное искусство; композиция станковая; визуальная культура; детские школы искусств; дополнительное образование; учреждения дополнительного образования

АННОТАЦИЯ. Авторы статьи обратились к рассмотрению опыта репрезентации историко-культурного наследия уральского региона в практиках детских художественных школ и детских школ искусств города Екатеринбурга и Свердловской области. Сегодня проектная деятельность направлена на освоение региональной культуры и требует от современного педагога пересмотра педагогической практики, использования новых форм, методов и технологий обучения при сохранении традиций академического образования. Есть определенная традиция, обладающая значимостью в профессиональном сообществе и позволяющая транслировать позитивный опыт приобщения обучающихся к ценностям региональной культуры посредством организации собственной деятельности. Ключевая задача данной статьи – систематизировать опыт, который накоплен в системе художественного образования Екатеринбурга и Свердловской области, чтобы выявить, каким образом и насколько продуктивно использовать региональный материал в творческих проектах юных художников. Методология исследования: на основе идей культурологического и системно-деятельностного подходов был обобщен и систематизирован практический опыт педагогов детских школ искусств по включению региональной проблематики в образовательные практики. Основными в работе стали следующие методы: описательный метод (систематизация материалов, связанных с практиками репрезентации региональной культуры в преподавании предмета «Композиция станковая»), метод педагогического обобщения для получения данных об особенностях реализации опыта интеграции регионального компонента в детских художественных школах и детских школах искусств. Основные результаты исследования связаны с выявлением значимости обращения к ценностям и смыслам региональной культуры в процессе обучения и творчества юных художников, воспитанием личности обучающегося, бережно относящейся к истории родного края и умеющей воплотить восприятие историко-культурных реалий региона в художественных формах на основе визуального опыта и поиска творческих решений на занятиях «Композиция станковая».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Симбирцева, Н. А. Проектная деятельность в освоении региональной культуры обучающимися на занятиях «Композиция станковая» в детских художественных школах / Н. А. Симбирцева, В. Н. Мезенцева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 50–59.

Simbirtseva Natalia Alekseevna,

Doctor of Cultural Studies, Associate Professor, Head of Department of Philosophy, Sociology and Cultural Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Mezentseva Valentina Nikolaevna,

Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; Teacher, Children's Art School, Polevskoy, Russia

**PROJECT ACTIVITY IN MASTERING REGIONAL CULTURE
BY STUDENTS IN "EASEL COMPOSITION" CLASSES
AT CHILDREN'S ART SCHOOLS**

KEYWORDS: regional culture; project activity; project method; creative projects; cultural approach; system-activity approach; fine arts; easel composition; visual culture; children's art schools; additional education; additional education institutions

ABSTRACT. The authors of the article have addressed the experience of representation of the historical and cultural heritage of the Ural region in the practices of children's art schools and children's art schools of Ekaterinburg and Sverdlovsk region. Today project activity is aimed at mastering regional culture and requires a modern teacher to revise pedagogical practice, to use new forms, methods and technologies of

teaching while preserving the traditions of academic education. There is a certain tradition that has significance in the professional community and allows to transmit positive experience of introducing students to the values of regional culture through the organization of their own activities. The key objective of this article is to systematise the experience that has been accumulated in the system of art education in Ekaterinburg and Sverdlovsk region in order to identify how and to what extent it is productive to use regional material in creative projects of young artists. Research methodology: based on the ideas of cultural and system-activity approaches, the practical experience of teachers of children's art schools in incorporating regional issues into educational practices was generalised and systematised. The following methods became the main ones in the work: descriptive method (systematisation of materials related to the practices of representation of regional culture in teaching the subject 'Easel Composition'), method of pedagogical generalisation to obtain data on the peculiarities of implementation of the experience of integration of the regional component in children's art schools and children's art schools. The main results of the study are related to the identification of the significance of the appeal to the values and meanings of regional culture in the process of education and creativity of young artists, the education of the personality of the student who cherishes the history of his native land and is able to embody the perception of historical and cultural realities of the region in artistic forms on the basis of visual experience and search for creative solutions in the classes 'easel composition'.

FOR CITATION: Simbirtseva, N. A., Mezentseva, V. N. (2024). Project Activity in Mastering Regional Culture by Students in "Easel Composition" Classes at Children's Art Schools. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 50–59.

Введение. В свете реализации проектной деятельности в освоении региональной культуры обучающимися на занятиях «Композиция станковая» в детских художественных школах актуальным является обращение к опыту уральской региональной культуры, которая представляет собой феномен, максимально полно и ярко раскрывающийся в сложившихся исторически социально-коммуникативных связях с окружающим миром, в образцах художественной культуры и декоративно-прикладного искусства. И. Я. Мурзина и А. Э. Мурзин дают определение региональной культуры, под которой понимается «специфическая форма сосуществования социума и человека, имеющая выраженную пространственно-географическую очерченность, опирающуюся на собственную историческую традицию и систему ценностей, продуцирующая определенный тип личности» [13, с. 5]. Обращение к региональной культуре для молодых людей не только является способом узнавания места жизни, но и позволяет ощутить связь с прошлым своей малой и большой родины, получить опыт самореализации в творчестве. Актуализация регионального материала через включение его в содержание изучаемых предметов, знакомство с выдающимися деятелями художественной культуры, освоение традиционных техник декоративно-прикладного искусства и создание собственных произведений – все это стало частью образовательных практик в системе дополнительного художественного образования.

В частности, многие педагоги детских художественных школ и школ искусств Уральского региона ориентированы на интеграцию регионального компонента в содержание дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Жи-

вопись» в соответствии с федеральными государственными требованиями¹. Этот опыт неоднократно был представлен в работе ресурсных центров по художественному образованию, на различных семинарах и научно-практических конференциях, в которых активно участвуют педагоги детских школ искусств.

Скоординированная деятельность педагогов на содержательном и организационно-методическом уровнях отвечает задачам современного художественного образования и позволяет обеспечить органичное сочетание всех разделов предпрофильной программы в общей канве учебного процесса, ориентированного на подготовку юных художников.

Проектная деятельность, направленная на освоение региональной культуры, требует от современного педагога пересмотра педагогической практики, использования новых форм, методов и технологий обучения при сохранении традиций академического образования. Однако есть определенная традиция, обладающая значимостью в профессиональном сообществе и позволяющая транслировать позитивный опыт приобщения обучающихся к ценностям региональной культуры посредством организации собственной деятельности.

Основная задача данной статьи – систематизировать опыт, который накоплен в системе художественного образования Екатеринбург и Свердловской области, чтобы выявить, каким образом и насколько продуктивно использовать региональный материал

¹ Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе. URL: <https://base.garant.ru/70153526/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 30.11.2024).

в творческих проектах юных художников.

Методология и методы исследования. На основе идей культурологического и системно-деятельностного подходов мы постарались обобщить и систематизировать практический опыт педагогов детских школ искусств по включению региональной проблематики в образовательные практики.

Обзор литературы. Многие авторы отмечают значимость культурологического подхода в системе дополнительного образования, который обеспечивает анализ сфер человеческой жизни сквозь призму таких системообразующих понятий, как культура, культурные образцы, нормы, ценности и смыслы, уклад и образ жизни, социально-культурная деятельность и т. д. [см. напр.: 1; 8]. Л. А. Рапацкая, рассматривая культурологический подход в музыкальном образовании, акцентирует внимание на трех взаимосвязанных между собой уровнях анализа: *философском* (осмысление базовых оснований того или иного феномена культуры), *общенаучном* (обращение к знаниям гуманитарных дисциплин, изучающих проблемы искусства как феномена творческой деятельности и рассматривающих культуру как источник духовно-нравственного самостояния человека, а также к смежным и естественнонаучным), *частнонаучном* (решение задач, связанных с выявлением значимости и обоснования духовно-нравственного содержания художественных произведений) [см. подр.: 17, с. 11–12]. Культурологический анализ позитивных педагогических практик – одно из востребованных исследовательских направлений, поскольку этот опыт практик в образовании находится в постоянном движении и обновлении в силу его осмысления и воспроизведения в условиях трансформаций современной культуры [см. подр.: 9; 14; 23 и др.].

Основой проектного подхода выступает системно-деятельностный подход (А. Г. Асмолов, А. Н. Леонтьев, А. В. Хуторской и др.), который, как и в общем образовании, в системе дополнительного образования, включая профессиональное, способствует формированию и проявлению активной личностной позиции как педагогических кадров, так и обучающихся. Это позволяет развивать систему культурных ценностей всех субъектов образовательной системы с соблюдением принципов непрерывности в образовании и сотворчества.

Включение регионального материала для тематического разнообразия стало популярным еще с конца 1990-х – начала 2000-х гг. в связи с введением в общем образовании национально-регионального компонента, а затем получило повсеместное

распространение. Вне зависимости от уровня образования проекты интеллектуальной, творческой и социальной направленности стали активно интегрироваться в учебную и внеучебную деятельность для достижения образовательного результата и выстраивания межпредметных связей. Собственно исследовательские проекты региональной проблематики отличаются тем, что их можно реализовывать непосредственно в пространстве населенного пункта, в котором проживают обучающиеся [12, с. 56]. Особо ярко реализация проектного подхода проявилась в освоении основ декоративно-прикладного искусства отдельных регионов, что объяснимо устоявшейся практикой обращения к народным художественным промыслам, к этнокультурной составляющей, историко-культурным традициям [см.: 7; 11; 18; 20; 26 и др.].

Однако в настоящее время возможности расширяются: за счет системности введения регионального материала (создание стилизованного рисунка [3], краеведческие проекты на тему «Мой город», «История костюма» и др.), освоения академических и неакадемических техник в изобразительной деятельности, что предполагает анализ практик на новом этапе.

Результаты исследования. Осмысление значимости интеграции регионального компонента в процесс образования к настоящему времени имеет разновекторную направленность. Это связано с задачами, которые решаются профессиональными сообществами. С одной стороны, речь идет о массовом приобщении к культуре и традициям региона – решаются исследовательские и просветительские задачи с целью улучшить «общий культурно-интеллектуальный облик региона» на фоне осуществления государственной политики в области художественной культуры [см.: 25]; изучить «включенность художественно-эстетических занятий в структуру свободного времени населения», конкретизировать контакты аудитории со сферой культуры и искусства региона и т. п. [см.: 6].

С другой стороны, появляются материалы, предлагающие непосредственные методические решения по соотношению отечественной культуры и регионального варианта ее воплощения (как «общего» и «частного») в контексте реализации Федеральных рабочих программ и Федеральных государственных требований. Здесь хотелось бы остановиться на двух моментах. Во-первых, стоит выделить культурологический подход как основной в решении задач, направленных на содержательное освоение ценностей и смыслов региональной культуры в художественном образовании: «худож-

жественная культура региона обладает духовно-нравственным потенциалом для вхождения индивида в межкультурный диалог, поскольку личность, владеющая системой ценностных ориентаций, нравственных взглядов, убеждений, установок, становится генератором социальной реальности и культурного прогресса, автором целостной информационной системы со своей духовно-нравственной природой» [3, с. 116]. Диалог на субъект-объектном и субъект-субъектном уровнях в процессе знакомства с региональной культурой и знакомыми в ней личностями способствует приближению «далекого» как отстоящего во времени пространства и осмыслению близкого, понятного, родного: история и культура Урала осмысляются в лицах, горнозаводских традициях, своеобразии повседневно-бытовой стороны жизни, через организованную и системно выстроенную деятельность по ее изучению. Коммуникация между обучающимся и историко-культурным наследием региона, обучающимся и педагогом выступает основой познавательной и творческой деятельности [см., например: 19].

Во-вторых, в художественном освоении реальности и художественно-эстетическом образовании важное место занимает визуальная культура [см.: 20; 25] и культура визуального мышления, которая определяется, например, И. А. Сериковой как человеческая деятельность, продуктом которой является порождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих определенную смысловую нагрузку и делающих значение видимым [20].

Культурологический подход и потребность в развитии визуального мышления обучающихся лежат в основе освоения содержания как общего образования (например, предметная область «Искусство»), так и дополнительного (в частности, «Живопись»). Однако решаются разные задачи.

К примеру, в начальных классах на уроках изобразительного искусства материал ориентирован на зрительно-моторную координацию обучающихся, развитие основных мыслительных операций в образном постижении действительности, на развитие воображения.

В частности, в рамках изучения тем, которые обозначены в завершенной предметной линии учебников по изобразительному искусству для 1–4 и 5–8 классов под редакцией Б. М. Неменского («Школа России»), обучающиеся не только выполняют самостоятельные и коллективные творческие работы, но и знакомятся с содержанием истории изобразительного искусства в разном его проявлении. Несмотря на то, что в программе заявлена определенная

траектория освоения материала и приведены ключевые примеры, на которые учитель может опираться, есть и определенная степень свободы, которой педагог может руководствоваться при выборе персоналий, репродукций, форм и методов взаимодействия с обучающимися в учебной и внеучебной деятельности, акцентируя внимание на ценностях и традициях родного края и выстраивая метапредметные связи.

В одном из творческих заданий предлагается сделать зарисовки реальных улиц на тему «Наш город» или «Улица моего детства». Перед детьми ставится задача – предложить «образное решение города, умение по-новому его увидеть» [15, с. 170]. В учебнике под редакцией Б. М. Неменского делается очень важно замечание: «Изучение произведений многих художников, которые прекрасно знали и умели использовать все законы перспективы, показывает, что они порой их нарушали ради выразительности образа: то стены и своды вздымаются выше, чем по правилам, то высокий горизонт уводит нас в глубь двора или уютной улочки. <...> И помни: умный поэтический вымысел может быть правдивее дошной точности» [15, с. 170–171].

Визуальный опыт, приобретаемый в результате знакомства с лучшими произведениями авторов на тему родного края / города / пространства, способствует расширению знаний обучающихся как в содержательном плане, так и на уровне изобразительно-выразительных средств в создании художественного образа.

Важным фактором профессионального становления художественно одаренного человека является система непрерывного образования, которое основано на преемственности и системности в освоении мастерства. Возможности, открывающиеся обучающимся в детских художественных школах по дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области изобразительного искусства «Живопись» через обязательные предметы («Рисунок», «История изобразительного искусства», «Беседы об искусстве» и др.), позволяют выйти на несколько иной уровень, определенный в Федеральных государственных требованиях. Например, в рамках учебного предмета «Композиция станковая» обучающийся должен продемонстрировать¹:

¹ Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе. URL: <https://base.garant.ru/70153526/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 30.11.2024)

- знание основных элементов композиции, закономерностей построения художественной формы;

- знание принципов сбора и систематизации подготовительного материала и способов его применения для воплощения творческого замысла;

- умение применять полученные знания о выразительных средствах композиции – ритме, линии, силуэте, тональности и тональной пластике, цвете, контрасте – в композиционных работах;

- умение использовать средства живописи, их изобразительно-выразительные возможности;

- умение находить живописно-пластические решения для каждой творческой задачи;

- навыки работы по композиции.

Для реализации поставленных задач педагоги предлагают конкретные решения, связанные с реализацией культурологического и системно-деятельностного подходов. Описывая опыт реализации регионального компонента на уроках «История изобразительного искусства» на базе детской художественной школы г. Асбеста, А. В. Жиганова отмечает трудности при изучении тем, где поднимается необходимость обращения к региональному искусству и опыту его репрезентации в культуре. При этом автор предлагает и способы их преодоления в контексте дополнительной предпрофессиональной программы «Живопись». Н. Л. Волкова, Л. В. Фурса предлагают рассматривать преподавание станковой композиции на историческую тему в соотношении с опытом реализации просветительского выставочного проекта на тему истории Уральского края – «Образы Уральской старины» [4]. Тема ««Демидовский след» (Иллюстративный исторический портрет)» предлагается Е. В. Мальцевой в рамках предмета «Станковая композиция» как этап работы над художественно-просветительским проектом в средних классах детской художественной школы [10].

Ю. З. Третьякова отмечает, что «включение в систему предпрофессионального образования регионального компонента является важной задачей для преподавателей художественных школ, в этом случае выпускники, воспитанные в определенной творческой образовательной среде, не только овладеют средствами и возможностями изобразительной деятельности, но и будут знать и беречь национальное историческое наследие» [24, с. 197].

Средоточие внимания педагогов и иных художников на содержании региональной культуры в процессе художественного образования позволяет говорить о необходимости

создания особых условий для обучения, способствующих раскрытию творческих способностей воспитанников, удовлетворению потребностей в интеллектуальном и нравственном совершенствовании, обеспечению профессиональной ориентации обучающихся. Такое личностно ориентированное образование требует постоянного обновления продуктивных форм, методов и технологий, применяемых в поле актуального обучения. Предмет «Композиция станковая» – не исключение. Как дисциплина, обязательная в дополнительном образовании детей в детских художественных школах и детских школах искусств (далее – ДХШ И ДШИ) и максимально ориентированная на проявление творческих решений у обучающихся, она тем не менее нуждается в определенной рамке для творчества. Ведущую роль в этом процессе играет педагог, организующий обучение по этому предмету. Стоит принять во внимание, что педагог, обращаясь к методу проектов, решает сразу несколько задач:

- освоение предмета в интересной для обучающегося форме;

- развитие исследовательских навыков, а соответственно, и критического мышления в работе с информацией (визуальной, вербальной, аудиальной и т. д.);

- проявление творческой активности в совместной деятельности педагога и обучающегося в достижении образовательного результата;

- представление результата своей исследовательской и творческой деятельности в коллективе и социуме в целом.

Ряд задач можно продолжать в зависимости от уровня и степени сложности проектов, реализуемых в ходе освоения дисциплины.

Создание станковой композиции – это творческий процесс составления и сочинения изображения на картинной плоскости. В работу над станковой композицией входит не только выполнение сюжетно-тематического произведения (жанровой композиции), но и осознанная работа над подбором и организацией всех элементов изображения в единое целое для реализации определенного замысла. Программа учебного предмета «Композиция станковая» разрабатывается, как правило, на основе и с учетом федеральных государственных требований к дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области изобразительного искусства «Живопись».

В целом учебный предмет «Композиция станковая» направлен на приобретение обучающимися знаний, умений и навыков по выполнению живописных работ, полу-

чение ими художественного образования, а также на эстетическое воспитание и духовно-нравственное развитие ученика. Художественно-творческое развитие учеников осуществляется по мере овладения ими навыками изобразительной грамоты. Немаловажная роль в данном процессе отведена овладению знаниями теории и истории искусств.

Содержание учебного предмета «Композиция станковая» тесно связано с содержанием учебных предметов «Живопись» и «Рисунок». В каждом из данных предметов поставлены общие исполнительские задачи: в заданиях по академическому рисунку и живописи обязательны требования к осознанному композиционному решению листа, а в программе по композиции станковой ставятся задачи перспективного построения, выявления объемов, грамотного владения тоном и цветом.

Преподавание курса ведется с учетом возрастных особенностей детей, а также с учетом особенностей развития их пространственного мышления; включает теоретическую и практическую части. Теоретическая часть предполагает изучение учащимися основ композиции, включает в себя задания по аналитической работе в области композиции, а практическая часть основана на применении теоретических знаний в учебном и творческом опыте.

Программа включает такие разделы и темы, как основы и законы композиции станковой, цвет в композиции станковой, сюжетная композиция, декоративная композиция, создание художественного образа в композиции, графика, итоговая работа¹.

Работа над любой жанровой композицией, над которой трудятся обучающиеся в ДХШ и ДШИ, состоит из нескольких этапов:

- сбор вспомогательной информации в виде фото-референсов из окружающего мира и истории изобразительного искусства по заданной теме, что способствует развитию визуального мышления;
- разработка эскизов по заданной теме (эскизы, выполненные карандашом, из которых впоследствии выбирается один наиболее подходящий; выполнение эскиза в тоне и цвете) как отражение творческого поиска;
- перенос эскиза на формат, выполнение и проработка итоговой работы – развитие навыков целостного видения образа.

В рамках изучения станковой компози-

ции и основ изобразительного искусства репрезентативным является опыт в организации и участии в Областной выставке-конкурсе творческих работ учащихся ДХШ и художественных отделений ДШИ, наглядно демонстрирующий реализацию проектной деятельности: «По тропам сказовым Бажова», посвященной 145-летию со дня рождения П. П. Бажова (2023–2024 гг.) на базе МБОУ ДО «ДШИ», г. Полевской.

Обращение к региональному компоненту задает определенную траекторию творчества: многие персонажи сказов Павла Бажова родом из Полевского, и некоторые из них действительно жили в этом городе. Бажов посвятил свои самые известные и популярные произведения – 22 сказа – именно этому загадочному месту².

В качестве цели и задач конкурсного мероприятия были выделены следующие:

- формирование познавательного интереса к творчеству писателя-земляка П. П. Бажова, истории уральского региона, а также чувства национальной гордости через изобразительное искусство;
- выявление творческого потенциала, индивидуальности и исполнительского мастерства обучающихся;
- активизация стремления учащихся к творческому самовыражению посредством изобразительного искусства;
- популяризация творчества уральского писателя, в том числе посредством проведения выставки конкурсных работ.

Для участия в выставке-конкурсе от МБОУ ДО «ДШИ» были определены обучающиеся 10–12 лет, которые уже были погружены в изучение основ изобразительного искусства и станковой композиции. Обучающимися была выполнена серия работ в единой технике исполнения, изображающая главных героев наиболее известных сказов П. П. Бажова (по одной работе от каждого обучающегося): Огневушка-Поскакушка, бабка Синюшка, Золотой Полоз, Медной горы Хозяйка, Дарёнка, Таятка и портрет П. П. Бажова.

Работы были выполнены в смешанной технике исполнения: сначала велась подготовительная работа с текстом, на основе которого выстраивалась ведущая ассоциация, получавшая свое преобразование / воплощение в цветовых и геометрических сочетаниях, отражающих атмосферу сказа. Потом эти сочетания переносились на рисунок в качестве фона; затем – по готовому цвет-

¹ Дополнительная предпрофессиональная программа в области изобразительного искусства «Живопись», предметная область «Художественное творчество». Программа по учебному предмету «Композиция станковая» (5 лет, 8 лет). URL: <https://www.leocdn.ru/uploadsForSiteId/201671/content/2a94607c-a7a8-4e14-91ea-68d2a79a484f.pdf> (дата обращения: 30.11.2024).

² Областная выставка-конкурс творческих работ учащихся ДХШ и художественных отделений ДШИ «По тропам сказовым Бажова», посвященная 145-летию со дня рождения П. П. Бажова, 2023. URL: <https://dshiekb.ru/item/1713530> (дата обращения: 30.11.2024).

ному фону запечатлевался портрет главного героя сказа с его основными атрибутами при помощи черного маркера.

Выполняя работы в единой технике на строго заданную тему, обучающиеся находили возможность зафиксировать творческие решения в визуальном образе через создание характера, расстановку акцентов в изображении деталей, цветовые решения. В итоге получилась серия контрастных портретов, отражающих психологический характер и образ персонажа, где юные художники проявили навыки владения основами цветоведения и композиции. Для участия в конкурсе были отобраны 4 работы: «Золотой Полоз», «Хозяйка Медной горы», «Дарёнка», «Синюшка». Одна из работ – «Дарёнка» (авт. – Новоселова Василиса, руководитель – В. Мезенцева) – получила диплом лауреата I степени в возрастной категории 10–12 лет¹: членами жюри были отмечены интересное цветовое решение работы и точная передача характера героини сказа.

Продолжением проекта, в котором обучающиеся приняли участие, стало и его отражение в сюжете новостей Телерадиокомпании «11 канал»², а далее вышел сюжет и об организованной выставке представленных на конкурс работ в г. Полевском³. Небольшое интервью, которое дала Варакина Елизавета, стало частью ее медийного опыта...

Обращение обучающихся к творчеству П. П. Бажова в юбилейный для него год – знаковая традиция (не только для ДХШ и ДШИ г. Полевского), актуализирующая память о времени, в которое жил писатель, и его произведениях, о связи с местом. Однако в рамках конкурса творческих работ воз-

никает и другой элемент – проживание чувства сопричастности к истории того места, в пределах которого творил автор и в пределах которого юные художники воплощают свое восприятие сказов П. Бажова в образах. Выстраивание подобной связи с историей задает тон обучения – быть ответственным, потому как самый чуткий критик в этом случае – это пространство, объединяющее разные поколения, но дающее возможность говорить на одном языке – языке искусства.

Безусловно, подобная деятельность способствует приобщению к ценностям и смыслам региональной культуры, позволяет обрести опыт восприятия лучших образцов и выразить свое отношение опять же через творчество.

Заключение. Обучение по программе «Живопись» осуществляется в соответствии с модульным принципом и не исчерпывается получением знаний об особенностях репрезентации региональной культуры в художественных формах. Есть необходимость развивать навыки самостоятельного воплощения образов региональной культуры, опираясь на значимые ценности и смыслы пространства региона. Однако в реализации дисциплины «Композиция станковая» педагог может проявить некоторую степень свободы и задать определенную тематику, поскольку реализация культурологического и системно-деятельностного подходов в обучении ориентирована на действительность и живую современность, в которой обучающимся иногда необходимо учиться отвечать на запросы времени и культуры. Пространство социального мира, явленное во всем многообразии его связей (в его историческом и современном бытии, закрепленных в определенных географически координатах), занимает важное место внутри проектов, предлагаемых на региональную тематику. Эта логика обеспечивает понимание региональной культуры как социально-личностного феномена, разворачивающегося в истории и обладающего значимостью в передаче опыта от поколения к поколению.

¹ Итоговый протокол жюри. URL: <https://www.leocdn.ru/uploads/ForSiteId/201671/content/e4fdff5d-b849-4879-b857-bdc615898f1a.pdf> (дата обращения: 30.11.2024).

² По тропам сказовым Бажова. Телерадиокомпания «11 канал». URL: <https://dzen.ru/video/watch/6589595ea4afb845b1296f11> (дата обращения: 30.11.2024).

³ По тропам сказовым Бажова. URL: https://vk.com/video-28547714_456241996?ysclid=m48vuijms1898038756 (дата обращения: 30.11.2024).

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиева, Л. В. Культурологический подход к воспитанию – ценностная основа и перспектива развития учреждений дополнительного образования детей в системе образования / Л. В. Алиева. – Текст : непосредственный // Педагогическое искусство. – 2017. – № 1. – С. 95–104.
2. Бегидова, С. Н. Стилизованное рисование как особый вид художественного творчества / С. Н. Бегидова, П. Г. Василенко. – Текст : непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2016. – № 3 (183). – С. 15–21.
3. Виноградова, Н. В. Художественная культура региона как потенциал духовно-нравственного воспитания современной молодежи / Н. В. Виноградова, А. В. Зуев. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3 (100). – С. 113–117. – DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-113-117.
4. Волкова, Н. Л. Реализация художественно-просветительского выставочного проекта на основе учебного задания по станковой композиции на историческую тему «Образы уральской старины» / Н. Л. Волкова, Л. В. Фурса. – Текст : непосредственный // Чистяковские чтения: актуальные вопросы качества образования в условиях реализации детскими школами искусств дополнительной предпрофессиональной программы «Живопись» : сборник материалов Всероссийской научно-практической конферен-

ции (Екатеринбург, 7 декабря 2018 года) / сост. Н. Е. Веселова, Е. В. Рогозина ; науч. ред. И. Я. Мурзина. – Екатеринбург : Институт образовательных стратегий, 2019. – С. 136–140.

5. Жиганова, А. В. Роль регионального компонента на уроках «истории изобразительного искусства» в рамках реализуемой АДХШ дополнительной предпрофессиональной программы «Живопись» / А. В. Жиганова. – Текст : непосредственный // Чистяковские чтения: актуальные вопросы качества образования в условиях реализации детскими школами искусств дополнительной предпрофессиональной программы «Живопись» : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 7 декабря 2018 года) / сост. Н. Е. Веселова, Е. В. Рогозина ; науч. ред. И. Я. Мурзина. – Екатеринбург : Институт образовательных стратегий, 2019. – С. 174–177.

6. Зубанова, Л. Б. Художественная культура региона. Опыт социологического мониторинга на Южном Урале / Л. Б. Зубанова, А. С. Точилкина. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С. 348–353.

7. Илькевич, Б. В. Роль традиций народного художественного промысла Гжель в подготовке художников-керамистов (на примере ГГУ) / Б. В. Илькевич, Т. А. Лигновская, Н. В. Осипова. – Текст : непосредственный // Гуманитарное пространство. – 2018. – Т. 7, № 4. – С. 612–616.

8. Карпова, Н. К. Культурологический подход как метапринцип развития образования / Н. К. Карпова, Е. С. Щипанкина. – Текст : непосредственный // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. – № 1. – С. 52–58.

9. Культурология в условиях вызовов XXI века: новые тренды в образовании : монография / О. Н. Астафьева, Н. Б. Кириллова, О. В. Шлыкова [и др.] ; науч. ред. Н. Б. Кириллова ; Министерство науки и образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2024. – 242 с. – Текст : непосредственный.

10. Мальцева, Е. В. Изучение наследия отечественной культуры на уроках станковой композиции в средних и старших классах ДХШ / Е. В. Мальцева. – Текст : непосредственный // Чистяковские чтения: актуальные вопросы качества образования в условиях реализации детскими школами искусств дополнительной предпрофессиональной программы «Живопись» : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 7 декабря 2018 года) / сост. Н. Е. Веселова, Е. В. Рогозина ; науч. ред. И. Я. Мурзина. – Екатеринбург : Институт образовательных стратегий, 2019. – С. 153–156.

11. Морозова, Е. Е. Формирование основ эколого-патриотической культуры младших школьников во внеурочной деятельности / Е. Е. Морозова, К. М. Скиданова. – Текст : непосредственный // Журнал педагогических исследований. – 2023. – Т. 8, № 6. – С. 13–20. – DOI: 10.12737/2500-3305-2024-8-6-13-20.

12. Мурзина, И. Я. История Урала на каждый день / И. Я. Мурзина, А. А. Мурзин. – Екатеринбург : Институт образовательных стратегий, 2023. – 192 с. – Текст : непосредственный.

13. Мурзина, И. Я. Очерки истории культуры Урала : монография / И. Я. Мурзина, А. Э. Мурзин. – Екатеринбург : Форум-книга, 2008. – 412 с. – Текст : непосредственный.

14. Мурзина, И. Я. Современные проблемы культурологии и образования / И. Я. Мурзина. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2012. – № 9 (98). – С. 106–116.

15. Неменская, Л. А. Изобразительное искусство: 6 класс : учебник / Л. А. Неменская ; под ред. Б. М. Неменского. – М. : Просвещение, 2024. – 191 с. – Текст : непосредственный.

16. Порозов, Р. Ю. Визуализация в культуре: границы понятия и категориальное обоснование / Р. Ю. Порозов. – Текст : непосредственный // Вестник Башкирского университета. – 2013. – Т. 18, № 3. – С. 878–881.

17. Рапацкая, Л. А. Культурологический подход в музыкальном образовании: история и перспективы развития / Л. А. Рапацкая. – Текст : непосредственный // Ценности и смыслы. – 2016. – № S6. – С. 6–14.

18. Свистунова, Е. Г. Этнокультурное содержание обучения технологии и его реализация в Тульской области / Е. Г. Свистунова. – Текст : непосредственный // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. – 2021. – № 1. – С. 145–47.

19. Серикова, И. А. Методический комплект «Рисую мир» для 1–4 классов / И. А. Серикова. – Текст : непосредственный // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы V Всероссийской научно-практической конференции : в 4 ч. Ч. 1 / Ин-т доп. образ. пед. раб. – Челябинск : Издательство «Образование», 2004. – С. 193–195.

20. Серикова, И. А. Развитие визуального мышления младших школьников на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. А. Серикова. – Екатеринбург, 2005. – 22 с. – Текст : непосредственный.

21. Симбирцева, Н. А. Визуальное в современной культуре: к вопросу о визуальной грамотности / Н. А. Симбирцева. – Текст : непосредственный // Политическая лингвистика. – 2013. – № 4 (46). – С. 230–233.

22. Соколов, М. В. Профессиональная подготовка художника декоративного искусства на основе активизации проектной деятельности / М. В. Соколов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 11. – С. 43–46.

23. Тесленко, В. И. Концептуальные основы современного педагогического образования в контексте культурологического подхода / В. И. Тесленко, Н. З. Смирнова. – Текст : непосредственный // Вестник педагогических инноваций. – 2020. – № 1 (57). – С. 22–31.

24. Третьякова, Ю. З. Региональный компонент в программе учебного предмета «История изобразительного искусства» / Ю. З. Третьякова. – Текст : непосредственный // Чистяковские чтения: актуальные вопросы качества образования в условиях реализации детскими школами искусств дополнительной предпрофессиональной программы «Живопись» : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 7 декабря 2018 года) / сост. Н. Е. Веселова, Е. В. Рогозина ; науч. ред. И. Я. Мурзина. – Екатеринбург : Институт образовательных стратегий, 2019. – С. 197–199.

25. Цукерман, В. С. Художественная культура и культурная политика: региональный срез / В. С. Цукерман, А. Ю. Павлова. – Текст : непосредственный // Социум и власть. – 2018. – № 5 (73). – С. 109–120.
26. Шаухалов, Т. С. Обзор проектирования в этнопедагогических исследованиях / Т. С. Шаухалов. – Текст : непосредственный // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 2. – С. 119–132.

REFERENCES

1. Alieva, L. V. (2017). Kul'turologicheskii podkhod k vospitaniyu – tsennostnaya osnova i perspektiva razvitiya uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detei v sisteme obrazovaniya [A Cultural Approach to Education is a Value Basis and Prospects for the Development of Institutions of Additional Education for Children in the Education System]. In *Pedagogicheskoe iskusstvo*. No. 1, pp. 95–104.
2. Begidova, S. N., Vasilenko, P. G. (2016). Stilizovannoe risovanie kak osobyi vid khudozhestvennogo tvorchestva [Stylized Drawing as a Special Kind of Artistic Creativity]. In *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya*. No. 3 (183), pp. 15–21.
3. Vinogradova, N. V., Zuev, A. V. (2023). Khudozhestvennaya kul'tura regiona kak potentsial dukhovno-nravstvennogo vospitaniya sovremennoi molodezhi [Artistic Culture of the Region as a Potential for Spiritual and Moral Education of Modern Youth]. In *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. No. 3 (100), pp. 113–117. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-113-117.
4. Volkova, N. L., Fursa, L. V. (2019). Realizatsiya khudozhestvenno-prosvetitel'skogo vystavochnogo proekta na osnove uchebnogo zadaniya po stankovoi kompozitsii na istoricheskuyu temu «Obrazy ural'skoi stariny» [Realization of an Artistic and Educational Exhibition Project Based on the Academic Assignment for Machine-readable Compositions on the Historical Theme “Images of Ural Stars”]. In Murzina, I. Ya. (Ed.). *Chistyakovskie chteniya: aktual'nye voprosy kachestva obrazovaniya v usloviyakh realizatsii detskimi shkolami iskusstv dopolnitel'noi predprofessional'noi programmy «Zhivopis'»: sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Ekaterinburg, 7 dekabrya 2018 goda)*. Ekaterinburg, Institut obrazovatel'nykh strategii, pp. 136–140.
5. Zhiganova, A. V. (2019). Rol' regional'nogo komponenta na urokakh «istorii izobrazitel'nogo iskusstva» v ramkakh realizuemoi ADKSh dopolnitel'noi predprofessional'noi programmy «Zhivopis'» [Role of Regional Component in the Lesson “History of Creative Art” within the Framework of the Implemented ADKSh Additional Pre-professional Program “Zhivopis’”]. In Murzina, I. Ya. (Ed.). *Chistyakovskie chteniya: aktual'nye voprosy kachestva obrazovaniya v usloviyakh realizatsii detskimi shkolami iskusstv dopolnitel'noi predprofessional'noi programmy «Zhivopis'»: sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Ekaterinburg, 7 dekabrya 2018 goda)*. Ekaterinburg, Institut obrazovatel'nykh strategii, pp. 174–177.
6. Zubanova, L. B., Tochilkina, A. S. (2015). Khudozhestvennaya kul'tura regiona. Opyt sotsiologicheskogo monitoringa na Yuzhnom Urale [Artistic Culture of the Region. Experience of Sociological Monitoring in the Southern Urals]. In *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*. No. 5, pp. 348–353.
7. Ilkevich, B. V., Lignovskaya, T. A., Osipova, N. V. (2018). Rol' traditsii narodnogo khudozhestvennogo promysla Gzhel' v podgotovke khudozhnikov-keramistov (na primere GGU) [The Role of the Gzhel Folk Art Traditions in the Training of Ceramic Artists (Based on the Example of the State University)]. In *Gumanitarnoe prostranstvo*. Vol. 7. No. 4, pp. 612–616.
8. Karpova, N. K., Shchipankina, E. S. (2011). Kul'turologicheskii podkhod kak metaprintsip razvitiya obrazovaniya [Cultural Approach as a Meta-principle of Educational Development]. In *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. No. 1, pp. 52–58.
9. Astafyeva, A. N., Kirillova, N. B., Shlykova, O. V. et al. (2024). *Kul'turologiya v usloviyakh vyzovov XXI veka: novye trendy v obrazovanii* [Cultural Studies in the Context of the Challenges of the 21st Century: New Trends in Education]. Ekaterinburg, Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta. 242 p.
10. Maltseva, E. V. (2019). Izuchenie naslediya otechestvennoi kul'tury na urokakh stankovoi kompozitsii v srednikh i starshikh klassakh DKhSh [Studying the Heritage of National Culture in Easel Composition Classes in Middle and Senior Grades of the Dksh]. In Murzina, I. Ya. (Ed.). *Chistyakovskie chteniya: aktual'nye voprosy kachestva obrazovaniya v usloviyakh realizatsii detskimi shkolami iskusstv dopolnitel'noi predprofessional'noi programmy «Zhivopis'»: sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Ekaterinburg, 7 dekabrya 2018 goda)*. Ekaterinburg, Institut obrazovatel'nykh strategii, pp. 153–156.
11. Morozova, E. E., Skidanova, K. M. (2023). Formirovanie osnov ekologo-patrioticheskoi kul'tury mladshikh shkol'nikov vo vneurochnoi deyatel'nosti [Formation of the Foundations of Ecological-Patriotic Culture of Primary School Students in Extracurricular Activities]. In *Zhurnal pedagogicheskikh issledovaniy*. Vol. 8. No. 6, pp. 13–20. DOI: 10.12737/2500-3305-2024-8-6-13-20.
12. Murzina, I. Ya., Murzin, A. A. (2023). *Istoriya Urala na kazhdyi den'* [History of the Urals for Every Day]. Ekaterinburg, Institut obrazovatel'nykh strategii. 192 p.
13. Murzina, I. Ya., Murzin, A. E. (2008). *Ocherki istorii kul'tury Urala* [Essays on the History of Culture of the Urals]. Ekaterinburg, Forum-kniga. 412 p.
14. Murzina, I. Ya. (2012). Sovremennye problemy kul'turologii i obrazovaniya [Modern Problems of Cultural Studies and Education]. In *Obrazovanie i nauka*. No. 9 (98), pp. 106–116.
15. Nemenskaya, L. A. (2024). *Izobrazitel'noe iskusstvo: 6 klass* [Fine Arts: 6th Grade]. Moscow, Prosveshchenie. 191 p.
16. Porozov, R. Yu. (2013). Vizualizatsiya v kul'ture: granitsy ponyatiya i kategorial'noe obosnovanie [Visualization in Culture: Conceptual Boundaries and Categorical Justification]. In *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. Vol. 18. No. 3, pp. 878–881.
17. Rapatskaya, L. A. (2016). Kul'turologicheskii podkhod v muzykal'nom obrazovanii: istoriya i perspektivy razvitiya [Cultural Approach in Music Education: History and Development Prospects]. In *Tsennosti i smysly*. No. S6, pp. 6–14.

18. Svistunova, E. G. (2021). Etnokul'turnoe sodержanie obucheniya tekhnologii i ego realizatsiya v Tul'skoi oblasti [Ethnocultural Content of Technology Training and Its Implementation in the Tula Region]. In *Vestnik GOU DPO TO «IPK i PPRO TO». Tul'skoe obrazovatel'noe prostranstvo*. No. 1, pp. 145–47.
19. Serikova, I. A. (2004). Metodicheskiy komplekt «Risuyu mir» dlya 1–4 klassov [Methodological Set “Drawing the World” for Grades 1–4]. In *Integratsiya metodicheskoi (nauchno-metodicheskoi) raboty i sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov: materialy V Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii: v 4 ch.* Part 1. Chelyabinsk, Izdatel'stvo «Obrazovanie», pp. 193–195.
20. Serikova, I. A. (2005). *Razvitie vizual'nogo myshleniya mladshikh shkol'nikov na urokakh izobrazitel'nogo iskusstva v obshcheobrazovatel'noi shkole* [Development of Visual Thinking of Primary School Students in Fine Arts Lessons in Comprehensive Schools]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg. 22 p.
21. Simbirtseva, N. A. (2013). Vizual'noe v sovremennoi kul'ture: k voprosu o vizual'noi gramotnosti [The Visual in Contemporary Culture: Towards Visual Literacy]. In *Politicheskaya lingvistika*. No. 4 (46), pp. 230–233.
22. Sokolov, M. V. (2015). Professional'naya podgotovka khudozhnika dekorativnogo iskusstva na osnove aktivizatsii proektnoi deyatel'nosti [Professional Training of a Decorative Artist Based on the Activation of Project Activities]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 11, pp. 43–46.
23. Teslenko, V. I., Smirnova, N. Z. (2020). Kontseptual'nye osnovy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya v kontekste kul'turologicheskogo podkhoda [Conceptual Foundations of Modern Pedagogical Education in the Context of the Cultural Approach]. In *Vestnik pedagogicheskikh innovatsii*. No. 1 (57), pp. 22–31.
24. Tretyakova, Yu. Z. (2019). Regional'nyi komponent v programme uchebnogo predmeta «Istoriya izobrazitel'nogo iskusstva» [Regional Component in the Curriculum of the Subject “History of Fine Arts”]. In Murzina, I. Ya. (Ed.). *Chistyakovskie chteniya: aktual'nye voprosy kachestva obrazovaniya v usloviyakh realizatsii detskimi shkolami iskusstv dopolnitel'noi predprofessional'noi programmy «Zhivopis'»: sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Ekaterinburg, 7 dekabrya 2018 goda)*. Ekaterinburg, Institut obrazovatel'nykh strategii, pp. 197–199.
25. Tsukerman, V. S., Pavlova, A. Yu. (2018). Khudozhestvennaya kul'tura i kul'turnaya politika: regional'nyi srez [Artistic Culture and Cultural Policy: Regional Cross-section]. In *Sotsium i vlast'*. No. 5 (73), pp. 109–120.
26. Shaukhalov, T. S. (2016). Obzor proektirovaniya v etnopedagogicheskikh issledovaniyakh [Review of Design in Ethnopedagogical Research]. In *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. No. 2, pp. 119–132.

УДК 373.24+37.025.3
ББК 4410.0+Ю941.3-52

ГРНТИ 15.31.31

Код ВАК 5.3.4

Кобзева Лариса Николаевна,

SPIN-код: 2539-6293

кандидат философских наук, доцент кафедры специального и инклюзивного образования, филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки; 357635, Россия, г. Ессентуки, ул. Долина Роз, 7; e-mail: laric.81@mail.ru

РАЗВИТИЕ СОСТАВЛЯЮЩИХ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоциональное благополучие; эмоциональные состояния; старшие дошкольники; дошкольные образовательные организации; эмоциональная регуляция; факторы образовательной среды

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме развития качеств эмоционального благополучия старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации. Задачи исследования: рассмотреть подходы к описанию сущности феномена эмоционального благополучия в научной литературе; выявить критерии развития эмоциональной сферы, а также специфику эмоционального благополучия в старшем дошкольном возрасте, конкретизировать факторы развития эмоционального благополучия в дошкольной образовательной организации; исследовать психолого-педагогические условия образовательной среды дошкольной образовательной организации, влияющие на развитие составляющих эмоционального благополучия старшего дошкольника; привести пример развивающей программы по становлению качеств эмоционального благополучия детей. В ходе работы выявлены ключевые характеристики теоретического конструкта «эмоциональное благополучие» как значимой эмоциональной компетенции ребенка, способствующей формированию новообразований эмоционально-волевой сферы в старшем дошкольном возрасте (эмоциональной регуляции, произвольности поведения и т. д.). Описаны основные критерии развития эмоциональной сферы ребенка, конкретизированы структура и содержание состояния эмоционального благополучия. Выявлены факторы развития эмоционального благополучия в дошкольной организации, описаны направления деятельности и психолого-педагогические условия образовательной среды, в том числе обеспечение психологической безопасности воспитанников. В качестве примера развивающей программы в статье представлен фрагмент с тремя ключевыми блоками и описанием содержания занятий и игр для развития эмоциональной сферы и формирования компетенции эмоционального благополучия детей.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Кобзева, Л. Н. Развитие составляющих эмоционального благополучия старших дошкольников в условиях дошкольных образовательных организаций / Л. Н. Кобзева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 60–67.

Kobzeva Larisa Nikolaevna,

Candidate of Philosophy, Associate Professor of Department of Special and Inclusive Education, branch of the Stavropol State Pedagogical Institute, Essentuki, Russia

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL WELL-BEING COMPONENTS OF SENIOR PRESCHOOLERS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

KEYWORDS: emotional well-being; emotional states; senior preschoolers; preschool educational organizations; emotional regulation; educational environment factors

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of developing the qualities of emotional well-being of senior preschoolers in preschool educational institutions. Research objectives: to consider approaches to describing the essence of the phenomenon of emotional well-being in scientific literature; to identify the criteria for the development of the emotional sphere, as well as the specifics of EW in senior preschool age, to specify the factors of EW development in preschool educational institutions; to study the psychological and pedagogical conditions of the educational environment of preschool educational institutions that influence the development of the components of EW in senior preschoolers; to provide an example of a developmental program for the formation of the qualities of emotional well-being in children. In the course of the work, the key characteristics of the theoretical construct “emotional well-being” were identified as a significant emotional competence of the child, contributing to the formation of neoplasms of the emotional-volitional sphere in senior preschool age (emotional regulation, arbitrariness of behavior, etc.). The article describes the main criteria for the development of the child’s emotional sphere, specifies the structure and content of the state of emotional well-being. The factors of development of emotional well-being in a preschool organization are identified, the areas of activity and psychological and pedagogical conditions of the educational environment are described, including ensuring the psychological safety of pupils. As an exam-

ple of a development program, the article presents a fragment with three key blocks and a description of the content of classes and games for the development of the emotional sphere and the formation of the competence of emotional well-being in children.

FOR CITATION: Kobzeva, L. N. (2024). Development of Emotional Well-Being Components of Senior Preschoolers in Preschool Educational Institutions. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 60–67.

Введение. Известно, что эмоциональное благополучие (далее – ЭБ) является предпосылкой удовлетворенности жизнью, а также достижения высокого уровня психологического здоровья личности. Особенно актуальна проблема развития эмоционального благополучия в старшем дошкольном возрасте, так как на данном этапе онтогенеза происходит становление ряда эмоциональных новообразований, «формируются важные механизмы функционирования личности» [10, с. 263], в том числе произвольность поведения и эмоций. Эмоционально-волевая сфера подчиняет все психические процессы. Актуальность проблемы обеспечения ЭБ ребенка в дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) связана с важностью формирования его эмоционального капитала как фактора, влияющего на успешную социализацию в будущем. В связи с этим в ключевой нормативной документации, регулирующей деятельность ДОО, четко указано, что ЭБ является «ключевой ориентацией педагогической деятельности в детском саду, представляет собой детерминанту полноценного развития личности» [6, с. 73].

Цель исследования: изучить аспекты развития эмоционального благополучия старших дошкольников в условиях ДОО.

Анализ последних исследований и публикаций по рассматриваемой проблеме. Проблематика ЭБ достаточно исследована в отечественных психолого-педагогических исследованиях. В связи со сложностью данного феномена есть разные научные подходы и аспекты изучения, представленные:

– в исследованиях А. К. Белолуцкой, А. Н. Вераксы, Е. В. Воробьевой в контексте формирования ЭБ в педагогической деятельности;

– в научных разработках, посвященных особенностям психологического развития старшего дошкольного возраста, в том числе эмоциональной сферы (Е. Е. Алексеева, О. О. Гонина, Е. И. Изотова, С. А. Козлова и др.);

– в исследованиях О. Л. Холодовой, Л. В. Логиновой, И. И. Воробьевой, раскрывающих критерии исследования ЭБ ребенка, конкретизации факторов становления данного состояния;

– в трудах А. И. Захарова, А. Д. Кошелевой, О. И. Бадулиной [3], О. А. Шаграевой, исследующих специфику ЭБ в дошкольном возрасте.

Методология и методы исследования. В статье мы используем методы анализа научной литературы по проблеме исследования, анализ документальных источников, а также моделирование.

Изложение основного материала исследования. Мы вслед за Ю. В. Григоровой [7] считаем, что ЭБ как теоретический конструкт довольно сложен и имеет ряд подходов к описанию его сути. Согласно первому, ЭБ – это «положительная направленность эмоционального самочувствия» [7, с. 332], второе трактует его как синоним эмоционального здоровья. Третий же подход позиционирует интегративную природу феномена ЭБ, в структуре которого представлены «чувства, обусловленные успешным функционированием всех сторон личности» [7, с. 332]. О. Л. Холодова и соавторы указывают, что составляющие ЭБ – это «отсутствие эмоционального напряжения, уверенность в себе, адекватная самооценка и ощущение эмоциональной безопасности, способность устанавливать близкие доверительные отношения с людьми» [15, с. 35]. Мы считаем, что ЭБ – это многоаспектный феномен, некий эмоциональный капитал детей. Согласно данной трактовке ощущение ЭБ складывается благодаря наличию позитивных эмоций, позитивного мышления и отношения положительного самопринятия.

Мы вполне разделяем мнение Ю. В. Григоровой в части когнитивной, эмоциональной и поведенческой составляющих ЭБ. В связи с этим значимыми компонентами ЭБ следует считать: положительный тон эмоциональных переживаний, отсутствие тревожности, эмоциональная насыщенность положительных переживаний, удовлетворенность жизнью и общением в семье, своим положением. В качестве основного определения ЭБ мы будем использовать дефиницию В. В. Одинцовой и Н. М. Горчаковой: «эмоциональное благополучие – это эмоциональная компетенция, обеспечивающая доступ к эмоциональному опыту, регуляцию и трансформацию неподдающихся адаптации эмоций, выражение и понимание эмоций в межличностном общении» [10, с. 264].

Рассмотрим специфику ЭБ в старшем дошкольном возрасте. Эмоциональное благополучие как комплексная многомерная психологическая характеристика обусловлена сформированностью эмоционально-регулятивной сферы старшего дошкольника согласно возрастным нормативам. Е. И. Из-

това и соавторы обоснованно указывают, что эмоциональное развитие ребенка связано с постепенным усложнением и «расширением модального ряда эмоциональных реакций, обусловленного социализацией всего процесса развития ребенка» [11, с. 401]. Известно, что в рамках отечественной возрастной психологии принято научное мнение о прогрессивном пути развития эмоциональной сферы ребенка. Это значит, что в ходе

воспитания и обучения «эмоции приобретают все более богатое содержание и все более сложные формы проявления» [11, с. 402]. К критериям развития эмоциональной сферы старшего дошкольника, в том числе в рамках становления эмоционального благополучия, мы вслед за О. И. Бадулиной [2], Е. И. Изотовой [9] относим следующие критерии, представленные на рисунке 1.

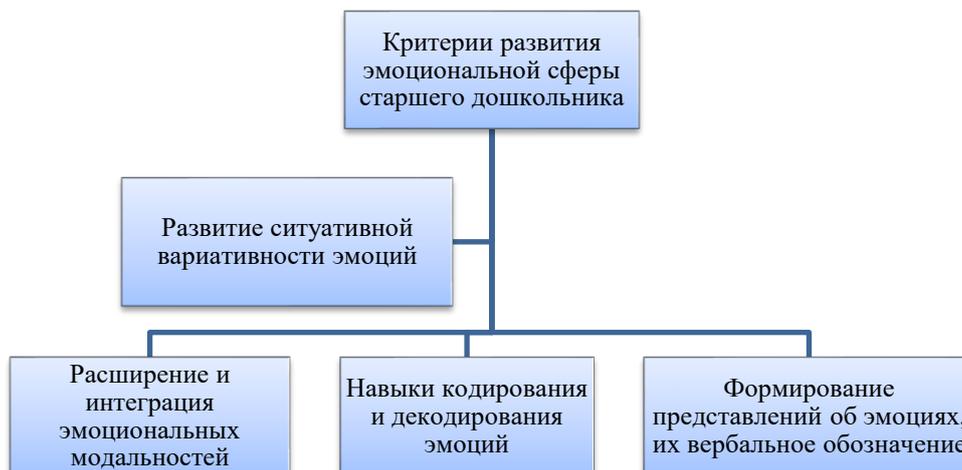


Рис. 1. Критерии развития эмоциональной сферы старшего дошкольника

Одной из важнейших характеристик старшего дошкольного возраста является становление эмпатийного переживания как некоего эмоционального образования, которое позволяет не просто отражать и давать эмоциональную реакцию, а эмоционально включаться через анализ нравственных качеств.

Формами эмпатического переживания могут быть сопереживание и сочувствие. Осознанные эмоциональные реакции сочувствия, эмоционального предвосхищения и эмоциональная регуляция в целом в данном психологическом возрасте совершенствуются, происходит становление эмоциональной коррекции поведения старшего дошкольника как центрального психологического новообразования. Мы вполне разделяем мнение О. О. Гониной о том, что «динамику эмоционального развития дошкольника определяют новообразования каждого возрастного этапа» [5, с. 383]. В связи с этим ЭБ старшего дошкольника зависит от качества сформированных на ранних этапах онтогенеза эмоциональных новообразований.

Отметим, что ЭБ старшего дошкольника зависит от качества эмоциональной привязанности, от способности ребенка «к установлению устойчивых эмоционально-психических связей с другими людьми» [13, с. 64]. Дети с надежным типом привязанности (по М. Эйнсворт) «активны, общительны, инициативны» [13, с. 64], легко устанавливают контакты, открыты к новому. В связи с этим мы можем сделать вывод,

что на ощущение ЭБ влияет тип сформированной в раннем детстве привязанности. Это влияет прежде всего на эмоциональное самовосприятие, способность развивать эмпатическое сопереживание с другими. Положительное самоотношение влияет на эмоциональный настрой, веру в свои возможности, формирование здоровой Я-концепции, чувство собственного достоинства. Значит, высокий уровень ЭБ старшего дошкольника – это показатель успешного социального развития в целом.

Одной из значимых психологических проблем – причин недостаточного ощущения ЭБ старшего дошкольника – является жестокость в детско-родительских отношениях. «Душевный конфликт у старших дошкольников часто порождается недостатком эмоционального тепла родителей» [2, с. 94]. Дисгармоничное семейное воспитание (потворствующая гиперпротекция или доминирующая гиперпротекция) способствует «возникновению дезадаптации ребенка, в том числе снижению переносимости любых эмоциональных нагрузок» [2, с. 101].

Структура ЭБ дошкольника рассматривается в трудах Г. Г. Филипповой, А. Д. Кошелевой, И. В. Фаустовой и др. Отметим, что научные разработки Е. И. Изотовой позволяют получить достаточно объективное представление о критериях ЭБ дошкольника, к основным из которых относятся: «характеристики эмоционального поля ребенка, его экспрессивность, наличие

эмоционального опыта и стиля реагирования, выраженность эмоционального напряжения» и т. д. И. В. Фаустова акцентирует внимание на таких внутренних переживаниях ребенка, как «наличие низкого уровня стрессовых признаков или их отсутствие, нормативный уровень страхов и тревожности, адекватная самооценка, умение сопереживать» [14].

В качестве факторов развития ЭБ в дошкольной организации исследователи выделяют индивидуальный стиль и профессиональную позицию воспитателя, качество образовательных услуг в целом (В. П. Белкина, В. С. Собкин и др.);

- уровень организационной культуры ДОО (Е. В. Воробьева);

- наличие программ по поддержанию психологического здоровья, комплексных психолого-педагогических проектов (О. А. Шиян и др.);

- следование ключевым принципам педагогического сопровождения в развитии ЭБ в ДОО (Т. В. Гребенщикова, О. Л. Холодова и др.).

Направления деятельности дошкольной образовательной организации:

- организация разнообразных видов деятельности по развитию навыков кодиро-

вания и декодирования эмоций, обогащение эмоциональных модальностей, формирование представлений;

- формирование условий для развития познавательной и мотивационно-потребностной сфер, самосознания как факторов становления эмоциональной сферы ребенка.

Что касается эмоционального благополучия старших дошкольников, отметим, что особую роль играют эстетическое воспитание, познавательная деятельность, нравственное воспитание. Способность понимать эмоции, широко использовать возможность эмоционального отреагирования обеспечивается занятиями музыкой, ИЗО, театрализацией и другими видами коллективной творческой деятельности детей. В рамках таких форм педагогического взаимодействия с детьми происходит развитие морально-нравственных чувств как личностного стержня и ощущения себя в качестве субъекта деятельности.

В исследовании М. Д. Кукушкиной [10, с. 266] четко указаны факторы образовательной среды, влияющие на качественные характеристики обеспечения ЭБ старших дошкольников (рис. 2).



Рис. 2. Факторы образовательной среды

Особую роль, на наш взгляд, играет наличие психологической безопасности образовательной среды, которая способна мотивировать к совместной творческой деятельности. К характеристикам такой среды ученые [12] относят: 1) защищенность от угроз, предполагающую безопасность всех элементов предметно-пространственной среды ДОО; 2) отсутствие проявления психологического насилия во взаимодействии педагога с воспитанниками; 3) наличие доброжелательной атмосферы сотрудничества в коллективе, интерес и включенность участников в работу; 4) удовлетворенность воспитателей, педагогов и психологов ДОО, их психологическое здоровье и профессионализм.

Мы считаем важным обеспечение постоянного мониторинга выраженности факторов эмоционального неблагополучия

старших дошкольников в условиях ДОО. Цель данного направления работы – «выявление эмоционально неблагополучных детей с проявлением бесконтрольных эмоциональных реакций» [8, с. 91], а также характеристик небезопасности образовательной среды, составление коррекционных программ. Диагностика проявления эмоционального неблагополучия должна производиться по критериям: повышенная тревожность, страхи, вызывающие стресс, наличие низкой самооценки. Для повышения ЭБ старших дошкольников необходимо обеспечить соответствующие психологические условия: организацию качественного, психологически обоснованного педагогического процесса взаимодействия «педагог-ребенок», «ребенок-ребенок». В разнообразных игровых и интерактивных занятиях

важно наличие психологического комфорта, эмоционального единства детей и воспитателей. Фокус развивающей работы направлен на формирование положительной самооценки и становление нравственно-этических основ поведения, навыков эмоциональной регуляции, расширение способов решения конфликтных ситуаций конструктивным способом. Цель занятий заключается также в удовлетворении таких базовых потребностей старшего дошкольника, как уверенность в своих силах, эмоционально насыщенное общение, самовыражение в условиях безопасности, чувство принадлежности к группе, принятие инициативы ребенка в игровой деятельности и т. д.

Считаем важным включение авторских программ эмоционального развития детей, позволяющих формировать представление об эмоциях. Так, в настоящее время достаточно успешно используется программа эмоционально-личностного развития при работе со сказками, особенно актуальная в старшем дошкольном возрасте. Дети учатся социально приемлемым способам выраже-

ния эмоций, начинают осознавать моральные чувства, которые впоследствии создадут нравственно-волевой стержень их личности. Расширяется эмоциональный опыт детей. В качестве используемых методов упомянем драматизацию, сочинение и иллюстрирование сказок. Педагог использует эмоциональное чтение, беседу с детьми на тему исследования мотивов эмоционального состояния героев, ролевое проигрывание.

Для примера приведем возможный вариант развивающей программы, имеющей своей целью формирование навыков эмоциональной регуляции поведения, формирование представлений об эмоциях, о важности эмпатии и сопереживания, а также оптимизацию эмоционально-психологического климата в группе (табл.). Мы считаем, что ощущение эмоционального единства в группе, несомненно, влияет на уровень ЭБ старших дошкольников. В таблице представлены возможные направления работы в рамках становления качеств эмоционального благополучия детей.

Таблица

Пример развивающей программы по становлению качеств эмоционального благополучия детей

Название блока программы	Содержание занятий	Цели и задачи
Формирование навыков сотрудничества и развитие эмоционального интеллекта	Занятие 1. Развитие эмоционально-го интеллекта. Занятие 2. «Когда бывает интересно. Когда бывает скучно». Занятие 3. «Дружные зверята». Занятие 4. Закрепление умений различать чувства. Сюжетно-ролевые игры: «Вредное колечко», «Заботливый внучек» (Е. О. Смирнова), «Телефон настроения», «Коллективный рисунок» [3]. Занятия с использованием моральных дилемм (ситуации для дошкольного возраста), автор: Т. П. Авдулова [1, с. 24]	Формирование поведенческого, регуляционного компонента образа сверстника. Формирование умений регулировать поведение, ориентируясь на сверстника. Формирование первичных представлений об этических добродетелях, их важности в общении детей и взрослых
Формирование основ психоэмоциональной регуляции	Занятие 1. Развитие навыков невербального общения. Занятие 2. Развитие невербального взаимодействия. Занятие 3. Развитие эмоциональной отзывчивости детей. Занятие 4. Гармонизация эмоционального состояния при тревоге и страхе. Доверительное общение. Упражнения с пиктограммами: «Говорящие куколки» (изучение особенностей мимики с использованием карточек со схематическим изображением эмоций)	Обучение определению эмоций человека по внешним признакам. Формирование навыков эффективной коммуникации, эмпатии межличностной перцепции
Формирование основ психоэмоциональной регуляции	«Дом веселых людей» – упражнение на основе совместного рисования, графического изображения эмоций. Упражнение «Фотовыставка»	Умение выделять невербальные признаки, вербализовать чувства, изображать их
	Игры с пиктограммами: лото «Мир эмоций», игра «Угадайка», игра «Найди братца»	Умение работать в команде, навыки коммуникации. Закрепление навыков «чтения» эмоций по невербальным признакам

Продолжение таблицы

Название блока программы	Содержание занятий	Цели и задачи
Знакомство с моделями сотрудничества и эффективными методами взаимодействия	Занятия: Занятие 1. Развитие позитивной направленности на сотрудничество у детей. Занятие 2. Все мы разные, все мы прекрасные. Не такой как все, или когда тебя обижают. Занятие 3. Конструктивное взаимодействие. Занятия по совместной художественно-продуктивной деятельности: «Наша дружная семья», «Хрустальный перезвон». Выполнение совместных творческих проектов	Развивать отношения, построенные на равноправии или готовности конструктивно решать проблемы, помочь детям ощутить единение с другими
	Подвижные игры «Сиамские близнецы», «Ниточка и иголочка», «Поводыри», «Дракон кусает свой хвост»	Навыки сотрудничества в групповой работе, работе в парах. Развитие отношений доверия
	Чтение художественных произведений, обсуждение проблемных ситуаций и моделей поведения. Рекомендуемые произведения: З. Мошковская «Обида» и Р. Сеф «Совет», Л. Е. Устинов «Говорливый медведь» и другие	Навыки разрешения трудных ситуаций, развитие умений культурного общения, понимание значимости типа речевого поведения

Выводы исследования. В результате исследования мы изучили подходы к описанию сущности феномена эмоционального благополучия, определив сложность данного конструкта и выделив его ключевые характеристики: положительное эмоциональное состояние ребенка, формируемое на основе позитивного самовосприятия, отсутствие внутренней тревожности и напряжения, преобладание положительного настроения и способности к установлению и развитию отношений эмоционального единства и сотрудничества в детском коллективе.

Анализ научных исследований позволил понять специфику эмоционального развития старшего дошкольника и важность развивающей психолого-педагогической деятельности по формированию составляющих ЭБ детей. Значимость данной работы в рамках ДОО обусловлена тем, что ЭБ как комплексная эмоциональная компетенция ребенка способствует формированию таких ключевых для социализации личностных качеств, как эмпатическое переживание, эмоциональное предвосхищение и эмоциональная регуляция в целом.

Мы выявили и описали факторы развития ЭБ в ДОО, к основным из которых сегодня относят: профессиональную позицию воспитателя и психолога, уровень организационной культуры ДОО; наличие программ по поддержанию психологического

здоровья сотрудников и воспитанников; следование ключевым принципам педагогического сопровождения в развитии ЭБ в ДОО. Среди психолого-педагогических условий образовательной среды ДОО, влияющих на развитие составляющих ЭБ старшего дошкольника, отметим соответствие требованиям психологической безопасности, постоянный мониторинг выраженности факторов эмоционального неблагополучия детей и разработку программ психолого-педагогического сопровождения оптимального эмоционального состояния детей, развития составляющих ЭБ.

В заключение своего исследования мы привели пример развивающей программы по становлению качеств эмоционального благополучия детей старшего дошкольника с ключевыми блоками: формирование навыков сотрудничества и развития эмоционального интеллекта; формирование основ психоэмоциональной регуляции; знакомство с моделями сотрудничества и эффективными методами взаимодействия. Считаем, что комплексная работа всех субъектов образовательной среды ДОО может способствовать снижению риска развития эмоционального неблагополучия, а значит, формировать психологически здоровых детей, способных к дальнейшей социализации в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдулова, Т. П. Личностная и коммуникативная компетентности современного дошкольника : учебное пособие / Т. П. Авдулова, Г. Р. Хузеева. – М. : Прометей, 2013. – 138 с. – Текст : непосредственный.
2. Алексеева, Е. Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста : учебник и практикум для вузов / Е. Е. Алексеева. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство «Юрайт», 2024. – 195 с. – Текст : непосредственный.

3. Бадулина, О. И. Педагогические основы эмоционального благополучия дошкольников : дис. ... канд. пед. наук / О. И. Бадулина. – М., 1998. – Текст : непосредственный.
4. Воробьева, О. А. Психолого-педагогический комфорт как условие воспитания гармонично развитой личности в образовательных учреждениях нового типа : дис. ... канд. психол. наук / О. А. Воробьева. – Коломна, 2000. – Текст : непосредственный.
5. Гонина, О. О. Психология дошкольного возраста : учебник и практикум для вузов / О. О. Гонина. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство «Юрайт», 2024. – 460 с. – Текст : непосредственный.
6. Гребенщикова, Т. В. Педагогическое сопровождение эмоционального благополучия ребенка в дошкольной образовательной организации / Т. В. Гребенщикова. – Текст : электронный // Известия ВГПУ. – 2018. – № 4 (127). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-emotsionalnogo-blagopoluchiya-rebenka-v-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 12.09.2024).
7. Григорова, Ю. Б. Структура эмоционального благополучия / Ю. Б. Григорова. – Текст : электронный // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – № 1 (26). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-emotsionalnogo-blagopoluchiya> (дата обращения: 11.09.2024).
8. Иванова, И. Ю. Обеспечение психолого-педагогических условий эмоционального благополучия детей среднего дошкольного возраста / И. Ю. Иванова, М. Н. Терещенко, Б. А. Артеменко, И. Н. Евтушенко, Е. В. Челпанова. – Текст : электронный // БГЖ. – 2021. – № 4 (37). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obespechenie-psihologo-pedagogicheskikh-usloviy-emotsionalnogo-blagopoluchiya-detey-srednego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 12.09.2024).
9. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – М. : Академия, 2004. – 288 с. – Текст : непосредственный.
10. Кукушкина, М. Д. Показатели эмоционального благополучия дошкольника / М. Д. Кукушкина. – Текст : электронный // Педагогический ИМИДЖ. – 2023. – № 2 (59). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokazateli-emotsionalnogo-blagopoluchiya-doshkolnika> (дата обращения: 11.09.2024).
11. Психология дошкольного возраста : учебник и практикум для вузов / Е. И. Изотова [и др.] ; под редакцией Е. И. Изотовой. – М. : Издательство «Юрайт», 2024. – 452 с. – Текст : непосредственный.
12. Пяткова, Е. В. Мониторинг психологической безопасности среды дошкольной образовательной организации / Е. В. Пяткова, А. Г. Шумовская. – Текст : электронный // Вестник ПГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2023. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-psihologicheskoy-bezopasnosti-sredy-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 12.09.2024).
13. Социализация детей в дошкольном возрасте : учебное пособие для вузов / С. А. Козлова [и др.] ; под научной редакцией С. А. Козловой. – 2-е изд. – М. : Издательство «Юрайт», 2024. – 179 с. – Текст : непосредственный.
14. Фаустова, И. В. Психолого-педагогические условия преодоления эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук / И. В. Фаустова. – Елец, 2011. – Текст : непосредственный.
15. Холодова, О. Л. Факторы эмоционального благополучия старших дошкольников: обзор современных исследований / О. Л. Холодова, Л. В. Логинова. – Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. – 2020. – № 4 (100). – С. 34–49.

REFERENCES

1. Avdulova, T. P., Khuzeeva, G. R. (2013). *Lichnostnaya i kommunikativnaya kompetentnosti sovremenogo doshkol'nika* [Personal and Communicative Competence of a Modern Preschooler]. Moscow, Prometei. 138 p.
2. Alekseeva, E. E. (2024). *Psikhologicheskie problemy detei doshkol'nogo vozrasta* [Psychological Problems of Preschool Children]. 2nd edition. Moscow, Izdatel'stvo «Yurait». 195 p.
3. Badulina, O. I. (1998). *Pedagogicheskie osnovy emotsional'nogo blagopoluchiya doshkol'nikov* [Pedagogical Foundations of Emotional Well-Being of Preschoolers]. Dis. ... kand. ped. nauk. Moscow.
4. Vorobyeva, O. A. (2000). *Psikhologo-pedagogicheskii komfort kak uslovie vospitaniya garmonichno razvitoi lichnosti v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh novogo tipa* [Psychological and Pedagogical Comfort as a Condition for the Education of a Harmoniously Developed Personality in Educational Institutions of a New Type]. Dis. ... kand. psikhol. nauk. Kolomna.
5. Gonina, O. O. (2024). *Psikhologiya doshkol'nogo vozrasta* [Psychology of Preschool Age]. 3rd edition. Moscow, Izdatel'stvo «Yurait». 460 p.
6. Grebenshchikova, T. V. (2018). *Pedagogicheskoe soprovozhdenie emotsional'nogo blagopoluchiya rebenka v doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii* [Pedagogical Support for the Emotional Well-Being of a Child in a Preschool Educational Organization]. In *Izvestiya VGPU*. No. 4 (127). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-emotsionalnogo-blagopoluchiya-rebenka-v-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (mode of access: 12.09.2024).
7. Grigorova, Yu. B. (2019). *Struktura emotsional'nogo blagopoluchiya* [The Structure of Emotional Well-Being]. In *ANI: pedagogika i psikhologiya*. No. 1 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-emotsionalnogo-blagopoluchiya> (mode of access: 11.09.2024).
8. Ivanova, I. Yu., Tereshchenko, M. N., Artemenko, B. A., Evtushenko, I. N., Chelpanova, E. V. (2021). *Obespechenie psikhologo-pedagogicheskikh uslovii emotsional'nogo blagopoluchiya detei srednego doshkol'nogo vozrasta* [Providing Psychological and Pedagogical Conditions for the Emotional Well-Being of Children of Middle Preschool Age]. In *BGZh*. No. 4 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obespechenie-psihologo-pedagogicheskikh-usloviy-emotsionalnogo-blagopoluchiya-detey-srednego-doshkolnogo-vozrasta> (mode of access: 12.09.2024).
9. Izotova, E. I., Nikiforova, E. V. (2004). *Emotsional'naya sfera rebenka: Teoriya i praktika* [Emotional Sphere of the Child: Theory and Practice]. Moscow, Akademiya. 288 p.

10. Kukushkina, M. D. (2023). Pokazateli emotsional'nogo blagopoluchiya doshkol'nika [Indicators of Emotional Well-Being of a Preschooler]. In *Pedagogicheskii IMIDZh*. No. 2 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokazateli-emotsionalnogo-blagopoluchiya-doshkolnika> (mode of access: 11.09.2024).
11. Izotova, E. I. et al. (2024). *Psikhologiya doshkol'nogo vozrasta* [Psychology of Preschool Age]. Moscow, Izdatel'stvo «Yurait». 452 p.
12. Pyatkova, E. V., Shumovskaya, A. G. (2023). Monitoring psikhologicheskoi bezopasnosti sredy doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii [Monitoring the Psychological Safety of the Environment of a Preschool Educational Organization]. In *Vestnik PGGPU. Seriya № 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki*. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-psihologicheskoy-bezopasnosti-sredy-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (mode of access: 12.09.2024).
13. Kozlova, S. A. et al. (2024). *Sotsializatsiya detei v doshkol'nom vozraste* [Socialization of Children in Preschool Age]. 2nd edition. Moscow, Izdatel'stvo «Yurait». 179 p.
14. Faustova, I. V. (2011). *Psikhologo-pedagogicheskie usloviya preodoleniya emotsional'nogo neblagopoluchiya detei starshego doshkol'nogo vozrasta* [Psychological and Pedagogical Conditions for Overcoming Emotional Distress in Senior Preschool Children]. Dis. ... kand. psikhol. nauk. Elets.
15. Kholodova, O. L., Loginova, L. V. (2020). Faktory emotsional'nogo blagopoluchiya starshikh doshkol'nikov: obzor sovremennykh issledovaniy [Factors of Emotional Well-Being in Older Preschool Children: A Review of Modern Research]. In *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie*. No. 4 (100), pp. 34–49.

УДК 004.928+372.882.111.1(73)-31
ББК 4426.839(=432.1)-26+Щ377

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.2

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

Кусова Маргарита Львовна,

SPIN-код: 6395-9025

доктор филологических наук, профессор, проректор по образовательной и научной деятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mlkusova@mail.ru

**ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ЖИВОПИСИ
В АНИМАЦИОННОМ ФИЛЬМЕ-ЭКРАНИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ
ПОВЕСТИ Э. ХЕМИНГУЭЯ И АНИМАЦИОННОГО ФИЛЬМА
А. ПЕТРОВА «СТАРИК И МОРЕ»)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: американская литература; американские писатели; литературные жанры; литературные сюжеты; повести; изобразительно-выразительные средства; анимационные фильмы; экранизации; анимация; методика преподавания литературы; методика литературы в школе; старшкклассники; уроки литературы; зрительская культура

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена рассмотрению особенностей экранизации, в которой литературная основа художественного произведения передается с помощью изобразительно-выразительных средств кино. Восприятие и интерпретация таких произведений, как правило, требуют проявления навыков декодирования сложно организованных текстов и достаточно высокого уровня зрительской культуры. В анимационном фильме А. Петрова помимо языка кино используется техника «живой живописи». Обращение к содержанию экранизации «Старик и море» (1999) в рамках изучения одноименного произведения на уроках литературы в 11 классе нуждается в особом подходе. Цель исследования заключается в том, чтобы раскрыть возможности изобразительно-выразительных средств техники «живой живописи», примененной А. Петровым для экранизации повести «Старик и море» Э Хемингуэя, для обозначения методических решений, связанных с интерпретацией художественного произведения – литературной основы и анимационного фильма в школьной практике, не исключающей необходимость развития зрительской культуры как элемента медиаграмотности. Для достижения цели исследования авторами использовались следующие методы: описательный метод (для систематизации и обобщения материалов, связанных с экранизацией как особым текстом), метод логического сопоставления для получения данных о степени разработанности проблемы исследования как в теоретическом плане, так и на уровне методических решений; метод анализа для представления возможностей изучения повести «Старик и море» согласно федеральным рабочим программам, метод семиотического анализа для выявления возможностей интерпретации кодовых структур разных видов искусства – литературы, кино, живописи на уровне творческого эксперимента А. Петрова. Основные результаты исследования связаны с методическими возможностями интерпретации изобразительно-выразительных средств анимационного фильма А. Петрова «Старик и море» как на уроках литературы в школе, так и для развития зрительской культуры в целом.

БЛАГОДАРНОСТИ: материалы подготовлены в рамках Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации на 2024 г. «Развитие медиаграмотности у педагогов и обучающихся в условиях цифровой культуры».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Симбирцева, Н. А. Изобразительно-выразительные средства живописи в анимационном фильме-экранизации (на примере повести Э. Хемингуэя и анимационного фильма А. Петрова «Старик и море») / Н. А. Симбирцева, М. Л. Кусова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 68–75.

Simbirtseva Natalia Alekseevna,

Doctor of Cultural Studies, Associate Professor, Head of Department of Philosophy, Sociology and Cultural Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Kusova Margarita Lvovna,

Doctor of Philology, Professor, Vice-Rector for Educational and Scientific Activities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PICTORIAL AND EXPRESSIVE MEANS OF PAINTING IN AN ANIMATED FILM-SCREEN ADAPTATION (ON THE EXAMPLE OF E. HEMINGWAY'S SHORT STORY AND A. PETROV'S ANIMATED FILM "THE OLD MAN AND THE SEA")

KEYWORDS: American literature; American writers; literary genres; literary plots; stories; visual and expressive means; animated films; screen adaptations; animation; literature teaching methods; literature methods in school; high school students; literature lessons; audience culture

ABSTRACT. The article is devoted to the consideration of the peculiarities of screen adaptation, in which the literary basis of a work of fiction is transmitted with the help of visual and expressive means of cinema. Perception and interpretation of such works, as a rule, requires the skills of decoding complexly organised texts and a sufficiently high level of viewer culture. A. Petrov's animated film uses the technique of 'live painting' in addition to the language of cinema. Addressing the content of the film adaptation of "The Old Man and the Sea" (1999) within the framework of studying the work of the same name in 11th grade literature lessons requires a special approach. The aim of the study is to reveal the possibilities of the visual and expressive means of the 'living painting' technique applied by A. Petrov for the film adaptation of the story "The Old Man and the Sea" by E. Hemingway. Petrov for the screen adaptation of the story "The Old Man and the Sea" by E. Hemingway, to indicate methodological solutions related to the interpretation of a work of fiction – literary basis and animated film in school practice, which does not exclude the need for the development of visual culture as an element of media literacy. To achieve the research goal, the authors used the following methods: descriptive method (for systematisation and generalisation of materials related to the screen adaptation as a special text), method of logical comparison to obtain data on the degree of development of the research problem both in theoretical terms and at the level of methodological solutions; method of analysis to present the possibilities of studying the story "The Old Man and the Sea" according to the federal working programmes, method of semiotic analysis to identify the possibilities of interpreting the code of the film as a special text. The main results of the study are related to the methodological possibilities of interpreting the pictorial and expressive means of A. Petrov's animated film "The Old Man and the Sea" both in literature lessons at school and for the development of viewer culture in general.

ACKNOWLEDGEMENTS: The materials were prepared within the framework of the State Assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation for 2024 "Development of media literacy among teachers and students in the context of digital culture".

FOR CITATION: Simbirtseva, N. A., Kusova, M. L. (2024). Pictorial and Expressive Means of Painting in an Animated Film-Screen Adaptation (on the Example of E. Hemingway's Short Story and A. Petrov's Animated Film "The Old Man and the Sea"). In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp.

Постановка проблемы. Экранизация литературных произведений – явление, достаточно разнообразно описанное в работах литературоведов, киноведов, культурологов, философов (см., например, работы У. А. Гуральника, Н. Клеймана, Ю. М. Лотмана, К. Э. Разлогова, Ю. Н. Тынянова, Ю. Цивьян, У. Эко и др.). Традиционно в исследованиях поднимаются вопросы, связанные с проблемами взаимодействия кино и литературы, спецификой соотношения кодовых систем вербального и экранного уровней, особенностями интерпретации и восприятия, что в целом обусловлено тесной связью кино и литературы, складывающейся на протяжении всей истории кинематографа и дающей импульс развитию изобразительно-выразительных средств киноискусства.

Еще в 1930-х гг. В. Гоффеншефер отмечал, что «кино – самый капризный читатель и самый коварный интерпретатор художественной литературы» [5, с. 159]. В условиях XX–XXI вв., когда кино стало неотъемлемой частью повседневной культуры, важным является не только экспертное мнение, выраженное профессиональным критиком, но и сам процесс зрительской интерпретации, предполагающий способность эффективно

и критически воспринимать, анализировать и использовать информацию, получаемую из различных источников медиа, – *медиаграмотность* [см. 10, с. 9].

Художественная коммуникация, возникающая в условиях диалога автора-писателя и автора-режиссера, становится поводом для осмысления содержания как каждого текста в отдельности, так и в соотношении их друг с другом. В первом случае это связано с тем, что оба текста представляют собой законченное целое и являются самостоятельными произведениями. Во втором – фильм становится поводом обращения к первоисточнику для выявления особенностей авторского замысла и оригинальности его решения на языке другого искусства – искусства кино. Согласимся с Е. С. Рыбинок и Е. А. Красиной в том, что «кинотекст как экранизация художественного повествования, <...> это трансляция, семиотическое преобразование художественного текста в кинотекст» [13, с. 160].

У. Эко, размышляя о семиотике визуальных кодов в кинематографе (вместо термина «язык» У. Эко использует термин «код» – *прим. Н. С.*), утверждал, что «эстетическое сообщение являет собою пример многозначного сообщения, которое ставит

под сомнение наличие самого кода. Благодаря своему контексту, такое сообщение создает столь необычное соотношение между знаками, что нам всякий раз приходится изменять самый способ отыскания кода» [16]. Зритель – это одновременно и читатель экранизированного сюжета: если знакомство с фильмом опережает чтение литературного произведения, то он находится во власти аудиовизуальных кодовых систем, специфичных для кино, интерпретация которых ведет к поиску смысла произведения и побуждает к непосредственному диалогу с произведением и его создателем. Если зритель знаком с источником экранизации, то складываются более сложные коммуникативные отношения с объектом восприятия: запускается процесс распознавания языков разных видов искусства и поиска смыслов на уровне диалога произведений и авторских интерпретаций.

Условная борьба вербального и экранного текстов в сознании воспринимающего направлена на дополнение образа художественной реальности: «...искусство слова и кинематограф пользуются целым набором языков, позволяющих воссоздавать предельно полный образ реальности. Это делает их особенно значимыми в истории культуры. <...> Кинематограф и здесь занимает особое место: не рассказывая словами, а создавая иллюзию “второй реальности”, он значительно более активно влияет не только на интеллектуальные, но и на эмоциональные и волевые стороны человеческой личности» [8, с. 212–213]. Визуальные решения, лежащие в основе экранизации, задействуют разные каналы восприятия информации и предлагают условно готовый образ в отличие от литературного текста, в процессе прочтения которого в воображении читателя формируется свой образ художественной реальности.

С. А. Яровой предлагает расценивать экранизацию как способ режиссерской интерпретации литературного произведения и воспринимать ее как новый, самостоятельный текст культуры, а не как иллюстрацию к тексту писателя, учитывая при этом не только семиотические особенности, возникающие при переводе с языка одного медиа на язык другого и привносящие новые смыслы, но и историко-культурную обстановку, национальные особенности, «интерпретирующего сознания» создателей фильмов, которые, в свою очередь, во многом ориентируются на запросы зрительской аудитории [17, с. 83].

Цель исследования. Цель исследования состоит в том, чтобы раскрыть возможности изобразительно-выразительных средств техники «живой живописи», при-

мененной А. Петровым для экранизации повести «Старик и море» Э. Хемингуэя, для обозначения методических решений, связанных с интерпретацией художественного произведения – литературной основы и анимационного фильма в школьной практике, не исключая необходимости развития зрительской культуры как элемента медиаграмотности.

Методология и методы исследования. В ходе работы над материалом использованы следующие методы: описательный метод (для систематизации и обобщения материалов, связанных с экранизацией как особым текстом), метод логического сопоставления для получения данных о степени разработанности проблемы исследования как в теоретическом плане, так и на уровне методических решений; метод анализа для представления возможностей изучения повести «Старик и море» согласно федеральным рабочим программам, метод семиотического анализа для выявления возможностей интерпретации кодовых структур разных видов искусства – литературы, кино, живописи – на уровне творческого эксперимента А. Петрова.

Результаты исследования. *Культура зрительского восприятия* формируется постепенно. Во многом она определяется насмотренностью, опытом осмысления и интерпретации увиденного, навыками считывания и декодирования языка искусства. Существующие методики анализа кино направлены не только на постижение изобразительно-выразительных средств кинематографа, но и на развитие навыков визуальной грамотности как структурного элемента медиаграмотности в целом [см.: 1; 3]. Особо значимой задачей обучения восприятию и интерпретации кино является для педагогов: интеграция кино в образовательную и воспитательную деятельность сегодня осуществляется очень активно в самых разных направлениях (киноклубы, дискуссии и беседы о кино, реализация анимационных проектов, включение фрагментов фильма непосредственно в ходе урока, создание медиатеки на определенную тему и т. д.).

Педагоги-словесники обращаются к экранизациям, знакомство обучающихся с которыми происходит по разным основаниям: от замещения текста просмотром фильма до осмысленного восприятия в контексте литературного сюжета. Как отмечает В. А. Доманский: «если раньше методисты рекомендовали знакомиться с экранизацией после прочтения и изучения художественного произведения, то сейчас учителю литературы уже нередко приходится менять тактику: текст читается после просмотрен-

ной экранизации, в процессе восприятия которой у реципиента складывается определенная ее интерпретация, и он впоследствии пытается ее перенести на прочитанный текст» [6, с. 26].

В. А. Доманский приводит наиболее распространенные приемы:

- выявление зрительского восприятия кинофильма и его общей оценки;
- сравнительная характеристика эпизодов литературного произведения и кинокартины;
- анализ и интерпретация эпизодов произведений (художественного текста и его экранизации);
- работа по выявлению особенностей персонажей на основе сравнения литературного героя и игры актера, играющего этого персонажа;
- составление комментариев по ходу просмотра отдельных эпизодов и фильма в целом;
- устные и письменные развернутые ответы на вопросы;
- участие в обсуждении фильма в блогах, посвященных этому фильму;
- написание рецензий, эссе и сочинений-рассуждений;
- интеллектуальные игры;
- выполнение образовательных проектов [6, с. 28].

Для реализации обозначенных приемов на практике педагог, на наш взгляд, также должен решить ряд задач, связанных с

- подготовкой обучающихся к восприятию экранных образов и их последующей интерпретацией с опорой на исходный текст и поэтику киноязыка;
- постановкой целей и определением ключевых вопросов для обсуждения и постижения смыслов, заложенных в произведении и передающихся разными кодовыми системами;
- выстраиванием метапредметных связей для объемного видения идеи произведения в историко-культурном контексте.

Каждая из этих задач решается с учетом возрастных особенностей аудитории, ее интересов и предполагаемых предметных результатов освоения той или иной предметной области в учебной / внеучебной деятельности, при выполнении творческих / исследовательских заданий, проекта и т. д. Вариант замены литературного источника экранной версией далеко не лучший, но он все же присутствует в практике школьника. Но даже тогда фильм может стать импульсом к «чтению после просмотра» [см. об этом: 7].

В идеале – знание литературного произведения и его экранизации расширяет

горизонты представлений о мире, возможностях искусства и способствует развитию навыков критического мышления в условиях медийного общества. Именно этот принцип достижения предметных результатов заложен, в частности, в Федеральную рабочую программу среднего общего образования по литературе для 10–11 классов: «умение самостоятельно сопоставлять произведения русской и зарубежной литературы и сравнивать их с художественными интерпретациями в других видах искусств (графика, живопись, театр, кино, музыка и другие)»¹. Для педагога это является основанием обращения к произведениям разных видов искусства в урочной и внеурочной деятельности.

Рассмотрим способы решения задач и особенности выстраивания диалоговых отношений на примере анимационного короткометражного фильма А. Петрова (1999 г.), снятого по одноименной повести Э. Хемингуэя «Старик и море», которая обозначена в разделе «Зарубежная литература» (11 класс) и предлагается как произведение по выбору практически на излете школьного обучения. Этот период для обучающихся очень напряженный и требует высокой концентрации усилий для освоения нового и/или дополнительного материала. В связи с этим перед педагогом стоит еще одна крайне важная, на наш взгляд, задача, которая направлена на создание психологически комфортной ситуации. И обращение к этому произведению, с одной стороны, отвлекает от рутинной повседневности, давая возможность насладиться поэтикой киноязыка А. Петрова, и завораживает сюжетом, стилем, характером героя, манерой интерпретации на языке анимации, а с другой – подводит к очень важной мысли в период предстоящих испытаний и ситуации выбора и самоопределения в жизни обучающихся. Эта мысль заключена во фразе старика Сантьяго: «Человек не для того создан, чтобы терпеть поражения... Человека можно уничтожить, но его нельзя победить» [14, с. 106]. Но выхваченная из контекста, она не раскрывает всей философии, заложенной в нее автором. Необходимы проникновенное и глубокое прочтение повести и, если сравнивать с анимационным фильмом, осознанный просмотр.

В ходе работы с материалом педагогу необходимо выстроить логику взаимодействия с обучающимися. Во-первых, знакомство с литературным источником является приоритетным, поскольку именно оно вы-

¹ Федеральная рабочая программа «Литература. 10–11 классы (базовый уровень)». URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/02_ФПП-Литература-10-11-классы.pdf?ysclid=lvnt8tlv795060107 (дата обращения: 16.11.2024).

ступает опорой для диалога и основой для интерпретации семиотических кодов, воплощенных в визуальных образах анимационной версии. Методический опыт работы с текстом Э. Хемингуэя и возможности интеграции одноименных кинопроизведений в содержание урока, представленные А. М. Антиповой [2], могут выступить основой для новых решений. Это беседа с целью выявления первичного впечатления о прочитанной повести, индивидуальные задания, работа над своеобразием сюжета, работа с иллюстрациями П. Борисова, рисунки самих учащихся, обращение к кинофрагментам и обсуждение в классе, размышления над цитатами критиков и др.

Во-вторых, необходимо корректно поставить вопросы, позволяющие провести параллели между первоисточником и экранной версией и увидеть, в чем состоит особенность каждого из произведений и почему одно является продолжением другого несмотря на то, что каждое из них может быть рассмотрено как самостоятельное. В-третьих, нужно уделить внимание специфике художественных решений: линейное повествование в повести «Старик и море» воспринимается несколько иначе в сравнении с тем, что предлагает А. Петров. Читатель следует в тексте за автором, который ведет его в описании пространства и времени, действий и размышлений героя, общении с другими и с самим собой. Зритель следует за живописными образами в кадре и более свободен в их интерпретации. В случае с А. Петровым эта свобода условна, поскольку необходимо видеть не только то, что показано на уровне сюжета, но и **как** это сделано, т. е. декодировать семиотические ключи визуального текста, преодолевая вербальную редукцию, и постичь смыслы произведения, заложенные Э. Хемингуэем.

Александр Петров – едва ли не единственный аниматор, снимающий свои произведения в медленной и трудоемкой технике – «живой живописи» – живописи пальцем по стеклу: «Развивая идею Норштейна о том, что тепло руки заряжает изображение особой энергией, <...> что фильмы Петрова аккумулируют энергию его пальцев. Не кисти, а именно пальцев, которыми он подправляет, одушевляет изображение. Пальцы придают масляному мазку осязаемую способность к трансформации – от воздушной прозрачности до почти скульптурных форм и объемов» [9].

Техника ручной живописи масляными красками по стеклу используется А. Петровым в анимации далеко не случайно. Она в отличие от компьютерной графики позволяет усилить эмоциональное восприятие образов на экране зрителем и в то же время

становится выражением души художника.

Академики американской кинопремии «Оскар» отметили фильм «Старик и море» как прорыв в необычной технике создания анимации: с каждым кадром художник детализировал героя и окружающие его явления, создал глубокую перспективу кадра, которая не подвластна камере. Именно кадр, создаваемый «живой живописью», задает динамику повествования фильма как близко положенную самому литературному тексту, в котором отразилась «теория айсберга» Э. Хемингуэя: лаконичность слова и сдержанность интонаций во внешнем плане и удержание внимания читателя, создание психологического напряжения – во внутреннем, подтекстовом. Техника *медленного чтения*, которую Н. Я. Эйдельман определил как ситуацию, «когда читатель не только скользит по поверхности стиха, повести, романа (впрочем, по поверхности прекрасной!), но и погружается в изумительные глубины» [15, с. 2], позволяет постичь обобщенно-философский смысл повести «Старик и море».

За счет изобразительно-выразительных средств пальцевой живописи при просмотре анимационного фильма достигается эффект медленного чтения, который состоит в умении зрителя в каждой мазке, в каждом движении образа, в каждом кадре видеть не находящийся на поверхности, скрытый поэтический смысл. Это тот подтекстовый уровень, который достигается выбранной А. Петровым техникой и который высвечивает изящность диалога двух авторов.

Текучесть и движение мазка по стеклу, передача глубины и искажение формы для выразительного эффекта сближает технику А. Петрова с постимпрессионистской в фильме «Старик и море». Нельзя не согласиться с К. А. Прохоровой в том, что двадцатиминутная работа режиссера «включает в себя все визуальные образы, созданные Хемингуэем, Петровым и Сезанном (которым столь сильно восхищался писатель), объединяя всех троих творцов в подобие универсального артистического уробороса. Нетрадиционный стиль Петрова создает такое ощущение, будто Вы сидите в музее и смотрите на картину, а она вдруг сама начинает рассказывать Вам историю. Благодаря этому чувству анимационный фильм начинает казаться окончательным видением того, что Хемингуэй и Сезанн пытались достигнуть: они хотели доказать, что искусство настолько правдиво, что оно больше не имитирует настоящую жизнь, а на самом деле оживает» [12, с. 98].

Благодаря такой технике создается впечатление, что каждый кадр наполняется дыханием и пульсацией самой жизни, обре-

тая объем и глубину. Так техника Петрова становится эквивалентом технике медленного чтения – именно это, на наш взгляд, не только сближает художников слова и анимации, говорящих на разных языках искусства, в передаче идейного замысла, но и позволяет зрителю понять, как, используя визуальные коды живописной техники, анимационный фильм стал точным попаданием в смысл текста Э. Хемингуэя.

Работая в такой манере над созданием анимационного фильма «Старик и море», А. Петров удерживает притчевое начало, задавая своей техникой определенные координаты восприятия всего, что происходит в кадре [4]. Как пишет А. Орлов, «исполненная драматизма история старика <...> отошла в фильме на второй план, уступив место эпическому дыханию величественных природных стихий – мистерии океана, его поверхности и глубины, волн и безмятежной глади, ночного и дневного неба с плывущими облаками. Создается ощущение, что колоссальные технические возможности невольно подтолкнули режиссера к созданию не столько трагедии или драмы о постаревшем рыбаке, сколько эпоса или саги о величии и красоте земного мира» [11].

Выводы. Интерпретация визуальных образов в экранной версии А. Петрова «Старик и море» в соотношении с литературным произведением – трудоемкая, но интересная задача, направленная на развитие навыков коммуникации обучающихся, критического осмысления прочитанного и увиденного, а также на поиск ответов на вопросы о месте и роли человека в мире природы, его силе духа и любви к самой жизни, поставленные автором повести в 1952 году, но не утратившие своей значимости сегодня. Режиссер дает возможность получить истинно эстетическое удовольствие, используя специфические технические приемы, наполняя и окрашивая художественный мир живописными эмоциями. Педагог, обращая внимание учеников на ключевые моменты в фильме, не только способствует приближению к смыслам, заложенным в произведении, но и развивает их зрительской восприятие, способствует формированию навыков медиаграмотности на уроках литературы, приобщая к ценностям классической и современной культуры, решая ту

самую задачу, которая обозначена в программе, – сопоставление литературного произведения с его художественной интерпретацией.

Изобразительно-выразительные средства живописи, которые использует в анимационном фильме А. Петров, выводят зрителя на совершенно иной уровень восприятия и интерпретации сюжета повести Э. Хемингуэя. Экранизация, являясь самостоятельным произведением киноискусства, не только усиливает эмоциональное потрясение от органичного сочетания внешнего и внутреннего плана выражения визуализированной образной структуры, но и становится адекватной хемингуэевскому тексту, направленному на раскрытие облика героя, отличающегося простотой композиции, рафинированностью и точностью языка, сочетающегося с утонченной его простотой. Литературная основа и фильм совпали в изобразительно-выразительной манере повествования: глубинный философский смысл прочитывается не напрямую, а на подтекстовом уровне. Техника «живой живописи», в которой А. Петров создал «Старика и море», характерна для всех его фильмов. Этот своеобразный эксперимент – соединение живописи и кинематографии – не просто авторский почерк аниматора, а способ извлечь максимум из каждого вида искусства. В контексте такого методологического подхода произведение классической литературы играет новыми гранями.

Безусловно, интерпретация подобных произведений требует от современного читателя и зрителя определенной визуальной культуры и владения навыками медиаграмотности. Медленное чтение как особый вид творчества, во-первых, способствует приобщению к глубинам художественного произведения; во-вторых, не обладая константностью, медленное чтение как техника чтения определяется спецификой каждого конкретного произведения и его смысловой объемностью. От культуры зрительского восприятия во многом зависит качество приобщения подрастающего поколения к ценностям художественной культуры, говорящей на разных языках и воплощенной в разных кодовых системах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агафонова, Н. А. Общая теория кино и основы анализа фильма / Н. А. Агафонова. – Минск : Тейсей, 2008. – 392 с. – Текст : непосредственный.
2. Антипова, А. М. Повесть Э. Хемингуэя «Старик и море». VIII класс / А. М. Антипова. – Текст : непосредственный // Литература в школе. – 2012. – № 11. – С. 26–30.
3. Бернатоните, А. К. Алгоритм анализа фильма для детей (Жанровая специфика детского фильма в советском кинематографе) : учебно-методическое пособие / А. К. Бернатоните. – Томск : Издательство ТГПУ, 2019. – 188 с. – Текст : непосредственный.
4. Головкин, О. Скелет рыбы и состязание в баре. Семнадцатилетний художник придумал сцены для фильма, который получил Оскара / О. Головкин. – Текст : электронный // Правмир. – 10 ноября 2019 г. –

URL: <https://www.pravmir.ru/skelet-ryby-i-sostyazanie-v-bare-kakie-sczeny-v-oskaronosnom-filme-bridumal-semnadczatiletnij-hudozhnik/> (дата обращения: 15.11.2024).

5. Гоффеншефер, В. Реставраторство или творчество / В. Гоффеншефер. – Текст : непосредственный // Литературный критик. – 1934. – № 4. – С. 159–169.

6. Доманский, В. А. Экранизация как интерпретация литературной классики / В. А. Доманский. – Текст : непосредственный // Литература в школе. – 2018. – № 1. – С. 26–29.

7. Ильченко, С. Н. Русская классика на телеэкране XXI века: новая реальность / С. Н. Ильченко. – Текст : непосредственный // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2015. – № 2 (61). – С. 83–88.

8. Лотман, Ю. М. Диалог с экраном / Ю. М. Лотман, Ю. Г. Цивьян ; отв. ред. Н. Мельц. – Таллин : Александра, 1994. – 216 с. – Текст : непосредственный.

9. Малюкова, Л. Большая Рыба Александра Петрова. «Старик и море», режиссер Александр Петров / Л. Малюкова. – Текст : электронный // Искусство кино. – 2000. – № 3. – URL: <https://old.kinoart.ru/archive/2000/03/2012-10-01-11-43-32> (дата обращения: 16.11.2024).

10. 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.

11. Орлов, А. Анимация третьего тысячелетия: веяние тихого ветра. Мозаика из восьми фильмов в жанре заметок и собеседований / О. Орлов. – Текст : электронный // Киноведческие записки. – 2001. – № 52. – URL: <https://kinozapiski.ru/ru/article/sendvalues/803/> (дата обращения: 10.08.2024).

12. Прохорова, К. А. Критерии успешной экранизации литературного произведения (на примере кинокартины Александра Петрова «Старик и море») / К. А. Прохорова. – Текст : непосредственный // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 10-6. – С. 97–100.

13. Рыбинок, Е. С. Параметры текстуальности и знаковые характеристики триады «текст-художественный текст-кинотекст» / Е. С. Рыбинок, Е. А. Красина. – Текст : непосредственный // Ученые записки УО ВГУ им. П. М. Машерова. – 2023. – Т. 38. – С. 159–163.

14. Хемингуэй, Э. Старик и море / Э. Хемингуэй. – М. : Издательство «АСТ», 2017. – 256 с. – Текст : непосредственный.

15. Эйдельман, Н. Я. Учитесь читать! / Н. Я. – Текст : непосредственный // Знание – сила. – 1979. – № 8. – С. 1–8.

16. Эко, У. О членениях кинематографического кода / У. Эко. – URL: <https://www.kinovoid.com/2016/03/umberto-eko-kinematograficheskij-kod.html> (дата обращения: 16.11.2024). – Текст : электронный.

17. Яровой, С. А. Киноинтерпретация как способ прочтения литературного произведения / С. А. Яровой. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2023. – № 2. – С. 80–83.

REFERENCES

1. Agafonova, N. A. (2008). *Obshchaya teoriya kino i osnovy analiza fil'ma* [General Theory of Cinema and Fundamentals of Film Analysis]. Minsk, Tesei. 392 p.
2. Antipova, A. M. (2012). Povest' E. Khemingueya «Starik i more». VIII klass [Hemingway's Story 'The Old Man and the Sea'. VIII Grade]. In *Literatura v shkole*. No. 11, pp. 26–30.
3. Bernatonite, A. K. (2019). *Algoritm analiza fil'ma dlya detei (Zhanrovaya spetsifika detskogo fil'ma v sovetskom kinematografе)* [Algorithm of the Analysis of the Film for Children (Genre Specificity of the Children's Film in the Soviet Cinematography)]. Tomsk, Izdatel'stvo TGPU. 188 p.
4. Golovko, O. (2019). Skelet ryby i sostyazanie v bare. Semnadtsatiletnii khudozhnik pridumal stseny dlya fil'ma, kotoryi poluchil Oskara [Fish Skeleton and a Bar Competition. A Seventeen-year-old Artist Came up with Scenes for a Film that Won an Oscar]. In *Pravmir*. URL: <https://www.pravmir.ru/skelet-ryby-i-sostyazanie-v-bare-kakie-sczeny-v-oskaronosnom-filme-bridumal-semnadczatiletnij-hudozhnik/> (mode of access: 15.11.2024).
5. Goffenshefer, V. (1934). Restavrtorstvo ili tvorchestvo [Restorationism or Creativity]. In *Literaturnyi kritik*. No. 4, pp. 159–169.
6. Domansky, V. A. (2018). Ekranizatsiya kak interpretatsiya literaturnoi klassiki [Screening as an Interpretation of Literary Classics]. In *Literatura v shkole*. No. 1, pp. 26–29.
7. Ilchenko, S. N. (2015). Russkaya klassika na teleekrane XXI veka: novaya real'nost' [Russian Classics on the TV Screen of the 21st Century: A New Reality]. In *Uchenye zapiski Zabaikal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 2 (61), pp. 83–88.
8. Lotman, Yu. M., Tsivyan, Yu. G. (1994). *Dialog s ekranom* [Dialogue with the Screen]. Tallin, Aleksandra. 216 p.
9. Malyukova, L. (2000). Bol'shaya Ryba Aleksandra Petrova. «Starik i more», rezhisser Aleksandr Petrov [Alexander Petrov's Big Fish. 'The Old Man and the Sea', Directed by Alexander Petrov]. In *Iskusstvo kino*. No. 3. URL: <https://old.kinoart.ru/archive/2000/03/2012-10-01-11-43-32> (mode of access: 16.11.2024).
10. 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, ООО «Institut obrazovatel'nykh strategii». 200 p.
11. Orlov, A. (2001). Animatsiya tret'ego tysyacheletiya: veyanie tikhogo vetra. Mozaika iz vos'mi fil'mov v zhanre zametok i sobesedovaniy [Animation of the Third Millennium: A Waft of Quiet Wind. Mosaic of Eight Films in the Genre of Notes and Interviews]. In *Kinovedcheskie zapiski*. No. 52. URL: <https://kinozapiski.ru/ru/article/sendvalues/803/> (mode of access: 10.08.2024).
12. Prokhorova, K. A. (2016). Kriterii uspeshnoi ekranizatsii literaturnogo proizvedeniya (na primere kinokartiny Aleksandra Petrova «Starik i more») [Criteria of Successful Screen Adaptation of a Literary Work (on

the Example of Alexander Petrov's Film 'The Old Man and the Sea']). In *Sovremennye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologii*. No. 10-6, pp. 97–100.

13. Rybinok, E. S., Krasina, E. A. (2023). Parametry tekstual'nosti i znakovye kharakteristiki triady «tekst-khudozhestvennyi tekst-kinotekst» [Parameters of Textuality and Sign Characteristics of the Triad 'Text-Artistic Text-Movie Text']. In *Uchenye zapiski UO VGU im. P. M. Masherova*. Vol. 38, pp. 159–163.

14. Hemingway, E. (2017). *Starik i more* [The Old Man and the Sea]. Moscow, Izdatel'stvo «AST». 256 p.

15. Eidelman, N. Ya. (1979). Uchites' chitat'! [Learn to Read!]. In *Znanie – sila*. No. 8, pp. 1–8.

16. Eko, U. *O chleneniyakh kinematograficheskogo koda* [On the Membership of the Cinematographic Code]. URL: <https://www.kinovoid.com/2016/03/umberto-eko-kinematograficheskiy-kod.html> (mode of access: 16.11.2024).

17. Yarovoy, S. A. (2023). Kinointerpretatsiya kak sposob prochteniya literaturnogo proizvedeniya [Film Interpretation as a Way of Reading a Literary Work]. In *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika*. No. 2, pp. 80–83.

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

Новоселов Сергей Аркадьевич,

SPIN-код: 4200-5457

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики воспитания культуры творчества, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: inobr@list.ru

Шамало Тамара Николаевна,

SPIN-код: 7580-2296

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: tnshamalo@gmail.com

ФИЗИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗОБРЕТАТЕЛЬСТВУ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: физические эксперименты; физика; инженерные способности; младшие школьники; детское изобретательство; сетевое взаимодействие; взаимодействие семьи и школы; педагоги; родители; сотворчество; инженерное мышление; исследовательская деятельность; формирование изобретательской культуры

АННОТАЦИЯ. Возрождение инженерных школ в России предполагает участие школьников в разработке реальных инженерных проектов и соответствующей рационализаторской и изобретательской деятельности на базе ведущих вузов. Это актуализирует проблему готовности школьников к совместной со взрослыми изобретательской деятельности и как необходимую основу для этого решение проблемы развития у детей способностей к изобретательству. Целью данного исследования являются теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности процесса развития у детей изобретательских способностей посредством интеграции их изобретательской и исследовательской деятельности в ходе проведения физических экспериментов в условиях организации сетевого взаимодействия образовательных организаций и родителей. Системный и деятельностный подходы стали основными методологическими подходами описываемого в статье исследования, при этом, исходя из специфики предмета исследования, основным его методом был избран естественный педагогический эксперимент. Представленные в статье теоретическое обоснование и описание экспериментальной проверки эффективности процесса развития у детей способностей к изобретательству посредством их включения в исследовательскую деятельность в ходе проведения физических экспериментов в условиях организации сетевого взаимодействия педагогов образовательных организаций, детей и их родителей свидетельствуют о необходимости и воспроизводимости представленных в гипотезе исследования педагогических условий. Полученные результаты являются вкладом в теорию педагогики и образования в части обоснования новой образовательной формы развития изобретательства детей – сетевого сообщества образовательных организаций и родителей, взаимодействующих в процессе развития изобретательства детей на основе его интеграции с подготовкой и проведением физических экспериментов, содержательно связанных с преподавательским курсом физики для начальной школы. Полученные в исследовании результаты могут быть использованы в качестве системы ориентиров и педагогических инструментов для учителей, родителей и научно-педагогических работников для обеспечения эффективного функционирования сетевого взаимодействия образовательных организаций и родителей, направленного на развитие изобретательства младших школьников.

БЛАГОДАРНОСТИ: авторы выражают благодарность рецензентам за экспертное мнение и конструктивный подход. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ по теме: «Научно-методическое обеспечение сетевого взаимодействия образовательных учреждений и родителей по развитию детского изобретательства».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Зуев, П. В. Физический эксперимент как средство развития способностей младших школьников к изобретательству в условиях сетевого взаимодействия семьи и школы / П. В. Зуев, С. А. Новоселов, Т. Н. Шамало. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 76–91.

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

Novoselov Sergey Arkadieovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Theory and Methodology of Education of the Culture of Creativity, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Shamalo Tamara Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Physics, Technology and Methods of Teaching Physics and Technology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PHYSICAL EXPERIMENT AS A MEANS OF DEVELOPING THE ABILITIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TO INVENT IN THE CONTEXT OF NETWORK INTERACTION BETWEEN FAMILY AND SCHOOL

KEYWORDS: physical experiments; physics; engineering abilities; primary school students; children's invention; network interaction; interaction between family and school; teachers; parents; co-creation; engineering thinking; research activities; formation of an inventive culture

ABSTRACT. The revival of engineering schools in Russia involves the participation of schoolchildren in the development of real engineering projects and the corresponding rationalization and inventive activities on the basis of leading universities. This actualizes the problem of schoolchildren's readiness for joint inventive activity with adults and, as a necessary basis for this, solving the problem of developing inventive abilities in children. The purpose of this study is to theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of the process of developing inventive abilities in children through the integration of their inventive and research activities in the course of physical experiments in the context of organizing network interaction between educational organizations and parents. The system and activity approaches became the main methodological approaches of the study described in the article, while, based on the specifics of the subject of the study, a natural pedagogical experiment was chosen as its main method. Results and scientific novelty. The theoretical substantiation and description of the experimental verification of the effectiveness of the process of developing children's inventive abilities through their inclusion in research activities during physical experiments in the context of organizing network interaction between teachers of educational organizations, children and their parents presented in the article indicate the necessity and reproducibility of the pedagogical conditions presented in the research hypothesis. The results obtained are a contribution to the theory of pedagogy and education in terms of substantiating a new educational form of developing children's inventiveness – a network community of educational organizations and parents interacting in the process of developing children's inventiveness based on its integration with the preparation and conduct of physical experiments substantively related to the propaedeutic course of physics for elementary school. The results obtained in the study can be used as a system of guidelines and pedagogical tools for teachers, parents and scientific and pedagogical workers to ensure the effective functioning of the network interaction of educational organizations and parents aimed at developing inventiveness in primary school students.

ACKNOWLEDGEMENTS: The authors express their gratitude to the reviewers for their expert opinion and constructive approach. The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic: "Scientific and methodological support for network interaction of educational institutions and parents to develop children's inventiveness".

FOR CITATION: Zuev, P. V., Novoselov, S. A., Shamalo, T. N. (2024). Physical Experiment as a Means of Developing the Abilities of Primary School Students to Invent in the Context of Network Interaction between Family and School. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 76–91.

Введение. В октябре 2021 года вектор развития российского образования был сориентирован на реализацию идеи возрождения инженерных школ в России, получившей свое научное и организационное обоснование в Федеральном проекте Министерства образования и науки РФ «Передовые инженерные школы». Этот проект является частью государственной программы «Научно-технологическое развитие Российской Федерации» [5]. В развитие этого проекта Председатель Правительства РФ М. В. Мишустин подписал в феврале 2023 года постановление, предоставляющее школьникам возможность принимать участие в деятельности создаваемых на базе ведущих вузов России передовых инженерных школ. Теперь вместе со студентами и наставниками, представителями высокотехнологичных компаний, школьники могут быть включены в процесс разработки реальных инженерных проектов, в необхо-

димую для их реализации исследовательскую деятельность. Особое значение и привлекательность для подрастающего поколения представляет возможность участия в рационализаторской и изобретательской деятельности, направленной на решение производственных задач¹. Это актуализирует проблему готовности школьников к совместной со взрослыми изобретательской деятельности и как необходимую ос-

¹ Документы. Правительство расширило параметры программы развития передовых инженерных школ. 20 февраля 2023. Постановление от 11 февраля 2023 года № 196. URL: <http://government.ru/docs/47826/> (дата обращения: 20.12.2024); Документы. Правительство определило приоритетные направления проектов технологического суверенитета и структурной адаптации экономики России. Постановление от 15 апреля 2023 года № 603. URL: <http://government.ru/docs/48272/> (дата обращения: 20.12.2024); Кузьмин В. Школьники смогут посетить передовые инженерные школы. 20.02.2023. URL: <https://rg.ru/2023/02/20/shkolniki-smogut-poseshchat-peredovye-inzhenernye-shkoly.html> (дата обращения: 20.12.2024).

нову для этого решение проблемы развития у детей способностей к изобретательству уже в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте, так как этот период детства является сензитивным для комплексного развития творческих способностей и приобщения детей к творчеству [3; 7; 14; 17].

Изобретательская деятельность является одним из видов творчества, который направлен на поиск инструментов и способов усиления и расширения возможностей человека за счет использования или создания новых материальных объектов окружающего мира и их преобразования, исходя из актуальных потребностей [17]. Изобретательство, которое можно рассматривать в зависимости от его результата и как вид субъективного творчества, и как вид объективного творчества, является общим и в наибольшей степени присущим всем детям проявлением креативности, начиная с дошкольного возраста. Дети начинают контактировать с объектами материального мира практически с первых месяцев жизни. Постепенно они начинают использовать их для удовлетворения своих потребностей (игрушки, элементы одежды, приспособления для детского питания, столовые и постельные принадлежности и т. д.). Изобретательство детей становится очевидным для любого находящегося в контакте с ними взрослого, когда они осваивают игры, в которых необходимо использовать различные материальные объекты: кубики, детали детских наборов для конструирования, природные и искусственные вещества, такие как песок, краски, пластилин. Когда дети «дорастают» до использования смартфонов, компьютеров и других гаджетов, то зачастую удивляют взрослых своей изобретательностью в использовании этих инструментов [9; 17].

Эта способность детей к изобретательству, которая, к сожалению, до сих пор остается недооцененной в педагогической теории и практике, вполне объяснима исходя из анализа истории развития человечества как вида: трудно оспорить тот факт, что именно изобретательство стало первым видом творческой деятельности в эволюционной траектории рода *Ното*. Действительно, эволюционной ступени «человек разумный» предшествовала эволюционная ступень «человек умелый», и как раз на этой стадии развития представители человеческого вида стали преобразовывать природные материалы в орудия труда, в инструменты для обеспечения более благоприятных условий для выживания и развития [17; 18]. Этот вид деятельности по преобразованию природных объектов соответствует всем основным признакам изобрета-

тельства. Таким образом, можно утверждать, что изобретательство, которое уже в то время было неразрывно связано с элементами познавательной деятельности, сделало человека разумным. И дети в процессе становления их сознания, развития и актуализации их общих способностей – интеллекта и креативности [7] – самостоятельно, в соответствии с их потребностями выстраивают отношения с окружающим их материальным и социальным миром. Они вновь и вновь проходят путь освоения, использования и преобразования материальных объектов, т. е. путь изобретательства и связанной с ним познавательной деятельности.

Естественно, что наиболее близкой к изобретательству по содержанию познавательной деятельности является сфера естествознания. Ее принято рассматривать как совокупность представлений и знаний о природных материальных объектах, явлениях и процессах. И, конечно же, физика как система знаний о наиболее общих закономерностях материального мира, свойствах материальных, в том числе технических, объектов (рычаг, блок, наклонная плоскость и т. д.) является необходимым когнитивным основанием для развития детского изобретательства. Основы физики доступны детям уже начиная с младшего школьного возраста, что доказано многими педагогами-исследователями и педагогами-практиками [11; 13; 20].

При этом физика – это экспериментальная наука, в которой знания об окружающем материальном мире и характеризующие этот мир законы базируются на фактах, установленных опытным путем. Именно поэтому для педагогической поддержки и развития способностей детей к изобретательству необходимо уже в младшем школьном возрасте (а, возможно, уже и в дошкольном возрасте) использовать физический эксперимент как инструмент для развития умения изобретать, как эффективный метод стимулирования творческого мышления детей [6; 9; 15].

Учебный физический эксперимент позволяет обучающимся не только наблюдать и описывать происходящие явления, но и активно влиять на них. Это способствует активизации их мыслительной деятельности [22]. Исследуя в процессе проведения педагогически организованных экспериментов процессы реализации в них различных физических законов и явлений, школьники во взаимодействии с педагогами и родителями могут частично или полностью самостоятельно формулировать исследовательские гипотезы, проводить их проверку, делать выводы, на основе которых могут появляться новые изобретательские задачи.

Все углубляющаяся цифровизация образовательных процессов, возможность использования для коммуникации основных субъектов процесса образования все новых и новых средств, развивающиеся дистанционные формы организации общего и дополнительного образования создают условия для повышения эффективности и качества применения физического эксперимента как средства развития изобретательства детей. Это открывает возможности для организации сетевого взаимодействия педагогов образовательных организаций, детей и их родителей, направленного на развитие изобретательства детей. Одним из примеров организации такого сетевого взаимодействия является научно-образовательный проект «Детская академия изобретательства», основной целью которого является создание открытого образовательного пространства, обеспечивающего условия для развития способностей детей к изобретательству в совместной со взрослыми деятельности в образовательном комплексе г. Екатеринбурга и городов Свердловской области [2; 14].

Таким образом, **целью** проводимого авторами исследования являются теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности процесса развития у детей способностей к изобретательству посредством их включения в исследовательскую деятельность в ходе проведения физических экспериментов в условиях организации сетевого взаимодействия педагогов образовательных организаций, детей и их родителей.

Необходимо выяснить особенности организации экспериментальной деятельности детей в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций и родителей, выявить структурные компоненты поисковой деятельности детей в ходе проведения экспериментов по физике, позитивно влияющие на развитие способностей детей к изобретательству, экспериментально проверить эффективность способов организации значимых для развития изобретательства детей компонентов.

Проводя исследование, авторы исходили из следующей **гипотезы**: организация деятельности детей по проведению физических экспериментов будет способствовать повышению эффективности развития изобретательских способностей детей, если педагоги в сетевом взаимодействии с родителями будут уделять особое внимание таким компонентам подготовки и проведения физического эксперимента, как:

- теоретическое априорное моделирование физических процессов и гипотетических результатов планируемого эксперимента;

- целенаправленное наблюдение за протеканием эксперимента с фиксацией влияющих на его результат факторов;

- анализ отдельных этапов эксперимента и его результатов;

- поиск ситуаций, в которых полученные результаты могут быть использованы для совершенствования технических объектов и способов их применения как в производственных процессах, так и в образовании, в спорте и быту.

При этом условием эффективности организации сетевого взаимодействия в процессе развития способностей детей к изобретательству является сотворчество детей и значимых для них взрослых с акцентом на организацию самостоятельной деятельности детей на основе интеграции видов творческой и исследовательской (включая физический эксперимент) деятельности и синтеза развивающих культурных практик в соответствии с современными федеральными образовательными стандартами и с учетом передовых тенденций в научно-технической сфере, что обеспечит передачу подрастающему поколению традиций созидательной деятельности.

Понятие «сотворчество» авторы определяют как взаимодействие субъектов деятельности по созданию творческого продукта (т. е. продукта, характеризующегося новизной) в процессе решения творческой задачи, в котором за каждым участником творческого процесса признаются право и способность на собственный вариант решения вне зависимости от возраста участников и их опыта творческой самореализации, что предполагает активную позицию всех субъектов творческого процесса, создание и сохранение участниками творческого процесса атмосферы творческого содружества и уважения к индивидуальному стилю творчества каждого из субъектов взаимодействия.

Очевидно, что необходимым условием сотворчества детей со значимыми взрослыми является сохранение субъектности детей в познавательной и изобретательской деятельности. Субъектность в сотворчестве трактуется авторами статьи как интегративное личностное качество, которое развивается и реализуется у каждого из взаимодействующих участников сотворческой деятельности посредством внутренне детерминированной конструктивно-преобразовательной активности, направленной на решение общей для всех участников творческой задачи в процессе совместного анализа и выбора наиболее эффективных вариантов ее решения, в котором каждый участник взаимодействия имеет возможность выходить за рамки ситуативной стимуляции творческой деятельности и активно-избирательно и

инициативно-ответственно осуществлять ее регуляцию, обеспечивая эффективное совместное решение творческих задач с выделением собственных деятельностных компонентов в создании нового творческого продукта, что обеспечивает личностно-творческое саморазвитие каждого участника сотворческого взаимодействия.

Обзор литературы и анализ практического опыта по развитию изобретательства детей. Рассматривая любую из областей науки, нетрудно заметить, что наиболее интересные и важные ее разделы связаны с анализом различных факторов, влияющих на объекты и процессы, характеризующие предмет изучения этой научной области. Поскольку самый дорогой ресурс человека – это время, провести исследовательскую работу быстро, с наименьшими трудозатратами и минимальным расходом энергии и других материальных ресурсов, но при этом получить максимальное количество достоверных знаний об исследуемом объекте – вот основная задача экспериментатора [21]. Человеку свойственно экспериментировать, тяга к эксперименту характеризует поведение ребенка практически с первых лет его жизни (эксперименты с бытовыми предметами, установление причинно-следственных связей при преодолении препятствий, при освоении различных видов движения с использованием детских транспортных средств, игрушек, моделей и т. д.). Со временем растущий человек начинает подходить к экспериментам осмысленно и чаще всего лишь во взрослой жизни, начиная со студенческой скамьи, встречается с научным экспериментом.

Но в публикациях многих исследователей отмечается, что уже в начальной школе можно и нужно вовлекать детей в совместное с педагогами и родителями проведение экспериментов в области физики, что способствует улучшению наблюдательности, мышления, памяти у детей, развитию их творческих способностей [6; 10; 15].

Так, еще в учебном издании Н. С. Дрентельна «Физические опыты в начальной школе», опубликованном в 1913 году [6], обоснованы необходимость и полезность научения детей «производству опытов», что кроме предварительного знакомства с наукой способствует развитию их самостоятельности (а это одно из важнейших условий развития изобретательства) в разработке простых приборов и приспособлений для экспериментов, развитию их мотивации к техническому творчеству (в тексте пособия – «охота мастерить»).

С. А. Холина [20] и В. А. Картунов [13] в своих статьях предложили ввести на основе деятельностного подхода пропедевтический

этап обучения физике в начальной школе, в котором значительное место отводится эксперименту и проектной деятельности учащихся, направленной на конструирование измерительных приборов и инструментов для проведения экспериментов.

О. Г. Надеева и Е. О. Заложных обосновали возможность развития таких сфер детской активности, как познавательная, речедвигательная, эмоциональная, коммуникативная, трудовая и др., при условии применения дифференцированного подхода к использованию учебного физического эксперимента в начальной школе [15].

В ряде работ внимание педагогов акцентируется на необходимости активного развития у детей умения экспериментировать, поскольку это способствует расширению их кругозора и активному усвоению знаний [31]. В этом контексте проведение научных экспериментов в школьных классах не только стимулирует интерес школьников к физике, но и развивает у них способности к критическому мышлению и анализу информации для успешного применения полученных знаний в реальной жизни [22; 8].

Проведенный авторами анализ англоязычных публикаций, посвященных проблеме развития творческих способностей детей, их изобретательства, показал, что в них рассматриваются различные аспекты создания условий для развития креативности детей, но практически отсутствуют идеи по развитию детского изобретательства. При этом в найденных статьях не рассматриваются вопросы организации для этого сетевого взаимодействия образовательных организаций и родительского сообщества. К рассматриваемой нами проблеме наиболее близко подошли в своей статье М. L. Ronkko, V. Yliveronon, K. Kangas [28]. Они изучили исследовательскую деятельность детей дошкольного возраста в процессе реализации лонгитюдного, интегративного технологического образовательного проекта Power Creatures. При этом анализировалось то, как дети действуют в контексте обучения, в котором исследовательская деятельность сочетается с творческой практической деятельностью детей, такой как проектирование и изготовление фантазийных войлочных существ. Представленные в статье результаты показывают, что игровая исследовательская деятельность способствует обучению дошкольников необходимым для их возраста технологиям и что дети способны переносить свое понимание технологического процесса из одной ситуации в другую. При этом вопрос о развитии изобретательских способностей детей посредством физического эксперимента не рассматривался.

Малазийский автор Т. Т. Kiong [25]

представил в своей статье результаты исследования того, насколько навыки решения изобретательских задач, формируемые, например, в процессе изучения теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), способствуют эффективному преодолению трудностей в процессе изобретательского проектирования как для студентов, так и для преподавателей изобретательства. При этом вопрос о развитии детского изобретательства в статье не ставился.

Термин «изобретательство» использовал в своей статье и Н. Eldiasty [24]. Он предложил и провел апробацию программы развития «двигательной ловкости», оценив ее влияние на развитие образного мышления дошкольников. В этой статье также не рассматривались проблемы развития изобретательства детей с использованием физического эксперимента.

В статье А. Schut [30] рассматривались вопросы, опосредованно связанные с развитием изобретательства младших школьников, а именно их затруднения и остановка в развитии проектной идеи, проявляющиеся в условиях командной проектной деятельности. При этом в статье не обсуждаются вопросы организации экспериментальной деятельности, которая могла вывести проектную группу школьников из тупика.

B. S. Rawlings, E. G. Flynn, R. L. Kendal [26] рассмотрели в своей статье один из аспектов, которому было уделено внимание и в нашем исследовании – проблема традиций в процессе формирования культуры творчества, культуры креативного мышления у детей младшего школьного возраста, но вопросы развития детского изобретательства не затронули.

K. J. Szmidt [32] посвятил свою статью проблеме интегрированной диагностики творческого потенциала и результативности творческого мышления в процессе развития креативности детей. Предложенная нами ассоциативно-синектическая технология (АС-технология) может рассматриваться как один из вариантов такой интегрированной диагностики, и в этом мы видим совпадение исследовательских интересов с автором анализируемой статьи [32].

В статье S. Saraat [29] предложено использовать коллаж для развития креативности детей. Мы находим сходство с этой статьей в том, что ее автор предлагает деятельностный инструмент, деятельностное средство для развития творческих способностей детей и предлагаемый нами физический эксперимент также рассматривается как средство, как инструмент развития творческой деятельности детей – изобретательства.

О. Titrek, N. Ylmaz, O. Ozguray [33] проанализировали влияние креативности педа-

гогов на развитие творческих способностей и творческой результативности детей. Их результаты могут быть полезными для проектирования системы сетевого взаимодействия образовательных организаций и родителей с детьми в процессе развития детского изобретательства.

C. Rominger [27] рассмотрел в своей статье влияние эмоциональной нагрузки на развитие способности к дивергентному мышлению. Интересно, что в структуре разработанной нами АС-технологии развития изобретательства важное место занимают компоненты, задающие позитивный эмоциональный настрой, что, безусловно, способствует повышению результативности изобретательской деятельности детей.

Проведенный далее анализ публикаций, посвященных развитию новых образовательных технологий – STEM-технологии¹ и STEAM-технологии [1], показал, что авторы недооценивают и не обсуждают вопросы развития изобретательства детей посредством использования этих интегрированных образовательных технологий, направленных на синтез знаний из различных сфер науки и технологии, а в STEAM-технологии еще и на интеграцию науки с искусством. При этом во всех проанализированных публикациях, как российских, так и англоязычных, не исследовались возможности использования физического эксперимента как средства развития детского изобретательства и не рассматривались вопросы организации для этого сетевого взаимодействия образовательных организаций и родителей и вопросы организации сотворчества детей, родителей и педагогов. Этот факт подтверждает актуальность проведенного авторами исследования и дает основание утверждать, что в этой сфере педагогических исследований российские авторы занимают лидирующие позиции.

Системный и деятельностный подходы стали основными **методологическими подходами** описываемого в статье исследования, при этом, исходя из специфики предмета исследования, **основным его методом** был избран *естественный педагогический эксперимент*, сопровождаемый непрерывным, связанным с *наблюдением теоретическим анализом, моделированием педагогических ситуаций и ситуаций нового для учащихся вида, а также анализом результатов учебно-исследовательской (экспериментальной) и творческой (изобретательской) деятельности младших*

¹ Experts say STEM education is the key to nurturing necessary talent. URL: <https://www.chinadaily.com.cn/a/201901/14/WS5c3bf77aa3106c65c34e43f6.html> (mode of access: 20.12.2024).

школьников.

Естественный эксперимент был реализован в условиях интеграции известных организационных форм общего и дополнительного образования, в сетевом взаимодействии организаций общего и дополнительного образования, научно-педагогических работников Уральского государственного педагогического университета и родителей обучающихся. При этом, говоря о сетевом взаимодействии, авторы, проанализировав различные подходы к определению этого педагогического явления [19; 23], придерживаются следующей трактовки этого понятия. Сетевое взаимодействие в сфере образования – это система связей субъектов образования, устанавливаемых в процессе их образовательной деятельности и позволяющих разрабатывать и реализовывать в педагогической практике инновационные модели содержания образования и новые формы организации процессов образования на основе единства целей партнеров по взаимодействию и совместного использования ресурсов.

Базой исследования стали экспериментальные площадки Уральского государственного педагогического университета в образовательных учреждениях Екатеринбургa, участвующих в реализации научно-образовательного проекта «Детская академия изобретательства», и начальные классы инженерного профиля школы № 22 г. Верхняя Пышма.

Процесс и результаты исследования. Для обеспечения необходимого уровня мотивации, интереса обучающихся к проведению физических экспериментов с последующим переходом к изобретательской деятельности на начальном этапе естественного педагогического эксперимента был использован *биографический метод*. Детям в увлекательной форме были представлены примеры из жизни известных изобретателей, творческий успех которых был во многом определен проводимыми ими физическими экспериментами. Например, детям было рассказано о физических экспериментах, проводимых Ч. Э. Парсаном для создания паровой детской коляски, и о том, что впоследствии он стал изобретателем паровой турбины [9].

В процессе знакомства детей со спецификой физики как экспериментальной науки с типичным для физического научного метода стремлением количественно описать исследуемые объекты и процессы в качестве примера был приведен девиз И. Ньютона: «Гипотез не измышляю». Обсуждая это высказывание, дети приходят к осмыслению идеи экспериментальной достоверности, пронизывающей всю современную физику и науку в целом. Этой же

цели послужило и обсуждение с детьми высказывания М. В. Ломоносова: «Один опыт я ставлю выше, чем тысячу мнений, рожденных только воображением» [9]. В результате у школьников формируется представление о том, что проведение физического эксперимента направлено на реальное изучение конкретного природного или связанного с объектами техники явления посредством его воспроизведения в строго контролируемых условиях.

Вместе с тем, обсуждая с детьми особенности мыслительной деятельности в ходе подготовки эксперимента, педагоги подчеркивают важность теоретического априорного моделирования физических процессов и гипотетических результатов планируемого эксперимента в процессе мысленного эксперимента. Чтобы этот этап был интересен детям, было предложено использовать в работе с детьми имитационные игры и «мозговой штурм», в ходе которого дети высказывают возможные варианты организации и технического оснащения эксперимента, возможное протекание изучаемого в эксперименте процесса. В результате такого обсуждения дети во взаимодействии со взрослыми делают предположения об ожидаемом результате эксперимента и влияющих на этот результат факторах. Был использован также вариант конференции идей (разновидность мозгового штурма) с применением программных продуктов, обеспечивающих работу в сетевом режиме, что позволило увеличить активность взаимодействия родителей с педагогами образовательных учреждений и научно-педагогическими работниками университета.

Не менее активное участие родителей в сетевом взаимодействии с использованием программных продуктов дистанционного обучения было обеспечено и на этапе целенаправленного наблюдения за протеканием экспериментов с фиксацией и совместным обсуждением влияющих на результат экспериментов факторов и этапе анализа хода экспериментов с обсуждением всех его деталей и результатов. Но особое внимание было обращено на «стыковку» эксперимента с организацией поиска ситуаций нового вида, в которых полученные в эксперименте результаты целесообразно использовать для совершенствования технических объектов и способов их применения в различных видах жизнедеятельности, знакомых детям. Для этого использовались известные технологии развития изобретательства – теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) и ТРИЗ-педагогика [4], а также ассоциативно-синектическая технология развития изобретательства (АС-технология) [17].

ТРИЗ и ТРИЗ-педагогика направлены

на поощрение нестандартного мышления детей, на поиск необычных путей решения задач [4]. Развитие творческого мышления детей на уроках физики также может осуществляться через использование качественных задач, ассоциирующихся со стихотворениями и детскими произведениями [9]. Такой метод помогает детям ассоциировать абстрактные физические явления с более конкретными образами из поэзии, что способствует их творческому воображению и пониманию сложных концепций. АС-технология еще более усиливает возможности таких ассоциаций и в отличие от ТРИЗ не ограничивается решением заранее подготовленных для детей задач. Она помогает включить детей в поиск ситуаций нового вида и формулирование новых технических творческих задач, что практически гарантированно приводит к созданию детьми в сотворчестве с родителями изобретений, зачастую соответствующих всем критериям патентоспособности.

Реализация взаимосвязи физического эксперимента с изобретательской деятельностью детей создает предпосылки для развития у них инженерных компетенций. Использование конструирования в урочной и внеурочной деятельности по физике для развития инженерных компетенций и стимулирования самостоятельной работы школьников нуждается в создании интерактивной образовательной среды, где учащиеся могут применять полученные знания на практике [9]. И сетевое взаимодействие образовательных учреждений с родителями становится важнейшим компонентом этой среды. Без такого взаимодействия было бы практически невозможно обеспечить доступное для детей использование научно-технической и патентной информации, что является необходимым компонентом изобретательства, который значительно повышает вероятность разработки детьми в сотворчестве со взрослыми не только субъективно новых, но и патентоспособных изобретений.

Таким образом, использование физического эксперимента в качестве средства развития изобретательства детей становится также эффективным инструментом для формирования инженерного стиля мышления, уже начиная с младшего школьного возраста. Продуктом инженерного мышления, как правило, является материальный объект, имеющий практическое значение. В связи с этим для организации работы по формированию инженерного мышления очень важно развивать у детей самостоятельность в составлении и решении разнообразных практических задач, поддерживать их творческую инициативу в процессе уточнения и решения задач, в совместной дея-

тельности педагогов и родителей способствовать формированию у детей понимания функциональных зависимостей между видимыми и невидимыми процессами на основе непрерывного пополнения запаса технических знаний, взаимосвязанных с предметным знанием, и в первую очередь, знаний по физике.

Именно поэтому, начиная с первого класса школы, дети-участники естественно-го эксперимента изучают с использованием специально разработанной рабочей тетради технические термины, цикл познания, научные методы изучения объектов природы, технические процессы и природные явления. Учащиеся активно выполняют проекты по физике и технике, участвуют в выставках технического творчества, в соревнованиях по робототехнике, в научно-практических конференциях, в конкурсах по 3D-моделированию.

При этом у детей формируются умения: устанавливать логические связи, комбинировать, рассуждать, сосредоточиваться на достижении поставленной цели, использовать произвольное внимание при анализе ситуации, производить сравнение в процессе подготовки отчета и доклада о результатах проектно-исследовательской работы. Перечисленные умения формируются у младших школьников в процессе учебы, при организации внеурочной деятельности, при реализации дополнительного образования, при выполнении практических работ, исследовательских проектов и решении экспериментальных задач.

Успешному формированию инженерного мышления у учащихся начальной школы в предложенном варианте развития изобретательства детей во взаимосвязи с организацией их экспериментальной деятельности по физике способствуют занятия по программам общего и дополнительного образования, направленным на формирование познавательного интереса к изучению предметов окружающей действительности (природным и техническим), а также к явлениям и процессам в живой природе и технике. Практика показывает, что во втором-третьем классах школы нужно создавать условия для формирования у учащихся внутреннего мотива к изучению предметов естественно-научного цикла, математики, технологии и информатики, желания познавать, исследовать, экспериментировать, создавать простейшие модели, технические объекты и приборы. Большая роль в этом процессе отводится родителям и старшим родственникам (бабушкам и дедушкам). Это именно те люди, кто может помочь, подсказать, поддержать, похвалить и вселить в ребенка уверенность в успехе начатого дела,

убедить в необходимости изучать и создавать технические объекты.

В проведенном естественном педагогическом эксперименте вновь подтвердился положительный эффект организации работы с детьми по изучению элементов занимательной науки, с использованием проведенных временем учебно-методических работ Я. И. Перельмана, Е. Н. Игнатъева, А. Е. Ферсмана, А. В. Цингера. Их книги помогают детям по-новому увидеть привычные предметы, привлечь их внимание к, казалось бы, давно знакомым явлениям. Эта вновь обретенная новизна восприятия объектов окружающего мира стимулирует интерес, который перерастает в познавательный мотив, что способствует концентрации внимания и активизации работы мышления.

И здесь вновь начинает играть важнейшую роль организованное сетевое взаимодействие образовательных учреждений и родителей. Педагоги и научно-педагогические работники организуют консультативную помощь родителям в их усилиях по формированию и развитию традиций семейного естественно-научного и технического воспитания, которое многократно повышает эффективность формирования элементов инженерного мышления детей.

Педагоги во взаимодействии с родителями организуют процесс развития изобретательства детей в ходе подготовки и проведения физических экспериментов, ориентируясь на необходимость формирования трех основных свойств инженерного мышления.

Первое из них – способность к структурированию процессов и объектов окружающего мира. Подобно тому, как талантливый поэт или композитор видит свое произведение до того, как он его запишет на бумаге словами или нотами, так и грамотный инженер или изобретатель способен сначала визуализировать, а затем воплотить структуру с помощью сочетания правил, моделей, догадок, интуиции. С этой целью инженеры создают модели, чтобы можно было проводить подробные предварительные обсуждения. Для формирования у детей этого качества педагоги во взаимодействии с родителями организуют процесс моделирования и обсуждения готовящегося эксперимента, а по его завершении инициируют обсуждение возможного использования результатов эксперимента для создания изобретения в той или иной области жизнедеятельности. В этом организованном посредством сетевого взаимодействия процессе используется система вопросов, на которые дети должны найти ответы, опираясь на помощь родителей:

– Что вы хотели проверить (или изобрести)? Сформулируйте цель.

– Как это можно сделать в наших условиях?

– Что нового в выбранном способе и почему он приведет к успеху?

– Для кого и в каких ситуациях будет полезен полученный результат?

– Что вам нужно для достижения цели и сколько времени необходимо?

– Какие промежуточные проверки вы планируете, чтобы узнать, добились ли вы планируемого результата?

На этапе перехода от физического эксперимента к поиску новой изобретательской задачи особенно хорошо удается формировать у детей второе свойство инженерного мышления – способность проектировать и планировать в условиях ограничений и неопределенности. Материальные объекты и процессы, в которых они участвуют, подвержены разного рода изменениям, которые влияют на достижение успеха в решении людьми связанных с этими процессами задач. Детям очень удобно это показать именно в процессе подготовки и проведения физических опытов и последующего решения технических задач изобретательского характера. Возникающие при этом ограничения стимулируют креативность, смекалку и находчивость детей.

Третье свойство инженерного мышления, формируемое в предложенном варианте организации взаимосвязи изобретательской деятельности детей с их экспериментальной деятельностью на материале физики, характеризуется умением давать продуманные оценки решениям и альтернативам. Очень часто в инженерной деятельности необходимо определить приоритеты в проектировании и распределении ресурсов, отличая более значимые цели от менее весомых. В ТРИЗ-педагогике часто используется пример проектирования яхты, которое требует найти компромисс между альтернативными вариантами выполнения ее отдельных конструктивных элементов. Детям демонстрируется необходимость нахождения продуманного, основанного на многократных оценках и проверках баланса затрат, веса, размера судна, высоты мачты, размера паруса, обеспечения безопасности при плавании, т. е. всего, что необходимо для соответствия яхты всем конкретным требованиям к судноходным характеристикам.

Процесс развития изобретательства детей требует от педагогов и родителей понимания сущности и необходимости формирования изобретательской культуры. Культура изобретательской деятельности – это совокупность содержательно-методологических, формально-логических, этических и эстетических требований и норм, предъявляемых к процессам изобретательства, а также экс-

пертизы, охраны, использования и коммерциализации результатов творческого труда изобретателя [16]. Очевидно, что невозможно говорить о сформированности всех компонентов культуры изобретательства у младших школьников. Но заложить ее основы, создать систему ориентиров для осознанного включения всех ее компонентов в деятельность субъекта изобретателя возможно уже в младшем школьном возрасте. Для этого в рамках естественного педагогического эксперимента с использованием сайта научно-образовательного сетевого проекта «Детская академия изобретательства» и размещенных на нем методических материалов была организована серия семинаров для участвующих в этом проекте педагогов и родителей, посвященная различным аспектам правового и патентно-информационного сопровождения детей в процессе изобретательства. Затем научно-педагогическими работниками Уральского государственного педагогического университета было организовано непрерывное консультирование детей, педагогов и родителей по вопросам создания изобретений, соответствующих критериям патентоспособности. Была проведена работа по подготовке заявок на изобретения и полезные модели и осуществлена переписка с экспертами Федерального института промышленной собственности, результатом которой стали патенты Российской Федерации на созданные творческими коллективами детей, их родителей и педагогов изобретения¹. При этом дети получили всю необходимую и доступную для их понимания информацию о проведении этапов патентно-информационного поиска, оформления и подачи заявки на изобретение и проведения ее экспертизы. Без организации сетевого взаимодействия образовательных организаций и родителей такой результат вряд ли был бы возможен.

Необходимо отметить, что проблема формирования у детей изобретательской культуры не сводится к обучению патентованию изобретений. Наиболее значимым аспектом педагогической работы по решению этой проблемы является формирование личности человека созидающего, который создает изобретения, имеющие в том числе и субъективную новизну. Важно организовать изобретательскую деятельность детей так, чтобы в ее процессе они создавали, воспитывали себя, свою творческую личность. В этом смысле изобретательская

¹ Патент на полезную модель «Пусковая установка для экспериментального запуска моделей ракет» № RU 184710, дата регистрации 06.11.2018; Патент на изобретение «Игрушка» № RU 2713961, дата регистрации 11.02.2020.

деятельность для учащихся является личностной созидательной деятельностью.

Изобретательство в образовательном смысле – это способ жизнедеятельности, специфический способ мышления, создающий психологические предпосылки для последующего (после окончания учебы) освоения профессии, освоения любой прогрессивной технологии, детерминирующий всю образовательную деятельность учащегося и наполняющий ее смысловым содержанием.

Одной из базовых площадок проведения естественного педагогического эксперимента по развитию изобретательства детей во взаимосвязи с организацией их деятельности по подготовке и проведению физических экспериментов является школа № 22 г. Верхняя Пышма. Формируя элементы инженерного мышления у учащихся начальных классов этой школы, учителя во взаимодействии с родителями и научно-педагогическими работниками университета применяют описанные выше методы и приемы развития изобретательства детей. В частности, организуется их исследовательская и проектная деятельность, которая начинается с первого класса в процессе обучения физике по пропедевтической программе, в которой существенная роль отводится физическому эксперименту во взаимосвязи с упражнениями ТРИЗ-педагогики и с занятиями 3D-моделированием и робототехникой. В основу обучения детей физике положена дидактическая идея академика П. Л. Капицы: «По моему мнению, хороших инженеров мало. Они должны состоять из 4-х частей: на 25% инженер должен быть теоретически образован, на 25% он должен быть художником (машину нельзя проектировать, ее нужно рисовать – меня так учили, и я тоже так считаю). На 25% он должен быть экспериментатором, то есть исследовать свою машину; и на 25% он должен быть изобретателем. Вот так должен быть составлен инженер. Это очень грубо и могут быть вариации. Но все эти элементы должны быть» [12]. Это остроумное и меткое выражение является годами проверенной истиной и подтверждается современными новомодными зарубежными течениями в виде STEM-технологии и STEAM-технологии² [1].

В организованной на базе 22-й верхнепышминской школы работе с младшими школьниками идея П. Л. Капицы нашла отражение в структуре образовательного процесса. Любой урок физики или внеурочная деятельность школьников в младших классах инженерного профиля осуществляется

² Experts say STEM education is the key to nurturing necessary talent. URL: <https://www.chinadaily.com.cn/a/201901/14/WS5c3bf77aa3106c65c34e43f6.html> (mode of access: 20.12.2024).

следующим образом: учащиеся знакомят с теоретическим материалом, используя известные научные факты по изучаемой теме, затем обсуждают возможные модели, делают рисунки, создают материальный продукт (прибор, установку, технический объект), проводят эксперимент, получают результат и осуществляют его анализ.

Предложенная схема организации учебного занятия осуществляется на основе реализации деятельностного подхода. Деятельность детей обеспечивается дидактическим ресурсом [9] – идеальными и материальными объектами, обеспечивающими доступность обучения. Изобретательская деятельность детей организуется с помощью творческих заданий, предлагающих детям сконструировать модели технических устройств для их использования или проверки в ходе запланированных физических экспериментов. Структура творческих заданий продемонстрирована в ниже следующей таблице.

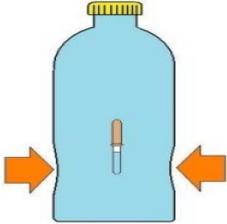
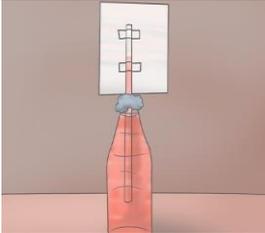
Выполнять такие задания можно в школе и дома, в сотворчестве с родителями, в том числе в условиях дистанционного консультирования сопровождения работы учителем. При этом использовались различные формы дистанционного сопровож-

дения: с применением компьютерных программ дистанционного обучения, с помощью сотовой связи или электронной почты. Форма отчета о выполнении творческого задания – фотография полученного результата с демонстрацией его работоспособности, технический рисунок и сообщение о наблюдаемом явлении. В результате выполнения творческих заданий дети создают папку-тетрадь электронных материалов, в которой хранятся их работы. По полученным материалам отбираются работы на конкурсы и выставки. Дома у школьников появляются приборы для проведения опытов и экспериментальных исследований. Такая организация обучения позволяет формировать навыки самостоятельной конструкторской работы, выполнения технического рисунка, исследовательской деятельности и изобретательского инженерного мышления.

В ходе конструирования предложенных в таблице технических устройств, их осмысления, экспериментальной проверки и «привязки» к решению различных технических задач дети предлагают варианты их усовершенствования, а также использования в соответствии с целями самостоятельно сформулированных изобретательских задач.

Таблица

Структура заданий по физике для развития изобретательства детей

№	Название	Материалы	Результат	Технический рисунок
1	Гигрометр	Сосновая шишка, зубочистка, подставка, шкала, клей, ручка	При изменении влажности в помещении стрелка прибора перемещается	
2	Картезианский водолаз	Пластиковая бутылка с крышкой, пипетка, вода	При нажатии на стенки бутылки пипетка наполняется водой, опускается	
3	Термоскоп Галилея	Небольшой стеклянный пузырек, резиновая или корковая пробка, пустой стержень от шариковой ручки	Подкрашенная в пузырке вода нагревается и, расширяясь, поднимается вверх	

Продолжение таблицы

№	Название	Материалы	Результат	Технический рисунок
4	Модель автомобиля с резиномотором	Корковая цилиндрическая пробка как основа для колес авто; зубочистки – оси для колес, картонная коробка из-под зубной пасты, резинка тонкая (для денежных купюр и лекарств)	После закручивания задних колес модель авто перемещается при наличии груза на задней части коробки	
5	Модель устройства на воздушной подушке	Деревянная катушка для ниток старого образца, CD-диск, клей, воздушный резиновый шарик	Совместив отверстия катушки и диска, необходимо приклеить или прилепить катушку к диску. Надеть на катушку шарик, надуть его с диском и поставить на горизонтальную поверхность стола	

Например, при изготовлении и проведении экспериментальных исследований «пушки Гаусса» – одной из разновидностей электромагнитного ускорителя масс, дети пришли к идее создания пусковой ракетной установки для моделей ракет в условиях закрытых помещений. Модель этой установки была создана в сотворческой деятельности с родителями, а затем с консультативной помощью научно-педагогических работников университета был проведен патентно-информационный поиск, подтвердивший новизну созданного в сетевом взаимодействии устройства, и подготовлена заявка на выдачу патента на сделанное детьми изобретение. После проведения экспертизы в Федеральном институте промышленной собственности на предложенное детьми изобретение был выдан патент РФ¹.

Аналогичные результаты были получены при использовании АС-технологии в процессе развития изобретательских способностей детей в школах и детских садах, являющихся экспериментальными площадками Уральского государственного педагогического университета. Например, в ходе экспериментального физического исследования поведения струй воздуха, выходящих через трубки, установленные в горловины надувных воздушных шаров, дети придумали новую игрушку-волчок, приводимую в движение выходящими из надувного шарика воздушными струями. На это детское изобретение также был выдан патент РФ².

¹ Патент на полезную модель «Пусковая установка для экспериментального запуска моделей ракет» № RU 184710, дата регистрации 06.11.2018.

² Патент на изобретение «Игрушка» № RU 2713961, дата регистрации 11.02.2020.

Обсуждение. Таким образом, проведенное исследование подтвердило возможность и эффективность организации сетевого взаимодействия педагогов образовательных организаций, детей и их родителей с целью активизации процесса развития у детей способностей к изобретательству с использованием дидактических и воспитательных возможностей физического эксперимента. В ходе исследования были рассмотрены различные аспекты интеграции процесса обучения младших школьников пропедевтическому курсу физики с процессом развития изобретательства детей и формирования у них элементов инженерного мышления посредством организации педагогически структурированного физического эксперимента, в алгоритме которого были выделены этапы взаимодействия с родителями.

Было выявлено, что основанная на физическом эксперименте исследовательская деятельность младших школьников способствует не только углубленному пониманию физических явлений, но и развитию творческого мышления и инженерных навыков у детей. Предложенные инновационные методики обучения физике, ориентированные на развитие изобретательности у детей, показали свою эффективность, способствуя более глубокому усвоению учебного материала и стимулируя интерес к науке и технике. Показано позитивное взаимовлияние активизации творческого мышления, изобретательства обучающихся и возрастающей мотивации детей к изучению физики, т.е. включение изобретательских творческих задач в содержание обучения физике оказалось важным компонентом успешного образовательного процесса в начальных классах.

Рассмотренные психологические аспек-

ты развития изобретательства детей в процессе обучения физике позволили сделать вывод о том, что включение творческих элементов, направленных на активизацию детской поисковой деятельности, в структуру методического алгоритма изучения науки способствует формированию у младших школьников уверенности в своих силах и способностях. Следовательно, предложенный пропедевтический вариант обучения младших школьников физике, интегрированный на этапе подготовки и проведения физического эксперимента с организацией изобретательской деятельности детей, является эффективным инструментом развития не только научных знаний, но и творческих способностей детей, что способствует формированию нового поколения креативных инженеров и ученых.

В ходе исследования прошли проверку структурные компоненты поисковой деятельности детей при подготовке и проведении экспериментов по физике, позитивно влияющие на развитие способностей детей к изобретательству. Определены особенности организации экспериментальной деятельности детей в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций и родителей. Показано, что для обеспечения эффективности этого взаимодействия необходимо на этапе подготовки эксперимента уделять особое внимание теоретическому априорному моделированию физических процессов и гипотетических результатов планируемого эксперимента, а также конструированию измерительных и вспомогательных устройств, переходя уже на этом этапе от познавательной деятельности к изобретательской. Кроме того, в ходе эксперимента должно быть обеспечено целенаправленное наблюдение за его протеканием с фиксацией влияющих на его результат факторов и оценкой возможности их учета и использования в процессе разработки возможного изобретения.

Особой организации требует также деятельность детей по анализу отдельных этапов эксперимента и его результатов. Она является важнейшим компонентом, обеспечивающим преобразование познавательной деятельности детей в их изобретательскую деятельность. Именно по результатам аналитической деятельности организуется самостоятельный поиск детьми ситуаций нового для них вида (например, с помощью АС-технологии или методов ТРИЗ-педагогика). В этих гипотетических ситуациях полученные результаты становятся отправной точкой для совершенствования связанных с содержанием эксперимента технических объектов и способов их применения. Возможности применения полученных

детьми в эксперименте научных смыслов и технических идей могут быть найдены как в известных детям производственных процессах, так и в образовании, в спорте и быту.

Заключение. Полученные в ходе исследования результаты позволяют убедиться в том, что его цель достигнута. Представленные в статье теоретическое обоснование и описание экспериментальной проверки эффективности процесса развития у детей способностей к изобретательству посредством их включения в исследовательскую деятельность в ходе проведения физических экспериментов в условиях организации сетевого взаимодействия педагогов образовательных организаций, детей и их родителей свидетельствуют о необходимости и воспроизводимости представленных в гипотезе исследования педагогических условий. Полученные результаты являются вкладом в теорию педагогики и образования в части обоснования *новой* образовательной формы развития изобретательства детей – сетевого сообщества образовательных организаций и родителей, взаимодействующих в процессе развития изобретательства детей на основе его интеграции с подготовкой и проведением физических экспериментов, содержание связанных с пропедевтическим курсом физики для начальной школы. Была теоретически обоснована и экспериментально проверена значимость и доказана необходимость в аспекте позитивного влияния на развитие способностей детей к изобретательству таких структурных компонентов поисковой деятельности детей в ходе проведения экспериментов по физике, как: теоретическое априорное моделирование физических процессов и гипотетических результатов планируемого эксперимента; целенаправленное наблюдение за протеканием эксперимента с фиксацией влияющих на его результат факторов; анализ результатов эксперимента с целью поиска ситуаций нового вида, в которых полученные результаты могут быть использованы для совершенствования технических объектов и способов их применения.

Проведенное авторами исследование дает основание для введения в педагогическую практику нового требования к организации сетевого взаимодействия в процессе развития изобретательских способностей детей – организация сотворчества детей и значимых для них взрослых с соблюдением субъектности детей в изобретательстве. При этом сотворчество должно быть организовано на основе интеграции широкого спектра видов творческой и исследовательской (включая физический эксперимент) деятельности (по идее П. Л. Капицы, как минимум четырех видов деятельности) и син-

теза развивающих культурных практик. Это обеспечит передачу подрастающему поколению традиций научной и созидательной инженерной деятельности в соответствии с современными федеральными образовательными стандартами и с учетом передовых тенденций в научно-технической сфере.

Полученные в исследовании результаты могут быть использованы в качестве си-

стемы ориентиров и педагогических инструментов для учителей, родителей и научно-педагогических работников для обеспечения эффективного функционирования сетевого взаимодействия образовательных организаций и родителей, направленного на развитие изобретательства младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова, Т. И. STEAM-образование как инновационная технология для Индустрии 4.0 / Т. И. Анисимова, О. В. Шатунова, Ф. М. Сабирова. – Текст : непосредственный // Научный диалог. – 2018. – № 11. – С. 322–332. – DOI: 10.24224/2227-1295-2018-11-322-332.
2. Бышева, М. В. Сущность и условия эффективного использования сетевого взаимодействия образовательных организаций для развития творческих способностей детей / М. В. Бышева, Н. Н. Ведерникова, С. А. Новоселов. – Текст : непосредственный // Стратегические ориентиры современного образования : сборник научных статей. Ч. 3 / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2020. – С. 296–301.
3. Волков, И. П. Приобщение школьников к творчеству: из опыта работы / И. П. Волков. – М. : Просвещение, 1982. – 144 с. – Текст : непосредственный.
4. Гин, А. А. ТРИЗ-педагогика / А. А. Гин. – М. : Вита-Пресс, 2018. – 96 с. – Текст : непосредственный.
5. Гудяева, Л. А. Передовые инженерные школы как инструмент национального технологического суверенитета в контексте региональной социально-экономической повестки / Л. А. Гудяева, М. И. Прыгунова. – Текст : непосредственный // BUSINESS. EDUCATION. LAW. – 2023. – No. 1 (62). – P. 13–19.
6. Дрентельн, Н. С. Физические опыты в начальной школе. Руководство для учащихся, содержащее подробное описание приемов производства простейших опытов, главным образом на самодельных приборах / Н. С. Дрентельн. – Издание Т-ва И. Д. Сытина, 1913. – 284 с. – Текст : непосредственный.
7. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей : учебное пособие для вузов / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – М. : Издательство «Юрайт», 2024. – 349 с. – Текст : непосредственный.
8. Зуев, П. В. Развитие инженерного мышления учащихся в процессе обучения / П. В. Зуев, Е. С. Кошечева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6. – С. 44–49.
9. Зуев, П. В. Дидактические основы эффективной подготовки молодежи к инженерно-технической деятельности : монография. – Издательские решения, 2022. – 174 с. – Текст : непосредственный.
10. Зуев, П. В. Развитие креативности учащихся в процессе их подготовки к инженерной деятельности / П. В. Зуев. – Текст : непосредственный // Стратегические ориентиры современного образования : сборник научных статей. Ч. 3 / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2020. – С. 304–306.
11. Иванова, Н. Б. Методика подготовки учителей начальных классов к корректному преподаванию физических понятий / Н. Б. Иванова, Ю. В. Иванов, О. Ю. Иванов. – Текст : непосредственный // Вестник Белгородского института развития образования. – 2020. – Т. 7, № 3 (17). – С. 13–19.
12. Капица, П. Л. Карманный справочник физика-экспериментатора (цитатник) / П. Л. Капица. – М. : ИФП АН СССР, 1974. – 36 с. – Текст : непосредственный.
13. Картунов, В. А. Пропедевтическое ознакомление учащихся четвертых классов с физикой / В. А. Картунов. – Текст : непосредственный // Начальное образование. – 2018. – № 2. – С. 27–32.
14. Минюрова, С. А. Развитие сферы дошкольного образования на основе ресурсов сетевого взаимодействия образовательных организаций общего и высшего образования / С. А. Минюрова, К. В. Шевченко. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2023. – № 8.
15. Надеева, О. Г. Учебный физический эксперимент в дошкольной организации и в начальной школе / О. Г. Надеева, Е. О. Заложных. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 7. – С. 66–73.
16. Новоселов, С. А. Воспитание культуры творчества студентов как необходимый компонент образовательного процесса в педагогическом университете / С. А. Новоселов. – Текст : непосредственный // Понятийный аппарат педагогики и образования : коллективная монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2019. – С. 273–281.
17. Новоселов, С. А. АС-технология комплексного развития творческих способностей детей / С. А. Новоселов, Л. С. Попова. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2023. – № 8. – С. 18–23.
18. Робертс, Э. Происхождение человека. Эволюция / Э. Робертс ; пер. с англ. И. В. Павловой, О. В. Сергеевой. – М. : ООО «АСТ» ; ОГИЗ, 2014. – 256 с. – Текст : непосредственный.
19. Симонова, А. А. Понятие сетевого взаимодействия образовательных организаций / А. А. Симонова, М. Ю. Дворникова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 5. – С. 35–40.
20. Холина, С. А. Проблема пропедевтического обучения физике в условиях модернизации системы образования / С. А. Холина. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2017. – № 2. – С. 140–147. – DOI: 10.18384/2310-7219-2017-2-140-147.
21. Чемезов, О. В. Теория эксперимента : учебное пособие / О. В. Чемезов, О. Ю. Маковская ; М-во науки и высшего образования РФ. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2022. – 96 с. – Текст : непосредственный.

22. Шамало, Т. Н. Учебный физический эксперимент как средство активизации мыслительной деятельности учащихся / Т. Н. Шамало, А. П. Усольцев. – Текст : непосредственный // Проблемы учебного физического эксперимента : сборник научных трудов. Вып. 28. – М. : ИСРО РАО, 2018. – С. 10–13.
23. Швецов, М. Ю. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе / М. Ю. Швецов, Л. Д. Алдар. – Текст : непосредственный // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – № 5. – С. 33–38.
24. Eldiasty, H. Impact of a dexterity programme on motor skills and inventiveness in 5–6-year-old children / H. Eldiasty et al. – Text : immediate // Journal of Physical Education and Sport. – 2023. – Vol. 23, no. 8. – P. 2041–2050.
25. Kiong, T. T. Issues and solutions on Inventive Problems-Solving Skills (IPSS) in invention course / T. T. Kiong et al. – Text : immediate // Cakrawala Pendidikan: Jurnal Pendidikan Ilmiah. – 2022. – Vol. 41, no. 2. – P. 468–480.
26. Rawlings, B. S. Personality predicts innovation and social learning in children: Implications for cultural evolution / B. S. Rawlings, E. G. Flynn, R. L. Kendal. – Text : immediate // Developmental science. – 2022. – Vol. 25, no. 1. – P. e13153.
27. Rominger, C. Creative thinking in an emotional context: Specific relevance of executive control of emotion-laden representations in the inventiveness in generating alternative appraisals of negative events / C. Rominger et al. – Text : immediate // Creativity Research Journal. – 2018. – Vol. 30, no. 3. – P. 256–265.
28. Ronkko, M. L. Investigative activity in pre-primary technology education – The Power Creatures project / M. L. Ronkko, V. Yliveronen, K. Kangas. – Text : immediate // Design and Technology Education: an International Journal. – 2021. – Vol. 26, no. 1. – P. 29–44.
29. Sapaat, S. Relationship between Collage Activities and Early Children's Creativity / S. Sapaat. – Text : immediate // GENIUS: Indonesian Journal of Early Childhood Education. – 2023. – Vol. 4, no. 2. – P. 109–122.
30. Schut, A. et al. Uncovering early indicators of fixation during the concept development stage of children's design processes / A. Schut et al. – Text : immediate // International Journal of Technology and Design Education. – 2020. – Vol. 30. – P. 951–972.
31. Sventitsky, G. D. Physical experiment as a means of enhancing the cognitive interest in physics lessons / G. D. Sventitsky. – Text : immediate // Physical and Mathematical Education. – 2016. – Issue 3 (9). – P. 89–93.
32. Szmidt, K. J. Identification of a Child's Creative Potential: Test, Observation, or Dialogue? Main Themes of the Discourse / K. J. Szmidt. – Text : immediate // Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne. – 2023. – Vol. 17, no. 2. – P. 46–57.
33. Titrek, O. The Creativity Levels of Preschool Teachers / O. Titrek, N. Ylmaz, O. Ozguray. – Text : immediate // International Journal on Lifelong Education and Leadership. – 2023. – Vol. 9, no. 2. – P. 34–45.

REFERENCES

- Anisimova, T. I., Shatunova, O. V., Sabirova, F. M. (2018). STEAM-obrazovanie kak innovatsionnaya tekhnologiya dlya Industrii 4.0 [STEAM Education as an Innovative Technology for Industry 4.0]. In *Nauchnyi dialog*. No. 11, pp. 322–332. DOI: 10.24224/2227-1295-2018-11-322-332.
- Byvsheva, M. V., Vedernikova, N. N., Novoselov, S. A. (2020). Sushchnost' i usloviya effektivnogo ispol'zovaniya setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii dlya razvitiya tvorcheskikh sposobnostei detei [The Nature and Conditions of Effective Use of Network Interaction of Educational Organizations for the Development of Creative Abilities of Children]. In *Strategicheskie orientiry sovremennogo obrazovaniya: sbornik nauchnykh statei*. Part 3. Ekaterinburg, pp. 296–301.
- Volkov, I. P. (1982). *Priobshchenie shkol'nikov k tvorchestvu: iz opyta raboty* [Introducing Schoolchildren to Creativity: From Work Experience]. Moscow, Prosveshchenie. 144 p.
- Gin, A. A. (2018). *TRIZ-pedagogika* [TRIZ Pedagogy]. Moscow, Vita-Press. 96 p.
- Gudyaeva, L. A., Prygunova, M. I. (2023). Peredovye inzhenernye shkoly kak instrument natsional'nogo tekhnologicheskogo suvereniteta v kontekste regional'noi sotsial'no-ekonomicheskoi povestki [Advanced Engineering Schools as an Instrument of National Technological Sovereignty in the Context of the Regional Socio-Economic Agenda]. In *BUSINESS. EDUCATION. LAW*. No. 1 (62), pp. 13–19.
- Drenteln, N. S. (1913). *Fizicheskie opyty v nachal'noi shkole. Rukovodstvo dlya uchashchikh, sodержashchee podrobnое opisanie priemov proizvodstva prosteishikh opytov, glavnyim obrazom na samodel'nykh priborakh* [Physical Exercises in Primary School. A Manual for Students, Containing a Detailed Description of the Principles of Producing Physical Exercises, Mainly on Self-Made Devices]. Izdanie T-va I. D. Sytina. 284 p.
- Druzhinin, V. N. (2024). *Psikhologiya obshchikh sposobnostei* [Psychology of General Abilities]. 3rd edition. Moscow, Izdatel'stvo «Yurait». 349 p.
- Zuev, P. V., Koshcheeva, E. S. (2016). Razvitie inzhenernogo myshleniya uchashchikhsya v protsesse obucheniya [Development of Engineering Thinking of Students in the Learning Process]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 6, pp. 44–49.
- Zuev, P. V. (2022). *Didakticheskie osnovy effektivnoi podgotovki molodezhi k inzhenerno-tekhnicheskoi deyatel'nosti* [Didactic Foundations for Effective Preparation of Young People for Engineering and Technical Activities]. Izdatel'skie resheniya. 174 p.
- Zuev, P. V. (2020). Razvitie kreativnosti uchashchikhsya v protsesse ikh podgotovki k inzhenernoi deyatel'nosti [Developing Students' Creativity in the Process of Their Preparation for Engineering Activities]. In *Strategicheskie orientiry sovremennogo obrazovaniya: sbornik nauchnykh statei*. Part 3. Ekaterinburg, pp. 304–306.
- Ivanova, N. B., Ivanov, Yu. V., Ivanov, O. Yu. (202). Metodika podgotovki uchitelei nachal'nykh klassov k korrektnomu prepodavaniiyu fizicheskikh ponyatii [Methods of Training Primary School Teachers for Correct Teaching of Physical Concepts]. In *Vestnik Belgorodskogo instituta razvitiya obrazovaniya*. Vol. 7. No. 3 (17), pp. 13–19.

12. Kapitsa, P. L. (1974). *Karmannyi spravochnik fizika-eksperimentatora (tsitatnik)* [Pocket Handbook of Experimental Physicists (Quote Book)]. Moscow, IFP AN SSSR. 36 p.
13. Kartunov, V. A. (2018). Propedevticheskoe oznakomlenie uchashchikhsya chetvertykh klassov s fizikoi [Propaedeutic Introduction of Fourth-Grade Students to Physics]. In *Nachal'noe obrazovanie*. No. 2, pp. 27–32.
14. Minyurova, S. A., Shevchenko, K. V. (2023). Razvitie sfery doshkol'nogo obrazovaniya na osnove resursov setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii obshchego i vysshego obrazovaniya [Development of the Preschool Education Sphere Based on the Resources of Network Interaction of Educational Organizations of General and Higher Education]. In *Doshkol'noe vospitanie*. No. 8.
15. Nadeeva, O. G., Zalozhnykh, E. O. (2017). Uchebnyi fizicheskii eksperiment v doshkol'noi organizatsii i v nachal'noi shkole [Educational Physical Experiment in Preschool and Primary School]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 7, pp. 66–73.
16. Novoselov, S. A. (2019). Vospitanie kul'tury tvorchestva studentov kak neobkhodimyi komponent obrazovatel'nogo protsessa v pedagogicheskom universitete [Fostering a Culture of Creativity in Students as a Necessary Component of the Educational Process at a Pedagogical University]. In *Ponyatiinyi apparat pedagogiki i obrazovaniya: kollektivnaya monografiya*. Ekaterinburg, pp. 273–281.
17. Novoselov, S. A., Popova, L. S. (2023). AS-tehnologiya kompleksnogo razvitiya tvorcheskikh sposobnosti detei [AS-technology of Complex Development of Creative Abilities of Children]. In *Doshkol'noe vospitanie*. No. 8, pp. 18–23.
18. Roberts, E. (2014). *Proiskhozhdenie cheloveka. Evolyutsiya* [Origin of Man. Evolution]. Moscow, OOO «AST», OGIZ. 256 p.
19. Simonova, A. A., Dvornikova, M. Yu. (2018). Ponyatie setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii [The Concept of Network Interaction of Educational Organizations]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 5, pp. 35–40.
20. Kholina, S. A. (2017). Problema propedevticheskogo obucheniya fizike v usloviyakh modernizatsii sistemy obrazovaniya [The Problem of Propaedeutic Teaching of Physics in the Context of Modernization of the Education System]. In *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika*. No. 2, pp. 140–147. DOI: 10.18384/2310-7219-2017-2-140-147.
21. Chemezov, O. V., Makovskaya, O. Yu. (2022). *Teoriya eksperimenta* [Theory of Experiment]. Ekaterinburg, Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta. 96 p.
22. Shamalo, T. N., Usoltsev, A. P. (2018). Uchebnyi fizicheskii eksperiment kak sredstvo aktivizatsii myslitel'noi deyatel'nosti uchashchikhsya [Educational Physical Experiment as a Means of Activating Students' Thinking Activity]. In *Problemy uchebnogo fizicheskogo eksperimenta: sbornik nauchnykh trudov*. Issue 28. Moscow, ISRO RAO, pp. 10–13.
23. Shvetsov, M. Yu., Aldar, L. D. (2012). Setevoe vzaimodeistvie obrazovatel'nykh uchrezhdenii professional'nogo obrazovaniya v regione [Network Interaction of Educational Institutions of Vocational Education in the Region]. In *Uchenye zapiski Zabaikal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*. No. 5, pp. 33–38.
24. Eldiasty, H. et al. (2023). Impact of a Dexterity Programme on Motor Skills and Inventiveness in 5–6-year-old Children. In *Journal of Physical Education and Sport*. Vol. 23. No. 8, pp. 2041–2050.
25. Kiong, T. T. et al. (2022). Issues and Solutions on Inventive Problems-Solving Skills (IPSS) in Invention Course. In *Cakrawala Pendidikan: Jurnal Pendidikan Ilmiah*. Vol. 41. No. 2, pp. 468–480.
26. Rawlings, B. S., Flynn, E. G., Kendal, R. L. (2022). Personality Predicts Innovation and Social Learning in Children: Implications for Cultural Evolution. In *Developmental science*. Vol. 25. No. 1, p. e13153.
27. Rominger, C. et al. (2018). Creative Thinking in an Emotional Context: Specific Relevance of Executive Control of Emotion-Laden Representations in the Inventiveness in Generating Alternative Appraisals of Negative Events. In *Creativity Research Journal*. Vol. 30. No. 3, pp. 256–265.
28. Ronkko, M. L., Yliveronen, V., Kangas, K. (2021). Investigative Activity in Pre-primary Technology Education – The Power Creatures Project. In *Design and Technology Education: an International Journal*. Vol. 26. No. 1, pp. 29–44.
29. Sapaat, S. (2023). Relationship between Collage Activities and Early Children's Creativity. In *GENIUS: Indonesian Journal of Early Childhood Education*. Vol. 4. No. 2, pp. 109–122.
30. Schut, A. et al. (2020). Uncovering Early Indicators of Fixation during the Concept Development Stage of Children's Design Processes. In *International Journal of Technology and Design Education*. Vol. 30, pp. 951–972.
31. Sventitsky, G. D. (2016). Physical Experiment as a Means of Enhancing the Cognitive Interest in Physics Lessons. In *Physical and Mathematical Education*. Issue 3 (9), pp. 89–93.
32. Szmjdt, K. J. (2023). Identification of a Child's Creative Potential: Test, Observation, or Dialogue? Main Themes of the Discourse. In *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*. Vol. 17. No. 2, pp. 46–57.
33. Titrek, O., Ylmaz, N., Ozguray, O. (2023). The Creativity Levels of Preschool Teachers. In *International Journal on Lifelong Education and Leadership*. Vol. 9. No. 2, pp. 34–45.

Арбузов Сергей Сергеевич,

SPIN-код: 6245-7615

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: arbutov.junior@yandex.ru

Балабанов Захар Александрович,

SPIN-код: 3807-8881

аспирант кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: marvelstar@rambler.ru

РАЗВИТИЕ И ДИАГНОСТИКА ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: изобретательское мышление; робототехника; младшие школьники; педагогическая диагностика; методы диагностики; творческие способности; творческие задания; детское изобретательство

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена рассмотрению проблемы развития и диагностики изобретательского мышления у детей младшего школьного возраста на занятиях по робототехнике. Основная цель исследования – научно обосновать и разработать методику развития и диагностики изобретательского мышления у детей младшего школьного возраста в процессе занятий робототехникой. Проанализированы базовые составляющие творческих способностей, значимость организации и проведения педагогической технологии. Рассмотрены основные принципы, которым необходимо придерживаться для развития изобретательского мышления у детей. Выделены базовые знания, умения и навыки, необходимые для формирования у учеников в младшем школьном возрасте на занятиях по робототехнике. Предложены методические приемы и примеры творческих заданий, направленных на развитие и диагностику детского изобретательства. Рассмотрены критерии для оценивания изобретательского мышления у детей на занятиях по робототехнике. Научная новизна данного исследования заключается в систематическом применении творческих заданий для повышения уровня развития изобретательского мышления и его диагностики в процессе обучения робототехнике детей младшего школьного возраста. Проведена апробация разработанной методики и диагностики развития изобретательского мышления у детей в секции «Дело Техники» (г. Екатеринбург). В ходе педагогического эксперимента была получена положительная динамика развития уровня изобретательского мышления у всех испытуемых – 22 ученика, что говорит о результативности разработанной методики. Данное исследование может быть интересно педагогам общего и дополнительного образования, работающим с детьми младшего школьного возраста. Концептуальные подходы разработанной методики диагностики изобретательского мышления могут быть использованы не только на занятиях по робототехнике, но и в рамках других учебных предметов.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ по теме: «Научно-методическое обеспечение сетевого взаимодействия образовательных учреждений и родителей по развитию детского изобретательства».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Арбузов, С. С. Развитие и диагностика изобретательского мышления у детей младшего школьного возраста на занятиях по робототехнике / С. С. Арбузов, З. А. Балабанов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 92–102.

Arbutov Sergey Sergeevich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Computer Science, Information Technology and Methods of Teaching Computer Science, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Balabanov Zahar Aleksandrovich,

Postgraduate Student of Department of Computer Science, Information Technology and Methods of Teaching Computer Science, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

DEVELOPMENT AND DIAGNOSTICS OF INVENTIVE THINKING IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN ROBOTICS CLASSES

KEYWORDS: inventive thinking; robotics; primary school students; pedagogical diagnostics; diagnostic methods; creative abilities; creative tasks; children's invention

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of the development and diagnosis of inventive thinking in primary school children in robotics classes. The main purpose of the study is to scientifically substantiate and develop a methodology for the development and diagnosis of inventive thinking in primary school children in the process of robotics classes. The basic components of creative abilities, the importance of organizing and conducting pedagogical technology are analyzed. The basic principles that must be followed for the development of inventive thinking in children are considered. The basic knowledge, skills and abilities necessary for the formation of students at primary school age in robotics classes are highlighted.

Methodological techniques and examples of creative tasks aimed at the development and diagnosis of children's invention are proposed. The criteria for evaluating inventive thinking in children in robotics classes are considered. The scientific novelty of this study lies in the systematic application of creative tasks to increase the level of development of inventive thinking and its diagnosis in the process of teaching robotics to primary school children. The approbation of the developed methodology and diagnostics of the development of inventive thinking in children in the section "Delo tekhniki" (Ekaterinburg) was carried out. During the pedagogical experiment, a positive dynamics of the development of the level of inventive thinking was obtained in all subjects – 22 students, which indicates the effectiveness of the developed methodology. This study may be of interest to teachers of general and additional education working with primary school children. The conceptual approaches of the developed methodology for diagnosing inventive thinking can be used not only in robotics classes, but also in other academic subjects.

ACKNOWLEDGMENTS: The research was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic: "Scientific and methodological support for network interaction between educational institutions and parents for the development of children's invention".

FOR CITATION: Arbuzov, S. S., Balabanov, Z. A. (2024). Development and Diagnostics of Inventive Thinking in Children of Primary School Age in Robotics Classes. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 92–102.

Проблема исследования. Современный мир стремительно развивается, многие профессии связаны с новыми технологиями. Решение мировых проблем требует использования оригинальных и инновационных подходов, поэтому именно новые изобретения становятся тем самым решением, в котором нуждается общество. Перед людьми, работающими в сфере инженерии и изобретательства, ставится непростая задача генерировать идеи, воплощать их в жизнь и создавать новые, не имеющие аналогов. Умение мыслить креативно и разрабатывать инновационные решения становится критически важным для адаптации к изменениям на трудовом рынке. Большинство востребованных профессий непосредственно связаны с наличием у человека творческих способностей: дизайнеры одежды и интерьера, веб-дизайнеры, 3D-дизайнеры, программисты.

Развитие изобретательского мышления является важной частью системы образования и воспитания детей, помогая им стать творческими, уверенными и готовыми к вызовам современного мира. Занятия по робототехнике у детей, начиная с младшего школьного возраста, безусловно, являются важной деятельностью для развития у них изобретательства, наряду с другими учебными предметами – математика, технология, изобразительное искусство, музыка. Хотя на практике часто складываются такие ситуации, когда в процессе обучения робототехнике основное внимание уделяется только техническим и технологическим аспектам, таким как проектирование, конструирование, сборка и программирование роботов. При этом развитие творческих способностей у детей может быть упущено из виду. Это можно понять, ведь в раннем возрасте дети знакомятся с основами робототехники, используя готовые наборы, где творчеству может не уделяться должного внимания или оно может отсутствовать вовсе.

На основе вышесказанного выделим проблему данного исследования – как развить и диагностировать изобретательское мышление у детей младшего школьного возраста на занятиях по робототехнике?

Основная цель исследования – научно обосновать и разработать методику развития и диагностики изобретательского мышления у детей младшего школьного возраста в процессе занятий робототехникой.

Анализ основных понятий и публикаций по теме исследования. Важную роль во всестороннем развитии, обучении и воспитании детей младшего школьного возраста играют организация и проведение педагогической диагностики. В. П. Беспалько [3] в своих трудах рассматривает педагогическую диагностику как неотъемлемую часть процесса обучения и воспитания, направленного на достижение поставленных целей. Он подчеркивает важность использования современных технологий и методов диагностики для повышения эффективности образовательного процесса. К. Ингенкамп [10] в своей работе предлагает комплексный подход к изучению личности учащегося, включающий анализ его когнитивных, эмоциональных и поведенческих характеристик. Такой подход позволяет получить более полное представление о развитии ребенка и разработать индивидуальные программы обучения и воспитания. А. С. Белкин, Б. П. Битинас, Н. К. Голубев, Ю. З. Гильбух, И. Ю. Гутник в своих исследованиях [2; 4; 6–8] акцентируют внимание на важности учета индивидуальных особенностей учащихся при организации диагностической работы. Они предлагают использовать разнообразные методы и приемы диагностики, такие как наблюдение, тестирование, анкетирование, анализ продуктов деятельности учащихся и др., что позволяет получить объективную информацию о развитии каждого ребенка. В рамках данного исследования считаем, что для развития

изобретательского мышления у детей младшего школьного возраста на занятиях по робототехнике необходимо системно осуществлять диагностику процесса обучения и его результатов.

Развитие творческих способностей является важной задачей как в образовательной системе, так и в воспитании детей. В условиях быстрого технологического прогресса и изменений в обществе творческие способности помогают людям адаптироваться, находя нестандартные решения и подходы к новым вызовам, – в науке, бизнесе и других сферах деятельности творческий подход является ключом к созданию новшеств и улучшению уже существующих процессов [11].

Благодаря интерпретации Дж. Гилфорда о сущности творческого мышления существуют общепринятые элементы, объединение которых является основой для всех идей и вариаций этого понятия. К ним относятся оригинальность, новизна и гибкость идей, предлагаемых человеком [1]. Общими критериями для диагностики уровня развития творческих способностей принято считать внимательность, гибкость, оригинальность, абстрактность, открытость восприятия, разносторонность, вариативность и гармонию [20]. В рамках данного исследования выделим следующие основные составляющие, необходимые для развития творческих способностей:

1. Беглость (скорость и легкость применения творческих способностей при решении задач).
2. Гибкость (разнообразие) ответов.
3. Оригинальность (редкость) идей.
4. Разработанность (детализация) идей.

Г. Уоллес [1] описывает творческое мышление как процесс, состоящий из четырех шагов:

1. Подготовка, осознание проблемы и поиск решения, здесь особенно важно мыслить логически.
2. Инкубация, откладывание решения проблемы, но на данном этапе подсознание продолжает работать над ней, большую роль здесь занимает воображение.
3. Озарение (инсайт), внезапно приходит интуитивное понимание ситуации, момент озарения становится возможным благодаря работе воображения.
4. Проверка решения, использование логического мышления, чтобы оценить правильность своего решения.

Хочется отметить, что воображение – это фундамент для создания новых идей. Оно тесно связано с мыслительным процессом и помогает находить ответы на познавательные вопросы. Именно благодаря воображению человек становится терпимым к

неопределенности и открытым для нового опыта, которые свойственны изобретательскому мышлению.

С. А. Новоселов и П. А. Иванов в своей научной работе [15] отмечают, что совместная творческая деятельность учеников и учителей должна быть нацелена на создание условий, в которых личность обучающегося могла бы самостоятельно и все более осознанно создавать, проектировать и формировать образ себя как творца, создателя и первопроходца. Такая деятельность, как утверждают авторы, – один из самых эффективных способов комплексного развития креативности. В процессе сотворчества происходит взаимное усиление творческих способностей всех участников, что приводит к их качественному преобразованию.

Анализ работы [15] С. А. Новоселова и П. А. Иванова позволяет выделить базовые принципы, которым необходимо придерживаться для развития изобретательского мышления у детей на учебных занятиях:

- самостоятельный поиск новых ситуаций и творческих задач через сопоставление мысленных моделей, основанных на личном опыте, с реальными ситуациями, в которых трудно выбрать линию поведения;
- объединение известных и новых ситуаций и задач;
- создание творческих решений с использованием аналогий синектики;
- соединение логического и эмоционально-образного мышления;
- контролируемое использование взаимодействия осознанной и неосознанной информации;
- сочетание исследовательской (познавательной), творческой и проектной деятельности;
- воплощение идей в реальность.

Робототехника в данное время является критической точкой развития человеческих знаний, потому что позволяет развиваться сразу во многих областях и сферах жизни. Робототехника и смежные с ней дисциплины стремительно развиваются в современном мире, что повышает спрос на профессионалов, необходимых в этих областях [12]. Занятия по робототехнике не ограничиваются конструированием и программированием роботов. Дети имеют возможность развить гибкость мышления, беглость ума, оригинальность, образное мышление и активное воображение, любопытство и интуицию. На занятиях по робототехнике постоянно находятся совершенно новые, неизвестные ранее технологии, а также инновационные решения существующих проблем [22].

Понятия «изобретатель», «ученый» и «инженер» тесно связаны друг с другом –

каждому из них присуще изучать и создавать вещи, которые используют другие люди в своей жизни. Ученые изучают мир вокруг, создают теории и выводят гипотезы, основанные на своих открытиях, используя при этом научный метод. Инженеры создают механизмы на основе уже имеющихся чертежей, правил и законов. Изобретатель же занимается полным изучением, созданием и анализом новых открытий. Для того чтобы изобрести что-то новое, необходимо обладать как творческими способностями, так и базовыми знаниями той сферы, в которой идет создание этого нового. Другими словами, для развития изобретательства необходимы не только творческие способности, но и технические знания, умения и навыки.

На занятиях по робототехнике у детей младшего школьного возраста часто встречаются ситуации, в которых нужно найти решение задачи и выполнить задание, используя собственные знания и умения. Доработать модель робота, создать и апробировать программу, которая позволит показать весь потенциал сборной модели, презентовать робота – все эти пункты возможно выполнить при наличии творческих способностей и изобретательского мышления. Под изобретательским мышлением на занятиях по робототехнике мы понимаем умение детей сгенерировать новые идеи и решения поставленных перед ними технических задач. Изобретательское мышление также тесно связано и с критическим мышлением. В то время как изобретательское мышление генерирует новые идеи, подходы и решения проблем, критическое мышление позволяет проанализировать эти идеи, подходы и найти более эффективные из них [9; 13; 21]. Также исследователи отмечают, что для развития совместного творчества на занятиях по робототехнике важно организовать групповую деятельность, чтобы на протяжении всего процесса конструирования и программирования дети помогали друг другу, общались, принимали совместные решения и формировали общие взгляды на решение технических задач [5; 16; 23].

Концептуальные подходы развития и диагностики детского изобретательства на занятиях по робототехнике. Как было отмечено ранее, для того чтобы всесторонне развить у детей изобретательское мышление, необходимо обращать внимание на большое количество факторов – творческие способности, критическое мышление, знание технических основ, вовлечение детей в учебный процесс, творческое развитие и самореализация, социальные навыки и повышение уверенности в себе [14; 18; 19]. Творческие задания должны быть обязательным этапом в процессе обу-

чения робототехнике. Необходимо создавать ситуации, в которых дети самостоятельно находят оригинальные, интересные и необычные решения. Однако на первый план в процессе обучения детей робототехнике, конечно, стоит выносить решение основных дидактических задач – формирование знаний, умений и навыков в областях проектирования, конструирования и программирования роботов. В рамках данной работы на основе анализа научных трудов [12; 16; 17] выделим базовые знания, умения и навыки, которые необходимо формировать на занятиях по робототехнике в младшем школьном возрасте:

Знания:

1. Основы проектирования и конструирования роботов (названия деталей, принципы присоединения).
2. Основы программирования роботов (логика программирования, базовые команды).
3. Основы механики и электроники.
4. Аппаратные компоненты роботов (датчики, моторы, контролеры).

Умения:

1. Выделять проблему и находить разные способы для ее решения.
2. Проводить анализ своей конструкции и программы и выделять недостающие компоненты.
3. Работать в группе и совместно с другими детьми развивать свои проекты по робототехнике.
4. Дорабатывать свою конструкцию робота для более результативного решения задачи.
5. Представлять свой проект по робототехнике и проводить рефлексию.

Навыки:

1. Собирать базовые конструкции робототехнических систем (машина, человекоподобный робот, пульт управления).
2. Понимать преимущества и недостатки каждой из механических передач и рационально использовать их.
3. Находить и устранять проблемы в конструкциях роботов и программ.
4. Использовать имеющиеся знания, умения и навыки для нахождения необходимых решений в процессе обучения робототехнике.

В рамках методики развития изобретательского мышления у детей младшего школьного возраста на занятиях по робототехнике выделим следующие этапы проведения учебных занятий:

1. Работа с теоретической частью (знания).
2. Конструирование базовой модели робота по примеру (навыки).
3. Анализ, групповая работа, доработ-

ка работа (умения).

4. Самостоятельные творческие задания (творческие способности, изобретательское мышление).

Задания на развитие творческих способностей и изобретательского мышления, помимо последнего этапа, могут быть включены и в начало занятий. При этом отметим, что важно уделять внимание развитию всех базовых составляющих – знания, умения, навыки, творческие способности, изобретательское мышление.

Для развития творческих способностей и изобретательского мышления у детей младшего школьного возраста на занятиях по робототехнике возможно применять следующие методические приемы:

1. Создание зарисовки робота, который, по мнению детей, будет отличным от других роботов.

2. Устное описание робота, которого дети хотели бы создать, также важно осуществлять коррекцию их фантазий, помогать выбирать правильное направление для дальнейшей работы по созданию и программированию роботов.

3. Составление истории уже собранного робота. Предложить детям придумать историю создания, изготовления, функциональных возможностей созданного на занятии робота. Задания такого рода позволят детям посмотреть на робототехнику не только с технической стороны, но и с художественной, что в дальнейшем может помочь доработать своего робота и увидеть пути для дальнейшей модернизации.

4. В процессе анализа, доработки базовых моделей роботов детям можно предложить задание на создание, изменение или синтез нескольких модификаций, что благоприятно повлияет на развитие творческих способностей и изобретательского мышления.

Безусловно, данные методические приемы не являются исчерпывающимися, это лишь примеры применения творческих заданий на учебных занятиях. Считаю, что именно творческие идеи и задания, которые рождаются в процессе их выполнения, позволяют детям результативно развивать изобретательское мышление и создавать новые изобретения. У каждого из детей разные способности, слабые и сильные стороны, поэтому детям необходимо также давать и групповые задания, что позволит им дополнять друг друга. Если конечным результатом выполнения задания являются зарисовка робота и история про него, то один ребенок с художественными наклонностями может изобразить робота, а второй ребенок, у которого хорошо развита фантазия и более глубокий словарный запас, может составить и рассказать историю появления данного ро-

бота. Такой подход к организации и проведению занятий позволит детям лучше погрузиться в процесс выполнения, сплотиться и показать максимум своих способностей.

Наиболее активных во время выполнения творческих заданий детей можно ставить руководителями группы во время последующих коллективных работ. Это позволит детям внутри группы сплотиться, найти разные решения поставленных задач и сосредоточиться на той части работы, которая получается у них лучше всего.

Для развития изобретательского мышления детям нет необходимости на каждом занятии придумывать что-то новое с точки зрения робототехники. Дополнительные творческие задания помогут развить творческие способности, критическое мышление, беглость, гибкость и оригинальность, что является составляющими изобретательского мышления.

Существует большое количество способов выполнить диагностику знаний по робототехнике: тестирование, устный опрос, викторина, обсуждение, мозговой штурм. Проверка умений: наблюдение за учениками в процессе выполнения индивидуальных и групповых заданий, оценка результатов их учебной деятельности и комментариев по проделанной работе. Овладение навыками можно определить путем заданий на скорость по сборке и программированию роботов. Анализ научных работ [5; 13; 19] по теме оценивания развития изобретательского мышления у детей младшего школьного возраста позволил выделить следующие критерии:

- вариативность и разнообразие в решении поставленной задачи;
- скорость нахождения наиболее результативного решения проблемы;
- оригинальность и новизна идеи;
- структурированность и детализация идеи.

Благодаря данным критериям возможно диагностировать изобретательское мышление у детей, например, в начале учебного курса по робототехнике, с применением творческих заданий, и после для сравнения. Также проведение диагностики на первых занятиях позволит создать индивидуализированный план обучения детей и развития у них изобретательского мышления, а также выявить их сильные и слабые стороны для дальнейшего развития.

Научная новизна данного исследования заключается в систематическом применении творческих заданий для повышения уровня развития изобретательского мышления и его диагностики в процессе обучения робототехнике детей младшего школьного возраста.

Результаты исследования. Апробация данного научного исследования была проведена в секции дополнительного образования «Дело Техники» (г. Екатеринбург). Основным инструментальным набором исследования был выбран набор из серии LEGO – WeDo 2.0, учебные занятия проходили при изучении курса «Спецтехника». В рамках учебных занятий для 4 групп по 5–6 детей был создан ряд творческих заданий, направленных на развитие изобретательского мышления.

Первое задание – обсуждение на тему «Робот будущего – возможность или реальность?». Начало занятия было посвящено рассказу о всевозможных моделях роботов, их предназначению и месту в жизни человека. Далее детям давалось время (около 20 мин), чтобы подумать над тем, какого робота они могли бы создать, если бы стали настоящими инженерами и перед ними стояла задача сделать то, что поможет облегчить жизнь. После размышлений каждый ребенок высказывал свои предложения, выслушивал рекомендации преподавателя и делал окончательные выводы о возможности и нужности потенциально новой модели робота. Большая часть детей работала сначала отдельно, но спустя время

начали появляться небольшие группы с общей тематикой роботов. Данное задание было направлено на развитие гибкости, оригинальности и детализации идеи.

Второе задание – «От эскиза до прототипа». Задача детей заключалась в том, чтобы сначала создать эскиз своего робота, а уже после этого воплотить свою идею в жизнь. Для занятия преподаватель готовит для каждого ребенка набор подручных средств (бумага, цветные карандаши). При необходимости дети могут просить помощи у преподавателя или у других детей в группе. Время выполнения – 20 минут. После создания эскиза детям давались инструментальные наборы WeDo 2.0, с помощью которых происходил процесс воплощения эскиза робота в жизнь. Время выполнения – 30 минут. Данное задание помогает развить многогранность мышления, творческие и технические навыки, а также оригинальность выполнения задачи.

Данное задание показало, что многие дети гораздо лучше владеют технической базой и создают прототип робота, основываясь на своих умениях в области конструирования, в сравнении со своими способностями в области рисования эскизов (рис. 1).

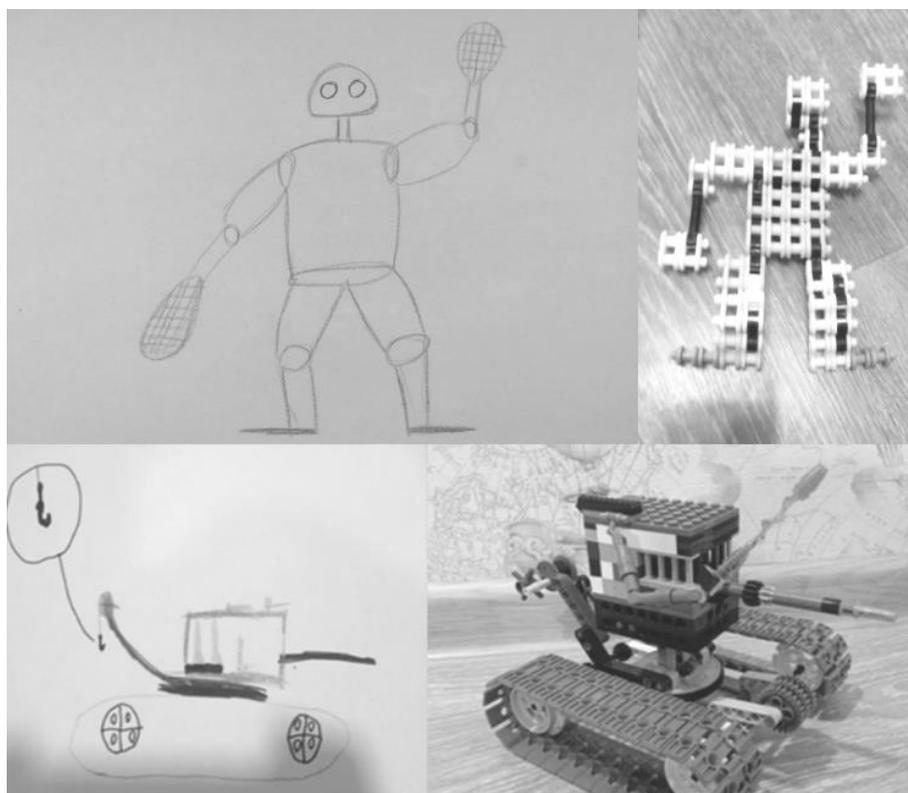


Рис. 1. Примеры выполнения второго задания учениками школы «Дело Техники»

Третье задание – рассказ истории о своем роботе. Занятие начинается с разбора теоретической части и последующего конструирования основы для человекоподоб-

ного робота. После этого детям давалось время для того, чтобы они модернизировали своего робота, а затем придумали историю, исходя из механизмов и конструкции.

В историю могло входить происхождение, история создания, предназначение, функции робота. Занятие заканчивалось после презентации роботов и их истории. Время выполнения – 30 минут. Данное задание развивает у детей кругозор, творческое мышление, скорость выбора необходимых средств модернизации робота и умение структурировать свои мысли.

Примеры выполнения данного задания группой учеников:

1. *В одном маленьком, но очень умном городке на краю мира друзья – группа увлеченных детей – решили создать уникального человекоподобного робота. Они назвали его Арчи. Арчи появился на свет в лаборатории, где дружба и креативность не имели границ. Дети хотели сделать его не просто роботом, а настоящим другом, который мог бы помогать им в учебе и развлекать. В итоге Арчи стал не только роботом, но и воплощением дружбы, креативности и знаний, объединяющим детей в одном великом увлекательном мире.*

2. *Мало кто любит мыть посуду, и я в числе этих людей. После очередного праздника осталось много грязной посуды, именно тогда я и решила создать своего робота. Он лучше обычной посудомойки, потому что в него не нужно самому загружать посуду, а затем класть на сушилку, он делает все сам, даже если вас нет дома.*

В результате дети модернизировали базовые модели человекоподобных роботов и написали о них истории. Кто-то более подробно описал процесс создания, кто-то – функционал своих роботов.

Четвертое задание – «Ломать не строить». Суть данного задания заключается в том, что у детей есть определенный набор различных деталей. Задача – собрать

наибольшее количество различных механизмов или роботов, используя только эти детали. Обязательным условием являлось использование одной из механических передач. Время выполнения – 50 минут. Задание помогает детям развить и отработать технические навыки, скорость нахождения наиболее результативного решения. Данное задание, наоборот, в большей степени развивало знание базовых технических знаний и показывало, как хорошо дети могут применить изученные механические передачи, которые они изучили ранее. Однако также развивали и основные составляющие творческих способностей – беглость (скорость и легкость принятия решений), гибкость (разнообразие решений), оригинальность (редкость идей), разработанность (детализация идей). Каждый обучающийся смог создать минимум 3 небольших конструкции, используя червячную, ременную и зубчатую передачи. Некоторые дети также использовали кулачковую, реечную, коническую передачи и пользовались принципом кривошипно-шатунного механизма.

Пятое задание – «Проект» – заключительное занятие по созданию проектов по робототехнике от разработки идеи до реализации и публичной презентации. Данное задание позволило увидеть изменения в уровне развития изобретательского мышления и усвоения технических основ конструирования роботов. Дети использовали уже наработанные ими идеи, которые являлись решением прошлых заданий, модернизировали и улучшали своих роботов (рис. 2), а также создавали совершенно новые модели. Каждый из детей успешно справился с защитой своего проекта и показал положительный рост в развитии изобретательского мышления.

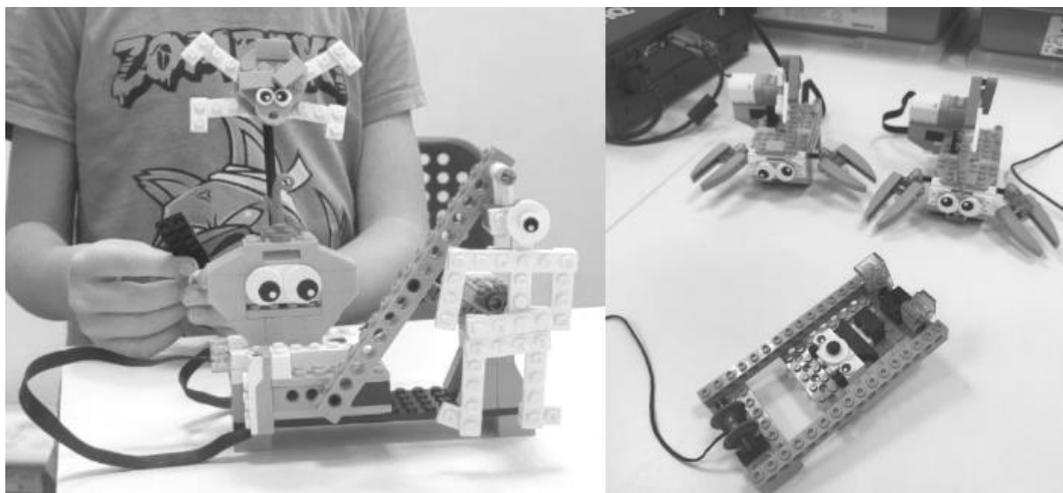


Рис. 2. Пример выполнения пятого задания учениками школы «Дело Техники»

При оценивании уровня развития изобретательского мышления на занятиях

по робототехнике у детей младшего школьного возраста были выделены следующие

уровни: низкий, базовый, продвинутый.

Диагностика уровня развития изобретательского мышления отдельно по каждому ученику происходила после каждого творческого задания. Ниже представлены используемые уровни для оценивания:

– Низкий уровень: в процессе творческого задания обучающийся почти не проявляет инициативы, не предлагает своих идей. Выполнение творческого задания приносит ученику трудности, он справляется только с помощью преподавателя. Слабо структурирует свои идеи, тратит много времени на решение творческих задач.

– Базовый уровень: во время общения обучающийся высказывает 1–2 идеи, пытается участвовать в обсуждении. При выполнении творческого задания у ученика есть идеи для модернизации своего работа, которые он пытается воплотить сам или при помощи преподавателя. Способен спланировать свою деятельность и принимать результативные решения.

– Продвинутый уровень: обучающийся является основным источником идей во время мозгового штурма, предлагает большинство идей и способ решения задачи. Во время выполнения задания ученик способен создать новую конструкцию, которая имеет полный функционал, отличается креативным или оригинальным подходом, быстро детализирует идеи и справляется с творческими задачами.

На рисунке 3 представлены результаты диагностики изобретательского мышления у

первой и второй групп обучающихся в школе «Дело Техники», у третьей и четвертой групп диагностика также проводилась и носила похожие результаты. В итоге заметна динамика развития изобретательского мышления у всех обучающихся в положительную сторону. Предполагаем, что это было вызвано системным подходом в развитии и диагностике уровня изобретательского мышления. Анализ уровня развития изобретательства всех обучающихся после каждого проведенного занятия позволял далее скорректировать работу преподавателя индивидуально с каждым учеником. Для тех, у кого был низкий уровень, требовалось выделять больше внимания, стараться помогать развить их слабые стороны. У кого был базовый уровень, требовалось чаще подсказывать и мотивировать их на поиск оригинальных и креативных решений. Также полезным и результативным оказалось использование детей с продвинутым уровнем в качестве помощников при работе с учениками, которым трудно давались творческие задания. В конце учебного курса несколько проектов по робототехнике, созданных учениками с продвинутым уровнем развития изобретательского мышления, были представлены на конкурсах в рамках детской академии изобретательства института дизайна инноваций (<https://idi.space/>), где обучающиеся получили дополнительный опыт публичной презентации своих проектов, положительные оценки от опытного жюри их деятельности.

Группа 1	задание 1	задание 2	задание 3	задание 4	задание 5
ученик 1					
ученик 2					
ученик 3					
ученик 4					
ученик 5					

Группа 2	задание 1	задание 2	задание 3	задание 4	задание 5
ученик 1					
ученик 2					
ученик 3					
ученик 4					
ученик 5					
ученик 6					

	низкий уровень
	базовый уровень
	продвинутый уровень

Рис. 3. Результаты диагностики изобретательского мышления в двух группах обучающихся в школе «Дело Техники»

Заключение. Проблемы современного мира требуют нахождения новых решений. Развитие творческих способностей, изобретательства и технических умений можно назвать одним из путей для нахождения этих решений. Робототехника является краеугольным камнем, способным дать возможность сформировать и развить эти аспекты. Акцентирование внимания не только на технических основах и заданиях, но и на изобретательском потенциале позволяет детям адаптироваться под актуальные требования и дать попытку повлиять на решение глобальных проблем благодаря новым изобретениям.

В рамках данного исследования описана и предложена методика развития и диагностики изобретательского мышления у детей младшего школьного возраста на занятиях по робототехнике. Проведена апробация данной методики в 2023–2024 учеб-

ном году в секции дополнительного образования «Дело Техники» (г. Екатеринбург). В результате была получена положительная динамика развития уровня изобретательского мышления у всех испытуемых (общее количество – 22 ученика). Таким образом, проведение занятий по робототехнике у детей младшего школьного возраста при систематическом применении творческих заданий и их диагностике позволяет результативно развивать изобретательское мышление у всех обучающихся. Данное исследование может быть интересно педагогам общего и дополнительного образования, работающим с детьми младшего школьного возраста. Отметим, что концептуальные подходы разработанной методики диагностики изобретательского мышления могут быть использованы не только на занятиях по робототехнике, но и в рамках других учебных предметов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анжиганова, С. А. Технология теории решения изобретательских задач как средство развития креативного мышления старших дошкольников / С. А. Анжиганова. – Текст : непосредственный // Научно-методический журнал Поиск. – 2022. – № 1 (78). – С. 20–23. – EDN HMAKTP.
2. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Белкин. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с. – Текст : непосредственный.
3. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с. – EDN ZHSOSH. – Текст : непосредственный.
4. Битинас, Б. П. Введение в диагностику воспитания / Б. П. Битинас, Н. К. Голубев. – М. : Образование-Педагогика, 1989. – 157 с. – Текст : непосредственный.
5. Брехова, А. В. Развитие творческих способностей младших школьников на внеурочных занятиях по робототехнике / А. В. Брехова, Д. В. Дахин, Е. И. Чернышева. – Текст : непосредственный // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2 (283). – С. 38–42. – EDN NXLISG.
6. Голубев, Н. К. Методология и методы социально-педагогической диагностики / Н. К. Голубев ; М-во культуры Рос. Федерации, С.-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств. – СПб. : КультИнформПресс, 2001. – 188 с. – Текст : непосредственный.
7. Гильбух, Ю. З. Психодиагностика в школе / Ю. З. Гильбух. – М. : Знание, 1989. – 79 с. – Текст : непосредственный.
8. Гутник, И. Ю. Педагогическая диагностика самоопределения ученика в профессиональной деятельности педагога основной школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 5.8.1 / И. Ю. Гутник. – СПб., 2023. – 39 с. – Текст : непосредственный.
9. Жаксылыкова, Г. Развитие критического и творческого мышления на уроках математики в рамках обновления содержания образования / Г. Жаксылыкова, С. Жаксылыкова, Д. Есбатыров. – Текст : непосредственный // Велес. – 2019. – № 11-1 (77). – С. 44–51. – EDN YADUKZ.
10. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика : пер. с нем. / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с. – Текст : непосредственный.
11. Кондратьева, Н. В. Сущность понятия «Творческие способности» / Н. В. Кондратьева. – Текст : электронный // Концепт. – 2015. – № 9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-tvorcheskie-sposobnosti> (дата обращения: 01.10.2024).
12. Лазарев, М. В. О связи робототехники с механикой, электроникой и программированием, а также о междисциплинарных связях / М. В. Лазарев. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 11 (139). – С. 132–136. – EDN RSXPCJ.
13. Малышева, К. А. Теория решения изобретательских задач как средство развития творческого мышления младших школьников / К. А. Малышева. – Текст : непосредственный // Наука молодых : сборник научных статей по материалам XII Всероссийской научно-практической конференции, Арзамас, 26–27 ноября 2019 года. Выпуск 12. – Арзамас : Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева, 2020. – С. 761–765. – EDN OLKMNE.
14. Мохова, А. В. ТРИЗ-педагогика: как развить изобретательские способности и творческое мышление ребенка / А. В. Мохова. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современной науки : сборник статей XIV Международной научно-практической конференции, Пенза, 10 июня 2024 года. – Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2024. – С. 129–131. – EDN WRFDHC.
15. Новоселов, С. А. Сетевая ас-технология развития изобретательства обучающихся / С. А. Новоселов, П. А. Иванов. – Текст : непосредственный // Виртуальные мастерские – технология умножения профессионально-познавательных возможностей обучающихся СПО : сборник материалов Всероссийского

научно-практического форума, Екатеринбург, 31 марта 2021 года / под редакцией Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2021. – С. 44–51. – EDN HZILZV.

16. Образовательная робототехника как средство развития технического мышления обучающихся в учреждениях дополнительного образования / Ж. В. Чайкина, М. В. Мочалина, А. А. Ускова, В. Ю. Александрова. – Текст : непосредственный // Современный ученый. – 2023. – № 4. – С. 152–157. – EDN ACGRWN.

17. Огурцова, Е. Ю. Особенности методики проведения занятий по образовательной робототехнике с младшими школьниками / Е. Ю. Огурцова, Р. Н. Фадеев. – Текст : непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – 2019. – № 1 (89). – С. 78–84. – EDN ZDIKAN.

18. Перетолчина, Е. С. Влияние технологии решения изобретательских задач на развитие творческого мышления детей старшего дошкольного возраста / Е. С. Перетолчина. – Текст : непосредственный // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. – 2016. – № 5-2 (83). – С. 40–42. – EDN VXNAQB.

19. Проценко, А. А. Развитие творческого мышления младших школьников средствами технологии теории решения изобретательских задач / А. А. Проценко, И. И. Николаева. – Текст : непосредственный // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 1-7. – С. 113–117. – EDN TWMMHR.

20. Ручкова, Н. А. Определение понятия «творческое мышление» в научной литературе по психологии / Н. А. Ручкова, И. А. Ледовских. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2010. – Т. 16, № 3. – С. 310–316. – EDN NDAODV.

21. Сиротюк, А. Л. Теория решения изобретательских задач как инновационная технология развития творческого мышления обучающихся вуза / А. Л. Сиротюк, Ю. С. Думиникэ, А. С. Сиротюк. – Текст : непосредственный // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2019. – № 4 (49). – С. 220–225. – EDN SHNUHN.

22. Ступин, А. А. Научно-техническое творчество в образовательной робототехнике / А. А. Ступин, Е. Е. Ступина. – Текст : непосредственный // Техническое творчество молодежи. – 2019. – № 5 (117). – С. 10–15. – EDN BFXUEL.

23. Яковлева, Е. В. Опыт развития творческих способностей младших школьников на занятиях по робототехнике / Е. В. Яковлева, О. А. Жажина. – Текст : непосредственный // Информационные и педагогические технологии в современном образовательном учреждении : материалы IX Всероссийской научно-практической конференции, Череповец, 29–30 марта 2018 года / отв. ред. И. А. Сарычева. – Череповец : Череповецкий государственный университет, 2018. – С. 147–148. – EDN YVHYMG.

REFERENCES

1. Anzhiganova, S. A. (2022). Tekhnologiya teorii resheniya izobretatel'skikh zadach kak sredstvo razvitiya kreativnogo myshleniya starshikh doskol'nikov [Technology of the Theory of Inventive Problem Solving as a Means of Developing Creative Thinking in Senior Preschoolers]. In *Nauchno-metodicheskii zhurnal Poisk*. No. 1 (78), pp. 20–23. EDN HMAKTP.

2. Belkin, A. S. (2000). *Osnovy vozrastnoi pedagogiki* [Fundamentals of Age-related Pedagogy]. Moscow, Izdatel'skii tsentr «Akademiya». 192 p.

3. Bepalko, V. P. (1989). *Slagaemye pedagogicheskoi tekhnologii* [Components of Pedagogical Technology]. Moscow, Pedagogika. 192 p. EDN ZHSOSH.

4. Bitinas, B. P., Golubev, N. K. (1989). *Vvedenie v diagnostiku vospitaniya* [Introduction to Educational Diagnostics]. Moscow, Obrazovanie-Pedagogika. 157 p.

5. Brekhova, A. V., Dakhin, D. V., Chernysheva, E. I. (2019). Razvitie tvorcheskikh sposobnostei mladshikh shkol'nikov na vneurochnykh zanyatiyakh po robototekhnike [Developing the Creative Abilities of Primary School Students in Extracurricular Robotics Classes]. In *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 2 (283), pp. 38–42. EDN NXLISG.

6. Golubev, N. K. (2001). *Metodologiya i metody sotsial'no-pedagogicheskoi diagnostiki* [Methodology and Methods of Social and Pedagogical Diagnostics]. Saint Petersburg, Kul'tInformPress. 188 p.

7. Gilbukh, Yu. Z. (1989). *Psikhodiagnostika v shkole* [Psychodiagnosics at School]. Moscow, Znanie. 79 p.

8. Gutnik, I. Yu. (2023). *Pedagogicheskaya diagnostika samoopredeleniya uchenika v professional'noi deyatel'nosti pedagoga osnovnoi shkoly* [Pedagogical Diagnostics of Student Self-determination in the Professional Activity of a Primary School Teacher]. Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Saint Petersburg. 39 p.

9. Zhaksylykova, G., Zhaksylykova, S., Esbatyrov, D. (2019). Razvitie kriticheskogo i tvorcheskogo myshleniya na urokakh matematiki v ramkakh obnovleniya sodержaniya obrazovaniya [Development of Critical and Creative Thinking in Mathematics Lessons as Part of Updating the Educational Content]. In *Veles*. No. 11-1 (77), pp. 44–51. EDN YADUKZ.

10. Ingenkamp, K. (1991). *Pedagogicheskaya diagnostika* [Pedagogical Diagnostics]. Moscow, Pedagogika. 240 p.

11. Kondratyeva, N. V. (2015). Sushchnost' ponyatiya «Tvorcheskie sposobnosti» [The Essence of the Concept “Creative Abilities”]. In *Kontsept*. No. 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sushchnost-ponyatiya-tvorcheskie-sposobnosti> (mode of access: 01.10.2024).

12. Lazarev, M. V. (2013). O svyazi robototekhniki s mekhanikoi, elektronikoi i programmirovaniem, a takzhe o mezhdistsiplinarnykh svyazyakh [On the Connection between Robotics and Mechanics, Electronics and Programming, as Well as Interdisciplinary Connections]. In *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 11 (139), pp. 132–136. EDN RSXPCJ.

13. Malysheva, K. A. (2020). Teoriya resheniya izobretatel'skikh zadach kak sredstvo razvitiya tvorcheskogo myshleniya mladshikh shkol'nikov [Theory of Inventive Problem Solving as a Means of Developing Creative Thinking in Primary School Students]. In *Nauka molodykh: sbornik nauchnykh statei po materialam XII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Arzamas, 26–27 noyabrya 2019 goda*. Issue 12. Arzamas, Nizhegorodskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet im. R. E. Alekseeva, pp. 761–765. EDN OLKMNE.

14. Mokhova, A. V. (2024). TRIZ-pedagogika: kak razvit' izobretatel'skie sposobnosti i tvorcheskoe myshlenie rebenka [TRIZ Pedagogy: How to Develop a Child's Inventive Abilities and Creative Thinking]. In *Aktual'nye voprosy sovremennoi nauki: sbornik statei XIV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Penza, 10 iyunya 2024 goda*. Penza, Nauka i Prosveshchenie (IP Gulyaev G. Yu.), pp. 129–131. EDN WRFDHC.
15. Novoselov, S. A., Ivanov, P. A. (2021). Setevaya as-tekhnologiya razvitiya izobretatel'stva obuchayushchikhsya [Network Ace-technology for Developing Students' Inventiveness]. In Zeer, E. F. (Ed.). *Virtual'nye masterskie – tekhnologiya umnozheniya professional'no-poznavatel'nykh vozmozhnostei obuchayushchikhsya SPO: sbornik materialov Vserossiiskogo nauchno-prakticheskogo foruma, Ekaterinburg, 31 marta 2021 goda*. Ekaterinburg, Rossiiskii gosudarstvennyi professional'no-pedagogicheskii universitet, pp. 44–51. – EDN HZILZV.
16. Chaikina, Zh. V., Mochalina, M. V., Uskova, A. A., Aleksandrova, V. Yu. (2023). Obrazovatel'naya robototekhnika kak sredstvo razvitiya tekhnicheskogo myshleniya obuchayushchikhsya v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya [Educational Robotics as a Means of Developing Technical Thinking of Students in Institutions of Additional Education]. In *Sovremennyyi uchenyi*. No. 4, pp. 152–157. EDN ACGRWN.
17. Ogurtsova, E. Yu., Fadeev, R. N. (2019). Osobennosti metodiki provedeniya zanyatii po obrazovatel'noi robototekhnike s mladshimi shkol'nikami [Features of the Methodology for Conducting Classes on Educational Robotics with Primary School Students]. In *Uchebnyi eksperiment v obrazovanii*. No. 1 (89), pp. 78–84. – EDN ZDIKAH.
18. Peretolchina, E. S. (2016). Vliyaniye tekhnologii resheniya izobretatel'skikh zadach na razvitie tvorcheskogo myshleniya detei starshego doshkol'nogo vozrasta [The Influence of Technology for Solving Inventive Problems on the Development of Creative Thinking in Older Preschool Children]. In *Novaya nauka: Opyt, traditsii, innovatsii*. No. 5-2 (83), pp. 40–42. EDN VXNAQB.
19. Protsenko, A. A., Nikolaeva, I. I. (2015). Razvitie tvorcheskogo myshleniya mladshikh shkol'nikov sredstvami tekhnologii teorii resheniya izobretatel'skikh zadach [Development of Creative Thinking of Primary School Students by Means of Technology of the Theory of Inventive Problem Solving]. In *Sovremennyye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologii*. No. 1-7, pp. 113–117. EDN TWMMHR.
20. Ruchkova, N. A., Ledovskikh, I. A. (2010). Opredelenie ponyatiya «tvorcheskoe myshlenie» v nauchnoi literature po psikhologii [Definition of the Concept of “Creative Thinking” in Scientific Literature on Psychology]. In *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova*. Vol. 16. No. 3, pp. 310–316. EDN NDAODV.
21. Sirotyuk, A. L., Duminike, Yu. S., Sirotyuk, A. S. (2019). Teoriya resheniya izobretatel'skikh zadach kak innovatsionnaya tekhnologiya razvitiya tvorcheskogo myshleniya obuchayushchikhsya vuza [Theory of Inventive Problem Solving as an Innovative Technology for Developing Creative Thinking in University Students]. In *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*. No. 4 (49), pp. 220–225. EDN SHNUHH.
22. Stupin, A. A., Stupina, E. E. (2019). Nauchno-tekhnicheskoe tvorchestvo v obrazovatel'noi robototekhnike [Scientific and Technical Creativity in Educational Robotics]. In *Tekhnicheskoe tvorchestvo molodezhi*. No. 5 (117), pp. 10–15. EDN BPXUEI.
23. Yakovleva, E. V., Zhazhina, O. A. (2018). Opyt razvitiya tvorcheskikh sposobnostei mladshikh shkol'nikov na zanyatiyakh po robototekhnike [Experience of Developing Creative Abilities of Primary School Students in Robotics Classes]. In Sarycheva, I. A. (Ed.). *Informatsionnye i pedagogicheskie tekhnologii v sovremennom obrazovatel'nom uchrezhdenii: materialy IX Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Cherepovets, 29–30 marta 2018 goda*. Cherepovets, Cherepovetskii gosudarstvennyi universitet, pp. 147–148. EDN YVHYMG.

УДК 372.881.161.1'374
ББК 4426.819=411.2-24

ГРНТИ 14.25.09

Код ВАК 5.8.2

Богачева Ирина Викторовна,

SPIN-код: 5551-5568

кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин, Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Ессентуки; 357635, Россия, г. Ессентуки, ул. Долина Роз, 7; e-mail: ira.bogacheva.1964@mail.ru

Борисова Любовь Петровна,

SPIN-код: 1562-6953

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин, Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Ессентуки; 357635, Россия, г. Ессентуки, ул. Долина Роз, 7; e-mail: borisova.lp@yandex.ru

Откидач Надежда Андреевна,

SPIN-код: 3832-6575

кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин, Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Ессентуки; 357635, Россия, г. Ессентуки, ул. Долина Роз, 7; e-mail: nady_otkidach@mail.ru

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ
НАВЫКОВ РАБОТЫ СО СЛОВАРЯМИ РУССКОГО ЯЗЫКА
У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ
В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык; методика преподавания русского языка; методика русского языка в школе; школьники; словари русского языка; дети-инофоны; дети-билингвы; билингвизм; полиэтническая среда; полилингвальная среда; обогащение словарного запаса; работа со словарем; информационная компетенция; орфографическая грамотность

АННОТАЦИЯ. В данной статье исследуются методические особенности организации работы со словарями разных типов в процессе обучения русскому языку учащихся 5–9 классов в ситуации многоязычия. Предлагается диагностика выявления у учащихся в классе с полиэтническим составом наличия лексикографических знаний и потребности обращения к словарям; определяются критерии исходного уровня сформированности у них навыка работы со словарем. Цель статьи – выявить специфику работы со словарями и справочниками русского языка разных типов как средства повышения уровня орфографической грамотности, обогащения словарного запаса и воспитания информационной культуры учащихся 5–9 классов в условиях полиэтнической и полилингвальной среды. Задачи данного исследования: определение основных направлений работы со словарями на уроках русского языка и в процессе самостоятельной учебной деятельности учащихся; разработка алгоритма применения системы специальных упражнений, предназначенных для организации работы с лингвистической справочной литературой и направленных на пополнение вокабуляра учащихся (и с особыми потребностями в коммуникации); развитие у них орфографической компетенции, а также информационных навыков. В рамках методологии авторы использовали анализ литературы, общедидактические (частично-поисковый, объяснительно-иллюстративный) методы. Научная новизна работы состоит в том, что в ней впервые рассматривается работа со словарями в полилингвальном классе. Теоретическая значимость данной работы связана с избранной в ней методикой повышения орфографической грамотности и информационной культуры учащихся 5–9 классов, обогащения их речи в ходе работы с лингвистическими словарями. Практическая значимость состоит в том, что материалы данного исследования могут быть использованы в практике преподавания русского языка в основной средней школе в условиях полиязычия.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Богачева, И. В. Методические аспекты формирования навыков работы со словарями русского языка у учащихся основной средней школы в условиях полилингвальной среды / И. В. Богачева, Л. П. Борисова, Н. А. Откидач. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 103–111.

Bogacheva Irina Viktorovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Theory and Methodology of Teaching Philological Disciplines, Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki, Russia, Essentuki

Borisova Lyubov Petrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Methodology of Teaching Philological Disciplines, Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki, Russia, Essentuki

Otkidach Nadezhda Andreevna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Theory and Methodology of Teaching Philological Disciplines, Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki, Russia, Essentuki

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF SKILLS IN WORKING WITH DICTIONARIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE AMONG STUDENTS OF BASIC SECONDARY SCHOOL IN A MULTILINGUAL ENVIRONMENT

KEYWORDS: Russian language; methods of teaching Russian; methods of Russian language in school; schoolchildren; dictionaries of the Russian language; children-foreign speakers; bilingual children; bilingualism; multiethnic environment; multilingual environment; enrichment of vocabulary; work with a dictionary; information competence; spelling literacy

ABSTRACT. This article examines the methodological features of the organization of work with dictionaries of different types in the process of teaching Russian to students of grades 5–9 in a situation of multilingualism. It is proposed to diagnose the presence of lexicographic knowledge and the need to access dictionaries in students in a class with a multiethnic composition; criteria for the initial level of formation of their vocabulary skills are determined. The purpose of the article is to identify the specifics of working with dictionaries and reference books of the Russian language of various types as a means of improving the level of spelling literacy, enriching vocabulary and educating the information culture of students in grades 5–9 in a multiethnic and multilingual environment. The objectives of this study are: to determine the main directions of working with dictionaries in the classroom and in the process of independent learning activities of students; to develop an algorithm for using a system of special exercises designed to organize work with linguistic reference literature and aimed at replenishing the vocabulary of students (and with special communication needs); to develop their spelling competence, as well as information skills. Within the framework of the methodology, the authors used literature analysis, general didactic (partially searchable, explanatory and illustrative) methods. The scientific novelty of the work consists in the fact that for the first time it examines the work with dictionaries in a multilingual classroom. The theoretical significance of this work is related to the chosen methodology for improving spelling literacy and information culture of students in grades 5–9, enriching their speech while working with linguistic dictionaries. The practical significance lies in the fact that the materials of this study can be used in the practice of teaching Russian in primary secondary schools in a multilingual environment.

FOR CITATION: Bogacheva, I. V., Borisova, L. P., Otkidach, N. A. (2024). Methodological Aspects of the Formation of Skills in Working with Dictionaries of the Russian Language among Students of Basic Secondary School in a Multilingual Environment. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 103–111.

Введение. В настоящее время в мире стремительно развиваются глобальные процессы, способствующие интернационализации жизни; активизируется сотрудничество в разных сферах деятельности человека: интенсифицируются политические, экономические контакты, информационный и культурный взаимообмен между странами. Все эти факторы исключают возможность изоляционного развития народов: расширение рамок межэтнического взаимодействия влечет кардинальную трансформацию современной цивилизации, конституирующими признаками которой становятся полиэтничность и полилингвальность социокультурной среды.

Аналогичные процессы характерны и для нашей многонациональной и мультиконфессиональной страны, в которой проживают носители 174 языков. Полиэтническая структура российского государства обуславливает функционирование в национальных административно-территориальных образованиях РФ двух государственных языков: русского языка и языка титульной нации. Подобное национально-русское двуязычие («двустороннее или одностороннее») [5, с. 23] предопределяет существование в этих регионах разнообразных типов общеобразовательных учебных заведений, содержание обучения в которых зависит от языка обучения и этнического состава учащихся.

Но и большинство регионов с доминирующим русским населением также являются многонациональными, в них исторически проживают представители разных этнических групп (как правило, речь идет об ассимилировавшейся в языковом отношении части населения (зачастую с первым функционально русским языком)). Преподавание в школах здесь ведется только на государственном языке, представители других национальностей являются, как правило, билингвами со свободным уровнем владения русским языком.

В последние десятилетия в образовательном пространстве РФ «моноязычие начинает сменяться полиязычием» [2, с. 161]. Этому способствуют не только внутренняя миграция из национальных регионов России, в которых доминируют родные языки, но и резко увеличившиеся миграционные потоки из государств Закавказья и Средней Азии. Согласно ФЗ «Об образовании» иностранные граждане и лица без гражданства имеют право на получение любого образования наряду с гражданами России; следовательно, образовательные учреждения обязаны принимать детей мигрантов независимо от уровня владения ими русским языком и распределять их в классы с русскоговорящими учащимися. Это приводит к тому, что в некоторых школах РФ складывается не только мультиэтническая, но и по-

лилингвальная ситуация – таким образом, процессы, протекающие в обществе, находят продолжение в системе образования, перед которым встает необходимость решить задачу подготовки подрастающего поколения к жизни в новых условиях.

Сегодня во многих школах РФ обучаются ученики «с особыми образовательными потребностями в коммуникации» [11, с. 145]. У некоторых из них уровень владения русским языком менее 40% (или находится на пороговом уровне) – речь идет о детях-инофонах. Дети-билингвы демонстрируют разную степень владения русским языком. Сложившаяся в результате этого ситуация влечет возникновение значительных проблем для русскоязычных детей, которым уделяется меньше внимания на уроке; становится серьезным барьером в работе учителя, «сталкивающегося со сложностями в процессе планирования учебных занятий, оценивания образовательных достижений обучающихся» и др. [8, с. 46–47]. Это обусловлено тем, что содержание рекомендованного УМК не предполагает обучение русскому языку как иностранному. Помощь педагогу может оказать УМК: «ПОЛЁТ. Учебно-методический комплекс по русскому языку. Европейская версия. Комплекс (русский язык как иностранный)» (ориентирован на детей 8–9 лет); также в последнее время появились научные статьи, предлагающие варианты решения этой проблемы [11; 3; 4; 5; 6; 8; 12].

Наибольшие же трудности возникают у самих детей-иностранцев с минимумом активного использования русского языка. Оказываясь в «ситуации иноязычия, в окружении людей с иным культурным кодом, иным менталитетом, иной картиной мира, иными фоновыми знаниями, учащийся-мигрант испытывает трудности с адаптацией, что нередко влечет за собой трансформацию его этнической идентичности» [2, с. 162]. К этому добавляются языковой вакуум, в который попадает ребенок-инофон (билингв с несвободным владением русским языком), отставание в учебе и, как следствие, сложности с коммуникацией. Все эти факторы серьезным образом отражаются на общем психологическом состоянии учащихся этой категории. Ситуация усугубляется тем, что и в семье они погружены в стихию родного языка [1, с. 33].

Обзор литературы. Наличие проблемы требует поиска ее эффективного решения, что находит отражение в работах современных исследователей. Так, Е. Ю. Димитрева отмечает, что «полилингвальность является велением времени и говорит о необходимости создания эффективной модели многоязычного обучения для школь-

ных учреждений» [9, с. 79]. Е. В. Бушуева, акцентируя наличие проблем в области мультиязычного образования, рекомендует уделять «особое внимание более тщательному формированию практических навыков, необходимых для ведения педагогической деятельности в би- и полилингвальном режиме» [4, с. 204]. Л. В. Газаева предлагает учитывать особенности родного языка обучающихся, а также «проводить сравнительно-сопоставительную работу между русской и родной культурами» [7, с. 72].

Несомненно, более успешной социализации детей-иностранцев может содействовать повышение уровня владения ими языком, достаточного для освоения школьной учебной программы и выстраивания качественной коммуникации с другими участниками образовательного процесса. Эффективной языковой адаптации иноэтнических учащихся будет способствовать не только максимальное погружение в языковую среду, но и грамотно выстроенная методическая работа на уроках русского языка (далее – РЯ), успех реализации которой «зависит от ряда факторов, таких как содержание, принципы, подходы, модели и технологии внедрения многоязычности в образовательный процесс» [15, с. 172]. Одним из направлений такой деятельности становится работа со словарями, которые, являясь основой языкового образования и критерием оценки уровня владения языком [10, с. 134], выполняют социокультурные функции: информативную, коммуникативную и нормативную [13, с. 35].

Интерес к данной проблеме в отечественной науке подтверждается наличием обширной и многоаспектной методической литературы. В рамках деятельностного подхода рассматривают использование словарей в учебном процессе Ю. К. Бабанский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин и др. Умение работать со справочниками рассматривается и в качестве метапредметных (А. М. Молдован) или общеучебных (Н. А. Лошкарева) навыков. В работах методического плана выделяются два направления: применение словарей при изучении разделов русского языка (М. Т. Баранов, З. А. Потиха, Д. Э. Розенталь и др.) и в целях овладения нормами языка (Л. А. Тростенцова, И. В. Галлингер).

Но при этом в специальной литературе освещается методика работы либо с конкретным словарем, либо в определенной сфере языкознания, а не во всех разделах русского языка. Не проводились и масштабные исследования, направленные на решение проблемы формирования умения пользоваться словарями различных типов у учащихся в полилингвальном классе. Также

реализация идеи применения словарей в практике обучения с целью повышения орфографической грамотности, обогащения речи и формирования информационной компетентности учащихся остается вопросом малоисследованным. Этим и обусловлена актуальность избранной темы.

Изложение основного материала исследования. Опыт преподавания в школе показывает целесообразность развития у детей потребности обращения к лингвистическим словарям для восполнения недостающих знаний о языке, а также формирования у них информационной компетентности, развития умения находить нужную лингвистическую информацию для решения учебных задач.

Одной из основных особенностей ФГОС второго поколения являлся акцент на развитие универсальных учебных умений, т. е. способности самостоятельно добывать информацию. Работа с разнообразной справочной литературой – это и есть одно из универсальных учебных умений, мета-навык – основа для развития и совершенствования других знаний и умений – учащиеся могут задействовать его на всех школьных предметах, а также в любой сфере жизни для совершенствования своей речи. Возможность непосредственного применения данного навыка на практике стимулирует обучение и, развивая языковое чутье, расширяя лексикон, формируя навыки правильного словоупотребления, облегчает включение ребенка в речевую среду. В аспекте исследуемой темы речь идет о навыке использования лингвистических (филологических) одноязычных словарей разных типов (толкового, орфоэпического, орфографического, фразеологического, этимологического, синонимов, антонимов, паронимов, словообразовательного и грамматического).

В данной статье предлагается системный подход к приобщению учащихся, в том числе и тех, для кого русский является неродным языком, к работе с лингвистической справочной литературой в основной школе. Из-за отсутствия единых методических принципов обучение школьников этому способу получения информации проводится зачастую формально, навык регулярного обращения к справочной литературе не закрепляется. В связи с этим важно методически грамотно продумать работу в данном направлении как на уроках РЯ, так и в самостоятельной деятельности учащихся.

В первую очередь следует выявить наличие у учащихся лексикографических знаний и самой потребности обращения к словарям; определить исходный уровень сформированности умений их использова-

ния. Такая подготовка – необходимое условие организации и прогнозирования целенаправленной систематической работы по достижению намеченной цели.

Говоря о диагностике навыков работы со словарями, уточним содержание понятия. Это одно из библиографических умений, имеющее в составе содержательный, операционный и мотивационный компоненты. Первый включает в себя знание о типах лингвистических справочников и их назначении, алфавита, а также принципа расположения словарных гнезд. В операционный компонент входит умение соотносить учебную задачу с назначением и названием словаря; определять начальную форму слова; находить его; ориентироваться в структуре словарных статей; использовать соответствующий способ чтения (поисковый, просмотрный). Потребность регулярного обращения к словарям составляет мотивационный компонент (для совершенствования своей речи, а в случае с билингвами – для активного включения в коммуникационные процессы как в школе, так и за ее пределами).

На первом этапе работы следует провести анкетирование, цель которого – выяснение степени осведомленности детей о словарях, их типах и т. д. Анкета может включать в себя следующие вопросы: 1) Что такое лексикография? Чем занимается лексикограф? 2) Каких лексикографов вы знаете? 3) С какой целью создаются словари? 4) Какие виды словарей вы знаете? 5) В каком порядке расположены слова в словаре? 6) Что такое словарная статья? Что такое словарное гнездо? 7) Что такое стилистическая и грамматическая пометы? Какие пометы вы можете вспомнить? 8) В чем отличие энциклопедических словарей от лингвистических? 9) Какие виды лингвистических словарей вам знакомы? 10) Какие словари вы используете на уроках русского языка?

Предлагая принять участие в анкетировании детям-иностранцам, важно учитывать, что до приезда в РФ они посещали школу в другой стране, и ввести в анкету вопросы о типах словарей их родного языка и их авторах.

В зависимости от результатов анкетирования планируется работа в этом направлении. Опыт преподавания РЯ показывает, что они демонстрируют недостаточную сформированность у учащихся, особенно иноязычных, представлений о русской лексикографии, ее основных понятиях; не выработана у них и привычка обращения к словарям. В случае затруднения понимания значения слова, его произнесения в соответствии с акцентологической или орфоэпической нормой или способом его обра-

зования большинство учащихся и не пытаются выяснить информацию о нем.

Отсутствие потребности задействовать словари в своей учебной деятельности обусловлено несформированностью соответствующего навыка. Из этого факта вытекает необходимость диагностирования уровня развития у школьников навыка работы с лингвистической справочной литературой. В качестве критерия уровня развития информационной компетенции мы определяем: 1) способность установить связь между познавательной задачей и назначением словаря, его названием; 2) способность ориентироваться в словарной статье; 3) умение извлекать и понимать информацию, полученную из текста словарной статьи, с учетом всех условных обозначений и словарных помет. Целесообразно предложить учащимся задания (без адресации к конкретному словарю) с объяснением словарных условных обозначений и помет, в процессе выполнения которых им необходимо будет самим определить, к какому словарю следует обращаться в каждом из этих заданий. Важно зафиксировать и время, которое уходит у них на поиски нужного слова.

Большинство современных школьников не осознают значимость словарей в процессе обучения. В этой ситуации первоочередной задачей является заинтересовать учащихся работой со словарем; научить пользоваться всеми лингвистическими справочниками, выработать у них потребность обращаться к словарям для решения учебных задач при изучении русского языка и в любой другой жизненной ситуации для совершенствования языковых навыков.

Работу предлагается проводить в двух направлениях – с одной стороны, необходимо формировать (совершенствовать) информационную компетенцию учащихся и одновременно стремиться расширять их лексикон, повышать уровень грамотности (в современной методике намечены два ключевых аспекта работы со словарями: словарно-орфографическое и словарно-семантическое).

Алгоритм формирования навыков работы со словарем таков: научить определять тип словаря, предназначенного для решения конкретной учебно-познавательной задачи; применять словари всех типов; ориентироваться в каждом из них; «считывать» всю информацию в словарной статье; самостоятельно составлять словарные статьи (вид словаря – по выбору).

Основопологающее условие работы со словарями – знание алфавита, существенно сокращающее время на поиск нужного слова: при этом учитывается порядок нахождения не только первой буквы, но и двух по-

следующих. Важно, чтобы учащиеся могли находить исходную форму любой словоформы, так как изменяемые части речи даны в словаре в начальной форме. С целью формирования таких умений используются три группы упражнений.

В первую входят упражнения, направленные на усвоение и закрепление алфавита: «Продолжи ряд букв...», «Назови соседние буквы...», «Какая буква идет за (перед)...» и др. Во вторую включены упражнения, формирующие умение располагать слова по алфавиту: «Спиши слова каждой строчки в алфавитном порядке», «Спиши названия городов (растений, животных) в алфавитном порядке» и т. п. Третью группу составляют упражнения, предполагающие практическую работу с алфавитом при поиске слов, например, в словариках учебника, онлайн-словарях и т. п.

Овладение операционным компонентом характерно для следующего этапа, на котором учащиеся демонстрируют умения: соотносить предназначение словаря с его названием; ориентироваться в структуре словаря на основе навыков просмотрового и ознакомительного чтения (учатся находить название словаря, фамилию автора, оглавление, список сокращений, словник); находить слово, пользуясь оглавлением и алфавитом; ориентироваться в структуре словарной статьи (определять заглавное слово, информацию о нем и примеры употребления), ориентируясь на особенности шрифта (цвет, размер).

Знакомство школьников со словарями должно проводиться не только в процессе учебной, но и внеклассной или самостоятельной работы учащихся. Так, в рамках проектной деятельности целесообразно предложить: сопоставить словари РЯ с аналогичными словарями родного языка иноязычных учащихся и оформить результат в виде презентации; задействовать двуязычные разговорники (в зависимости от этнического состава класса).

Для успешной реализации цели рекомендуется следующий алгоритм работы: с одной стороны, можно использовать упражнения из учебника для 5–9 классов, добавляя к заданиям учебника дополнительные, отсылающие учащихся к тому или иному словарю. С другой – задействовать систему упражнений, содержащих работу со словарями, выполнение которых подразумевается в рамках домашнего задания. Для повышения результативности следует предложить учащимся помимо основного ДЗ упражнение со словарями – каждый день с разными (регулярность выполнения задания определить в зависимости от необходимости).

Поскольку одной из главных задач в обучении русскому языку является совершенствование навыков правильного произношения и грамотного письма у школьников, в первую очередь необходимо привить им потребность обращаться к орфоэпическому и орфографическому словарям, минимум которых включен в учебник. Важно превратить обращение к справочникам в потребность, сформировав навыки его правильного использования – с целью максимального извлечения языковедческой информации.

Следует активно задействовать толковые словари, акцентируя внимание на том, что они предназначены для того, чтобы выяснять значение незнакомых слов, которые встречаются в учебниках РЯ, определять, сколько значений имеет слово, употребляется ли оно в переносном смысле. К толковому словарю стоит обращаться и в том случае, если предполагается работа с омонимами, синонимами (отсылка к ним присутствует в словарных статьях).

Необходимо использовать упражнения, распределенные по всем разделам лингвистики: лексике, морфологии, этимологии, фразеологии и др.

В зависимости от типа задания, ориентировать учащихся на применение разных словарей (толкового, фразеологического, этимологического, синонимов, омонимов и антонимов, иностранных слов – при выполнении упражнений по лексике; словообразовательного – по грамматике).

При работе с толковым словарем можно предложить следующие упражнения: дать объяснение выделенных слов, проверить себя по словарю; найти в словаре все значения слова и образовать различные варианты словосочетаний с использованием всех значений; определить значение одного и того же слова в разных словосочетаниях, сопоставить с теми, что дает словарь; составить предложения или связный текст с толкуемым словом и др.

Обращение к орфографическому словарю позволяет ввести в активный вокабуляр школьников словарные слова, которые не проверяются согласно правилам русской орфографии, и закрепить их правописание. Например, к данным словам подобрать в словаре родственные слова с различными приставками. При работе с орфоэпическим словарем целесообразно применение таких упражнений, как: правильно произнести указанные слова, проверить себя по словарю; поставить ударение в предложенных словах, сверить со словарем; правильно произнести слова иностранного происхождения, сверить со словарем; найти в словаре учебника слова с заданными сочетани-

ями; поставить ударение в глагольных формах прошедшего времени муж. и ср. рода, а также в форме множественного числа, в кратких страдательных причастиях в форме прошедшего времени муж. и ср. рода, в форме множественного числа, а также в жен. роде, сверить со словарем.

Упражнения, адресующие к словообразовательному словарю, могут быть следующие: с помощью словаря определить, от чего и с помощью каких аффиксов образованы данные слова; установить морфемный состав слов; к словам с непроизводной основой подобрать родственные слова и построить схемы словообразовательных моделей и др.

Варианты упражнений со словарем иностранных слов: объяснить значение заимствованных слов, проверить себя по словарю; произнести указанные иноязычные слова в соответствии со сложившимися правилами их произношения; найти по возможности русскоязычные синонимы указанных заимствованных слов, объяснить разницу в словоупотреблении; найти заимствованные слова из любого иностранного языка (или родного для иноязычных учащихся языка), подобрать к ним однокоренные, составить с ними словосочетания, простое/сложное предложения. Дополнительно можно предложить также найти слова иностранного происхождения, общие для русского языка и родного языка иноэтнических учащихся.

При работе с фразеологическим словарем целесообразно задействовать задания: объяснить значения выделенных фразеологических оборотов, указать, являются ли они однозначными или многозначными, составить с ними простые/сложные предложения. Или: истолковать значения предложенных идиом и входящих в них устаревших слов; подобрать к указанным фразеологизмам синонимы, составить с ними предложения, сравнить их стилистическую окраску; подобрать синонимы к фразеологическим оборотам, в состав которых входит деепричастие. Иноязычные учащиеся могут подобрать для сопоставления похожие фразеологические единицы из их родного языка.

При выполнении заданий, направленных на подбор синонимов (антонимов) к выделенным словам; на поиск омонимов, паронимов и составление с ними словосочетаний, предложений, стоит адресовать учащихся к словарям синонимов, антонимов, омонимов и паронимов.

Упражнения с этимологическим словарем предполагают поиск информации об истории происхождения слов и изменениях в их составе.

Вариант задания при работе с любым словарем: написать словарную статью (на выбор) на основе предложенных образцов; иноязычным учащимся – дополнительно составить словарную статью словаря родного языка, сопоставить и сравнить со статьей из аналогичного русскоязычного словаря.

В качестве отдельного задания можно предложить подготовить личные словарики по образцу толковых (тема на выбор); иноязычные учащиеся могут включить в них слова, обозначающие реалии их истории и культуры (названия предметов обихода, жилья, одежды, профессий, исторических реалий, географических понятий, вошедшие в русский язык). Эту работу целесообразно проводить в рамках проектной деятельности, результаты которой можно представить на внеклассном мероприятии, организовав выставку словариков, и на основе конкурса (путем голосования) определить лучшие из них.

Выводы. Итак, на настоящий день нет единой методики работы с различными видами словарей; данный тип работы проводится зачастую эпизодически и бессистемно, что обусловлено небольшим объемом заданий, рассчитанных на работу со словарем в учебниках. Для этого существует ряд объективных факторов. В первую очередь вопрос учебной лексикографии имеет недостаточную разработанность в УМК. Следовательно, не оформлена в полном объеме система средств по развитию у детей умения пользоваться словарями. Во-вторых, сказывается отсутствие в методике обучения языку научно обоснованной системы работы со справочной литературой.

В методике обучения русскому языку основной задачей считается развитие речи. Одним из его аспектов является обогащение словарного запаса. В процессе работы со словарями: этимологическим, фразеологическим, толковым, синонимов, антонимов, омонимов – лексикон школьников пополняется новыми словами. Расширяется их представление о неизвестных значениях (и смысловых оттенках) знакомых ранее слов; они получают информацию об эмоционально-экспрессивной окраске слов, узнают варианты словоупотребления, выясняют переносные значения слов, учатся подби-

рать синонимы, антонимы, паронимы, омонимы. Постепенно происходит активизация словаря детей, а именно: они начинают использовать как недавно усвоенные, так и находящиеся ранее в их пассивном запасе слова в собственных высказываниях, включая их в круг обиходной лексики. Параллельно происходит очищение речи учащихся путем искоренения из нее диалектных, просторечных, вульгарных слов, жаргонизмов. В то же время дети знакомятся с неологизмами, с заимствованной и устаревшей лексикой, что облегчает им процесс чтения художественных текстов литературы XIX века.

Повышение уровня орфографической грамотности – не менее важная и ответственная задача, которую во многом призвана разрешить системная и регулярная работа со справочниками разного вида. Обращаясь к лингвистическим словарям, отыскивая в них нужное слово, ученик невольно обращает внимание на написания других слов в словарном гнезде, зрительно запоминает их. В связи с этим использование словарей прививает способность внимательного отношения к графическому оформлению слова, формирует навык быстрого запоминания правильного написания слов, следствием чего становится существенное повышение уровня орфографической грамотности.

Специально выработанный алгоритм работы со словарями, опирающийся на комплекс упражнений, предлагаемых учащимся 5–9 классов в ситуации многоязычия, позволяет систематизировать работу по повышению уровня их орфографической грамотности, обогащению словарного запаса. Работа со словарями на уроках РЯ обеспечивает интенсивное интеллектуальное и речевое развитие учащихся и их лингвистическую подготовку. Важно также обратиться к специальным упражнениям, способствующим развитию общеучебных навыков, формирующих информационную компетентность школьников.

Все эти факторы способствуют пробуждению у учащихся интереса к русскому языку и в целом повышению их языковой культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алимсакаева, Р. К. Особенности работы над формированием читательской грамотности у младших школьников-билингвов / Р. К. Алимсакаева. – Текст : непосредственный // Духовно-нравственное воспитание как приоритетное направление при обучении русскому языку в би(мульти)лингвальной среде образовательного пространства Северо-Кавказского региона : материалы научно-методического семинара / под общ. ред. Л. Б. Воронкиной. – Пятигорск : Филиал СПИИ в г. Ессентуки ; Рекламно-информационное агентство на Кавминводах, 2023. – С. 32–38.
2. Богачева, И. В. Теоретико-методические аспекты работы с пословицами на уроках литературного чтения в условиях поликультурного образовательного пространства Ставропольского края / И. В. Богачева. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогические условия языковой и социокультурной адап-

тации билингов в образовательной среде : материалы научно-практической конференции (с международным участием). – Ессентуки, 2023. – С. 160–170.

3. Бушуева, Е. В. Билингвизм и структура полиязычной компетенции / Е. В. Бушуева. – Текст : непосредственный // Научный старт-2021 : сб. ст. магистрантов и аспирантов / редкол.: Л. Г. Викулова (отв. ред.) [и др.]. – М., 2021. – С. 54–57.

4. Бушуева, Е. В. Полилингвальное образование: зарубежный опыт внедрения многоязычия в процесс обучения / Е. В. Бушуева. – Текст : непосредственный // KANT. – 2021. – № 1 (38). – С. 200–204.

5. Вафеев, Р. А. Двустороннее национально-русское двуязычие в регионе / Р. А. Вафеев. – Текст : непосредственный // Вестник Югорского государственного университета. – 2005. – № 1 (1). – С. 23–34.

6. Газаева, Л. В. Проблемы преподавания русского языка и литературы в поликультурной среде / Л. В. Газаева, К. Р. Елканов. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-1. – С. 132–137.

7. Газаева, Л. В. Полилингвальная модель поликультурного образования: педагогический вуз / Л. В. Газаева. – Текст : непосредственный // Поликультурное образование и диалог культур : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции к 80-летию М. В. Черкезовой (2 октября 2017 г., г. Москва) / под общ. ред. Ж. Н. Критаровой. – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. – С. 70–77.

8. Гребенникова, И. А. Социокультурный компонент содержания в преподавании русского языка как иностранного мигрантам / И. А. Гребенникова, Л. Ю. Глебенко, О. С. Павлова. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 9. – С. 46–51.

9. Димитрева, Е. Ю. Полилингвальность языкового пространства в системе школьного образования / Е. Ю. Димитрева, С. В. Чадаева, Е. В. Мандрица [и др.]. – Текст : непосредственный // Научное мнение. – 2011. – № 4. – С. 78–84.

10. Иксанова, Р. М. Полилингвальные словари для школы / Р. М. Иксанова, Э. Ш. Закирзянова. – Текст : непосредственный // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2023. – № 2 (70). – С. 133–137.

11. Морозова, А. В. Использование интенсивных методик обучения русскому языку детей с особыми образовательными потребностями в коммуникации: лингвоэкологический подход / А. В. Морозова. – Текст : непосредственный // Духовно-нравственное воспитание как приоритетное направление при обучении русскому языку в би(мульти)лингвальной среде образовательного пространства Северо-Кавказского региона : материалы научно-метод. семинара / под общ. ред. Л. Б. Воронкиной. – Пятигорск : Филиал СГПИ в г. Ессентуки ; Рекламно-информационное агентство на Кавминводах, 2023. – С. 144–152.

12. Никифорова, Е. П. Проблемы преподавания русского языка в поликультурной среде / Е. П. Никифорова, Л. П. Борисова, С. Н. Шадрина. – Текст : непосредственный // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т. 8, № 4/1. – С. 123–127.

13. Потиха, З. А. Лингвистические словари и работа с ними в школе : пособие для учителя / З. А. Потиха, Д. Э. Розенталь. – М. : Просвещение, 1987. – 128 с. – Текст : непосредственный.

14. Хамраева, Е. А. Лингводидактические основы измерения коммуникативных умений билингов / Е. А. Хамраева. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2018. – № 3. – С. 29–40.

15. Ялалов, Ф. Г. Основы полилингвального образования / Ф. Г. Ялалов. – Казань : Академия наук Республики Татарстан, 2021. – 192 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Alimsakaeva, R. K. (2023). Osobennosti raboty nad formirovaniem chitatel'skoi gramotnosti u mladshikh shkol'nikov-bilingvov [Features of Work on the Formation of Reading Literacy in Younger Bilingual Schoolchildren]. In Voronkina, L. B. (Ed.). *Dukhovno-nravstvennoe vospitanie kak prioritetnoe napravlenie pri obuchenii russkomu yazyku v bi(multi)lingval'noi srede obrazovatel'nogo prostranstva Severo-Kavkazskogo regiona: materialy nauchno-metodicheskogo seminara*. Pyatigorsk, Filial SGPI v g. Essentuki, Reklamno-informatsionnoe agentstvo na Kavminvodakh, pp. 32–38.

2. Bogacheva, I. V. (2023). Teoretiko-metodicheskie aspekty raboty s poslovitsami na urokakh literaturnogo chteniya v usloviyakh polikul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva Stavropol'skogo kraya [Theoretical and Methodological Aspects of Working with Proverbs in Literary Reading Lessons in a Multicultural Educational Space of the Stavropol Territory]. In *Psikhologo-pedagogicheskie usloviya yazykovoi i sotsiokul'turnoi adaptatsii bilingvov v obrazovatel'noi srede: materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem)*. Essentuki, pp. 160–170.

3. Bushueva, E. V. (2021). Bilingvizm i struktura poliyazychnoi kompetentsii [Bilingualism and the Structure of Multilingual Competence]. In Vikulova, L. G. et al. (Eds.). *Nauchnyi start-2021: sb. st. magistrantov i aspirantov*. Moscow, pp. 54–57.

4. Bushueva, E. V. (2021). Polilingval'noe obrazovanie: zarubezhnyi opyt vnedreniya mnogoyazychiya v protsess obucheniya [Multilingual Education: Foreign Experience of Introducing Multilingualism into the Learning Process]. In *KANT*. No. 1 (38), pp. 200–204.

5. Vafeev, R. A. (2005). Dvustoronnee natsional'no-russkoe dvuyazychie v regione [Bilateral National-Russian Bilingualism in the Region]. In *Vestnik Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 1 (1), pp. 23–34.

6. Gazaeva, L. V., Elkanov, K. R. (2020). Problemy prepodavaniya russkogo yazyka i literatury v polikul'turnoi srede [Polylingual Model of Multicultural Education: Pedagogical University]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 69-1, pp. 132–137.

7. Gazaeva, L. V. (2017). Polilingval'naya model' polikul'turnogo obrazovaniya: pedagogicheskii vzglad [Problems of Teaching Russian Language and Literature in a Multicultural Environment]. In Kritarova, Zh. N. (Ed.). *Polikul'turnoe obrazovanie i dialog kul'tur: sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi*

konferentsii k 80-letiyu M. V. Cherkezovoi (2 oktyabrya 2017 g., g. Moskva). Moscow, FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», pp. 70–77.

8. Grebennikova, I. A., Glebenko, L. Yu., Pavlova, O. S. (2020). Sotsiokul'turnyi komponent soderzhaniya v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo migrantam [The Socio-Cultural Component of the Content in Teaching Russian as a Foreign Language to Migrants]. In *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. No. 9, pp. 46–51.

9. Dimitreva, E. Yu., Chadaeva, S. V., Mandritsa, E. V. et al. (2011). Polilingval'nost' yazykovogo prostranstva v sisteme shkol'nogo obrazovaniya [Polylinguality of the Linguistic Space in the School Education System]. In *Nauchnoe mnenie*. No. 4, pp. 78–84.

10. Iksanova, R. M., Zakirzyanova, E. Sh. (2023). Polilingval'nye slovari dlya shkoly [Multilingual Dictionaries for Schools]. In *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. M. Akmully*. No. 2 (70), pp. 133–137.

11. Morozova, A. V. (2023). Ispol'zovanie intensivnykh metodik obucheniya russkomu yazyku detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami v kommunikatsii: lingvoekologicheskii podkhod [The Use of Intensive Methods of Teaching Russian to Children with Special Educational Needs in Communication: A Linguoecological Approach]. In Voronkina, L. B. (Ed.). *Dukhovno-nravstvennoe vospitanie kak prioritnoe napravlenie pri obuchenii russkomu yazyku v bi(mul'ti)lingval'noi srede obrazovatel'nogo prostranstva Severo-Kavkazskogo regiona: materialy nauchno-metodicheskogo seminara*. Pyatigorsk, Filial SGPI v g. Essentuki, Reklamno-informatsionnoe agentstvo na Kavminvodakh, pp. 144–152.

12. Nikiforova, E. P., Borisova, L. P., Shadrina, S. N. (2016). Problemy prepodavaniya russkogo yazyka v polikul'turnoi srede [Problems of Teaching the Russian Language in a Multicultural Environment]. In *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'*. Vol. 8. No. 4/1, pp. 123–127.

13. Potikha, Z. A., Rozental, D. E. (1987). *Lingvisticheskie slovari i rabota s nimi v shkole* [Linguistic Dictionaries and Working with Them at School]. Moscow, Prosveshchenie. 128 p.

14. Khamraeva, E. A. (2018). Lingvodidakticheskie osnovy izmereniya kommunikativnykh umenii bilingvov [Linguodidactic Foundations for Measuring Bilingual Communicative Skills]. In *Nauka i shkola*. No. 3, pp. 29–40.

15. Yalalov, F. G. (2021). *Osnovy polilingval'nogo obrazovaniya* [Fundamentals of Multilingual Education]. Kazan, Akademiya nauk Respubliki Tatarstan. 192 p.

Давлетбаева Раиса Губайдулловна,

SPIN-код: 5930-4539

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Международного центра продвижения русского языка и литературы им. М. Карима, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы; 450077, Россия, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3-а; e-mail: bspu_lmc@mail.ru

Гареева Светлана Айратовна,

SPIN-код: 4192-4579

кандидат биологических наук, доцент кафедры биоэкологии и биологического образования естественно-географического факультета, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы; 450077, Россия, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3-а; e-mail: gareeva.s.a@bspu.ru

**МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ
МНОГОЯЗЫЧНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ
ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: полилингвальное образование; учебные заведения; школьники; образовательный процесс; методы обучения; методическая система; многоязычная личность; педагогические условия; средства обучения; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме формирования многоязычной личности в полилингвальных образовательных учреждениях. Целью исследования являются разработка, теоретическое обоснование и апробация методической системы формирования многоязычной личности школьников в режиме полилингвального образования, определяющей педагогические условия, подход, принципы, методы, средства обучения, формы организации учебной деятельности школьников с учетом реальных условий образовательной организации. В ходе исследования были использованы теоретический, эмпирический методы и метод педагогического наблюдения, способствующие выявлению эффективности разработанной методической системы. Основным стержнем методической системы определен коммуникативный системно-деятельностный подход, рассматриваемый с точки зрения эффективности использования изучаемых языков как средств общения в учебном процессе, соотносении с полилингвальной моделью обучения и с принципами интегративности, поликультурности, коммуникативности, транслингвизма и с развивающим принципом. Использование интегрированного предметно-языкового, сравнительно-сопоставительного, лингвокультурологического, проектно-исследовательского методов в процессе формирования полилингвальной личности способствует развитию логического, мышления, осознанному усвоению изучаемых языков, пониманию соответствующей языку культуры народа, обогащению специального словарного запаса. Новизна исследования заключается в разработке методической системы формирования многоязычной личности путем переноса известных методов обучения с включением в них новых элементов с учетом специфики полилингвальной модели образования, гармонично вписывающихся в предложенную систему, представляет нечто самостоятельное. Теоретическая значимость заключается в обосновании и предложении методической системы формирования многоязычной личности, приспособленной к полилингвальной модели образования, уточнении понятия «многоязычная личность». Практическая значимость разработанной методической системы, включающей в себя общий подход, принципы, методы, средства, формы организации учебной деятельности школьников, приспособленные к условиям полилингвальной модели образования, заключается в возможности достижения ощутимых результатов в формировании многоязычной личности школьников, в разработке учебно-методических пособий, при проведении курсов повышения квалификации учителей, методистов и т. д.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Дескриптивное и прогностическое моделирование интегративного содержания полилингвального образования в 1–11 классах общеобразовательных организаций Республики Башкортостан».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Давлетбаева, Р. Г. Методическая система формирования многоязычной личности в условиях полилингвального образования / Р. Г. Давлетбаева, С. А. Гареева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 112–123.

Davletbaeva Raisa Gubaydullovna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Chief Researcher of the International Center for the Promotion of Russian Language and Literature named after M. Karim, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia

Gareeva Svetlana Ayratovna,

Candidate of Biology, Associate Professor of Department of Bioecology and Biological Education of the Faculty of Natural Geography, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia

**THE FORMATION OF A MULTILINGUAL PERSONALITY
IN THE CONTEXT OF MULTILINGUAL EDUCATION**

KEYWORDS: multilingual education; educational institutions; schoolchildren; educational process; teaching methods; methodological system; multilingual personality; pedagogical conditions; teaching aids; foreign languages; methods of teaching foreign languages

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of forming a multilingual personality in multilingual educational institutions. The purpose of the study is to identify, theoretically justify and experimentally test a methodological system of forming a multilingual personality of schoolchildren in the sphere of multilingual education. The system determines the pedagogical conditions, approach, principles, methods, teaching tools, forms of organization of educational activities of schoolchildren taking into account the real conditions of an educational institution. In the course of the study, theoretical, empirical methods and the method of pedagogical observation were used to identify the effectiveness of the developed methodological system. The core of the methodological system is defined as a communicative system-activity approach, viewed in terms of the effectiveness of using the studied languages as a means of communication in the educational process, and in terms of its correlation with the multilingual learning model and with the principles of integrativity, multiculturalism, communicativeness, translanguism and with the developing principle. The use of integrated subject-language, comparative, linguacultural and project research methods in the process of forming a multilingual personality contributes to the development of logical thinking, informed assimilation of the languages studied, understanding of the cultural constituent of the language and the vocabulary enrichment. The novelty of the research lies in the development of a methodological system for the formation of a multilingual personality by transferring and enriching well-known teaching methods, taking into account the specifics of the multilingual model of education. The theoretical significance lies in the justification of the proposed methodological system of forming a multilingual personality adapted to a multilingual model of education, clarifying the concept of a “multi-valued personality”. The practical significance of the developed methodological system, which includes a general approach, principles, methods, tools, forms of organization of educational activities of schoolchildren adapted to the conditions of the multilingual model of education, lies in the possibility of achieving tangible results in the formation of a multilingual personality of schoolchildren, in the development of teaching aids and in conducting advanced training courses for teachers, methodologists, etc.

ACKNOWLEDGEMENTS: The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation “Descriptive and predictive modeling of the integrative content of multilingual education in grades 1–11 of general education organizations of the Republic of Bashkortostan”.

FOR CITATION: Davletbaeva, R. G., Gareeva, S. A. (2024). The Formation of a Multilingual Personality in the Context of Multilingual Education. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 112–123.

Введение. Интегрированный процесс развития социально-экономических отношений между странами на современном этапе характеризуется серьезными переменами во всех жизненных сферах. Как следствие, это приводит к становлению новой системы и в образовании с ориентацией на формирование соответствующей эпохе личности с активной гражданской позицией, уважительно воспринимающей многонациональную и поликультурную среду, владеющей несколькими языками, способной к продуктивной творческой деятельности. В свою очередь, компонентами такой системы должны быть такие педагогические условия, методы, способы и формы организации обучения языковых и неязыковых дисциплин, которые помогут реализовать заказ общества на формирование многоязычной и поликультурной личности. В связи с указанной ситуацией в общеобразовательных организациях России, в том числе в Башкортостане, реализуется полилингвальная модель обучения с учетом реальных условий образовательных организаций, способствующая подготовке выпускников со знанием русского, родного и иностранных языков, культурно-исторического, социального опыта их носителей.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» обра-

зование ведется на государственном русском языке, родном из числа языков регионов народов¹. В соответствии с указанным нормативным документом во многих национальных регионах в некоторых начальных классах обучение ведется на родном языке с постепенным переходом в пятом классе на государственный русский язык. Иностранный язык вводится со второго класса.

В школьной практике традиционно каждый язык изучается как отдельная самостоятельная дисциплина и в отрыве от неязыковых предметов. Как утверждают ученые, «... интегрированное изучение языка пока не является системным, обязательным», что препятствует формированию целостной картины мира, целостной личности обучающихся, приводит их к неготовности к успешному самоопределению в многонациональном и поликультурном мире» [10, с. 21]; отсутствие взаимодействия школьных дисциплин тормозит развитие системного мышления школьников: обучение должно быть «... основано на принципе междисциплинарной интеграции, что предполагает структурирование содержания обучения на

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 18.08.2023).

основе выделения глобальных тем, обеспечивающих ... гибкость, широту и насыщенность такого содержания», позволяющие каждому школьнику найти свою область интересов [15, с. 38].

Ограниченные речевые возможности школьников тормозят логическую цепочку речи, вызывают затруднения в общении. Выпускники школ критично относятся к содержанию своей иноязычной речи, что приводит ее к примитивности, и неудачи возникают в немотивирующей языковой ситуации, не вызывающей личностных переживаний, желаний изложить истинные мысли. Все это ведет к снижению интереса обучающегося к изучению языков и общению на них. Внедрение в полилингвальную модель образования в российских школах вселяет надежду на восполнение указанного пробела, обеспечит подготовку выпускников, способных общаться на иностранных языках и толерантных к поликультурному обществу.

Переориентация целей образования на полилингвальную модель актуальна на сегодняшний день, суть которой в интегрированном изучении языков и школьных предметов в определенной системе, способствующей формированию многоязычной личности, соизмеримой с требованиями современного мира, готовой к активной созидательной деятельности в поликультурной и многоязычной среде с толерантным отношением и пониманием культур других народов.

Таким образом, актуальность полилингвального образования определяется всеобщей мировой тенденцией к сотрудничеству в политической, торгово-экономической, научно-технической, культурной и других сферах, предполагающих вхождение в мировое образовательное пространство на смену образовательной парадигмы, что требует поиск подходов и методов обучения иностранным языкам, реализация которых будет способствовать формированию многоязычной поликультурной личности, способной к межкультурной коммуникации. В данном исследовании – разработка методической системы для достижения поставленной цели, заключающейся в определении педагогических условий, принципов, методов, способов, средств обучения, форм организации учебной деятельности.

Формулировка цели исследования, вытекающей из поставленной проблемы. Целью исследования являются разработка, теоретическое обоснование и апробация методической системы формирования многоязычной поликультурной личности в режиме полилингвальной модели образования, определяющей педагогические условия, подход, принципы, методы, средства обучения, формы организации

учебной деятельности школьников с учетом реальных условий в конкретной образовательной организации, поступивших в пятый класс лицея-интерната после окончания начальных классов разных школ с обучением на родном языке из пяти районов Зауралья Башкортостана; экспериментальная проверка системы, определяющая, принципы, методы, содержание, формы организации учебной деятельности, средства обучения в формировании многоязычной личности с учетом реальных условий указанной образовательной организации.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

- охарактеризовать специфику процесса полилингвальной модели обучения;
- внедрить новую интегрированную среду в образовательное пространство, способствующую обогащению словарного запаса школьников специальным терминологическим багажом, приобретению лексико-грамматических навыков и речевых умений с использованием изучаемых языков (родного, русского и иностранного) как средств обучения;

- выявить и апробировать эффективные педагогические условия формирования многоязычной личности школьника, определить принципы, содержание, методы средства обучения и формы учебной деятельности школьников в режиме полилингвальной модели.

Анализ последних исследований и публикаций. Методологическую основу исследования составили труды, посвященные полилингвальной модели образования Т. Т. Камболова, М. С. Полежаевой, Ф. Г. Ялалова; полилингвальному образовательному пространству – Е. А. Соколовой, Л. В. Мосиенко, Г. Х. Хажгалиевой, Н. Б. Шумаковой, В. К. Кочисова, В. Ф. Габдулхакова; методам полилингвального (междисциплинарного) обучения – Д. Марша, Е. И. Пассова, Е. А. Хамраевой, Д. М. Шакировой, Н. М. Ивашовой, П. А. Дерябина; транслингвистическому пространству – С. Келлмана и др.

Анализ научных публикаций по данной проблеме показал, что в основном в них рассматриваются общие вопросы в связи введением в России полилингвальной модели обучения с недавних пор. Практически отсутствуют исследования, посвященные методической системе интегрированного преподавания лингвистических и неязыковых дисциплин с использованием всех изучаемых языков как средств обучения. Условия полилингвальной модели обучения требуют иную специфику организации учебного процесса, обеспечения научно-методическими, учебно-методическими материалами, кадрами, владеющими не толь-

ко русским, но и родным и иностранным языками, введенными в учебный план конкретной школы.

Сегодня полилингвальность должна стать неотъемлемой частью образовательного процесса, так как многоязычие является необходимым условием и потребностью нашей повседневной жизни. Приведем несколько высказываний ученых о полилингвальном образовании.

«Полилингвальное образование представляет собой единство взаимообусловленных процессов, связанных с изучением в школе не менее трех языков (русского, родного, иностранного и/или русского, двух иностранных языков) и получением образования на тех же трех языках» [17, с. 60].

В понимании И. Г. Мосиенко «полилингвальное образование – это сложная, открытая, динамичная реальность, наполненная разнообразными и полифоничными смыслами, способствующая участникам образовательного процесса приобщиться к культурному наследию и культурному процессу в целом для последующей их самоидентификации и самореализации в жизни, познании, труде и общении, ... позволяющая обрести ценностные личностные смыслы» [10, с. 22].

Г. Х. Хажгалиева также считает полилингвальность основой современного образования «как интегральное личностное новообразование, выражающееся в целесообразном, воздействующем, гармонизирующем общении на родном и других изучаемых языках», со знанием и пониманием культурных ценностей народов, их традиций, образа жизни [14, с. 66].

И. Г. Мосиенко и Г. Х. Хажгалиева рассматривают в основном межъязыковую полилингвальную модель обучения с точки зрения приобщения обучающихся к культурному наследию носителей языка, не касаясь проблемы интегрированного предметно-языкового обучения.

Полилингвальное образование – это система образования, в которой предусмотрено одновременное изучение нескольких языков, в том числе иностранных, и обучение другим школьным дисциплинам с использованием всех изучаемых языков в качестве средств обучения.

Е. Н. Буланкина подчеркивает, что обновление содержания, методики, технологии образования в условиях многоязычности происходит на основе понимания мира как нелинейной системы, значимости формирования мышления, связанного с желанием и стремлением человека к постоянному развитию, к пересмотру своих взглядов, к целостному восприятию и творческому осмыслению окружающего мира. Далее

ученый отмечает, что для формирования полилингвальной личности, владеющей изучаемыми языками в совершенстве, «необходим системный подход: четкая регламентация времени учебного процесса в использовании языков как средств обучения на уроках неязыковых дисциплин, строгая дозировка нового речевого материала» [1, с. 8].

Итак, обобщая мнения ученых, делаем вывод, что специфичность полилингвальной модели образования заключается в основном в интегрированном режиме обучения языковых и других школьных предметов и введении всех изучаемых (русского, родного и иностранного/ых) языков как средств в процессе обучения, что, как следствие, приводит к необходимости внести коррективы в каждый компонент методики. Проецирование, наложение сложившихся новых специфических условий на функционирующие методики создадут возможность определить приемлемый вариант компонентов методической системы, приспособленной к полилингвальной модели образования.

Определимся с терминами «полилингвальная личность», «многоязычная личность» и «полиязычная личность».

Личность, владеющую несколькими языками, в научной литературе называют полилингвальной, многоязычной, полиязычной личностью и дают разное определение. Например, В. К. Кочисов определяет *полилингвальную личность* «как личность, владеющую разными наборами речевых возможностей, системно и устойчиво проявляющую языковую, речевую, коммуникативную компетенции, и как компетентного носителя родного и неродных языков» [7, с. 119]. Ф. А. Габдулхаков, личность, владеющую несколькими языками в современных социальных условиях, называет *многоязычной*. По мнению ученого, «языки необходимы для использования в разных сферах жизни общества в качестве реального средства коммуникации» [2]. Н. Р. Курбаналиев использует термин *полиязычная личность* и характеризует ее как активный носитель нескольких языков, «представляющий собой личность речевую, коммуникативную, способную общаться на нескольких языках, и поликультурную, соблюдающую поведенческую культуру в процессе общения» [9].

В данной статье мы рассматриваем многоязычную личность как синонимичную двум другим и характеризуем ее как личность

– владеющую знаниями об изучаемых языках как знаковых системах, об их устройстве, развитии и функционировании и основных нормах родного и неродного языков;

– с достаточно богатым активным и

пассивным словарным запасом и грамматическим строем речи;

- со сформированной способностью к анализу, оценке, сопоставлению языковых явлений;

- воспринимающую языки как форму выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики;

- владеющую нормами этикета, культурой межнационального общения, в равной степени оперирующей несколькими языками в разных ситуациях.

Формирование многоязычной личности обеспечивается целостным образовательным процессом, особой методической системой, направленными на понимание культурного многообразия цивилизации в мире, различных образцов культуры поведения, на проявление открытости к этническим различиям, готовности к общению. Безусловно, в центре внимания педагога должна быть ценностная образовательная проблема – воспитание российской гражданской идентичности: осознание своей этнической принадлежности, уважение к Отечеству, к духовным ценностям многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед родиной.

Методы исследования. В процессе исследования использовались:

- *теоретический метод*: анализ научно-теоретической, научно-методической литературы по данной теме, изучение и обобщение педагогического опыта школьных практиков; выявление методической специфики полилингвальной модели обучения;

- *метод педагогического наблюдения*: специально организованное наблюдение за реализацией методической системы – методов, средств обучения, форм организации учебной деятельности школьников с учетом специфики полилингвальной модели образования; использование изучаемых языков как средств образования, изучение специального терминологического аппарата с выявлением ключевых понятий изучаемых языков как средств обучения; определение уровня результативности разработанной методической системы;

- *эмпирический метод*: анкетирование, диагностирование, экспериментальное обучение лингвистическим и неязыковым дисциплинам по разработанной методической системе, систематизация данных.

На основании Постановления Республики Башкортостан от 12 ноября 2020 г. № 701 «Об утверждении Концепции развития полилингвальных многопрофильных общеобразовательных организаций Респуб-

лики Башкортостан» созданы инновационные площадки, в том числе на базе Баймакского лицея-интерната, с целью определения эффективности методической системы формирования многоязычной поликультурной личности в условиях полилингвальной модели обучения, в которой приняли участие более 200 школьников и 9 учителей¹ [13].

В условиях лицея-интерната, в котором реализуется полилингвальная модель обучения, начальные классы отсутствуют. Проводится набор школьников в пятый класс, владеющих башкирским и русским языками и на разном уровне владеющих иностранным языком. В связи с этим с осторожностью, плавно внедряется в образовательный процесс полилингвальное обучение. В этой ситуации важную роль играет взаимодействие учителей иностранного языка и учителей неязыковых дисциплин. На уроках языковых (русский, английский, родной (башкирский)) и неязыковых (математика, технология, ИЗО, музыка, география) дисциплин школьники 5-го класса знакомятся с общепринятой терминологической базой: словами, словосочетаниями, элементарными предложениями – в течение первой четверти. Постепенно доля участия родного и иностранного языков на всех указанных уроках увеличивается путем создания учебно-тематических речевых ситуаций (описание дано ниже).

Внедрение в практику общеобразовательных организаций в период слабо разработанной и освещенной в теоретической литературе полилингвальной модели образования – сложный, но необходимый процесс.

Сложностью является использование преподаваемых языков не только как дисциплин изучения, но и как средств обучения, связанных с организацией образовательного процесса. Образовательная организация, в которой обучение ведется на одном языке, называется монолингвальной, на двух – билингвальной, на трех и более – полилингвальной. Статус образовательных организаций определяется не количеством изучаемых языков, а тем, на скольких языках осуществляется образовательный процесс.

Подключиться к полилингвальной модели образования легче билингвальной школе национальных республик, так как в них накоплен опыт двуязычного обучения.

Изложение основного материала исследования. Успешность осуществляемой образовательной деятельности в рам-

¹ Постановление Правительства Республики Башкортостан от 12 ноября 2020 года № 701 «Об утверждении Концепции развития полилингвальных многопрофильных образовательных организаций Республики Башкортостан». Уфа, 2020.

как полилингвальной модели обучения зависит прежде всего от эффективности подобранных педагогических условий. Понятие «педагогические условия» учеными трактуется неоднозначно. Одни рассматривают его как комплекс мер педагогического воздействия, содержания, средств, форм организации деятельности, способствующих решению поставленных задач [11, с. 44; 18; 16]. Другие считают педагогические условия одним из компонентов педагогической системы – специфики образовательного учреждения, уровня компетенции педагогических кадров, технического обеспечения, учебных пособий и т. п. [5, с. 10]. Ученными третьей позиции педагогические условия определяются как планомерная работа по уточнению взаимосвязанности закономерностей образовательного и научно-исследовательского процессов [8, с. 101].

В нашем понимании педагогические условия формирования многоязычной личности в рамках полилингвальной модели обучения – прежде всего создание комфортной психологической атмосферы для овладения изучаемыми языками, благоприятных условий для творческого развития каждого школьника.

Благоприятные педагогические условия, созданные на уроке, должны способствовать привитию навыков свободного общения в иноязычной среде, умению быстро переключаться с одного кода языка на другой, формированию познавательных интересов, развитию мыслительных способностей школьников, индивидуальных творческих способностей, оказанию помощи в выстраивании своего ментального мира в сравнении с миром народов изучаемых языков.

В процессе реализации полилингвальной модели обучения нельзя создавать высокую степень тревожности школьников. Основной их мотивационной силой в учебной деятельности является состояние успеха, способствующее хорошему настроению, уверенности в своих возможностях.

В нашем исследовании по проблеме формирования многоязычной личности в условиях полилингвальной модели обучения определены следующие педагогические условия:

– *мотивация* к обучению образовательным предметам – ключевое условие для вовлечения школьников в активную познавательную деятельность;

– *использование нескольких языков как средств обучения* – условие для переноса кода с одного языка на другой, что позитивно влияет на активизацию мышления школьников;

– *создание групповой полилингвальной среды* как благоприятное условие для

свободного общения школьников, максимально приближенного к реальному процессу при решении тех или иных задач;

– *доступность методов* представления учебного материала, исключение обременительности и загруженности заданиями.

В соответствии с темой исследования нами определены следующие принципы полилингвального обучения:

1) *принцип интегративности* – использование нескольких языков как средства продуктивного обучения образовательным дисциплинам;

2) *принцип поликультурности*, включающий в себя взаимосвязь обучения языка и культуры, основанный на диалоге национального и общечеловеческого, интеграции знаний языка и культуры в окружающем нас мире; способствующий обучающимся осознанию своих корней, привитию уважительного отношения к другим культурам. Сопоставление элементов родной культуры с культурой других народов позитивно влияет на приобщение школьников к родной, российской и мировой культуре;

3) *принцип коммуникативности* является одним из основных при создании единого языкового комплекса с целью формирования лексико-грамматических навыков и речевого умения школьников путем

– тематико-ситуативной организации изучаемого материала;

– параллельного введения одних и тех же понятийных категорий на используемых языках;

– создания терминологического аппарата всех изучаемых языков к каждой дисциплине;

4) *развивающий принцип* – развитие логического, критического мышления;

5) *принцип транслингвизма* – умение переключаться с одного языка на другой, т. е. процесс переноса кода с одного языка на другой, и опираться на родной язык для поддержания учебного процесса. По утверждению Е. А. Хамраевой, дети-билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки: литературу и иностранные языки. Использование двух (и более – *от авт.*) языков способствует развитию лингвистической интуиции, умения быстро переключаться с одного языка на другой, языковой догадки [13, с. 16].

Термин «транслингвизм» введен в обиход С. Келлманом в сферу переводческой деятельности, суть которого – «имеющий значение на многих языках» [6, с. 133]. В результате этот термин использовался и в других сферах. Благодаря В. Замель термин «транслингвизм» вводится в область лингвистики и лингводидактики. Она акцентирует внимание не на системе языка, а на

языке, используемом в речевой деятельности в билингвальных или полилингвальных условиях общения, когда языки «перетекают друг в друга» [19].

Использование родного и/или иностранного языка в процессе обучения неязыковым дисциплинам расширяет сферу их применения и способствует более осознанному восприятию как содержательного, так и языкового и неязыкового материала.

В отличие от традиционного подхода к обучению полилингвальная модель требует разработки и использования новых современных подходов, методов обучения, представленных как методическая система, способствующая развитию критического полилингвального мышления школьника с высокой мотивацией к изучению нескольких языков, нового формата проведения уроков.

К проблеме формирования многоязычной личности в формате полилингвального образования *целесообразен коммуникативный системно-деятельностный подход.*

Понятие «коммуникативная способность» рассматривается в трудах Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, М. И. Вятютина, И. А. Зимней и др. Под коммуникативной ими понимается совокупность социальных, национально-культурных правил, оценок и ценностей, которые определяют как приемлемую форму, так и допустимое содержание в речи на изучаемом языке.

Мы придерживаемся точки зрения Е. И. Пассова. «Коммуникативный – значит устный, ... прямой, ... бессознательный, речевой, в результате чего коммуникативизация учебного процесса выливается лишь в его *оречевление*, ... то есть насыщение традиционного учебного процесса речевыми упражнениями» [12, с. 29]. Ученый считает, что такая система обучения языку не приведет к формированию коммуникативно-речевых способностей у школьников.

Е. И. Пассов предлагает широкий круг способов организации коммуникативного системно-деятельностного образовательного процесса. Коммуникативность, по мнению автора, – это технология обучения, в процессе которой обязательно соблюдаются основные параметры общения – характеристика, качества, свойства. К ним причисляются целенаправленность – действия для достижения осознанной коммуникативной цели, постоянная подключенность познавательного и коммуникативного общения, личностная заинтересованность к проблемам и предметам обсуждения, связь общения в процессе различных форм деятельности: учебно-познавательной, общественной, трудовой, спортивной, художественной, бытовой и др.

Системно-деятельностный подход на языковых уроках – «это процесс изучения языка в процессе общения». По мнению П. А. Дерябина, системно-деятельностный подход эффективно влияет на повышение интереса и желания школьников к изучению языка, обеспечивает условия формирования картины мира, компетентностей в любой предметной области познания, в том числе и иностранного языка. *Системно-деятельностный* подход при обучении лингвистическим дисциплинам дополняется словом *коммуникативный* [3].

Коммуникативный системно-деятельностный подход способствует вовлечению школьников в общение на основе различного рода деятельности с применением моделей всевозможных жизненных ситуаций, систематизацией языкового материала, соответствующего контексту урока.

Таким образом, *коммуникативный системно-деятельностный подход в условиях полилингвального обучения – это процесс общения на языковых и иных предметных уроках на родном и иностранном языках, способствующих приобретению умений свободного ориентирования в иноязычной среде и адекватного реагирования при коммуникации в различных жизненных ситуациях.*

Вопрос методики полилингвального обучения на современном образовательном этапе является ключевым. В зарубежном образовательном пространстве широко была известна методика Content and Language Integrated Learning (CLIL), в отечественной педагогической литературе ее называют методикой *интегрированного предметно-языкового обучения* (ИПЯО).

Аббревиатура CLIL введена в 1994 году Д. Маршем, одним из исследователей в области би- и полилингвизма, участником в разработке указанной методики как инструмента для изучения неязыковых дисциплин с использованием иностранного языка как средства обучения.

Обязательными компонентами методики CLIL являются содержание, общение, мыслительные способности, знания культурологии. К учебному материалу и заданиям Д. Марш предъявляет следующие требования:

- уровень сложности учебного материала должен уступать уровню знаний по изучаемому предмету на родном языке;
- задания должны отражать специфику изучаемого языка для усвоения тех или иных лингвистических форм;
- тексты должны быть школьникам доступны, соответствовать теме урока и содержать достаточное количество информации, в том числе и о культуре народа изучаемого языка [18].

Опираясь на слова Н. М. Ивашовой, отметим, что «ИПЯО – относительно новое явление в отечественной методике обучения иностранному языку, целью которого является одновременное обучение языку и профильной специальности» [4, с. 39].

В условиях российских школ, в частности Республики Башкортостан, необходимо учитывать следующие локальные факторы:

– *уровень владения учителями иностранным языком*. Учителя-предметники национальных регионов могут владеть родным и русским языком, но слабое владение или незнание иностранного языка осложнит реализацию полилингвальной модели образования. На начальном этапе реализации указанной модели учителю достаточно будет знать фразы для управления классом, владеть лексикой и выражениями для ответа на вопросы детей; точно и понятно объяснить предметные термины и следить за правильным их произношением. Учителю необходимо совершенствовать знание языка, а в отдельных случаях обращаться к учителям иностранного языка. Возможен вариант работы предметника и учителя иностранного языка в тандеме;

– *уровень владения школьников иностранным языком с учетом возрастных особенностей*. Определение уровня владения школьниками родным и иностранным языками поможет учителю выстроить индивидуальный подход к работе с каждым из них;

– *время, отведенное на лингвистический компонент методики ИПЯО*.

В зависимости от указанных факторов каждая школа определяет свой формат полилингвальной модели интегрированного предметно-языкового обучения.

Метод моделирования выступает как средство формирования мышления, способствует осознанному восприятию изучаемого материала путем сравнения, анализа, определения ключевых признаков объекта, обобщения. С помощью модели можно отобразить логику мыслей, сложный объект можно представить доступным. Каждый компонент модели несет смысловую нагрузку.

Метод моделирования может быть использован на любом этапе урока: мотивационном – при введении в новую тему, на этапе осмысления, при обобщении темы, в конце урока как способ закрепления темы.

Моделирование – это модель изученного материала в форме перевода на знаково-символический язык с сохранением оригинала в основных чертах. Это могут быть уже известные, используемые в школьной практике такие модели, как интеллектуальная (ментальная) карта, кластер, фишбоун, корзина идей, дерево предсказаний и др. Но

они ценны тем, что их компоненты можно обозначить ключевыми словами на других языках (родном, иностранном), используемых как средства обучения. Путем развертывания ключевых слов модели на том же языке легко можно получить полную информацию об изученной теме на родном или иностранном языке (по заданию учителя).

Таким образом, метод моделирования, во-первых, выступает как средство мышления через такие мыслительные операции, как сравнение, анализ, определение ключевых слов, синтез; во-вторых, способствует осознанному восприятию новой темы; в-третьих, создается возможность без труда построить высказывание с опорой на составленную модель на любом изучаемом языке. В результате получается развернутая речевая деятельность.

Остановимся еще на одной модели – тематико-речевой ситуации в предметном контексте, дающей возможность школьникам варьировать поведение в зависимости от деятельностного фактора иноязычного общения.

Модель тематико-речевой ситуации является эффективным методом организации общения на родном и иностранном языках, в которых заключены языковые факты, термины, соответствующие дисциплине, в то же время облегчает развертывание высказывания и направляет речетворчество школьников в нужное русло. Содержание высказывания строится не только на уровне смысла, как на русском языке, так и на иностранном, но и на уровне языкового оформления. Знание языковой системы используемого языка, умение сформулировать мысли языковыми средствами на нем являются необходимым условием коммуникативной деятельности. Учитель для создания условий речетворчества может использовать средства наглядности, ситуации, соответствующие теме урока, репродукции картин, жизненные ситуации и др., способствующие обогащению специальной терминологии на родном и иностранном языках.

Приобретение школьниками коммуникативных способностей в иноязычной среде зависит от умелой организации активной языковой деятельности. Процесс обсуждения предметных проблем на родном и иностранном языках как средствах обучения включает мыслительные операции: понимание проблемы, определение смысла высказывания, структурирование передачи его содержания с учетом лексических и грамматических норм.

Следующий эффективный метод – *исследовательский* – поиск знаний, систематизация и анализ известных данных с целью выявления и обобщения новых. Внед-

рение этого метода позитивно влияет на развитие логического и критического мышления школьников при правильной организации их исследовательской деятельности, направленной на формирование иноязычной коммуникативной и познавательной способности.

При объяснении новой темы учитель может передать школьникам часть своих функций по добыванию информации, в том числе на иностранном языке, вовлечь их в исследовательскую деятельность для решения тех или иных творческих вопросов, соответствующих теме данного урока. Важно создать благоприятную атмосферу сотрудничества в *группе*, выявить уровень учебных способностей каждого школьника, уважать их мнение, дать им возможность оценить свои достижения по данным учителем критериям оценивания. Групповую форму работы школьников в методике принято называть *интерактивным методом*, суть которого в совместном поиске путей решения исследовательских задач, обмене информацией, мнениями. Интерактивный метод исследовательской деятельности дает возможность создать речевую среду, где имеются условия свободного общения, приобретения речевой практики на иностранном языке без психологической напряженности. Например, каждой группе дается задание для исследовательской работы. О результатах исследования одна группа должна рассказать на русском языке, вторая – на родном, третья – на иностранном.

Посещение интегрированного одного из уроков иностранного языка и биологии в 5 классе (третья четверть) по теме «Разговор о домашних и диких животных» показало, что дети уверенно отвечают на уроке: называют животных и их части тела на четырех языках: русском, родном, английском и факультативно изучаемом немецком. Работа в группах, в парах по подготовленным учебным материалам проходит оживленно, школьники стараются общаться на указанном учителем языке, ответы полные. Подобранный дополнительный материал, в том числе содержащий информацию о духовной и материальной культуре, помимо материалов из учебника, повышает интерес школьников к изучению предмета на иностранном языке, влияет на расширение их знаний о традициях, привычках, образе жизни народов изучаемых языков. Задания на составление портрета слова, трех- и четырехязычных словарей на определенные лексические темы и другие виды работ требуют поисковой работы школьников по разным источникам, позитивно влияющим на развитие познавательного интереса.

Приведем несколько форм и приемов

работы с дополнительным раздаточным материалом.

1. Парная работа.

– Перевести данные предложения (информацию, ход решения задачи и т. д.) с английского языка на русский и родной (башкирский) *или наоборот*.

– Определить, в чем особенность структуры предложений в каждом языке. (Ответ: В русских предложениях порядок слов подвижный, в башкирском – сказуемое всегда стоит в конце предложения и в английском – предложения строятся по определенным схемам).

2. Групповая работа. Найти ошибку.

Раздаточный материал с пословицами на английском языке (5–6 пословиц) с переводом на родной или русский язык. Школьники должны найти допущенные ошибки в переводе и исправить их. Отвечает один школьник из группы или вся группа по цепочке.

3. Дописать предложения.

На листочке предлагается несколько незавершенных предложений на родном или иностранном языке. Их необходимо дополнить. В нашем случае в 5-м классе можно дать дополнительную информацию ниже, но вразброс.

4. Использование тематических ситуаций для развертывания речевой деятельности. Например,

– назвать и охарактеризовать животных на английском языке по признакам: *хитрая, с пушистым хвостом; трусливый, с длинными ушами; голодный, злой* и т. д.;

– рассказать о своей семье (на английском языке); о своем городе (на родном языке), поселке; о своих друзьях (на русском языке) и др.;

– описать картину, событие, экскурсию на природу, в музей, театр и т. д.;

– на вопрос, заданный учителем на одном языке, должен последовать ответ школьников на другом языке. Например, одна группа отвечает на русском языке, вторая – на родном, третья – на иностранном.

Подобные речевые ситуации создают условия для использования нескольких языков в полилингвальном и поликультурном общении, позитивно влияющие на усвоение правил речевой культуры и норм поведения народа изучаемого языка.

5. Работа с текстом. Разнообразные упражнения по работе с текстом способствуют выработке умений выделять в нем главное, обосновывать свой выбор:

– определение ключевых слов, основного смысла текста, информации на других предметных уроках;

– восстановление текста (информа-

ции) по ключевым словам на любом языке;

- упражнения на выделение абзацев в тексте и др.;

- перевести ключевые слова на английский язык.

- развернуть текст по ключевым словам на английском языке; и другие подобные задания для групповой, парной работы.

Подбор иностранных (на родном / русском языке) текстов с описанием национальных традиций, блюд, праздников, способствующих формированию культурологической компетенции:

- что в тексте показалось вам интересным? Есть ли в вашей родной культуре такие обычаи? Выпишите слова, в которых заключен основной смысл текста.

6. Работа с культурно маркированной лексикой: реалиями, лексикой с коннотативным значением:

- дать толкование иноязычному слову средствами русского или родного языка;

- дать прямой перевод иноязычного слова без опоры на другой язык;

- прием наглядности. Учитель показывает рисунки, школьники записывают в тетради на английском языке и т. д.

Подобные виды упражнений обогащают лингвистические знания, развивают логическое, критическое мышление, формируют личностные качества.

Заключение. Коммуникативный системно-деятельностный подход в условиях полилингвальной модели обучения понимается как процесс общения на языковых и иных предметных уроках, позитивно влияющий на умение свободного ориентирования в иноязычной среде и коммуникации в любой жизненной ситуации.

В процессе формирования многоязычной личности в условиях полилингвальной модели использован коммуникативный системно-деятельностный подход как общее направление:

- созданы такие педагогические условия, как мотивированность школьников к обучению образовательным предметам на родном и иностранном языках, обеспечение групповой полилингвальной средой, доступность представления учебного материала, исключение загруженности заданиями;

- соблюдены принципы интегративности, коммуникативности, транслингвизма, поликультурности и развивающий принцип;

- внедрена интегративная среда в полилингвальное пространство для обогащения специальным терминологическим багажом, приобретения лексико-грамматических навыков и речевых умений в процессе общения в соответствующем языковом социуме;

- предусмотрены субъектно-субъект-

ные отношения учителя и школьников;

- определены интегрированный предметно-языковой, исследовательский методы и метод моделирования как ключевые, приспособленные к полилингвальной модели обучения, благоприятно влияющие на развитие творческих способностей, критического, логического мышления, познавательных интересов, выстраивание каждым школьником своего ментального мира в сравнении с миром народов изучаемых языков.

Рамки статьи не позволяют дать подробное описание используемых методов, которые в процессе внедрения модели полилингвального обучения обсуждались, корректировались, предлагались новые идеи; возникали трудности, но благодаря слаженной работе учителей-экспериментаторов преодолевались.

Итоговый контроль был ориентирован на выявление уровня сформированности многоязычной личности в условиях полилингвальной модели обучения лицеистов 7-го класса (третий год обучения). Школьникам необходимо было написать письмо другу (подруге).

Рассматривались следующие признаки текста и критерии оценивания:

- решение коммуникативной задачи (вежливое обращение, информация о себе, побуждение адресанта к какому-либо действию, дружественная концовка); 20 предложений и более – 5 б.; 19–10 – 3 б.; менее 6 – 1 б.;

- организация текста (структура текста, логичность – связность текста, абзацное членение); без замечаний – 6 б.; 1–2 замечания – 4 б.; 3–4 зам. – 2 б.;

- лексико-грамматическое оформление (соответствие тексту используемой лексики, взаимодействие слов в словосочетаниях и предложениях текста); 0–1 ош. – 3 б.; 2–3 ош. – 2 б.; 4–5 ош. – 1 б.;

- орфография и пунктуация (нарушения орфографических и пунктуационных норм); 0–1 ош. – 3 б.; 2–3 ош. – 2 б.; 3–4 ош. – 1 б.

В результате школьники с высоким уровнем сформированности многоязычной поликультурной личности должны набрать 15–17 б., со средним – 11–14 б., с низким – 5–10 б.

Окончательный показатель уровня сформированности многоязычной личности был определен путем среднеарифметического подсчета результатов выполненных работ на всех трех языках: в экспериментальном классе из 24 школьников с высоким уровнем 15, средним – 9, низким – 0; в контрольном классе из 23 школьников с высоким уровнем 2, средним – 12, низким – 9.

Результаты итогового контроля доказали, что предложенная методическая система: педагогические условия, принципы, методы; изучаемые языки как средства обучения; разные формы организации учебной деятельности школьников – положительно влияют на достижение цели формирования многоязычной поликультурной личности школьников, развития их творческих способностей, осознанного владения изучаемыми лингвистическими и неязыковыми дисциплинами в процессе реализации полилингвальной модели обучения.

В перспективе дальнейшего исследования данной проблемы необходимы разработки методических рекомендаций, тематических, терминологических словарей, статей из опыта работы, разработки уроков и другие учебно-методические материалы.

В перспективе дальнейшего исследования данной проблемы необходимы разработки методических рекомендаций, тематических, терминологических словарей, статей из опыта работы, разработки уроков и другие учебно-методические материалы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буланкина, Е. Н. Культурное самоопределение личности в полиязыковом пространстве : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. Н. Буланкина. – М., 2003. – 421 с. – Текст : непосредственный.
2. Габдулхаков, Ф. А. Психолингвистика в обучении русскому языку : учебное пособие по вопросам применения выводов, психолингвистики в методике обучения русскому языку как иностранному / Ф. А. Габдулхаков. – 2017. – URL: <https://www.libfox.ru/661199/> (дата обращения: 05.01.2024). – Текст : электронный.
3. Дерябин, П. А. Системно-деятельностный подход при обучении иностранному языку / П. А. Дерябин. – URL: https://nsportal.ru/shkola/inostrannye_yazyki/libraru/2014 (дата обращения: 25.01.2024). – Текст : электронный.
4. Ивашова, Н. М. Предметно-языковое интегрированное обучение как один из подходов к обучению профессиональному русскому языку как иностранному / Н. М. Ивашова. – Текст : непосредственный // Современные технологии и тенденции в преподавании русского языка как иностранного. – Екатеринбург : Издательский дом «Ажур», 2022. – С. 39–43.
5. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. Стерхова. – Текст : непосредственный // Общее и профессиональное образование. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
6. Келлман С. Транслингвистическое воображение / С. Келлман. – Лондон: Мичиганский университет, 1996. – 134 с. – Текст : непосредственный.
7. Кочисов, В. К. Этнопедагогические аспекты полилингвального образования / В. К. Кочисов, О. У. Гогицаева. – Текст : непосредственный // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 13. – С. 119–121.
8. Куприянов, Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б. В. Куприянов, С. А. Дынина. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.
9. Курбаналиев, Н. Р. К проблеме формирования полиязычной личности / Н. Р. Курбаналиев. – URL: <https://ulagat.com/2020/12/07/ysclid=itvagond2j727389530> (дата обращения: 15.06.2023). – Текст : электронный.
10. Мосиенко, Л. В. Развитие полилингвальной культуры как цель современного языкового образования / Л. В. Мосиенко, Г. Х. Хажгалиева. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 2. – С. 21–25.
11. Найн, А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.
12. Пассов, Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования: теория и реализация / Е. И. Пассов. – СПб., 2000. – 200 с. – Текст : непосредственный.
13. Хамраева, Е. А. Понятие билингвизма как феномена развития в двух языковых системах / Е. А. Хамраева. – Текст : непосредственный // Билингвальное образование / под ред. Е. А. Хамраевой. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2022.
14. Хажгалиева, Г. Х. Полилингвальность как основа современного образования / Г. Х. Хажгалиева. – Текст : непосредственный // Лингвистические исследования и лингвистическое образование в Оренбуржье : материалы НПК 20–21 октября 2016 г. – Оренбург, 2016.
15. Шумакова, Н. Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей / Н. Б. Шумакова. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 34–43.
16. Яковлева, Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с. – Текст : непосредственный.
17. Ялалов, Ф. Г. Педагогика полилингвального образования / Ф. Г. Ялалов. – Текст : непосредственный // Научный Татарстан. – 2020. – № 2. – С. 58–71.
18. Marsh, D. Content and Language Integrated Learning / D. Marsh, D. Cayle, Ph. Hood. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 170 p. – Text : immediate.
19. Won, J. Transnational linguistic landscapes and Cosmopolitan Relations / J. Won. – London ; New York : Routledge, 2013. – 224 p. – Text : immediate.

REFERENCES

1. Bulankina, E. N. (2003). *Kul'turnoe samoopredelenie lichnosti v poliyazykovom prostranstve* [Cultural Self-determination of the Individual in a Multilingual Space]. Dis. ... d-ra ped. nauk. Moscow. 421 p.
2. Gabdulkhakov, F. A. (2017). *Psikholingvistika v obuchenii russkomu yazyku* [Psycholinguistics in Teaching Russian Language]. URL: <https://www.libfox.ru/661199/> (mode of access: 05.01.2024).

3. Deryabin, P. A. *Sistemno-deyatelnostnyi podkhod pri obuchenii inostrannomu yazyku* [System-activity Approach in Teaching a Foreign Language]. URL: https://nsportal.ru/shkola/inostrannye_yazyki/libraru/2014 (mode of access: 25.01.2024).
4. Ivashova, N. M. (2022). Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie kak odin iz podkhodov k obucheniyu professional'nomu russkomu yazyku kak inostrannomu [Subject-language Integrated Learning as one of the Approaches to Teaching Professional Russian as a Foreign Language]. In *Sovremennye tekhnologii i tendentsii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*. Ekaterinburg, Izdatel'skii dom «Azbur», pp. 39–43.
5. Ippolitova, N. V., Sterkhova, N. (2012). Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: sushchnost', klassifikatsiya [Analysis of the Concept of “Pedagogical Conditions”: Essence, Classification]. In *Obshchee i professional'noe obrazovanie*. No. 1, pp. 8–14.
6. Kellman, S. (1996). *Translingvisticheskoe voobrazhenie* [Translinguistic Imagination]. London, Michiganskii universitet. 134 p.
7. Kochisov, V. K., Gogitsaeva, O. U. (2013). Etnopedagogicheskie aspekty polilingval'nogo obrazovaniya [Ethnopedagogical Aspects of Multilingual Education]. In *Vektor nauki TGU. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*. No. 13, pp. 119–121.
8. Kupriyanov, B. V., Dynina, S. A. (2001). Sovremennye podkhody k opredeleniyu sushchnosti kategorii «pedagogicheskie usloviya» [Modern Approaches to Defining the Essence of the Category “Pedagogical Conditions”]. In *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova*. No. 2, pp. 101–104.
9. Kurbanaliev, N. R. K probleme formirovaniya poliyazychnoi lichnosti [On the Problem of Formation of a Multilingual Personality]. URL: <https://ulagat.com/2020/12/07/ysclid=itvagond2j727389530> (mode of access: 15.06.2023).
10. Mosienko, L. V., Khazhgalieva, G. Kh. (2017). Razvitie polilingval'noi kul'tury kak tsel' sovremennogo yazykovogo obrazovaniya [Development of a Multilingual Culture as a Goal of Modern Language Education]. In *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 2, pp. 21–25.
11. Nain, A. Ya. (1995). O metodologicheskom apparate dissertatsionnykh issledovaniy [On the Methodological Apparatus of Dissertation Research]. In *Pedagogika*. No. 5, pp. 44–49.
12. Passov, E. I. (2000). *Kontseptsiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya: teoriya i realizatsiya* [The Concept of Communicative Foreign Language Education: Theory and Implementation]. Saint Petersburg, 200 p.
13. Khamraeva, E. A. (2022). Ponyatie bilingvizma kak fenomena razvitiya v dvukh yazykovykh sistemakh [The Concept of Bilingualism as a Phenomenon of Development in Two Language Systems]. In Khamraeva, E. A. (Ed.). *Bilingval'noe obrazovanie* Saint Petersburg, Izdatel'stvo RGPU im. A. I. Gertsena.
14. Khazhgalieva, G. Kh. (2016). Polilingval'nost' kak osnova sovremennogo obrazovaniya [Multilingualism as the Basis of Modern Education]. In *Lingvisticheskie issledovaniya i lingvisticheskoe obrazovanie v Orenburzhe: materialy NPK 20–21 oktyabrya 2016 g.* Orenburg.
15. Shumakova, N. B. (1996). Mezhdistsiplinarnyi podkhod k obucheniyu odarennykh detei [An Interdisciplinary Approach to Teaching Gifted Children]. In *Voprosy psikhologii*. No. 3, pp. 34–43.
16. Yakovleva, N. M. (1992). *Teoriya i praktika podgotovki budushchego uchitelya k tvorcheskomu resheniyu vospitatel'nykh zadach* [Theory and Practice of Preparing Future Teachers for Creative Solutions to Educational Problems]. Dis. ... d-ra ped. nauk. Chelyabinsk. 403 p.
17. Yalalov, F. G. (2020). Pedagogika polilingval'nogo obrazovaniya [Pedagogy of Multilingual Education]. In *Nauchnyi Tatarstan*. No. 2, pp. 58–71.
18. Marsh, D., Cayle, D., Hood, Ph. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. 170 p.
19. Won, J. (2013). *Transnational Linguistic Landscapes and Cosmopolitan Relations*. London, New York, Routledge. 224 p.

Дербуш Марина Викторовна,

SPIN-код: 8331-6949

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой математики и методики обучения математике, Омский государственный педагогический университет; 644099, Россия, г. Омск, наб. Тухачевского, 14; e-mail: marderb@mail.ru

Скарбич Снежана Николаевна,

SPIN-код: 3209-8265

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Омский государственный педагогический университет; 644099, Россия, г. Омск, наб. Тухачевского, 14; e-mail: snejana1979@mail.ru

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА УЧАЩЕГОСЯ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ
В УСЛОВИЯХ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: индивидуальный образовательный маршрут; школьники; цифровые образовательные ресурсы; адаптивное обучение; математика; методика преподавания математики; уроки математики; цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда

АННОТАЦИЯ. Актуальность проектирования индивидуального образовательного маршрута обусловлена уникальностью каждого обучающегося и, следовательно, необходимостью ее учета в процессе обучения. Индивидуальные особенности обучающихся влияют на усвоение математического содержания, что, в свою очередь, ведет к успешности или неуспешности в изучении данного предмета и в дальнейшем к накоплению пробелов в знаниях. Все это говорит о необходимости выделения типологических групп обучающихся и организации адаптивного обучения математике с учетом связи персонализированного усвоения математического содержания и специфики предмета. Современное развитие цифровых образовательных технологий открывает большие возможности для организации такой деятельности. Целью статьи является разработка модели проектирования индивидуального образовательного маршрута обучающегося в условиях адаптивного обучения математике посредством цифровых ресурсов. В ходе исследования использованы методы: анализ, систематизация, классификация, обобщение. В результате исследования составлена модель проектирования индивидуального образовательного маршрута обучающегося в процессе адаптивного обучения математике, включающая следующие блоки: диагностический, целевой, содержательный, технологический, контрольно-оценочный и результативный. Особенностью проектируемого индивидуального маршрута является систематическое использование цифровых образовательных ресурсов, которые применяются на уроках математики при реализации моделей смешанного обучения и позволяют учесть индивидуальные особенности и потребности обучающихся. Это сочетание будет способствовать внедрению адаптивного обучения математике. Новизна исследования: представлен новый подход к проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося по математике, основанного на использовании цифровых ресурсов и моделей смешанного обучения, который позволяет в рамках классно-урочной системы реализовать основные идеи адаптивного обучения. Полученные результаты могут быть использованы учителями при организации процесса обучения математике в школе.

БЛАГОДАРНОСТИ: статья подготовлена в рамках реализации государственного задания Минпросвещения России на 2024 год на выполнение прикладной научно-исследовательской работы по теме «Методика адаптивного обучения математике учащихся общеобразовательных организаций в условиях цифровой образовательной среды».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Дербуш, М. В. Проектирование индивидуального образовательного маршрута учащегося с использованием цифровых ресурсов в условиях адаптивного обучения математике / М. В. Дербуш, С. Н. Скарбич. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 124–134.

Derbush Marina Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Head of Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

Skarbich Snezhana Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

**DESIGNING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE
FOR A STUDENT USING DIGITAL RESOURCES
IN AN ADAPTIVE LEARNING ENVIRONMENT IN MATHEMATICS**

KEYWORDS: individual educational route; schoolchildren; digital educational resources; adaptive learning; mathematics; methods of teaching mathematics; mathematics lessons; digitalization of education; digital technologies; digital educational environment

ABSTRACT. The relevance of designing an individual educational route is due to the uniqueness of each student, and therefore, the need to take it into account in the learning process. The individual characteristics of each student affect the assimilation of mathematical content, which in turn leads to success or failure in studying this subject, and further accumulation of knowledge gaps. All this suggests the need to identify individual typological groups of students and to organize adaptive mathematics education, taking into account the connection between personalized learning of mathematical content and the specifics of the subject. The modern development of digital educational technologies opens up great opportunities for organizing such activities. The purpose of the article is to develop a model for designing an individual educational route for student in the context of adaptive mathematics learning through digital resources. The research uses the following methods: analysis, systematization, classification, generalization. As a result of the research, a model for designing an individual educational route of a student in the process of adaptive mathematics education has been compiled, including the following blocks: diagnostic, target, meaningful, technological, control and evaluation and effective. A special feature of the designed individual route is the systematic use of digital educational resources, which are used in mathematics lessons in the implementation of mixed learning models and allow taking into account the individual characteristics and needs of students. This combination will contribute to the introduction of adaptive mathematics education. The novelty of the research: a new approach to the design of an individual educational route for a student in mathematics is presented, which allows, within the framework of a classroom-based system, to implement the main ideas of adaptive learning based on the use of digital resources and models of blended learning. The results obtained can be used by teachers in organizing the process of teaching mathematics at school.

ACKNOWLEDGEMENTS: The article was prepared as part of the implementation of the state assignment of the Ministry of Education of Russia for 2024 to carry out applied research work on the topic “Methodology of adaptive teaching of mathematics to students of general education organizations in the context of a digital educational environment”.

FOR CITATION: Derbush, M. V., Skarbich, S. N. (2024). Designing an Individual Educational Route for a Student Using Digital Resources in an Adaptive Learning Environment in Mathematics. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 124–134.

Постановка проблемы и цель исследования. Реализация Федерального государственного стандарта, построенного на принципах системно-деятельностного подхода, требует активного включения всех учащихся в образовательный процесс, результатом которого будут не только приобретенные знания, но и сформированное «умение учиться». Для того чтобы быть успешными в современном обществе, выпускники школы должны уметь быстро ориентироваться в большом потоке информации, принимать обоснованные решения в сжатые сроки, а также применять полученные предметные знания в профессиональных и жизненных ситуациях.

Но все учащиеся по-своему уникальны. У них разные интересы, потребности, а самое главное – индивидуальные особенности, которые необходимы в процессе обучения (обучаемость, темп, начальный уровень знаний и т.д.). И привычное равенство на «среднего» ученика не дает нужного результата обучения. Например, одаренные дети, учащиеся, пропускающие занятия по объективным причинам, неуспевающие и др. не получают должного внимания и помощи со стороны учителя. Следовательно, необходим поиск новых методов обучения, позволяющих построить индивидуальный образовательный маршрут для каждого учащегося в условиях классно-урочной системы.

Учебный предмет «Математика» отличается своей строгостью, логичностью рассуждений, абстракцией понятий и другими особенностями, которые для многих уча-

щихся трудны в понимании, что приводит к снижению мотивации изучения этого предмета, как следствие, и качества знаний. На помощь приходят адаптивное обучение и активно развивающиеся информационные технологии, позволяющие учесть особенности учащихся и построить индивидуальный маршрут для каждого из них в соответствии с их образовательными целями.

Но при этом возникает проблема, которая заключается в поиске путей реализации адаптивного обучения математике в рамках традиционной классно-урочной системы и имеющейся материально-технической базы образовательных организаций.

Все вышесказанное определяет цель исследования: разработать и описать модель проектирования индивидуального образовательного маршрута учащегося при реализации адаптивного обучения математике на уровне основного общего и среднего общего образования с использованием цифровых ресурсов.

Методология и результаты исследования. Технология адаптивного обучения берет свое начало в 50–60 годах XX века и связана с разработкой адаптивных курсов, которые стали продолжением идей программированного обучения. В это же время были выделены ее основные принципы, которые в своей работе описывает М. В. Самофалова: «подача образовательного контента небольшими порциями; проверка усвоенного материала с помощью оптимально подобранных заданий; мгновенная развернутая обратная связь» [14, с. 342].

В настоящее время адаптивное обучение является хорошо разработанным понятием, которое включает в себя, кроме прочих, такие важные структурные элементы, как персонализация, вариативность образовательных программ в соответствии с личными целями учащихся, мотивационно-ценностный компонент и другие [14].

Как отмечает Г. Ф. Кумарина, «адаптивное обучение – это массовое, общее образование, которое адресовано всем детям на разных этапах их развития и предоставляет оптимальные условия для развития каждого» [11, с. 30].

Говоря об адаптивной системе обучения, А. С. Границкая [3] отмечает в первую очередь ее деятельностный характер, в результате чего большая часть времени на уроке должна отводиться на самостоятельную работу учащихся по выполнению многоуровневых заданий с адаптацией. При этом для того чтобы достичь поставленных целей, учитель должен не просто следить за работой всего класса, но и организовывать индивидуальное консультирование отдельных учащихся.

Д. М. Гребнева и В. П. Мохова указывают на то, что «Обучение в рамках адаптивной системы может происходить в трех режимах: вместе с педагогом, персонально с педагогом и самостоятельно под руководством педагога» [4, с. 3]. Авторы также отмечают особую роль учителя в ходе самостоятельной работы учащихся: именно здесь происходит учет способностей ребенка, ведь учитель поможет разобраться тем ребятам, которые не усвоили необходимые понятия и алгоритмы, или даст совет учащимся, которые опережают остальных в изучении конкретной темы. В связи с этим есть необходимость выделять задания трех уровней, соответствующие математическим компетенциям: воспроизведение, установление связей, рассуждение. «На первом уровне происходит применение стандартных приемов и фактов, которые являются знакомыми для обучающихся... На втором – учащиеся должны решать нетипичные задачи, которые являются известными и лишь в малой степени выходят за рамки знакомого. На третьем уровне учащимся требуется интуиция, а также размышления и творчество в выборе инструментария для решения задачи» [4, с. 3].

Активное развитие информационных технологий позволяет сделать индивидуальную работу учащихся на уроке более интересной и разнообразной за счет использования различных обучающих и контролирующих цифровых ресурсов (специализированные программы, интерактивные лекции и упражнения, встроенные в образова-

тельные платформы или функционирующие самостоятельно и т. д.). О возможности использования цифровых ресурсов для реализации адаптивного обучения говорят Д. А. Бояринов (создание «адаптивного образовательного пространства, реализованного на основе телекоммуникационных технологий» [1]), Л. В. Жук (создание интеллектуальной обучающей среды, которая представляет собой «сложный инфокоммуникационный конструкт, ключевыми свойствами которого являются гибкость, полиструктурность, учет индивидуальных предпочтений обучающегося, интеграция формального и неформального обучения» [8, с. 69]), П. А. Кириллов (использование искусственного интеллекта, алгоритмы которого будут «собирать и анализировать сведения об учащихся, выбирать оптимальную стратегию обучения для каждого» [9, с. 79]) и другие.

В своем исследовании реализацию адаптивного обучения в условиях цифровой образовательной среды рассмотрим с позиции применения моделей смешанного обучения, которые будут внедрены в рамки традиционных уроков математики, а использование цифрового контента позволит учесть потребности, особенности и образовательные цели обучающихся. Тем самым адаптивное обучение позволит выстроить оптимальный индивидуальный образовательный маршрут учащегося, который «связан с конкретной целью (он целенаправлен) и условиями ее достижения» [2, с. 6].

М. А. Кунаш [12] представлены различные подходы к определению понятия «индивидуальный образовательный маршрут», анализ которых показал, что одни связывают его с построением специализированных учебных планов, образовательных программ; другие, аналогично предыдущему, только ориентированы на конкретные содержательные блоки предмета; третьи выходят за предметное школьное пространство. Данные подходы не отражают особенности индивидуальных образовательных маршрутов ученика, реализованных в рамках урочной деятельности. Как показывает практика, именно организация индивидуального образовательного маршрута учащегося на уроке вызывает трудности у педагогов. Данная проблема в нашем исследовании решается за счет использования цифровых образовательных ресурсов в условиях адаптивного обучения. В связи с этим под индивидуальным образовательным маршрутом учащегося мы понимаем персонализированную (стимулирующую и поддерживающую) образовательную среду с использованием цифровых образовательных технологий, адаптированных под потребности

и особенности каждого ученика, что создает комфортные условия для достижения образовательных результатов.

С целью выделения групп учащихся, нуждающихся в адаптации их образовательного маршрута в процессе обучения математике, была проведена следующая работа в средних общеобразовательных учреждениях города Омска: анализ посещаемости и успеваемости учащихся по математике и беседы с учащимися по выявлению проблем и трудностей, с которыми они сталкиваются при изучении математики; опрос учителей математики о поведении, успеваемости, активности учащихся, их взаимодействии с одноклассниками на уроках математики и др.

В результате проведенной работы были выделены следующие типологические группы обучающихся, которые нуждаются в разработке возможных индивидуальных образовательных маршрутов при обучении математике:

1) одаренные учащиеся, имеющие высокий уровень математических способностей:

– учащиеся с высоким уровнем математического мышления и развитыми регулятивными учебными действиями;

– учащиеся, увлеченные математикой, но имеющие проблемы с самоорганизацией;

2) учащиеся с низкой учебной мотивацией, испытывающие трудности в изучении математики:

– учащиеся с низкой концентрацией внимания, легко отвлекающиеся;

– учащиеся, зависимые от внешнего контроля;

– учащиеся, испытывающие трудности в коммуникации;

– учащиеся, не испытывающие интереса к предмету, убежденные в отсутствии необходимости его изучения для себя и др.;

3) учащиеся, имеющие проблемы со здоровьем;

4) учащиеся, пропускающие занятия:

– спортсмены, выезжающие на соревнования и сборы;

– находящиеся на длительном лечении и др.

В ходе анализа публикаций по теме исследования было установлено, что разработка и описание моделей адаптивного обучения проводились преимущественно для разных направлений подготовки в системе среднего профессионального и высшего образования: Г. А. Попов и Р. М. Муратов (модель адаптивной обучающей программы в вузе) [13], В. А. Егина и М. А. Родионов (структурная модель подготовки будущих учителей математики к реализации адаптивных технологий) [7], А. В. Кулик (модель

построения адаптивного курса математики для студентов средних профессиональных учебных заведений) [10], В. А. Шершнева, Ю. В. Вайнштейн, Т. О. Кочеткова (структурная схема адаптивной системы обучения в электронной среде вуза, включающая в себя модель пользователя, модель адаптации и модель оценки результатов обучения) [15] и другие.

Представим модель проектирования индивидуального образовательного маршрута обучающихся 5–11 классов в условиях реализации адаптивного обучения математике с использованием цифровых ресурсов (рис. 1).

Дадим характеристику каждому блоку данной модели.

Диагностический блок. Предваряет непосредственный процесс организации адаптивного обучения математике и является обязательным для проектирования индивидуального образовательного маршрута, так как именно на этом этапе определяются типологические группы учащихся, нуждающиеся в корректировке учебного процесса. Его содержание составляют следующие процедуры:

– проведение психолого-педагогической диагностики, которая проводится совместно со школьным психологом и позволяет определить индивидуальные особенности учащихся (уровень учебной мотивации, развитие внимания, функции памяти и т. д.);

– проведение анкетирования для выяснения отношения учащихся к математике и тех образовательных целей, которые они ставят перед собой при изучении предмета;

– входной контроль по предмету (математика, алгебра, геометрия) для определения начального уровня знаний учащихся и уже имеющихся пробелов в ранее изученном материале. Задания, которые предлагаются учащимся, имеют несколько уровней сложности (воспроизведение, установление связей, рассуждение).

На основе анализа полученных данных выделяются типологические группы учащихся, нуждающихся в проектировании индивидуального образовательного маршрута.

Целевой блок. На данном этапе происходит конкретизация образовательных целей в соответствии с выделенными в процессе диагностики типологическими группами учащихся.

Содержательный блок. Важной составляющей содержательного блока являются те средства обучения, которые могут быть использованы как источники информации при получении знаний и для организации деятельности учащихся по их закреплению. Помимо учебников и учебных посо-

бий, к ним относятся цифровые образовательные ресурсы, которые позволяют организовать самостоятельную работу учащихся

и обладают мгновенной обратной связью, что является неотъемлемой частью адаптивного обучения.

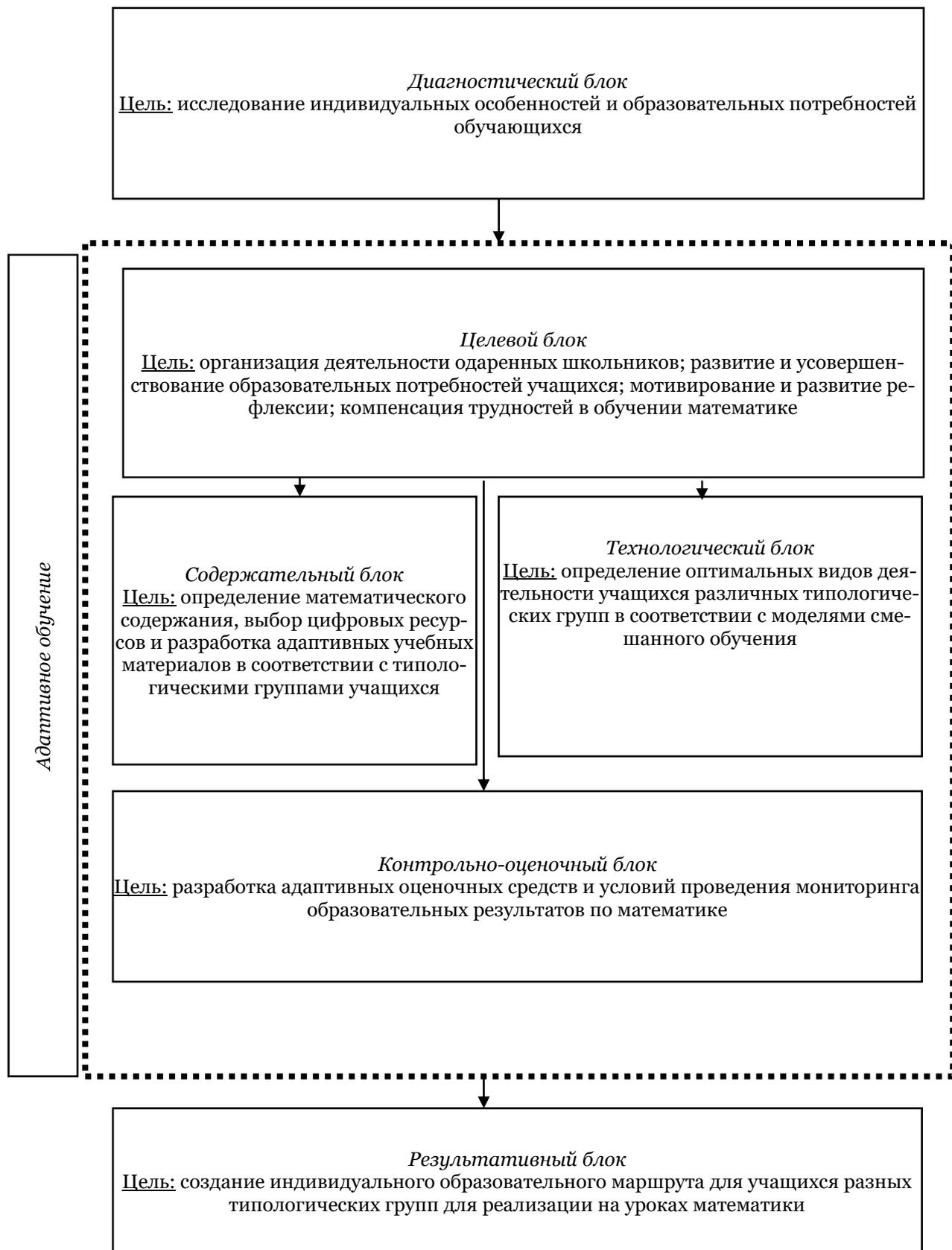


Рис. 1. Модель проектирования индивидуального образовательного маршрута учащегося в условиях адаптивного обучения математике в школе

К числу цифровых ресурсов, которые можно использовать при реализации адаптивного обучения математике, относятся:

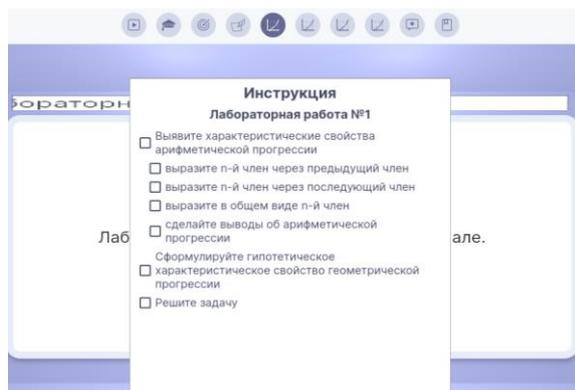
- информационно-образовательные платформы, содержащие интерактивные и видеолекции, системы контроля знаний учащихся, лабораторные и практические работы (например, *РЭШ, Моя школа, Я-Класс, СберКласс, ГлобалЛаб, Lecta* (образовательная платформа группы компаний «Просвещения») и другие);
- математические конструкторы, которые дают возможность перейти от формального восприятия статичного изображения математических объектов к их динамическим версиям (программы и онлайн-сервисы, например *Живая Математика, GeoGebra, 1С: Математический конструктор* и другие);
- интерактивные упражнения, созданные с использованием онлайн-сервисов (например, *LearningApps, Wordwall* и другие);
- специализированные компьютерные программы-тренажеры (например: *Рисуем по координатам, Действия с обыкновенными дробями* и другие) [6];

венными дробями и другие) [6];

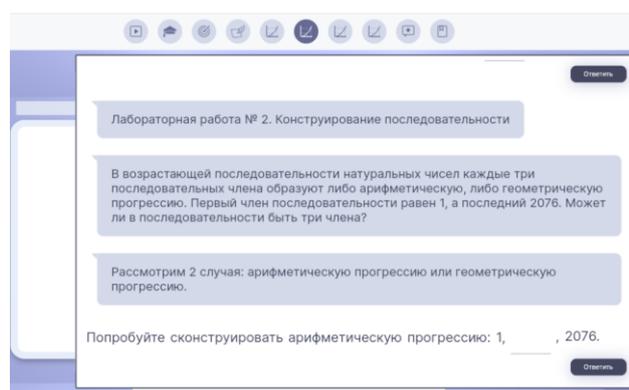
– дистанционные элективные курсы по отдельным разделам школьной математики, обязательно имеющие теоретический и практические блоки, а также модуль обратной связи [5].

Отметим, что на одном уроке могут использоваться разные цифровые ресурсы. Их выбор зависит от цели урока и той типологической группы учащихся, которым предстоит с ними работать.

Например, традиционно такие понятия, как «арифметическая прогрессия» и «геометрическая прогрессия», изучаются в школьном курсе алгебры 9 класса последовательно в течение нескольких уроков. Но учитывая, что они представляют собой разные случаи числовых последовательностей и имеют схожий порядок изучения (определение, формула n -го члена, характеристическое свойство, формула суммы n первых членов), то одаренным учащимся можно предложить изучить их вместе, выполнив лабораторную работу на платформе ФГИС «Моя школа» (рис. 2а и 2б).



а)



б)

Рис. 2. Фрагменты лабораторной работы по теме «Арифметическая и геометрическая прогрессия» на платформе «Моя школа»

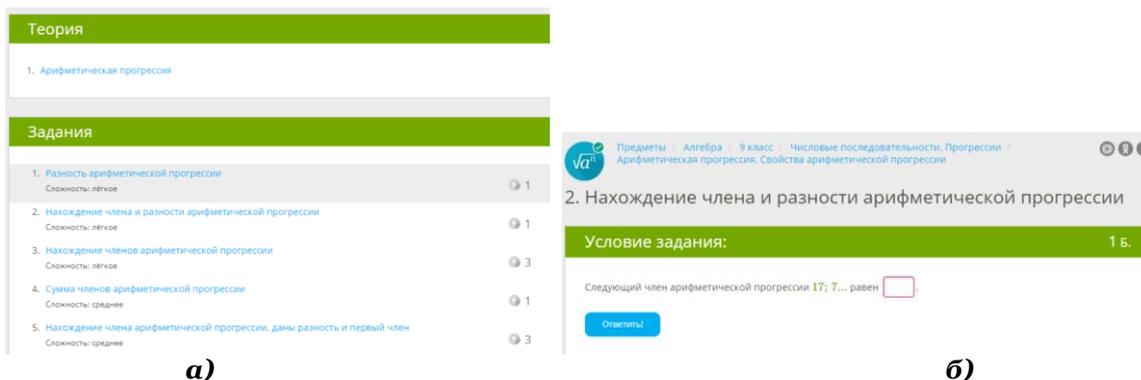
Интерактивные задания в составе лабораторной работы позволяют учащимся установить новые для них теоретические факты, составить алгоритмы решения определенного вида задач, при этом получая обратную связь, которая помогает скорректировать процесс выполнения работы.

В дальнейшем данной группе учащихся будут предложены задания повышенной сложности, в том числе и такие, которые в условии содержат информацию об обоих видах прогрессий. Например:

1. Сумма трех чисел, составляющих *геометрическую возрастающую прогрессию*, равна 65. Если от этих чисел отнять соответственно 1, 8, 35, то получатся три числа, составляющие *арифметическую прогрессию*. Сколько членов геометрической прогрессии надо взять, чтобы их сумма равнялась 200?

2. Четвертый член *арифметической прогрессии* равен половине второго, который на 36 больше, чем третий член некоторой *геометрической прогрессии*. Найдите первый член арифметической прогрессии, если он вдвое больше первого члена геометрической прогрессии и впятеро больше второго члена геометрической прогрессии.

В это время остальные учащиеся изучают материал согласно тематическому планированию. Закрепление полученных знаний и применение их на практике для учащихся с низкой учебной мотивацией к изучению математики происходит с использованием тестовых заданий, являющихся частью образовательных платформ. На рисунке за представлен комплекс разноуровневых тестовых заданий по данной теме на платформе «Я Класс», а на рисунке 3б – пример одного из заданий.



а) б)
Рис. 3. Пример тестовых заданий на платформе «Я Класс»

В пользу применения данной платформы для учащихся, которые испытывают трудности в изучении математики, говорит возможность выбора уровня сложности. Это позволяет создавать ситуации успеха при переходе учащегося на следующий уровень.

Адаптация при использовании цифровых ресурсов в процессе обучения математике происходит за счет:

- интерактивности, мультимедийности и элементов геймификации, что делает обучение наиболее увлекательным и запоминающимся, особенно для групп учащихся с низким уровнем мотивации;

- мгновенной обратной связи, что позволяет учащимся сразу видеть ошибки и понимать, над чем работать дальше. При этом адаптивные средства обучения не дадут учащемуся этот момент пропустить и предложат средства коррекции ошибки: аналогичную задачу, подсказку при решении или ссылку на учебный материал, который нужно повторить, и др.;

- доступности цифровых ресурсов в любое время и в любом месте, что позволяет учащимся заниматься в удобном для них темпе, что особенно актуально для учащихся, часто пропускающих занятия;

- разнообразия форматов цифровых ресурсов, что позволяет учащимся получать информацию с учетом их стиля восприятия учебной информации, а также с учетом их проблем со здоровьем;

- автоматизации процесса перехода на новый уровень сложности для обучающегося, а также адаптации контента под интересы обучающегося, в частности для одаренных обучающихся в изучении математики – подбор олимпиадных, проектно-исследовательских задач и др.

Технологический блок. При организации адаптивного обучения математике с учетом выделенных на основе диагностики типологических групп учащихся, нуждающихся в индивидуальном образовательном маршруте, необходимо использовать следующие приемы учебной работы и варианты проведения занятий:

- организация самостоятельной работы учащихся, которая является неотъемлемой частью адаптивного обучения. Она может быть организована либо индивидуально, либо в группах, в состав которых входят учащиеся, имеющие схожие интересы, способности к изучению математики и личные образовательные цели;

- индивидуальное консультирование учителем учащихся, имеющих разные цели относительно изучения математики;

- реализация моделей смешанного обучения математике при работе с цифровыми образовательными ресурсами, имеющими встроенный модуль обратной связи.

Модели смешанного обучения являются той формой организации урока, при реализации которых будут наиболее эффективно использоваться цифровые ресурсы и в полной мере будут учтены индивидуальные особенности и потребности учащихся разных типологических групп. Среди всего многообразия моделей выделим три: Перевернутый класс, Автономная группа, Смена рабочих зон [14], как наиболее подходящие для реализации идей адаптивного обучения математике.

Так, при реализации модели «Перевернутый класс» обучение будет проходить в следующей последовательности:

- самостоятельное изучение всеми учащимися теоретического материала, представленного на образовательной платформе, в домашних условиях;

- первичное закрепление материала, которое организуется с учетом выделенных ранее типологических групп (учащимся с низким уровнем мотивации предлагается выполнить задание на воспроизведение информации, а одаренным учащимся предлагается выполнить другие задания, носящие творческий характер);

- организация обратной связи с учителем путем заполнения онлайн-формы (онлайн-опрос, онлайн-доска и т. д.) с указанием оставшихся вопросом и трудностей, с которыми столкнулись при изучении ма-

териала и его закреплении. Эта информация станет основной для планирования следующего урока математики в условиях реализации адаптивного обучения;

– на уроке организуется групповая и/или индивидуальная работа на основе ранее выявленных затруднений учащихся.

Данная модель смешанного обучения позволяет учесть темп усвоения материала и дает возможность возвращаться к нему несколько раз, не создавая психологических проблем, которые могли возникнуть на обычном уроке в связи с этим.

Большие возможности при проектировании индивидуального образовательного маршрута учащихся в условиях адаптивного обучения математике имеет модель «Автономная группа», отличительной особенностью которой является «разбиение класса на две группы: одна занимается с учителем в традиционном формате, а другая – самостоятельно с использованием цифровых ресурсов» [6, с. 83]. Это позволяет рассматривать различные варианты организации работы в каждой из групп. Например:

– если в составе автономной группы с цифровыми ресурсами работают одаренные учащиеся со сформированными регулятивными учебными действиями, то контроль со стороны учителя будет организован только на итоговом этапе;

– если в составе автономной группы с интерактивными упражнениями или тренажерами работают учащиеся, не имеющие устойчивого интереса к изучению математики и имеющие определенные пробелы в знаниях, то обязательно должно быть организовано сопровождение их деятельности тьютором.

Реализация модели «Автономная группа» позволяет по-новому организовать самостоятельную работу учащихся на уроке.

Интересной для построения индивидуального маршрута учащегося в течение од-

ного урока является модель «Смена рабочих зон». В этом случае каждый учащийся сможет решить те математические задачи, которые соответствуют его способностям и образовательным целям, меняя при этом виды деятельности на каждой станции: работа с учителем, онлайн-работа в виртуальной образовательной среде, проектная работа (индивидуальная или групповая).

Оценочный блок. Разработка контрольно-оценочных средств является неотъемлемой частью адаптивного обучения. Эти материалы подстраиваются под индивидуальные особенности обучающегося, адаптируя уровень сложности заданий, время и темп их выполнения. К таким оценочным средствам отнесем адаптивные тесты и контрольные работы по каждому разделу математики, многоуровневые задания для самостоятельного выполнения учащимися; а также цифровые рабочие тетради. Примером последнего являются цифровые рабочие тетради группы компаний «Промсвещение». Педагог для каждого ученика индивидуально формирует цифровую тетрадь с учетом успеваемости обучающегося, располагая задания по уровню трудности, а также с учетом темпа работы ученика (на всю работу или по отдельности на каждое задание можно установить время его выполнения, а также сроки отправки тетради на проверку). С учетом наличия пробелов в знаниях учащихся педагог может включить в рабочую тетрадь и задания из предыдущих тем для отработки определенных умений. На рисунке 4 приведены фрагменты заданий по теме «Приведение дроби к заданному знаменателю», которые можно включить в цифровую рабочую тетрадь. Задания адаптированы под уровень сложности от легкого к трудному: от заданий с вступительными рассуждениями до заданий без них.

№6 Приведение дроби к заданному знаменателю

Рабочая тетрадь №1. УМК А. Г. Мерзляка > Глава 1. Рациональные выражения > §2. Основное свойство рациональной дроби

Запиши ответы

Приведи дроби к данным знаменателям.

1) $\frac{a}{a-4}$ к знаменателю $3a-12$.

Решение.

Поскольку $3a-12=3(a-4)$, то новый знаменатель отличается от знаменателя данной дроби множителем 3.

Имеем: $\frac{3a}{3(a-4)} = \frac{\quad}{\quad}$.

2) $\frac{m}{3m-5n}$ к знаменателю $25n^2-15mn$.

Решение.

Поскольку $25n^2-15mn=-5n \cdot (3m-5n)$, то имеем:

$\frac{-5mn}{(3m-5n)(-5n)} = \frac{\quad}{\quad}$.

3) $\frac{2x}{x-1}$ к знаменателю x^2-2x+1 .

Решение.

$\frac{2x}{x-1} = \frac{\quad}{\quad}$.

4) $\frac{1}{7x-8y}$ к знаменателю $64y^2-49x^2$.

Решение.

$\frac{-7x-8y}{(7x-8y)(-7x-8y)} = \frac{\quad}{\quad}$.

Рис. 4. Пример заданий по теме «Приведение дроби к заданному знаменателю» цифровой рабочей тетради группы компаний «Просвещение»

Результативный блок. Результатом проектирования является технологическая карта учителя по изучению определенного раздела в соответствии с построенными индивидуальными образовательными маршрутами для учащихся разных типологических групп, в которой фиксируются тема, особые группы учащихся, выделенные в данном классе, цифровые ресурсы для каждой группы учащихся и используемая во время урока математики модель смешанного обучения. Составленная технологическая карта для учителя является ориентиром по организации адаптивной образовательной среды на уроке математики.

Заключение. Таким образом, применение цифровых ресурсов при построении индивидуального образовательного маршрута учащегося в условиях адаптивного обучения математике позволяет создавать персонализированные учебные и контрольно-оценочные материалы, адаптированные под особенности и потребности каждого обучающегося. Разработка методических рекомендаций по организации обучения математике на основе представленной модели проектирования индивидуального образовательного маршрута учащегося является перспективой для продолжения исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бояринов, Д. А. Адаптивное образовательное пространство / Д. А. Бояринов. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12248> (дата обращения: 15.10.2024).
2. Будаева, Н. А. Разработка и оформление индивидуального образовательного маршрута : методическое пособие / Н. А. Будаева. – Усть-Кут : МОУ ДОД ДЮЦ УКМО, 2015. – 27 с. – Текст : непосредственный.
3. Границкая, А. С. Научить думать и действовать. Книга для учителя / А. С. Границкая. – М. : Просвещение, 1991. – 175 с. – Текст : непосредственный.
4. Гребнева, Д. М. Адаптивное обучение математике с использованием нелинейных тестовых тренажеров / Д. М. Гребнева, В. П. Мохова. – Текст : электронный // Наука и перспективы. – 2022. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptivnoe-obuchenie-matematike-s-ispolzovaniem-nelineynyh-testovyh-trenazherov> (дата обращения: 20.10.2024).
5. Дербуш, М. В. Особенности проектирования элективных курсов по математике в контексте смешанного обучения / М. В. Дербуш, С. Н. Скарбич. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 4. – С. 122–135.
6. Дидактико-методические основы смешанного обучения математике в школе : монография / В. А. Далингер, М. В. Дербуш, Р. Ю. Костюченко [и др.]. – Омск : Омский государственный педагогический университет, 2021. – 244 с. – Текст : непосредственный.
7. Егина, В. А. Структурная модель подготовки будущего учителя математики к разработке и реализации адаптивной технологии обучения с использованием цифровых технологий / В. А. Егина, М. А. Родионов. – Текст : непосредственный // Математика и математическое образование : сборник трудов X Международной научной конференции (к 160-летию со дня рождения Давида Гильберта), Тольятти, 27–29 апреля 2022 года. – Тольятти : Тольяттинский государственный университет, 2023. – С. 165–171.

8. Жук, Л. В. Адаптивное обучение математике в интеллектуальной обучающей среде: история, технология, практика / Л. В. Жук. – Текст : непосредственный // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2020. – № 2 (50). – С. 66–75.
9. Кириллов, П. А. Адаптивное обучение с использованием искусственного интеллекта / П. А. Кириллов. – Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 4. – С. 77–81.
10. Кулик, А. В. Модель адаптивного курса по общеобразовательным предметам в профессиональном образовании (на примере математики) / А. В. Кулик. – Текст : электронный // Успехи современного естествознания. – 2005. – № 11. – С. 68–71. – URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=9538> (дата обращения: 19.10.2024).
11. Кумарина, Г. Ф. Адаптивное образование: сущность и условия реализации / Г. Ф. Кумарина. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2011. – № 4. – С. 30–36.
12. Кунаш, М. А. Индивидуальный образовательный маршрут школьника. Методический конструктор Модели. Анализ / М. А. Кунаш. – Волгоград : Учитель, 2013. – 170 с. – Текст : непосредственный.
13. Попов, Г. А. Модель адаптивной системы обучения / Г. А. Попов, Р. М. Муратов. – Текст : электронный // Вестник науки и образования. – 2019. – № 12-1 (66). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-adaptivnoy-sistemy-obucheniya> (дата обращения: 19.10.2024).
14. Самофалова, М. В. Адаптивное обучение как новая образовательная технология / М. В. Самофалова. – Текст : электронный // Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptivnoe-obuchenie-kak-novaya-obrazovatel'naya-tehnologiya> (дата обращения: 17.10.2024).
15. Шершнева, В. А. Адаптивная система обучения в электронной среде / В. А. Шершнева, Ю. В. Вайнштейн, Т. О. Кочеткова. – Текст : электронный // Программные системы: теория и приложения. – 2018. – № 4 (39). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptivnaya-sistema-obucheniya-v-elektronnoy-srede> (дата обращения: 20.10.2024).

REFERENCES

1. Boyarinov, D. A. Adaptivnoe obrazovatel'noe prostranstvo [Adaptive Educational Space]. In *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. No. 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12248> (mode of access: 15.10.2024).
2. Budaeva, N. A. (2015). *Razrabotka i оформlenie individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta* [Development and Design of an Individual Educational Route]. Ust-Kut, MOU DOD DYuTs UKMO. 27 p.
3. Granitskaya, A. S. (1991). *Nauchit' dumat' i deistvovat'. Kniga dlya uchitel'ya* [Teach to Think and Act. Book for the Teacher]. Moscow, Prosveshchenie. 175 p.
4. Grebneva, D. M., Mokhova, V. P. (2022). Adaptivnoe obuchenie matematike s ispol'zovaniem nelineynykh testovykh trenazherov [Adaptive Mathematics Teaching Using Nonlinear Test Simulators]. In *Nauka i perspektivy*. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptivnoe-obuchenie-matematike-s-ispol'zovaniem-nelineynykh-testovykh-trenazherov> (mode of access: 20.10.2024).
5. Derbush, M. V., Skarbich, S. N. (2022). Osobennosti proektirovaniya elektivnykh kursov po matematike v kontekste smeshannogo obucheniya [Design Features of Elective Courses in Mathematics in the Context of Blended Learning]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 4, pp. 122–135.
6. Dalinger, V. A., Derbush, M. V., Kostyuchenko, R. Yu. et al. (2021). *Didaktiko-metodicheskie osnovy smeshannogo obucheniya matematike v shkole* [Didactic and Methodological Foundations of Blended Learning of Mathematics at School]. Omsk, Omskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. 244 p.
7. Egina, V. A., Rodionov, M. A. (2023). Strukturnaya model' podgotovki budushchego uchitel'ya matematiki k razrabotke i realizatsii adaptivnoi tekhnologii obucheniya s ispol'zovaniem tsifrovyykh tekhnologii [Structural Model of Training a Future Mathematics Teacher to Develop and Implement Adaptive Learning Technology Using Digital Technologies]. In *Matematika i matematicheskoe obrazovanie: sbornik trudov X Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii (k 160-letiyu so dnya rozhdeniya Davida Gil'berta), Tol'yatti, 27–29 aprelya 2022 goda*. Tolyatti, Tol'yattinskii gosudarstvennyi universitet, pp. 165–171.
8. Zhuk, L. V. (2020). Adaptivnoe obuchenie matematike v intellektual'noi obuchayushchei srede: istoriya, tekhnologiya, praktika [Adaptive Mathematics Teaching in an Intelligent Learning Environment: History, Technology, Practice]. In *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*. No. 2 (50), pp. 66–75.
9. Kirillov, P. A. (2024). Adaptivnoe obuchenie s ispol'zovaniem iskusstvennogo intellekta [Adaptive Learning Using Artificial Intelligence]. In *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki*. No. 4, pp. 77–81.
10. Kulik, A. V. (2005). Model' adaptivnogo kursa po obshcheobrazovatel'nym predmetam v professional'nom obrazovanii (na primere matematiki) [Model of an Adaptive Course in General Education Subjects in Vocational Education (Using Mathematics as an Example)]. In *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya*. No. 11, pp. 68–71. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=9538> (mode of access: 19.10.2024).
11. Kumarina, G. F. (2011). Adaptivnoe obrazovanie: sushchnost' i usloviya realizatsii [Adaptive Education: Essence and Conditions of Implementation]. In *Narodnoe obrazovanie*. No. 4, pp. 30–36.
12. Kunash, M. A. (2013). *Individual'nyi obrazovatel'nyi marshrut shkol'nika. Metodicheskii konstruktor Modeli. Analiz* [Individual Educational Route of a Schoolchild. Methodical Constructor Models Analysis]. Volgograd, Uchitel'. 170 p.
13. Popov, G. A., Muratov, R. M. (2019). Model' adaptivnoi sistemy obucheniya [Model of Adaptive Learning System]. In *Vestnik nauki i obrazovaniya*. No. 12-1 (66). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-adaptivnoy-sistemy-obucheniya> (mode of access: 19.10.2024).
14. Samofalova, M. V. (2020). Adaptivnoe obuchenie kak novaya obrazovatel'naya tekhnologiya [Adaptive Learning as a New Educational Technology]. In *Gumanitarnye i sotsial'nye nauki*. No. 6. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/adaptivnoe-obuchenie-kak-novaya-obrazovatelnaya-tehnologiya> (mode of access: 17.10.2024).

15. Shershneva, V. A., Kochetkova, T. O. (2018). Adaptivnaya sistema obucheniya v elektronnoi srede [Adaptive Learning System in an Electronic Environment]. In *Programmnye sistemy: teoriya i prilozheniya*. No. 4 (39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptivnaya-sistema-obucheniya-v-elektronnoy-srede> (mode of access: 20.10.2024).

УДК 372.853
ББК 4426.223-24

ГРНТИ 15.81.21

Код ВАК 5.3.4

Крылова Светлана Геннадьевна,

SPIN-код: 8531-8804

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: s_g_krylova@mail.ru

Водяха Юлия Евгеньевна,

SPIN-код: 5904-5002

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: jullyaa@yandex.ru

МЕНТАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ ЗНАНИЙ И ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ КАТЕГОРИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: научное понятие; ментальные структуры; ментальные схемы; категоризация проблемных ситуаций; познавательная деятельность; старшеклассники; уровень сформированности; проблемные физические ситуации

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена рассмотрению возможности использования понятий и методов когнитивной психологии для оценки уровня сформированности научных понятий у школьников и анализа функционирования усвоенных понятий при понимании проблемных физических ситуаций. В качестве основного психологического понятия используется понятие «ментальная структура (схема)», рассматриваемая как часть индивидуального ментального опыта и как единица анализа понятийного мышления. Представлены результаты эмпирического исследования категоризации проблемных физических ситуаций учащимися 10 класса ($n = 19$). Получены значимые различия в полноте и точности ментальных структур, описывающих понятие «давление» ($U_{\text{эмп}} = 4,5, p \leq 0,05$), между школьниками, успешными («эталонная» группа, $n = 5$) и не успешными («альтернативная» группа, $n = 6$) в выполнении задания на категоризацию: первые значимо чаще называли слова «сила» и «площадь» в ответ на слово-стимул «давление». Также выявлено различие между «эталонной» и «альтернативной» группами в частоте упоминания понятия «сохранение» в ответ на слово-стимул «инерция» ($\Phi^*_{\text{эмп}} = 1,701, p \leq 0,05$): в «эталонной» группе это понятие упоминали 60% школьников, а в «альтернативной» группе – 14% школьников. При этом высокие показатели полноты и точности ментальных структур, выявленные у отдельных школьников из «альтернативной» группы, позволяют предположить, что полнота и точность ментальной структуры является необходимым, но недостаточным условием успешной категоризации проблемных физических ситуаций. Полученные результаты свидетельствуют об исследовательском потенциале методов когнитивной психологии в решении задач разработки эффективных стратегий обучения школьников, способствующих овладению научными понятиями.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Крылова, С. Г. Ментальные структуры знаний и их функционирование в процессе категоризации проблемных ситуаций / С. Г. Крылова, Ю. Е. Водяха. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 135–145.

Krylova Svetlana Gennadievna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Vodyakha Yuliya Evgenievna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

MENTAL STRUCTURES OF KNOWLEDGE AND THEIR FUNCTIONING IN THE PROCESS OF CATEGORIZATION PROBLEM SITUATIONS

KEYWORDS: scientific concept; mental structures; mental schemes; categorization of problem situations; cognitive activity; high school students; level of development; problematic physical situations

ABSTRACT. The paper considers the possibilities of using the concepts and methods of cognitive psychology to assess the level of formation of scientific concepts in schoolchildren and to analyze the functioning of the acquired concepts in understanding problematic physical situations. The concept of “mental structure (scheme)” is used as the main psychological concept, considered as an element of individual knowledge and as a unit of analysis of conceptual thinking. The paper presents the results of an empirical study of categorization of problematic physical situations by 10th grade schoolchildren ($n = 19$). Significant differences in the completeness and accuracy of mental structures describing the concept of “pressure” ($U_{\text{emp}} = 4,5, p \leq 0,05$) were obtained between schoolchildren who were successful (“reference” group, $n = 5$) and unsuccessful (“alternative” group, $n = 6$) in completing the categorization task: successful ones significantly more often generated the words “force” and “surface area” in response to the stimulus word “pressure”. A difference was also found between the “reference” and “alternative” groups in the frequency of mentioning the concept of “maintaining (the speed)” in response to the stimulus word “inertia” ($\Phi^*_{\text{emp}} = 1,701, p \leq 0,05$): in the “reference” group, this concept was mentioned by 60% of schoolchildren, and in the “alternative” group – by 14% of schoolchildren. At the same time, some schoolchildren from the “alternative” group

showed high rates of completeness and accuracy of mental structures – this allows to assume that the completeness and accuracy of the mental structure is a necessary, but not sufficient condition for the successful categorization of problematic physical situations. The obtained results indicate the research potential of cognitive psychology methods in solving the problems of developing effective strategies for teaching schoolchildren to master scientific concepts.

FOR CITATION: Krylova, S. G., Vodyaha, Yu. E. (2024). Mental Structures of Knowledge and Their Functioning in the Process of Categorization Problem Situations. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 135–145.

Введение. Анализируя условия успешного формирования у учащихся научных понятий, А. В. Усова отмечает, что «одной из важнейших задач, которые призвана решать школа, является обеспечение усвоения школьниками системы знаний основ наук», центральным ядром которой являются научные понятия, наряду с научными фактами, законами, теориями, методами исследований, научной картиной мира [4, с. 57]. Достижение высокого уровня усвоения понятия рассматривается как движение учащегося от умения дать верное определение понятия, выделив его существенные признаки, к умению оперировать понятием в решении широкого круга задач [4, с. 59]. Эффективное сопровождение этого движения предполагает использование валидных и надежных диагностических инструментов, позволяющих измерять текущий уровень усвоения понятий учащимися. Если речь идет об усвоении физических понятий, то таким инструментом в педагогике могут быть учебные задачи разного уровня сложности. Однако не всегда даже анализ хода решения задачи позволяет понять, какие именно ограничения в усвоении понятия учащимся стали причиной ошибочного решения. Мы полагаем, что привлечение исследовательских средств когнитивной психологии позволит получить дополнительную информацию более глубокого уровня.

Целями нашего исследования являются: 1) анализ теоретических моделей, описывающих ментальные структуры, рассматриваемые как «психические носители свойств понятийного мышления» [6, с. 3]; 2) обзор методических инструментов для оценки качественных и количественных характеристик ментальных структур; 3) проведение эмпирического исследования функционирования ментальных структур знаний (схем) в процессе категоризации учащимися проблемных физических ситуаций.

Будем исходить из общего положения о том, что человек обладает способностью воспринимать и обрабатывать информацию, поступающую из окружающего мира. Это положение применимо и для описания процессов восприятия и обработки учащимися учебной информации. Обработка информации включает ее кодирование и сохранение в долговременной памяти в виде

внутренних (ментальных) структур, для обозначения которых могут использоваться различные понятия, например: «формы знаний» [3, с. 15], «ментальные репрезентации» [7, р. 89], «ментальные схемы» [1, с. 103], «концептуальные структуры» [6, с. 3], «семантические сетевые структуры памяти» [11, р. 60]. Исследователи подробно описывают организацию ментальных структур. Можно предположить, что эти различия определяются в том числе характером решаемых исследовательских задач. Например, Ж. Ф. Ришар для достижения достаточно обобщенной цели «дать интегрированное представление о различных видах когнитивной деятельности» (понимание, рассуждение и решение проблем) [3, с. 5] выделяет три формы знаний: знания об объектах (живых и неживых), организованные как семантические сети; знания о ситуациях и событиях, выраженные посредством схем; знания о действиях и процедурах [3, с. 15]. S. Carey, рассматривая вопрос о происхождении научных понятий, выделяет следующие аспекты ментальных репрезентаций: понятия, убеждения и теории [7, р. 89].

В когнитивной психологии широко изучался вопрос об организации знаний об объектах. Согласно классической точке зрения знания об объектах можно представить как иерархически организованную сеть понятий: в узлах находятся понятия и их специфические свойства, а дуги описывают характер связи между понятиями, например «быть видом чего-то» [3, с. 16]. На вершине иерархии находятся более общие, родовые понятия, обладающие небольшим количеством свойств (например, «процесс»), а ближе к основанию – понятия, обладающие более широким набором специфических свойств (например, «испарение», «плавление»). В структурах, хранящих знания об объектах (семантических сетях), связи между понятиями имеют «сущностный» [3, с. 36] характер, т. е. объединяют понятия, относящиеся к одной категории, например: нейтрон, протон, электрон. Знания могут быть также организованы в виде схем: в них понятия связаны между собой на основе типичности (совместной встречаемости), при этом они могут относиться к разным категориям. Например, схема, описывающая школьный урок, включает как людей (учи-

тель, ученики), так и неодоушевленные предметы (помещение, мебель, канцелярские принадлежности...).

Предполагается, что знания в области математики и физики организованы в виде схем [3, с. 36], которые могут описывать как физические объекты, так и физические проблемы. Например, схема такого объекта, как наклонная плоскость, может включать угол наклона плоскости по отношению к горизонтали, наличие блока, покоящегося на плоскости, а также массу и высоту блока, свойство поверхности плоскости, наличие или отсутствие трения, коэффициенты трения, возможные силы, которые могут действовать на блок [8, р. 136]. Схемы, описывающие типы физических проблем, могут включать такие компоненты, как начальное состояние, конечная цель и допустимые операторы решения проблем [12, цит. по 8, р. 122].

Организация знаний в виде системы взаимосвязанных компонентов дает преимущества при осуществлении познавательной деятельности. На основе воспринятых свойств объект или ситуация могут быть категоризованы, т. е. отнесены к определенному классу (объектов) / типу (ситуаций), обозначенному общепринятым термином и представленному в виде ментальной структуры. Благодаря связям между компонентами ментальной структуры воспринятому объекту могут быть приписаны и другие свойства этого класса, даже если они не представлены в непосредственном восприятии, поскольку каждое понятие в иерархической семантической структуре «наследует» свойства, присущие понятиям более высокого уровня. Аналогично, если проблемная ситуация правильно категоризована, то это дает доступ к дополнительной информации, содержащейся в схеме, описывающей этот тип проблем. Это не только освобождает человека от необходимости хранить в памяти всю совокупность свойств для каждого объекта / ситуации (что значительно снижает нагрузку на память), но и позволяет ему формулировать различные суждения о новых объектах или явлениях [9, р. 62].

М. А. Холодная обращает внимание на различия между понятиями и концептуальными структурами (как видом ментальных структур). Она подчеркивает *объективный* характер понятия как внешнего по отношению к субъекту элемента исторически выработанной системы знания, зафиксированной в определенных материализованных формах [6, с. 60]. Концептуальную структуру она определяет как ментальную структуру «внутри» *индивидуального* ментального опыта, выступающую в качестве психического носителя понятия [6, с. 60].

Индивидуальный характер концептуальных структур является отражением различий в усвоении понятий индивидами.

Описывая процесс усвоения знаний в терминах образования ментальных структур, можно выделить три направления изменений: 1) формирование новых ментальных структур (при отсутствии у учащегося предварительных знаний по изучаемому вопросу); 2) дополнение уже имеющихся ментальных структур новыми компонентами (при неполноте знаний по изучаемому вопросу); 3) переструктурирование ментальных структур (при наличии у учащегося предварительных знаний, которые не соответствуют принятой в науке точке зрения) [9, с. 61]. Последний вид изменений, обозначаемый в англоязычных публикациях устоявшимся термином “conceptual change” (в переводе – *понятийные изменения*), является актуальным предметом психологических исследований [9]. Используя эту терминологию, можно рассматривать в качестве одной из целей обучения формирование у учащихся «правильных» (т. е. соответствующих принятым в науке представлениям) ментальных структур.

Интерес к изучению ментальных структур как модели организации знаний и их изменений в процессе обучения обусловлен рядом причин. Во-первых, организация знаний, включая содержание и количество входящих в ментальные структуры понятий и связи между ними, влияет на то, что замечают люди в окружающей среде (избирательность восприятия) и как они интерпретируют эту информацию. Следовательно, учащиеся с разной организацией знаний будут обращать внимание и воспринимать разные аспекты объяснений и демонстраций учителя, а именно: те, которые согласуются с имеющимися у них знаниями [14, цит. по 2, с. 32]. Во-вторых, характеристики структуры знаний могут служить индикатором уровня усвоения научных понятий: в исследованиях С. Siew и А. Guru было показано, что у учащихся старших классов структура знаний по различным учебным предметам отличается от структуры знаний учащихся младших классов [16]. Использование методов когнитивной сетевой науки (“cognitive network science”) позволило выявить не только качественные, но и количественные различия в структурах знаний учащихся с разным уровнем академической успешности: организация знаний в семантической памяти более успешных учащихся характеризуется большим количеством взаимосвязей и более короткими расстояниями между понятиями [11, р. 56]. Как показывают другие исследования, приобретение знаний в предметной области сопро-

воздается изменениями в репрезентации проблем [8, р. 122]. Качественный анализ различий в организации знаний экспертов и «новичков» свидетельствует о том, что схемы знаний экспертов содержат большее количество взаимосвязанных компонентов и организованы вокруг базовых принципов и законов (например, второй закон Ньютона), включая условия их применимости и процедуры решения [8, р. 137]. Наличие в схеме компонентов, связанных с процедурой решения, свидетельствует о том, что эксперты не только владеют более полной информацией о проблемной ситуации, но и знают, как использовать эту информацию для нахождения решения. Таким образом, результаты изучения организации знаний могут служить не только дополнительным инструментом оценки уровня усвоения понятий, но и основой разработки стратегий, направленных на изменение этих структур (в случае их неполноты или несоответствия нормативным представлениям).

Рассмотрим методы, которые используют исследователи для изучения ментальных структур как моделей организации знаний. Среди них можно выделить методы, позволяющие получить информацию о качественных и количественных характеристиках ментальных структур. К первой группе можно отнести методы, объектом анализа в которых являются развернутые ответы (объяснения, прогнозы) на разнообразные вопросы. Структура и последовательность полученных объяснений рассматриваются как косвенные индикаторы характеристик ментальной структуры [9, р. 68]. Ответы могут быть даны как в вербальной, так и в образной (рисунки) форме. Например, в исследовании S. Vosniadou и W. Brewer (1992) детям предлагалось нарисовать Землю, чтобы оценить, как дети интегрировали новую информацию о сферической форме Земли в систему своих подкрепляемых повседневным опытом представлений о плоской поверхности Земли [17]. К методическим приемам получения качественных характеристик ментальных структур можно отнести классификацию. М. Т. Н. Chi, Р. J. Feltovich и R. Glaser предлагали экспертам и «новичкам» объединить в группы описания физических задач, которые имеют похожее решение, и затем дать название каждой группе. Эксперты использовали в качестве критерия классификации общие принципы и теории (например, «закон сохранения энергии»), в то время как новички категоризовали изображения на основе внешних признаков (например, упомянутые в задаче объекты, («наклонная плоскость») или физические термины («трение», «центр масс»)) [8, р. 125]. На ос-

нове полученных результатов был сделан вывод о том, что организация знаний экспертов характеризуется осмысленными отношениями между элементами, сгруппированными в соответствующие единицы, которые регулируются лежащими в их основе концепциями и принципами.

Распространенным способом изучения структур знаний учащихся являются концептуальные карты («concept maps»), которые были разработаны Дж. Новаком в 1972 году в рамках исследовательской программы в Корнелльском университете, направленной на изучение изменения в знаниях детей о науке [13, р. 29]. Концептуальные карты – это графические инструменты для организации и репрезентации отношений между понятиями. Концептуальная карта представляет собой иерархически организованную диаграмму, включающую понятия, описывающие какой-либо объект или явление (от наиболее общих и содержательных понятий к наиболее конкретным). Понятия соединены между собой линиями, на которых расположены связывающие слова или фразы, указывающие на отношения между этими понятиями (например, «состоит из», «начинается с», «показывает») [13, р. 30]. Концептуальные карты обычно оцениваются с точки зрения их визуальных свойств (формы), на основе которых делаются качественные выводы о ментальных структурах. При этом предполагается, что концептуальные карты можно рассматривать как модель ментальных структур. В ряде исследований было показано, что концептуальные карты тех, кто имеет больше опыта в определенной области, по форме больше похожи на сеть и включают большее количество связей между понятиями, в отличие от имеющих форму цепи концептуальных карт менее опытных людей [11, р. 57].

Для моделирования ментальных структур (семантических сетевых структур памяти) также используется так называемая задача семантической беглости: испытуемым предлагается в течение ограниченного времени (несколько минут) называть (набирать на клавиатуре компьютера) слова, связанные со словом-стимулом [16]. В качестве слова-стимула может быть выбрана как общая категория (например, «животные», «фрукты»), так и слово, обозначающее интересующую исследователя область («биология», «психология»). Данные, полученные при выполнении задачи семантической беглости, анализируются на основе методологии когнитивной сетевой науки, интерес к которой в изучении человеческого познания растет в последнее время [15]. Результатами анализа являются количественные ха-

характеристики семантических сетей памяти: коэффициент кластеризации (CC), средняя длина кратчайшего пути (ASPL) и модулярность (Q) [10]. Коэффициент кластеризации характеризует тесноту взаимосвязи между разными элементами семантических сетей; средняя длина кратчайшего пути – среднее минимальное число отрезков, необходимое для прохождения между любыми двумя узлами в семантической сети; модулярность – наличие подсетей с плотными связями внутри и между подсетями. Наибольший интерес представляют те количественные меры, которые позволяют дифференцировать семантические сети более и менее опытных / знающих людей. В ряде исследований было показано, что семантические сети учащихся с более высоким уровнем академической успешности характеризуются более высокой степенью взаимосвязанности и более короткими путями между узлами (понятиями, идеями), причем степень взаимосвязанности возрастает по мере дальнейшего обучения [11, р. 71]. Значения показателя модулярности, полученные в разных исследованиях, не позволяют делать однозначные выводы о его связи с успешностью обучения, поскольку необходимо учитывать нелинейную зависимость этого показателя от возраста [11, р. 72]. Таким образом, качественный и количественный анализ моделей ментальных структур позволяет оценивать объем, содержание и структуру знаний учащихся на уровне связей между понятиями и подструктурами.

На основе рассмотренных выше идей об организации знаний в виде ментальных структур нами было проведено эмпирическое исследование. Исследование было направлено на проверку **гипотезы**: условием успешной категоризации проблемной физической ситуации являются точность и полнота сформированной у учащихся ментальной структуры (схемы), описывающей физическое явление, лежащее в основе проблемной ситуации. При формулировке гипотезы мы исходили из представления о том, что понимание любой проблемы предполагает конструирование ментальной репрезентации – временной (переходной) когнитивной структуры, которая включает как воспринимаемые элементы ситуации, так и знания, хранящиеся в долговременной памяти в виде ментальных структур [3, с. 5]. Категоризация ситуации на основе актуализации соответствующей ей ментальной структуры знаний позволяет приписать смысл отдельным элементам ситуации и установить отношения между ними, а также дополнить информацию об объектах, указанных в ситуации, информацией из базы знаний [8, р. 122]. В модели решения про-

блем, предложенной F. Reif, создание репрезентации ситуации рассматривается как «переописание в терминах понятий, входящих в базу знаний» [цит. по 8, р. 122]. Отмечается, что эксперты, в отличие от «новичков», умеют быстро устанавливать соответствие между внешне представленными событиями и внутренними моделями этих событий [8, р. 123].

Материалы и методы. Исследование проводилось в течение сентября-октября 2024 года. В основную группу участников исследования вошли учащиеся 10 класса одной из общеобразовательных школ г. Екатеринбурга (19 человек). Пилотажное исследование было проведено с участием студентов 3 курса, обучающихся по направлению подготовки «Физика и информатика» (12 человек). К участию в исследовании также были привлечены эксперты – преподаватели университета, имеющие опыт преподавания физических дисциплин (4 человека). Ответы экспертов рассматривались как эталонные.

В качестве стимульного материала были использованы описания восьми проблемных ситуаций из книги А. П. Усольцева «Поразительные задачи. Физика» [5]. Были выбраны описания, которые не включали явно упоминание физических понятий, из разделов: «Давление» (задачи 2.5, 2.18, 2.21); «Закон Архимеда» (задачи 4.5, 4.12); «Основы динамики» (задачи 12.1, 12.3, 12.9) [5]. Ситуации из раздела «Основы динамики» описывали явление движения по инерции. Описание каждой ситуации было напечатано на отдельной карточке.

Исследование включало выполнение каждым участником трех заданий.

Задание 1. Цель: оценка способности устанавливать соответствие между доступными наблюдениям характеристиками ситуации и признаками физического явления.

Инструкция 1. Прочитайте описание ситуаций, связанных с различными физическими явлениями. Объедините эти ситуации в группы так, чтобы в одной группе находились ситуации, описывающие одно и то же физическое явление. Придумайте название для каждой группы и впишите его в таблицу. Укажите номера ситуаций, относящихся к этой группе.

Задание 2. Цель: выявление слов / выражений в описании проблемных ситуаций, которые способствуют актуализации схемы знаний о физическом явлении, лежащем в основе проблемной ситуации.

Инструкция 2. Сейчас в каждой карточке найдите и подчеркните ключевые слова, которые позволили вам отнести карточку к определенной группе. Подчеркните не более 5 слов в каждой карточке.

Задание 3. Цель: выявление содержания схемы знаний, описывающей физическое явление или закономерность.

Инструкция 3. Напишите любые слова, которые приходят вам в голову, когда вы слышите слово ... (последовательно называются слова: «давление», «закон Архимеда», «инерция»). Ограничение времени выполнения *Инструкции 3* для каждого слова – не более 3 минут.

Для удобства описания полученных результатов каждой из 8-ми проблемных си-

туаций было присвоено буквенно-цифровое обозначение.

Задачи из раздела «Давление»: 2.5 – Д1, 2.18 – Д2, 2.21 – Д3.

Задачи из раздела «Закон Архимеда»: 4.5 – А1, 4.12 – А2.

Задачи из раздела «Основы динамики» (инерция): 12.1 – И1, 12.3 – И2, 12.9 – И3.

Результаты. Рассмотрим результаты выполнения Задания 1 (категоризация проблемных ситуаций) экспертами и школьниками.

Таблица 1

Результаты категоризации проблемных ситуаций экспертами (n = 4)

Присвоенное группе название (категория)	Проблемная ситуация	Количество экспертов, отнесших ситуацию к данной категории
Давление (3) Явления, описывающие давление (1)	Д1	4 (100%)
	Д2	4 (100%)
	Д3	4 (100%)
Закон Архимеда (1) Сила Архимеда (1) Условие плавания тел (1) Явления, описывающие массу объектов (1)	А1	4 (100%)
	А2	4 (100%)
Инерция (1) Инерция, инертность (1) Силы инерции (1) Явления, описывающие инерцию (1)	И1	4 (100%)
	И2	3 (75%)
	И3	4 (100%)

Примечание: в скобках после каждого названия группы указано количество экспертов, выбравших это название.

Как показывают результаты, приведенные в таблице 1, эксперты продемонстрировали высокий уровень согласованности в разделении проблемных ситуаций на 3 группы. Была выявлена вариативность в выборе названий для групп. Более согласо-

ванными были названия для групп «Давление» и «Инерция», наибольшая вариативность названий получена для группы «Закон Архимеда». При дальнейшем анализе именно такой вариант распределения на 3 группы будет принят за эталонный.

Таблица 2

Результаты категоризации проблемных ситуаций школьниками (n = 19)

Присвоенное группе название (категория)	Проблемная ситуация	Количество школьников, отнесших ситуацию к данной категории (% от общего количества)
Давление на поверхность (2) Давление (1) Давление твердых тел (1) Распределение массы (давление) (1) Распределение массы (1) Площадь соприкосновения (1) «Про площадь» (1) Площадь (1)	Д1	9 (47,4%)
	Д2	9 (47,4%)
	Д3	9 (47,4%)
Объем (6) Объем и масса (1) Масса в воздухе / воде (1) Сила тяжести, плотность (1) Сила Архимеда (1) Подъемная сила (1) Выталкивающая сила (закон Архимеда) (1)	А1	12 (63,2%)
	А2	12 (63,2%)
Инерция (6) Инерция, сохранение скорости телом (1) Сила тяжести и инерция (1) Движение (1) Движение тел относительно чего-либо (1) Резкая остановка (1)	И1	11 (57,9%)
	И2	8 (42,1%)
	И3	11 (57,9%)

Анализ количественных результатов, приведенных в таблице 2, свидетельствует о том, что наибольшая доля выборов, соответствующих эталонному (выбору экспертов), была получена для группы А (ситуации А1 и А2) – 12 (63,2%) школьников. 9 (47,4%) школьников объединили в одну группу ситуации Д1, Д2 и Д3. 8 (42,1%) школьников объединили в одну группу ситуации И1, И2 и И3. 3 (15,8%) школьника выделили в отдельную группу ситуацию И2 и объединили в одну группу ситуации И1 и И2.

Более половины школьников, продемонстрировавших эталонный выбор, выбрали для ситуаций группы Д названия со словом «давление» – 5 (55,6%). Для ситуаций группы А преобладают названия со словом «объем» – 7 (58,3%). Для ситуаций группы И преобладают названия со словом «инерция» – 8 (72,7%). Таким образом, преобладающие названия для групп Д и И соответствуют эталонным. Преобладающее название для группы А («объем») является менее обобщенным по сравнению с эталонным («Закон / сила Архимеда»).

Для проверки теоретической гипотезы о том, что условием успешной категоризации проблемной физической ситуации яв-

ляются точность и полнота ментальной схемы, описывающей физическое явление, лежащее в основе проблемной ситуации, были выделены две группы школьников (по критерию успешности категоризации): «эталонная» группа – школьники, которые не только правильно объединили ситуации в группу, но и дали группе название, соответствующее эталонному; «альтернативная» группа – школьники, у которых и состав, и название групп отличаются от эталонных. Результаты школьников с частичным соответствием состава и названия групп эталонному не были включены в анализ при проверке гипотезы. Поскольку объем «эталонной» и «альтернативной» групп для разных групп ситуаций отличался, анализ проводился отдельно для каждой группы ситуаций (Д, А и И). Была сформулирована эмпирическая гипотеза: существуют различия между «эталонной» и «альтернативной» группами школьников как в выделении слов, оцениваемых как ключевые для категоризации проблемной ситуации, так и в полноте и точности ментальных схем, отражающих уровень усвоения физических понятий.

Таблица 3

Сравнение выбора школьниками из «эталонной» и «альтернативной» групп слов в описании проблемных ситуаций, выделенных как ключевые (Задание 2)

Группа ситуаций	Категория	Слова	Доля школьников, выбравших это слово как ключевое (%)	
			«эталонная» группа	«альтернативная» группа
Давление	Действие	выдерживает	n = 5 40	n = 6 33
		проваливается / не провалиться (начал)	80	67
		прогибаться	20	100
	Сила	тяжесть (медведя)	40	50
	Площадь	узкими каблучками	60	50
Закон Архимеда	Условие плавания	плавает	n = 3 0	n = 4 75
		утопит (ключик)	67	25
	Выталкивающая сила	взлетает	33	75
	Объем	объем	33	25
Инерция	Движение		n = 5	n = 7
		полетели	40	57
		вращение	80	86
	Изменение скорости движения в результате воздействия	падает	60	43
		сел носом в землю	20	29
		резкого торможения (тормоз)	100	71
		остановила	100	86
	Направление движения	споткнется	100	86
подпрыгнул		20	14	
вперед		80	43	

Результаты, представленные в таблице 3, не позволяют делать вывод о существенных различиях в выделении ключевых слов школьниками «эталонной» и «альтерна-

тивной» групп. Хотя по отдельным словам различие может быть достаточно большим (например, слово «плавает» в группе ситуаций «Закон Архимеда» не выбрал ни один

школьник из «эталонной» группы и 75% школьников из «альтернативной» группы), но сравнение групп по категориям (охватывающим несколько слов) не дает таких значительных различий. Отсутствие значимых различий между «эталонной» и «альтернативной» группами школьников ставит вопрос о валидности процедуры выделения ключевых слов как индикатора понимания сути проблемной ситуации. Для ответа на этот вопрос мы провели сравнение по выделенным ключевым словам между школьни-

ками, которые правильно объединили в одну группу ситуации A1 и A2, но дали этой группе разные названия: первая группа (6 школьников) назвали группу «Объем», а вторая группа (3 школьника) дали группе более общее название («Выталкивающая сила (закон Архимеда)», «Сила Архимеда», «Подъемная сила»). Мы включили в таблицу 4 только те ключевые слова, которые были подчеркнуты не менее чем половиной школьников из каждой группы.

Таблица 4

Сравнение выбора ключевых слов школьниками, давшими разные названия группе ситуаций А

Ситуация	Слова, выбранные как ключевые	Доля школьников, выбравших это слово как ключевое (%)	
		Группа 1 («Объем») n = 6	Группа 2 («Закон Архимеда») n = 3
A1	объем	100	33
	шариков	50	33
	с водородом	50	0
	взлетает	0	67
A2	изменится	0	67
	уровень воды	50	100
	утопит	67	67

Как видно из таблицы 4, все школьники (100%) из группы 1 подчеркнули в качестве ключевого слово «объем», что может служить объяснением выбора именно этого слова в качестве названия группы. В группе 2 слово «объем» подчеркнул один из трех школьников (33%). Представляют интерес различия, связанные с подчеркиванием школьниками группы 2 таких слов, как «взлетает» (67%) и «изменится» (уровень воды) (67%). Эти слова не были выделены ни одним из школьников группы 1, хотя именно эти слова указывают на изменения, связанные с действием силы Архимеда. В силу небольшого объема выборки эти результаты можно рассматривать скорее как иллюстрации, нежели как аргументы. Тем не менее они могут служить основой для формулировки гипотез, требующих проверки на выборках большего объема.

Для проверки гипотезы о различиях между школьниками «эталонной» и «альтернативной» групп в полноте и точности

ментальных схем, отражающих уровень усвоения физических понятий, был проведен анализ выполнения ими Задания 3. После проведения пилотажного исследования с группой студентов инструкция Задания 3 была уточнена: участникам исследования предлагалось назвать в качестве ассоциаций на слово-стимул не любые слова, а относящиеся к области физики. Для анализа результатов выполнения этого задания для каждого из слов-стимулов («давление», «закон Архимеда», «инерция») нами был выделен ряд понятий, входящих в их содержание. Выделение этих понятий производилось на основе анализа определений слов-стимулов и содержания соответствующих параграфов учебника по физике А. В. Перышкина для 7 класса. В качестве показателя полноты и точности ментальной схемы выступало количество ответов на слово-стимул, совпадающих с понятиями, входящими в его определение.

Таблица 5

Сравнение полноты и точности ментальных схем, соответствующих уровню усвоения физических понятий, школьников «эталонной» и «альтернативной» групп (Задание 3)

Слово-стимул	Понятия, входящие в определение слова-стимула	Частота упоминания понятия в ряду ассоциаций на слово-стимул (медиана)		U _{эмп}
		«эталонная» группа	«альтернативная» группа	
Давление		n = 5	n = 6	
	сила	1	0,5	
	площадь	1	0	
	действие	0	0	
	Сумма	2	0,5	4,5 (p ≤ 0,05)
Закон Архимеда		n = 3	n = 4	
	сила	0	0,5	
	выталкивающая	1	0,5	
	вес	1	0	
	объем	1	0,5	
Сумма	3	1,5	8 (p ≥ 0,05)	
Инерция		n=5	n=7	
	сохранение / продолжение / постоянная	1	0	
	скорость	1	0	
	движение/двигаться	0	0	
	равномерное	0	0	
	воздействие/сила	0	0	
Сумма	2	0	13 (p ≥ 0,05)	

Различия в полноте и точности ментальных схем, отражающих уровень усвоения физических понятий, между школьниками «эталонной» и «альтернативной» групп были получены для суммарного количества ответов на слово-стимул «давление» (на уровне значимости различий $p \leq 0,05$). Также можно отметить, что в ответах школьников «альтернативной» группы на слово-стимул «давление» отсутствует понятие «площадь», а в «эталонной» группе частота упоминания этого понятия составляет 80%. Для слов-стимулов «закон Архимеда» и «инерция» не выявлено значимых различий между суммарными показателями ответов в «эталонной» и «альтернативной» группах. При этом в «альтернативной» группе при ответе на слово-стимул «закон Архимеда» отсутствует понятие «вес» (в «эталонной» группе частота его упоминаний составляет 67%). При сравнении ответов на слово-стимул «инерция» было выявлено различие с помощью критерия Фишера на уровне значимости $p \leq 0,05$ ($\Phi^*_{эмп} = 1,701$) в частоте упоминания понятия «сохранение»: в «эталонной» группе это понятие упоминали в ответ на слово-стимул «инерция» 60% школьников, а в «альтернативной» группе – 14% школьников. Ответ на вопрос, являются ли отмеченные различия отражением устойчивой закономерности, требует увеличения объема выборки.

Необходимо также отметить, что использованный нами для обработки резуль-

татов Задания 3 метод контент-анализа позволяет оценивать только содержание ментальных схем. Оценка структуры ментальных схем требует использования методов когнитивной сетевой науки, что является одной из перспективных задач нашего исследования.

Выводы

1. При выполнении задания на категоризацию физических проблемных ситуаций школьниками 10 класса ($n = 19$) 12 (63,2%) школьников правильно объединили в одну группу ситуации, связанные с действием силы Архимеда (ситуации группы А); 9 (47,4%) – ситуации, описывающие давление (ситуации группы Д); 8 (42,1%) – ситуации, описывающие явление движения по инерции (ситуации группы И). Из них доля выбравших для групп ситуаций название, соответствующее эталонному, составила: 8 (72,7%) – название «Инерция» (для ситуаций группы И); 5 (55,6%) – название «Давление» (для ситуаций группы Д). Для ситуаций группы А преобладающим было название «Объем» (7 (58,3%) школьников), являющееся менее обобщенным по сравнению с эталонным названием «Закон / сила Архимеда».

2. Были выявлены качественные различия между школьниками, давшими разные названия группам ситуаций, в выделении ключевых слов в описании проблемных ситуаций. Школьниками, которые дали группе ситуаций А эталонное название («Закон / сила Архимеда», «Выталкиваю-

щая / подъемная сила»), в качестве ключевых были выделены слова «взлетает» и «изменится» (уровень воды), описывающие действие силы Архимеда. В группе школьников, назвавших группу ситуаций А словом «Объем», эти слова не были выделены ни одним из школьников. Однако формулировка вывода о возможности использования выделенных ключевых слов в качестве индикатора понимания сути проблемной ситуации требует проведения исследования на выборке большего объема.

3. При проверке гипотезы о различиях в полноте и точности ментальных схем, отражающих уровень усвоения физических понятий, значимые различия между школьниками, успешными («эталонная» группа) и не успешными («альтернативная» группа) в выполнении задания на категоризацию проблемных ситуаций, были получены только для понятия «давление» ($U_{эмп} = 4,5$, $p \leq 0,05$). Для ментальных схем, соответствующих понятиям «закон Архимеда» и «инерция», значимых различий в количестве слов, названных в ответ на словостимул и совпадающих с понятиями, входящими в его определение, между группами получено не было. Качественный анализ ответов школьников из «альтернативной» группы свидетельствует об отсутствии в ментальных схемах большинства из них по-

нятия «площадь» (для слова-стимула «давление»), понятия «вес» (для слова-стимула «закон Архимеда») и понятия «сохранение» (для слова-стимула «инерция»), что характеризует их ментальные схемы как менее полные. Однако выводы о значимости различий между ответами «альтернативной» и «эталонной» групп требуют увеличения объема выборки.

4. Высокие показатели полноты и точности ментальной схемы, описывающей физическое явление, у отдельных школьников из «альтернативной» группы позволяют предположить, что полнота и точность ментальной схемы являются необходимыми, но недостаточными условиями успешной категоризации проблемной физической ситуации.

5. Полученные результаты отчасти подтверждают предположение о связи характеристик ментальных структур и продуктивности познавательной деятельности. Это позволяет рассматривать методы оценки качественных и количественных характеристик ментальных структур как диагностический инструмент, который может быть использован при разработке стратегий обучения, направленных на создание эффективных условий для усвоения школьниками научных понятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гист, Х. Поддержка присвоения знаний и Conceptual Change в обучении. Стратегия обучения при восхождении от абстрактного к конкретному / Х. Гист. – Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т. 10, № 4. – С. 99–109.
2. Исаев, Е. И. Методика развития исходных математических и естественно-научных представлений обучающихся до научных понятий в начальной школе / Е. И. Исаев, А. А. Марголис, М. А. Сафронова. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26, № 6. – С. 25–45. – DOI: 10.17759/pse.2021260602.
3. Ришар, Ж. Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений / Ж. Ф. Ришар ; сокр. пер. с франц. Т. А. Ребеко. – М. : Издательство «Институт психологии РАН», 1998. – 232 с. – Текст : непосредственный.
4. Усова, А. В. Условия успешного формирования у учащихся научных понятий / А. В. Усова. – Текст : электронный // Наука и школа. – 2006. – № 4. – С. 57–59. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-uspeshnogo-formirovaniya-u-uchaschihsya-nauchnyh-ponyatiy> (дата обращения: 30.10.2024).
5. Усольцев, А. П. Поразительные задачи. Физика / А. П. Усольцев. – М. : Просвещение, 2024. – 159 с. – Текст : непосредственный.
6. Холодная, М. А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная. – М. : Издательство «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с. – Текст : непосредственный.
7. Carey, S. The Origin and Evolution of Everyday Concepts / S. Carey. – Text : immediate // Cognitive Models of Science / ed. by R. Giere, H. Feigl. University of Minnesota Press, 1992. – P. 15–89.
8. Chi, M. T. H. Categorization and representation of physics problems by experts and novices / M. T. H. Chi, P. J. Feltovich, R. Glaser. – Text : immediate // Cognitive Science. – 1981. – Vol. 5, no. 2. – P. 121–152. – https://doi.org/10.1207/s15516709cog0502_2.
9. Chi, M. T. H. Three types of conceptual change: Belief revision, mental model transformation, and categorical shift / M. T. H. Chi. – Text : immediate // Handbook of research on conceptual change / ed. by S. Vosniadou. – Hillsdale : Erlbaum, 2008. – P. 61–82.
10. Christensen, A. P. Semantic network analysis (SemNA): A tutorial on preprocessing, estimating, and analyzing semantic networks / A. P. Christensen, Y. N. Kenett. – Text : immediate // Psychological Methods. – 2023. – Vol. 28, issue 4. – P. 860–879. – <https://doi.org/10.1037/met000463>.
11. Luchini, S. A. Mapping the Memory Structure of High-Knowledge Students: A Longitudinal Semantic Network Analysis / S. A. Luchini, S. Wang, Y. N. Kenett, R. E. Beaty. – Text : immediate // Journal of Intelligence. – 2024. – Vol. 12, issue 6. – P. 56–77. – <https://doi.org/10.3390/jintelligence12060056>.

12. Newell, A. Human problem solving / A. Newell, H. A. Simon. – Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1972. – 920 p. – Text : immediate.
13. Novak, J. D. Theoretical origins of concept maps, how to construct them, and uses in education / J. D. Novak, A. J. Cañas. – Text : immediate // *Reflecting Education*. – 2007. – Vol. 3, no. 1. – P. 29–42.
14. Pine, K. Children's Misconceptions in Primary Science: A Survey of teachers' views / K. Pine, D. Messer, K. St. John. – Text : immediate // *Research in Science & Technological Education*. – 2001. – Vol. 19, issue 1. – P. 79–96. – <https://doi.org/10.1080/02635140120046240>.
15. Siew, C. S. Q. Cognitive Network Science: A Review of Research on Cognition through the Lens of Network Representations, Processes, and Dynamics / C. S. Q. Siew, D. U. Wulff, N. M. Beckage, Y. N. Kenett. – Text : immediate // *Complexity* / ed. by A. Meštrović. – 2019. – Vol. 2019, issue 1. – P. 1–24. – <https://doi.org/10.1155/2019/2108423>.
16. Siew, C. S. Q. Investigating the network structure of domain-specific knowledge using the semantic fluency task / C. S. Q. Siew, A. Guru. – Text : immediate // *Memory & Cognition*. – 2022. – Vol. 51, issue 3. – P. 623–646. – <https://doi.org/10.3758/s13421-022-01314-1>.
17. Vosniadou S. Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood / S. Vosniadou, W. F. Brewer. – Text : immediate // *Cognitive Psychology*. – 1992. – Vol. 24, no. 4. – P. 535–585.

REFERENCES

1. Giest, H. (2014). Podderzhka prisvoeniya znaniy i Conceptual Change v obuchenii. Strategiya obucheniya pri voskhozhdanii ot abstraktnogo k konkretnomu [Supporting Knowledge Acquisition and Conceptual Change in Learning. Learning Strategy in Ascending from the Abstract to the Concrete]. In *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*. Vol. 10. No. 4, pp. 99–109.
2. Isaev, E. I., Margolis, A. A., Safronova, M. A. (2021).. Metodika razvitiya iskhodnykh matematicheskikh i estestvenno-nauchnykh predstavlenii obuchayushchikhsya do nauchnykh ponyatii v nachal'noi shkole [Developing Children's Concepts in Mathematics and Natural Sciences in Elementary School: From Initial Representations to Scientific Concepts]. In *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. Vol. 26. No. 6, pp. 25–45. DOI: 10.17759/pse.2021260602.
3. Richard, J.-F. (1998). *Mental'naya aktivnost'. Ponimanie, rassuzhdenie, nakhozhdenie reshenii* [Mental Activity. Understanding, Reasoning, Finding Solutions]. Moscow, Izdatel'tvo «Institut psikhologii RAN». 232 p.
4. Usova, A. V. (2006). Usloviya uspehnogo formirovaniya u uchashchikhsya nauchnykh ponyatii [Conditions for the Successful Formation of Scientific Concepts in Students]. In *Nauka i shkola*. No. 4, pp. 57–59. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-uspehnogo-formirovaniya-u-uchashchihhsya-nauchnykh-ponyatii> (mode of access: 30.10.2024).
5. Usoltsev, A. P. (2024). *Porazitel'nye zadachi. Fizika* [Amazing Problems. Physics]. Moscow, Prosveshchenie. 159 p.
6. Kholodnaya, M. A. (2012). *Psikhologiya ponyatiinogo myshleniya: Ot kontseptual'nykh struktur k ponyatiinym sposobnostyam* [Psychology of Conceptual Thinking: From Conceptual Structures to Conceptual Abilities]. Moscow, Izdatel'stvo «Institut psikhologii RAN». 288 p.
7. Carey, S. (1992). The Origin and Evolution of Everyday Concepts. In Giere, R., Feigl, H. (Eds.). *Cognitive Models of Science*. University of Minnesota Press, pp. 15–89.
8. Chi, M. T. H., Feltoich, P. J., Glaser, R. (1981). Categorization and Representation of Physics Problems by Experts and Novices. In *Cognitive Science*. Vol. 5. No. 2, pp. 121–152. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0502_2.
9. Chi, M. T. H. (2008). Three Types of Conceptual Change: Belief Revision, Mental Model Transformation, and Categorical Shift. In Vosniadou, S. (Ed.). *Handbook of research on conceptual change*. Hillsdale, Erlbaum, pp. 61–82.
10. Christensen, A. P., Kenett, Y. N. (2023). Semantic Network Analysis (SemNA): A Tutorial on Preprocessing, Estimating, and Analyzing Semantic Networks. In *Psychological Methods*. Vol. 28. Issue 4, pp. 860–879. <https://doi.org/10.1037/met0000463>.
11. Luchini, S. A., Wang, S., Kenett, Y. N., Beaty, R. E. (2024). Mapping the Memory Structure of High-Knowledge Students: A Longitudinal Semantic Network Analysis. In *Journal of Intelligence*. Vol. 12. Issue 6, pp. 56–77. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12060056>.
12. Newell, A., Simon, H. A. (1972). *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall. 920 p.
13. Novak, J. D., Cañas, A. J. (2007). Theoretical Origins of Concept Maps, How to Construct Them, and Uses in Education. In *Reflecting Education*. Vol. 3. No. 1, pp. 29–42.
14. Pine, K., Messer, D., St. John, K. (2001). Children's Misconceptions in Primary Science: A Survey of Teachers' Views. In *Research in Science & Technological Education*. Vol. 19. Issue 1, pp. 79–96. <https://doi.org/10.1080/02635140120046240>.
15. Siew, C. S. Q., Wulff, D. U., Beckage, N. M., Kenett, Y. N. (2019). Cognitive Network Science: A Review of Research on Cognition through the Lens of Network Representations, Processes, and Dynamics. In Meštrović, A. (Ed.). *Complexity*. Vol. 2019. Issue 1, pp. 1–24. <https://doi.org/10.1155/2019/2108423>.
16. Siew, C. S. Q., Guru, A. (2022). Investigating the Network Structure of Domain-Specific Knowledge Using the Semantic Fluency Task. In *Memory & Cognition*. Vol. 51. Issue 3, pp. 623–646. <https://doi.org/10.3758/s13421-022-01314-1>.
17. Vosniadou S., Brewer W. F. (1992). Mental Models of the Earth: A Study of Conceptual Change in Childhood. In *Cognitive Psychology*. Vol. 24. No. 4, pp. 535–585.

Окуненко Людмила Андреевна,

директор, MAOU COШ № 32; 620085, Россия, г. Екатеринбург, ул. Крестинского, 33; e-mail: mbou_32@mail.ru

Заплатина Елена Александровна,

кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебной деятельности, MAOU COШ № 32; 620085, Россия, г. Екатеринбург, ул. Крестинского, 33; e-mail: 32heo@rambler.ru

Ясинских Людмила Владимировна,

SPIN-код: 1056-7814

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; учитель музыки, MAOU COШ № 32; 620085, Россия, г. Екатеринбург, ул. Крестинского, 33; e-mail: valud7@inbox.ru

Александрова Ульяна Викторовна,

заместитель директора по учебной деятельности, MAOU COШ № 32; 620085, Россия, г. Екатеринбург, ул. Крестинского, 33; e-mail: ulika78@yandex.ru

Кашина Наталья Ивановна,

SPIN-код: 4095-4628

доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620075, Россия, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: koranata@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО И ХУДОЖЕСТВЕННО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детская одаренность; одаренные дети; музыкальная одаренность; художественная одаренность; творческие способности; профессиональная ориентация; профориентация школьников; профессиональное самоопределение; выбор профессии

АННОТАЦИЯ. Актуальность статьи обусловлена необходимостью решения проблемы создания условий для адекватного профессионального самоопределения художественно и музыкально одаренных детей в школе, что декларируется во многих официальных документах в области образования и культуры. Цель статьи – обобщить и представить накопленный педагогический опыт по решению проблемы профессионального самоопределения музыкально и художественно одаренных детей в общеобразовательной школе с углубленным изучением отдельных предметов художественно-эстетической направленности. Методологической основой исследования являются: концепция детской одаренности, идеи современных исследователей о педагогических условиях обучения, воспитания и развития одаренных детей, теоретические положения о внутренних механизмах и существенных характеристиках профессионального самоопределения личности. Использовались следующие методы исследования: изучение и анализ научной литературы, анализ и обобщение педагогического опыта, педагогическое наблюдение. Научная новизна состоит в том, что авторами установлено, что образовательная среда школы и вовлечение музыкально и художественно одаренных детей в проектную и конкурсную деятельность способствуют формированию у них мотивационно-личностного (смыслового), когнитивного (карьерная грамотность) и деятельностного компонентов готовности к профессиональному самоопределению. Статья может быть полезна учителям, работающим с музыкально и художественно одаренными детьми в системе общего и дополнительного образования, педагогам-навигаторам.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Окуненко, Л. А. К проблеме профессионального самоопределения музыкально и художественно одаренных детей в школе / Л. А. Окуненко, Е. А. Заплатина, Л. В. Ясинских, У. В. Александрова, Н. И. Кашина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 146–153.

Okunenکو Lyudmila Andreevna,

Director, Secondary School No. 32, Ekaterinburg, Russia

Zaplatina Elena Alexandrovna,

Candidate of Pedagogy, Deputy Director for Educational Activities, Secondary School No. 32, Ekaterinburg, Russia

Yasinskikh Lyudmila Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University; Music Teacher, Secondary School No. 32, Ekaterinburg, Russia

Aleksandrova Ulyana Viktorovna,

Deputy Director for Educational Activities, Secondary School No. 32, Ekaterinburg, Russia

Kashina Natalya Ivanovna,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Music Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

TO THE PROBLEM OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION MUSICALLY AND ARTISTICALLY GIFTED CHILDREN AT SCHOOL

KEYWORDS: gifted children; gifted children; musical giftedness; artistic giftedness; creative abilities; career guidance; career guidance for schoolchildren; professional self-determination; choice of profession

ABSTRACT. The relevance of the article is due to the need to solve the problem of creating conditions for adequate professional self-determination of artistically and musically gifted children at school, which is declared in many official documents in the field of education and culture. The purpose of the article is to summarize and present the accumulated pedagogical experience in solving the problem of professional self-determination of musically and artistically gifted children in a comprehensive school with in-depth study of individual subjects of an artistic and aesthetic orientation. The methodological basis of the study is: the concept of children's giftedness, ideas about the pedagogical conditions of education, upbringing and development of gifted children, theoretical provisions on the internal mechanisms and essential characteristics of professional self-determination of the individual. The following research methods were used: study and analysis of scientific literature, analysis and generalization of pedagogical experience, pedagogical observation. The scientific novelty is that the authors have established that the educational environment of the school and the involvement of musically and artistically gifted children in project and competitive activities contribute to the formation of their motivational-personal (semantic), cognitive (career literacy) and activity components of readiness for professional self-determination. The article can be useful for teachers working with musically and artistically gifted children in the system of general and additional education, navigational teachers.

FOR CITATION: Okunenko, L. A., Zaplatina, E. A., Yasinskikh, L. V., Aleksandrova, U. V., Kashina, N. I. (2024). To the Problem of Professional Self-Determination Musically and Artistically Gifted Children at School. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 146–153.

Постановка проблемы. Одними из главных задач современного отечественного общего и дополнительного образования являются не только выявление, поддержка, развитие одаренных детей, создание условий для продуктивного обучения, полноценного воспитания, обеспечивающих их максимальную самореализацию, но и их *адекватное профессиональное самоопределение*, что декларируется в ряде государственных документов в сфере образования и культуры (ФЗ «Об образовании в РФ», Постановление Правительства РФ «Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития», «Национальная доктрина образования в РФ на период до 2025 г.», «Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 г.», «Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов», Федеральный проект «Успех каждого ребенка» в рамках Национального проекта «Образование», Федеральный проект «Творческие люди» в рамках Национального проекта «Культура»).

Столь пристальное внимание государственных структур к данной категории детей обусловлено тем, что именно от них во многом зависит дальнейшее экономическое, политическое, социальное и духовное развитие нашей страны [6; 8].

Кроме того, в 2023 г. с целью решения задач, связанных с развитием экономики и укреплением технологического суверенитета РФ, по указу Министерства просвещения РФ в российских школах была внедрена Единая модель профессиональной ориентации, цель которой – выстраивание системы *профессиональной ориентации обучающихся*.

Но, как указывают современные исследова-

тели (И. А. Бакаева, Л. А. Раздобарина, Н. А. Чивирева, И. А. Якимов и др. [1; 12]), одной из проблем одаренных детей сегодня является становление одаренных взрослых, *профессионально и личностно реализовавшихся*.

Это связано, *во-первых*, с характерными для них психолого-педагогическими особенностями (наличие специфических индивидуальных стратегий деятельности, особый тип обучаемости, увлеченность, переходящая в одержимость, повышенные познавательные потребности, проблемы общения, отрицание общепринятых стандартных правил и требований и т. д. [9; 11]).

Во-вторых, процесс их профессионального самоопределения сопровождается рядом трудностей:

- наличием у одаренного ребенка способностей в одной сфере и интересов и склонностей, часто лежащих в другой сфере науки или искусства [1];

- в силу развитых разнообразных интересов и склонностей, наличия высоких результатов по нескольким направлениям, активности в большом количестве школьных и внешкольных мероприятий у одаренных детей возникает много взаимоисключающих вариантов дальнейшего профессионального развития, что затрудняет их адекватный выбор [14];

- характерная для одаренных детей неравномерность психического развития, сопровождающаяся недостаточным уровнем социальной и эмоциональной зрелости, недостаточной сепарацией от взрослых, что ведет к выбору дальнейшей профессиональной самореализации, осуществляющемуся под влиянием внешних мотивов (влияние родителей, педагогов, референтной группы и др.) [1; 14];

- высокие результаты участия ода-

ренных детей в конкурсах и олимпиадах ведут к сознательному отказу родителей и учителей от их профессиональной ориентации в силу кажущегося очевидного выбора, не во всех случаях адекватного.

Процесс профессионального самоопределения протяжен во времени и осуществляется человеком в течение всей жизни. В период обучения ребенка в школе данный процесс осуществляется поэтапно [1]: в *начальной школе* осуществляется *пропедевтический этап* профессионального самоопределения, когда у ребенка посредством вовлечения в разные виды деятельности (игровой, учебной, трудовой) формируется представление о роли труда в жизни человека; в *5–7-х классах* происходит осознание детьми своих интересов и способностей, связанных с выбором будущей профессии; в *8–9-х классах* у подростков начинает формироваться профессиональное самосознание; в старшей школе, во время обучения подростков в *10–11-х классах*, являющихся профильными предпрофессиональными, на основе углубленного изучения отдельных учебных предметов осуществляется собственно их профессиональная ориентация. На каждом возрастном этапе необходимо применение современных подходов, способствующих эффективному осуществлению процесса профессионального самоопределения музыкально и художественно одаренных детей.

Сегодня, в условиях неопределенности и изменчивости, чрезвычайно высоких темпов развития техники, информационных технологий и общества в целом, появления множества новых профессий, в том числе в области музыкальной и художественной индустрии, профессиональное самоопределение одаренных детей должно осуществляться не только естественно (спонтанно) на определенном этапе онтогенеза. Данный процесс должен быть *педагогически организован* [1; 2; 4].

Настоящее исследование направлено на решение проблем, связанных с недостаточным вниманием педагогической общественности к практике работы с одаренными детьми, касающейся их профессиональной ориентации, профессионального самоопределения, необходимостью приращения инновационного опыта и присвоения его педагогами школ, педагогами-навигаторами, распространения успешных практик в общем образовательном пространстве.

Обзор литературы. Понятие «*профессиональное самоопределение*» в отечественной научной литературе интерпретируется как процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной деятельности и способ его реализации

через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей [3]; внутриличностный процесс, развитие которого проявляется в появлении новообразований в представлениях учащихся о собственном профессиональном становлении и изменении осознанности и активности в отношении процесса выбора будущих вариантов профессионального труда [7]; процесс и результат выявления, уточнения и утверждения человеком собственной позиции в профессионально-трудовой сфере посредством согласования индивидуальных возможностей, внутренних стремлений, смыслов и внешних вызовов (*смысловая сторона*); овладения необходимым для этого инструментарием (знаниями, умениями, навыками, опытом, компетенциями) (*инструментальная сторона*) [8].

Для настоящего исследования необходимо обратиться к содержанию понятия «*готовность к профессиональному самоопределению*». Это способность человека быть субъектом своих выборов: самостоятельно формировать и корректировать свою образовательно-профессиональную траекторию, учитывая смысловую и инструментальную стороны профессионального самоопределения¹. Данное личностное образование имеет *три компонента* – *мотивационно-личностный (смысловой), когнитивный (карьерная грамотность) и деятельностный*.

Сегодня в научной литературе есть множество примеров исследований, посвященных *выявлению, развитию и поддержке одаренных детей и молодежи* – О. В. Гончаровой (2002), Л. Х. Жаппуевой (2011), Н. И. Кашиной, Е. А. Заплатиной (2023) [6], Е. А. Логиновой (2007), С. И. Мокроусова [8], Т. Г. Мороз (2006), И. Б. Мыловой (2016), А. А. Никитина (2013), О. С. Парц (2007), Г. Ю. Ульяновой (1999), Н. Д. Хижняк (2012), Н. Г. Тагильцевой, Л. В. Матвеевой, М. А. Бызовой [13] и др.

В области *общей педагогики* А. В. Губановой (2007) создана технология педагогической поддержки профессионального самоопределения одаренных старшеклассников в образовательном пространстве инновационных школ. И. В. Карповой (2006) выделены педагогические условия педагогического обеспечения профессионального самоопределения старшеклассников с признаками одаренности.

В области *педагогики искусства* предложены педагогические условия активиза-

¹ Методические рекомендации по реализации профориентационного минимума в общеобразовательных организациях РФ. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/ab399c217503ce818ff31f1f73b737da/download/5881/> (дата обращения: 20.12.2024).

ции профессионального самоопределения и профессиональной ориентации учащихся детской хореографической школы (А. В. Вертохина, 2012), учащихся студии изобразительного искусства (С. А. Платонов, 2005), обучающихся музыкальных классов образовательной школы (Т. П. Фролова, 2002), учащихся хорового лица (Н. Ю. Перевышина, 2002). Однако все названные исследования не касаются проблемы профессионального самоопределения музыкально и художественно одаренных детей.

Возникает *противоречие* между возросшими объективными требованиями современного общества к уровню готовности музыкально и художественно одаренных детей к адекватному профессиональному самоопределению и недостаточной теоретической и практической разработанностью данной проблемы в области педагогики искусства.

Результаты исследования

1. В МАОУ СОШ № 32 г. Екатеринбурга осуществляется *гибкая работа* с художественно и музыкально одаренными детьми. Здесь создана система предпрофильной подготовки данной категории обучающихся, способствующая не только развитию их музыкальных и художественных способностей, но и формированию у них *готовности к профессиональному самоопределению*.

Так, в школе осуществляется учет индивидуальных особенностей, способностей, склонностей и возможностей обучающихся, начиная с *учебного плана* школы. В федеральном компоненте отражены предметы: «ИЗО» (5–9 классы, в художественных классах дополнительно 2 часа), «Литература» (5–11 классы), «ОДНРК» (5 класс), «МХК» (6–9 классы).

Дальнейшее художественно-эстетическое образование по музыкальному, хореографическому и художественному эстетическому направлениям реализуется через:

– *внеурочную деятельность* на предметах «Рисунок», «Живопись», «Теория музыкального искусства», «Хореография», «Театральный час», «Театральная культура», «Народно-сценический танец», «Музыкальная ритмика», «МХК», посещение обучающимися концертов, музеев, театральных постановок и т. д.;

– *дополнительное образование* (кружки, студии, индивидуальные занятия по специальному и общему инструменту, «Ритмика и художественное движение», «Искусство бисероплетения», «Театральная студия», «Хореографический ансамбль», «Хор», инструментальные ансамбли, вокальные ансамбли и т. д.);

– *платные образовательные услуги* (на предметах «Музыкальная литература»,

«Хоровое сольфеджио», «Художественное движение», «Образ и мысль», «Классический танец», «Элементарное музицирование (инструментальное)», «Сценическая практика», «ДПИ», «Композиция»).

Таким образом, по каждому направлению искусства выстраивается вертикаль из набора определенных предметов, кружков и видов деятельности, в процессе освоения которых у каждого ребенка, начиная с начальных классов, формируются знания, умения, навыки и соответствующие компетенции, накапливается необходимый опыт в том или ином виде художественно-эстетической деятельности (т. е. осуществляется формирование *инструментальной стороны профессионального самоопределения*).

Даже в рамках одного направления каждый ребенок может выбрать различные векторы своего дальнейшего развития, связанного с *выбором будущей профессии*. Учебный план предполагает углубленное изучение разных видов искусства. Например, в образовательном процессе предмета «Художественное движение» обучающимся музыкальных классов предоставляется возможность осваивать элементы хореографии, а на уроках предмета «Образ и мысль», ориентированного на развитие визуального мышления, в ходе совместного просмотра и обсуждения шедевров изобразительного искусства ребята учатся воспринимать и понимать их.

Одним из таких примеров, когда ребенок ярко проявил способности в нескольких видах искусства одновременно, является ученик хореографического класса Руслан Б., который обучался игре на барабанах и был лауреатом многих конкурсов именно в этом виде исполнительского музыкального искусства. Еще один пример – ученица хореографического класса Маргарита Ч., в данный момент не только успешно занимается в классе общего фортепиано, но и осваивает саксофон.

Все это доказывает, что одаренные дети могут быть одарены в нескольких видах деятельности. То есть у школьников в МАОУ СОШ № 32 есть условия для согласования индивидуальных возможностей, внутренних стремлений, смыслов и внешних вызовов (т. е. осуществляется формирование *смысловой стороны профессионального самоопределения*).

В дни школьных каникул в 2023 г. на базе МАОУ СОШ № 32 г. Екатеринбурга действовал летний лагерь с дневным пребыванием детей «Солнышко», где был создан *профорientационный отряд* «Билет в будущее», который был представлен педагогами-навигаторами и молодыми профессионалами. Благодаря этому отряду ребята

знакомились с разными видами профессий, углублялись в их особенности и участвовали в квест-игре на тему «Мои будущие профессии». К работе в лагере в качестве вожатых-наставников (волонтеров) привлекались учащиеся старших классов с целью организации культурных мероприятий, досуга и игровых программ о г. Екатеринбурге, оказания помощи младшим школьникам как зрителям, слушателям и участникам выставок и художественных презентаций в школе и во время посещения учреждений культуры родного города. Старшеклассники-волонтеры смогли побывать в роли педагогов в области музыкального и художественного образования.

Таким образом, в школе создана образовательная среда, способствующая решению проблемы профессионального самоопределения музыкально и художественно одаренных детей как в образовательном процессе (на уроках художественно-эстетической направленности), так и во внеурочной и досуговой деятельности.

2. Обучающиеся включались в проектную деятельность. Их проекты участвовали в конкурсах различного уровня, организованных МАОУ СОШ № 32. Данные конкурсы были направлены не только на развитие комплекса условий для выявления, сопровождения и поддержки музыкально и художественно одаренных детей, реализации их личностного потенциала, социализации, но и на их профессиональное самоопределение:

– Международный интеллектуально-познавательный конкурс «Искусство трех столиц не имеет границ», где обучающиеся 5–9 классов выбирали два архитектурных сооружения трех столиц (г. Екатеринбург, Санкт-Петербург, Минск), объединенных одной темой, из элементов выбранных архитектурных объектов создавали собственное архитектурное сооружение и презентовали его. Так, ребятами школы были созданы «Ворота доблести и славы».

– Городской дистанционный интеллектуально-познавательный конкурс «Екатеринбург – город искусств» для обучающихся 5–8 классов, где на отборочном этапе участники делали публичную презентацию рассказа-экскурсии по одному из музеев г. Екатеринбурга, на заключительном этапе участвовали в интеллектуальной викторине «Удивительные люди Екатеринбурга». Ребята подготовили экскурсию по Музею камнерезного искусства г. Екатеринбурга «Малахитовый цветок» и по Музею истории и археологии Урала «Загадки идола» (о самой древней в мире деревянной скульптуре – Шигирском идоле).

– Городской интеллектуально-позна-

вательный конкурс «От Невы до Исети – одаренные дети» для обучающихся 8–9 классов, где на отборочном этапе участники проходили интеллектуальную онлайн-викторину «Достопримечательности двух великих столиц – Санкт-Петербурга и Екатеринбурга», а на заключительном этапе демонстрировали театрализованный рассказ по двум театрам или музеям г. Екатеринбурга и г. Санкт-Петербурга. Ребята МАОУ СОШ № 32 в театрализованном поэтизированном формате были представлены Музеи изобразительного искусства обеих столиц.

Обучающиеся создавали и индивидуальные проекты. Один из учеников 9-го, художественного, класса реализовал творческий проект «Символика городского конкурса “Екатеринбург – город искусств”», творческим результатом которого являлся художественный продукт – логотип данного конкурса, который впоследствии использовался в качестве герба, для рекламы конкурса и раздаточного материала для участников и членов жюри [10].

Ученицей 8-го класса реализовался исследовательский и творческий проект «В поисках варежки», целью которого было раскрыть необычные факты памятников и скульптур г. Екатеринбурга и заинтересовать ими современное поколение через создание творческих продуктов. Ею были исследованы памятники г. Екатеринбурга, связанные с военными событиями, памятники писателям и поэтам, музыкантам, памятники, посвященные киноискусству, изобразительному, театральному искусству, памятники политическим деятелям, историческим личностям, изобретателям и т. д. Творческим результатом данного проекта были настольная игра «Прогулка по Екатеринбургу» и путеводитель по памятникам и скульптурам г. Екатеринбурга. Отметим, что эти настольная игра и путеводитель использовались педагогами на уроках «МХК» и во внеурочной деятельности [10].

Реализация данных индивидуальных проектов способствовала формированию у школьников профессионального самоопределения – девятиклассник смог себя попробовать в роли профессионального художника, дизайнера, восьмиклассница – в роли культуролога, краеведа, педагога. Работа по подготовке и реализации проекта способствовала выявлению, уточнению и утверждению ими собственной позиции в профессионально-трудовой сфере посредством согласования индивидуальных возможностей, внутренних стремлений, смыслов и внешних вызовов (т. е. *формировалась смысловая сторона профессионального самоопределения*).

В рамках районного конкурса на луч-

шую организацию работы по созданию условий для реализации ФГОС СОО в номинации «Лучшая коворкинг-зона» в школе реализовался групповой творческий проект, имеющий особую социально-практическую значимость, в котором участвовали педагоги, обучающиеся школы, родители и студенты Института искусств Уральского государственного педагогического университета. Данный проект был нацелен на восполнение потребности школы в коммуникациях, комфортного места для учебы, досуга и отдыха, развития творческого потенциала обучающихся, повышение их уровня культуры и социальной активности. Творческим результатом данного проекта были коворкинг-зоны, созданные на территории всей школы для обучения, отдыха, выставок и буккроссинга. В них были размещены стенды-музеи «История школы», «Бессмертный полк», «Дерево славы», проходили персональные художественные выставки учащихся и педагогов школы и т. д. Оформление колонн в холле школы было посвящено видам искусства, которыми занимаются ученики: музыке, театру, изобразительному искусству и хореографии [10].

Участие в данных проектах способствовало формированию у старших школьников *профессионального самоопределения* – ими устанавливалась связь учебной деятельности с полученными в школе знаниями, умениями и навыками в области художественной деятельности, с возможностями реализации своих жизненных планов, целями и задачами планируемой профессиональной карьеры. Общение со взрослыми, студентами и другими детьми, разделявшими интересы исполнителей проекта, поддерживало и стимулировало познавательные интересы старшеклассников.

Проектная деятельность, осуществляемая детьми в рамках данных конкурсов, обладая универсальным характером, имела высокий познавательно-мотивирующий потенциал. Именно эта деятельность соответствовала уровню познавательной активности и познавательных интересов художественно и музыкально одаренных детей. Она стирала границы между предметами, которые изучали обучающиеся в школе, и была максимально приближена к реальным жизненным ситуациям / профессиональным задачам [2].

Помимо этого, в процессе подготовки и участия в вышеназванных конкурсах и проектах:

- обучающиеся расширили свои представления о многообразии и специфике профессий в области культуры и искусства (художник-декоратор, художник-дизайнер, художник-гример, художник-постановщик,

- театральный художник, архитектор, экскурсовод, артист театра и др.), об их личностной и социальной значимости [14], т. е. у них осуществлялось формирование *когнитивного компонента* готовности к профессиональному самоопределению;

- обучающиеся получили возможность объективно оценить свои достижения в различных видах художественной деятельности, осознать уровень знаний, сформированности личностных качеств, способностей и склонностей для дальнейшего саморазвития / самореализации в той или иной профессии художественной или музыкальной направленности, т. е. у них осуществлялось формирование *мотивационно-личностного (смыслового) компонента* готовности к профессиональному самоопределению;

- обучающиеся получили возможность создать и продемонстрировать собственный продукт / художественный продукт, убедиться в правильности / неправильности своего профессионального выбора, т. е. у них осуществлялось формирование *деятельностного компонента* готовности к профессиональному самоопределению.

Участие художественно и музыкально одаренных детей в подобных конкурсах позволило им увидеть сильные работы других участников, перспективу своего дальнейшего личностного и профессионального роста.

По результатам данной деятельности в мае 2024 г. была проведена диагностика уровня готовности к профессиональному самоопределению обучающихся 9-х и 11-х классов (использовались тест «Профессиональная готовность к выполнению трудовой деятельности» Л. Н. Кабардовой, методики «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Диагностика профессиональных намерений» Э. Ф. Зеера, «Круг» С. А. Будасси, адаптированные к условиям школы). В результате данной диагностики у большинства выпускников были выявлены высокий и средний уровни готовности к профессиональному самоопределению.

Заключение. Таким образом, образовательная среда школы и вовлечение музыкально и художественно одаренных детей в проектную и конкурсную деятельность способствуют формированию у них мотивационно-личностного (смыслового), когнитивного (карьерная грамотность) и деятельностного компонентов готовности к профессиональному самоопределению.

Работа в этом направлении помогла выпускникам школы определиться с выбором профессии – многие из них поступили в Свердловское художественное училище им. И. Д. Шадра, Свердловское музыкаль-

ное училище им. П. И. Чайковского, Уральский колледж строительства, архитектуры и предпринимательства (программа «Дизайн по отраслям»), Уральский государственный архитектурно-художественный университет им. Н. С. Алферова, Уральский федеральный университет (профиль «Социально-культурная деятельность»), Институт искусств Уральского государственного педагогического университета, Свердловскую акаде-

мию современного искусства и т. д.

Результатом успешной работы по проблеме профессионального самоопределения музыкально и художественно одаренных детей также является то, что МАОУ СОШ № 32 г. Екатеринбурга в 2024 г. заняла 32 место в Рейтинге лучших школ России по конкурентоспособности выпускников в сфере «Социальные и гуманитарные направления».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакаева, И. А. Особенности профессионального самоопределения одаренных школьников в условиях дистанционного образования / И. А. Бакаева. – Текст : непосредственный // Психология обучения. – 2017. – № 9. – С. 36–46.
2. Байбородова, Л. В. Проектная деятельность как средство профессионального самоопределения школьников / Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 2, т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 65–70.
3. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 527 с. – Текст : непосредственный.
4. Буров, К. С. Профессиональное самоопределение как научное понятие / К. С. Буров. – Текст : непосредственный // Вестник ЮУрГУ. – 2017. – Т. 9, № 4. – С. 57–67.
5. Зубрилин, К. М. Особенности этапов профориентационной работы с дошкольниками и школьниками в процессе освоения творческих специальностей / К. М. Зубрилин, Л. А. Раздобарина, И. А. Якимов. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 164–167.
6. Кашина, Н. И. Проектная деятельность на уроках предметной области «искусство» как средство самореализации художественно одаренных детей / Н. И. Кашина, Е. А. Заплатина. – Текст : непосредственный // Традиции и инновации в культурно-образовательном пространстве Европы и Азии : Международный сборник научных трудов / отв. ред. Л. В. Матвеева. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2023. – С. 66–71.
7. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с. – Текст : непосредственный.
8. Мокроусов, С. И. Интернет-ресурс диагностики и сопровождения художественно одаренных студентов / С. И. Мокроусов, Н. И. Кашина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 11. – С. 72–76.
9. Мылова, И. Б. Одаренные дети: современная отечественная методология / И. Б. Мылова. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2016. – № 4-5 (1456). – С. 178–188.
10. Окуненко, Л. А. Проектная деятельность как средство формирования личностных УУД у художественно одаренных детей / Л. А. Окуненко, Е. А. Заплатина, Н. И. Кашина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 2. – С. 29–36.
11. Работа с одаренными детьми в общеобразовательной школе : методические рекомендации / Министерство образования и молодежной политики Свердловской области ; ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», Отдел организационно-методического сопровождения педагогов, работающих с одаренными детьми ; авт.-сост. О. В. Сереженкова. – Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2020. – 108 с. – Текст : непосредственный.
12. Раздобарина, Л. А. Специфика профориентационной работы с одаренными детьми / Л. А. Раздобарина, Н. А. Чивирёва, И. А. Якимова. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2022. – № 4. – С. 128–134.
13. Тагильцева, Н. Г. Личностно ориентированные модели развития музыкально одаренных детей / Н. Г. Тагильцева, Л. В. Матвеева, М. А. Бызова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 3. – С. 106–124.
14. Ярлыкова, О. В. Профессиональная ориентация одаренных детей и подростков / О. В. Ярлыкова, А. В. Дымова. – Текст : непосредственный // Профессиональная ориентация. – 2017. – № 1. – С. 212–216.
15. Языков, Е. Л. Роль художественного общения в процессе хормейстерской подготовки учителя музыки / Е. Л. Языков, Н. И. Кашина. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 4. – С. 40–44.

REFERENCES

1. Bakaeva, I. A. (2017). Osobennosti professional'nogo samoopredeleniya odarennykh shkol'nikov v usloviyakh distantsionnogo obrazovaniya [Features of Professional Self-Determination of Gifted Schoolchildren in the Context of Distance Education]. In *Psikhologiya obucheniya*. No. 9, pp. 36–46.
2. Baiborodova, L. V., Serebrennikov, L. N. (2014). Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo professional'nogo samoopredeleniya shkol'nikov [Project Activities as a Means of Professional Self-Determination of Schoolchildren]. In *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*. No. 2. Vol. II (Psikhologo-pedagogicheskie nauki), pp. 65–70.
3. Bim-Bad, B. M. (2002). *Pedagogicheskii entsiklopedicheskii slovar'* [Pedagogical Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Bol'shaya Rossiiskaya entsiklopediya. 527 p.
4. Burov, K. S. (2017). Professional'noe samoopredelenie kak nauchnoe ponyatie [Professional Self-Determination as a Scientific Concept]. In *Vestnik YuUrGU*. Vol. 9. No. 4, pp. 57–67.

5. Zubrilin, K. M., Razdobarina, L. A., Yakimov, I. A. (2022). Osobennosti etapov proforientatsionnoi raboty s doshkol'nikami i shkol'nikami v protsesse osvoeniya tvorcheskikh spetsial'nostei [Features of the Stages of Career Guidance Work with Preschoolers and Schoolchildren in the Process of Mastering Creative Specialties]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 75-3, pp. 164–167.
6. Kashina, N. I., Zaplatina, E. A. (2023). Proektnaya deyatel'nost' na urokakh predmetnoi oblasti «iskusstvo» kak sredstvo samorealizatsii khudozhestvenno odarennykh detei [Project Activities in the Lessons of the Subject Area “Art” as a Means of Self-Realization of Artistically Gifted Children]. In Matveeva, L. V. (Ed.). *Traditsii i innovatsii v kul'turno-obrazovatel'nom prostranstve Evropy i Azii: Mezhdunarodnyi sbornik nauchnykh trudov*. Ekaterinburgm Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, pp. 66–71.
7. Markova, A. K. (1996). *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of Professionalism]. Moscow, Znanie. 308 p.
8. Mokrousov, S. I., Kashina, N. I. (2017). Internet-resurs diagnostiki i soprovozhdeniya khudozhestvenno odarennykh studentov [Internet Resource for Diagnostics and Support of Artistically Gifted Students]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 11, pp. 72–76.
9. Mylova, I. B. (2016). Odarennye deti: sovremennaya otechestvennaya metodologiya [Gifted Children: Modern Domestic Methodology]. In *Narodnoe obrazovanie*. No. 4-5 (1456), pp. 178–188.
10. Okunenkov, L. A., Zaplatina, E. A., Kashina, N. I. (2022). Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya lichnostnykh UUD u khudozhestvenno odarennykh detei [Project Activities as a Means of Developing Personal Universal Learning Activities in Artistically Gifted Children]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 2, pp. 29–36.
11. Serezhnikova, O. V. (2020). *Rabota s odarennymi det'mi v obshcheobrazovatel'noi shkole* [Working with Gifted Children in a Comprehensive School]. Ekaterinburg, GAOU DPO SO «IRO». 108 p.
12. Razdobarina, L. A., Chivireva, N. A., Yakimova, I. A. (2022). Spetsifika proforientatsionnoi raboty s odarennymi det'mi [Specifics of Career Guidance Work with Gifted Children]. In *Nauka i shkola*. No. 4, pp. 128–134.
13. Tagil'tseva, N. G., Matveeva, L. V., Byzova, M. A. (2019). Lichnostno orientirovannye modeli razvitiya muzykal'no odarennykh detei [Personality-Oriented Models of Development of Musically Gifted Children]. In *Obrazovanie i nauka*. Vol. 21. No. 3, pp. 106–124.
14. Yarlykova, O. V., Dymova, A. V. (2017). Professional'naya orientatsiya odarennykh detei i podrostkov [Career Guidance for Gifted Children and Adolescents]. In *Professional'naya orientatsiya*. No. 1, pp. 212–216.
15. Yazykov, E. L., Kashina, N. I. (2016). Rol' khudozhestvennogo obshcheniya v protsesse khormeister'skoi podgotovki uchitelya muzyki [The Role of Artistic Communication in the Process of Choirmaster Training of a Music Teacher]. In *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii*. No. 4, pp. 40–44.

УДК 378.147+37.036.5
ББК 4448.025+Ю925.131.15

ГРНТИ 14.35.01

Код ВАК 5.8.2

Симонова Алевтина Александровна,

SPIN-код: 3634-1732

доктор педагогических наук, профессор, главный аналитик Управления научных исследований и проектной деятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: simonova@uspu.ru

Шамало Тамара Николаевна,

SPIN-код: 7580-2296

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: tnshamalo@gmail.com

Давыдова Наталия Николаевна,

SPIN-код: 4514-4944

кандидат технических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Управления научных исследований и проектной деятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: edscience@mail.ru

**ПУТИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ И ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: творческое мышление; творческая деятельность; творческий потенциал; студенты; креативность; научный подход; образовательный процесс; методы обучения

АННОТАЦИЯ. В статье представлен систематический анализ источников по теме развития креативности и творческого мышления студентов в ходе учебного процесса. В качестве важного механизма развития творческого мышления и креативности личности выделяется механизм рефлексии, направленный на активацию исследуемого феномена. Представлено, в какой степени развитие креативности и творческого мышления студентов способствует успешности развивающейся личности в реалиях настоящего времени. Среди основных индикаторов выделяются высокая степень креативности студентов, развитое системное мышление и высокий уровень умения достигать результата. Рассмотрены возможные методы формирования творческого мышления у студентов в образовательном процессе. Для развития креативности и творческого мышления в процессе обучения особенно важны методы обучения и технологии, способствующие увеличению творческого потенциала личности и усилению ее творческой активности, которые способствуют формированию здоровой самооценки, усилению опоры на собственные ресурсы и проработке психологических затруднений, мешающих адекватному контакту с реальностью. В данных процессах важную роль играют диалогические методы общения, совместные поиски истины в ходе творческой деятельности. В рамках образовательной деятельности это достигается путем организации парной и групповой работы, разработки совместных исследовательских проектов, активного использования цифровых и игровых технологий.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Симонова, А. А. Пути развития креативности и творческого мышления студентов в ходе образовательного процесса / А. А. Симонова, Н. Н. Давыдова, Т. Н. Шамало. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 154–163.

Simonova Alevtina Alexandrovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Chief Analyst of Department of Scientific Research and Project Activities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Shamalo Tamara Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Physics, Technology and Methods of Teaching Physics and Technology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Davydova Natalia Nikolaevna,

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of Department of Scientific Research and Project Activities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**HOW TO CHOOSE THE PATH TO THE DEVELOPMENT
OF CREATIVE AND INNOVATIVE THINKING OF STUDENTS
DURING THE EDUCATIONAL PROCESS**

KEYWORDS: creative thinking; creative activity; creative potential; students; creativity; scientific approach; educational process; teaching methods

ABSTRACT. The article presents a systematic analysis of sources on the topic of developing students' creativity and creative thinking during the educational process. The mechanism of reflection aimed at activating the phenomenon under study is highlighted as an important mechanism for developing creative thinking

and creativity of an individual. It is presented to what extent the development of students' creativity and creative thinking contributes to the success of a developing individual in the realities of the present time. The main indicators include a high degree of students' creativity, developed systemic thinking and a high level of ability to achieve results. Possible methods for developing students' creative thinking in the educational process are considered. For the development of creativity and creative thinking in the learning process, teaching methods and technologies that help increase the creative potential of the individual and enhance his creative activity, which contribute to the formation of healthy self-esteem, increased reliance on one's own resources and the development of psychological difficulties that interfere with adequate contact with reality are especially important. In these processes, dialogic methods of communication and joint searches for truth in the course of creative activity play an important role. Within the framework of educational activities, this is achieved by organizing pair and group work, developing joint research projects, and actively using digital and gaming technologies.

FOR CITATION: Simonova, A. A., Shamalo, T. N., Davydova, N. N. (2024). How to Choose the Path to the Development of Creative and Innovative Thinking of Students during the Educational Process. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 154–163.

Введение. Перестройка экономической инфраструктуры и формирование экономики инновационного типа тесно связаны с формированием комплекса мер, направленных на интенсификацию инновационных процессов, включая формирование нового типа социальной ментальности, отвечающего вызовам времени. Эта задача, в свою очередь, влечет за собой необходимость подготовки кадров с инновационно ориентированным типом сознания. Умение мыслить гибко, смотреть на проблему с разных точек зрения и находить решение раньше других – необходимые сегодня навыки, без которых не достичь личного и профессионального успеха. Хорошо известно, что именно система образования играет ключевую роль в формировании и развитии главного познавательного процесса человека – мышления, связанного с необходимостью не просто воспроизводить имеющийся опыт, а творчески решать проблемы и активно изменять действительность, что «...неразрывно связано с деятельностью и созданием чего-то нового, чего мы еще не знали» [7].

Вопрос исследования природы творческого мышления развивающейся личности остается на повестке дня и сегодня. Потребность в достоверности научных знаний о сущности, структуре, механизмах развития творческого мышления испытывают представители многих профессий, деятельность которых требует от них новизны, оригинальности, нестандартности в решении профессиональных задач. В этой связи пути развития мышления студентов в образовательном процессе, в том числе и педагогических вузов, в настоящее время все больше привлекают внимание, так как многих исследователей беспокоят снижение уровня интеллектуального развития студентов, восприятие ими лишь единиц знаний, не включенных в единую систему понятий и представлений [25]. Таким образом, актуальность предпринятого авторами анализа определяется потребностью общества в решении указанных задач и отсутствием в

настоящее время четкого ответа на данный запрос общественной практики.

Отметим, что философское понимание понятия «мышление» базируется прежде всего на диалектическом характере познания как активного процесса отражения внешнего мира в сознании при активной роли субъекта как социального существа в этом процессе [20]. В частности, еще в XX веке И. Т. Фроловым, А. Г. Спиркиным С. С. Аверинцевым мышление было определено как высшая познавательная способность, как активный процесс целенаправленного, обобщенного и опосредованного отражения в сознании человека объективной реальности в утверждениях, понятиях, суждениях, путем творческого создания новых идей и прогнозирования событий, что составляет высшую ступень познания [1; 23; 27]

Психологи рассматривают мышление как психический процесс, осуществляемый в результате мыслительной деятельности человека, как «высшую форму психического отражения», как «форму внутренней деятельности» [5]. Например, в психологическом словаре Р. С. Немова мышление определяется как «психологический процесс познания, неразрывно связанный с решением задач, с творческим преобразованием действительности и открытием субъективно нового знания» [14]. А. Н. Леонтьев подчеркивает, что «...мышление – высшая ступень человеческого познания, процесс отражения объективной реальности», когда в основе мыслительного процесса субъект анализирует (синтезирует, обобщает и т. д.) данные (образы), полученные «низшими» познавательными процессами» [12].

Педагоги также отмечают познавательную сторону мышления, которая заключается в активной переработке имеющейся и вновь полученной информации, осуществляемой в процессе решения проблем, открытия нового знания [22]. В данном аспекте мышление рассматривается как система взаимосвязанных друг с другом действий (операций), которые выполняются человеком в процессе его мыслительной деятель-

ности. В связи с этим одним из педагогических аспектов развития мышления, как отмечает А. Л. Радугина, «является формирование умений работы с информацией, ее осмысление и преобразование, и таким образом формирование общеучебных умений, способов деятельности» [18].

Констатируя, следует отметить, что в целом мышление можно рассматривать как качественно разнородный процесс, причем соотношения между разными видами мышления достаточно сложны. Например, М. В. Холодная отмечает, что «одна из широко используемых в настоящее время классификаций видов мышления строится с учетом следующих оснований: генезис развития; характер решаемых задач; степень развернутости; степень новизны и оригинальности; средства и функции мышления и т. д.» [28].

Так как наиболее важные функции мышления для развития образовательного процесса связаны с открытием нового знания, вопросы формирования его творческой составляющей привлекают особое внимание исследователей. Понятно, что анализ проблемы развития творческого мышления студентов желательно начать с конкретизации понятийного поля. Так, по мнению Ю. Б. Гиппенрейтера, «...если под творчеством многие ученые понимают генерацию новых идей, то креативность связана со способностью создания чего-то нового в процессе осознанного, целенаправленного поиска возможностей» [9]. В этой связи, как подчеркивал в свое время В. С. Библер, само понятие «творческое мышление» можно рассматривать как особый вид мышления, связанный с «...мыслительными процессами, которые позволяют творчески решать проблемные ситуации, создавать новые и оригинальные идеи, теории и обобщения» [3]. Таким образом, творческое мышление может рассматриваться как процесс создания субъективно нового, в основе которого лежат использование нестандартных способов деятельности и способность личности к созданию оригинальных идей [4]. Развивая данное утверждение, Е. В. Гетманская выделяет основные признаки творческого процесса и подчеркивает его спонтанность, бессознательность, неконтролируемость волей и разумом [21]. Среди основных структурных компонентов творческого мышления выделяются: когнитивный опыт личности, творческая деятельность студентов, опыт практической деятельности и отношений личности на занятиях и т. д. Ю. И. Салов и Ю. С. Тюнников акцентируют внимание на том факте, что способность человека к творчеству прежде всего обуславливается характером его жизнедеятельности. «Пред-

метная деятельность человека, в отличие от таковой у животных, связана с непременным изменением формы природных предметов. Даже простейшие галечниковые орудия не имели аналогов в предметной действительности. А творчество – это всегда создание чего-то принципиально нового, это всегда обогащение бытия» [21]. Как считает О. Ю. Перерва, творчество можно рассматривать как «способность человека из доставляемого действительностью материала созидать (на основе собственного познания закономерностей объективного мира) новую реальность» [15]. По мнению Т. С. Погорелой, «...творчество – деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью». По мнению автора, творчество специфично для человека, так как всегда «предполагает наличие творца – субъекта творческой деятельности» [16]. Логично предположить, что если суть творчества заключается в умении открывать новые идеи и находить оригинальные пути мышления, то главной составляющей собственно *креативного процесса* становится прагматический элемент, т. е. креативность можно попробовать охарактеризовать через целеполагание и практическую, прикладную значимость. Таким образом, понятия «творчество» и «креативность» хотя и схожи по своему значению и используются в контексте создания чего-либо нового, тем не менее не являются синонимами, так как креативность включает в себя не только способность к творчеству, но также и способность личности реагировать на необходимость в новых подходах и продуктах. Отметим, что еще К. Роджерс понимал под креативностью способность обнаруживать новые способы решения проблем [19]. В свою очередь, Э. де Боно различал вертикальное и горизонтальное (нестандартное, латеральное) мышление по типу их логической структуры и присущим им различным особенностям. Если к вертикальному мышлению, по его мнению, можно отнести практику последовательного логического вывода (анализ, проблема, поиск лучшей новой идеи, критика, гипотеза, оценка), то горизонтальное (латеральное) мышление выстраивается на иной структуре фокусировки, включающей поиск новых идей, формулировку альтернатив, открытие четырех возможностей, выбор провокационной идеи и, наконец, переход к новому основанию [10].

Можно сказать, что в условиях безграничного расширения возможностей доступа к информации и постоянного совершенствования форм ее получения на повестку дня в качестве основной все чаще выходит задача именно креативной переработки

информации. Информация становится новым ресурсом и новым движущим мотивом развития мира. В связи с этим не случайно сегодня все чаще говорят о переходе от века рациональности к веку креативности. Например, Р. Флорида отмечает, что «...в экономике наших дней креативность – это масштабная и непрерывная практика. Мы постоянно модифицируем и улучшаем всевозможные продукты, процессы и операции, по-новому подгоняя их друг к другу. Кроме того, техническая и экономическая креативность подпитывается взаимодействием с культурной креативностью и художественным творчеством» [26].

Л. М. Андрияшина подчеркивает, что если в узком значении креативное мышление рассматривается как готовность индивида генерировать множество различных неординарных жизнеспособных решений для одной и той же задачи (дивергентное мышление по Дж. Гилфорду), то в широком смысле слова креативное мышление представляет творческие интеллектуальные способности, или, как отмечал в свое время Ф. Баррон, «способность приносить нечто новое в опыт, способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения и постановки новых проблем, способность осознавать пробелы и противоречия», а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации (Е. Торренс), способность отказываться от стереотипных способов мышления (Дж. Гилфорд) [2]. Другими словами, если суть творчества заключается в умении открывать новые идеи и находить оригинальные пути мышления, то главной составляющей креативного процесса становится прагматический элемент, причем креативность может характеризоваться целеполаганием и практической, прикладной значимостью. Иначе говоря, креативность включает в себя не только *способность к творчеству*, но и *способность реагировать на возникшую необходимость* в новых подходах и продуктах [19].

Г. Греф, выступая на конгрессе INTOSAI в 2019 году, отмечал, что «...Основные компетенции “человека будущего” в 21 веке включают высокую степень креативности, развитое системное мышление и высокий уровень умения достигать результата. Вот эти три сита, через которые проходит большое количество людей на входе, в конечном итоге в воронке остается очень маленькое количество. Поэтому мы говорим, что людей, которые обладают всеми тремя качествами, надо готовить в детском саду, школе, вузе и воспитывать всю жизнь»¹. Когда в

2022 году PISA представили свой новый подход к оценке креативного мышления, в основу которого легла способность обучающихся генерировать разнообразные и оригинальные идеи, особое внимание было уделено проблемам оценки и возможностям совершенствования конкретных идей в различных контекстах посредством открытого общения и решения задач и проблемных ситуаций. Следует отметить, что именно формирование и развитие креативного мышления в наши дни позволяет развивающейся личности эффективно реализовать свой потенциал в решении нестандартных жизненных ситуаций².

Таким образом, можно сказать, что в условиях острой потребности в подготовке кадров с инновационно ориентированным типом сознания развитие креативности и творческого мышления студентов в образовательном процессе педагогического вуза становится критически важным. Необходимость поиска новых эффективных средств развития творческого мышления, например, у будущих учителей физики обусловлена изменением требований к их профессиональной деятельности, которые предъявляются обществом в условиях смены экономического уклада, так как сегодня именно физика является одним из ключевых элементов, обеспечивающим основу для технологических достижений, медицинских открытий и экономического роста страны.

Проведенный анализ теоретических источников показал, что выделенные в ходе исследования понятия «мышление», «творчество», «креативность», «навыки XXI века», «научные подходы к исследованию проблемы развития творческого мышления в образовательном процессе» являются важным предметом и направленностью современных исследований. Например, Г. И. Герасимов и Л. В. Илюхина отмечают, что для людей, обладающих подобным типом мышления, характерны:

- потребность в переменах, умение уйти от власти традиций, определяя точки развития и адекватные им социальные механизмы;
- наличие креативного мышления;
- способность находить идеи и использовать возможности их оптимальной реализации;
- системный, прогностический подход к отбору и организации нововведений;
- способность ориентироваться в состоянии неопределенности и определять допустимую степень риска;
- готовность к преодолению постоян-

¹ Г. Греф. Конгресс INTOSAI. URL: <https://iz.ru/925219/2019-09-25/gref-nazval-kachestva-cheloveka-budushchego> (дата обращения: 27.11.2024).

² PISA. Оценки инновационной предметной области PISA, по годам. URL: <https://www.oecd.org/Pisa/> (дата обращения: 11.03.2024).

но возникающих препятствий;

- развитая способность к рефлексии, самоанализу;

- оригинальность – способность видеть вещи по-другому, сомневаться в предположениях и выбиваться из традиционных подходов к работе;

- приверженность цели, решительность, самомотивация, энтузиазм и усердие;

- стремление к совершенству во всем и самокритика;

- гибкость ума и чувство юмора; независимость от чужого мнения, сопротивление давлению извне и уверенность в своих силах;

- сомнение, любопытство, терпимость к двусмысленности и сложности в проблемных ситуациях;

- психологическая направленность не на адаптацию, а на поиск нового;

- повышенное чувство собственного достоинства, самостоятельность и независимость;

- ориентация на достижение значимых результатов, стремление к решению сложных задач, высокая работоспособность и производительность в случае интересного дела [8].

А. В. Хуторской, представляя основные признаки креативного образования, отмечал следующее:

1. Образовательная продуктивность учащихся возрастает, если они *осознанно* участвуют в определении целей обучения, выборе его технологических элементов, в создании личностного компонента содержания образования.

2. *Эвристическое освоение учениками фундаментальных образовательных объектов*¹ закономерно приводит к выстраиванию их личностной системы знаний, адекватной изучаемой действительности и образовательным стандартам.

3. Получение учеником *личного образовательного продукта* по отношению к аналогичным внешним образовательным стандартам ведет к повышению учебной мотивации и продуктивности образования.

4. *Динамика творческих достижений учеников опережает динамику роста уровня усвоения базовых образовательных нормативов*. Творческая результативность обучения в большей мере влияет на развитие личностных качеств учащихся, чем на уровень усвоения ими образовательных стандартов.

5. *Изменения внешних образовательных продуктов* ученика отражают его внутренние образовательные изменения – раз-

витие креативных, когнитивных и оргдеятельностных личностных качеств.

6. *Включение* в учебный процесс *метапредметного содержания* выводит ученика за пределы учебного предмета и приводит к установлению им лично значимых связей с другими образовательными областями, определяющими целостность содержания его образования.

7. *Увеличение* в учебном процессе *доли открытых заданий, не имеющих однозначно predeterminedных решений*, увеличивает интенсивность и эффективность развития креативных качеств творчески ориентированных учащихся [29]

Очевидно, что важным механизмом развития творческого мышления и креативности личности выступает механизм рефлексии, обеспечивающий активацию исследуемого феномена. По мнению Л. Г. Пузеп, отличительным свойством данного механизма является то, что он позволяет человеку подвергнуть анализу любые действия и поступки и привести в них нечто новое, что позволяет говорить о развитии указанных качеств. В целом анализ теоретических источников свидетельствует о том, что механизмы рефлексии и самооценки развивающейся личности тесно взаимосвязаны через особую форму сознания – самосознание, поскольку оба являются его структурными компонентами и определяют успешность деятельности. Отметим, что только «учитель с высоким уровнем развития самосознания способен выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики, за пределы своего эмпирического Я, что позволяет создать условия для проявления в сознании и деятельности учителя его творческого Я» [17]. Нельзя забывать, что разница между эмпирическим «Я» и творческим «Я» носит качественный характер, так как они представляют собой разные уровни самосознания человека. Именно «творческое Я» педагога становится основой для развития творческой деятельности в ходе образовательного процесса в целом. Известно, что проблемы формирования творческого мышления часто связаны с теми возможностями самоактуализации развивающейся личности, которые предоставляет профессиональная деятельность ее субъекту. Удовлетворение потребности в самоактуализации позволяет специфическим образом разрешать внутренние противоречия личности, делая ее более интегрированной внутренне, что особенно важно для формирования личности будущего педагога. В таблице 1 представлены основные факторы, влияющие на развитие креативности и творческого мышления в ходе образовательного процесса.

¹ <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/evristicheskoe-obuchenie-hutorskogo-chto-eto-i-komu-podhodit> (дата обращения: 27.11.2024).

Таблица 1

Факторы, влияющие на развитие креативности и творческого мышления у учащихся (составлено авторами)

Фактор	Пути развития креативности и творческого мышления
Образование	Образовательная программа, которая ставит перед учащимися задачи, требующие креативного подхода к их решению. Включение в учебный план предметов, которые могут расширить границы мышления (философия, искусство и дизайн), способствовать развитию креативности. Представление студентам возможностей для проведения исследований и разработки новых идей в ходе учебных практикумов и научных проектов, реализуемых в исследовательских лабораториях
Окружение	Жизнь в разнообразных культурных и социальных средах помогает увидеть мир с разных сторон и получить новые идеи для собственного развития. Наставники и коллеги, которые поощряют развивающиеся идеи и предоставляют возможность для общения и обмена мнениями, оказывают существенное влияние на развитие креативности и инновационного мышления развивающейся личности
Практический опыт	Наличие опыта работы с разными технологиями, процессами и инструментами позволяет обнаружить новые возможности и пути решения существующих проблем, что вносит свой вклад в развитие креативности и инновационного мышления, помогает в адаптации к изменениям в мире
Личные качества	Важную роль в развитии креативности и инновационного мышления играют личные качества. Любознательство, открытость к новым идеям, терпение и настойчивость могут помочь продвигаться вперед и находить новые решения проблем. Самодисциплина и умение работать в команде способствуют реализации возникающих идей
Мотивация	Важную роль в развитии креативности и инновационного мышления играет мотивация. Четко поставленные цели и представление о том, чего нужно достичь, позволяют использовать возможности инновационного мышления для поиска новых способов достижения этих целей
Технические возможности	Свой вклад в развитие креативности и инновационного мышления вносит использование новых технологий и инструментов, что позволяет работать более эффективно и, несомненно, повлияет на развитие инновационного мышления студентов

Именно использование коллегиальных видов деятельности в образовательном процессе ведет к формированию самоорганизующихся систем, в которых наблюдается более высокий уровень мотивации к самореализации как результат частичного отказа от «плановых» видов деятельности. В подобном роде временных учебных сообществах механизм творческого мышления становится важным механизмом самоорганизации. Также не стоит забывать, что креативность и творческое мышление развиваются и проявляются в первую очередь в практической и прикладной деятельности, и в целом процессы развития творческого мышления и креативности тесно связаны с овладением методами анализа; прогнозирования; моделирования; планирования для будущего педагога в ходе образовательного процесса и последующей профессиональной деятельности [24].

Напомним, что механизм самоорганизации креативной личности в ходе творческой деятельности основывается на следующих положениях:

1. Аттрактором творческой и креативной деятельности является направленность на возникающее новое целое в процессе интеллектуального творчества.

2. Большое значение имеет отсечение

избыточного, что первоначально было допущено как когнитивный аналог хаоса в процессе интеллектуального творчества.

3. Механизм самоорганизации креативной личности в процессах развития творческого мышления и креативности представляет собой механизм заполнения лагун в сети знания, в том числе самодостраивания развивающейся личностью собственной когнитивной структуры.

4. В процессе поиска истины развивающаяся личность создает в себе собственный «режим с обострением», когда внутренние источники поиска решения проблемной ситуации сильнее диссипативных потоков повседневной жизни.

5. Важно учитывать, что определенная неустойчивость как особое состояние научной среды в первую очередь означает высокую чувствительность к любым малым изменениям в решении научных проблем, так как благодаря нелинейной положительной обратной связи такая среда может многократно усиливать малые флуктуации и разворачивать их в виде новых упорядоченных состояний [6; 11].

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что именно нелинейность прогнозируемых процессов позволяет смоделировать ситуацию многовариантности

этих процессов, причем механизмы саморазвития личности, актуализированные через интерактивные формы обучения, явно будут способствовать росту самосознания будущего учителя, формируют ответственность за принятые решения, а игровая форма образовательной деятельности позволя-

ет способствовать формированию нестандартного мышления у студентов.

В таблице 2 представлены возможные пути развития креативности и творческого мышления в образовательном процессе в рамках работы студенческих междисциплинарных проектных групп.

Таблица 2

**Методы развития творческого мышления и креативности
в образовательном процессе (составлено авторами)**

Метод	Содержание деятельности
<i>Сценарный метод¹</i>	Построение сценариев направлено на решение двух основных задач: выделение ключевых моментов развития исследуемого объекта (например, разработки творческой задачи, содержания образовательной программы в зависимости от поставленной цели и т. д.) и разработка на этой основе качественно различных вариантов динамики и всесторонний анализ и оценка каждого из получаемых вариантов, изучение его структурных особенностей и возможных последствий его реализации
<i>Методика исследования, основанная на социально-психологической мотивации коллективной интеллектуальной деятельности (синектика). У. Дж. Гордона и Дж М. Принса²</i>	Строится на сочетании разнородных, а иногда даже не совместимых элементов в процессе постановки и решения конкретных задач. В ходе работы рабочей группы осуществляется поиск идей путем атаки возникшей проблемы с использованием различных аналогий. Синектический метод предполагает ряд этапов проведения за сессию: формулировку проблемы; анализ проблематики; генерирование идей; перемещение обнаруженных новых идей к проблеме как она дана; перенос обнаруженных новых идей к проблеме как она понята; выявление возможностей сгенерированных идей; развитие и конкретизация наиболее удачной идеи
<i>Метод мозгового штурма Алекса Осборна³</i>	Включает пути решения проблемы на основе стимулирования творческой активности. Является методом экспертной оценки. Предполагает синхронизацию действий участников в соответствии с распознаваемой ими схемой (образом) оцениваемого процесса. В ходе работы создают две группы студентов: участники, предлагающие новые варианты решения задачи, и члены комиссии, обрабатывающие предложенные решения
<i>Метод Дельфи⁴</i>	Основан на многократных анонимных групповых интервью, при котором прямые дискуссии участников обсуждения заменяются индивидуальными опросами. Собранные варианты ответов подвергаются статистической обработке. Полученные обобщенные ответы передаются каждому эксперту путем личного общения либо по обычной или электронной почте с просьбой пересмотреть и уточнить свое мнение, если он сочтет необходимым
<i>Метод проб и ошибок⁵</i>	Связан с последовательным выдвижением и рассмотрением всевозможных идей решения проблемы. При этом всякий раз неудачная идея отбрасывается, и взамен ее выдвигается новая. Используются субъективные критерии оценки, где существенную роль играют профессионализм и квалификация лидеров группы

¹ Сценарный метод как метод приспособления или компромисса к внешним условиям. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-stsenariiev-v-strategicheskome-upravlenii> (дата обращения: 25.06.2024).

² Синектика. У. Дж. Гордона и Дж М. Принса. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinektika-kak-metod-aktivizatsii-nestandardnogo-myshleniya-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 25.06.2024).

³ Метод мозгового штурма Алекса Осборна. URL: <https://blog.mangogames.ru/pravila-mozgovogo-shturma-aleksa-osborna> (дата обращения: 25.06.2024).

⁴ Метод Дельфи. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-delfi-kak-instrument-effektivnogo-strategicheskogo-planirovaniya-i-upravleniya> (дата обращения: 25.06.2024).

⁵ Метод проб и ошибок. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-prob-i-oshibok-i-poiskovaya-optimizatsiya-analiz-klassifikatsiya-traktovka-ponyatiya-estestvennyy-otbor> (дата обращения: 25.06.2024).

Продолжение таблицы 2

Метод	Содержание деятельности
Метод экспертных панелей ¹	Предполагает длительное (на протяжении семестра) рассмотрение какой-то проблемы или тематически близких вопросов рабочей группой. Состав группы не меняется, участники активно обмениваются мнениями и сравнивают свои оценки на разных этапах реализации проекта при использовании всех ранее освоенных методов оценки, прогнозирования будущего и выработки решения
Метод совместного планирования и решения проблем ²	Организационно-деятельностная игра (ОДИ), где участники междисциплинарной проектной группы сами создают необходимые знания в процессе игры и участвуют в поиске решения поставленной проблемы, совершая собственные открытия, попадают в кризисы, открывают для себя новые средства и способы общения по разрешению конкретной ситуации в ходе образовательного процесса

¹ Метод экспертных панелей. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-kriticheskikh-tehnologiy> (дата обращения: 25.06.2024).

² Метод совместного планирования и решения проблем. URL: <https://fondgp.ru/publications/оди-как-метод-совместного-решения-про/> (дата обращения: 25.06.2024).

И, наконец, нельзя забывать и о том, что свой вклад в процессы развития креативности и творческого мышления в ходе образовательного процесса, согласно Е. В.

Молчановой, вносит и создание необходимых и достаточных условий организации данной деятельности [13].

Таблица 3

Условия, влияющие на развитие креативности и творческого мышления в образовательном процессе

Условия, стимулирующие развитие креативности и творческого мышления	Условия, препятствующие развитию креативности и творческого мышления
Ситуации незавершенности или открытости в отличие от жестко заданных и строго контролируемых	Избегание риска
Разрешение и поощрение множественности вопросов	Стремление к успеху во что бы то ни стало
Стимулирование ответственности и независимости	Жесткие стереотипы в мышлении и поведении
Самостоятельность разработок, наблюдений, чувств, обобщений	Конформность
Ситуации конструктивных конфликтов	Неодобрительные оценки проявлений воображения
Необходимость принятия самостоятельного решения	Преклонение перед авторитетами

Из вышеизложенного следует, что для активного развития креативности и творческого мышления в процессе обучения особенно важны методы обучения и технологии, способствующие увеличению творческого потенциала личности и усилению ее творческой активности, которые способствуют формированию здоровой самооценки, усилению опоры на собственные ресурсы и проработке психологических затруднений, мешающих адекватному контакту с реальностью. Важную роль в этих процессах играет использование диалогических методов общения, совместных поисков истины в ходе разнообразной творческой деятельности. Именно в ходе диалогового обучения и/или полилога студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях. В образовательной практике это выражается путем организации парной и групповой

работы, разработки совместных исследовательских проектов, активного использования цифровых и игровых технологий для решения возникающих задач, что позволяет смоделировать ситуацию многовариантности прогнозируемых процессов, совершенствовать механизмы саморазвития личности студентов, актуализированные через интерактивные формы обучения. Особую актуальность в практической деятельности приобрели тренинговые методы, которые подразумевают создание возможности прямого соприкосновения с изучаемой реальностью, обучения на собственном опыте.

В целом следует констатировать, что в XXI веке креативность и творческое мышление являются важнейшими характеристиками самоактуализации развивающейся личности, а системное развитие творческих способностей позволит будущим педагогам ориентироваться и находить решения в нестандартных ситуациях и вопросах профессиональной деятельности, что станет гарантией их профессиональной востребованности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверинцев Сергей Сергеевич, 1937–2004 / ред. Н. П. Аверинцева. – М. : Наука, 2005. – 176 с. – Текст : непосредственный.
2. Андрухина, Л. М. Открытое образовательное пространство как необходимое условие приращения инновационного потенциала человека / Л. М. Андрухина. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. Т. 3. – М. : Инновации и эксперимент в образовании, 2014. – С. 13–18.
3. Библер, В. С. Мышление как творчество / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1975. – 399 с. – Текст : непосредственный.
4. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М., 2009. – 320 с. – Текст : непосредственный.
5. Бондарчук, Е. И. Основы психологии и педагогики : курс лекций / Е. И. Бондарчук, Л. И. Бондарчук ; Межрегион. акад. упр. персоналом. – Киев, 1999. – 162 с. – Текст : непосредственный.
6. Буданов, В. Г. Трансдисциплинарное образование в XXI веке: проблемы становления / В. Г. Буданов. – Текст : непосредственный // Будущее России в зеркале синергетики. – М., 2006. – С. 169–179.
7. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Наука, 1960. – 378 с. – Текст : непосредственный.
8. Герасимов, Г. И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы / Г. И. Герасимов, Л. В. Илюхина. – Ростов-на-Дону : НМД «Логос», 1999. – 136 с. – Текст : непосредственный.
9. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : [курс лекций] : учебное пособие / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ, 2013. – 351 с. – Текст : непосредственный.
10. де Боно, Э. Искусство думать. Латеральное мышление как способ решения сложных задач / Э. де Боно. – М. : Альпина Паблишер, 2015. – 166 с. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007873446> (дата обращения: 18.01.2024). – Текст : электронный.
11. Краснова, О. В. Информационно-синергетический механизм в развитии систем воспитательных взаимодействий : монография / О. В. Краснова. – Пенза : ПГУ, 2004. – 163 с. – Текст : непосредственный.
12. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии : учеб. пособие для вузов по спец. «Психология» / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2001. – 344 с. – Текст : непосредственный.
13. Молчанов, Е. В. Инновационное мышление как новый формат изменений / Е. В. Молчанов. – Текст : непосредственный // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие». – 2019. – С. 44–46.
14. Немов, Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 560 с. – Текст : непосредственный.
15. Перерва, О. Ю. Понятие «творчество» и его сущность / О. Ю. Перерва. – Текст : непосредственный // Успехи современного естествознания. – 2004. – № 7. – С. 126–128.
16. Погорелая, Т. С. Развитие креативных способностей детей как социально-педагогическая проблема / Т. С. Погорелая. – Текст : непосредственный // Достижения науки и образования. – 2018. – № 8 (30).
17. Пузеп, Л. Г. Креативность как одна из характеристик личности будущего педагога / Л. Г. Пузеп. – Текст : непосредственный // Омский научный вестник. Серия «Общество История, Современность». – 2007. – № 4 (58).
18. Радугина, А. Л. Психология и педагогика : учеб. пособ. для вузов / А. Л. Радугина. – 2-изд. испр. и доп. – М. : Центр, 2002. – 252 с. – Текст : непосредственный.
19. Роджерс, К. К теории творчества: взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М., 1998. – 480 с. – Текст : непосредственный.
20. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2007. – 713 с. – Текст : непосредственный.
21. Салов, Ю. И. Психолого-педагогическая антропология / Ю. И. Салов, Ю. С. Тюнников. – М. : Владос-пресс, 2003. – 214 с. – Текст : непосредственный.
22. Селиванов, В. В. Современное состояние и перспективы теории мышления А. В. Брушлинского / В. В. Селиванов. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – С. 29–40.
23. Спиркин, А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М. : Библиотека мира, 2014. – 303 с. – Текст : непосредственный.
24. Усольцев, А. П. Возможности полисубъектного взаимодействия в образовании (на примере подготовки учителей физики и информатики) / А. П. Усольцев, А. А. Симонова, Н. Н. Давыдова. – Текст : непосредственный // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2024. – № 3 (95). – С. 5–14.
25. Фельдштейн, Д. И. Психолого-педагогическая проблема построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн. – Текст : непосредственный // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2010. – № 7 (73). – С. 3–15.
26. Флорида, Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее / Р. Флорида. – М. : Классика – XXI, 2013. – 430 с. – Текст : непосредственный.
27. Фролов, И. Т. Философский словарь / И. Т. Фролов. – М. : Издательство «Республика», 2001. – 719 с. – Текст : непосредственный.
28. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2012. – 386 с. – Текст : непосредственный.
29. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Издательство МГУ, 2003. – 416 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Averintseva, N. P. (Ed.). (2005). *Averintsev Sergei Sergeevich, 1937–2004* [Averintsev Sergey Sergeevich, 1937–2004]. Moscow, Nauka. 176 p.
2. Andryukhina, L. M. (2014). Otkrytoe obrazovatel'noe prostranstvo kak neobkhodimoe uslovie prirashcheniya innovatsionnogo potentsiala cheloveka [Open Educational Space as a Necessary Condition for Increasing the Innovative Potential of a Person]. In *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii*. Vol. 3. Moscow, Innovatsii i eksperiment v obrazovanii, pp. 13–18.
3. Bibler, V. S. (1975). *Myshlenie kak tvorchestvo* [Thinking as Creativity]. Moscow, Politizdat. 399 p.
4. Bogoyavlenskaya, D. B. (2009). *Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostei* [Psychology of Creativity]. Moscow. 320 p.
5. Bondarchuk, E. I., Bondarchuk, L. I. (1999). *Osnovy psikhologii i pedagogiki* [Fundamentals of Psychology and Pedagogy]. Kiev. 162 p.
6. Budanov, V. G. (2006). *Transdistsiplinarnoe obrazovanie v XXI veke: problemy stanovleniya* [Transdisciplinary Education in the 21st Century: Problems of Formation]. In *Budushchee Rossii v zerkale sinergetiki*. Moscow, pp. 169–179.
7. Vygotsky, L. S. (1960). *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii* [Development of Higher Mental Functions]. Moscow, Nauka. 378 p.
8. Gerasimov, G. I., Ilyukhina, L. V. (1999). *Innovatsii v obrazovanii: sushchnost' i sotsial'nye mekhanizmy* [Innovations in Education: Essence and Social Mechanisms]. Rostov-on-Don, NMD «Logos». 136 p.
9. Gippenreiter, Yu. B. (2013). *Vvedenie v obshchuyu psikhologiyu* [Introduction to General Psychology]. Moscow, AST. 351 p.
10. de Bono, E. (2015). *Iskusstvo dumat'. Lateral'noe myshlenie kak sposob resheniya slozhnykh zadach* [The Art of Thinking: Lateral Thinking as a Way to Solve Complex Problems]. Moscow, Al'pina Publisher. 166 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007873446> (mode of access: 18.01.2024).
11. Krasnova, O. V. (2004). *Informatsionno-sinergeticheskiy mekhanizm v razvitii sistem vospitatel'nykh vzaimodeistvii* [Information-Synergetic Mechanism in the Development of Educational Interaction Systems]. Penza, PGU. 163 p.
12. Leontyev, A. N. (2001). *Lektsii po obshchei psikhologii* [Lectures on General Psychology]. Moscow, Smysl. 344 p.
13. Molchanov, E. V. (2019). Innovatsionnoe myshlenie kak novyi format izmenenii [Innovative Thinking as a New Format for Change]. In *Sbornik izbrannykh statei po materialam nauchnykh konferentsii GNII «Natsrazvitiye»*, pp. 44–46.
14. Nemov, R. S. (2007). *Psikhologicheskii slovar'* [Psychological Dictionary]. Moscow, VLADOS. 560 p.
15. Pererva, O. Yu. (2004). Ponyatie «tvorchestvo» i ego sushchnost' [The Concept of “Creativity” and Its Essence]. In *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya*. No. 7, pp. 126–128.
16. Pogorelaya, T. S. (2018). Razvitie kreativnykh sposobnostei detei kak sotsial'no-pedagogicheskaya problema [Development of Children's Creative Abilities as a Socio-Pedagogical Problem]. In *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*. No. 8 (30).
17. Puzep, L. G. (2007). Kreativnost' kak odna iz kharakteristik lichnosti budushchego pedagoga [Creativity as One of the Characteristics of the Personality of a Future Teacher]. In *Omskii nauchnyi vestnik. Seriya «Obshchestvo Istoriya, Sovremennost'»*. No. 4 (58).
18. Radugina, A. L. (2002). *Psikhologiya i pedagogika* [Psychology and Pedagogy]. 2nd edition. Moscow, Tsentr. 252 p.
19. Rogers, K. (1998). *K teorii tvorchestva: vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka* [Towards a Theory of Creativity: A View of Psychotherapy. The Formation of Man]. Moscow. 480 p.
20. Rubinshtein, S. L. (2007). *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. Saint Petersburg, Piter. 713 p.
21. Salov, Yu. I., Tyunnikov, Yu. S. (2003). *Psikhologo-pedagogicheskaya antropologiya* [Psychological and Pedagogical Anthropology]. Moscow, Vlados-press. 214 p.
22. Selivanov, V. V. (2008). Sovremennoe sostoyanie i perspektivy teorii myshleniya A. V. Brushlinskogo [Current State and Prospects of the Theory of Thinking of A. V. Brushlinsky]. In *Psikhologicheskii zhurnal*. Vol. 29, pp. 29–40.
23. Spirkin, A. G. (2014). *Soznanie i samosoznanie* [Consciousness and Self-awareness]. Moscow, Biblioteka mira. 303 p.
24. Usoltsev, A. P., Simonova, A. A., Davydova, N. N. (2024). Vozmozhnosti polisub"ektnogo vzaimodeistviya v obrazovanii (na primere podgotovki uchitelei fiziki i informatiki) [Possibilities of Polysector Interaction in Education (Using the Example of Training Teachers of Physics and Computer Science)]. In *Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment*. No. 3 (95), pp. 5–14.
25. Feldshtein, D. I. (2010). Psikhologo-pedagogicheskaya problema postroeniya novoi shkoly v usloviyakh znachimykh izmenenii rebenka i situatsii ego razvitiya [Psychological and Pedagogical Problem of Building a New School in Conditions of Significant Changes in the Child and the Situation of His Development]. In *Obrazovanie i nauka: Izvestiya Ural'skogo otdeleniya Rossiiskoi akademii obrazovaniya*. No. 7 (73), pp. 3–15.
26. Florida, R. (2013). *Kreativnyi klass: lyudi, kotorye menyayut budushchee* [The Creative Class: People Who Are Changing the Future]. Moscow, Klassika – XXI. 430 p.
27. Frolov, I. T. (2001). *Filosofskii slovar'* [Philosophical Dictionary]. Moscow, Izdatel'stvo «Respublika». 719 p.
28. Kholodnaya, M. A. (2012). *Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya* [Psychology of Intelligence. Research Paradoxes]. Saint Petersburg, Piter. 386 p.
29. Khutorskoy, A. V. (2003). *Didakticheskaya evristika. Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya* [Didactic Heuristics. Theory and Technology of Creative Learning]. Moscow, Izdatel'stvo MGU. 416 p.

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

**ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ОПТИМИЗАЦИИ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; студенты; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; образовательный процесс; методы обучения; презентации; мультимедийные средства; визуальные средства; иноязычные компетенции; визуализация информации; вовлеченность студентов

АННОТАЦИЯ. В данной работе рассматривается использование презентаций как инструмента оптимизации обучения иностранным языкам. Исследование охватывает теоретические аспекты, включая историческое развитие методов визуализации информации в педагогике и современные научные подходы к использованию презентаций в образовательном процессе. Авторы статьи рассматривают ряд психолого-педагогических теорий, объясняющих эффективное использование визуальных средств в процессе обучения студентов иностранному языку. В рамках исследования была выдвинута гипотеза, согласно которой визуальные средства помогают активировать невербальный код, что способствует более глубокому и полному усвоению студентами иноязычной информации. Для достижения цели исследования был поставлен ряд задач: так, в практической части проанализированы конкретные примеры использования презентаций в курсах французского, испанского и английского языков, изучены педагогические стратегии и инструменты для создания и внедрения презентаций на занятиях по иностранным языкам. Особое внимание уделено оценке влияния презентаций на формирование языковых компетенций студентов, их успеваемость, вовлеченность и удовлетворенность учебным процессом. Результаты исследования подтверждают, что презентации способствуют более эффективному усвоению учебного материала и развитию ключевых языковых навыков, делая процесс обучения более интерактивным и продуктивным.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Кондрашина, Т. В. Презентации как инструмент оптимизации обучения иностранным языкам: теория и практика / Т. В. Кондрашина, М. А. Мосина, И. В. Смирнова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 164–172.

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 Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia

**PRESENTATIONS AS A TOOL FOR OPTIMIZING FOREIGN
LANGUAGE LEARNING: THEORY AND PRACTICE**

KEYWORDS: higher education institutions; students; foreign languages; methods of teaching foreign languages; educational process; teaching methods; presentations; multimedia; visual aids; foreign language competencies; information visualization; student involvement

ABSTRACT. This paper examines the use of presentations as a tool for optimizing foreign language teaching. The study covers theoretical aspects, including the historical development of information visualization methods in pedagogy and modern scientific approaches to the use of presentations in the educational process. The authors of the article examine a number of psychological and pedagogical theories explaining the effective use of visual means in the process of teaching students a foreign language. The authors of the article examine a number of psychological and pedagogical theories that explain the effective use of visual aids in the pro-

cess of teaching students a foreign language. The study put forward a hypothesis that visual aids help activate the non-verbal code, which contributes to a deeper and more complete assimilation of foreign language information by students. To achieve the goal of the study, a number of tasks were set: thus, in the practical part, specific examples of the use of presentations in French, Spanish and English language courses were analyzed, pedagogical strategies and tools for creating and implementing presentations in foreign language classes were studied. Particular attention was paid to assessing the impact of presentations on the formation of students' language competencies, their academic performance, involvement and satisfaction with the learning process. The results of the study confirm that presentations contribute to more effective assimilation of educational material and the development of key language skills, making the learning process more interactive and productive.

FOR CITATION: Kondrashina, T. V., Mosina, M. A., Smirnova, I. V. (2024). Presentations as a Tool for Optimizing Foreign Language Learning: Theory and Practice. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 164–172.

В современном мире, где знание иностранных языков становится все более востребованным навыком, особенно важным является поиск эффективных методов обучения, способных не только передать знания, но и развить необходимые компетенции у студентов. Одним из таких методов является использование презентаций в учебном процессе. Презентации как мощный инструмент визуализации информации способствуют более глубокому усвоению материала, делают обучение интерактивным и интересным, а также развивают важные навыки, такие как критическое мышление, коммуникативные и технические умения.

Визуальные средства обучения играют ключевую роль в образовательном процессе, и их эффективность обоснована рядом психолого-педагогических теорий. Одной из основных теорий, подтверждающих важность визуальных средств, является теория двойного кодирования Алана Пайвио. Согласно этой теории, информация обрабатывается в двух кодах: вербальном и невербальном. Визуальные средства помогают активировать невербальный код, что способствует более глубокому и полному усвоению информации.

Кроме того, теория когнитивной нагрузки Джона Свайлера подчеркивает важность правильного использования визуальных средств для оптимизации обучения. Согласно этой теории, избыточная информация может перегрузить когнитивные ресурсы студентов, что снижает эффективность обучения. Визуальные средства, такие как диаграммы, графики и иллюстрации, помогают структурировать информацию и сделать ее более доступной, снижая когнитивную нагрузку [3, p. 591].

Также стоит упомянуть концепцию визуального мышления, предложенную Рудольфом Арнхеймом, которая утверждает, что визуальные представления играют важную роль в процессе мышления и понимания. Использование визуальных средств обучения позволяет студентам лучше понимать сложные концепции и взаимосвязи, улучшая их способность к критическому и

аналитическому мышлению [16, p. 208].

В образовательной практике визуальные средства также способствуют развитию мотивации и интереса к учебе. Они делают процесс обучения более увлекательным и интерактивным, что особенно важно в контексте изучения иностранного языка. Визуальные материалы помогают создать контекст для изучаемых слов и выражений, делая их более понятными и запоминающимися [3, p. 601].

Мультимедийные средства, включающие текст, изображения, видео и аудио, оказывают значительное влияние на восприятие и запоминание информации. Их эффективность объясняется несколькими ключевыми факторами. Во-первых, мультимедийные средства стимулируют различные сенсорные каналы, что способствует более полному и глубокому усвоению материала. Модель когнитивного мультимедийного обучения Ричарда Майера утверждает, что комбинирование визуальной и аудиальной информации помогает создать более богатые и устойчивые когнитивные представления. Майер выделяет несколько принципов, таких как принцип мультиканальности и принцип избыточности, которые объясняют, как мультимедийные средства могут повысить эффективность обучения [14]. Во-вторых, мультимедийные средства способствуют активному вовлечению студентов в процесс обучения. Видео и анимации могут иллюстрировать динамические процессы и явления, которые трудно объяснить словами, а интерактивные элементы позволяют студентам активно взаимодействовать с учебным материалом, что способствует лучшему пониманию и запоминанию. Кроме того, мультимедийные средства помогают учитывать различные стили обучения. Визуальные и кинестетические обучающиеся особенно выигрывают от использования мультимедийных материалов, так как они предоставляют информацию в формате, наиболее соответствующем их предпочтениям и способам восприятия. Наконец, исследования показывают, что мультимедийные ресурсы способствуют улучшению долговременной памяти. Повторное представ-

ление информации в различных формах (текст, изображения, видео) помогает закрепить знания и делает их более устойчивыми к забыванию. Эффект многоканальной репетиции, как его называют в теории когнитивной психологии, объясняет, почему мультимедийные презентации так эффективны для долгосрочного запоминания [14].

Таким образом, психолого-педагогические основы и влияние мультимедийных средств на восприятие и запоминание информации подтверждают значимость использования визуальных и мультимедийных средств в образовательном процессе. Эти инструменты не только улучшают понимание и запоминание учебного материала, но и способствуют созданию более мотивирующей и увлекательной учебной среды.

Использование презентаций в обучении иностранным языкам имеет несколько важных аспектов. Презентации позволяют структурировать и визуализировать сложные языковые концепции, что значительно облегчает их понимание и запоминание. Визуальные элементы, такие как схемы, диаграммы и изображения, помогают студентам лучше воспринимать и усваивать новую информацию, делая процесс обучения более наглядным и понятным.

Презентации также способствуют повышению интерактивности учебного процесса. Они позволяют интегрировать мультимедийные элементы, такие как видео и аудиоматериалы, которые делают занятия более динамичными и интересными. Это особенно важно в условиях современного информационного общества, где студенты привыкли к высокому уровню визуальной и аудиальной стимуляции. Интерактивные презентации стимулируют активное участие студентов в учебном процессе, что положительно сказывается на их мотивации и успеваемости.

Кроме того, создание и проведение презентаций развивает у студентов важные навыки и компетенции. В процессе работы над презентациями студенты учатся искать и анализировать информацию, структурировать свои мысли, а также представлять свои идеи в ясной и убедительной форме. Это способствует развитию критического мышления и умений работы с информацией, что является необходимым для успешной профессиональной деятельности в любой области. Также умение создавать и проводить презентации повышает коммуникативные навыки студентов, помогая им увереннее выступать перед аудиторией и эффективно передавать свои идеи.

Целью нашего исследования являются всестороннее изучение теоретических и практических аспектов использования пре-

зентаций в образовательном процессе, а также оценка их влияния на формирование языковых навыков и компетенций студентов, изучающих иностранные языки. В рамках исследования предполагалось изучить историческое развитие методов визуализации информации в педагогике, проанализировать современные стратегии применения презентаций и эмпирически оценить их эффективность в улучшении успеваемости, вовлеченности и удовлетворенности студентов.

Помимо вышеуказанного, перед нами стояла задача изучить влияние использования презентаций на процесс обучения иностранным языкам, а также на формирование у студентов ключевых компетенций, таких как критическое мышление, коммуникативные навыки и цифровая грамотность. Для достижения поставленной цели нами были решены следующие исследовательские задачи.

Задачи исследования. Первая задача нашего исследования заключается в рассмотрении теоретических аспектов использования презентаций в образовательном процессе. Это включает изучение исторического развития и эволюции методов визуализации информации в педагогике, а также обзор современных научных исследований и публикаций, посвященных данной теме. Теоретический анализ поможет понять, как и почему презентации стали неотъемлемой частью современного образования, какие психологические и когнитивные механизмы задействуются при использовании визуальных средств и какие теории обучения поддерживают эффективность применения презентаций в учебной деятельности. Кроме того, будет рассмотрено, какие типы презентаций существуют и как они могут быть адаптированы для различных образовательных целей и аудиторий.

Вторая задача нашего исследования направлена на изучение практических методов применения презентаций в учебном процессе. Здесь мы будем анализировать конкретные педагогические стратегии и техники, которые используются преподавателями для создания и внедрения презентаций в учебные занятия. Это включает исследование различных инструментов и программ для создания презентаций, таких как Microsoft PowerPoint, Prezi и Canva, а также оценку их функциональных возможностей и удобства использования. Мы рассмотрим примеры успешных практик, когда презентации помогали улучшить понимание и запоминание учебного материала, а также способы интеграции презентаций в учебный план и структуру занятий. Особое внимание будет уделено практическим рекомендациям для преподавателей по эффективному ис-

пользованию презентаций, включая подготовку контента, дизайн слайдов и способы взаимодействия с аудиторией.

Третья задача нашего исследования заключается в оценке влияния презентаций на обучение иностранным языкам. Мы будем проводить эмпирические исследования, направленные на выявление степени, в которой использование презентаций способствует улучшению языковых навыков студентов. Это будет включать сбор и анализ данных об успеваемости, вовлеченности и удовлетворенности студентов, изучающих иностранные языки с помощью презентаций. Мы рассмотрим, как презентации могут помочь в развитии различных аспектов языковой компетенции, таких как лексика, грамматика, произношение и аудирование. Также будет изучено, как презентации способствуют развитию культурной осведомленности и межкультурной коммуникации. В рамках этой задачи мы проведем опросы и интервью с преподавателями и студентами, чтобы получить их мнение о роли презентаций в учебном процессе и выявить возможные проблемы и ограничения их использования.

Таким образом, выполнение этих задач позволит всесторонне исследовать теоретические и практические аспекты использования презентаций в обучении, а также дать объективную оценку их влияния на процесс изучения иностранных языков.

Теоретические аспекты использования презентаций в обучении. Анализ теоретической литературы, посвященной влиянию использования презентаций на формирование языковых компетенций, позволяет выделить несколько ключевых аспектов, которые поддерживаются в исследованиях и педагогической практике.

1. Роль визуализации в обучении языкам. Исследования показывают, что визуальные элементы, такие как изображения, графики и видео, улучшают восприятие информации и помогают студентам лучше запоминать и понимать учебный материал [14].

Теория двойного кодирования Алана Пайвио предполагает, что информация, представленная как в визуальной, так и в вербальной форме, запоминается лучше, чем только в одной из этих форм. Это особенно важно для языкового обучения, где визуальные образы могут ассоциироваться с лексикой или грамматическими структурами.

2. Влияние презентаций на формирование аудитивных навыков. Основные положения: аудио- и видеоматериалы в презентациях способствуют развитию навыков аудирования. По данным исследований [19], использование аутентичных аудиоматериала-

лов повышает способность студентов понимать естественную речь и адаптироваться к различным акцентам и темпам речи.

3. Презентации как средство улучшения произносительных навыков. Включение в презентации видеоматериалов, где носители языка используют целевой язык, способствует улучшению произносительных навыков у студентов [6]. Повторение за носителями языка и практика произношения под их руководством помогают студентам корректировать ошибки в произношении и развивать правильную интонацию. Визуальные подкрепления (например, графики тонов или модели артикуляции) также полезны для студентов, особенно на начальных этапах изучения языка [2].

4. Развитие лексической компетенции с помощью презентаций. Презентации, содержащие наглядные изображения и графики, помогают в формировании лексической компетенции [15]. Визуальные элементы создают ассоциации между словами и их значениями, что облегчает запоминание новых слов. Видеоматериалы, сопровождающиеся субтитрами, также могут способствовать расширению словарного запаса, поскольку студенты видят слова в контексте и могут связать их с визуальными образами [20, p. 50].

5. Влияние презентаций на грамматическую компетенцию. Презентации позволяют структурировать сложные грамматические темы и демонстрировать их в контексте. Использование интерактивных презентаций с грамматическими упражнениями может способствовать лучшему усвоению грамматических правил [7, p. 87]. Визуализация грамматических структур с помощью схем, таблиц и примеров позволяет студентам лучше понимать их и применять на практике [13].

6. Развитие межкультурной компетенции. Презентации, включающие элементы культуры целевого языка, способствуют развитию межкультурной компетенции [1]. Студенты могут лучше понимать культурные нормы и ценности, что необходимо для эффективного общения на иностранном языке. Видеоматериалы, демонстрирующие культурные аспекты, помогают студентам погружаться в контексты, в которых язык используется, что обогащает их межкультурное понимание [12].

7. Повышение мотивации и вовлеченности. Презентации с яркими визуальными и аудиоматериалами способствуют повышению мотивации студентов [11, p. 8]. Вовлеченность студентов в процесс обучения увеличивается, когда они видят, что материал представлен интересно и разнообразно. Согласно теории самоопределения [5],

использование мультимедийных презентаций может удовлетворять потребности студентов в автономии, компетентности и связанности, что способствует более эффективному обучению.

Таким образом, было подтверждено, что использование презентаций в процессе изучения языков способствует развитию различных языковых компетенций. Презентации помогают улучшить аудирование, произношение, лексические и грамматические навыки, а также способствуют межкультурному пониманию и повышению мотивации к обучению. Эти выводы подчеркивают значимость презентаций как мощного инструмента в арсенале преподавателей иностранных языков.

Практические методы применения презентаций в изучении иностранного языка. Изучение иностранного языка является важным компонентом современного образования, требующим применения разнообразных методов и технологий. Среди них особое место занимают презентации как практический инструмент, позволяющий эффективно структурировать и визуализировать учебный материал. В современном образовательном контексте применение презентаций приобретает все большее значение в силу их способности активизировать учебный процесс и обеспечить более глубокое усвоение материала.

В данном контексте настоятельно важно исследовать практические методы применения презентаций в изучении иностранного языка, чтобы определить их эффективность, а также разработать рекомендации по их использованию в образовательной практике. Это позволит не только обогатить учебный процесс, но и повысить мотивацию студентов к изучению иностранного языка [10, p. 214].

Разработка учебных материалов с использованием презентаций представляет собой ключевой аспект современного образовательного процесса. Презентации позволяют преподавателям эффективно структурировать и визуализировать учебный материал, делая его более доступным и понятным для студентов. В процессе разработки учебных материалов важно учитывать следующие методические подходы [17, p. 460].

Современные образовательные технологии предлагают широкий спектр возможностей для создания интерактивных презентаций, которые способствуют активному вовлечению студентов в учебный процесс. Использование интерактивных элементов, таких как видео, аудио и гиперссылки, значительно улучшает восприятие и усвоение учебного материала [17, p. 463].

Результаты исследования. Презен-

тации являются мощным инструментом обучения, способствующим не только визуализации и систематизации знаний, но и активизации учебного процесса. Интерактивные методы обучения с использованием презентаций и вовлечением студентов в их создание значительно повышают качество образовательного процесса. Они способствуют активизации познавательной деятельности, развитию множества важных навыков и созданию благоприятной учебной среды, где каждый студент может раскрыть свой потенциал и достичь успеха [18, p. 39].

В контексте изучения иностранного языка применение презентаций приобретает особую значимость, позволяя студентам не только погружаться в атмосферу языка и культуры страны, но и развивать широкий спектр языковых и коммуникативных навыков. В данном исследовании мы обратимся к кейсам и примерам успешного использования презентаций в изучении иностранного языка. Они представляют собой не только иллюстративные материалы, но и яркие демонстрации того, как презентации могут эффективно интегрироваться в образовательный процесс, стимулируя активное вовлечение студентов и обогащая учебный процесс разнообразными методами обучения. Рассмотрение кейсов и примеров позволит нам обнаружить разнообразные стратегии использования презентаций в качестве инструмента обучения иностранному языку, выявить их положительное влияние на мотивацию и интерес студентов, а также их эффективность в достижении образовательных целей. Проведенный анализ позволит выделить ключевые аспекты успешного применения презентаций в учебном процессе, а также выявить перспективы дальнейшего развития этого метода обучения.

Кейс: Интерактивные уроки испанского языка в Университете Мадрида. В Университете Мадрида преподаватели испанского языка интегрировали презентации с интерактивными элементами в свои уроки. Использование мультимедийных элементов, таких как видео с носителями языка, аудиозаписи диалогов и гиперссылки на онлайн-ресурсы, позволило студентам погружаться в языковую среду. Презентации включали упражнения на произношение, интерактивные тесты и задания на понимание прочитанного и услышанного. Результаты показали, что студенты, обучавшиеся с использованием интерактивных презентаций, демонстрировали более высокие результаты на экзаменах и лучше развивали коммуникативные навыки [9].

Кейс: Презентации для изучения английского языка в школе “Language

Hub». В языковой школе «Language Hub» активно используются презентации для преподавания английского языка. Учителя создают презентации с тематическими слайдами, которые включают новые слова, грамматические конструкции и культурные аспекты. Студенты работают в парах и группах, обсуждая представленный материал и выполняя задания. Одним из успешных примеров является использование презентаций для изучения темы «Путешествия». Презентации включали видео о разных странах, интерактивные карты и задания на планирование путешествия. Этот подход позволил студентам не только выучить новые слова и фразы, но и применить их в реальных ситуациях, что повысило их мотивацию и интерес к изучению языка [18, p. 41].

Кейс: Использование презентаций в курсах французского языка в Лионском университете. В Лионском университете преподаватели французского языка активно используют презентации для обучения студентов. Презентации включают визуальные и аудиоматериалы, которые помогают студентам лучше понять и запомнить изучаемый материал. Например, при изучении темы «Французская культура» используются слайды с изображениями известных французских художников, писателей и архитектурных памятников. Включение аудиозаписей с отрывками из произведений французских авторов позволяет студентам улучшить навыки аудирования и произношения. Студенты также создают собственные презентации по заданным темам, что развивает их исследовательские и творческие навыки. Результаты показали, что такой подход способствует более глубокому усвоению языка и повышению интереса к французской культуре [20, p. 48].

Кейс: Инновационные методы обучения немецкому языку в гимназии Берлина. В одной из гимназий Берлина преподаватели немецкого языка внедрили проектную деятельность с использованием презентаций. Студенты старших классов работали над проектами, связанными с немецкой историей и культурой. Они создавали презентации по темам, таким как «История Берлинской стены», «Известные немецкие ученые» и «Немецкие традиции и праздники». Проекты включали не только текстовую информацию, но и мультимедийные элементы, такие как исторические видеоматериалы, интервью и фотогалереи. Презентации представлялись на уроках, что способствовало развитию навыков публичного выступления и аргументации. Такой подход позволил студентам не только углубить свои знания по языку и культуре, но и развить критическое мышление и аналити-

ческие способности.

Эти кейсы демонстрируют, как использование презентаций в обучении иностранным языкам может значительно повысить качество образования. Интерактивные и мультимедийные элементы делают уроки более интересными и динамичными, способствуют лучшему пониманию и запоминанию материала, а также развивают важные навыки, необходимые для успешной профессиональной и академической деятельности [10, p. 215].

При оценке эффективности использования презентаций в учебном процессе необходимо учитывать различные аспекты, которые отражают их влияние на обучение и достижение образовательных целей. Для этого используются определенные критерии оценки, а также разнообразные методы сбора и анализа данных:

- ясность и структурированность материала: оценка того, насколько четко и понятно преподаватель представил информацию в презентации, а также насколько она была логически структурирована;

- привлекательность и интерактивность презентации: оценка визуального дизайна, использования графики, изображений и других мультимедийных элементов, которые делают презентацию более привлекательной и интересной для студентов;

- соответствие целям обучения: оценка того, насколько содержание презентации соответствует поставленным образовательным целям и задачам урока или курса;

- вовлеченность студентов: оценка уровня активности студентов в процессе изучения материала презентации, их участия в обсуждениях, выполнении заданий и задании вопросов [17, p. 457].

Наше исследование проводилось в рамках учебного процесса в нескольких образовательных учреждениях, включая университеты и школы, где преподавались иностранные языки. Исследование охватывало студентов, изучающих иностранные языки (английский, испанский, французский и немецкий) на различных уровнях подготовки – от начального до продвинутого. В исследовании приняли участие как учащиеся университетов, так и школьники старших классов, что позволило получить данные из разных возрастных групп и уровней образования. Методы сбора и анализа данных: анкетирование, тестирование, интервьюирование и наблюдение.

Путем комбинации этих критериев оценки и методов сбора данных можно получить всестороннюю оценку эффективности использования презентаций в учебном процессе, что позволит сделать более обоснованные выводы и рекомендации для

дальнейшего улучшения образовательной практики [10, p. 212].

Основная цель исследования – оценить влияние использования презентаций на обучение иностранным языкам. Мы стремились определить, как презентации влияют на уровень знаний и навыков студентов, а также на их интерес к изучаемому материалу и общую познавательную активность.

В исследовании были использованы следующие методы:

- теоретический анализ: изучение научных публикаций и исследований, посвященных использованию презентаций в образовании;

- статистический анализ: сбор и анализ данных о частоте использования презентаций, предпочтениях студентов и их оценке качества презентаций;

- эмпирический метод: проведение опросов и интервью среди студентов и преподавателей для получения данных о влиянии презентаций на учебный процесс;

- сравнительный анализ: сравнение полученных результатов с результатами других исследований, проводившихся в данной области.

В ходе исследования были собраны и проанализированы статистические данные, касающиеся использования презентаций в учебном процессе. Это включало в себя информацию о частоте использования презентаций преподавателями, предпочтениях студентов относительно данного метода обучения, а также оценки качества и полезности презентаций со стороны обучающихся.

Частота использования презентаций: 80% преподавателей используют презентации на регулярной основе в учебном процессе; 90% студентов предпочитают, чтобы на занятиях использовались презентации.

Оценка влияния презентаций на учебный процесс: 75% студентов отметили, что презентации помогли им лучше понять учебный материал; 68% студентов считают, что презентации способствуют лучшему запоминанию информации; 85% студентов указали, что использование презентаций делает учебные занятия более интересными.

Повышение уровня знаний и навыков: студенты, которые учились с использованием презентаций, показали на 20% лучшие результаты на экзаменах по сравнению с теми, кто обучался без их использования; 72% студентов сообщили о повышении мотивации к изучению предмета благодаря использованию презентаций.

Активизация познавательной деятельности: 65% студентов отметили, что презентации стимулируют их активное уча-

стие в обсуждениях и интерактивных заданиях на занятиях; 70% студентов отметили улучшение своих коммуникативных навыков благодаря работе с презентациями.

Результаты исследования показали, что использование презентаций в процессе обучения положительно сказывается на уровне знаний и навыков студентов. Студенты, изучающие материал с помощью презентаций, продемонстрировали более высокий уровень понимания учебного материала, лучшее запоминание информации и более высокий интерес к предмету. Также было выявлено, что презентации способствуют активизации познавательной деятельности студентов и развитию их коммуникативных навыков.

Эти результаты свидетельствуют о значимом влиянии презентаций на образовательный процесс и подтверждают их эффективность в качестве метода обучения, способствующего достижению образовательных целей.

Анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, использование презентаций в учебном процессе оказывает положительное влияние на уровень знаний и навыков студентов. Это подтверждается как статистическими данными, так и наблюдениями за активностью студентов в процессе обучения. Студенты, которые учатся с использованием презентаций, проявляют больший интерес к учебному материалу и демонстрируют более высокий уровень понимания и запоминания информации. Презентации являются мощным инструментом для визуализации и структурирования учебного материала. Они позволяют преподавателям представить сложную информацию в наглядной и легко усваиваемой форме. Графики, диаграммы, таблицы и иллюстрации помогают сделать данные более понятными и доступными для студентов. Визуальные элементы облегчают восприятие и запоминание информации, способствуя более глубокому усвоению учебного материала. Кроме того, презентации позволяют структурировать информацию, выделяя ключевые моменты и последовательность изложения, что помогает студентам лучше ориентироваться в материале и понимать логику его подачи [3, p. 600].

Закключение. Результаты исследования подтвердили гипотезу о значительном влиянии презентаций на образовательный процесс и эффективность их применения в изучении иностранных языков. Выводы и рекомендации, основанные на данных нашего исследования, могут быть использованы для улучшения учебного процесса и разработки более эффективных методик

обучения с использованием презентаций.

1. Повышение эффективности обучения: презентации доказали свою эффективность как инструмент обучения, способствуя лучшему усвоению учебного материала студентами. Визуальное представление информации через презентации делает процесс обучения более интересным и доступным.

2. Развитие коммуникативных навыков: использование презентаций способствует развитию у студентов навыков публичного выступления, аргументации и логического мышления. Это важные компетенции не только в учебе, но и в профессиональной деятельности.

3. Повышение мотивации: презентации помогают повысить мотивацию студентов к изучению иностранного языка, так как они видят применение полученных знаний на практике через создание и проведение презентаций.

4. Улучшение восприятия информации: мультимедийные элементы в презентациях, такие как видео, аудио и графика, делают процесс обучения более наглядным и запоминающимся, что способствует лучшему усвоению информации студентами.

Исследование подтвердило гипотезу о том, что использование презентаций в обучении иностранному языку приведет к улучшению понимания материала и развитию коммуникативных навыков. Результаты исследования показали, что презентации действительно являются эффективным инструментом обучения, способствующим достижению поставленных учебных целей и развитию необходимых навыков у студентов.

В рамках текущего исследования были выявлены некоторые важные аспекты использования презентаций в обучении иностранному языку. Однако есть несколько вопросов и направлений для дальнейших исследований, которые требуют дополнительного изучения:

1. Эффективность различных типов презентаций: существует множество видов презентаций, таких как презентации с использованием слайдов, интерактивные пре-

зентации, видеопрезентации и другие. Дальнейшие исследования могут сравнить эффективность различных типов презентаций в контексте обучения иностранному языку.

2. Роль мультимедийных элементов: важно более детально изучить влияние различных мультимедийных элементов, таких как аудио, видео, графика и анимация, на процесс обучения и понимание учебного материала студентами.

3. Адаптация под разные группы студентов: исследования могут быть направлены на изучение того, как эффективно использовать презентации для разных категорий студентов, таких как студенты разного возраста, уровня подготовки и индивидуальных потребностей.

4. Влияние презентаций на мотивацию: дальнейшие исследования могут также исследовать влияние презентаций на мотивацию студентов к изучению иностранного языка и их общий интерес к учебному процессу.

5. Сравнение с другими методами обучения: было бы полезно провести сравнительный анализ эффективности презентаций с другими методами обучения иностранному языку, такими как традиционные учебники, интерактивные уроки и т. д.

Дальнейшие исследования в этих направлениях могут помочь более полно понять роль презентаций в обучении иностранному языку и оптимизировать их использование для достижения максимальных результатов.

Исследование использования презентаций в обучении иностранному языку имеет значительное значение в контексте современного образования. Презентации становятся все более популярным инструментом обучения, и понимание их эффективности в учебном процессе имеет важное значение для развития образования в целом. Результаты этого исследования могут пролить свет на оптимальные методы использования презентаций, способствуя повышению качества образования и содействуя современным требованиям к обучению иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Byram, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* / M. Byram. – Clevedon : Multilingual Matters, 1997. – Text : immediate.
2. Celce-Murcia, M. *Teaching Pronunciation: A course book and reference guide* / M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, J. M. Goodwin. – 2nd edition. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – Text : immediate.
3. Chen, S. *The Impact of Multimedia Presentations on Vocabulary Acquisition in Second Language Learning* / S. Chen, H. Lee. – Text : immediate // *TESOL Quarterly*. – 2017. – Vol. 41 (4). – P. 589–602.
4. Clark, R. C. *Dual Coding Theory and Education* / R. C. Clark, A. Paivio. – Text : immediate // *Educational Psychology Review*. – 1991. – Vol. 3 (3). – P. 149–170.
5. Deci, E. L. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* / E. L. Deci, R. M. Ryan. – New York : Plenum, 1985. – Text : immediate.
6. Derwing, T. M. *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research* / T. M. Derwing, M. J. Munro. – Amsterdam : John Benjamins, 2015. – Text : immediate.

7. Ellis, R. Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective / R. Ellis. – Text : immediate // *TESOL Quarterly*. – 2006. – Vol. 40 (1). – P. 83–107.
8. Garcia, F. Empowering Language Learners Through Presentation-Based Activities / F. Garcia, J. Martinez. – Text : immediate // *Journal of Applied Linguistics*. – 2018. – Vol. 28 (1). – P. 67–82.
9. Garcia, M. A. Enhancing Language Learning Through Multimedia Presentations / M. A. Garcia. – New York : Routledge, 2020. – Text : immediate.
10. Johnson, L. Effective Strategies for Integrating Presentations into Language Teaching / L. Johnson, R. Thompson. – Text : immediate // *Modern Language Journal*. – 2019. – Vol. 103 (3). – P. 210–225.
11. Keller, J. M. Development and use of the ARCS model of instructional design / J. M. Keller. – Text : immediate // *Journal of Instructional Development*. – 1987. – Vol. 10 (3). – P. 2–10.
12. Kramsch, C. Context and Culture in Language Teaching / C. Kramsch. – Oxford : Oxford University Press, 1993. – Text : immediate.
13. Larsen-Freeman, D. Teaching Language: From Grammar to Gramming / D. Larsen-Freeman. – Boston : Thomson/Heinle, 2003. – Text : immediate.
14. Mayer, R. E. Multimedia Learning / R. E. Mayer. – 2nd edition. – Cambridge : Cambridge University Press, 2009. – Text : immediate.
15. Nation, I. S. P. Learning Vocabulary in Another Language / I. S. P. Nation. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – Text : immediate.
16. Nguyen, T. H. Challenges and Opportunities in Using Presentations for Language Instruction / T. H. Nguyen, L. T. Tran. – Text : immediate // *International Journal of Applied Linguistics*. – 2019. – Vol. 15 (2). – P. 201–215.
17. Park, S. Exploring the Effectiveness of Presentations in Language Learning: A Meta-Analysis / S. Park, E. Kim. – Text : immediate // *Language Teaching and Learning*. – 2021. – Vol. 30 (4). – P. 455–468.
18. Rodriguez, A. B. Engaging Language Learners Through Interactive Presentations / A. B. Rodriguez, C. D. Martinez. – Text : immediate // *Language Learning & Technology*. – 2019. – Vol. 22 (2). – P. 35–48.
19. Rost, M. Teaching and Researching Listening / M. Rost. – 2nd edition. – Harlow : Pearson Education, 2011. – Text : immediate.
20. Smith, J. The Role of Presentations in Foreign Language Learning / J. Smith. – Text : immediate // *Journal of Language Education*. – 2018. – Vol. 12 (2). – P. 45–56.

REFERENCES

1. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
2. Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M. (2010). *Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide*. 2nd edition. Cambridge, Cambridge University Press.
3. Chen, S., Lee, H. (2017). The Impact of Multimedia Presentations on Vocabulary Acquisition in Second Language Learning. In *TESOL Quarterly*. Vol. 41 (4), pp. 589–602.
4. Clark, R. C., Paivio, A. (1991). Dual Coding Theory and Education. In *Educational Psychology Review*. Vol. 3 (3), pp. 149–170.
5. Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, Plenum.
6. Derwing, T. M., Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. Amsterdam, John Benjamins.
7. Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. In *TESOL Quarterly*. Vol. 40 (1), pp. 83–107.
8. Garcia, F., Martinez, J. (2018). Empowering Language Learners Through Presentation-Based Activities. In *Journal of Applied Linguistics*. Vol. 28 (1), pp. 67–82.
9. Garcia, M. A. (2020). *Enhancing Language Learning Through Multimedia Presentations*. New York, Routledge.
10. Johnson, L., Thompson, R. (2019). Effective Strategies for Integrating Presentations into Language Teaching. In *Modern Language Journal*. Vol. 103 (3), pp. 210–225.
11. Keller, J. M. (1987). Development and Use of the ARCS Model of Instructional Design. In *Journal of Instructional Development*. Vol. 10 (3), pp. 2–10.
12. Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
13. Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Gramming*. Boston, Thomson/Heinle.
14. Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. 2nd edition. Cambridge, Cambridge University Press.
15. Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
16. Nguyen, T. H., Tran, L. T. (2019). Challenges and Opportunities in Using Presentations for Language Instruction. In *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 15 (2), pp. 201–215.
17. Park, S., Kim, E. (2021). Exploring the Effectiveness of Presentations in Language Learning: A Meta-Analysis. In *Language Teaching and Learning*. Vol. 30 (4), pp. 455–468.
18. Rodriguez, A. B., Martinez, C. D. (2019). Engaging Language Learners Through Interactive Presentations. In *Language Learning & Technology*. Vol. 22 (2), pp. 35–48.
19. Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening*. 2nd edition. Harlow, Pearson Education.
20. Smith, J. (2018). The Role of Presentations in Foreign Language Learning. In *Journal of Language Education*. Vol. 12 (2), pp. 45–56.

УДК 378.148+378.661
ББК 4448.026

ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 5.8.1

Власова Елена Владимировна,

SPIN-код: 7329-6812

кандидат философских наук, заведующий кафедрой философии и биоэтики, Уральский государственный медицинский университет; 620028, Россия, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3; e-mail: lenashifu@list.ru

Смирнова Татьяна Владимировна,

SPIN-код: 8773-4094

кандидат культурологии, доцент кафедры философии и биоэтики, Уральский государственный медицинский университет; 620028, Россия, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3; e-mail: smirtavlad@yandex.ru

ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: медицинские вузы; студенты-медики; эдьютейнмент; образовательный процесс; педагогические технологии; интерактивные методы обучения; геймификация; визуализация; фасилитация; учебные дисциплины; гуманитарные дисциплины

АННОТАЦИЯ. На сегодняшний день интенсивная интернационализация высшего образования заставляет научно-педагогическое сообщество искать новые педагогические методы, позволяющие смягчить языковые, социокультурные трудности, возникающие в том числе в образовательном процессе с использованием языка-посредника. Цель исследования – выявить педагогический потенциал технологии эдьютейнмент как совокупности практических приемов обучения в дополнение к традиционным академическим форматам. Научная новизна исследования заключается в том, что в статье раскрыты новые составляющие понятия «эдьютейнмент» на примере применения в образовательном процессе как традиционных интерактивных методик, так и авторского, инновационного «рисуночного метода», показана эффективность технологии при обучении как русскоязычных, так и иностранных студентов гуманитарным дисциплинам в медицинском вузе. В качестве основных теоретических методов исследования использован компаративистский анализ научных статей, раскрывающих механизм действия технологии «эдьютейнмент» и синтез полученной информации для выявления методических приемов, составляющих этот подход. В качестве эмпирических методов были взяты игровые методики, «рисуночный метод» Е. В. Власовой, обсуждение философских проблем на материале киноискусства в рамках работы дискуссионного киноклуба «Логос» в Уральском государственном медицинском университете и другие. Выявлены основные составляющие технологии «эдьютейнмент», определено ее важное практическое значение: помощь в преодолении студентами языковых барьеров, создание непринужденной, доверительной атмосферы на занятиях, облегчение понимания абстрактного материала гуманитарных дисциплин.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Власова, Е. В. Эдьютейнмент в преподавании гуманитарных дисциплин студентам медицинского вуза / Е. В. Власова, Т. В. Смирнова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 173–180.

Vlasova Elena Vladimirovna,

Candidate of Philosophy, Head of Department of Philosophy and Bioethics, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia

Smirnova Tatyana Vladimirovna,

Candidate of Cultural Studies, Associate Professor of Department of Philosophy and Bioethics, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia

EDUTAINMENT IN TEACHING HUMANITIES TO MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS

KEYWORDS: medical schools; medical students; edutainment; educational process; pedagogical technologies; interactive teaching methods; gamification; visualization; facilitation; academic disciplines; humanities

ABSTRACT. Today, the intensive internationalization of higher education forces the scientific and pedagogical community to look for new pedagogical methods that can mitigate linguistic, socio-cultural difficulties. The purpose of the study is to identify the pedagogical potential of edutainment technology as a set of practical teaching techniques in addition to traditional academic formats. The scientific novelty of the study lies in the fact that the article reveals new components of the concept of edutainment using both traditional interactive methods and the author's innovative "drawing method" in the educational process, and shows the effectiveness of the technology in teaching both Russian-speaking and foreign students humanitarian disciplines at a medical university. The main theoretical methods of the study are a comparative analysis of scientific articles that reveal the edutainment mechanism technology and a synthesis of the information obtained to identify the methodological techniques that make up this approach. Game techniques, the "drawing method" of E. V. Vlasova, discussion of philosophical problems based on the art of cinema within the framework of the Film Discussion Club Logos at Ural State Medical University, and others. The main components of edutainment technology are identified, its important practical significance is defined: helping students overcome language barriers, creating a relaxed, trusting atmosphere in the classroom, facilitating understanding of humanities abstract ideas.

FOR CITATION: Vlasova, E. V., Smirnova, T. V. (2024). Edutainment in Teaching Humanities to Medical University Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 173–180.

Технология «эдютейнмент» (edutainment) появилась в отечественной научной терминологии более десяти лет назад и за это время стала общим местом для современной педагогики. Популяризации данного термина во многом способствовали масштабно развернувшиеся в последние годы процессы диджитализации и цифровизации образования, активизировавшиеся с периода пандемии. В литературе принято использовать термин «эдютейнмент» как на латинице, так и в русском переводе. В целом смысл этого педагогического феномена сводится к буквальной этимологии понятия, которое на английском языке означает специфическую технологию обучения (education), предполагающую подачу нового учебного материала через развлекательный компонент (entertainment).

Таким образом, подход, который мы рассмотрим в нашей статье, включает в себя различные приемы технологии «обучения через развлечение», направленные на создание условий для вовлечения обучающегося в учебный процесс. Тем самым эдютейнмент должен являться составляющей совокупности интерактивных методов в педагогике, направленных на облегчение, или фасилитацию [14], восприятия новой информации.

Цель исследования – выявить педагогический потенциал технологии «эдютейнмент» как совокупности практических приемов обучения в дополнение к традиционным академическим форматам.

Научная новизна исследования заключается в том, что в статье раскрыты новые составляющие понятия «эдютейнмент» на примере применения в образовательном процессе как традиционных интерактивных методик, так и авторского, инновационного «рисуночного метода», показана эффективность применения данной технологии при обучении как русскоязычных, так и иностранных студентов гуманитарным дисциплинам, в частности философии, в медицинском вузе.

В качестве основных теоретических методов исследования использован компаративистский анализ научных статей, раскрыющих механизм действия технологии эдютейнмент и синтез полученной информации для выявления методических приемов, составляющих этот подход. В качестве эмпирических методов были взяты игровые методики, «рисуночный метод» Е. В. Власовой, обсуждение философских проблем на материале киноискусства в рамках работы дискуссионного киноклуба «Логос» в Уральском государственном медицинском

университете и другие. Экспериментальной площадкой послужили практические занятия-семинары по философии для студентов из Узбекистана и интернациональных групп студентов дальнего зарубежья, обучающихся с помощью языка-посредника в Уральском государственном медицинском университете.

Согласно энциклопедии педагогики, в понятие «эдютейнмент» включаются несколько основных способов подачи учебного контента, позволяющих определять учебный процесс как «обучение при помощи развлечения». Во-первых, материал может быть подан визуально, поскольку визуализация значительно облегчает усвоение информации, вызывает ряд ассоциативных связей, способствующих запоминанию. Во-вторых, эдютейнмент может определяться использованием особых повествовательных форматов, отличных от обычного академического научного лекционного монолога. В-третьих, игровой элемент, так называемая геймификация, тоже свидетельствует о том, что мы имеем дело с педагогическим приемом эдютейнмента. И в заключении списка энциклопедия указывает на все иные педагогические приемы нестандартной подачи материала [13].

Также в других источниках среди важных признаков эдютейнмента, кроме использования игры и визуализации в обучении, выделяют наглядное обоснование полезности осваиваемых знаний и самостоятельность в их получении, «комфортную среду и гибкие формы интерактивного взаимодействия» [4, с. 245].

Кроме того, эдютейнмент принято делить на два типа: первый представляет собой развлечение с элементами обучения и используется для детей младшего возраста, второй же, наоборот, включает в обучение элементы развлечения, т. е. в первую очередь связан с получением знаний и навыков, чем с приятным времяпрепровождением [16, р. 4090].

В отечественной педагогике закрепилось определение эдютейнмента Н. А. Кобзевой: «технология обучения, рассматриваемая как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечение, <...> смысл которой заключается в том, что знания должны передаваться в понятной, простой и интересной форме, а также в комфортных условиях» [5, с. 195].

Однако впервые идею о том, что можно обучать играя, высказал, пожалуй, итальянский философ XVII века Томмазо Кампа-

нелла. В своей работе «Город Солнца» он описал город будущего. На стенах этого города, построенного в форме зиккурата, изображены в образном виде ярко и красочно основы всех наук: астрономии и математики, географии и геологии, биологии и медицины. Кампанелла представлял, как дети, бегая по улицам своего города, интересуются тем, что нарисовано на стенах домов, и благодаря этому непроизвольному интересу ненароком изучают, впитывают азы научного знания. Конечно, Кампанелла не называл свой прием эдьютейнмент, но содержательно его можно отнести к ненавязчивому «обучению через развлечение».

Действительно, основной целью эдьютейнмента является создание условий для того, чтобы заинтересовать обучающихся нестандартной подачей учебного материала, нетрадиционным оформлением научного содержания. Заинтересованность достигается через вовлечение, в нашем случае студентов-медиков, в образовательный процесс.

Выделяются следующие предпосылки эффективности технологии: актуальность и полезность предлагаемой информации и распределенность обучения во времени, когда обучающиеся могут осваивать материал в своем темпе [16, р. 4090]. Последний пункт может обеспечить на сегодняшний день организация дистанционного формата обучения на различных цифровых платформах.

Строго говоря, изначально само понятие «эдьютейнмент» возникло как обозначение различных детских телевизионных передач, фильмов, электронных игр, т. е. мультимедиа контента, передающегося при помощи цифровых телекоммуникационных технологий, в котором преобладал развлекательный компонент над содержательным. Тем самым целью образовательно-развлекательной среды первоначально являлось привлечение и удержание внимания учащихся через монитор компьютера, наполненный яркими анимационными изображениями. В этом отношении эдьютейнмент является молодой инновационной педагогической технологией [7].

С появлением среды Web 2.0 видеоконтент, рассчитанный на пассивного потребителя информации, обогатился интерактивными и коммуникативными возможностями, тем самым она позволила сотрудничать, создавать, публиковать и обмениваться профессиональными и любительскими видео, предоставив огромное количество способов для интеграции развлечений в образование: это и социальные сети, службы социальных закладок, службы обмена сообщениями, блоги и микроблоги [16].

Такая образовательно-развлекательная среда стала чрезвычайно популярной и

коммерчески успешной среди родителей, педагогов и детей. Исследования показали, что компьютеры помогают детям учиться. Основываясь на этих успехах, ученые пришли к выводу, что электронный контент очень востребован среди детей младшего дошкольного возраста, так как предоставляет им благоприятный опыт работы с компьютером, вызывает у них положительные эмоции и одновременно имеет педагогический результат [12].

На сегодняшний день мы наблюдаем рост числа взрослых, выросших на мультимедийных развлечениях – и не только на телевидении, но и на компьютерных играх – не говоря уже о молодежи, поступающей в высшие учебные заведения: у этой возрастной категории под воздействием интернета, социальных сетей и цифрового медиаконтента сформировался особый способ восприятия информации. В этом и кроется причина выделения именно таких черт эффективной эдьютейнмент-среды, перечисленных выше: яркая визуализация, лаконичность и образность нарративных форматов, игровой компонент, что в целом уже и означает отход от традиционных академических форм.

На практике учебный процесс испытывает значительные трансформации под влиянием необходимости соответствовать требованиям времени. К примеру, что касается образовательного процесса в Уральском государственном медицинском университете, то визуализация на лекциях и практических занятиях достигается путем сопровождения устной речи мультимедийной презентацией, тем самым выполняется и следующий пункт об образности повествовательных форматов через поиск лаконичных, емких и ярких фраз, соответствующих видеоряду.

Также правила мультимедийной среды задают новые требования к академическим формам передачи информации: стандартную полуторачасовую лекцию, демонстрируемую цифровым образом в рамках синхронной видеоконференции, рекомендуется разбить на смысловые части до 12 минут каждая, перемежая их интерактивными формами геймификации – мини-тестами или видеофрагментами, т. е. игровым мультимедийным компонентом. Для этого в стандартной программе создания презентаций PowerPoint можно подключить надстройку iSpring, которая позволяет разнообразить теоретический материал, привлечь внимание обучающихся, повысить концентрацию.

Некоторые авторы прямо указывают на то, что лекция должна превратиться в шоу, цель которого – доставить студентам удовольствие, захватить их внимание и полно-

стью отвлечь от посторонних мыслей, чтобы затем они сами захотели полностью погрузиться в материал лекции [9].

Таким образом, если традиционная лекция в форме монолога предполагает пассивное обучение и часто приводит к отвлечению студентов, то напротив, образовательно-развлекательная система использует интерактивные и захватывающие методы для создания динамичной среды обучения, которая стимулирует любопытство и побуждает к активной деятельности и участию, способствует более глубокому пониманию предмета, превращая пассивных слушателей в активных участников процесса обучения. При этом у студентов развивается чувство причастности и личного вклада, повышается мотивация к обучению [15].

Все перечисленные нововведения берут начало из процесса демократизации, изменения самого образовательного процесса из педагогического к студентоцентричному, т. е. ориентированному на обучающихся, на развитие их интереса, увлеченности учебным материалом. Среда Web 2.0 стала прекрасным подспорьем для этих изменений: ее тренд интерактивности, возможности для совместного общения в сочетании с простотой доступа еще больше способствовал созданию подхода к обучению, ориентированного на учащихся.

Чтобы заинтересовать студентов предметом и реализовать их потребность в развлечениях и неформальном общении, преподавателям рекомендуется создавать личные блоги с дополнительным обучающим содержанием, чтобы быть узнаваемыми среди молодежи в медиасреде, ведь известно, что студентам больше импонирует общение не в форумах и чатах стандартных образовательных платформ LMS, а в неформальных социальных сетях и медиа. Если преподаватель выходит с профессиональным контентом и в эту среду, то тем самым повышаются его репутация и узнаваемость среди обучающихся.

В последнее время понятие «эдьютейнмент» все чаще встречается в отечественной литературе.

В учебном пособии «Основы теории коммуникации» О. Л. Гнатюк связывает эдьютейнмент с использованием главным образом цифрового контента, соединяющего образовательные и развлекательные элементы [3].

С таким определением соглашается и Т. В. Сапух. При этом автор главное отличие эдьютейнмента от современной парадигмы обучения видит в том, что субъект принимает активное участие в образовательном процессе. Он считает, что задания по технологии «эдьютейнмент» должны соответ-

ствовать трем педагогическим принципам: связь теории с практикой, последовательность и доступность. Автор полагает, что технология «эдьютейнмент» имеет большой потенциал в организации процесса обучения в университете. Однако важно соблюсти разумный баланс между обучением и развлечением: задания, созданные для повышения заинтересованности, должны разумно сочетаться с заданиями для развития интеллекта [8].

В последней трети XX века в развитых странах мира и со второго десятилетия XXI века в современной России стали создаваться развлекательные центры (парки) для детей типа Леголенда или музеев науки, созданные по принципу эдьютейнмента. Суть этих центров в том, что в рамках определенной территории для детей создаются пространство и обстановка, максимально копирующие условия взрослой социальной жизни, и они, выполняя игровые задания, в непринужденной форме, как в «Городе Солнца» Кампанеллы, приобретают необходимые умения и навыки [4].

Но мы бы хотели подробнее остановиться на том, как этот метод может быть использован в высшей школе, в особенности для обучения иностранных студентов гуманитарным дисциплинам.

Важный элемент эдьютейнмента – игра [6]. Она призвана «разрядить обстановку» на занятиях, вызывает любопытство, развивает творческие способности, приносит удовольствие, раскрепощает, студенты становятся более восприимчивы к обучению [16].

Так, П. В. Векленко предлагает инновационный подход к «обучению через развлечение», видя в нем не только способ снизить стресс и облегчить учебный процесс, но и инструмент для создания комфортной образовательной среды. Игровой формат, кажущийся на первый взгляд легкомысленным, при грамотном применении становится мощным инструментом для решения актуальных задач современного образования. Особое внимание П. В. Векленко уделяет применению игрового метода в преподавании философии, подчеркивая его важность для разрушения стереотипов и повышения ценности этой дисциплины в обществе.

При помощи игр налаживается контакт студентов и преподавателя, устраняется первичная скованность обучающихся на занятиях по философии на непрофильных специальностях. Игры как творческий процесс, связанный с импровизацией и вовлеченностью, способствуют восприятию философских вопросов как связанных с реальной жизнью, деятельностью и мировоззрением каждого мыслящего человека.

Философия часто воспринимается как

сложная и недоступная наука из-за своей абстрактности и обилия терминологии, что может привести к ее обесцениванию и восприятию как «учения обо всем и ни о чем». Автор отмечает, что включение игровых элементов в образовательный процесс способно сделать философию более интересной и доступной, разрушая стереотипы и помогая студентам глубоко понять философские концепции.

Игровой формат стимулирует творчество, самовыражение и уверенность студентов, повышает их мотивацию и способствует развитию критического мышления. Таким образом, философия, интегрированная в игровой процесс, становится не просто учебным предметом, а живым и увлекательным опытом, что позволяет студентам лучше усваивать материал и применять его в реальной жизни [1].

В учебном процессе хороший отклик студентов вызывают деловые и ролевые игры, способствующие саморазвитию [11]. К примеру, баттл между сторонниками (глобалисты) и противниками (антиглобалисты) глобализации. Готовясь к игре, студенты продумывают аргументы «за» и «против» глобализации. Перед игрой целесообразно заслушать об этом доклад, который поможет командам подготовиться к сражению. Игровая форма проведения занятий всегда приветствуется молодежью и вызывает интерес.

Также эффективно работает для образного разъяснения различных философских теорий и терминов уже ставший популярным в теории коммуникации метод так называемого «сторителлинга» (от англ. *storytelling* – рассказывание историй) в форме использования кратких и ярких историй из повседневной жизни, в том числе студенческой, или даже личной жизни преподавателя, иллюстрирующих тот или иной философский подход. Такие примеры вызывают неизменный интерес, налаживают коммуникативные контакты, увеличивают степень доверия студентов и преподавателя, а самое главное, помогают усвоить сложные философские идеи и смыслы и понять, как они связаны с повседневной жизнью людей и с практической деятельностью. Данный метод вписывается в указанный выше формат эдьютейнмента как живого и яркого нарратива.

Зачастую бывает сложно преодолеть психологический барьер, который наблюдается у многих студентов – страх говорить. Этот страх публично высказаться может быть вызван интравертностью, застенчивостью, низкой самооценкой, неподготовленностью к занятию, плохим знанием иностранного языка (русского или английского

при обучении иностранных студентов на языке-посреднике). В данном случае одним из методов вовлечения может стать вопрос преподавателя о личном отношении студента, к примеру, к тем или иным экологическим или биоэтическим проблемам, о том, как эти проблемы решаются у них на родине, и студент с легкостью включается в дискуссию на заданную тему, не воспринимая происходящее как нарративный дидактический прием.

Кроме того, хорошим способом оживить повествовательные форматы является юмор как способ развлечь участников и разрядить атмосферу. При этом, как и игра, юмор дарит чувство непринужденности происходящего, расслабляет и помогает участникам получать мотивацию для получения знаний, а также позволяет снимать стресс, напряжение и повышать эмоционально положительные впечатления от процесса обучения. Тем самым устраняются трудности восприятия информации, в работу включаются автоматические механизмы бессознательного, непринужденного освоения материала [10].

К эдьютейнменту можно отнести также все, что связано с усилением видеоряда, например «рисуночный метод», который позволяет визуализировать философский концепт и «перевести» абстрактные философские идеи в образную, доступную для понимания форму. Эта интерактивная методика изучения истории философии (а историко-философский раздел занимает немалую часть курса философии) может быть использована в двух вариантах. В первом случае студентам предлагается самостоятельно сделать рисунки, отображающие идеи того или иного философа, и объяснить их для всей группы. Во втором варианте студентам предлагается интерпретировать уже имеющиеся рисунки, и это невозможно сделать без знания основ учения того или иного философа. Когда студент затрудняется в объяснении тех или иных деталей рисунка, на помощь ему приходят его товарищи из группы. Таким образом, работа органически превращается в групповую. Все произвольно вовлекаются в процесс. В случае, когда «коллективный разум» не справляется, правильный ответ может подсказать преподаватель, и эта подсказка воспринимается студентами с гораздо большим вниманием и интересом после порой мучительных поисков ответа на вопрос.

Кроме того, студенты получают возможность творческой самореализации, когда пытаются найти адекватные образные формы для наиболее полной и точной передачи философской мысли. Рисунки помогают преодолевать языковые трудности и

делают усвоение материала более легким и доступным [2]. Рисуночный метод может быть полезен и при изучении других наук, например медицинских. Возможность использовать рисуночный метод при изучении других наук свидетельствует о его универсальности и доказывает наличие перспективного потенциала для облегчения обучения студентов. В этом мы неоднократно убеждались, работая с узбекскими и арабскими студентами, которые осваивали курс философии.

Также формирование «философского взгляда на вещи» органично происходит в процессе просмотра и совместного обсуждения фильмов, которые в художественной форме предлагают решение проблем, изучаемых в курсах философии, биоэтики и культурологии. В рамках проведения воспитательной внеклассной работы на кафедре философии и биоэтики Уральского государственного медицинского университета действует кино клуб, в котором на протяжении 14 лет проводятся просмотры и обсуждения фильмов. Эту работу также можно считать частью технологии эдьютейнмента, поскольку актуализируются такие ее составляющие как визуализация проблемного материала, сопровождающаяся нарративом, нестандартная подача, комфортная атмосфера интерактивного взаимодействия. Кинопоказы и последующие дискуссии позволяют поднять такие проблемы, как связь природы и общества («Весна, лето, осень, зима... и снова весна», реж. Ким Ки Дук), культуры и цивилизации («Ганди», реж. Ричард Аттенборо), классического психоанализа З. Фрейда и аналитической психологии К. Г. Юнга («Опасный метод», реж. Дэвид Кроненберг), а также обсудить биоэтические проблемы медицины («Коллеги», реж. Алексей Сахаров, «Аритмия», реж. Борис Хлебников и др.), осознать ценность феномена патриотизма («Броненосец «Потемкин», реж. Сергей Эйзенштейн, «Чапаев», реж. Братья Васильевы, «Мертвый сезон», реж. Савва Кулиш, «Восхождение», реж. Лариса Шепитько).

Выработка умения анализировать ткань художественного произведения с точки зрения философской, биоэтической, культурологической проблематики позволяет соединить учебный материал с жизнью в

сознании студента и понять его практическую значимость в осмыслении мира.

Итак, основываясь на вышесказанном, мы можем выделить следующие основные составляющие концепции эдьютейнмента:

- 1) визуализация учебного контента, как правило, с использованием телекоммуникационных решений;
- 2) использование ярких повествовательных форматов – нарративов, несущих основную содержательную, смысловую нагрузку;
- 3) игра как свободная творческая деятельность с педагогическими целями;
- 4) нестандартные для академического контекста формы подачи информации;
- 5) самостоятельность в получении знаний;
- 6) гибкие формы социального интерактивного взаимодействия;
- 7) увлеченность и вовлеченность обучающихся.

Заключение. Таким образом, за последнее десятилетие образовательная среда претерпела значительные изменения, и интеграция развлечения и обучения стала мощным инструментом в высшем образовании. С появлением современных телекоммуникационных цифровых технологий и их инкорпорирования в академическую среду образовательно-развлекательные педагогические методы приобрели новое значение и потенциал. Эдьютейнмент – одно из перспективных направлений в работе не только с русскоязычными, но и с иностранными студентами в высшей школе. Использование этого метода помогает студентам преодолевать языковые трудности и барьеры, создает непринужденную, доверительную и свободную обстановку на занятии, мобилизует их творческий потенциал и помогает легче усвоить сложный материал, лучше понять и запомнить абстрактные идеи гуманитарных дисциплин. Вместе с тем необходимо понимать, что эдьютейнмент должен сочетаться с другими методиками, традиционными академическими форматами, так как развлекательная деятельность для молодых людей в возрасте 18–20 лет уже не должна являться основой обучения, а лишь вспомогательным инструментом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Векленко, П. В. Edutainment в преподавании философских дисциплин / П. В. Векленко. – Текст : электронный // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2016. – № 2 (65). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edutainment-v-prepodavanii-filosofskih-distiplin> (дата обращения: 02.07.2024).
2. Власова, Е. В. Использование наглядных образов в процессе изучения философии (Рисуночный метод) : учебно-методическое пособие по курсу философии для студентов всех специальностей / Е. В. Власова. – Екатеринбург : Типография «Для Вас», 2013. – 112 с. – Текст : непосредственный.
3. Гнатюк, О. Л. Основы теории коммуникации / О. Л. Гнатюк. – М. : Проспект, 2013. – 359 с. – Текст : непосредственный.

4. Граус, Г. Эдьютейнмент-центры как образовательный феномен. Кейс Кидзани / Г. Граус, С. Г. Косарецкий, А. А. Кудрявцева [и др.]. – Текст : непосредственный // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2021. – № 2. – С. 243–260. – <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-243-260>.
5. Кобзева, Н. А. Edutainment как современная технология обучения / Н. А. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edutainment-kak-sovremennaya-tehnologiya-obucheniya> (дата обращения: 13.07.2024).
6. Кокоулина, О. П. Эдьютейнмент в высшей школе и геймификация университетской среды / О. П. Кокоулина, И. С. Анохина, А. Л. Савченко. – Текст : электронный // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2018. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edyuteynment-v-vysshey-shkole-i-geymifikatsiya-universitetskoy-sredy> (дата обращения: 12.07.2024).
7. Самосенкова, Т. В. Технология «Эдьютейнмент»: к истории вопроса / Т. В. Самосенкова, И. В. Савочкина. – Текст : электронный // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2017. – № 28 (277). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-edyuteynment-k-istorii-voprosa> (дата обращения: 12.07.2024).
8. Сапун, Т. В. Применение технологии «Эдьютейнмент» в образовательной среде университета / Т. В. Сапун. – Текст : непосредственный // Вестник ТГПУ. – 2016. – № 8 (173). – С. 30–34.
9. Семилетова, А. Н. Активизация студентов с помощью технологии эдьютейнмент-лекций / А. Н. Семилетова. – Текст : электронный // Sciences of Europe. – 2019. – № 35-4 (35). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivizatsiya-studentov-s-pomoschu-tehnologii-edyuteynment-lektsiy> (дата обращения: 12.07.2024).
10. Хангельдиева, И. Г. Эдьютейнмент как единство сознательного и бессознательного / И. Г. Хангельдиева. – Текст : электронный // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2018. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edyuteynment-kak-edinstvo-soznatelnogo-i-bessoznatelnogo> (дата обращения: 12.07.2024).
11. Царахов, О. А. Эдьютейнмент как метод саморазвития студентов / О. А. Царахов, Л. Н. Царахова, Т. А. Бекоева. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edyuteynment-kak-metod-samorazvitiya-studentov> (дата обращения: 12.07.2024).
12. Embe, Z. C. An Edutainment Framework Implementation Case Study / Z. C. Embe, H. Hussain. – Text : immediate // Encyclopedia of Information Communication Technology / ed. by A. Cartelli, M. Palma. – 2009. – P. 202–208. – <https://doi.org/10.4018/978-1-59904-845-1.ch027>.
13. Okan, Z. Edutainment and Learning / Z. Okan. – Text : immediate // Encyclopedia of the Sciences of Learning / ed. by N. M. Seel. – Boston : Springer, 2012. – P. 1080–1082. – https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1938.
14. Smirnova, T. V. Facilitation Directions in Studying Humanities by Medical Students / T. V. Smirnova, E. V. Vlasova. – Text : immediate // Proceedings of the International Scientific Conference on Philosophy of Education, Law and Science in the Era of Globalization (PELSEG 2020), Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – Atlantis Press, 2020. – Vol. 447. – P. 349–353.
15. Yadav, P. Edutainment in higher education and its impact on students' Learning and development / P. Yadav. – Text : electronic // The Online Journal of Distance Education and e-Learning. – 2023. – Vol. 11, issue 2. – P. 2112–2119. – URL: <https://www.tojsat.net/journals/tojdel/articles/v11i02b/v11i02b-50.pdf> (mode of access: 02.07.2024).
16. Zorica, M. B. Edutainment at the higher education as an element for the learning success / M. B. Zorica. – Text : immediate // Proceedings of EDULEARN 14 Conference 7th–9th July 2014, Barcelona, Spain. – Barcelona, 2014. – P. 4089–4097.

REFERENCES

1. Veklenko, P. V. (2016). Edutainment v prepodavanii filosofskikh distsiplin [Education in Teaching Philosophical Disciplines]. In *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh*. No. 2 (65). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edutainment-v-prepodavanii-filosofskikh-distciplin> (mode of access: 02.07.2024).
2. Vlasova, E. V. (2013). *Ispol'zovanie naglyadnykh obrazov v protsesse izucheniya filosofii (Risunochnyi metod)* [Using Visual Images in the Process of Studying Philosophy (Drawing Method)]. Ekaterinburg, Tipografiya «Dlya Vas». 112 p.
3. Gnatyuk, O. L. (2013). *Osnovy teorii kommunikatsii* [Fundamentals of Communication Theory]. Moscow, Prospekt. 359 p.
4. Graus, G., Kosaretsky, S. G., Kudryavtseva, A. A. et al. (2021). Ed'yuteinment-tsentry kak obrazovatel'nyi fenomen. Keis Kidzanii [Edutainment Centers as an Educational Phenomenon. KidZania Case]. In *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 243–260. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-243-260>.
5. Kobzeva, N. A. (2012). Edutainment kak sovremennaya tekhnologiya obucheniya [Edutainment as a Modern Technology of Education]. In *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edutainment-kak-sovremennaya-tehnologiya-obucheniya> (mode of access: 13.07.2024).
6. Kokoulina, O. P., Anokhina, I. S., Savchenko, A. L. (2018). Ed'yuteinment v vysshei shkole i geimifikatsiya universitetskoi sredy [Edutainment in Higher Education and Gamification of the University Environment]. In *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki*. No. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edyuteynment-v-vysshey-shkole-i-geymifikatsiya-universitetskoy-sredy> (mode of access: 12.07.2024).
7. Samosenkova, T. V., Savochkina, I. V. (2017). Tekhnologiya «Ed'yuteinment»: k istorii voprosa [Edutainment Technology: Towards the History of the Issue]. In *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznanija*. No. 28 (277). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-edyuteynment-k-istorii-voprosa> (mode of access: 12.07.2024).

8. Sapukh, T. V. (2016). Primenenie tekhnologii «Ed'yuteinment» v obrazovatel'noi srede universiteta [Application of Edutainment Technology in the Educational Environment of the University]. In *Vestnik TGPU*. No. 8 (173), pp. 30–34.
9. Semiletova, A. N. (2019). Aktivizatsiya studentov s pomoshch'yu tekhnologii ed'yuteinment-lektsii [Activating Students with Educational Lecture Technology]. In *Sciences of Europe*. No. 35-4 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivizatsiya-studentov-s-pomoschyu-tehnologii-ed'yuteinment-lektsiy> (mode of access: 12.07.2024).
10. Khangeldieva, I. G. (2018). Ed'yuteinment kak edinstvo soznatel'nogo i bessoznatel'nogo [Edutainment as the Unity of the Conscious and the Unconscious]. In *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta*. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edyuteinment-kak-edinstvo-soznatel'nogo-i-bessoznatelnogo> (mode of access: 12.07.2024).
11. Tsarakhov, O. A., Tsarakhova, L. N., Bekoeva, T. A. (2022). Ed'yuteinment kak metod samorazvitiya studentov [Edutainment as a Method of Self-development of Students]. In *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. No. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edyuteinment-kak-metod-samorazvitiya-studentov> (mode of access: 12.07.2024).
12. Embe, Z. C., Hussain, H. (2009). An Edutainment Framework Implementation Case Study. In Cartelli, A., Palma, M. (Eds.). *Encyclopedia of Information Communication Technology*, pp. 202–208. <https://doi.org/10.4018/978-1-59904-845-1.ch027>.
13. Okan, Z. (2012). Edutainment and Learning. In Seel, N. M. (Ed.). *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston, Springer, pp. 1080–1082. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1938.
14. Smirnova, T. V., Vlasova, E. V. (2020). Facilitation Directions in Studying Humanities by Medical Students. In *Proceedings of the International Scientific Conference on Philosophy of Education, Law and Science in the Era of Globalization (PELSEG 2020), Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Atlantis Press. Vol. 447, pp. 349–353.
15. Yadav, P. (2023). Edutainment in Higher Education and Its Impact on Students' Learning and Development. In *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*. Vol. 11. Issue 2, pp. 2112–2119. URL: <https://www.tojsat.net/journals/tojdel/articles/v11i02b/v11i02b-50.pdf> (mode of access: 02.07.2024).
16. Zorica, M. B. (2014). Edutainment at the Higher Education as an Element for the Learning Success. In *Proceedings of EDULEARN 14 Conference 7th–9th July 2014, Barcelona, Spain*. Barcelona, pp. 4089–4097.

УДК 378.147
ББК 4448.947.8

ГРНТИ 14.35.01; 14.01.75

Код ВАК 5.8.7; 5.8.2

Вотинцев Андрей Владимирович,

SPIN-код: 5710-3748

кандидат педагогических наук, начальник отдела сопровождения проектов по развитию педагогических вузов, Государственный университет просвещения; 105005, Россия, г. Москва, вн. тер. г. муниципальный округ Басманный, ул. Радио, 10А, стр. 2; e-mail: avvotintsev@mail.ru

Тенихина Анастасия Сергеевна,

SPIN-код: 2589-5540

кандидат педагогических наук, проректор по воспитательной работе и молодежной политике, ассистент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ast_uspu@mail.ru

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ОБРАЗОВАНИЕ» КАК МЕХАНИЗМ ТРАНСФОРМАЦИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: трансформация образования; национальные проекты; образовательная политика; модернизация образования; подготовка педагогических кадров; педагогические кадры; повышение квалификации; кадровый дефицит; методическое сопровождение; цифровизация образования

АННОТАЦИЯ. Трансформация российского образования является одним из ключевых процессов, влияющих на конкурентоспособность страны и обеспечение темпов социально-экономического роста. В контексте развивающейся образовательной политики важную роль занимает национальный проект «Образование», служащий инструментом и механизмом модернизации материально-технического, методического и кадрового обеспечения системы образования. С приближением завершения периода реализации проекта особенно актуальным, до подведения публичных итогов, видится критическое осмысление его влияния на подготовку педагогических кадров и определение направлений дальнейшего развития.

Цель исследования – обобщить место и роль национального проекта «Образование» в системе трансформации подготовки педагогических кадров, подвести итоги и сформулировать возможные предложения по дальнейшему преодолению проблем дефицита педагогических кадров.

Методология исследования представлена теоретическими методами; проведены анализ научной литературы по теме исследования, ее систематизация, библиографическое описание, синтез. Качественно описаны и обобщены задачи и результаты реализации национального проекта «Образование» как механизма трансформации подготовки педагогических кадров.

В статье представлены результаты анализа инициатив и мероприятий национального проекта «Образование», направленных на трансформацию и улучшение подготовки педагогических кадров. Установлено, что проект стал базовым импульсом для развития единой инфраструктуры повышения квалификации и методического сопровождения педагогов. Однако выявлены нерешенные вопросы, требующие дальнейшего внимания: привлечение молодых специалистов в профессию, материальная поддержка педагогов, снижение общей нагрузки и укрепление ценностных ориентиров педагогической деятельности.

Национальный проект «Образование» заложил фундаментальные основы для трансформации системы подготовки педагогических кадров. Для полного преодоления дефицита педагогов и повышения качества образования необходимо продолжить работу в обозначенных направлениях и дополнить их новыми инициативами, ориентированными непосредственно на педагогические кадры.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Вотинцев, А. В. Национальный проект «Образование» как механизм трансформации подготовки педагогических кадров / А. В. Вотинцев, А. С. Тенихина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 181–190.

Votintsev Andrey Vladimirovich,

Candidate of Pedagogy, Head of the Project Support Department for the Development of Pedagogical Universities, State University of Education, Moscow, Russia

Tenikhina Anastasia Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Vice-Rector for Educational Work and Youth Policy, Assistant of Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

THE NATIONAL PROJECT “EDUCATION” AS A MECHANISM FOR THE TRANSFORMATION OF TEACHER TRAINING

KEYWORDS: transformation of education; national projects; educational policy; modernization of education; training of teaching staff; teaching staff; advanced training; personnel shortage; methodological support; digitalization of education

ABSTRACT. The reform of Russian education represents one of the crucial processes influencing the nation's global competitiveness and ensuring sustainable socio-economic development. Within the framework of emerging educational policies, the National Project “Education” plays a pivotal role, acting as a mechanism for the modernization of infrastructure, teaching methodologies, and personnel development within the educational system. As the project's implementation period approaches its conclusion, it is par-

ticularly important, prior to final evaluations, to critically assess its impact on teacher preparation and to outline potential future directions for improvement.

The purpose of the study is to analyze the role and significance of the National Project “Education” in the transformation of teacher training, evaluate the outcomes, and offer recommendations for overcoming the shortage of teaching staff.

The research approach is grounded in theoretical methods, involving a review and analysis of academic literature, its systematization, and synthesis. The objectives and outcomes of the National Project “Education” as a mechanism for enhancing teacher training have been thoroughly examined and summarized.

The article outlines the findings of the analysis of initiatives and programs under the National Project “Education” which have been aimed at transforming and advancing teacher training. It was determined that the project served as a key catalyst for establishing a comprehensive infrastructure for professional development and methodological support for teachers. However, certain unresolved challenges, such as attracting young professionals to teaching, improving financial support for teachers, reducing workload, and reinforcing the value-based foundations of teaching, still need to be addressed.

The National Project “Education” has laid essential groundwork for the transformation of teacher training systems. In order to fully resolve the teacher shortage and enhance the quality of education, it is necessary to continue efforts in the highlighted areas and supplement them with new initiatives that directly focus on the teaching workforce.

FOR CITATION: Votintsev, A. V., Tenikhina, A. S. (2024). The National Project “Education” as a Mechanism for the Transformation of Teacher Training. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 181–190.

Введение. Трансформация российского образования – один из важнейших и фундаментальных процессов, связанных с повышением конкурентоспособности России на мировой арене, с обеспечением достаточных темпов социально-экономического роста, воспитанием осознанного подрастающего поколения и решением многих других, тесно связанных с функционированием института образования задач. Характерной чертой разворачивающихся трансформаций является неизбежная противоречивость, связанная с необходимостью критического анализа проводимых реформ, осознанием достигнутых успехов и барьеров, с последующим обобщением, систематизацией и развитием наилучших практик развития образования. В данном контексте отметим, что немало важную роль в структуре актуальных (последних) образовательных реформ занял национальный проект «Образование» (далее – нацпроект), ставящий собой глобальные цели развития и повышения конкурентоспособности российского образования, модернизации материально-технического, методического и кадрового обеспечения, улучшения общих результатов и объективных показателей функционирования института образования.

В связи с приближающимся окончанием периода реализации нацпроекта (2019–2024 гг.) и планируемым продлением и расширением реализующихся инициатив особую актуальность приобретает исследование отдельных системно значимых вопросов и задач в области совершенствования и детализации планов по реализации данного проекта на перспективу будущих лет. Иными словами, возникает необходимость критического осмысления, каким образом реализовывался данный проект и какие результаты были достигнуты? С какими

вызовами столкнулись, и какие меры возможно предпринять для нивелирования рисков в будущем? В частности, предметом настоящего исследования выступает влияние нацпроекта на подготовку педагогических кадров. Предлагается рассмотрение тех инициатив и задач, связанных с трансформацией и улучшением подготовки педагогических кадров, которые были запланированы и реализованы в рамках упомянутого проекта. Поскольку подготовка педагогических кадров выступает одним из важнейших индикаторов нацпроекта, а также неразрывно рассматривается с вопросами качества образования, целесообразно сфокусироваться на рассмотрении инициатив, которые были реализованы в период реализации проекта (2019–2024 гг.), что позволяет обобщить и выделить возможные дальнейшие направления по проблемным аспектам функционирования института образования в области подготовки педагогических кадров.

Постановка проблемы. Повышение качества образования как интегративная и многоаспектная проблема сохраняет свою актуальность на протяжении всех периодов функционирования института образования, что обусловливается динамичностью общества, изменением темпов социально-экономического и технологического роста, а также сопровождается формированием новых системно значимых задач в области развития [16]. Одной из основополагающих составляющих качества и эффективности образования является кадровая обеспеченность – наличие достаточного количества педагогических кадров с соответствующей квалификацией. Кадровое обеспечение – важное базовое условие, необходимое для нормального функционирования института образования и выполнения социального заказа. В то же время, несмотря на свою фун-

даментальную значимость, в современных условиях регистрируется наличие проблем кадрового голода и дефицита педагогических кадров [6], кризиса ценностей и профессионального выгорания, возникающих в том числе на фоне увеличивающейся нагрузки [2]; отмечается, что за последние десять лет суммарная нагрузка учителей увеличилась на 33%¹. Очевидно, что наблюдающиеся диспропорции и проблематика подготовки педагогических кадров наметили характерные контуры и стремления к преодолению вызовов в области дефицита, качества образовательной подготовки; поэтому актуальным и продуктивным в рамках заявленной проблематики видится раскрытие тех инициатив и мероприятий нацпроекта, которые были главным образом сконцентрированы на решении задачи трансформации подготовки педагогических кадров. Требуется определить степень достаточности и вероятные контуры совершенствования инициатив в области подготовки педагогических кадров.

Цель статьи – обобщить место и роль нацпроекта в системе трансформации подготовки педагогических кадров, подвести итоги и сформулировать возможные предложения по дальнейшему преодолению проблем дефицита педагогических кадров.

Обзор научной литературы по теме. Необходимость критического осмысления поставленных целей, задач, а также достигнутых результатов в области реализации государственной политики в сфере образования постулируется многими учеными и рассматривается в качестве объективного способа совершенствования практик, подходов, принципов и способов управления образованием на различных уровнях. Основополагающую роль в развитии образования играют национальные и федеральные проекты, стратегии, а также принятые политики, ориентированные на решение как общих, так и специфических системно значимых проблем, которые препятствуют достижению результатов, ставящихся во главу национальной политики в области образования [10].

Одним из таких существенно значимых и актуальных проектов является национальный проект «Образование», реализация которого по некоторым направлениям называется дискуссионной и раскрывается учеными в свете ряда проблемных аспектов. В частности, Т. А. Петрова, не исключая значимости и колоссально достигнутых успехов за счет реализации данного проек-

та, отмечает, что истинно проблематичным и глобальным остается вопрос о формировании человеческого капитала как в целом, так и в контексте парадигмы происходящих изменений, предпринимаемых попыток дестабилизации российского общества. Автор считает, что педагогические работники занимают базовую роль в развитии системы образования, поэтому решение соответствующих задач в свете реализуемой образовательной политики не может и не должно обходиться стороной педагогов. В частности, ряд решений в нацпроекте подвергаются Т. А. Петровой обоснованной критике; автор предлагает сфокусироваться именно на создании условий и среды, в которой каждый педагогический работник будет осознавать собственные цели, задачи, получать адекватную оценку результатов труда и должную финансовую отдачу, в соответствии с чем предлагает пересмотреть некоторые практики и способы привлечения молодых педагогов, в особенности в контексте образования на сельских территориях [17]. Абстрагируясь от тезисов исследования автора, отметим, что проблематика кадровой обеспеченности в образовании, действительно, приобретает особую актуальность; ни одна создаваемая современная инфраструктура, методические инструменты, а также иные условия не будут демонстрировать эффективность в отсутствие ключевого звена – мотивированного, квалифицированного и человеко-ориентированного педагога.

Причем педагоги (кадры) в системе образования рассматриваются не просто в качестве исполнителя функций обучения и воспитания; их роль более обширна и напрямую связывается с интеллектуальным ресурсом образования, задачи развития которого актуализированы в структуре нацпроекта. Интеллектуальные ресурсы играют важную роль в обеспечении динамики инноваций образования и напрямую влияют на социальную, политическую, экономическую и аксиологическую составляющие воспроизводственной функции образования; иными словами, проведение трансформаций в области интеллектуальных ресурсов рассматривается как фактор общего роста эффективности образования по всем сферам его влияния на общество и происходящие в нем процессы [12]. Например, качественное образование способствует удовлетворению потребностей рынка труда, обеспечивает экономику должными трудовыми ресурсами, соответствующими той парадигме развития экономики, которая в том числе достигается путем проводимых на национальном уровне реформ [4]. Однако нельзя при реализации стремлений обеспечить экономику трудовыми ресурса-

¹ Нагрузка на учителей за последние 10 лет выросла на треть. URL: <https://rg.ru/2023/09/25/reg-sibfo/neprostaia-arifmetika.html> (дата обращения: 19.09.2024).

ми отклоняться от другой не менее значимой задачи – задачи подготовки педагогических кадров, поскольку таковые на перспективу составляют основу постоянного воспроизводства трудовых ресурсов. Отказ от преодоления проблем подготовки педагогов на перспективу становится глобальной проблемой и угрозой безопасности всего общества, поскольку в отсутствие педагогов механизмы функционирования института образования будут нарушены.

В то же время считается, что на будущую перспективу характер труда педагогических работников претерпит существенные изменения, связанные с переходом от традиционных способов деятельности педагога к более коммуникативно, технологически и интеллектуально ориентированным, построенным на стратегической проектной и командной деятельности [7]. Однако даже такой переход не может быть осуществлен в отрыве от преодоления сложившихся проблем неудовлетворенности педагогов условиями профессиональной деятельности, оплаты труда, изменения ценностей и отсутствия целостных представлений о содержании работы педагога в системе образования [11]. Соответственно, трансформации требуют проведения работы с уже работающими педагогами, ориентированными на собственный опыт, квалификацию и практику. Именно поэтому объектами реформаций в рамках нацпроекта выступили квалификационная подготовка педагогов, оказание поддержки в области профессионального развития, реализация программ повышения квалификации и сопровождение к новым формам трудовой деятельности педагогов в условиях новой реальности¹, что и отражает сущность происходящих (ныне завершающихся) направлений трансформации подготовки педагогических кадров [9].

Иными словами, все действие механизма подготовки педагогических кадров посредством нацпроекта построено на улучшении и развитии инструментов сопровождения, что достигается посредством предоставления качественной новой методической поддержки, психологического сопровождения, инструментов и способов интеграции в непрерывное профессиональное образование.

Так, трансформационные процессы в образовании затрагивают каждый из его уровней, для чего реализуются различные модели подготовки педагогических кадров, ставящие своей целью повышение квалификации, обеспечение готовности педагогов работать в динамичных, сложно изме-

няющихся и порой противоречивых условиях труда. Причем такие модели, как определяется в работе Ю. В. Корнилова и М. И. Дедюкиной, комплексно обогащаются приоритетами и задачами национальной политики в области образования, что предполагает проведение работы в области повышения квалификации, организации стажировок, психолого-педагогической поддержки и т. п. [14]. Именно данные направления легли в основу Федерального проекта «Учитель будущего», реализующегося в рамках нацпроекта. Как отмечается в научной литературе, данный проект оказывает комплексное трансформационное воздействие на систему дополнительного образования и повышения квалификации педагогических работников, предполагает создание условий для формирования педагогических компетенций и компетентности, стимулирования практик непрерывного образования, воспроизводства накопительного эффекта и перехода к опережающей подготовке педагогических работников, в том числе с использованием инновационной инфраструктуры [1; 5]. Причем как отмечается в работе Н. Г. Калашниковой, Е. Н. Жарковой и Е. М. Белоруковой, данный федеральный проект также не лишен характерных проблем и противоречий, которые способны на перспективу повлиять на характер подготовки педагогических работников. Авторы систематизируют возможные риски реализации данного федерального проекта с позиции: рисков несвоевременного выявления отклонений по параллельной реализации нескольких федеральных проектов в отсутствие достоверной и прозрачной отчетности; рисков отсутствия отслеживания эффекта синергии от нескольких федеральных проектов; рисков непосредственной реализации федерального проекта в разрезе планирования, руководства, распределения нагрузки, автоматизации и выявления «длительных» эффектов реализации проектов [13]. Иными словами, авторы указывают преимущественно на существенные управленческие риски и барьеры, способные негативно повлиять на результаты подготовки педагогов. К весьма схожим выводам по вопросам комплексного отслеживания результатов реализации нацпроекта приходят в своем социологическом исследовании и М. А. Селиванова, Н. И. Киселева, Н. В. Узюмова, которые резюмируют, что несмотря на значительную осведомленность населения о данном проекте, его целях и задачах, большая часть населения скептически или с недоверием оценивают результаты и перспективу его реализации; весьма проблематичным, по мнению авторов, является меха-

¹ О национальном проекте «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about/> (дата обращения: 20.09.2024).

низм отслеживания его результатов, достоверность и прозрачность которых напрямую связываются с доверием населения [18].

Таким образом, современная научная литература, посвященная проблематике трансформаций подготовки педагогических кадров в отечественной системе образования, актуализирует необходимость в первую очередь создания условий для обеспечения соответствия квалификации и компетенций педагогов тем требованиям и изменениям, которые формируются в текущих реалиях функционирования образования. Именно данные задачи в том числе постулированы во главу нацпроекта, нашли отражение в его содержании и отдельных задачах образующих федеральных проектов.

Материалы и методы исследования. Теоретической основой исследования послужили труды российских педагогов (А. Б. Бабанов, И. В. Головина, Л. Ю. Панина, И. А. Стеценко и др.) [3; 8; 15; 19 и др.], посвященные вопросам совершенствования политики в области образования, в том числе нацпроекту как в целом, так и решению проблем подготовки педагогических кадров в частности. Отдельную роль в материалах исследования играли официальные нормативные документы (паспорт проекта) и отчеты о реализации нацпроекта; по каждому федеральному проекту, связанному с нацпроектом, были выделены направления (задачи), связанные с подготовкой педагогических кадров, проведен их качественный анализ на предмет соответствия актуальным трансформационным процессам. Исследование основано на теоретических методах, для достижения поставленной цели проводятся библиографическое описание и анализ научной литературы, синтез, обобщение и систематизация.

Результаты исследования. В опоре на проведенный обзор научной литературы возможным становится постулирование тех аспектов современной системы подготовки педагогических кадров и разворачивающейся парадигмы развития образования в данном направлении, которые отражают общий дискурс, в рамках которого осуществлялась и осуществляется реализация нацпроекта:

Во-первых, особый фокус на цифровизацию и цифровую трансформацию образования, обновление материально-технических условий.

Во-вторых, принятие во внимание необходимости стимулировать непрерывное образование педагогических работников.

В-третьих, целесообразность ценностно ориентированной подготовки педагогов с учетом новой модели труда и изменения трудовых функций, компетенций.

В-четвертых, предоставление методи-

ческого сопровождения в условиях новой среды и требований к образованию.

В рамках непосредственно нацпроекта и образующих его структуру федеральных проектов путем качественного анализа были выявлены общие задачи, связанные с подготовкой педагогических работников¹, сводящиеся к подготовке и повышению квалификации педагогических кадров в системе образования. Причем преимущественная доля задач, связанных с повышением квалификации педагогических кадров, нашла отражение в задачах федерального проекта «Учитель будущего», которым постулируются направления по развитию инфраструктуры повышения квалификации с использованием цифровых технологий или посредством членства в профессиональных ассоциациях; по прохождению независимой оценки педагогами профессиональной квалификации; по непрерывному повышению профессионального мастерства на базе соответствующих центров; по вовлечению молодых педагогов в формы поддержки. Причем три из четырех заявленных задач запланированы к реализации на период до конца 2024 года, что фактически делает невозможной полноценную оценку достигнутых результатов.

С точки зрения нацпроекта в качестве механизма трансформации подготовки педагогических кадров продуктивным видится достижение ряда показателей (результатов), связанных с открытием технопарков «Кванториум», формированием целевой модели аттестации руководителей общеобразовательных организаций, действием единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогов и др.² В том числе продуктивным видится принятие в процессе реализации нацпроекта ряда инициатив, например:

– Распоряжения Правительства РФ от 31.12.2019 № 3273-р (ред. от 20.08.2021) «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста», в рамках которого ключевым объектом развития подготовки педагогических кадров выступили определение потребности в объемах целевого обучения педагогов, а также реализация системы наставничества педагогических работников³;

¹ Об утверждении паспорта национального проекта «Образование»: президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16). URL: <http://government.ru/info/35566/> (дата обращения: 25.09.2024).

² План развития проекта. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/plan/> (дата обращения: 26.09.2024).

³ Об утверждении основных принципов нацио-

– Распоряжения Минпросвещения России от 15.12.2022 № Р-303 «О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174», в рамках которого сформированы единая модель и подход к повышению квалификации и методическому сопровождению педагогов, с преодолением проблем сопротивления изменениям и развитием кадрового потенциала¹;

– Письма Минпросвещения России от 08.11.2021 № АЗ-872/08 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров»), в рамках которого утверждены общие положения о деятельности таких Центров, выделены рекомендации и меры по функционированию и решению стоящих перед такими Центрами задач².

Представленные инициативы созданы и реализуются в контексте решения поставленных задач нацпроекта и призваны повысить качество методического сопровождения и увеличить долю педагогов, принимающих участие в системе повышения квалификации и непрерывного образования. В частности, в рамках единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров к концу 2023 года свыше 46% педагогических работников прошли программы по повышению квалифика-

ции³.

Так, опираясь на приведенный качественный анализ паспорта нацпроекта и интегрально связанных с ним инициатив, можно сделать вывод об ориентированности проекта на:

- формирование системных предпосылок и актуализацию единых ориентиров в области развития инфраструктуры обучения, непрерывного образования педагогических работников и создание базовых равных условий для профессионального самосовершенствования;

- стимулирование педагогических работников к участию в процессах повышения квалификации, в том числе путем применения современных цифровых технологий;

- методическое сопровождение педагогических работников, в том числе в условиях применения новой цифровой инфраструктуры обучения.

Представленные выводы позволяют рассматривать нацпроект в качестве механизма, запускающего, т. е. дающего старт дальнейшим идеям по интеграции лучших практик подготовки педагогических работников на нужды российской системы образования.

Обсуждение. Качественный анализ нацпроекта и инициатив, связанных с ним, а также достигнутых на современном этапе результатов (преимущественно направленных на повышение квалификации педагогов и связанных с развитием педагогических кадров задач), позволяет провести некую критическую оценку и осмысление роли происходящих трансформаций.

В частности, действительно и безусловно то, что данный национальный проект и образующие его структуру федеральные проекты в комплексе решают поставленные цели и системные задачи; в особенности продуктивным в контексте рассмотрения национального проекта как механизма подготовки педагогических кадров считаем совершенствование методического сопровождения и поддержки по вопросам повышения квалификации педагогических работников, устремленность к единым принципам, нормам и стандартам организации повышения квалификации, что позволяет перейти к «минимальной» гарантированной планке качества обучения. В то же время критически важными, однако разрешаемыми в будущие периоды, с учетом накопленного опыта, видятся вопросы:

Во-первых, привлечения молодых специалистов на обучение и последующее тру-

нальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста: Распоряжение Правительства РФ от 31.12.2019 № 3273-р (ред. от 20.08.2021). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342668/ (дата обращения: 25.09.2024).

¹ О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174: Распоряжение Минпросвещения России от 15.12.2022 № Р-303. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_434644/ (дата обращения: 25.09.2024).

² О направлении методических рекомендаций (вместе с «Методическими рекомендациями по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров»): Письмо Минпросвещения России от 08.11.2021 № АЗ-872/08. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_408186/dbfo4a5843b8e84a61063d32fa064c639931bfb/ (дата обращения: 25.09.2024).

³ Ключевые результаты Национального проекта «Образование» по итогам 2019–2023 годов. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/results/> (дата обращения: 27.09.2024).

доустройство на педагогические профессии.

Во-вторых, оказания материальной поддержки педагогических работников, связанной с повышением оплаты труда.

В-третьих, снижения общей учебной нагрузки на педагогов за счет проработки мер и механизмов повышения оснащенности образовательных организаций педагогическими кадрами.

В-четвертых, ориентации на управление и совершенствование аксиологической стороной педагогической профессии и организуемого в рамках нее труда.

Итак, нацпроект стоит рассматривать именно в качестве первичного этапа и способа повышения продуктивности национальной системы образования; нерешенными или недостаточно освещенными, на наш взгляд, видятся проблемы и противоречия в области трудоустройства молодых педагогов, их привлечения на работы в организации в системе образования различного уровня, в том числе вне рамок механизмов целевого обучения. Действительно, целевое обучение становится одним из гарантирующих способов обеспечения трудоустройства молодых педагогов, однако назвать механизм целевого обучения на долгосрочную перспективу в целом сложно. В связи с этим векторы дальнейшего совершенствования и актуализации проблем при обсуждении направлений реализации нацпроекта в будущие периоды (или интегрально связанных инициатив и проектов) целесообразно наметить именно с фокусом на преодоление первопричин дефицита педагогических кадров.

Несомненно то, что нацпроект формирует эффективную инфраструктуру повышения квалификации педагогов; впрочем, такая инфраструктура не может стать единственным средством преодоления проблем подготовки педагогов, в особенности вне системы повышения квалификации и непрерывного образования, а именно с целевым фокусом на молодых педагогов. Именно привлечение молодых педагогов в образование считаем важным фокусом и направлением дальнейших инициатив, что обладает долгосрочной значимостью и перспективами в контексте повышения качества национальной системы образования.

Заключение. Таким образом, в ходе проведенного исследования места и роли национального проекта «Образование» в системе трансформации подготовки педагогических кадров, а также подведения итогов формулирования возможных предложений по дальнейшему преодолению проблем дефицита педагогических кадров можно сделать несколько основополагающих выводов.

В частности, место и роль нацпроекта в

системе трансформации подготовки педагогических кадров определяются тем, что данный проект и образующие его структуру федеральные проекты становятся базовым «толчком» к дальнейшим инициативам, в том числе связанным с преодолением дефицитов педагогических работников. Его стоит рассматривать как основной механизм, инициирующий обновление и совершенствование методического сопровождения, повышение квалификации и профессиональное развитие педагогов на всех уровнях образования; проект направлен на создание единой инфраструктуры, обеспечивающей равные возможности для профессионального роста, стимулирование участия педагогов в непрерывном образовании и предоставление современных инструментов и технологий для улучшения качества обучения. Таким образом, проект и реализуемые в его рамках инициативы способствуют формированию новых моделей подготовки педагогов, соответствующих современным требованиям и вызовам в сфере образования, обусловленных в том числе происходящими цифровыми трансформациями.

Подводя предварительные итоги, стоит отметить, что в ходе реализации нацпроекта достигнуты значимые результаты в области подготовки педагогических кадров; в частности, разработана и внедрена единая федеральная система научно-методического сопровождения педагогических работников, что повысило качество методической поддержки и увеличило долю педагогов, участвующих в программах повышения квалификации – как итог, свыше 46% педагогических работников прошли программы повышения квалификации к концу 2023 года. Приняты важные нормативные документы, которые установили основные принципы национальной системы профессионального роста педагогических работников и создали основу для дальнейшего развития системы подготовки кадров. Проведено комплексное развитие инфраструктуры в образовании, например открыты технопарки «Кванториум», а благодаря организованной подготовке развиты педагогические компетенции с использованием ведущих инструментов обучения.

Вместе с тем актуальность сохраняют исследование, детализация, открытое обсуждение и развитие новых инициатив, напрямую направленных на преодоление проблем дефицита педагогических кадров: увеличение заработной платы педагогов для повышения привлекательности профессии и удержания квалифицированных специалистов в сфере образования; формирование единых систем поощрения и поддержки педагогических работников, наставниче-

ство, профессиональное сопровождение; пересмотр норм нагрузки и распределения обязанностей с целью уменьшения профессионального выгорания и повышения качества преподавания; формирование профессиональных ценностей и мотивации педагогов, развитие программ по личностному и профессиональному росту.

Так, национальный проект «Образова-

ние» заложил систему качественных фундаментальных оснований для трансформации системы подготовки педагогических кадров. Однако для полного преодоления дефицита педагогов и повышения качества образования необходимо продолжить работу в обозначенных направлениях, а также дополнить их новыми ориентированными именно на педагогические кадры задачами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамовских, Т. А. Повышение мотивации педагогов к непрерывному профессиональному развитию в контексте реализации федерального проекта «Учитель будущего» / Т. А. Абрамовских, А. В. Ильина, А. В. Коптелов, А. В. Машуков. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 2 (43). – С. 130–145. – EDN OXKBRH.
2. Амбалова, С. А. Синдром психического выгорания как следствие профессионального кризиса у педагогов / С. А. Амбалова. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 1 (30). – С. 321–324. – DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0079. – EDN SCNSBN.
3. Бабанов, А. Б. Особенности государственной политики в образовательной сфере России / А. Б. Бабанов, Д. А. Максимов. – Текст : непосредственный // Публичное управление и политические процессы: современные тенденции и практики : сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 21 мая 2024 года. – Ростов-на-Дону : Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, 2024. – С. 15–18. – EDN UOVCMU.
4. Беляев, С. А. Обеспечение потребностей рынка труда через развитие системы образования / С. А. Беляев, Е. Ю. Пожидаева. – Текст : непосредственный // Вестник Курской государственной сельскохозяйственной академии. – 2022. – № 8. – С. 183–188. – EDN SSNLBE.
5. Буланкина, Н. Е. Развитие гуманитарного знания в системе современного дополнительного профессионального образования педагога / Н. Е. Буланкина, К. Б. Умбрашко. – Текст : непосредственный // Педагогический ИМИДЖ. – 2020. – Т. 14, № 1 (46). – С. 49–61. – DOI: 10.32343/2409-5052-2020-14-1-49-61. – EDN HIAELC.
6. Буркова, И. Н. Школы Приморского края: кадровый голод (сравнительный анализ) / И. Н. Буркова, Л. П. Квашко, Н. В. Репш. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2022. – № 11 (213). – С. 64–69. – DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.11.p64-69. – EDN JOWAXH.
7. Вотинцев, А. В. Образовательная среда как инструмент профессионального развития педагогических кадров / А. В. Вотинцев. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 6. – С. 79–84. – DOI: 10.26170/2079-8717_2022_06_10. – EDN TAEJUQ.
8. Головина, И. В. Категории «единство» и «многообразие» в фокусе современных педагогических исследований / И. В. Головина. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал Башкортостана. – 2024. – № 2 (104). – С. 117–131. – DOI: 10.21510/18173292_10310.21510_2024_104_2_117_131. – EDN QSQVCU.
9. Гулюк, Л. А. Государственная образовательная политика: ценностно-целевые ориентиры современного педагога / Л. А. Гулюк, И. В. Головина, А. К. Крупченко [и др.]. – Текст : непосредственный // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2023. – № 4 (91). – С. 13–20. – DOI: 10.51904/2306-8329_2023_91_4_13. – EDN QHAMYG.
10. Донецкий, А. А. Государственная политика и управление современной России в сфере образования / А. А. Донецкий. – Текст : непосредственный // Инновации и инвестиции. – 2023. – № 5. – С. 75–77. – EDN JBUZQF.
11. Егоров, Е. Е. Интендиффия как методологическое основание трансформации подготовки педагогических кадров для общего образования / Е. Е. Егоров. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2 (15). – С. 3. – EDN WHHAWL.
12. Иванова, А. А. Управление интеллектуальными ресурсами в контексте реализации национального проекта «Образование» / А. А. Иванова, Е. А. Гринченко. – Текст : непосредственный // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2023. – № 2. – С. 53–61. – DOI: 10.22394/2079-1690-2023-1-2-53-61. – EDN LMXZBN.
13. Калашникова, Н. Г. Федеральный проект «Учитель будущего»: что и как меняется в региональных системах дополнительного профессионального образования педагогических кадров? / Н. Г. Калашникова, Е. Н. Жаркова, Е. М. Белорукова. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2019. – № 5 (65). – С. 23–32. – EDN PYXIXB.
14. Корнилов, Ю. В. Модель подготовки педагогических кадров в условиях трансформации системы высшего образования / Ю. В. Корнилов, М. И. Дедюкина. – Текст : непосредственный // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2023. – № 2 (30). – С. 24–30. – EDN IXJKKA.
15. Панина, Л. Ю. Государственная политика современной России в области воспитания: цели и ценности / Л. Ю. Панина. – Текст : непосредственный // Теория и практика современного воспитания и обучения : материалы международной научно-практической конференции, Воронеж, 06 апреля 2023 года. – Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2023. – С. 303–308. – EDN FYSUAF.

16. Петрова, О. Ю. Повышение качества образования в рамках национального проекта «Образование» / О. Ю. Петрова, Б. Р. Мамбеткулова. – Текст : непосредственный // Муниципальная академия. – 2024. – № 1. – С. 377–381. – DOI: 10.52176/2304831X202401377. – EDN GNSDIL.

17. Петрова, Т. А. Проблемы и перспективы реализации национального проекта «Образование» / Т. А. Петрова. – Текст : непосредственный // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – № 2 (42). – С. 16–23. – DOI: 10.23951/2307-6127-2022-2-16-23. – EDN CEWPSV.

18. Селиванова, М. А. Оценка россиянами реализации национального проекта «Образование»: от ожиданий к реальности / М. А. Селиванова, Н. И. Киселева, Н. В. Узюмова. – Текст : непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 10 (102). – С. 52–58. – DOI: 10.24158/spp.2022.10.7. – EDN PVFABA.

19. Стеценко, И. А. Ценностно-смысловые основания непрерывного педагогического образования / И. А. Стеценко. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2024. – № 1. – С. 110–113. – EDN ITVQXW.

REFERENCES

1. Abramovskikh, T. A., Ilyina, A. V., Koptelov, A. V., Mashukov, A. V. (2020). Povyshenie motivatsii pedagogov k nepreryvnomu professional'nomu razvitiyu v kontekste realizatsii federal'nogo proekta «Uchitel' budushchego» [Increasing Teachers' Motivation for Continuous Professional Development in the Context of the Implementation of the Federal Project "Teacher of the Future"]. In *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*. No. 2 (43), pp. 130–145. EDN OXKBRH.

2. Ambalova, S. A. (2020). Sindrom psikhicheskogo vygoraniya kak sledstvie professional'nogo krizisa u pedagogov [Burnout Syndrome as a Result of Professional Crisis in Teachers]. In *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. Vol. 9. No. 1 (30), pp. 321–324. DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0079. EDN SCNSBN.

3. Babanov, A. B., Maksimov, D. A. (2024). Osobennosti gosudarstvennoi politiki v obrazovatel'noi sfere Rossii [Features of the State Policy in the Educational Sphere of Russia]. In *Publichnoe upravlenie i politicheskie protsessy: sovremennye tendentsii i praktiki: sbornik dokladov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Rostov-na-Donu, 21 maya 2024 goda*. Rostov-on-Don, Rossiiskaya akademiya narodnogo khozyaistva i gosudarstvennoi sluzhby pri Prezidente RF, pp. 15–18. EDN UOVCMU.

4. Belyaev, S. A., Pozhidaeva, E. Yu. (2022). Obespechenie potrebnosti rynka truda cherez razvitie sistemy obrazovaniya [Meeting Labor Market Needs through the Development of the Education System]. In *Vestnik Kurskoi gosudarstvennoi sel'skokhozyaistvennoi akademii*. No. 8, pp. 183–188. EDN SSNLBE.

5. Bulankina, N. E., Umbrashko, K. B. (2020). Razvitie gumanitarnogo znaniya v sisteme sovremennogo dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagoga [The Development of Humanitarian Knowledge in the System of Modern Continuing Professional Education for Teachers]. In *Pedagogicheskii IMIDZh*. Vol. 14. No. 1 (46), pp. 49–61. DOI: 10.32343/2409-5052-2020-14-1-49-61. EDN HIAELC.

6. Burkova, I. N., Kvashko, L. P., Repsh, N. V. (2022). Shkoly Primorskogo kraia: kadrovyy golod (sravnitel'nyi analiz) [Schools of Primorsky Krai: Staff Shortage (Comparative Analysis)]. In *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*. No. 11 (213), pp. 64–69. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.11.p64-69. EDN JOWAXH.

7. Votintsev, A. V. (2022). Obrazovatel'naya sreda kak instrument professional'nogo razvitiya pedagogicheskikh kadrov [The Educational Environment as a Tool for the Professional Development of Teaching Staff]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 6, pp. 79–84. DOI: 10.26170/2079-8717_2022_06_10. EDN TAEJUQ.

8. Golovina, I. V. (2024). Kategorii «edinstvo» i «mnogoobrazie» v fokuse sovremennykh pedagogicheskikh issledovaniy [The Categories of "Unity" and "Diversity" in the Focus of Modern Pedagogical Research]. In *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana*. No. 2 (104), pp. 117–131. DOI: 10.21510/18173292_10310.21510_2024_104_2_117_131. EDN QSQVCU.

9. Gulyuk, L. A., Golovina, I. V., Krupchenko, A. K. et al. (2023). Gosudarstvennaya obrazovatel'naya politika: tsennostno-tselevye orientiry sovremennogo pedagoga [State Educational Policy: Value-Oriented Guidelines of a Modern Teacher]. In *Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment*. No. 4 (91), pp. 13–20. DOI: 10.51904/2306-8329_2023_91_4_13. EDN QHAMYG.

10. Donetsky, A. A. (2023). Gosudarstvennaya politika i upravlenie sovremennoi Rossii v sfere obrazovaniya [State Policy and Governance in the Sphere of Education in Modern Russia]. In *Innovatsii i investitsii*. No. 5, pp. 75–77. EDN JBUZQF.

11. Egorov, E. E. (2016). Intendiffiya kak metodologicheskoe osnovanie transformatsii podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya obshchego obrazovaniya [Intendiffiya as a Methodological Foundation for the Transformation of Teacher Training for General Education]. In *Vestnik Minskogo universiteta*. No. 2 (15), p. 3. EDN WHHAWL.

12. Ivanova, A. A., Grinchenko, E. A. (2023). Upravlenie intellektual'nymi resursami v kontekste realizatsii natsional'nogo proekta «Образование» [Management of Intellectual Resources in the Context of the Implementation of the National Project "Education"]. In *Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski*. No. 2, pp. 53–61. DOI: 10.22394/2079-1690-2023-1-2-53-61. EDN LMXZBN.

13. Kalashnikova, N. G., Zharkova, E. N., Belorukova, E. M. (2019). Federal'nyi proekt «Uchitel' budushchego»: chto i kak menyaetsya v regional'nykh sistemakh dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagogicheskikh kadrov? [The Federal Project "Teacher of the Future": What and How Is Changing in Regional Systems of Continuing Professional Education for Teaching Staff?]. In *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii*. No. 5 (65), pp. 23–32. EDN PYXIXB.

14. Kornilov, Yu. V., Dedyukina, M. I. (2023). Model' podgotovki pedagogicheskikh kadrov v usloviyakh transformatsii sistemy vysshego obrazovaniya [A Model for Teacher Training in the Context of the Transformation of the Higher Education System]. In *Vestnik Severo-vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya*. No. 2 (30), pp. 24–30. EDN IXJKKA.

15. Panina, L. Yu. (2023). Gosudarstvennaya politika sovremennoi Rossii v oblasti vospitaniya: tseli i tsennosti [The State Policy of Modern Russia in the Field of Education: Goals and Values]. In *Teoriya i praktika sovremennogo vospitaniya i obucheniya: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Voronezh, 06 aprelya 2023 goda*. Voronezh, Voronezhskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, pp. 303–308. EDN FYSUAF.
16. Petrova, O. Yu., Mambetkulova, B. R. (2024). Povyshenie kachestva obrazovaniya v ramkakh natsional'nogo proekta «Obrazovanie» [Improving the Quality of Education within the Framework of the National Education Project]. In *Munitsipal'naya akademiya*. No. 1, pp. 377–381. DOI: 10.52176/2304831X202401377. EDN GNSDIL.
17. Petrova, T. A. (2022). Problemy i perspektivy realizatsii natsional'nogo proekta «Obrazovanie» [Problems and Prospects for the Implementation of the National Project “Education”]. In *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. No. 2 (42), pp. 16–23. DOI: 10.23951/2307-6127-2022-2-16-23. EDN CEWPSV.
18. Selivanova, M. A., Kiseleva, N. I., Uzyumova, N. V. (2022). Otsenka rossiyanami realizatsii natsional'nogo proekta «Obrazovanie»: ot ozhidanii k real'nosti [Russians' Assessment of the National Project “Education”: From Expectations to Reality]. In *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. No. 10 (102), pp. 52–58. DOI: 10.24158/spp.2022.10.7. EDN PVFABA.
19. Stetsenko, I. A. (2024). Tsennostno-smyslovye osnovaniya nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Value-Semantic Foundations of Continuous Pedagogical Education]. In *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya*. No. 1, pp. 110–113. EDN ITVQXW.

УДК 378.016:811.111
ББК Ш143.21-9

ГРНТИ 14.01.13

Код ВАК 5.8.2

Гузикова Валентина Викторовна,

SPIN-код: 9095-7938

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Уральский юридический институт МВД России; 620057, Россия, г. Екатеринбург, ул. Корепина, 66; e-mail: guzikovav@mail.ru

Походзей Галина Викторовна,

SPIN-код: 1980-0881

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов 26; e-mail: g.v.pokhodzey@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЮРИДИЧЕСКОМУ ЯЗЫКУ В СВЕТЕ ИННОВАЦИОННЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: неязыковые вузы; студенты; образовательный процесс; методы обучения; интерактивные технологии; английский юридический язык; методика преподавания английского языка; методика английского языка в вузе; инновационные стратегии; смешанное обучение; критическое мышление; английский язык для специальных целей; проектное обучение; видеоресурсы; цифровые технологии

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена вопросу обучения английскому юридическому языку в контексте применения инновационных интерактивных технологий в неязыковой образовательной организации.

В рамках данного исследования авторы дают анализ и описание интерактивных технологий языкового образования, направленные на вовлечение обучающихся в процесс их профессиональной деятельности, интегрированный с контекстом иноязычного общения, в современных формах с помощью соответствующих инструментов взаимодействия. В статье рассматриваются специфические особенности интерактивных технологий, которые определяют содержание, подходы, методы и принципы обучения. Обсуждается проблема определения аспектов учебной и преподавательской деятельности. Предлагается алгоритм обучения, разработанный на основе интерактивных технологий. Алгоритм предполагает применение ряда эффективных педагогических стратегий и методов для преподавания английского языка как иностранного, основанных на взаимодействии. Рассматриваемые методы представлены в различных видах, а именно: проектное обучение, мозговой штурм, ролевая игра, кейс-технологии, дебаты, видеоконференции, разбор конкретных ситуаций, формула PRES. В заключение авторы отмечают, что проблемно-ориентированное и проектное обучение, преподавание базовых учебных профессионально ориентированных материалов, использование академического языка, грамматических структур и соответствующего тезауруса способствуют связи базовых знаний и культуры с процессом обучения, а также стимулируют развитие навыков критического мышления у обучающихся. Более того, эти педагогические технологии качественно меняют образовательный процесс, привнося в него различные формы совместной деятельности, востребованные в современном научном сообществе в условиях всемирной глобализации.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Гузикова, В. В. Обучение английскому юридическому языку в свете инновационных интерактивных технологий в неязыковом вузе / В. В. Гузикова, Г. В. Походзей. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 191–201.

Guzikova Valentina Victorovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Ekaterinburg, Russia

Pokhodzey Galina Victorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Professionally Oriented Language Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

TEACHING ENGLISH LEGAL LANGUAGE IN THE LIGHT OF INNOVATIVE INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

KEYWORDS: non-linguistic universities; students; educational process; teaching methods; interactive technologies; English legal language; methods of teaching English; methods of English language in the university; innovative strategies; blended learning; critical thinking; English for specific purposes; project-based learning; video resources; digital technologies

ABSTRACT. The article highlights the issue of teaching English legal language in the context of the application of innovative interactive technologies in a non-linguistic educational institution. Within the framework of this study, the authors provide an analysis and description of interactive technologies of language education aimed at involving students in the process of their professional activity, integrated with the context of foreign language communication, in modern forms using appropriate interaction tools. The article regards the specific features of interactive technologies that determine the content, approaches, methods and principles of learning. The problem of defining aspects of educational and teaching activities is discussed. A learning algorithm developed on the basis of interactive technologies is proposed. The algorithm

involves the use of a number of effective pedagogical strategies and methods for teaching English as a foreign language based on interaction. The methods under consideration are presented in various forms, namely: project-based learning, brainstorming, role-playing, case technology, debates, video conferences, case-studies, the PRES formula. In conclusion, the authors state that problem-oriented learning, project-based learning, teaching of basic educational professionally oriented materials, the use of academic language; grammatical structures and the corresponding thesaurus contribute to the connection of basic knowledge and culture with the learning process, as well as stimulate the development of critical thinking skills among students. Moreover, these pedagogical technologies qualitatively change the educational process, bringing into it various forms of joint activity that are in demand in the modern scientific community in the conditions of world globalization.

FOR CITATION: Guzikova, V. V., Pokhodzey, G. V. (2024). Teaching English Legal Language in the Light of Innovative Interactive Technologies in a Non-linguistic University. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 191–201.

В современном мире знание иностранных языков считается ключевой компетенцией, которая дает специалисту гораздо больше свободы и профессиональной мобильности, расширяет его информационное поле и образовательные возможности, а также способствует установлению межличностных контактов и коммуникации [2; 11]. Исходя из этого, актуальной задачей является изучение эффективности методов преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях [21]. В данном контексте среди наиболее популярных подходов можно выделить тот, который ориентирован на активное взаимодействие между обучающимися, а также между обучающимися и преподавателем. Это относится к интерактивным методам преподавания иностранных языков, которые пришли на смену коммуникативному методу обучения как более действенные и продуктивные приемы. Такие методы способствуют повышению мотивации студентов [16] и целеустремленности [3], позволяют организовать практические занятия таким образом, чтобы вовлечь всех обучающихся в активную языковую практику [10; 6] которая является необходимым фактором успешного осуществления профессиональной деятельности будущих специалистов [4].

Целью нашего исследования являются изучение сущности и содержания стратегий интерактивного обучения ESP (English for Specific Purposes / английский язык для специальных целей), описание инновационных методических приемов формирования умений иноязычной монологической и диалогической речи в контексте юридической тематики, которые направлены на формирование у студентов самостоятельности, гибкости, критического мышления. Самым действенным источником познавательной активности обучающихся, развития их творческих способностей, интересов, навыков и других ментальных качеств являются инновационные технологии. Результаты обучения студентов юридического профиля в неязыковом вузе доказывают эффективность интерактивных образовательных технологий в развитии

новых видов коммуникативных навыков у обучающихся, направленных на их способность выполнять функцию уверенных собеседников в академическом общении.

Методологической основой данного исследования стал анализ существующей научной и научно-методической литературы по заявленной проблематике для определения основополагающих концепций и взглядов исследователей и методистов, связанных с рассмотрением роли и функций инновационных технологий в процессе обучения иностранному языку. Использование интерактивных методов и приемов обучения оказывает влияние на логику самого образовательного процесса. Она отличается от обычной логики, а именно: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение в целях совершенствования коммуникативной, профессиональной, языковой, информационной социокультурной компетенций обучающихся.

В рамках юридического образования обеспечение обучающихся достаточным уровнем владения юридическим английским языком рассматривается как одна из первостепенных задач, определяемых стандартом владения языком, требуемым для юридической профессии [5]. В частности, он служит для обучения студентов навыкам профессионального использования английского юридического языка [9]. Другими словами, знание юридического английского языка требует от обучающихся и практикующих юристов владения всеми аспектами языка, начиная с использования слов, фраз, предложений и заканчивая дискурсами, используемыми в правовой сфере в письменной и устной юридической практике. В связи с этим разработка инновационных педагогических практик в преподавании юридического английского языка как элемента прикладного обучения английскому языку привлекла огромное внимание педагогов и исследователей [7].

Использование инновационных стратегий преподавания в аудитории может сделать обучение проще и эффективнее. Экспериментирование с различными стратегиями на занятии – это многократно повторяю-

щийся процесс, который может помочь преподавателям усовершенствовать учебный процесс с целью стимулирования мотивации и повышения уровня знаний обучающихся.

Рассмотрим некоторые методы интеграции инноваций в повседневную учебную программу обучения иностранному языку в неязыковой образовательной организации.

1. Индивидуальное обучение (*Personalized Learning*).

Индивидуальное обучение определяет, чему, когда и как учат каждого обучающегося. Вместо того чтобы использовать единый подход или план обучения всей группы, преподаватель учитывает способности и возможности каждого студента, чтобы помочь ему добиться успеха.

Хотя индивидуальный подход к обучению каждого студента особенный, конечной целью является повышение степени владения предметом или достижение контрольных показателей на уровне академической группы. Эта стратегия включает в себя:

Смешанное обучение (Blended learning): данная стратегия обучения дает обучающимся больше ответственности за собственное обучение, при этом преподаватель выступает в роли общего гида и наблюдателя за учебной средой, в большей степени основанной на открытиях. Обучающимся разрешается выбирать, как и в каком темпе они будут изучать материал.

Адаптивное обучение (Adaptive learning): технология адаптивного обучения собирает данные об ответах обучающихся на конкретные вопросы на компьютере. Затем программное обеспечение использует эту информацию для обеспечения незамедлительной обратной связи или адаптации для обучающихся и уведомляет преподавателя, чтобы он мог соответствующим образом изменить план занятия.

2. Обучение, основанное на проектах (*Project-Based Learning*).

Обучение, основанное на проектах, предусматривает выполнение заданий, которые требуют от обучающихся выявления реальной проблемы и последующего поиска решения. Обучение, основанное на проектах, ориентировано на развитие специфических навыков, которые можно передавать другим, таких как исследовательская деятельность, критическое мышление, решение проблем и сотрудничество. Это активная форма обучения, при которой обучающиеся приобретают опыт путем применения своих знаний на практике, а не заучивания наизусть.

Командная работа, цифровые инструменты и использование навыков разрешения проблем для поиска решения поставленной задачи являются ключевыми компонентами проектного обучения. Эта стратегия

повышает вовлеченность обучающихся в процесс образования, улучшает качество обучения и позволяет обучающимся использовать многочисленные технологии различными способами, которые могут повысить степень удовлетворенности от обучения.

Применение этого метода в процессе преподавания иностранного языка способствует связи обучающихся с окружающей действительностью. Более того, он демонстрирует, как взаимосвязаны все дисциплины, и создает возможности для получения опыта обучения в реальных ситуациях, а не на надуманных примерах.

3. Головоломки (*Jigsaws*).

Преподаватель понимает и учитывает тот факт, что способность успешно обучать какой-либо концепции других свидетельствует об истинном мастерстве. Головоломки – это испытанный метод совместного обучения, который использует эту идею для того, чтобы обучающиеся обучали других участников учебного процесса. Обучающиеся делятся на группы, и каждой группе дается четкая информация, которую они должны усвоить достаточно хорошо, чтобы изложить ее в другой группе.

Когда каждая группа усвоит нужную информацию, они объединяются в новые группы, в каждую из которых входит по одному участнику из состава каждой группы, что очень похоже на головоломку, состоящую из различных элементов, которые собираются вместе, чтобы создать цельную картину. Затем каждый участник обсуждает то, что он узнал, воплощая полученные знания в жизнь и позволяя студентам совершенствовать свои знания, взаимодействуя друг с другом и с содержанием. Обучая других, студенты становятся экспертами в том, чему они научились.

Единственным недостатком этого метода является то, что «эксперт» в группе может неверно интерпретировать факты или не способен хорошо обучать других.

4. Формулирование открытых вопросов (*Asking Open-Ended Questions*).

Обучающиеся часто слишком полагаются на то, что найдут единственный правильный ответ в своих учебных пособиях и материалах, а не на нестандартное мышление. У них может сложиться убеждение, что существуют только правильные и неправильные ответы. Однако большинство вопросов не имеют однозначного решения.

Вот несколько примеров открытых вопросов, которые преподаватели могут использовать, чтобы помочь обучающимся развить свои навыки решения проблем:

How might we solve this problem?

What do you think?

What do you think is causing this problem?

*Why do you think that happened?
What would happen if we did this?*

Чтобы расширить кругозор обучающихся, преподавателям следует поощрять оживленные дискуссии в аудитории, задавая открытые вопросы, которые предполагают множество возможных решений. Обучающиеся могут составить связанные фрагменты, основанные на их собственных знаниях, а также представить информацию, чтобы принять решение, которое они затем смогут подкрепить доказательствами. Это может помочь студентам выразить себя и подкрепить свои рассуждения.

5. *Переориентация аудитории (Flipping the Classroom).*

В рамках этой стратегии стандартные занятия отменяются в пользу времени, затрачиваемого на исследования, применение и оценку, чтобы обеспечить лучшим образом связь обучающихся и их потребности. Вне занятий студенты изучают темы, читая, просматривая короткие, предварительно записанные видеоматериалы или исследуя задания. Аудиторное время используется для того, чтобы помочь обучающимся в работе с содержанием в группах или индивидуально во время активного обучения, уделяя особое внимание сложному процессу мышления и навыкам решения проблем.

6. *QR-коды (QR Codes).*

QR-коды (коды быстрого реагирования) просты в разработке и имеют несколько применений в группах всех уровней. QR-коды могут направлять обучающихся к нужной информации, просто сканируя код с помощью цифрового устройства.

Обучающиеся могут использовать QR-коды, чтобы:

- Проверять свои ответы.
- Голосовать за решения проблем.
- Расширить объем материала, содержащегося в учебных пособиях.
- Получить данные опросов по предметам лингвистического цикла.
- Получить доступ к видеоресурсам по предмету.
- Подключиться к Google Maps для проведения практических занятий, где важна и необходима географическая информация.

Обучающиеся могут использовать QR-коды, чтобы получать материалы, не вставая со своих мест. Они также могут создать свой собственный дизайн, чтобы поделиться своими знаниями со сверстниками или всеми другими людьми, заинтересованными в данной информации.

7. *Обучение, основанное на опросе (Inquiry-Based Learning).*

Обучение, основанное на опросе, предполагает нечто большее, чем просто расспросы студента о том, что он или она хочет

выучить. Основная цель – вызвать любопытство, чтобы вовлечь студентов в изучение материала. Однако стимулировать любопытство студента – гораздо более важная и сложная задача, чем просто предоставление фактов. Несмотря на свою сложность, такая стратегия обучения может быть проще для преподавателей, поскольку она перекладывает некоторые обязанности с преподавателей на студентов и дает им право самостоятельно осваивать материал.

Конспектирование на занятии – это пассивный и не всегда самый продуктивный или приятный способ обучения. Обучение, основанное на опросе, в отличие от заучивания фактов от преподавателя, обогащает учебный процесс, позволяя обучающимся самостоятельно исследовать проблемы.

Когнитивные способности обучающихся могут быть использованы для развития хорошего понимания всех предметов, а также для установления связей с повседневной жизнью. Обучающимся предоставляется свобода формировать собственное мнение о том, что они изучают, что позволяет им получить более глубокие знания по предмету, чем путем механического запоминания данных.

8. *Обучение с учетом культурных особенностей (Culturally Inclusive Teaching).*

Преподавание может быть затруднено из-за того, что обучающиеся принадлежат к разным культурам и имеют разные потребности. Обучающиеся уникальны и по-разному усваивают образовательные знания. Культурно-инклюзивное образование связывает предмет с культурой обучающихся, устанавливая личную связь. Преподаватели могут познакомиться с обучающимися, их культурными традициями и получить некоторую базовую культурную информацию, а затем использовать примеры и задания, чтобы связать изучаемую тему с различными культурами. Необходимо заметить, что приобщение к различным культурам должно осуществляться тактичным образом, с тем чтобы уважать и содействовать проявлению разнообразия в учебной аудитории.

9. *Гибкая среда обучения (Flexible Learning Environments).*

Преподаватели должны знать, как использовать учебные аудитории для различных подходов к обучению. В настоящее время образование изменилось, аудиторное пространство должно предоставлять обучающимся возможность работать в одиночку, общаться со своими сверстниками и сотрудничать. Условия обучения должны быть гибкими, чтобы способствовать индивидуальному обучению, сотрудничеству, свободному мышлению и групповым дискуссиям.

В каждой из девяти стратегий, рассмотренных выше, используются способы стиму-

лирования вопросов, изучения, использования технологий и анализа контента с помощью доступных материалов и исследований. Обучающиеся могут решать проблемы самостоятельно или с другими, достигать новых высот и сообщать о своих открытиях другим, передавая свои знания. Конечная цель состоит в том, чтобы заинтересовать студентов и повысить их интеллектуальный рост.

Что касается овладения юридическим английским языком, обучающиеся должны обладать как хорошими базовыми навыками общего английского языка, так и основными юридическими знаниями [15; 17; 18]. Можно заметить, что современный подход к преподаванию ESP (English for Specific Purposes / английский язык для специальных целей) предполагает разработку учебных материалов, инновационную технологию преподавания, ведущую к приобретению знаний и языка, а также к улучшению творческих и когнитивных способностей каждого обучающегося в области профессиональной направленности [18].

В соответствии с этой точкой зрения на практических занятиях по обучению юридическому английскому языку роль преподавателя заключается в том, чтобы дать обучающимся знания по всем аспектам языка, юридической письменной и устной практике, применяемой в юридической сфере, с помощью аутентичных материалов в виде положений или прецедентов. В то же время нужно повышать мотивацию обучающихся с помощью реальных возможностей практиковать юридические рассуждения и различные навыки, которые необходимы для будущих специалистов правовой сферы деятельности [15; 17; 18].

В современных условиях ключевым моментом развивающего обучения выступают интерактивные методы и приемы, которые обеспечивают максимальную активность обучающихся на практических занятиях по иностранному языку.

Для решения многочисленных учебных задач преподаватель может воспользоваться применением следующих интерактивных форм:

- кейс-технологии;*
- «круглый стол»;*
- дебаты;*
- деловые игры;*
- тренинги;*
- видеоконференции;*
- «мозговой штурм»;*
- фокус-группы;*
- ролевые игры;*
- групповые дискуссии;*
- метод проектов.*

Рассмотрим некоторые виды интерактивной деятельности на занятиях по ино-

странному языку.

Ролевая игра. В ролевой игре «Mock Criminal Trial Role-Play» по уголовному процессу обучающиеся принимают участие в инсценировке уголовного процесса, цель которой состоит в практике лексического вокабуляра, связанного с уголовным процессом, чтобы определить, невиновен или виновен подозреваемый в краже ценных вещей из квартиры соседа. Преподаватель может попросить обучающихся выбрать, какую роль они хотели бы сыграть в судебном процессе. После того как роли будут распределены, необходимо ознакомить группу с инструкциями, чтобы все понимали причину проведения процесса, роли, которые они будут играть, и основные факты. Затем следует ознакомиться с процедурой проведения этого судебного процесса и попросить обучающихся подготовиться к ролевой игре. Когда все будут готовы, следует приступить к проведению данного интерактивного задания.

«Круглый стол». При выборе формата обсуждения за круглым столом важно учитывать поставленную цель. Для использования этой стратегии на занятиях в неязыковой образовательной организации такой формат может подойти лучше всего.

1. Важно начать с определения цели и темы обсуждения. Это может быть связано с темой, которая подлежит изучению, исследованиями, которые проводят обучающиеся, и многим другим. Цели и темы обсуждения могут быть назначены преподавателем, определены всей студенческой группой или небольшими группами.

2. Необходимо разделить обучающихся на дискуссионные группы за круглым столом. Для этого занятия подходят все способы целенаправленного группирования, и группы из 6–8 человек, как правило, являются идеальным местом для содержательной дискуссии.

3. Когда обучающиеся объединятся в группы, преподавателю может показаться полезным, чтобы они установили свои собственные групповые нормы или роли.

Возможно, преподаватель может предложить, чтобы один студент выступал в роли модератора, а другой – в качестве хронометриста. Модератор также может отслеживать участие, чтобы преподаватель мог свободно передвигаться по аудитории.

4. Один из участников начинает беседу, и беседа течет по кругу, каждый делится своими мыслями. Вопросы, комментарии и ответы на замечания других участников, как правило, не принимаются до тех пор, пока все не поделится своими первоначальными идеями.

5. После того, как все поделится своими мыслями, беседа может вернуться к пер-

воначальным темам и протекать более органично: участники задают вопросы, делятся разъяснениями и развивают идеи.

6. Во время обсуждения преподаватель отмечает аспекты, необходимые для изучения и дальнейшей отработки на предстоящих занятиях.

7. После завершения обсуждения необходимо попросить обучающихся поразмышлять о своем опыте и о том, чему они научились. Целесообразно использовать выражение «*I used to think _____, but now I think _____*» по итогам круглого стола.

Общее правило для обсуждения насущных вопросов за круглым столом заключается в том, чтобы убедиться, что вопрос побуждает обучающихся к поиску доводов как за, так и против.

Вот несколько вопросов для обсуждения за круглым столом, которые можно предложить использовать в студенческой аудитории:

– Is it considered stealing to take extra things like napkins, ketchup, and forks from restaurants?

– Is a little white lie still a lie?

– Is it ethical to use AI to create art?

– Can war ever be seen as ethical?

– What is your right to privacy?

– Is the Internet a public utility?

– When is it legitimate for a police officer to use force?¹ и многие др.

¹ 10 Reasons to Try Round Table Discussions. URL:

Кейс-технологии. Обучение на основе кейсов (CBL) – это эффективный подход, используемый во всех дисциплинах, где обучающиеся применяют свои знания в реальных ситуациях. В аудитории обучающиеся обычно работают в группах над тематическими исследованиями, историями с участием одного или нескольких персонажей и/или сценариями. Кейсы представляют собой проблему или проблемы, для решения которых обучающиеся разрабатывают решения под руководством преподавателя. Этот метод предполагает направленное исследование и основан на конструктивизме, согласно которому обучающиеся формируют новые смыслы, применяя свои знания и окружающий их мир [12].

Использование CBL в аудитории имеет ряд преимуществ. В обзоре литературы профессор Б. Уильямс описывает, как CBL: использует совместное обучение, способствует интеграции обучения, развивает внутреннюю и внешнюю мотивацию обучающихся к учебному процессу, содействует саморефлексии и критическому мышлению обучающихся, позволяет проводить научные исследования, интегрирует знания и практику и формирует различные навыки обучения [19].

Рассмотрим структуру проекта тематического исследования (табл.).

[https://lindsayannlearning.com/round-table-discussion/\(mode of access: 20.12.2024\).](https://lindsayannlearning.com/round-table-discussion/(mode%20of%20access%3A%2020.12.2024))

Таблица

Шаг	Описание
1. Проект структуры	Проект должен содержать как минимум 4 раздела: введение; основную часть, в которую обучающийся должен включить справочную информацию, объяснение того, почему он / она решили провести это тематическое исследование, и презентацию своих основных выводов; заключение, в котором представлены данные; и ссылки
2. Введение	Во введении нужно четко определить ход проведения исследования проблемы. Можно даже задать вопрос или процитировать кого-то, с кем автор провел беседу на этапе исследования. В нем должна содержаться достаточная справочная информация по теме. Справочная информация может включать анализ предыдущих исследований по данной теме. Необходимо указать также цель проводимого исследования. Цель должна описывать смысл работы – изложение проблем, которые предполагают решить. Важно включить справочную информацию, например фотографии или видеозаписи, которые были использованы при проведении исследования
3. Процесс исследования	Необходимо описать свой уникальный исследовательский процесс в виде интервью, наблюдения, публикации в научных журналах и т. д. Следующий пункт включает в себя представление результатов выполненного исследования. Важно рассказать аудитории, что было обнаружено. Почему это важно и что можно извлечь из этого? Стоит обсудить реальные последствия этой проблемы и ее значение в мире
4. Цитаты и данные	Необходимо приводить цитаты и данные (например, результаты, процентные соотношения). Это придаст изложению индивидуальный подход и повысит доверие к осуществленному анализу. Стоит дать объяснение, какие результаты были получены в ходе собеседований в отношении проблемы и как она развивалась. Кроме того, нужно написать о решениях, которые уже были предложены другими людьми, ранее исследовавшими данный случай
5. Предложение решения	В конце тематического исследования обучающийся должен предложить возможные решения

Дебаты. Организация и проведение дебатов на практическом занятии может помочь обучающимся развить свои навыки аргументации и расширить словарный запас. Это также позволяет им научиться выражать различные мнения и точки зрения, совершенствуя тактику убеждения и навыки критического мышления. Это не только повышает их языковые навыки, но и поощряет к активному участию и конструктивной аргументации.

Важно помнить, что знакомство обучающихся с различными языковыми ситуациями имеет решающее значение для развития беглости речи. Создание уникальной среды для самовыражения может разрушить барьеры, повысить их уверенность в себе и способствовать свободному выражению речи на иностранном языке. Примерная тематика вопросов для обсуждения в группе может быть следующей:

- Should we replace teachers with AI Technology?
- Should there be an age limit on driving?
- Should students be allowed to use smartphones in class?
- Should there be a limit on how many pets you can own?
- Should beggars be fined or jailed if they're caught lying about their situation to get money?
- Should universal health care be a human right?
- Should all public universities be free?
- Should police officers who kill unarmed suspects still be allowed to work?
- Should driverless vehicles be allowed on the same road as manual drivers?¹

Видеоконференции. Использование видео-конференц-связи в образовании позволяет преподавателям общаться с обучающимися независимо от того, где они находятся. Это позволяет преподавателям и обучающимся взаимодействовать в режиме реального времени как на слух, так и визуально. Этот инструмент все больше и больше становится частью образовательного процесса по мере того, как учебные заведения адаптируются к новым технологиям и меняющимся потребностям как студентов, так и преподавателей.

Ключевым преимуществом видео-конференц-связи является то, что она позволяет обучающимся легко работать в группах или над проектами. Чтобы сделать занятия интересными и интерактивными, нужно найти возможности, которые позво-

лят обучающимся работать сообща и поддерживать беседу. Они легко потеряют интерес, если все занятие будет проходить в виде лекции. Вместо этого следует использовать такие функции, как комнаты для совещаний или беседы в небольших группах, чтобы побудить студентов к совместной работе над заданием.

Помимо совместной работы студентов, видеоконференции также могут использоваться преподавателями для быстрого обмена идеями и материалами. Это может быть встреча, вебинар или непринужденная беседа.

Технология «Flipped classroom» помогает студентам включиться в учебный процесс и взять на себя ответственность, как никогда раньше. Развитию этого метода способствовали технологии, неотъемлемой частью которых является видеоконференция.

Обучающиеся могут самостоятельно просмотреть предварительно записанное занятие перед выполнением задания, проекта или очного занятия. Это не только подготавливает их к предстоящему занятию, но и позволяет в свободное время усваивать информацию наиболее удобным для них способом. Преподаватель может максимально эффективно использовать время на занятиях, так что не придется тратить много времени на разговоры и презентации. Вместо этого обучающиеся могут сразу приступить к работе, применяя на практике только что приобретенные информацию и навыки.

Чтобы добиться успеха в использовании видео-конференц-связи в инновационном учебном процессе, необходимо применять те же подходы, что и в ходе проведения традиционного занятия. Как преподавателям, так и студентам может потребоваться некоторое время, чтобы привыкнуть к использованию программного обеспечения для видео-конференц-связи. Важно помнить, что не всем удобно находиться перед камерой, поэтому студенты могут стесняться. Следует напомнить обучающимся о необходимости соблюдения правил этикета, например о том, как не перебивать выступающих.

Также необходимо иметь в виду, что при использовании программного обеспечения для видео-конференц-связи преподаватель и обучающиеся смогут видеть друг друга только в профиль. Это означает, что такие вещи, как язык тела и невербальная коммуникация, могут быть потеряны. Зная это, можно использовать свой голос таким образом, чтобы подчеркнуть определенные важные моменты или интонацию.

Разбор конкретных ситуаций (Case studies). При разборе конкретных ситуаций обучающиеся обычно делятся на три большие группы, например:

¹ 100 ESL Debate Topics That Will Get Your Students Fired Up. URL: <https://www.teachenglishabroad.com/ultimate-guide-to-engaged-ells/100-esl-debate-topics-that-will-get-your-students-fired-up> (mode of access: 20.12.2024).

- адвокаты истцов / потерпевших;
- подсудимые / обвиняемые (или прокуроры и обвиняемые);
- судьи.

Затем большие группы делятся на более мелкие, чтобы обдумать и привести веские аргументы или решения для конкретного случая. Из каждой группы может быть выбран человек, который представит аргументы или выскажет суждения, принятые их группой. Другой способ выполнения задания может заключаться в том, что одна группа или несколько групп отстаивают одну сторону, другая группа или несколько групп отстаивают другую сторону, а третья группа или несколько групп выносят решение или суждение на основе аргументов.

Group A Group B Judges Group

При обсуждении конкретных профессионально ориентированных ситуаций можно использовать следующие восемь шагов:

Шаг 1: Выбрать конкретный пример.

Шаг 2: Ознакомиться с фактами и понять их.

Шаг 3: Определить юридические проблемы и вопросы, которые могут возникнуть.

Шаг 4: Ознакомить обучающихся с конкретным случаем.

Шаг 5: Обсудить в небольших группах закон, применимый к данной ситуации, и подготовить аргументы или суждения.

Шаг 6: Попросить обучающихся, выступающих в качестве адвокатов истцов / потерпевших и ответчиков / обвиняемых, изложить свои аргументы в течение определенного периода времени.

Шаг 7: Попросить обучающихся, выступающих в качестве судей, принять решение на основе приведенных аргументов.

Шаг 8: Провести общее обсуждение и повторить данное упражнение всей группой.

Преподаватель может использовать реальные ситуации в качестве тематических исследований. Многие из них можно найти в газетных статьях или в беседах с юристами, судьями, прокурорами или людьми, работающими в правительстве или неправительственных организациях. Если преподаватель сделает это, он сможет рассказать обучающимся, что произошло в реальном случае, после того как обучающиеся примут решение. Изучение конкретных ситуаций помогает развивать логическое и критическое мышление, а также способность принимать решения.

«Думай на ходу» – формула PRES (*Thinking on your feet – the PRES formula*).

Формула PRES была разработана для

того, чтобы помочь обучающимся выработать логические аргументы, когда их просят придумать что-то быстро и без предупреждения, или «Думай на ходу».

Формула PRES позволяет обучающимся выдвигать свои аргументы, предлагая им выразить следующее: (а) свою точку зрения; (б) обоснование своей точки зрения; (в) привести пример или доказательства в поддержку своей точки зрения; и (г) кратко изложить свою точку зрения.

Например, мнения о смертной казни можно было бы сформулировать следующим образом, используя формулу PRES:

1. *An argument in of the death penalty for murder.*

My Point of view is that I am in favor of the death penalty for murder.

The Reason is that a person who kills another person commits one of the greatest harms in society and society should not be responsible for supporting this person.

An Example is the cost that society has to pay to keep a person who has committed murder in prison for a very long time rather than executing him/her. This money can be used for better purposes.

In Summary I am in favor of the death penalty for murder.

2. *Unsure argument on the death penalty for murder.*

My Point of view is that I do not know whether I am in favor or against the death penalty for murder.

The Reason is that I do not know whether the death penalty makes any difference to the number of murders happening in a country. I am unsure whether executing persons for murder will make it more or less likely that people will commit murder.

For Example, if you compare many countries that have the death penalty with others that do not, the amount of murders that are committed are about the same whether there is the death penalty for murder or not.

In Summary I do not know whether I am in favor or against the death penalty for murder.

Шаги, которым необходимо следовать при обучении формуле PRES:

Шаг 1: Представить и объяснить формулу PRES.

Шаг 2: Привести пример формулы PRES.

Шаг 3: Задать вопросы отдельным обучающимся по спорным вопросам и попросить их ответить, используя формулу PRES, не задумываясь над этим.

Шаг 4: Подвести итоги и сделать вывод о ценности формулы PRES.

Формула PRES может сочетаться с другими методами обучения, такими как «Занять определенную позицию» (Take a

stand). Если от обучающихся требуется дать преподавателю письменное задание или что-то подобное, а не выразить свою точку зрения, формула PRES может стать формулой SRES (*Submit, Reason, Evidence / Example and Summary*). Однако формула PRES учит ценному навыку – умению мыслить быстро¹.

Мозговой штурм. По выражению исследователя К. К. Е. Суянто, «мозговой штурм – это мощный инструмент для генерации идей» [20]. При таком подходе преподаватель инициирует тему, а обучающимся предлагается развивать свои идеи на основе этой темы. В начале занятия преподаватель использует этот прием, задавая различные наводящие на размышления вопросы, связанные с имеющимися учебными материалами. Это не только разжигает любопытство обучающихся к новой теме, но и развивает их навыки критического мышления.

Во время мозгового штурма преподаватель выбирает тему. Например, *какие существуют различные способы проведения обыска места преступления?* Преподаватель просит обучающихся придумать как можно больше различных идей и записывает их все на доске, даже если некоторые из них неверны. Если ответы показывают, что вопрос не ясен, преподаватель должен задать его еще раз, по-другому. Преподаватель не должен говорить ничего плохого об идеях. После того, как все идеи будут записаны, он и другие обучающиеся могут оставить положительные комментарии, которые либо поддержат, либо оспорят предложения. Затем предложения можно будет классифицировать в порядке важности.

К основным выводам исследования следует отнести мнение о том, что ключевым преимуществом интерактивного обучения с целью повышения уровня владения языком до уровня B2 являются: развитие коммуникативных навыков и навыков работы в команде, формирование позитивного коммуникативного обучения [13]; развитие креативности, способности опера-

тивно находить решения; нестандартное мышление; овладение новыми видами деятельности [1]. Как правило, интерактивные занятия не только формируют структуру специалиста, повышая уровень владения иностранным языком, но и воспитывают человека, способного работать как самостоятельно, так и в команде и нестандартно подходить к профессиональным (юридическим) проблемам.

В заключение можно отметить, что стратегии обучения юридическому английскому языку в неязыковой образовательной организации включают в себя множество сложных приемов и методик, которые используют квалифицированные преподаватели, чтобы умело направлять своих студентов к успеху в учебе и реализации их уникальных образовательных целей. Эффективные методы преподавания имеют решающее значение для преподавателей английского языка, которые передают знания и помогают студентам достичь своих целей в обучении. Чтобы облегчить овладение английским языком как иностранным, преподаватели могут использовать успешные стратегии обучения, учитывающие потребности обучающихся, современные инновационные формы обучения студентов.

Таким образом, ряд эффективных педагогических стратегий для преподавания английского языка как иностранного, таких как мозговой штурм, ролевая игра, кейс-технологии, дебаты, видеоконференции, разбор конкретных ситуаций, формула PRES, способствуют взаимодействию в группе, повышают уровень освоения изучаемого материала и языкового воспроизведения. Кроме того, проблемно ориентированное обучение, проектное обучение, преподавание базовых учебных профессионально ориентированных материалов, формирование полезных привычек, сосредоточение на академическом языке, грамматических структурах и словарном запасе связывают базовые знания и культуру с процессом обучения, а также стимулируют навыки мышления более высокого порядка и использование современных стратегий изучения иностранного языка для специальных целей.

¹ Teaching Methodologies. URL: https://www.babseacle.org/wpcontent/uploads/2010/05/BABSEA_CLE_Teaching_Methods_Manual-7-Sep-2010.pdf (mode of access: 20.12.2024).

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, И. Г. Интерактивные методы обучения в системе высшего образования / И. Г. Абрамова. – М. : Гардарики, 2008. – 368 с. – Текст : непосредственный.
2. Аннушкин, В. И. Жанр новогодних поздравительных текстов в социальных сетях / В. И. Аннушкин, Т. В. Шаламова, Е. Б. Штукарева. – Текст : непосредственный // Жанры речи. – 2021. – № 2 (30). – С. 144–153. – <https://doi.org/10.18500/2311-0740-2021-2-30-144-153>.
3. Бордовская, Н. В. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Н. В. Бордовская. – 3-е изд., стер. – М. : КНОРУС, 2013. – 432 с. – Текст : непосредственный.
4. Коротаяева, И. Перспективы повышения качества языкового образования: на примере Московского авиационного института / И. Коротаяева, О. Чуксина. – Текст : непосредственный // Universal Journal of Educational Research. – 2020. – № 8 (8). – С. 3392–3397. – <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080812>.

5. Микитюк, С. Ролевые игры в обучении юридическому английскому для студентов-юристов / С. Микитюк. – Текст : электронный // Глобальный английский – глобальные решения : XVIII Международная конференция TESOL. Национальная конференция Украины. – Севастополь, 2013. – URL: <http://dspace.nlu.edu.ua/handle/123456789/2159> (дата обращения: 20.12.2024).
6. Сергеева, Н. А. Особенности использования методов и средств технологии дополненной реальности при обучении иностранному языку / Н. А. Сергеева, А. Н. Захарова, С. И. Тютюнник, О. С. Рублева. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 50 (2). – С. 472–486. – <https://doi.org/10.32744/pse.2021.2.33>.
7. Bagchi, P. Innovative Pedagogical Practices for Teaching Legal English / P. Bagchi. – Text : immediate // International conference on best innovative teaching Strategies (ICON-BITS). – Pilani, Rajasthan, India, 2021.
8. Baranowski, M. K. Political Simulations: What We Know, What We Think We Know, and What We Still Need to Know / M. K. Baranowski, K. A. Weir. – Text : immediate // Journal of Political Science Education. – 2015. – Vol. 11 (4). – P. 391–403.
9. Belcher, D. Trends in teaching English for specific purposes / D. Belcher. – Text : immediate // Annual Review of Applied Linguistics. – 2004. – Vol. 24. – P. 165–186.
10. Gorbanyova, O. Interactive technologies in teaching a foreign language at higher educational establishment / O. Gorbanyova. – Text : immediate // International Letters of Social and Humanistic Sciences. – 2016. – Vol. 71. – P. 54–59. – <http://dx.doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.71.54>.
11. Hernández García de Velazco, J. J. Knowledge management and key factors for organizational success in the perspective of the 21st Century / J. J. Hernández García de Velazco, R. Ravina Ripoll, A. C. Chumaceiro Hernandez, L. B. Tobar Pesantez. – Text : immediate // Revista Venezolana De Gerencia. – 2021. – Vol. 26 (6). – P. 65–81. – <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e6.5>.
12. Lee, V. What is Inquiry-Guided Learning? / V. Lee. – Text : immediate // New Directions for Learning. – 2012. – Vol. 129. – P. 5–14.
13. Marzuki, J. Improving the EFL learners' speaking ability through interactive storytelling / J. Marzuki, A. Prayogo, A. Wahyudi. – Text : immediate // Dinamika Ilmu. – 2016. – Vol. 16 (1). – P. 15–34.
14. McCarthy, M. Authenticity revisited: Corpus, conversation, and materials / M. McCarthy. – Text : immediate // The Language Teacher. – 2014. – Vol. 38 (4). – P. 23–27.
15. Nhac, T. H. Challenges in Learning Legal English from Students' Perspective at Hanoi Law University / T. H. Nhac. – Text : immediate // International Journal of Language and Literary Studies. – 2021. – Vol. 3 (3). – P. 177–188. – <https://doi.org/10.36892/ijlls.v2i3.675>.
16. Panikarova, N. P. The influence of formative assessment of students' academic achievements on increasing their motivation to study at university / N. P. Panikarova, N. K. Dzhmirze, O. B. Skorodumova, K. M. Musaeva, E. E. Konovalova. – Text : immediate // Revista EntreLinguas. – 2021. – Vol. 7 (S4). – P. e021088.
17. Saliu, B. Challenges for Learners / B. Saliu. – Text : immediate // Teachers in the ESP Course for Legal Studies. SEEU Review. – 2013. – Vol. 9 (1). – P. 1–8. – <https://doi.org/10.2478/seeur-2013-0001>.
18. Sayfiyeva, K. K. Modern and Interactive Methods of Teaching legal English / K. K. Sayfiyeva. – Text : immediate // Current Research Journal of Philological Sciences. – 2021. – Vol. 2 (12). – P. 190–194.
19. Shellman, S. M. Do Simulations Enhance Student Learning? An Empirical Evaluation of an IR Simulation / S. M. Shellman, K. Turan. – Text : immediate // Journal of Political Science Education. – 2006. – Vol. 2 (1). – P. 19–32. – <http://doi.org/10.1080/15512160500484168>.
20. Suyanto Kasihani, K. E. English for Young Learners / K. E. Suyanto Kasihani. – Jakarta : Bumi Aksara, 2008. – Text : immediate.
21. Wagner, M.-N. Distance learning courses: New opportunities for the development of university education / M.-N. Wagner, M. Kupriyanova, U. Ovezova, A. Ilina. – Text : immediate // Propósitos y Representaciones. – 2021. – Vol. 9 (SPE3). – P. e1275. – <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE3.1275>.
22. Williams, B. Case-based learning – a review of the literature: is there scope for this educational paradigm in prehospital education? / B. Williams. – Text : immediate // Emerg Med. – 2005. – Vol. 22. – P. 577–581.

REFERENCES

1. Abramova, I. G. (2008). *Interaktivnye metody obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya* [Interactive Learning Methods in the System of Higher Education]. Moscow, Gardarika. 368 p.
2. Annushkin, V. I., Shalamova, T. V., Shtukareva, E. B. (2021). Zhanr novogodnikh pozdravitel'nykh tekstov v sotsial'nykh setyakh [Genre of New Year Greetings in Social Networks]. In *Zhanry rechi*. No. 2 (30), pp. 144–153. <https://doi.org/10.18500/2311-0740-2021-2-30-144-153>.
3. Bordovskaya, N. V. (2013). *Sovremennyye obrazovatel'nye tekhnologii* [Modern Educational Technologies]. 3rd edition. Moscow, KNORUS. 432 p.
4. Korotaeva, I., Chuksina, O. (2020). Perspektivy povysheniya kachestva yazykovogo obrazovaniya: na primere Moskovskogo aviatsionnogo instituta [Perspectives on the Improving Quality of Language Education: The Case of Moscow Aviation Institute]. In *Universal Journal of Educational Research*. No. 8 (8), pp. 3392–3397. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080812>.
5. Mikityuk, S. (2013). Rolevye igry v obuchenii yuridicheskomu angliiskomu dlya studentov-yuristov [Role-playing in Teaching Legal English for Law Students]. In *Global'nyi angliiskii – global'nye resheniya: XVIII Mezhdunarodnaya konferentsiya TESOL. Natsional'naya konferentsiya Ukrainy*. Sevastopol. URL: <http://dspace.nlu.edu.ua/handle/123456789/2159> (mode of access: 20.12.2024).
6. Sergeeva, N. A., Zakharova, A. N., Tyutyunnik, S. I., Rubleva, O. S. (2021). Osobennosti ispol'zovaniya metodov i sredstv tekhnologii dopolnennoi real'nosti pri obuchenii inostrannomu yazyku [Features of Using Methods and Means of the Augmented Reality Technology When Teaching a Foreign Language]. In *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. No. 50 (2), pp. 472–486. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.2.33>.

7. Bagchi, P. (2021). Innovative Pedagogical Practices for Teaching Legal English. In *International conference on best innovative teaching Strategies (ICON-BITS)*. Pilani, Rajasthan, India.
8. Baranowski, M. K., Weir, K. A. (2015). Political Simulations: What We Know, What We Think We Know, and What We Still Need to Know. In *Journal of Political Science Education*. Vol. 11 (4), pp. 391–403.
9. Belcher, D. (2004). Trends in Teaching English for Specific Purposes. In *Annual Review of Applied Linguistics*. Vol. 24, pp. 165–186.
10. Gorbanyova, O. (2016). Interactive Technologies in Teaching a Foreign Language at Higher Educational Establishment. In *International Letters of Social and Humanistic Sciences*. Vol. 71, pp. 54–59. <http://dx.doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.71.54>.
11. Hernández García de Velazco, J. J., Ravina Ripoll, R., Chumaceiro Hernandez, A. C., Tobar Pesantez, L. B. Knowledge Management and Key Factors for Organizational Success in the Perspective of the 21st Century. In *Revista Venezolana De Gerencia*. Vol. 26 (6), pp. 65–81. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e6.5>.
12. Lee, V. (2012). What is Inquiry-Guided Learning? In *New Directions for Learning*. Vol. 129, pp. 5–14.
13. Marzuki, J., Prayogo, A., Wahyudi, A. (2016). Improving the EFL Learners' Speaking Ability Through Interactive Storytelling. In *Dinamika Ilmu*. Vol. 16 (1), pp. 15–34.
14. McCarthy, M. (2014). Authenticity Revisited: Corpus, Conversation, and Materials. In *The Language Teacher*. Vol. 38 (4), pp. 23–27.
15. Nhac, T. H. (2021). Challenges in Learning Legal English from Students' Perspective at Hanoi Law University. In *International Journal of Language and Literary Studies*. Vol. 3 (3), pp. 177–188. <https://doi.org/10.36892/ijlls.v2i3.675>.
16. Panikarova, N. P., Dzhamirze, N. K., Skorodumova, O. B., Musaeva, K. M., Konovalova, E. E. The Influence of Formative Assessment of Students' Academic Achievements on Increasing Their Motivation to Study at University. In *Revista EntreLinguas*. Vol. 7 (S4), p. e021088.
17. Saliu, B. (2013). Challenges for Learners. In *Teachers in the ESP Course for Legal Studies. SEEU Review*. Vol. 9 (1), pp. 1–8. <https://doi.org/10.2478/seeur-2013-0001>.
18. Sayfiyeva, K. K. (2021). Modern and Interactive Methods of Teaching Legal English. In *Current Research Journal of Philological Sciences*. Vol. 2 (12), pp. 190–194.
19. Shellman, S. M., Turan, K. (2006). Do Simulations Enhance Student Learning? An Empirical Evaluation of an IR Simulation. In *Journal of Political Science Education*. Vol. 2 (1), pp. 19–32. <http://doi.org/10.1080/15512160500484168>.
20. Suyanto Kasihani, K. E. (2008). *English for Young Learners*. Jakarta, Bumi Aksara.
21. Wagner, M.-N., Kupriyanova, M., Ovezova, U., Ilna, A. (2021). Distance Learning Courses: New Opportunities for the Development of University Education. In *Propósitos y Representaciones*. Vol. 9 (SPE3), p. e1275. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE3.1275>.
22. Williams, B. (2005). Case-based Learning – a Review of the Literature: Is There Scope for This Educational Paradigm in Prehospital Education? In *Emerg. Med*. Vol. 22, pp. 577–581.

Мэн Жоу,

аспирант факультета иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы; 117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6; e-mail: 1412019926@qq.com

**ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ
В МЕТОДИКУ ИНТЕРАКТИВНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; цифровые образовательные ресурсы; студенты; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в вузе; образовательный процесс; методы обучения; учебная деятельность; интерактивное обучение; проектная деятельность; учебная мотивация; самостоятельная работа; коммуникативные навыки

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются возможности применения цифровых технологий в образовательном процессе для повышения мотивации студентов и развития их творческих способностей. Цель исследования заключается в оценке влияния использования цифровых инструментов на качество выполнения проектных заданий и уровень вовлеченности студентов в учебный процесс. Основные результаты показали, что использование цифровых технологий способствует более полному раскрытию творческого потенциала студентов, активному вовлечению в учебную деятельность и улучшению качества выполнения проектных заданий. Апробация предложенной структуры интерактивного занятия и методики проектного обучения проводилась на базе Российского университета дружбы народов в рамках 2-го курса бакалавриата по специальности «Городское управление и экология». Студенты экспериментальной группы проявляли более высокую заинтересованность в теме проекта, проявляли инициативу в выборе способов представления информации, активно применяли креативные подходы в создании презентаций, видео- и мультимедийных материалов. Содержательные выводы подтверждают, что применение цифровых технологий на всех этапах проектной деятельности способствует повышению учебной мотивации, улучшению качества усвоения материала, а также развитию самостоятельности и креативности, что делает образовательный опыт более насыщенным и эффективным.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Мэн, Жоу. Интеграция цифровых ресурсов в методику интерактивного иноязычного обучения / Мэн Жоу. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 202–210.

Meng Zhou,

Postgraduate Student of Faculty of Foreign Languages, RUDN University, Moscow, Russia

**INTEGRATION OF DIGITAL RESOURCES INTO THE METHODOLOGY
OF INTERACTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

KEYWORDS: digitalization of education; digital technologies; digital educational environment; digital educational resources; students; foreign languages; methods of teaching foreign languages; methods of teaching foreign languages in higher education institutions; educational process; teaching methods; educational activities; interactive learning; project activities; educational motivation; independent work; communication skills

ABSTRACT. The article considers the possibilities of using digital technologies in the educational process to increase students' motivation and develop their creativity. The purpose of the study is to assess the impact of using digital tools on the quality of project assignments and the level of students' involvement in the educational process. The main results showed that the use of digital technologies contributes to a more complete disclosure of students' creative potential, active involvement in educational activities and improvement of the quality of project assignments. Students in the experimental group showed a higher interest in the project topic, took the initiative in choosing the methods of presenting information, actively used creative approaches in creating presentations, video and multimedia materials. Substantive findings confirm that the use of digital technologies at all stages of project activities contributes to increased educational motivation, improved quality of material acquisition, as well as the development of students' independence and creativity, which makes their educational experience more intense and effective.

FOR CITATION: Meng, Zhou. (2024). Integration of Digital Resources into the Methodology of Interactive Foreign Language Teaching. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 202–210.

Введение. На сегодняшний день в образовательной сфере существует большое число методов и подходов, которые делают процесс обучения более увлекательным, эффективным и актуальным. Интерактивный метод обучения является одним из таких.

Интерактивные методы, поддерживае-

мые цифровыми инструментами, создают новые возможности для развития языковых навыков, что особенно актуально при изучении иностранных языков. Тем не менее эффективность такой интеграции вызывает споры, поскольку не все преподаватели и учащиеся обладают достаточными навыками для работы с новыми технологиями, а

доступность и качество цифровых ресурсов могут существенно различаться. Это поднимает вопрос о необходимости более детального исследования влияния цифровых ресурсов на эффективность методики интерактивного обучения иностранным языкам.

Актуальность исследования обусловлена стремительным развитием информационных технологий и их влиянием на образовательный процесс. В современных условиях преподаватели и студенты сталкиваются с необходимостью адаптации к новым форматам обучения, которые предполагают активное использование цифровых инструментов. Однако, несмотря на возрастающее внимание к данной теме, не все образовательные учреждения имеют равный доступ к качественным цифровым ресурсам, а уровень подготовленности педагогов и учащихся к их использованию существенно различается.

Цель исследования – определение влияния интеграции цифровых ресурсов на эффективность интерактивных методик обучения иностранным языкам и разработка рекомендаций по их оптимальному использованию в образовательном процессе.

Тематика интеграции цифровых ресурсов в процесс обучения иностранным языкам исследовалась рядом ученых, таких как А. А. Окатьева, А. В. Долина, Ю. Н. Куликова, О. Г. Плехова, которые изучали влияние цифровых технологий на развитие коммуникативных навыков, повышение мотивации студентов и адаптацию учебных программ под современные требования. В зарубежной науке значительный вклад в развитие этого направления внесли такие исследователи, как Стивен Крашен, Ричард Майер и Лев Выготский, чьи работы фокусируются на когнитивных аспектах использования цифровых ресурсов и принципах мультимодального обучения.

Несмотря на это, остаются нерешенными вопросы, связанные с методической адаптацией цифровых инструментов для студентов с различным уровнем языковой подготовки, а также проблемы оценки эффективности их применения в контексте самостоятельной работы. Кроме того, недостаточно разработаны практические рекомендации по оптимальному использованию цифровых ресурсов в зависимости от технической и профессиональной направленности обучения.

Методология и методы исследования включают проведение педагогического эксперимента с разделением студентов на контрольную и экспериментальную группы. Эксперимент проходил на базе Российского университета дружбы народов (далее – РУДН) в рамках 2-го курса бака-

лавриата по специальности «Городское управление и экология».

В первой группе студенты выполняли проектные задания традиционными методами, во второй – с применением цифровых платформ, таких как Miro, Padlet, MindMeister и др. Методы исследования включали наблюдение, анализ продуктов проектной деятельности и статистическую обработку полученных данных.

Результаты исследования и обсуждение. По мере того, как меняется окружающий нас мир, меняются и требования к образовательному процессу. Основная цель образования – подготовка специалистов, способных преуспевать в конкурентной среде и добиваться успеха. Выпускники должны быть готовы к постоянному повышению своих знаний и потенциала на протяжении всей карьеры и адаптации к различным условиям труда [3, с. 27–28]. Развитие личностных качеств является ключевым аспектом обучения студентов в высших учебных заведениях. Они должны приобрести широкий спектр навыков и умений, а также такие качества, как целеустремленность, ответственность, инициативность, стрессоустойчивость, внимательность, способность к обучению, социальная адаптивность и профессиональный опыт.

Умения решать проблемы, критически мыслить, ориентироваться в различных ситуациях и творчески подходить к трудностям являются необходимыми навыками для любого будущего компетентного специалиста. Студентам необходимо не только запоминать и воспроизводить информацию, но и уметь эффективно применять ее на практике [1, с. 96]. Однако преподаватели иностранных языков часто сталкиваются с проблемой из-за сокращенного количества учебных часов, поскольку курсы иностранных языков считаются общеобразовательными, а не специализированными предметами. Это ограничение заставляет студентов изучать, понимать и обрабатывать большой объем материала в сжатые сроки.

Для студентов большая нагрузка может значительно снизить мотивацию к изучению иностранного языка, что негативно скажется на их успеваемости и энтузиазме по отношению к предмету. В результате преподаватели должны применять нетрадиционные, творческие и комплексные методы, чтобы вовлекать студентов и способствовать высокому уровню владения языком.

Основа интерактивного обучения – взаимодействие ученика с учебной средой и приобретенный в ней опыт [6, с. 179]. Эта среда формирует объем полученных знаний. Одной из основных целей этого подхода является создание комфортной и благоприят-

ной атмосферы для учеников в классе, что, в свою очередь, повышает их вовлеченность и общую эффективность процесса обучения.

На интерактивных занятиях по иностранному языку преподаватель переключает внимание на студентов, создавая среду, которая побуждает их проявлять инициативу. Используя интерактивные методы обучения, преподаватель позволяет студентам использовать собственный опыт как основной источник обучения.

Впервые термин «интерактивное обучение» был введен в конце XX века, в это время педагогика стала активно включать в себя смежные научные направления. Так, понятие «интерактивность» было взято из социологии [11, с. 124]. В 1950-х и 1960-х годах принципы гуманистической психологии, психотерапии и социально-перцептивного когнитивизма существенно повлияли на развитие интерактивного обучения.

Начиная с 1960-х годов интерактивные технологии переживают бурное развитие, во многом благодаря выходу на новый этап развития средств массовой информации. Благодаря СМИ и расцвету технологий интерактивность стали воспринимать как форму взаимодействия субъекта и информационной среды. Таким образом, развился технологический подход к понятию данного термина, а интерактивность и цифровые ресурсы стали тесно связаны [5, с. 206].

На сегодняшний день ученые по-разному трактуют термин «интерактивное обучение».

По мнению С. В. Титовой, интерактивное обучение – метод обучения, при котором в учебный процесс активно вовлекаются учащиеся через взаимодействие между преподавателем, учениками и учебными материалами. Предполагается использование различных методов и средств, которые способствуют активному обмену информацией, идеями и опытом [14, с. 314].

Ю. В. Серикова рассматривает «интерактивное обучение» как способ организации

образовательного процесса, при котором студенты и преподаватели активно взаимодействуют между собой и учебным материалом через использование технологий, игр, групповой работы и других форм активного обучения [10, с. 247]. По мнению Ж. Н. Жаткамбаевой, интерактивное обучение предполагает создание условий для самостоятельной и совместной деятельности учащихся, что способствует развитию критического мышления, практических навыков и более глубокому усвоению учебного материала [4, с. 128].

Е. Н. Возмилкина подчеркивает, что интерактивное обучение – это в первую очередь педагогический подход, при котором студенты принимают активное участие в учебном процессе через обсуждения, проекты, симуляции и интерактивные технологии, что позволяет им применять полученные знания на практике и развивать навыки общения и сотрудничества [2, с. 107].

Итак, на основании мнений ученых и педагогов можем дать следующее определение. Интерактивное обучение – это метод обучения, основанный на активном взаимодействии всех участников образовательного процесса, включая студентов и преподавателя, с целью совместного приобретения знаний и умений. Метод предполагает использование различных форм коммуникации, обмена опытом, совместного решения задач и моделирования ситуаций, что способствует формированию навыков сотрудничества, критического мышления и рефлексии.

Отметим, что в интерактивном обучении ни один студент не доминирует в процессе обучения. Вместо этого студенты вовлечены в поддерживающую и совместную среду, которая способствует познавательной деятельности и поощряет активное участие всех вовлеченных.

Существуют различные типы интерактивных методов обучения, которые можно использовать в учебных целях (табл. 1).

Таблица 1

**Интерактивные методы обучения иностранному языку.
Составлено автором по данным источников [6; 9; 14]**

Интерактивный метод	Описание	Цель
Ролевая игра	Имитация реальных ситуаций, в которых студенты играют определенные роли	Развитие навыков устной речи, коммуникативных умений и уверенности в использовании языка
Дискуссия и дебаты	Обсуждение актуальных тем, выражение и обоснование своей точки зрения	Формирование критического мышления, навыков аргументации и публичной речи на иностранном языке
Мозговой штурм	Коллективное генерирование идей на заданную тему	Развитие креативного мышления, улучшение способности быстро реагировать и выражать мысли
Проектная работа	Работа над созданием проекта, предполагающая исследование и использование языка в определенной сфере	Углубление знаний, приобретение профессиональных навыков и работа в команде

Продолжение таблицы 1

Интерактивный метод	Описание	Цель
Кейс-метод	Решение проблемных ситуаций, связанных с профессиональной или жизненной деятельностью	Применение языковых знаний на практике, развитие аналитических навыков и принятия решений
Работа в парах или малых группах	Выполнение заданий совместно с другим студентом или в группе	Развитие навыков взаимодействия, сотрудничества и повышения мотивации к обучению
Интерактивные онлайн-платформы	Использование образовательных цифровых ресурсов (например, онлайн-тренажеры, видеоконференции)	Повышение уровня владения языком через доступ к дополнительным ресурсам и коммуникативным практикам
Веб-квесты	Задания с использованием интернета для поиска информации на иностранном языке	Развитие навыков поиска информации, критического анализа и языковой компетентности
Деловая игра	Имитирует профессиональную деятельность, моделируя реальные рабочие процессы	Развитие профессиональных компетенций и применение языка в бизнес-среде
Флеш-карты и викторины	Использование карточек и викторин для проверки знаний	Закрепление лексики, грамматики и развитие скорости реакции

Как можно заключить из таблицы, все интерактивные методы улучшают коммуникативные навыки, способствуют установлению эмоциональных связей между учениками и с учителем, учат участников слушать мнения других и выражать свои собственные взгляды. При этом широкий спектр интерактивных методов обучения позволяет вносить большее разнообразие в уроки, а игровой формат облегчает усвоение информации, способствуя сохранению в долговременной памяти [11, с. 127].

Учебная дисциплина «Иностранный язык» отличается большим числом компетенций, которые развивают ученики во время обучения. К ним относятся коммуникативная, когнитивная, межкультурная, со-

циальная и личностная компетенции. Учитывая этот факт, а также требования ФГОС по внедрению современных цифровых технологий в образовательный процесс, актуальным является внедрение различных аспектов интерактивного обучения в образовательный процесс [9, с. 130].

Вместо традиционных интерактивных методов рекомендуем использовать цифровые интерактивные платформы, такие как Miro, Padlet и AhaSlides, а также онлайн-инструменты для создания интеллект-карт, такие как MindMeister.

В таблице 2 отобразим основные этапы интерактивного занятия с использованием цифровых ресурсов.

Таблица 2

Структура интерактивного занятия по иностранному языку для развития диалогической речи. Составлено автором

Этап	Типы упражнений	Цели
1. Мотивационный этап	Введение в тему с использованием видео или изображений. Мини-дискуссия на основе просмотренного. Определение целей и задач занятия	Заинтересовать студентов темой занятия. Активизировать имеющиеся знания и пробудить интерес. Мотивировать к изучению и активному участию
2. Этап актуализации знаний	Лексико-грамматические разминки. Словарные игры, например «Мозговой штурм»	Повторить ключевые лексические и грамматические конструкции. Активизировать знания и актуализировать базовые понятия
3. Этап формирования навыков	Ролевые игры и ситуационные диалоги. Имитационные упражнения (сценарии, моделирование). Диалоги в парах или в группах	Развить навыки построения диалогической речи. Научить применять знания в смоделированных ситуациях. Сформировать умение реагировать и поддерживать беседу
4. Этап закрепления навыков	Обсуждение заданных ситуаций или текстов в группах. Совместное создание проектов (например, создание сценария). Анализ и разбор типичных ошибок в диалогах	Закрепить навыки диалогической речи в обсуждении. Стимулировать совместную работу и обмен мнениями. Снизить вероятность повторения ошибок, отработка навыков

Этап	Типы упражнений	Цели
5. Этап рефлексии	Подведение итогов, обсуждение впечатлений. Заполнение рефлексивных карт, устные отзывы. Оценивание успешности занятия преподавателем и студентами	Оценить уровень усвоения материала и понять сложности. Развить критическое мышление и самоанализ. Получить обратную связь для дальнейшего планирования занятий

Главные принципы обучения, которые стоит принимать во внимание в ходе внедрения цифровых инструментов в образовательный процесс [13, с. 52]:

1. Необходимо минимизировать количество избыточной информации на экране и постепенно увеличивать объем представляемого учебного материала. Цифровые ресурсы должны быть структурированы в соответствии с принципом последовательного усложнения, обеспечивая переход от базовых элементов к более сложным концепциям.

2. Цифровые инструменты должны обеспечивать условия для активной учебной деятельности обучающихся, включающей решение задач, моделирование и проведение экспериментальных действий.

3. С целью повышения уровня вовлеченности обучающихся рекомендуется применять разнообразные интерактивные форматы, включая игровые элементы, симуляции и коллективный анализ задач.

4. Обеспечение возможностей для получения обратной связи, проведения самооценки и внесения корректировок является ключевым фактором в развитии метакогнитивных навыков обучающихся.

Метод проектов, по нашему мнению, является одним из наиболее результативных интерактивных методов обучения. Его существенным отличием от других методов, например кейсов или брейншторма, является то, что обучающиеся имеют большую свободу в самовыражении – студенты само-

стоятельно формулируют исследовательскую проблему, разрабатывают структуру исследования и выбирают форму его презентации. Проектная деятельность, как правило, требует длительного временного участия, что способствует развитию навыков командной работы и углублению профессиональных компетенций участников.

Как уже было отмечено ранее, проектная деятельность предполагает активное вовлечение студентов в процесс работы, соответственно, меняется и позиция преподавателя. Он становится организатором познавательной деятельности и менеджером обучения, направляя учащихся в своей проектной работе [16, р. 337].

Практически всегда проектная работа подразумевает самостоятельную работу. Это может быть индивидуальный проект, парный или групповой. Как правило, подготовка проекта требует длительного времени, и в большинстве случаев проекты готовятся в группе. Таким образом, развивается навык командной работы, студенты учатся делегировать, эффективно обмениваться информацией, учитывать мнение других, справляться с конфликтными ситуациями и принимать коллективное решение в условиях ограниченного времени и ресурсов.

Многие типы обучающихся и инструментальных упражнений и цифровых платформ могут применяться на различных этапах организации проектной деятельности (табл. 3).

Таблица 3

Обучающие и инструментальные приложения, применяющиеся на различных этапах проектной деятельности. Составлено автором

Этап проектной деятельности	Инструментальные приложения и цифровые платформы
Определение проблемы и формулирование целей проекта	Miro, MindMeister, Google Jamboard (для создания интеллектуальных карт и визуализации идей)
Сбор и анализ информации	Google Scholar, ResearchGate, EndNote (для поиска и управления научной информацией)
Планирование проекта и распределение ролей	Trello, Asana, Microsoft Planner (для управления задачами и проектами)
Разработка контента и создание материалов	Canva, Prezi, Google Slides, Microsoft PowerPoint (для создания презентаций и визуального контента)
Обсуждение и совместная работа в реальном времени	Microsoft Teams, Zoom, Slack, Google Meet (для видеоконференций и совместной работы)
Подготовка финальной версии проекта	Google Docs, Overleaf, Microsoft Word (для создания текстовых документов и совместного редактирования)
Презентация проекта	Padlet, Thinglink, Adobe Spark (для создания интерактивных презентаций и виртуальных досок)
Оценка результатов и обратная связь	Mentimeter, Kahoot!, Google Forms (для создания опросов, викторин и сбора обратной связи)

Тематика языковых проектов может включать анализ культурных особенностей и традиций разных стран. Содержание подобных веб-проектов может варьироваться в зависимости от выбранной темы. Например, проекты могут быть посвящены изучению вербальных и невербальных способов общения, исследованию праздников, их происхождения и традиций празднования или сравнительному анализу норм поведения в обществе, деловому этикету, традициям гостеприимства и т. п. [12, с. 340–341].

Практическими задачами такого проекта могут стать разработка словаря лекси-

ки изучаемого языка определенного стиля или регистра, создание справочника, а также разработка веб-сайтов, посвященных культуре и истории стран изучаемого языка. Также востребованы исследовательские проекты, направленные на сопоставление различных культурных аспектов страны изучаемого языка и своей страны, сравнение литературных традиций, изучение творчества писателей и поэтов, пишущих на изучаемом языке, и т. д.

В таблице 4 приведены некоторые идеи для возможных тем содержательной части проекта, соответствующие его целям.

Таблица 4

Возможные темы языковых проектов и развиваемые компетенции

Тема	Развиваемые компетенции	Уровень языка	Предполагаемый цифровой продукт	Возможные приложения и платформы
Рассказ о себе	Лингвистическая компетенция, устно-речевые умения, письменно-речевые умения	A1-A2	Создать презентацию о себе с фото	Tilda, Canva, PowerPoint
		A2-B1	Создать презентацию о своих хобби	Miro, Padlet, PowerPoint
		B2-C1	Записать видеовизитку для работодателя о себе	Vimeo, YouTube, Prezi, VoiceThread
Изучаем иностранные языки	Лингвистическая компетенция, работа в команде	B1-B2	Создать карту по грамматике / лексике с упражнениями. Создать глоссарий	Miro Mindmeister IthoughtHD
		B1-C2	Создать аудиогид по выбранной достопримечательности. Создать квест, посвященный культурному событию в стране	YouTube, Vimeo VoiceThread
Сравниваем свою культуру и менталитет с культурой и менталитетом другой страны	Социокультурная компетенция, умение работать в группе, аналитические навыки	B1-C2	Сравнить и сопоставить культурные, социальные или политические реалии в своей стране и в стране изучаемого языка, создав презентацию, видеоролик или гид	YouTube Vimeo Canva Tilda PowerPoint
Исследуем и делаем выводы по профессиональной проблеме	Лингвистическая компетенция, устно-речевые умения, письменно-речевые умения, умение работать в команде, аналитические навыки	B2-C2	Исследовать профессионально ориентированную проблему, создать мультимедийную презентацию, сайт, написать совместное эссе	Tilda, Canva, PowerPoint Google Docs Dropbox Evernote

Апробация предложенной структуры интерактивного занятия и методики проектного обучения проводилась на базе РУДН в рамках 2-го курса бакалавриата по специальности «Городское управление и экология».

Студенты были поделены на две группы, каждой из которых предлагалось подготовить проект на тему «Культурные различия и сходства между странами изучаемого языка и своей страной» и презентовать его в свободной форме. Группы работали над проектом в течение двух недель. Первая

группа (экспериментальная) могла использовать цифровые ресурсы, такие как Miro, Google Docs, MindMeister, PowerPoint и т. д., а также видеоплатформы для создания мультимедийного контента. Вторая группа (контрольная) готовила проект традиционным методом – с использованием бумажных источников и презентовала проект в формате устной презентации без поддержки цифровых инструментов.

Результаты эксперимента представлены в таблице 5.

Таблица 5

Сравнительный анализ результатов проектной деятельности студентов с использованием цифровых ресурсов и без них. Составлено автором

Критерий	Первая группа (с цифровыми ресурсами)	Вторая группа (без цифровых ресурсов)
Качество проектов	Проект более структурирован, его удобнее воспринимать за счет наглядности представленных данных. Можно проследить, какую информацию студенты считают приоритетной и наиболее важной	–
Уровень вовлеченности и мотивации	Отмечен высокий уровень вовлеченности, а также участие всех членов команды, распределение и делегирование обязанностей	Процесс подготовки и презентации проекта показался студентам более формальным и менее увлекательным
Развитие языковых компетенций	Развитие как письменной, так и устной речи. Активное участие в устных дискуссиях	Основное внимание на устной речи. Меньше внимания структурированию информации
Навыки работы в команде	Легкая координация через совместные документы и платформы. Распределение задач и отслеживание прогресса в реальном времени. Подготовка к проекту занимает меньше времени благодаря совместной работе в онлайн-режиме	Трудности с координацией из-за отсутствия доступа к совместным цифровым ресурсам. Высокая вероятность конфликтов и недопонимания в команде
Уровень стрессоустойчивости	Снижение стресса за счет визуальных и интерактивных элементов, на которые можно опираться при презентации проекта. Более уверенная подача материалов	Высокий уровень стресса из-за необходимости запомнить большой объем информации

Помимо перечисленных в таблице результатов, также отметим, что, студенты из первой (экспериментальной) группы активнее проявляли свой творческий потенциал. Отдельные участники группы проявили навыки создания видео, другие подготовили анимацию, также были студенты, которые оформили материал в едином стилевом жанре. Благодаря высокому уровню вовлеченности в проект студенты лучше запомнили материал и при презентации не использовали печатные материалы для рассказа. Студенты из контрольной группы подготовили проект, отвечающий требованиям задания, однако в процессе презентации наблюдались недостаточная вовлеченность в предметную область, а также проявление признаков сниженной концентрации внимания.

Итак, по результатам эксперимента можем заключить, что использование цифровых технологий положительно влияет на процесс обучения. Интерактивные технологии, применяемые на занятиях, способствуют раскрытию потенциала учащихся, позволяя им в полной мере реализовать свои способности. Кроме того, они создают благоприятные условия для развития твор-

ческого мышления, а также формируют такие качества, как смекалка, находчивость и сообразительность.

Заключение. Результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что интеграция цифровых технологий в образовательный процесс повышает мотивацию студентов и приводит к более качественным результатам проектов. Также было выявлено, что использование цифровых технологий способствует более полному раскрытию творческого потенциала студентов, активному вовлечению в учебную деятельность и улучшению качества выполнения проектных заданий. Студенты экспериментальной группы проявляли более высокую заинтересованность в теме проекта, проявляли инициативу в выборе способов представления информации, активно применяли креативные подходы в создании презентаций, видео- и мультимедийных материалов.

Перспективами дальнейших исследований могут стать более детальный анализ влияния конкретных цифровых инструментов на развитие отдельных компетенций студентов, а также разработка новых подходов к организации образовательного процесса с учетом специфики цифровых платформ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобонова, Е. Н. Применение информационных технологий и цифровых образовательных ресурсов при обучении английскому языку / Е. Н. Бобонова, А. Р. Леденева, С. М. Жантован. – Текст : непосредственный // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 3. – С. 95–100.

2. Возмилкина, Е. Н. Интерактивные формы обучения в системе высшего образования: «метод мозгового штурма» / Е. Н. Возмилкина. – Текст : непосредственный // Новая наука: Стратегии и векторы развития. – 2016. – № 118-3. – С. 106–108.
3. Долина, А. В. Цифровые технологии и эмоциональный интеллект – основа современного обучения английскому языку / А. В. Долина. – Текст : непосредственный // Научная мысль: перспективы развития : материалы VIII Международной научно-практической конференции, Армавир, 22 марта 2021 года / научный редактор Л. Н. Горобец ; отв. редакторы: А. А. Васильев, И. И. Тарасова. – Армавир : Армавирский государственный педагогический университет, 2021. – С. 26–33.
4. Жаткамбаева, Ж. Н. Интерактивное обучение как средство развития и повышения эффективности обучения / Ж. Н. Жаткамбаева. – Текст : непосредственный // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. – 2019. – Т. 1, № 3. – С. 126–129.
5. Кошлатая, А. В. Интерактивные технологии обучения профессиональной коммуникации при обучении иностранным языкам / А. В. Кошлатая, С. И. Мангура. – Текст : непосредственный // Образование, наука и современное общество: актуальные вопросы экономики и кооперации : тезисы докладов международной научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава и аспирантов, Белгород, 16–18 апреля 2013 года / Белгородский университет кооперации, экономики и права. – Белгород : Белгородский университет кооперации, экономики и права, 2013. – С. 206–207.
6. Куликова, Ю. Н. Цифровые технологии и онлайн обучение английскому языку / Ю. Н. Куликова, С. Ю. Дмитриева. – Текст : непосредственный // Организационно-методические аспекты повышения качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся по программам высшего и среднего профессионального образования : сборник статей V Всероссийской научно-методической конференции, Пенза, 26–27 октября 2023 года. – Пенза : Пензенский государственный аграрный университет, 2023. – С. 177–181.
7. Окатьева, А. А. Технология обучения письму на английском языке с помощью цифровых сервисов / А. А. Окатьева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 49 (444). – С. 204–206.
8. Плехова, О. Г. К вопросу использования цифровых технологий при обучении английскому языку / О. Г. Плехова. – Текст : непосредственный // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования : сборник научных трудов. – СПб. : Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2020. – С. 129–134.
9. Пономарева, А. А. Использование цифровых технологий в обучении чтению на английском языке / А. А. Пономарева, Л. Р. Булатова. – Текст : непосредственный // Лингвометодическая панорама 2021 : материалы научно-методической стажировки учителей иностранных языков Уральского региона, Екатеринбург, 14 декабря 2021 года. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2021. – С. 129–134.
10. Серикова, Ю. В. Использование технологии интерактивного обучения для повышения мотивации студентов к обучению иностранным языкам / Ю. В. Серикова. – Текст : непосредственный // Научные преобразования в эпоху глобализации : сборник статей Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 15 августа 2016 года / ответственный редактор А. А. Сукиасян. – Екатеринбург : Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2016. – С. 246–248.
11. Ситдикова, Р. Р. Методы обучения на основе мультимедийной и интерактивной техники как основы информационно-коммуникационного и интерактивного обучения / Р. Р. Ситдикова, А. С. Хайруллина. – Текст : непосредственный // Воспитание, обучение, образование: передовые технологии, исследования и разработки : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 25 мая 2020 года. – Новосибирск : Профессиональная наука, 2020. – С. 123–128.
12. Суворина, М. А. Использование цифровых образовательных технологий в обучении английскому языку / М. А. Суворина. – Текст : непосредственный // Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы : материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции, Воронеж, 27 марта 2024 года. – Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2024. – С. 339–344.
13. Твердохлебова, И. П. Академическая речь студентов на английском языке: проблемы обучения и современные технологии цифрового оценивания / И. П. Твердохлебова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 7. – С. 46–54.
14. Титова, С. В. Обучение иноязычной письменной речи в цифровой среде вуза / С. В. Титова. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28, № 2. – С. 302–316.
15. Muzyambek, D. S. Использование интерактивного подхода в обучении говорению навыки на уроке английского языка / D. S. Muzyambek, G. O. Seidalieva. – Текст : непосредственный // Основные проблемы современного языкознания : сборник статей XIV международной научно-практической конференции, Астрахань, 15 февраля 2022 года. – Астрахань : Астраханский государственный университет, 2022. – Р. 132–140.
16. Staratovich, E. V. Interactive technologies in teaching foreign language vocabulary / E. V. Staratovich. – Text : immediate // Information systems and communication technologies in the modern educational process. – 2020. – P. 336–340.

REFERENCES

1. Bobonova, E. N., Ledeneva, A. R., Zhantovan, S. M. (2024). Primenenie informatsionnykh tekhnologii i tsifrovyykh obrazovatel'nykh resursov pri obuchenii angliiskomu yazyku [The Use of Information Technology and Digital Educational Resources in Teaching English]. In *Vestnik pedagogicheskikh nauk*. No. 3, pp. 95–100.

2. Vozmilkina, E. N. (2016). Interaktivnye formy obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya: «metod mozgovogo shturma» [Interactive Forms of Learning in the System of Higher Education: “Brainstorming Method”]. In *Novaya nauka: Strategii i vektory razvitiya*. No. 118-3, pp. 106–108.
3. Dolina, A. V. (2021). Tsifrovye tekhnologii i emotsional'nyi intellekt – osnova sovremennogo obucheniya angliiskomu yazyku [Digital Technologies and Emotional Intelligence are the Basis of Modern English Language Teaching]. In Gorobets, L. N., Vasiliev, A. A., Tarasova, I. I. (Eds.). *Nauchnaya mysl': perspektivy razvitiya: materialy VIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Armavir, 22 marta 2021 goda*. Armavir, Armavirskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, pp. 26–33.
4. Zhatkambaeva, Zh. N. (2019). Interaktivnoe obuchenie kak sredstvo razvitiya i povysheniya effektivnosti obucheniya [Interactive Learning as a Means of Developing and Increasing the Effectiveness of Learning]. In *Vestnik Kyrgyzskogo gosudarstvennogo universiteta imeni I. Arabaeva*. Vol. 1. No. 3, pp. 126–129.
5. Koshlataya, A. V., Mangura, S. I. (2013). Interaktivnye tekhnologii obucheniya professional'noi kommunikatsii pri obuchenii inostrannym yazykam [Interactive Technologies for Teaching Professional Communication in Teaching Foreign Languages]. In *Obrazovanie, nauka i sovremennoe obshchestvo: aktual'nye voprosy ekonomiki i kooperatsii: tezisy dokladov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii professorsko-prepodavatel'skogo sostava i aspirantov, Belgorod, 16–18 aprelya 2013 goda*. Belgorod, Belgorodskii universitet kooperatsii, ekonomiki i prava, pp. 206–207.
6. Kulikova, Yu. N., Dmitrieva, S. Yu. (2023). Tsifrovye tekhnologii i onlain obuchenie angliiskomu yazyku [Digital Technologies and Online English Language Teaching]. In *Organizatsionno-metodicheskie aspekty povysheniya kachestva obrazovatel'noi deyatel'nosti i podgotovki obuchayushchikhsya po programmam vysshego i srednego professional'nogo obrazovaniya: sbornik statei V Vserossiiskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii, Penza, 26–27 oktyabrya 2023 goda*. Penza, Penzenskii gosudarstvennyi agrarnyi universitet, pp. 177–181.
7. Okatyeva, A. A. (2022). Tekhnologiya obucheniya pis'mu na angliiskom yazyke s pomoshch'yu tsifrovyykh servisov [Technology of Teaching Writing in English Using Digital Services]. In *Molodoi uchenyi*. No. 49 (444), pp. 204–206.
8. Plekhova, O. G. (2020). K voprosu ispol'zovaniya tsifrovyykh tekhnologii pri obuchenii angliiskomu yazyku [On the Use of Digital Technologies in Teaching English]. In *Shatilovskie chteniya. Tsifrovizatsiya inoyazychnogo obrazovaniya: sbornik nauchnykh trudov*. Saint Petersburg, Sankt-Peterburgskii politekhnicheskii universitet Petra Velikogo, pp. 129–134.
9. Ponomareva, A. A., Bulatova, L. R. (2021). Ispol'zovanie tsifrovyykh tekhnologii v obuchenii chteniyu na angliiskom yazyke [Using Digital Technologies in Teaching Reading in English]. In *Lingvometodicheskaya panorama 2021: materialy nauchno-metodicheskoi stazhirovki uchitelei inostrannykh yazykov Ural'skogo regiona, Ekaterinburg, 14 dekabrya 2021 goda*. Ekaterinburg, Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, pp. 129–134.
10. Serikova, Yu. V. (2016). Ispol'zovanie tekhnologii interaktivnogo obucheniya dlya povysheniya motivatsii studentov k obucheniyu inostrannym yazykam [Using Interactive Learning Technology to Increase Students' Motivation to Learn Foreign Languages]. In Sukiasyan, A. A. (Ed.). *Nauchnye preobrazovaniya v epokhu globalizatsii: sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Ekaterinburg, 15 avgusta 2016 goda*. Ekaterinburg, Obshchestvo s ogranichennoi otvetstvennost'yu «Aeterna», pp. 246–248.
11. Sitdikova, R. R., Khairullina, A. S. (2020). Metody obucheniya na osnove mul'timediinoi i interaktivnoi tekhniki kak osnovy informatsionno-kommunikatsionnogo i interaktivnogo obucheniya [Teaching Methods Based on Multimedia and Interactive Technology as the Basis for Information and Communication and Interactive Learning]. In *Vospitanie, obuchenie, obrazovanie: peredovye tekhnologii, is-sledovaniya i razrabotki: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Novosibirsk, 25 maya 2020 goda*. Novosibirsk, Professional'naya nauka, pp. 123–128.
12. Suvorina, M. A. (2024). Ispol'zovanie tsifrovyykh obrazovatel'nykh tekhnologii v obuchenii angliiskomu yazyku [Using Digital Educational Technologies in Teaching English]. In *Informatsionnye tekhnologii v obrazovatel'nom protsesse vuza i shkoly: materialy XVIII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Voronezh, 27 marta 2024 goda*. Voronezh, Voronezhskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, pp. 339–344.
13. Tverdokhlebova, I. P. (2020). Akademicheskaya rech' studentov na angliiskom yazyke: problemy obucheniya i sovremennye tekhnologii tsifrovogo otsenivaniya [Academic Speech of Students in English: Problems of Teaching and Modern Technologies of Digital Assessment]. In *Inostrannye yazyki v shkole*. No. 7, pp. 46–54.
14. Titova, S. V. (2023). Obuchenie inoyazychnoi pis'mennoi rechi v tsifrovoi srede vuza [Teaching Foreign Language Writing in the Digital Environment of the University]. In *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. Vol. 28. No. 2, pp. 302–316.
15. Myzambek, D. S., Seidaliyeva, G. O. (2022). Ispol'zovanie interaktivnogo podkhoda v obuchenii govoreniyu navyki na uroke angliiskogo yazyka [Using an Interactive Approach in Teaching Speaking Skills in an English Lesson]. In *Osnovnye problemy sovremennogo yazykoznaniiya: sbornik statei XIV mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Astrakhan', 15 fevralya 2022 goda*. Astrakhan, Astrakhanskii gosudarstvennyi universitet, pp. 132–140.
16. Staratovich, E. V. (2020). Interactive Technologies in Teaching Foreign Language Vocabulary. In *Information systems and communication technologies in the modern educational process*, pp. 336–340.

Сунь Ци,

аспирант, Московский педагогический государственный университет; 119435, Россия, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1; e-mail: 2409863733@qq.com

ПРЕПОДАВАНИЕ МУЗЫКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: музыкальное образование; музыкальное искусство; методика преподавания музыки; методика музыки в школе; образовательный процесс; методы обучения; виртуальная реальность; метавселенная; компьютерные технологии; цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; китайский опыт

АННОТАЦИЯ. В статье в опоре на инновационные тенденции музыкального образования в КНР представлены технологии преподавания музыки с использованием компьютерных технологий. Оглядываясь на историю человечества, можно сказать, что все далеко идущие социальные изменения были построены на основе производительности и технологической итерации, и как важный культурный элемент в развитии человеческой истории музыкальное образование не может быть обойдено вниманием. В настоящее время различные новые технологии постоянно интегрируются с музыкальным образованием, и технологии не приносят мимолетную новизну в музыкальное образование, напротив, они постоянно меняют восприятие людьми обучения музыке и меняют форму и концепцию образования и преподавания.

Важно ли обращать внимание на развитие современных компьютерных технологий? Можно заметить, что влияние технологий больше нельзя игнорировать, а рациональный взгляд и рациональное использование новых технологий могут помочь музыкальному образованию ускориться на новом пути развития.

В опоре на традиционную производительность и современные информационные технологии, в сочетании с фоном социальной эпохи, теорией и практикой образования в данной статье рассматриваются процесс изменений, преимущества и недостатки различных моделей обучения музыке и применения технологий, раскрывается передовое развитие моделей обучения музыке под влиянием науки и техники, а также делается попытка проанализировать способы построения ориентированной на будущее модели обучения музыке с помощью науки и технологий.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Сунь, Ци. Преподавание музыки с использованием компьютерных технологий в общеобразовательном пространстве Китайской Народной Республики / Сунь Ци. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 211–223.

Sun Qi,

Postgraduate Student, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

TEACHING MUSIC USING COMPUTER TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

KEYWORDS: music education; musical art; methods of teaching music; methods of music in school; educational process; teaching methods; virtual reality; metaverse; computer technologies; digitalization of education; digital technologies; digital educational environment; Chinese experience

ABSTRACT. Looking back at the history of mankind, we can say that all far-reaching social changes were built on the basis of productivity and technological iteration, and as an important cultural element in the development of human history, music education cannot be ignored. Currently, various new technologies are constantly being integrated with music education, and technologies do not bring fleeting novelty to music education, on the contrary, they constantly change people's perception of music learning and change the form and concept of education and teaching.

Is it important to pay attention to the development of modern computer technologies? It can be noted that the influence of technology can no longer be ignored, and a rational view and rational use of new technologies can help music education accelerate on a new path of development.

Based on traditional productivity and modern information technology, combined with the background of the social era, theory and practice of education, this article examines the process of change, the advantages and disadvantages of various models of music teaching and technology application, reveals the advanced development of music teaching models under the influence of science and technology, and attempts to analyze ways to build a the future of the music learning model through science and technology.

FOR CITATION: Sun, Qi. (2024). Teaching Music Using Computer Technology in the Educational Space of the People's Republic of China. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 211–223.

Введение. Способствуя общественному развитию с помощью производительного труда, человек постоянно порождает новые идеи и вступает в новую цивилизацию на основе накоплений своих

предшественников, образование также проявляет различные закономерности в процессе соответствия развитию производительных сил.

Эпоха Интернета, представленная ком-

пьютерами, не только тесно связала мир, но и ускорила обновление моделей преподавания музыки. Мощное покрытие Сети и все более интеллектуальные вычислительные мощности делают обучение музыке более не ограниченным классом и опытом, и именно по этой причине появились новые разнообразные модели обучения музыке.

Внезапная вспышка новой коронавирусной инфекции ускорила интеграцию дистанционных технологий и музыкального образования и обеспечила для него богатый контекстом «испытательный полигон». В ограниченных объективных условиях сила науки и техники связывает преподавателей и учеников в разное время и пространство и использует это как основу для более эффективного преподавания музыки в преддверии практики. Несмотря на некоторые проблемы дистанционного образования, например: «...феномен живого, непосредственного разговора отходит на второй план» [8, с. 174], музыка также помогает частично «компенсировать» общение с помощью различных технологий. В настоящее время появляются интерактивные устройства, развиваются виртуальная реальность, голографическая проекция, тактильное оборудование и другие программно-аппаратные средства. «Сегодня умение принимать решения в условиях функционирования динамично развивающейся высокотехнологичной информационной образовательной среды (ВТИОС) и оптимизировать собственную профессиональную деятельность – необходимые качества для учителя музыки, позволяющие применять имеющиеся знания и умения при решении творческих задач» [11, с. 183].

И. С. Гребень и В. И. Кодачигов отмечают, что музыканты и преподаватели в настоящее время могут давать онлайн-мастер-классы. Для дистанционного обучения это является довольно актуальным [5, с. 72].

Становится более понятной концепция метавселенной и связанных с ней технологий, а тесная интеграция технологий может открыть новую дверь для музыкального образования в ближайшем будущем, заставив преподавание музыки перейти от «плоской сети» к «интерактивной трехмерности», предоставляя новые решения для недостаточной коммуникации и отсутствия эмоционального взаимодействия в онлайн-обучении, а также привнесет новую форму более захватывающего и мультисценарного. Метавселенная – это общее пространство, созданное сообществами или отдельными лицами для обмена информацией. Все это не могло не отразиться на образовательном процессе [1, с. 273]. «Ее основные характеристики включают в себя захватывающий опыт, низкую задержку и реалистичность,

которые позволяют пользователям получить уникальный сенсорный опыт» [17, с. 160].

Процесс изменения формы обучения не только отражает процесс перехода образования от неинституционализации к институционализации, но и выявляет объективные требования производительных сил к качеству работников в различных социальных слоях, обеспечивает руководящую роль для достижения образовательных целей. С наступлением информационной эпохи образование стало обращать внимание на различия между индивидами, чтобы способствовать разностороннему и всестороннему развитию личности. Кроме того, доступ к обучению сейчас имеет каждый человек, так как «...ни время, ни возраст, ни состояние здоровья не являются помехой в достижении подобной цели» [2, с. 1224].

Как неотъемлемая часть процесса личностного роста и развития музыкальное образование является уникальной социальной деятельностью человека, процессом построения и практики духовной цивилизации человека. Это все взаимосвязано и по той причине, что «звучание музыки воспринимается человеком как особое информационное пространство» [3, с. 126], «поскольку введение эстетического образования в Китае осуществлялось сравнительно поздно, а художественная грамотность населения, в отличие от развитых стран, значительно отстает и нуждается в обязательном улучшении» [16, с. 145]. Оглядываясь назад на эволюцию преподавания музыки, люди могут стать свидетелями глубокого влияния трансформации производительности на музыку до информационной эпохи, а форма обучения «учитель-ученик» является самой продолжительной и наиболее широко используемой формой в обучении музыке. Эффективность также заключается в том, что «компьютерные технологии индивидуализируют обучение, адаптируясь к личным качествам обучающегося, что обеспечивает персональный темп обучения» [12, с. 147]. Разумеется, у онлайн-технологий и дистанционного музыкального образования были определенные исторические предпосылки.

Основная часть. С момента появления первой электронной вычислительной машины в 1946 году интерес к новому типу устройств, объединяющих аудиовизуальную и информационную обработку, стал быстро развиваться. По сравнению с другими устройствами, уникальная интеграция компьютеров объединяет такие функции, как изображения, анимация, звуки, методы взаимодействия, а также сбор и хранение информации. Под носительством операционной системы, всевозможным программным обеспечением для удовлетворения

различных потребностей компьютер постепенно становится незаменимым и мощным помощником в учебном процессе. При поддержке современных теорий образования, информационно-коммуникационных, а также когнитивных и поведенческих теорий программное обеспечение для автоматизированного обучения постоянно совершенствуется, благодаря чему оно быстро вытесняет аудиовизуальное оборудование, такое как телевизоры и слайд-шоу, и становится необходимым условием для создания информационных классов. Учителям необходимо постоянно обновлять свои методы и стратегии преподавания, чтобы иметь дело с взаимосвязью между индивидуальностью и общностью, единством и различием в педагогической деятельности. Инновация режима взаимодействия также изменила односторонний процесс распространения информации между учителями и учащимися в прошлом и создала технические условия для персонализированного обучения на основе удовлетворительного интуитивного обучения. Она не только обеспечивает эффективное развитие учебной деятельности, но и обогащает учебный опыт студентов, чтобы реализовать основную суть построения «качественных аудиторий».

В 1950-е годы современные информационные технологии, представленные компьютерами, придали новый импульс информатизации образования. Постепенное снижение затрат на аппаратное обеспечение, модернизация и обновление программных комплексов постепенно увеличивают применение компьютеров в сфере образования. Начиная с 1980-х годов компьютерные системы становятся все более зрелыми и постепенно используются в учебной деятельности. В процессе развития информационных технологий, способствующих развитию информатизации образования, их прикладная разработка прошла через развитие автоматизированного обучения (система CAI), автоматизированного обучения (система CAL) и интеграции информационных технологий и учебных программ (ИТС). С технической точки зрения этот процесс пережил прорывное развитие от однофункционального вспомогательного обучения до всестороннего проникновения во все аспекты обучения, а также отражает непрерывное изменение концепции информационно-технологического образования. С начала 1960-х и до середины 1980-х годов автоматизированные обучающие системы стали основным средством информационного обучения под руководством бихевиористских теорий обучения. Благодаря преимуществам компьютеров в вычислительной, графической и имитационной технике учебные про-

граммы CAI используются для помощи учителям в решении различных сложных задач в обучении. Его точка опоры заключается в центральном положении «обучения» в учебном процессе. В 80-х и 90-х годах XX века под влиянием концепции компьютерных средств и когнитивной теории обучения была создана система автоматизированного обучения (CAL Computer Aided Learning System, CAL). Информационные технологии сместили акцент с «преподавания» на «обучение» за счет расширения возможностей самостоятельного обучения для студентов.

В 1963 году японский ученый Тадао Умэдзо в своей книге «Об информационной индустрии» обозначил перспективу «информационного общества», основанную на объективной оценке тенденции развития японского общества. По его мнению, непрерывные инновации и широкое использование информационных технологий принесут в общество новые изменения. Такого же мнения придерживается и американский футуролог Элвин А. Тоффлер. В своей книге «Третья волна» он утверждает, что информатизация относится не только к появлению новых информационных технологий в новую эпоху, но и к трансформации социальных моделей, экономических структур и культурных коннотаций под влиянием информатизации. Под влиянием практических исследований трактовка понятия «информатизация» стала более многослойной и обогащенной. С технической точки зрения «информатизацию» можно рассматривать как современное развитие различных видов информационных технологий. С точки зрения общественного развития «информатизация» представляет собой процесс всестороннего и эффективного освоения и использования информационных ресурсов и содействия трансформации индустриального общества в информационное.

В 80-х годах XX века в Китае начали изучать модель обучения в небольших классах. На основе сокращения доли преподавателей и студентов передовые концепции преподавания сочетаются с практическим преподаванием, а построение учебных программ, стратегии преподавания, подготовка учителей и другие аспекты осуществляются координированно. В связи с уменьшением количества учащихся занятия музыкой в виде небольших классов усиливают диалог между преподавателями и учениками, а также обеспечивают возможность совместного и исследовательского обучения. Однако из-за внешних факторов, таких как большая численность населения, отсутствие материальных условий и нехватка учителей, в некоторых отдаленных районах все

еще трудно внедрить обучение в небольших классах. Кроме того, из-за традиционного обучения преимущества «маленького класса» не могут быть полностью реализованы за счет сокращения количества учеников.

С момента принятия в 1986 году Закона об обязательном образовании в Китайской Народной Республике право на образование стало законным для каждого гражданина. В объективных условиях огромных ресурсов населения Китая широкомасштабное коллективизированное обучение в форме «один ко многим» достигло замечательных результатов в ранней образовательной практике. После реформ и открытости, чтобы адаптироваться к развитию времени, традиционная концепция тестового образования в качестве ядра начала трансформироваться в направлении пропаганды качественного образования. Суть качественного образования заключается в уважении субъективности и инициативы людей, в традиционной среде преподавания в классе учителя преподают перед десятками людей, сложно обратить внимание на индивидуальные различия учеников, невозможно объяснить конкретные проблемы каждого ученика за ограниченное учебное время. Это делает качественное образование идеальным «лозунгом» для пропаганды и воспитания в классе. Именно по этой причине в процессе изучения чужого опыта и постоянного самопознания Китай начал активно проводить совершенствование и инновации системы классного обучения.

К середине 1990-х годов ИКТ оказывают широкое социальное, экономическое и культурное воздействие. Была пересмотрена взаимосвязь между информационными технологиями и преподаванием предметов, и было высказано предположение, что система дополнительного образования не должна быть отделена от реформы учебных программ, а должна рассматриваться как единое целое образовательной деятельности. В результате компьютеры все чаще интегрируются в учебную программу в качестве нового когнитивного инструмента. Именно в процессе разработки учебных программ и интеграции технологий информационные технологии стали важным средством создания высококачественных курсов. Эффективность информационных технологий на уроке также стала одним из важных показателей для оценки эффективности качественного преподавания в классе.

В 1999 году Центральная консерватория музыки в Китае учредила Школу современного дистанционного музыкального образования, что ознаменовало официальный старт современного дистанционного музыкального образования в Китае. В этот

период дистанционное музыкальное образование в основном проводилось колледжами и университетами, а академическое образование было основной целью обучения. С помощью преимуществ интернет-коммуникации всевозможные музыкальные колледжи и университеты объединяют собственные качественные образовательные ресурсы для удовлетворения образовательных потребностей учащихся в разных регионах. С точки зрения режима обучения при условии использования статических технологий в период Web 1.0 учащимся необходимо регистрироваться, выбирать курсы, слушать занятия, общаться с преподавателями и студентами, сдавать экзамены и получать степени на сетевой платформе, созданной колледжами и университетами. В дополнение к академическому образованию, по мере того как цены на технологии продолжают падать, постепенно появляются веб-сайты музыкального образования, управляемые частными лицами, такие как Hongxiao Music Education Workstation (<https://www.hongxiao.com>). Основная цель таких платформ – делиться ресурсами и общаться, а обучение музыке больше не следует академической системе. На веб-сайте представлено множество учебных материалов в классифицированном виде, а также открытые разделы, такие как обмен опытом преподавания учителей и форум по обучению музыке для различных пользователей, а все более богатые функции платформы позволяют пользователям осуществлять общение и обучение в форме аудио и видео. В этой онлайн-среде границы между учащимися и преподавателями стали размытыми, и издатели контента и лекторы больше не ограничиваются учителями, но и каждым «искателем знаний», который увлечен музыкой, формируя, таким образом, «содержательно-ориентированную, проблемно ориентированную и ориентированную на спрос» форму. С 1999 года 67 университетов, в том числе Университет Цинхуа и Чжэцзянский университет в Китае, постепенно стали основной силой в развитии современного дистанционного образования. Университет Цинхуа как одна из первых пилотных площадок для дистанционного образования в Китае запустил «Платформу управления преподаванием онлайн-академии Цинхуа» и «Библиотеку ресурсов курсов дистанционного образования» соответственно с высококачественными образовательными ресурсами и передовыми производственными технологиями для организации самостоятельного обучения студентов. Кроме того, Университет Цинхуа запустил «Дистанционную школу Цинхуа», ориентированную на проектное обучение.

21 апреля 2022 года Министерство образования КНР выпустило «Стандарты учебной программы по искусству для обязательного образования (издание 2022 года)» (далее – «Новое образование в Китае»), где выдвигаются новые требования к преподаванию музыки. Концепция учебной программы подчеркивает практичность художественных курсов, чтобы студенты могли воспринять уникальное очарование художественных дисциплин в разнообразном художественном опыте и уникальную ценность художественных дисциплин в процессе практической деятельности. Кроме того, концепция интеграции учебных программ способствует трехмерному построению системы знаний для достижения всестороннего развития компетенций. Идея разработки учебных программ «адаптация к развитию учащихся и поэтапное проектирование учебной программы» полностью соответствует развитию детей. В основу музыкальной учебной программы положены четыре типа художественных практик: «оценка», «выражение», «творчество» и «связь», больше внимания уделяется тесной связи между музыкальным содержанием и социальной жизнью. Новые стандарты учебных программ содержат подробные критерии оценки качества образования.

Как использовать технологии для оптимизации преподавательской и учебной деятельности? Продвигая инновации образовательных концепций и идей, междисциплинарная модель совместных исследований также ускорила развитие аудиовизуального образования. В этом педагогическом движении Эдгар Дейл известен как «отец современных средств обучения». В книге «Аудиовизуальные методы в обучении» он выдвинул теорию «башни опыта», которая делит опыт обучения человека на три уровня: «действие», «образ» и «символ». «Как форма художественного творчества мультимедиа выступает цифровым воплощением идей, которые присутствуют в разных видах искусства и деятельности» [7, с. 164]. «Мультимедийное приложение к урокам, видеотрекеры, большое количество музыкальных произведений помогают учащимся приобщиться к миру искусства и способствуют развитию творческих способностей» [13, с. 410].

Уилбуrom Лангом Шраммом была предложена модель распространения информации, которая объясняет психологические факторы передачи, коммуникации и понимания в процессе распространения информации. Эта модель также подходит для объяснения способа передачи содержания знаний в процессе обучения, поэтому она принята многими педагогами.

В условиях неизбежного развития информационного общества образование не только обогатило и расширило образовательные ресурсы и повысило эффективность преподавания с помощью современных информационных технологий, но и достигло определенных инноваций в образовательных концепциях, методах и сценариях обучения. Среди них и виртуальная реальность. В прошлом односторонний акцент на содействии социальному развитию и экономическому росту начал смещаться в сторону концепции качественного образования, удовлетворяющего индивидуальные потребности и уважающего развитие индивидуальности. Прежние «закрытые» и «изолированные» сценарии обучения также трансформировались в новые сценарии обучения, характеризующиеся открытостью и разнообразием благодаря вмешательству технического оборудования и обильных ресурсов. С помощью современных образовательных концепций и медиаоборудования процесс обучения перестает быть «односторонней» и «скучной» статичной передачей знаний, а представлен в интуитивно понятной, интересной, динамичной и интерактивной форме. Причина появления этой новой модели обучения заключается в том, что она опирается на уникальные преимущества современной науки и техники в информационную эпоху. Отвечая на развитие времени и потребности модернизации образования, в 90-х годах XX века Китай приступил к разработке высококачественных курсов.

Наиболее существенное отличие качественного класса, поддерживаемого информационными технологиями, от традиционного класса заключается в использовании, интеграции и развитии технологических средств и высококачественных образовательных ресурсов. Слайд-проекторы, звукозаписи, фильмы, телевидение, мультимедиа и другое оборудование вошли в классную комнату, благодаря чему высококачественный класс демонстрирует характеристики открытости, прерывистости и интерактивности. С одной стороны, учителям необходимо гибко применять различные технологии к преподаванию в классе и ломать стереотипное преподавание в прошлом. Преподавание больше не зависит исключительно от демонстраций и лекций учителей. С другой стороны, музыка как аудиальное искусство более абстрактна и неоднозначна, чем живопись, которая также является художественной дисциплиной. При обучении музыке изображение музыкальных элементов является обязательным, но в традиционном классе восприятие музыки часто должно быть описано языком учителя, а опыт учеников может быть понят только с помощью

воображения. Этот метод часто ограничен педагогическим опытом учителей, способностью к самовыражению, а также существующим опытом учащихся и способностью к абстрактному мышлению, что часто приводит к определенной информационной предвзятости в преподавании и не приводит к ожидаемым результатам. Высококачественное обучение в классе, которое объединяет видео, иллюстрации и анимацию, не только полностью мобилизует зрительные и слуховые ощущения учащихся, но и предоставляет учащимся, которым не хватает предыдущего опыта, четкие и интуитивно понятные предпосылки для лучшего понимания того, что они изучают.

Кроме того, учебники как учебные ресурсы в классе всегда являются основными материалами для руководства преподаванием в классе до того, как информационные технологии вмешаются в учебный процесс. Из-за уникального характера музыкального образования часто невозможно включить в книгу все музыкальное содержание. С внедрением мультимедийного оборудования как дополнения к учебным материалам линейная структура прежней системы была нарушена, а взаимосвязь между знаниями стала более разнообразной. Студенты могут получить знания, самостоятельно управляя оборудованием, повышая свою автономность. «Одним из значительных изменений, вызванных цифровыми технологиями, является возможность легко редактировать, манипулировать и улучшать записи, революционизируя процесс записи для музыкантов» [18, с. 243]. Новый метод взаимодействия усиливает общую коммуникацию между преподавателями и учащимися, облегчает формирование эмоционального резонанса, позволяет получить богатый и интуитивный эмоциональный опыт.

Широкое применение информационных технологий в высококачественных классах не только повышает интерактивность и открытость класса, разрушает закрытый и фиксированный характер структуры знаний, но и способствует интеграции учебной программы между музыкой и другими дисциплинами, а также расширяет глубину и широту музыкальных дисциплин. Основой строительства высококачественных учебных классов должна стать глубокая интеграция музыкальных элементов с современными технологиями и новейшими ресурсами дисциплины. Это требует от учителей постоянного обновления своих знаний и совершенствования методов обучения, чтобы координировать взаимосвязь между различными технологиями и теориями учебных программ, а затем использовать технологии для оптимизации модели

преподавания музыки.

Появление кинотехнологий, которые являются лучшим средством аудиовизуальной интеграции, также оказало влияние на сферу образования. Развитие аудиовизуального образования не только ввело в преподавательскую деятельность различные средства и оборудование, но и оказало большое влияние на область педагогической мысли: важность обучения через обучение в учебной деятельности, в которой учащиеся приобретают непосредственный опыт.

Интеграцию информационных технологий и учебных программ можно рассматривать как режим обучения, который органично интегрирует информационные ресурсы, медиатехнологии, методы обучения и содержание обучения в классе и максимизирует эффективность различных элементов, чтобы успешно выполнять учебные задачи. Суть интеграции заключается в том, чтобы отталкиваться от содержания курса, а не от технических средств. В учебном процессе информационные технологии являются не только познавательным инструментом, который эффективно интегрируется во все аспекты предметного обучения, но и своего рода неявным знанием в структуре знаний, способствующим воспитанию информационной грамотности. «Компьютеризация музыкального образования может стать необходимой мотивацией обучения музыке современного студента и школьника в Школе цифрового века» [4, с. 450]. Р. Р. Камалова указывает особенности современных онлайн-технологий: «Мультимедиа и гипермедиа-технологии интегрируют в себе мощные распределенные образовательные ресурсы, они могут обеспечить среду формирования и проявления ключевых компетенций, к которым относятся, в первую очередь, информационная и коммуникативная» [6, с. 101]. С помощью информационных технологий преподавание музыки сместилось от акцента на результаты обучения к сосредоточению внимания на учебном процессе.

Интеграция технических и музыкальных дисциплин соответствует дисциплинарным характеристикам музыкальной учебной программы и основным принципам преподавания музыки. Как музыкальный курс, объединяющий знания, практику, эмоции и артистизм, в дополнение к развитию способности к эстетическому восприятию и получению необходимого эмоционального опыта, участие в практике и творческое развитие также являются важными частями музыкального курса. Традиционное «медитативное» слушание и обучение в классе уже не может удовлетворить потребности современных подростков в обучении

музыке. По мере того, как информация распространяется более свободно и широко, учащиеся могут получить доступ к широкому спектру музыкального контента по различным каналам. «Наступление “цифровой эры” означает не только широкое использование цифровых технологий, таких как мультимедийные компьютеры, MIDI-оборудование для музыкального образования, но также широкое распространение электронного обучения (или онлайн-обучения) среди учителей и преподавателей музыки, обучающихся» [15, с. 58].

С помощью информационных технологий учителя могут использовать различные современные технологические средства для осуществления творческого проектирования, чтобы сделать обучение более разнообразным, открытым и наглядным. До полной популяризации интернет-технологий всевозможные музыкальные программы эффективно сочетали мультимедийные технологии с тематическим контентом и достигали вдвое большего результата при вдвое меньших усилиях. Тем не менее в ходе урока учителя должны относиться к вспомогательным инструментам объективно, а также использовать различные медиаприемы надлежащим образом после анализа учащихся и содержания учебных материалов.

Из процесса развития дистанционного образования в Университете Цинхуа видно, что дистанционная форма обучения в определенной степени показала несравнимые преимущества. Прежде всего, с помощью Интернета дистанционный режим обучения преодолевает ограничения времени и пространства, делает обучение свободным и гибким, дает полную свободу субъективности учащихся и формирует равноправные отношения сотрудничества между учителями и студентами. Во-вторых, с помощью электронной почты и программного обеспечения для интернет-чата учителя и ученики могут общаться один на один, что не всегда возможно в коллективной среде класса. Технологии позволяют широко распространять высококачественные образовательные ресурсы, способствуя дальнейшему обеспечению равенства в образовании и созданию ресурсной базы для построения обучающегося общества. Кроме того, благодаря открытости сети и постоянному инвестированию капитала и технологий учебная деятельность больше не ограничивается средой кампуса. Социальные группы, отдельные лица и учреждения должны создавать более разнообразные ресурсные платформы в Интернете, чтобы вести обучение к непрерывности и социализации.

Несмотря на то, что дистанционное образование компенсирует некоторые недо-

статки традиционного обучения, именно разделение времени и пространства приводит к тому, что учителям не хватает мониторинга и управления учебным процессом в режиме реального времени. Для того чтобы сделать содержательную учебную деятельность по-настоящему продуктивной, учащиеся должны в полной мере проявить свою субъективную инициативу и иметь определенную способность к самостоятельному обучению. Несмотря на то, что электронная почта и коммуникационные платформы могут удовлетворить потребности учащихся в общении, из-за отсутствия оперативности или ограниченности сетевыми системами не гарантируется своевременное решение возникающих проблем.

С наступлением эры Web 2.0 сочетание электронных устройств и Интернета сделало занятия музыкой более увлекательными. Известная компания в области интеллектуальной голосовой связи и искусственного интеллекта iFLYTEK обновила учебную среду традиционных классов с помощью различных электронных устройств при построении умных классов. Что касается аппаратного обеспечения, iFLYTEK предоставляет интеллектуальные решения, основанные на различных потребностях обучения. В октябре 2019 года на уроке музыки в средней школе Такахаси г-н Ван Цян с помощью электронных устройств заставил каждого ученика в классе иметь «пианино» и «набор барабанов». На этом уроке умной музыки бумажные учебники заменяются умными устройствами; приборы, занимающие место в классе, заменяются программным обеспечением для творчества; декларативный нарратив заменяется программным исследованием. При поддержке образовательной облачной платформы iFLYTEK электронное устройство является не только учебником и музыкальным инструментом, но и мощным инструментом для анализа учебной ситуации в режиме реального времени, геймифицированного обучения и групповой проектной работы, оказывая эффективную помощь учителям в извлечении контентных ресурсов в режиме реального времени и во взаимодействии друг с другом, отслеживании динамики обучения.

В последние годы стремительное развитие мобильных сетей, представленных 5G, привело к тому, что iPhone, iPad и другие электронные мобильные устройства все больше и больше вовлекаются в деятельность по обучению музыке. Постепенно они стали ресурсом для получения музыкальных материалов, а новое поколение социальных платформ, таких как WeChat, Weibo, Douyin и т. д., активно внедряются в обучение музыке.

Если концепция «всеобъемлющего Интернета» оказывает самое глубокое влияние на образование и преподавание, игнорировать изменение отношения учащихся к знаниям и обучению невозможно. Когда знаний в избытке, процесс усвоения удобен, методы изложения разнообразны, а скорость обновления высока, декларативные знания, которые раньше хранились в памяти, больше не будут занимать главенствующее положение в обучении, а традиционный односторонний режим обучения больше не сможет удовлетворить потребности учащихся. Кроме того, учащиеся хотят, чтобы учителя реконструировали и реорганизовывали знания таким образом, чтобы это было интересно и вдохновляюще. По комплексному содержанию знаний форма обучения «качественная, углубленная, насыщенная и близкая к реальности» может удовлетворить потребности обучающихся.

По сравнению с традиционным способом обучения, режим обучения с внедрением ИКТ более заметен из-за «неформальности», «ситуативности», «социальности» и «адаптивности» учебной среды. Учащиеся могут получать необходимые знания в режиме реального времени, а Интернет вещей становится помощником в процессе преподавания и обучения, учебная деятельность «все время» происходит так, чтобы сделать неформальное обучение одной из важных форм учебной деятельности. Кроме того, благодаря «связанности и адаптивности» учебный процесс был в определенной степени расширен. В традиционной педагогической деятельности проектирование учебного процесса в основном сосредоточено на объяснении и взаимодействии учителей и учащихся в классе. Из-за разделения между учителями и учениками до и после уроков учителям трудно принимать непосредственное участие в предклассной подготовке и выполнении домашних заданий после уроков. Например, в среде обучения IoT учителя могут охватить весь процесс обучения с помощью умных устройств. С точки зрения бихевиористской теории обучения учебная деятельность основана на подкреплении и обратной связи знаний. Повсеместная модель обучения предоставляет стимулы, основанные на собственном поведении учащихся, ускоряет приобретение и усвоение знаний и обобщает эти стимулы для различных сценариев обучения. Наконец, «ситуативность» и «социальность» повсеместного обучения согласуются с концепцией преподавания, отстаиваемой конструктивизмом, согласно которой обучение должно основываться на собственном опыте учащихся. Создание проблемно ориентированной учебной среды для учащихся не

только способствует стимулированию мотивации и интереса к обучению, но и налаживает мост между знаниями и практикой. В повсеместном режиме преподавание, основанное на исследовании, и обучение, основанное на проектах, позволит повысить их эффективность.

В последние годы часто встречается термин «иммерсивный опыт». В связи с непрерывным развитием медиа и зрелостью мультимедийных технологий наступает «иммерсивная эра» с характеристиками «восприятия опыта» и «панорамного взаимодействия». Стремление к «погружению» основано не только на одной ориентации на волнение и любопытство, вызванные современными технологиями, но и на инстинктивном желании исследовать, творить и общаться с другими, которое существует в человеке с самого рождения. «Погружение» может предоставить пользователю «ментальный опыт полного погружения в ситуацию, чрезвычайно сосредоточенного и обладающего большим чувством предчувствия за счет использования различных органов чувств» – состояние, которое психологи называют «состоянием потока». Состояние потока также часто связано с субъективным благополучием, удовлетворенностью жизнью и общим благополучием и играет решающую роль в повышении производительности, а также мотивации и решении поставленных задач.

Заключение. Музыка как культурная форма, сопровождаемая развитием человеческого общества, является не только художественной дисциплиной, но и социальной деятельностью с богатым гуманистическим подтекстом, которая оказывает положительное и глубокое влияние на повышение эстетического сознания, улучшение всестороннего качества и содействие всестороннему развитию личности. Она «...является одной из граней постижения красоты мира, его духовной содержательности» [14]. На протяжении всего процесса изменения формы обучения музыке трансформации тесно связаны с инновациями в области социальной производительности, науки и техники. «Прогрессивное» развитие технологий не только вносит изменения в организационную форму преподавания музыки, но и оказывает влияние на традиционную концепцию музыкального образования, а затем способствует обогащению и новаторству в преподавании музыки. Е. Н. Мороз отмечает: «Появление электронных звукозаписывающих устройств, возрастающая доступность компьютерных технологий в музыкальной сфере позволили внедрять в процесс музыкального образования специализированные компьютерные программы» [10, с. 112].

Таким образом, в процессе изучения того, как технологии могут способствовать процветанию и развитию музыкального об-

разования, все еще существует необходимость в основательном теоретическом анализе и практическом исследовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Владарский, И. В. Метавселенная и образование. Взгляд в будущее / И. В. Владарский. – Текст : непосредственный // Вестник Луганского государственного университета имени Владимира Даля. – 2022. – № 3 (57). – С. 273–277.
2. Волощенко, Г. В. Современные компьютерные технологии как средство дистанционного обучения музыке / Г. В. Волощенко, К. В. Филонова. – Текст : непосредственный // Молодежь третьего тысячелетия. – 2017. – № 12. – С. 1224–1229.
3. Горбунова, И. Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии / И. Б. Горбунова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры и образования. – 2016. – № 1 (56). – С. 126–131.
4. Горбунова, И. Б. Комплексная модель обучения музыке и развития творческих способностей обучаемых в школе цифрового века с использованием музыкально-компьютерных технологий / И. Б. Горбунова, И. О. Товпич, Е. А. Шалаева. – Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 12. – С. 450–454.
5. Гребень, И. С. Автоматизированная система музыкального образования на основе мультимедиа-технологий / И. С. Гребень, В. И. Кодачигов. – Текст : непосредственный // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2008. – № 1 (78). – С. 72–73.
6. Камалова, Р. Р. Мультимедиа-технологии в музыкальном образовании / Р. Р. Камалова. – Текст : непосредственный // Потенциал художественно-творческой деятельности в развитии личности ребенка. – 2015. – С. 101–102.
7. Кокина, И. А. Мультимедиа в системе музыкального образования / И. А. Кокина, В. В. Кокин. – Текст : непосредственный // Наука сегодня: теоретические и практические аспекты. – 2018. – С. 163–164.
8. Король, А. Д. Общение и проблемы дистанционного образования / А. Д. Король. – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – 2011. – № 6. – С. 173–175.
9. Мозговенко, А. А. Цифровизация образования: проблемы и возможности / А. А. Мозговенко, А. В. Найдыш, Е. А. Окулова. – Текст : непосредственный // Университетская наука. – 2023. – № 1 (15). – С. 186–189.
10. Мороз, Е. Н. Мультимедиа-технологии и технические средства в современном музыкальном образовании / Е. Н. Мороз. – Текст : непосредственный // Апробация. – 2016. – № 12 (51). – С. 112–113.
11. Панкова, А. А. Роль дистанционного обучения в музыкальном образовании / А. А. Панкова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 3 (64). – С. 182–184.
12. Полозов, С. П. Компьютерные информационные технологии как средство повышения эффективности обучения музыке / С. П. Полозов. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 2 (45). – С. 145–147.
13. Розин, Г. А. Использование современных технологий в музыкальном образовании школьников / Г. А. Розин. – Текст : непосредственный // Молодость. Интеллект. Инициатива. – 2020. – С. 409–411.
14. Туляев, Е. Е. Организация обучения музыкально-компьютерным технологиям в общеобразовательной школе на примере технологии создания современной электронной танцевальной музыки / Е. Е. Туляев. – Текст : непосредственный // Использование информационно-коммуникативных технологий в современной системе образования. – 2017. – С. 132–138.
15. Фань, Ц. Особенности развития интерактивных цифровых технологий обучения в музыкальном образовании в Китае / Ц. Фань. – Текст : непосредственный // Современные тенденции развития науки и мирового сообщества в эпоху цифровизации. – 2022. – С. 57–63.
16. Хэ, Ц. Особенности художественного образования в современных китайских общеобразовательных школах / Ц. Хэ. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современных научных исследований. – 2024. – С. 144–147.
17. Чэнь, Ц. Влияние концепции Metaverse на развитие традиционного танцевального искусства / Ц. Чэнь. – Текст : непосредственный // Современное общество: актуальные проблемы и перспективы развития в социокультурном пространстве. – 2023. – С. 159–162.
18. Ясянь, Ю. Влияние технологических инноваций на развитие музыкального искусства: от изобретения фонографа до цифровой эры / Ю. Ясянь. – Текст : непосредственный // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – № 7 (65). – С. 241–248.

REFERENCES

1. Vladarsky, I. V. (2022). *Metavselennaya i obrazovanie. Vzglyad v budushchee* [The Metaverse and Education: A Look into the Future]. In *Vestnik Luganskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Vladimira Dalia*. No. 3 (57), pp. 273–277.
2. Voloshchenko, G. V., Filonova, K. V. (2017). *Sovremennye komp'yuternye tekhnologii kak sredstvo distantsionnogo obucheniya muzyke* [Modern Computer Technologies as a Means of Distance Learning Music]. In *Molodezh' tret'ego tysyacheletiya*, pp. 1224–1229.
3. Gorbunova, I. B. (2016). *Interaktivnyye setevye tekhnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii* [Interactive Network Technologies for Teaching Music and Music-Computer Technologies]. In *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. No. 1 (56), pp. 126–131.
4. Gorbunova, I. B., Tovpich, I. O., Shalaeva, E. A. (2015). *Kompleksnaya model' obucheniya muzyke i razvitiya tvorcheskikh sposobnostei obuchaemykh v shkole tsifrovogo veka s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'yuternykh tekhnologii* [A Comprehensive Model of Music Education and Development of Creative Learning

- Abilities in a Digital Age School Using Music and Computer Technologies]. In *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. No. 12, pp. 450–454.
5. Greben, I. S., Kodachigov, V. I. (2008). Avtomatizirovannaya sistema muzykal'nogo obrazovaniya na osnove mul'timediatekhnologii [Automated System of Music Education Based on Multimedia Technology]. In *Izvestiya YuFU. Tekhnicheskie nauki*. No. 1 (78), pp. 72–73.
 6. Kamalova, R. R. (2015). Mul'timediatekhnologii v muzykal'nom obrazovanii [Multimedia Technologies in Music Education]. In *Potentsial khudozhestvenno-tvorcheskoi deyatel'nosti v razvitii lichnosti rebenka*, pp. 101–102.
 7. Kokina, I. A., Kokin, V. V. (2018). Mul'timedia v sisteme muzykal'nogo obrazovaniya [Multimedia in the Music Education System]. In *Nauka segodnya: teoreticheskie i prakticheskie aspekty*, pp. 163–164.
 8. Korol, A. D. (2011). Obshchenie i problemy distantsionnogo obrazovaniya [Communication and Problems of Distance Education]. In *Voprosy filosofii*. No. 6, pp. 173–175.
 9. Mozgovenko, A. A., Naidysh, A. V., Okulova, E. A. (2023). Tsifrovizatsiya obrazovaniya: problemy i vozmozhnosti [Digitalization of Education: Problems and Opportunities]. In *Universitetskaya nauka*. No. 1 (15), pp. 186–189.
 10. Moroz, E. N. (2016). Mul'timediatekhnologii i tekhnicheskie sredstva v sovremennom muzykal'nom obrazovanii [Multimedia Technologies and Technical Means in Modern Music Education]. In *Aprobatsiya*. No. 12 (51), pp. 112–113.
 11. Pankova, A. A. (2017). Rol' distantsionnogo obucheniya v muzykal'nom obrazovanii [The Role of Distance Learning in Music Education]. In *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. No. 3 (64), pp. 182–184.
 12. Polozov, S. P. (2014). Komp'yuternye informatsionnye tekhnologii kak sredstvo povysheniya effektivnosti obucheniya muzyke [Computer Information Technologies as a Means of Increasing the Effectiveness of Music Teaching]. In *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. No. 2 (45), pp. 145–147.
 13. Rozin, G. A. (2020). Ispol'zovanie sovremennykh tekhnologii v muzykal'nom obrazovanii shkol'nikov [Using Modern Technologies in Music Education of Schoolchildren]. In *Molodost'. Intellekt. Initsiativa*, pp. 409–411.
 14. Tulyaev, E. E. (2017). Organizatsiya obucheniya muzykal'no-komp'yuternym tekhnologiyam v obshcheobrazovatel'noi shkole na primere tekhnologii sozdaniya sovremennoi elektronnoi tantseval'noi muzyki [Organization of Training in Musical-Computer Technologies in a General Education School Based on the Technology of Creating Modern Electronic Digital Music]. In *Ispol'zovanie informatsionno-kommunikativnykh tekhnologii v sovremennoi sisteme obrazovaniya*, pp. 132–138.
 15. Fan, C. (2022). Osobennosti razvitiya interaktivnykh tsifrovnykh tekhnologii obucheniya v muzykal'nom obrazovanii v Kitae [Features of the Development of Interactive Digital Teaching Technologies in Music Education in China]. In *Sovremennye tendentsii razvitiya nauki i mirovogo soobshchestva v epokhu tsifrovizatsii*, pp. 57–63.
 16. He, C. (2024). Osobennosti khudozhestvennogo obrazovaniya v sovremennykh kitaiskikh obshcheobrazovatel'nykh shkolakh [Features of Art Education in Modern Chinese Comprehensive Schools]. In *Aktual'nye voprosy sovremennykh nauchnykh issledovaniy*, pp. 144–147.
 17. Chen, C. (2023). Vliyanie kontseptsii Metaverse na razvitie traditsionnogo tantseval'nogo iskusstva [The Influence of the Metaverse Concept on the Development of Traditional Dance Art]. In *Sovremennoe obshchestvo: aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya v sotsiokul'turnom prostranstve*, pp. 159–162.
 18. Yaxian, Yu. (2023). Vliyanie tekhnologicheskikh innovatsii na razvitie muzykal'nogo iskusstva: ot izobreteniya fonografa do tsifrovoi ery [The Impact of Technological Innovations on the Development of Musical Art: From the Invention of the Phonograph to the Digital Era]. In *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. No. 7 (65), pp. 241–248.

УДК 378.016:811.1+004.8
ББК Ш12/18-9+А66

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.2

Ся Янь,

доктор философии, доцент, Цзилиньский педагогический университет; Китайская Народная Республика, провинция Цзилинь, г. Сыпин; e-mail: xiauyan539@163.com

Сунь Инвэй,

магистр гуманитарных наук по обучению русскому языку, инженер, Beijing Xingyou Engineering Project Management Co Ltd; Китайская Народная Республика, г. Пекин; e-mail: sunyingweixu@cnpc.com.cn

АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ МОДЕЛИ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ АЛГОРИТМА ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: студенты; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; модели прогнозирования; успешность обучения; прогнозирование успеваемости; успеваемость студентов; учебная деятельность; искусственный интеллект; информационные технологии

АННОТАЦИЯ. В данной статье представлена модель прогнозирования успеваемости студентов по иностранным языкам, разработанная с использованием алгоритмов искусственного интеллекта. Модель применяет методы глубокого и машинного обучения для достижения высокой точности прогнозов. В статье рассматриваются различия в производительности модели среди различных групп студентов и предлагаются методы улучшения, такие как оптимизация предварительной обработки данных и корректировка архитектуры модели. Подчеркивается значимость применения модели для разработки персонализированных образовательных программ и мониторинга успеваемости, при этом особое внимание уделяется вопросам конфиденциальности и безопасности данных, а также точности модели. Предлагаются стратегии для решения этих проблем. Дополнительно обсуждаются будущие направления развития, включая технологическую интеграцию, персонализацию на основе данных и междисциплинарное взаимодействие, акцентируется внимание на важности этических норм и защиты конфиденциальности. В процессе внедрения технологий искусственного интеллекта в образование необходимо учитывать вопросы конфиденциальности и безопасности данных, точности и стабильности моделей, а также их популярности и принятия. Создание надежной системы защиты данных, оптимизация работы моделей, активное информационное продвижение технологий, разработка справедливых и разумных политик и норм позволят полностью реализовать потенциал и ценность технологий искусственного интеллекта в образовательной сфере, способствуя ее высококачественному развитию.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Ся, Янь. Анализ применения модели прогнозирования успеваемости студентов по иностранному языку на основе алгоритма искусственного интеллекта / Ся Янь, Сунь Инвэй. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 221–231.

Xia Yan,

PhD, Associate Professor, Jilin Normal University, Jilin, People's Republic of China

Sun Yingwei,

Master in Russian Education, Engineer, Beijing Xingyou Engineering Project Management Co., LTD., Beijing, People's Republic of China

ANALYSIS OF APPLICATION OF A FORECASTING MODEL OF STUDENTS' PERFORMANCE IN A FOREIGN LANGUAGE BASED ON AN ARTIFICIAL INTELLIGENCE ALGORITHM

KEYWORDS: students; foreign languages; methods of teaching foreign languages; forecasting models; learning success; forecasting academic performance; student academic performance; educational activities; artificial intelligence; information technology

ABSTRACT. This paper mainly introduces the prediction model of students' foreign language achievement based on artificial intelligence algorithm. Through deep learning and machine learning technology, the accurate prediction of students' foreign language achievement is realized. The paper also analyzes the performance difference of the model in different student groups, and puts forward the improvement direction such as optimizing data preprocessing and adjusting the model structure. This paper emphasizes the application prospect of the model in personalized teaching scheme design, learning progress tracking and feedback, and pays attention to data privacy and security, model accuracy and other challenges, and puts forward corresponding countermeasures. In addition, the paper also looks forward to the future trend of technology integration, data-driven personalization and cross-disciplinary integration, and emphasizes the importance of ethics and privacy protection. When applying artificial intelligence technology, the education industry needs to comprehensively consider data privacy and security, model accuracy and stability, technology popularization and acceptance, and educational equity. By building a sound data protection mechanism, optimizing model performance, strengthening technical publicity and promotion, and formulating fair and reasonable policies and norms and other measures, we can give full play to the potential and

value of artificial intelligence technology in the field of education, and promote the education industry to achieve high-quality development.

FOR CITATION: Xia, Yan, Sun, Yingwei. (2024). Analysis of Application of a Forecasting Model of Students' Performance in a Foreign Language Based on an Artificial Intelligence Algorithm. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 221–231.

Добыча данных об образовании – одна из важных областей поиска данных, в которой прогнозирование успеваемости находится в центре внимания исследователей, а данные об успеваемости являются важным отражением поведения учащихся в процессе обучения [10]. С быстрым развитием технологии искусственного интеллекта (далее – ИИ) в современной сфере образования ее применение в образовательных инновациях становится все более широким и глубоким, особенно в прогнозировании и управлении успеваемостью студентов по иностранным языкам, что демонстрирует значительный потенциал и ценность. Интеграция технологий ИИ не только обогащает учебные методы, но и способствует значительному улучшению эффективности преподавания и персонализации образовательного процесса. Создание модели прогнозирования успеваемости по иностранным языкам на основе алгоритмов ИИ позволяет использовать анализ больших данных и технологии машинного обучения для глубокого изучения данных о студентах, включая их предыдущие академические достижения, результаты тестов, учебные привычки и другую многомерную информацию. В этом процессе исключаются субъективность и ограничения традиционных методов прогнозирования, что позволяет достичь высокой точности прогнозирования благодаря алгоритмическим моделям и масштабной поддержке данных. Такие прогнозы не только помогают преподавателям заранее выявлять потенциальные проблемы в обучении, но и обеспечивают надежную количественную основу для принятия решений в образовательной сфере, гарантируя актуальность и эффективность стратегий обучения.

Прогнозирование успеваемости позволяет отсеять учащихся с трудностями в обучении на ранней стадии. Своевременная помощь таким учащимся очень важна для ежедневного управления преподаванием и хороших результатов учащихся [9]. На основании результатов прогностической модели ИИ преподаватели могут точнее оценивать состояние и потребности каждого студента в изучении иностранного языка, а затем разрабатывать индивидуальные учебные планы и стратегии наставничества. Например, для студентов с низкими результатами можно разработать целевые курсы интенсивной подготовки для укрепления их слабых сторон, а для студентов с высокими

результатами предложить расширенные учебные ресурсы для дальнейшего развития. Такой подход не только повышает интерес и мотивацию студентов к обучению, но и способствует сбалансированному повышению общего уровня владения иностранным языком. Учащиеся, заранее зная об ожидаемых результатах своих предметов, могут повысить свое внимание к соответствующим предметам и предотвратить академический кризис [2]. Применение технологий ИИ в прогнозировании успеваемости по иностранным языкам также стимулирует школы и образовательные учреждения к оптимизации распределения образовательных ресурсов. Комплексный анализ и прогнозирование результатов учащихся позволяют учебным заведениям точно определять текущее распределение ресурсов и потенциальный спрос, а затем рационально планировать учебные программы и корректировать распределение преподавательского состава. Например, в ответ на увеличение спроса на конкретные языки, выявленное в прогнозе, учебные заведения могут предложить дополнительные курсы или привлечь иностранных преподавателей. Для групп студентов с высокими результатами можно организовать углубленные курсы или программы международного обмена для удовлетворения их образовательных потребностей на более высоком уровне. Такое распределение ресурсов на основе данных значительно повышает эффективность и результативность использования образовательных ресурсов.

Модель прогнозирования ИИ также предоставляет ценные данные для лиц, принимающих решения в сфере образования. Углубленный анализ оценок студентов и всестороннее рассмотрение результатов прогнозирования позволяют более научно обоснованно формулировать образовательную политику и планы развития. Например, при разработке политики в области образования на иностранных языках можно оценить эффект текущих образовательных стратегий на основе результатов прогнозирования и скорректировать направление и цели политики. При планировании развития образования можно предсказать будущие тенденции и изменения спроса, а также заранее подготовить образовательные ресурсы и преподавательский состав. Такой подход к принятию решений на основе данных не только повышает актуальность и эффективность образовательной политики,

но и закладывает прочный фундамент для модернизации и качественного развития образования. Применение технологии искусственного интеллекта в прогнозировании и управлении успеваемостью студентов по иностранным языкам не только повышает точность прогнозов, способствует персонализации обучения и оптимизирует распределение образовательных ресурсов, но и улучшает процесс принятия решений в сфере образования¹. С развитием технологий и расширением их применения ИИ будет играть все более важную и значимую роль в образовательной сфере².

Обоснование и техническая поддержка

1. Теоретические основы.

Добыча данных – это междисциплинарная область исследований, объединяющая результаты исследований новейших технологий, таких как технологии баз данных, искусственный интеллект, машинное обучение, статистика, инженерия знаний, объектно ориентированные методы, информационный поиск, высокопроизводительные вычисления и визуализация данных [8]. С развитием технологий больших данных в образовании Educational Data Mining (далее – EDM) предоставляет уникальные подходы и методы для построения моделей прогнозирования успеваемости студентов по иностранным языкам. EDM систематически извлекает ценную информацию из различных источников образовательных данных, таких как задания студентов, результаты тестов и записи взаимодействий в классе. Это помогает выявлять потенциальные закономерности и ключевые факторы, влияющие на успеваемость. Процесс требует не только эффективного сбора и организации данных, но и глубокого анализа для выделения характеристик, способствующих прогнозированию. Благодаря EDM модель прогнозирования строится на надежном фундаменте данных, обеспечивая точность и достоверность прогнозов.

Машинное обучение как основная технология в области ИИ обеспечивает мощные инструменты для построения моделей прогнозирования успеваемости. С использованием алгоритмов машинного обучения, таких как деревья решений, случайные леса и нейронные сети, можно анализировать

сложные взаимосвязи между успеваемостью студентов и различными переменными. Построение дерева принятия решений можно описать как рекурсивный процесс, суть которого заключается в определении критерия ветвления, т. е. в выборе оптимального атрибута разбиения из большого числа атрибутивных переменных [4]. Случайный лес использует только две случайные характеристики: выбор выборки и выбор атрибута, что значительно повышает успешность эксперимента [5]. Искусственная нейронная сеть – это система обработки информации, состоящая из абстракции, упрощения и моделирования структуры и функции нейронной сети человеческого мозга [13]. Эти алгоритмы выявляют скрытые закономерности в данных и сохраняют высокую вычислительную мощность и способность к обобщению даже при работе с крупными и многомерными данными. Машинное обучение позволяет обеспечить точные прогнозы успеваемости и предоставить преподавателям значимую поддержку в принятии решений.

Теория когнитивной психологии играет важную роль в построении моделей прогнозирования успеваемости. Исследования в этой области помогают глубже понять процесс изучения иностранных языков и выявить психологические факторы, влияющие на обучение, такие как мотивация, стратегии обучения и память. Эти факторы оказывают решающее влияние на точность прогнозирования. Интеграция когнитивной психологии в модели прогнозирования позволяет учитывать особенности и индивидуальные различия студентов, делая модели более реалистичными и практичными. Это также дает преподавателям психологические перспективы для лучшего понимания потребностей студентов и разработки целенаправленных стратегий обучения.

В целом интеграция EDM, машинного обучения и когнитивной психологии обеспечивает комплексный подход к построению моделей прогнозирования успеваемости по иностранным языкам. Использование соответствующих моделей для прогнозирования успеваемости учащихся не только стимулирует их интерес к учебе, но и позволяет снизить нагрузку на педагогов и выработать более целенаправленные стратегии обучения [1]. Эти дисциплины дополняют друг друга, способствуя интеллектуальному развитию образовательной сферы. В будущем, с продолжением технологического прогресса и углублением теоретических исследований, результаты в этой области будут способствовать повышению качества образования и оптимизации учебного процесса.

¹ Высококачественные данные способствуют прогрессу в системах искусственного интеллекта // Новостях ZAKER. 17 июля 2024 г. URL: <http://www.myzaker.com/article/669741d78e9f091c693db088> (дата обращения: 20.12.2024).

² Искусственный интеллект может изменить парадигму образования: стандартизированное преподавание становится персонализированным обучением // Китайская новостная сеть. 29 декабря 2023 г. URL: <https://www.chinanews.com/m/sh/2023/12-29/10137650.shtml> (дата обращения: 20.12.2024).

2. Техническая поддержка.

Прогнозирование успеваемости студентов на основе их поведения в режиме онлайн может помочь педагогу в динамическом понимании процесса обучения и разработке дифференцированных стратегий обучения. Однако в рамках гибридных курсов сложно прогнозировать успеваемость учащихся только на основе данных, полученных в режиме онлайн, что все еще находится в стадии изучения [6]. При прогнозировании успеваемости студентов по иностранному языку ключевыми этапами являются сбор и обработка данных, применение алгоритмов машинного обучения, выбор и извлечение признаков, оценка и оптимизация моделей, а также визуализация результатов.

Первая задача при прогнозировании успеваемости студентов по иностранному языку заключается в создании полной и точной базы данных. Для этого необходимо собрать данные по множеству параметров, включая, в частности, базовую информацию о студентах (возраст, пол, уровень образования), данные об учебном поведении (продолжительность обучения, частота общения в Интернете, предпочтение учебных ресурсов), результаты предыдущих тестов и оценки преподавателей. Методы сбора данных применяются для автоматического извлечения информации с различных платформ онлайн-обучения, систем управления школами и других источников. Очистка данных направлена на выявление и исправление ошибок, пропусков и выбросов, что обеспечивает их точность и согласованность. Далее данные стандартизируются с использованием методов преобразования данных для упрощения последующего анализа и обработки. Наконец, информация сохраняется в эффективной и масштабируемой базе данных, что гарантирует надежную поддержку для построения прогностических моделей. Особое внимание уделяется защите конфиденциальности данных, что предполагает соблюдение всех соответствующих законов и норм.

Алгоритмы машинного обучения являются основным инструментом для построения модели прогнозирования успеваемости студентов по иностранному языку. Ключевым моментом в улучшении возможностей машинного обучения является предоставление машинам возможности наследовать и развивать знания, полученные в прошлом, т. е. способность к инкрементальному обучению [7]. Используется комбинация алгоритмов линейной регрессии, деревьев решений, случайного леса и нейронных сетей для достижения высокой точности прогнозирования. Алгоритм линейной регрессии

позволяет выявить линейные зависимости между переменными и подходит для предварительного анализа взаимосвязей между факторами обучения и успеваемостью. Алгоритмы деревьев решений и случайного леса демонстрируют свои преимущества при работе со сложными нелинейными взаимосвязями благодаря интуитивной интерпретации и способности к обобщению. Нейронные сети, особенно методы глубокого обучения, обладают мощными возможностями для извлечения признаков и распознавания образов, что позволяет автоматически выявлять глубокие и скрытые особенности, влияющие на успеваемость, и, таким образом, повышать точность прогнозирования.

При построении модели прогнозирования выбор и извлечение признаков имеют ключевое значение. Чрезмерное количество признаков не только увеличивает вычислительную сложность, но и может внести шум, влияя на эффективность прогнозирования. В связи с этим применяются передовые методы, такие как анализ главных компонент (PCA) и факторный анализ (FA), для уменьшения размерности данных и выделения признаков, оказывающих значительное влияние на результаты прогнозирования. Этот процесс не только снижает размерность данных и улучшает эффективность обучения модели, но и повышает ее интерпретируемость, делая результаты прогнозирования более релевантными образовательной реальностью.

Для обеспечения точности и надежности модели прогнозирования мы используем такие строгие методы оценки, как перекрестная валидация и метод «оставления без внимания», чтобы проверить модель с разных точек зрения и на разных уровнях. Перекрестная валидация позволяет эффективно избежать переобучения путем разделения набора данных на обучающий и проверочный и многократного повторения процесса обучения и проверки для оценки эффективности модели на различных подмножествах данных. Метод «оставления без внимания» служит в крайних случаях для повышения строгости оценки. На основе результатов оценки проводятся постоянная корректировка параметров модели и оптимизация структуры алгоритма для достижения наилучшей эффективности прогнозирования. Одновременно обеспечивается высокая способность модели к обобщению для поддержания стабильной точности прогнозирования даже на неизвестных данных.

Технологии визуализации играют важную роль в интуитивном представлении и глубоком анализе результатов прогнозирования. Применяются современные инструменты визуализации для представления

сложных моделей и данных в виде графиков, тепловых карт, линий тренда и других визуальных форматов. Это позволяет преподавателям и студентам интуитивно понять результаты прогнозирования и лежащую в их основе логику. Визуализация помогает выявить потенциальные проблемы и закономерности в обучении, а также предоставляет научную основу для корректировки стратегий преподавания и обучения. С помощью визуального анализа можно более точно определить слабые стороны учащегося, разработать индивидуальные планы обучения и повысить эффективность и качество образовательного процесса.

Построение модели для прогнозирования успеваемости студентов по иностранному языку

1. Источники данных и предварительная обработка.

Для всесторонней оценки успеваемости студентов мы используем разнообразные источники данных. Основным источником является университетская система учета успеваемости, где фиксируются оценки студентов по различным видам учебной деятельности в течение учебного года. Это включает обычные оценки, оценки за выпускные экзамены, передачи экзаменов и другие формы оценки. Эти данные непосредственно отражают результаты обучения и академические способности студентов. Кроме того, мы собрали значительное количество данных о поведении студентов на персональных учебных платформах, таких как системы онлайн-обучения и системы управления обучением. Эти данные включают продолжительность учебных занятий, частоту доступа к образовательным ресурсам, степень участия в интерактивных дискуссиях и другие аспекты, которые предоставляют важную информацию для анализа учебных привычек, отношения и предпочтений студентов. Для получения более глубокой обратной связи мы также разработали и внедрили анкету, охватывающую различные аспекты, такие как методы обучения, самооценка и учебное давление. Эта анкета позволила собирать субъективные ощущения и потребности студентов. Обобщив данные из этих источников, мы создали многомерный и многоуровневый набор данных об успеваемости студентов.

Очистка данных является критически важным этапом предварительной обработки, от которого напрямую зависят точность и эффективность последующих анализов. Очистка данных означает удаление или идентификацию изолированных точечных данных на предмет аномальных или отсутствующих данных [14]. Мы применяем стратегию многоступенчатой очистки дан-

ных, в рамках которой сначала выявляются и удаляются дубликаты с помощью уникальных идентификаторов для обеспечения чистоты набора данных. Для обработки недостающих значений мы используем различные подходы, включая замену средними значениями, множественную импутацию, интерполяцию или удаление записей, в зависимости от характеристик данных и модели пропусков. Эти методы направлены на снижение погрешностей, вызванных отсутствующими значениями, при сохранении целостности данных. Выявление и коррекция выбросов также являются важными аспектами очистки данных. Мы применяем статистические методы (например, Z-оценку, интерквартильный размах и другие) в сочетании с бизнес-контекстом для выявления и обработки выбросов, что позволяет обеспечить соответствие данных реальному положению дел и избежать недостоверных результатов анализа.

Из-за разнообразия источников данных интеграция данных представляет собой сложную задачу. Мы разработали детализированный план интеграции данных, который включает унификацию форматов и стандартов кодирования для обеспечения совместимости и сопоставимости данных из различных источников. Затем данные из академической системы, учебных платформ и анкет интегрированы с использованием технологий хранения данных, таких как хранилище данных или озеро данных, для создания единого хранилища данных об успеваемости студентов. В процессе интеграции мы уделяем особое внимание проверке целостности и непротиворечивости данных, а также обеспечению качества интегрированного набора данных, устанавливая правила сопоставления ключевых полей и логику проверки данных.

Преобразование данных является ключевым этапом для повышения эффективности анализа. Чтобы исключить влияние различных масштабов и величин на обучение моделей, мы проводим стандартизацию и нормализацию данных. Нормализация данных, например Z-оценка, приводит к тому, что обработанные данные имеют среднее значение 0 и стандартное отклонение 1, что подходит для алгоритмов, требующих расчета расстояния или анализа ковариации. Нормализация в диапазоне $[0,1]$ масштабирует данные для ускорения сходимости в специфических алгоритмах, таких как нейронные сети. В соответствии с требованиями анализа мы также выполняем отбор признаков и снижение размерности данных для уменьшения избыточности и повышения эффективности обучения модели. Эти преобразования данных создают

прочную основу для последующего анализа академической успеваемости.

2. Извлечение и выбор признаков.

В процессе построения модели прогнозирования успеваемости студентов по иностранному языку ключевыми аспектами являются выбор и оценка признаков, так как они напрямую влияют на точность и достоверность прогноза модели. Извлечение признаков является основой построения модели, направленной на выделение высоко репрезентативных показателей способностей студентов из разнообразных учебных данных. Эти признаки охватывают не только базовый словарный запас, скорость чтения и восприятие речи на слух, но и косвенные факторы, такие как учебные привычки студентов, стратегии обучения и даже эмоциональное состояние. Благодаря комплексному использованию обработки естественного языка, анализа данных и других передовых технологий мы можем точно фиксировать успеваемость студентов в различных сценариях обучения и формировать многомерный и детализированный набор характеристик.

Отбор признаков, с другой стороны, представляет собой процесс выбора и оптимизации извлеченных признаков с целью удаления избыточной информации и сохранения тех, которые вносят наибольший вклад в результаты прогнозирования. Этот процесс может быть реализован параллельно с использованием различных методов, например статистических методов, таких как тест хи-квадрат или взаимная информация, для быстрого выявления признаков, которые сильно коррелируют с успеваемостью по иностранному языку. В то же время с помощью моделей машинного обучения, таких как деревья решений и случайные леса, набор признаков уточняется путем оценки их важности. Совместное использование этих методов не только улучшает научный подход к выбору признаков, но и обеспечивает эффективность и результативность последующего построения модели.

Оценка признаков является необходимым шагом для проверки обоснованности и значимости выбранных признаков. С помощью перекрестной валидации и экспериментов по удалению признаков мы можем интуитивно оценить вклад каждого признака в прогностическую способность модели, чтобы скорректировать и оптимизировать набор признаков. В сочетании с практическими сценариями обучения разумная интерпретация и применение признаков также являются ключом к повышению интерпретируемости и прикладной ценности модели. В процессе оценки признаков мы также обращаем внимание на

взаимодействие и потенциальные корреляции между признаками, чтобы обнаружить новые паттерны и тенденции в обучении и обеспечить более точное руководство и поддержку в изучении иностранных языков.

Благодаря научно обоснованному процессу извлечения, отбора и оценки признаков нам удалось построить эффективную и точную модель прогнозирования успеваемости студентов по иностранному языку, которая придала новый импульс развитию образования в этой области. Этот исследовательский опыт предоставляет ценные идеи и рекомендации для дальнейших исследований.

3. Разработка и внедрение модели прогнозирования.

С быстрым развитием технологий проникновение искусственного интеллекта, особенно больших данных и технологий машинного обучения, в сферу образования становится все более глубоким, открывая новые пути для повышения качества преподавания и оптимального распределения образовательных ресурсов. Прогностические модели как один из основных инструментов обеспечивают мощную информационную поддержку для персонализированного преподавания, учебных мероприятий и раннего предупреждения академических проблем путем точного анализа многомерной информации, такой как поведение студентов в процессе обучения и данные об успеваемости.

При построении моделей прогнозирования в сфере образования первой задачей является выбор подходящей архитектуры модели, исходя из характеристик образовательных данных и целей прогнозирования. Линейные регрессионные модели подходят для анализа линейной связи между факторами и успеваемостью, в то время как деревья решений и машины опорных векторов лучше справляются с многомерными нелинейными задачами. В условиях сложных образовательных сценариев методы интегрированного обучения, такие как случайный лес (Random Forest) и градиентный бустинг (Gradient Boosting), демонстрируют отличные результаты, значительно повышая точность и стабильность прогноза за счет объединения нескольких слабых моделей. Также необходимо учитывать интерпретируемость модели, чтобы преподаватели и администраторы образовательных учреждений могли интуитивно понимать логику, лежащую в основе прогнозов модели, и принимать научные и рациональные решения.

Обучение модели – ключевое звено, обеспечивающее качество прогнозирования. На этом этапе набор данных должен быть строго разделен на обучающий, про-

верочный и тестовый наборы, чтобы модель могла усвоить универсальные закономерности и эффективно избежать переобучения. Параметры модели настраиваются в ходе нескольких итераций, а для постоянной оптимизации используются перекрестная валидация и другие техники. Кроме того, важную роль играет разработка признаков, включающая такие этапы, как предварительная обработка данных, выбор признаков и их преобразование, направленные на улучшение качества данных и повышение способности модели улавливать ключевую информацию. Реализация этого усовершенствованного процесса обучения закладывает прочный фундамент для надежности модели в практических приложениях.

Для всесторонней оценки эффективности модели необходимо использовать различные метрики, такие как средняя квадратичная ошибка (MSE), среднеквадратичная ошибка (RMSE) и средняя абсолютная ошибка (MAE), чтобы количественно определить отклонение между предсказанными и фактическими значениями. Для задач классификации такие показатели, как матрица путаницы и ROC-кривая, могут эффективно отражать эффективность модели. На основе результатов оценки можно скорректировать параметры модели, оптимизировать стратегию выбора признаков или ввести новые признаки для повышения точности прогнозирования и обобщающей способности модели. Регулярная переоценка эффективности модели для поддержания ее оптимального состояния в меняющихся образовательных условиях также является важным аспектом.

В образовательной практике сценарии применения прогностического моделирования обширны и далеко идущи. В персонализированном обучении модели могут рекомендовать индивидуальные учебные маршруты и ресурсы, основанные на уровне способностей и стилях обучения студентов, чтобы повысить эффективность обучения. В области вмешательства в процесс обучения модели могут своевременно выявлять трудности студентов, инициируя целевое консультирование и меры вмешательства. Системы раннего оповещения об успеваемости используют модели для прогнозирования динамики успеваемости студентов, предоставляя администраторам информацию для принятия превентивных мер. Использование методов интеллектуального анализа данных в управлении успеваемостью учащихся для извлечения полезных знаний и правил для постоянного совершенствования управления обучением – это тенденция в развитии учебного менеджмента в учебных заведениях [12]. Более то-

го, модели прогнозирования помогают оптимизировать распределение образовательных ресурсов, содействовать равенству в образовании и обеспечивать научную основу для разработки политики путем точного анализа образовательных потребностей различных регионов, школ и отдельных учащихся.

Прогнозирование последующих оценок через успеваемость учащихся на ранних этапах обучения способствует повышению качества обучения и воспитания [3]. Глубокое применение прогностических моделей в сфере образования не только повышает качество преподавания и эффективность обучения, но и способствует развитию образования в направлении большей интеллектуальности и персонализации. С постоянным прогрессом технологий и углублением их применения можно с уверенностью утверждать, что в будущем прогностические модели будут играть еще более важную роль, способствуя созданию высококачественной образовательной системы.

Анализ перспектив и проблем применения

1. Идеи по расширению сценариев применения.

Использование технологий ИИ в обучении иностранным языкам имеет огромный потенциал. На основе алгоритмов ИИ модели прогнозирования успеваемости учащихся предоставляют беспрецедентную персонализированную и точную поддержку обучения. Эти модели могут значительно повысить эффективность преподавания, оптимизировать распределение ресурсов и облегчить сотрудничество между школой и домом.

Прогнозирование результатов тестирования учащихся и даже основных экзаменов – это в основном суждение педагогов, основанное на опыте [15]. Реализация персонализированных решений для обучения: модели ИИ способны точно определить стиль обучения, уровень способностей и предпочтения каждого студента через глубокий анализ данных об их обучении. На основе этих данных модель может разрабатывать индивидуальные рекомендации и планы репетиторства, полностью соответствующие потребностям учащихся. Такой подход значительно повышает мотивацию и эффективность обучения, помогая студентам преодолеть трудности и улучшить результаты. Например, для студентов со слабыми навыками понимания прочитанного модель может рекомендовать более целенаправленные материалы и упражнения для чтения, а также давать советы по развитию этих навыков. Для студентов с недостаточными устными навыками модель может сосредоточиться на фонологической подго-

товке и практике устного диалога¹.

Модель ИИ может отслеживать прогресс учащихся в режиме реального времени, выявляя слабые и узкие места в их обучении. Это позволяет учителям быстро корректировать стратегии преподавания и учебные планы, чтобы поддерживать актуальность и эффективность обучения. Постоянный мониторинг учебных траекторий учащихся позволяет своевременно вмешиваться в процесс обучения, предотвращая накопление проблем и обеспечивая постоянный прогресс студентов. Такой подход, основанный на данных, также способствует научной оценке преподавания, помогая учителям более полно понимать эффективность своих методов и оптимизировать учебные программы.

В условиях ограниченных образовательных ресурсов модель ИИ может прогнозировать, какие учащиеся могут нуждаться в дополнительной поддержке в будущем, основываясь на прогнозах их успеваемости. Это позволяет школам и учебным заведениям точнее распределять ресурсы, такие как учителя и учебные помещения, обеспечивая их максимальное использование. Такое распределение не только повышает справедливость образования, но и способствует общему улучшению его качества.

Модель прогнозирования успеваемости на основе ИИ строит новый мост для сотрудничества между школой и домом. Родители могут видеть успеваемость, прогресс и потенциальные проблемы своих детей через результаты прогнозов модели, что позволяет им более точно и эффективно общаться с учителями. Такая коммуникация на основе данных укрепляет доверие и взаимопонимание между школой и домом, позволяя обеим сторонам совместно разрабатывать целевые учебные планы и способствуя всестороннему развитию ребенка. В то же время родители могут лучше понимать процесс обучения и активно участвовать в образовании своих детей, создавая хорошую ситуацию совместного обучения «дом-школа».

Модель прогнозирования успеваемости учащихся по иностранному языку, основанная на алгоритме искусственного интеллекта, привнесла новую жизнь в обучение иностранным языкам благодаря своим персонализированным, точным и эффективным характеристикам. Она не только повышает эффективность обучения и оптимизирует распределение ресурсов, но и углубляет сотрудничество между домом и школой и за-

кладывает прочный фундамент для выращивания высококачественных талантов в области иностранных языков, обладающих международной конкурентоспособностью².

2. Проблемы и стратегии их решения.

С быстрым развитием технологий ИИ возникают определенные проблемы, которые необходимо решать для успешного внедрения ИИ в образование. Рассмотрим основные из них и стратегии их решения в четырех ключевых аспектах: конфиденциальность и безопасность данных, точность и стабильность моделей, популярность и принятие технологии, а также справедливость образования.

Внедрение искусственного интеллекта в образовательную сферу создает новые возможности для персонализированного обучения, однако сопряжено с рядом проблем, требующих тщательного рассмотрения и решения. Прежде всего, обеспечение конфиденциальности и безопасности данных студентов является критически важной задачей. Сбор, обработка и анализ данных о студентах являются основой для повышения качества образования, но этот процесс связан с риском утечки и неправомерного использования данных. Для защиты данных образовательные учреждения должны разработать и внедрить всесторонний механизм защиты. Важными мерами являются усиленное шифрование данных, ограничение доступа к ним, а также обеспечение безопасности данных в процессе их передачи. Необходимо также разработать прозрачную политику использования данных, которая четко информирует студентов и родителей о способах сбора, использования и защиты данных. Это повысит уровень доверия к образовательным учреждениям и технологии ИИ. Регулярные аудиты и оценка систем защиты данных помогут своевременно обнаруживать и устранять потенциальные уязвимости в системе безопасности.

Кроме того, точность и стабильность ИИ-моделей имеют критическое значение для их успешного применения в образовании. Эффективность моделей, таких как те, которые предоставляют индивидуальные рекомендации по обучению и прогнозируют академическую успеваемость, зависит от их способности точно предсказывать и адаптироваться к изменениям в образовательном процессе. Для повышения точности моделей образовательные учреждения должны постоянно оптимизировать алгоритмы, вводя большее количество характеристик данных студентов и улучшая пред-

¹ Как искусственный интеллект может расширить возможности дельты реки Янцзы, на которую приходится одна треть промышленных масштабов страны? // Байцзяхао. 09 июля 2024 г. URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1804086401471275088&wfr=spider&for=pc> (дата обращения: 20.12.2024).

² Рекорды образования каждый день! // Китайская сеть образовательных новостей. 21 июля 2024 г. URL: http://paper.jyb.cn/zgjyb/html/2024-07/21/content_642205.htm (дата обращения: 20.12.2024).

сказательную способность моделей. Использование передовых технологий машинного обучения, таких как глубокое обучение, может значительно повысить сложность и адаптивность моделей. Создание системы непрерывного обучения и оптимизации модели, а также регулярная корректировка параметров на основе обратной связи и данных в реальном времени являются ключевыми для обеспечения долгосрочной эффективности.

Хотя технология искусственного интеллекта демонстрирует огромный потенциал в сфере образования, ее популярность и признание все еще связаны с определенными ограничениями. Чтобы ускорить применение технологии ИИ в сфере образования, необходимо усилить рекламу и продвижение технологии, а также повысить осведомленность и доверие учителей, родителей и учеников к технологии ИИ. Организуя обучающие семинары и разрабатывая учебные кейсы, мы можем помочь учителям освоить использование учебных инструментов ИИ и улучшить их преподавательские способности. В то же время мы создаем удобную технологическую платформу и дизайн интерфейса, чтобы снизить порог использования технологии, чтобы больше людей могли легко воспользоваться изменениями в образовании, вызванными технологией ИИ.

Применение алгоритмов ИИ в образовании не должны усугублять существующие образовательные неравенства, а должны служить мощным инструментом для обеспечения равенства в обучении. Для этого необходимо разработать справедливую и разумную образовательную политику и технические нормы применения, чтобы обеспечить справедливость и прозрачность разработки алгоритмов. В то же время следует уделять внимание образовательным потребностям учащихся из неблагополучных групп и использовать технологии ИИ для оказания адресной поддержки в обучении и сокращения разрыва в образовании. Усиление регулирования и проведение регулярных оценок образовательных алгоритмов помогут выявлять и устранять предвзятости и дискриминацию, что является необходимым шагом для обеспечения справедливости в образовательной сфере.

Перспективы прогнозирования будущего алгоритмов искусственного интеллекта. Успеваемость учащихся по программе – один из важнейших показателей для оценки качества обучения в учебном заведении [11]. В условиях стремительного развития технологий искусственного интеллекта модели прогнозирования успеваемости студентов по иностранным языкам переживают важный этап эволюции.

Основные тенденции этого процесса включают интеграцию различных технологий, управление данными, междисциплинарное взаимодействие, а также повышение уровня этики и защиты конфиденциальности.

1. Интеграция технологий и инновации.

Будущее моделей прогнозирования успеваемости студентов будет характеризоваться интеграцией передовых технологий, что позволит создать более интеллектуальные и адаптивные системы. Одной из ключевых областей является развитие технологий обработки естественного языка, что обеспечит моделям возможность более точного анализа языкового материала и выявления тонких нюансов и потенциальных трудностей в изучении языка. Параллельно интеграция технологий компьютерного зрения позволит моделям анализировать невербальные сигналы, такие как выражения лиц и движения студентов в видеозаписях, для оценки их состояния и эмоционального фона в процессе обучения. Ожидается, что использование методов обучения с подкреплением обеспечит динамическую корректировку стратегий обучения и моделей прогнозирования на основе обратной связи от студентов, что повысит точность и адаптивность таких систем. Эта тенденция интеграции нескольких технологий значительно повысит точность и адаптивность моделей прогнозирования.

2. Управление данными и персонализация.

Важнейшим аспектом будущего развития моделей прогнозирования являются управление данными и персонализация. Качество и масштаб данных оказывают прямое влияние на точность прогнозов. В будущем модели будут уделять особое внимание сбору и анализу высококачественных многомерных данных, включая поведенческие характеристики студентов (например, время, затраченное на учебу, частота занятий), интересы и предпочтения (собранные через краудсорсинговые платформы, такие как Open Assistant и Chatbot Arena), а также когнитивные способности (например, понимание языка, память и др.). Такой углубленный анализ позволит моделям создавать индивидуальные профили студентов, обеспечивая более точные прогнозы успеваемости и рекомендации по обучению. Персонализированный подход на основе данных значительно повысит эффективность обучения и удовлетворение студентов от учебного процесса.

3. Междисциплинарное пересечение и интеграция.

Исследование модели прогнозирования успеваемости по иностранному языку уже не изолировано от области информатики, а

тесно пересекается и интегрируется с психологией, педагогикой и другими дисциплинами. Психологические теории могут помочь модели понять влияние мотивации, эмоционального состояния и других психологических факторов студентов на эффективность обучения; педагогические теории предоставляют научные стратегии обучения и методы оценки для модели, способствуя органичному сочетанию обучения и прогнозирования¹. Эта междисциплинарная исследовательская парадигма не только обогащает прогностическое измерение модели, но и способствует интеллектуальным изменениям в сфере образования и достижению более комплексной и научной оценки и руководства в сфере образования.

4. Этика и защита частной жизни.

С увеличением применения ИИ-моделей возрастает внимание к вопросам

этики и защиты конфиденциальности. В будущем важным аспектом станет повышение прозрачности и интерпретируемости моделей для обеспечения справедливости и точности прогнозов, а также для минимизации предвзятости алгоритмов. Усиленные исследования и применение технологий безопасности данных, таких как шифрование и анонимизация, станут необходимыми мерами для защиты личной информации студентов². Создание эффективного механизма этического контроля и строгого соблюдение этических стандартов в процессе разработки и применения моделей ИИ будут способствовать их здоровому и ответственному развитию. Реализация этих мер обеспечит прочную этическую и правовую основу для устойчивого применения моделей прогнозирования успеваемости студентов по иностранным языкам.

¹ Краткий обзор хода работы аспиранта Принстона Тяню Гао над проектом «Тонкая настройка инструкции: данные, алгоритмы и оценка». 22 января 2024 г. URL: http://www.360doc.com/content/24/0122/15/47115229_1111906779.shtml (дата обращения: 20.12.2024).

² Укрепление этического управления искусственным интеллектом требует как «жесткого», так и «мягкого» подхода. 24 июля 2024 г. URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1805242468079098214&wfr=spider&for=pc> (дата обращения: 20.12.2024).

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван, Ди. Применение взвешенного случая скрытого наивного байесовского алгоритма в прогнозировании успеваемости учащихся / Ван Ди, Юй Лянцзюнь. – Текст : непосредственный // Учебный журнал Хубэйского второго педагогического университета. – 2023. – № 8. – С. 101–108.
2. Ван, Чжэндуо. Исследование прогнозирования успеваемости учащихся в учебных заведениях на основе LightGBM и алгоритма Stacking Fusion / Ван Чжэндуо, Ма Шилай. – Текст : непосредственный // Сборник научных трудов 27-й ежегодной конференции по новым сетевым технологиям и приложениям / Китайская ассоциация пользователей компьютеров – отделение сетевых приложений. – 2023. – № 11. – С. 90–94.
3. Ву, Синхуэй. Исследование по оценке и прогнозированию успеваемости учащихся с помощью алгоритма случайного леса / Ву Синхуэй, Чжоу Юйпин, Син Хайхуа. – Текст : непосредственный // Компьютерные знания и технологии. – 2020. – № 2. – С. 254–258.
4. Ву, Тун. Применение алгоритма дерева принятия решений в предиктивном анализе успеваемости учащихся / Ву Тун, Ван Сюйкун. – Текст : непосредственный // Микрокомпьютерная информация. – 2010. – № 1. – С. 209–211.
5. Линь, Ифэн. Применение алгоритма дерева принятия решений для прогнозирования успеваемости учащихся : выпускная магистерская работа / Линь Ифэн. – Нинбонский университет, 2018. – Текст : непосредственный.
6. Луо, Янъян. Исследование модели прогнозирования успеваемости студентов для гибридных учебных программ, основанной на алгоритме инкрементального обучения / Луо Янъян, Хань Сибинь. – Текст : непосредственный // Исследование в области электрохимического образования. – 2021. – № 7. – С. 83–90.
7. Се, Синьюй. Прогнозирование рейтинга учащихся на основе улучшенного алгоритма TrAdaboost / Се Синьюй, Чжан Инлу. – Текст : непосредственный // Вычислительная техника и модернизация. – 2016. – № 2. – С. 122–126.
8. Сюань, Гуоцин. Прогнозирование успеваемости учащихся на основе нейросетевого алгоритма кросс-покрытия : выпускная магистерская работа / Сюань Гуоцин. – Аньхойский университет, 2011. – Текст : непосредственный.
9. Фан, Тао. Исследование модели прогнозирования успеваемости студентов на основе алгоритма интегрированного обучения / Фан Тао. – Текст : непосредственный // Гуйлиньский университет электронной науки и техники. – 2023. – № 2.
10. Цянь, Тао. Реализация прогнозирования успеваемости учащихся на основе алгоритма случайного леса / Цянь Тао. – Текст : непосредственный // Новости науки и техники. – 2024. – № 8. – С. 37–39.
11. Чжуан, Цяохуэй. Исследование и применение алгоритма IRFC для прогнозирования оценок учащихся по предмету / Чжуан Цяохуэй. – Текст : непосредственный // Информационная технология и информатизация. – 2020. – № 6. – С. 192–194.
12. Чэн, Сюэ. Применение улучшенного алгоритма дерева принятия решений при анализе оценок старшеклассников / Чэн Сюэ. – Текст : непосредственный // Информация и вычислительная техника. – 2013. – № 10. – С. 139–140.
13. Юань, Цзэнжэнь. Нейронные сети и их применение / Юань Цзэнжэнь. – Пекин : Издательство Университета Цинхуа, 1999. – Текст : непосредственный.

14. Юэ, Цзинпэн. Исследование и применение алгоритма прогнозирования успеваемости учащихся на основе алгоритма дерева принятия решений C5.0 : выпускная магистерская работа / Юэ Цзинпэн. – Цзилиньский университет, 2020. – Текст : непосредственный.
15. Mei, N. Energy efficiency prediction of screw chillers on BP neural network optimized by improved genetic algorithm / N. Mei, F. Qian, L. Yan et al. – Text : immediate // International Computers, Signals and Systems Conference. – Dalian, 2018. – P. 527–531.

REFERENCES

1. Wang, Di, Yu, Liangjun. (2023). Primenenie vzveshennogo sluchaya skrytogo naivnogo baiesovskogo algoritma v prognozirovani uspevaemosti uchashchikhsya [Application of Case-weighted Implicit Naive Bayes Algorithm in Student Achievement Prediction]. In *Uchebnyi zhurnal Khubeiskogo vtorogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 8, pp. 101–108.
2. Wang, Zhentuo, Ma, Shilai. (2023). Issledovanie prognozirovaniya uspevaemosti uchashchikhsya v uchebnykh zavedeniyakh na osnove LightGBM i algoritma Stacking Fusion [Research on Student Achievement Prediction Based on the Fusion Algorithm LightGBM and Stacking]. In *Sbornik nauchnykh trudov 27-i ezhegodnoi konferentsii po novym setevym tekhnologiyam i prilozheniyam*. No. 11, pp. 90–94.
3. Wu, Xinghui, Zhou, Yuping, Xing, Haihua. (2020). Issledovanie po otsenke i prognozirovaniyu uspevaemosti uchashchikhsya s pomoshch'yu algoritma sluchainogo lesa [Research on Evaluation and Prediction of Student Achievement using Random Forest Algorithm]. In *Komp'yuternye znaniya i tekhnologii*. No. 2, pp. 254–258.
4. Wu, Tong, Wang, Xiukun. (2010). Primenenie algoritma dereva prinyatiya reshenii v prediktivnom analize uspevaemosti uchashchikhsya [Application of Decision tree Algorithm in Student Achievement Prediction Analysis]. In *Mikrokompyuternaya informatsiya*. No. 1, pp. 209–211.
5. Lin, Yifeng. (2018). Primenenie algoritma dereva prinyatiya reshenii dlya prognozirovaniya uspevaemosti uchashchikhsya [Application of Decision Tree Algorithm in Student Achievement Prediction]. Ninbonskii universitet.
6. Luo, Yangyang, Han, Xibin. (2021). Issledovanie modeli prognozirovaniya uspevaemosti studentov dlya gibridnykh uchebnykh programm, osnovannoi na algoritme inkremental'nogo obucheniya [Research on the Prediction Model of Mixed Curriculum Students' Achievement Based on Incremental Learning Algorithm]. In *Issledovanie v oblasti elektrokhimicheskogo obrazovaniya*. No. 7, pp. 83–90.
7. Xie, Xingyu, Zhang, Yinglu. (2016). Prognozirovanie reitinga uchashchikhsya na osnove uluchshennogo algoritma TrAdaboost [Prediction of Student Performance Ranking Based on Improved TrAdaboost Algorithm]. In *Vychislitel'naya tekhnika i modernizatsiya*. No. 2, pp. 122–126.
8. Xuan Guoqing. (2011). Prognozirovanie uspevaemosti uchashchikhsya na osnove neirosetevogo algoritma kross-pokrytiya [Student Achievement Prediction based on Neural Network Cross Coverage Algorithm]. An'khoiskii universitet.
9. Fang, Tao. (2023). Issledovanie modeli prognozirovaniya uspevaemosti studentov na osnove algoritma integrirovannogo obucheniya [Research on Student Achievement Prediction Model based on Ensemble Learning Algorithm]. In *Guilin'skii universitet elek-tronnoi nauki i tekhniki*. No. 2.
10. Qian, Tao. (2024). Realizatsiya prognozirovaniya uspevaemosti uchashchikhsya na osnove algoritma sluchainogo lesa [Implementation of Student Achievement Prediction based on Random Forest Algorithm]. In *Novosti nauki i tekhniki*. No. 8, pp. 37–39.
11. Zhuang, Qiaohui. (2020). Issledovanie i primenenie algoritma IRFC dlya prognozirovaniya otsenok uchashchikhsya po predmetu [Research and Application of IRFC Algorithm Based on Students' Course Achievement Prediction]. In *Informatsionnaya tekhnologiya i informatizatsiya*. No. 6, pp. 192–194.
12. Cheng, Xue. (2013). Primenenie uluchshennogo algoritma dereva prinyatiya reshenii pri analize otsenok starsheklassnikov [The Application of Improved Decision Tree Algorithm in the Analysis of Higher Vocational Grades]. In *Informatsiya i vychislitel'naya tekhnika*. No. 10, pp. 139–140.
13. Yuan, Zengren. (1999). *Neironnyye seti i ikh primenenie* [Neural Networks and Their Applications]. Beijing, Izdatel'stvo Universiteta Tsinkhua.
14. Yue, Jingpeng. (2020). Issledovanie i primenenie algoritma prognozirovaniya uspevaemosti uchashchikhsya na osnove algoritma dereva prinyatiya reshenii C5.0 [Research and Application of Student Achievement Prediction Algorithm Based on C5.0 Decision Tree Algorithm]. Tszilin'skii universitet.
15. Mei, N., Qian, F., Yan, L. et al. (2018). Energy Efficiency Prediction of Screw Chillers on BP Neural Network Optimized by Improved Genetic Algorithm. In *International Computers, Signals and Systems Conference*. Dalian, pp. 527–531.

Хэ Чан,

SPIN-код: 5206-1226

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: Anfeiyahe@gmail.com

У Чуньлинь,

SPIN-код:

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: 05072023y@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: valud7@inbox.ru

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В МУЗЫКАЛЬНЫХ ВУЗАХ РОССИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: культурологический подход; музыкальное образование; методика преподавания музыки; методика музыки в вузе; образовательный процесс; вокальное искусство; вокальная подготовка; музыкальные вузы; китайские студенты; социокультурная адаптация; академическая адаптация

АННОТАЦИЯ. Актуальность рассматриваемой в статье проблемы обусловлена интеграционными процессами, происходящими в образовательной сфере России и Китая, стремлением китайских студентов к обучению в высших учебных заведениях России. Такая тенденция отмечается во всех областях высшего образования, в том числе и в музыкальном образовании. В статье анализируются особенности вокальной подготовки китайских студентов-магистрантов, раскрываются причины возникновения у них трудностей в процессе обучения по программе «Вокальное искусство» в российских музыкальных вузах. Доказывается, что устранению трудностей в обучении будет способствовать культурологический подход, позволяющий студентам-магистрантам ощутить себя в позиции субъекта культуры, способного к самовыражению и развитию при обучении пению. Цель статьи: раскрыть содержание культурологического подхода, способствующего устранению трудностей в вокальной подготовке китайских студентов-магистрантов в российских музыкальных вузах. В статье использовались такие методы исследования, как изучение и анализ литературы российских и китайских авторов, рассматривающих вопрос адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах. Был проведен сравнительный анализ учебных планов магистратуры Уральской государственной консерватории им. М. П. Мусоргского и Чанчуньского педагогического университета, выявлен междисциплинарный характер магистерской программы «Вокальное искусство» названной консерватории. Кроме того, выделяются причины возникновения трудностей в вокальной подготовке китайских студентов в российских вузах. Научная новизна состоит в выделении и обосновании в рамках культурологического подхода разновидностей адаптаций по устранению трудностей в вокальной подготовке студентов-магистрантов в российских музыкальных вузах: культурная, образовательная (академическая), социально-коммуникативная адаптация, и соответствующих им методов, способствующих реализации культурного контекста в процессе работы над вокальным произведением. Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что авторами предложены рекомендации по решению задачи устранения трудностей в адаптации китайских студентов-магистрантов к обучению в российских университетах: подготовительные курсы для китайских абитуриентов с целью освоения русского языка; вводные семинары, характеризующие образовательные программы магистратуры и содержание предстоящей учебной деятельности, раскрывающие традиции и социокультурные особенности высшего музыкального образования в России.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Хэ, Чан. Культурологический подход в вокальной подготовке китайских студентов в музыкальных вузах России / Хэ Чан, У Чуньлинь, Л. В. Ясинских. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 232–239.

He Chang,

Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Wu Chunlin,

Postgraduate Student, 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

CULTURAL APPROACH TO VOCAL TRAINING OF CHINESE STUDENTS IN MUSIC UNIVERSITIES OF RUSSIA

KEYWORDS: cultural approach; music education; methods of teaching music; methods of music in higher education; educational process; vocal art; vocal training; music universities; Chinese students; socio-cultural adaptation; academic adaptation

ABSTRACT. The relevance of the problem considered in the article is due to the integration processes taking place in the educational sphere of Russia and China, the desire of Chinese students to study at higher educational institutions of Russia. This trend is observed in all areas of higher education, including music. The article analyzes the features of vocal training of Chinese master's students, reveals the reasons for their difficulties in the process of studying under the program "Vocal Art" in Russian music universities. It is proved that the elimination of difficulties in learning will be facilitated by relying on the cultural approach, allowing master's students to feel themselves in the educational process in the position of a subject of culture, capable of self-expression and development in culture in the process of vocal training. The purpose of the article: to substantiate the cultural approach as a methodological basis for determining actions to eliminate difficulties in the vocal training of Chinese master's students in Russian music universities. The article used such research methods as the study and analysis of the literature of Russian and Chinese authors considering the issue of adaptation of foreign students to the conditions of study in Russian universities. A comparative analysis of the curricula of the master's degree programs of the M. P. Mussorgsky Ural State Conservatory and Changchun Normal University was conducted, and the interdisciplinary nature of the master's program "Vocal Art" of the Ural State Conservatory, its diversity, and multi-directional training were revealed, which is what attracts Chinese students to the Russian music university. The article highlights the causes of difficulties in vocal training of Chinese students at Russian universities. The scientific novelty consists in identifying and substantiating, within the framework of the cultural studies approach, the varieties of adaptations to eliminate difficulties in vocal training of master's students at Russian music universities: cultural, educational (academic), social and communicative adaptation, and the corresponding methods aimed at creating a cultural context in the process of working on a vocal piece, developing the ability to build reasoned statements about a piece in the process of understanding and presenting it in a figurative form, interaction in the process of mastering the vocal skills of academic singing. The practical significance of the research results is that the authors offer recommendations for solving the problem of eliminating difficulties in vocal training of Chinese master's students studying at Russian universities based on the cultural studies approach: preparatory courses for Chinese applicants in order to master the Russian language; introductory seminars characterizing the educational programs of the master's degree and the content of upcoming educational activities, revealing the traditions and socio-cultural characteristics of higher music education in Russia.

FOR CITATION: He, Chang, Wu, Chunlin, Yasinskikh, L. V. (2024). Cultural Approach to Vocal Training of Chinese Students in Music Universities of Russia. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 232–239.

В Китае сегодня у детей и молодежи наблюдается интерес к музыкальному исполнительству, следствием которого является наплыв обучающихся в музыкальные центры, университеты, консерватории (в Пекине, Шанхае, Гуанчжоу и т. д.). Вэй Сяюань, приводя данные, опубликованные Министерством образования Китайской Народной Республики, отмечает, что число претендентов на получение степени магистра в Китае по программам, связанным с искусством, значительно растет год от года [12]. Несмотря на это, в стране ощущается нехватка специалистов по музыкальному образованию детей и юношества, что привело к огромному количеству студентов, желающих получить степень магистра в России. Множество специалистов, окончивших бакалавриат в китайских университетах, сегодня приезжают для продолжения музыкального образования в магистратуры университетов России. Востребованность российского музыкального образования объясняется прежде всего высоким качеством такого образования, его престижностью, а также укреплением российско-китайского академического сотрудничества.

Среди многих видов профессиональной музыкальной деятельности одним из востребованных является вокальное исполнительство. Китайские студенты, поступающие в магистратуру, успешно обучаются, приобретая навыки академического и эстрадного пения в российских вузах. К сожалению, в процессе вокального образования некоторые китайские студенты встречаются с трудностями, преодоление которых необходимо для успешности всего процесса образования. Возникновение таких трудностей связано с многими причинами, в том числе касающимися форм вокального обучения, содержания деятельности, учебных планов и дисциплин, которые порой существенно отличаются от имеющихся в китайских университетах и колледжах.

Основное содержание. В китайской музыкальной педагогике проблему адаптации студентов к российскому вокальному образованию обсуждают многие авторы, которые в своих изысканиях сопоставляют системы китайского и российского вокального образования. Так, например, Хань Мэйшунан, Чжан Цзянхао [8; 9], сравнивая в своих исследованиях педагогические модели му-

зыкального образования в магистратурах России и Китая, выявили превосходство российской образовательной системы по ряду позиций:

- срок обучения в магистратуре российских вузов практически в два раза больше, чем в магистратуре китайских университетов, и составляет два года;

- большое количество тщательно разработанной и структурированной по содержанию научной, методической и учебно-методической литературы по формированию и развитию академического певческого голоса и отсутствие такой литературы в учебно-методическом сопровождении образовательного процесса в китайских университетах. О «недостаточности научных разработок, отсутствии методических и учебно-методических материалов» пишет Чжан Цзянхао [9]. Хань Мэйшуан [8] отмечает, что в пособиях по вокалу «The Complete Singer», «Singing for the Stars», предназначенных для высшего образования, отсутствуют систематичность в изложении материала и необходимое количество практических упражнений;

- практико-ориентированная модель музыкального образования в российских вузах тем не менее включает большое количество теоретических дисциплин: «История музыки», «Сольфеджио», «Гармония», «Композиция», а также «Музыкальная критика» и «Анализ явлений исполнительского искусства», которые развивают критическое мышление, способность к музыкальному анализу, в то время как в китайских университетах приоритет в вокальном обучении отдается практике, в ущерб теоретическим курсам. По мнению Чжан Цзянхао, «главной целью в обучении вокалу стало приобретение навыков оперирования музыкальным материалом» [9, с. 85];

- совместная с преподавателем работа над воплощением музыкального образа активизирует индивидуальное прочтение студентом музыкального сочинения, поиск способов, приемов интерпретации художественного замысла произведения, развитие

творческого мышления и воображения, в то время как в системе китайского образования преобладают авторитарный стиль преподавания вокального искусства, приводящий к устранению творческого начала в деятельности студента, его пассивности в исполнении, стремление к копированию и подражанию в исполнении;

- основу репертуара в обучении студентов российских вузов академическому пению составляют вокализы, в то время как в большинстве китайских музыкальных вузов учебный материал включает преимущественно народные песни [4]. Студенты осваивают пение в национальной народной манере, в высоком регистре, вне высокой певческой форманты [10], что разительно отличается от манеры академического пения;

- формирование вокально-сценических навыков в российских университетах реализуется на основе комплексного подхода, сочетающего теоретическое и практическое обучение [3], в процессе освоения студентами дисциплин «Сценическое мастерство», «Сценическая речь». В китайских вузах количество дисциплин по формированию вокально-сценических навыков незначительно, вследствие чего китайские студенты, обучающиеся в российских университетах, сталкиваются с проблемой сценического воплощения художественного образа вокальных произведений [7];

- основу инструментальной подготовки студентов по всем направлениям обучения в российских музыкальных учебных заведениях составляет «фортепиано», в китайских университетах студенты осваивают «фортепианный импровизационный аккомпанемент».

Для создания полной картины о различии в подготовке вокалистов в китайских и российских университетах сравним учебные планы магистерских программ вокальной подготовки студентов Чанчуньского педагогического университета (г. Чанчунь, Китай) и Уральской государственной консерватории имени М. П. Мусоргского (г. Екатеринбург, Россия).

Таблица

«Вокальное искусство» Уральская государственная консерватория имени М. П. Мусоргского	«Оперное исполнительство» Чанчуньский педагогический университет
<i>Обязательные дисциплины</i>	
Сольное пение; Камерное пение; Методика преподавания дисциплины «Сольное пение»; Методика преподавания дисциплины «Камерное пение»; Фортепиано; Философия науки и искусства; Иностранный язык; Методика научно-исследовательской деятельности; Анализ явлений исполнительского искусства; Теория и практика современного образования;	Вокальное пение; Базовая физическая подготовка; Тренинг по сценическому выступлению; Форма тела (мимика, гибкость, выразительность глаз); Основы аудиозаписи; Базовый тренинг; Фортепианный импровизационный аккомпанемент

Продолжение таблицы

«Вокальное искусство» Уральская государственная консерватория имени М. П. Мусоргского	«Оперное исполнительство» Чанчуньский педагогический университет
История и теория педагогики; Современная музыка; Менеджмент в сфере искусства	
<i>Факультативные дисциплины по выбору</i>	
Оперная студия; Сценическая подготовка и актерское мастерство; Правовое обеспечение арт-деятельности; Связи с общественностью в области искусства; Компьютерный нотный набор и верстка; Второй иностранный язык	Музыкальные инструменты; Репетиция вокала; Сценическая (ролевая) тренировка; Комплексное обучение вокалу в концертном зале; Хоровое исполнительство; Комплексная репетиция вокала на сцене; Написание мелодии песни

Анализ учебных планов двух образовательных программ позволил сделать вывод, что подготовка студентов, обучающихся по направлению «Вокальное исполнение» в российском вузе, является комплексной и междисциплинарной. Студентов-магистрантов готовят не только к исполнительской деятельности, но также и к педагогической: методика преподавания таких дисциплин, как «Сольное пение», «Камерное пение», «Теория и практика современного образования»; управленческой деятельности: «Менеджмент в сфере искусства», «Связи с общественностью в области искусства», «Правовое обеспечение арт-деятельности», а также к применению современных технологических средств в обеспечении художественной и музыкальной деятельности: «Компьютерный нотный набор и верстка». Таким образом, учебный план подготовки вокалистов в Уральской государственной консерватории имени М. П. Мусоргского разнообразней, чем в Чанчуньском педагогическом университете, что дает магистрантам возможность самореализации в профессиональной деятельности не только в вокальном исполнительстве.

В китайском вузе подготовка магистрантов является более узконаправленной и в основном представлена дисциплинами исполнительской деятельности: вокальное исполнительство (сольное, хоровое, оперное) и инструментальное (эрху, гузен, цинь). Особое место занимает сценическая подготовка студентов, которая реализуется на дисциплинах «Тренинг по сценическому выступлению» и «Сценическая (ролевая) тренировка». Серьезное внимание уделяется физической подготовке студентов «Форма тела» и актерскому мастерству «Базовый тренинг по сценическому выступлению». Также в подготовке магистрантов сделан акцент на музыкальной композиции «Фортепианный импровизационный аккомпанемент» и аудиозаписи «Основы аудиозаписи».

Сравнительный анализ учебных планов названных университетов показал, что вокальная подготовка в названных вузах

находится на высоком уровне. Вместе с этим обучение в магистратуре российского вуза представляет студентам более широкий спектр для самореализации в профессиональной деятельности благодаря междисциплинарной подготовке, что и привлекает в российский вуз китайских студентов. Выделенные различия в системах вокальной подготовки студентов-магистрантов российского и китайского вузов являются основанием для определения причин возникновения трудностей у китайских студентов, поступающих в магистратуру по направлению «Вокальное искусство» в российские вузы, и определения эффективных действий по их устранению.

Процесс обучения в российских университетах благодаря своей многомерности предполагает полноценное освоение студентами-магистрантами культурно-образовательной среды, реализующейся в процессе взаимодействия человека с культурой в самых разных направлениях, и понимание значимости такого взаимодействия. Так, студентов-магистрантов знакомят с западноевропейской культурой как важным условием овладения техникой академического вокала; стимулируют на взаимодействие с преподавателем; организуют межкультурную коммуникацию студентов-магистрантов в культурные события, наделяя студентов такими ролями, как зритель, организатор, исполнитель, критик. Выделенные способы взаимодействия с культурой России в процессе обучения позволяют выделить виды адаптации студентов-магистрантов к образовательному процессу: культурная, образовательная, социально-коммуникативная.

На начальном этапе обучения китайских студентов в российских университетах первоочередной задачей является освоение ими русского языка. Наравне с традиционными для китайских магистрантов краткосрочными курсами русского языка, огромное значение имеет постоянное общение студентов с носителями языка как на уровне социального окружения (русскоговорящие

тьюторы), так и на уровне общения с произведениями искусства (театральные спектакли, кинофильмы, культурные мероприятия).

По мнению Тянь Лина, на адаптацию китайских студентов в российских вузах благотворное влияние способна оказать так называемая менторская программа [15], когда начинающему обучаться в магистратуре студенту выделяется наставник со старших курсов. Назначение наставников из числа старших студентов или молодых преподавателей, готовых к разъяснению, дополнению информации, может существенно повысить эффективность обучения и нивелировать трудности, с которыми сталкиваются китайские студенты в процессе изучения той или иной дисциплины [15]. Языковая поддержка крайне важна в процессе освоения специализированной музыкальной терминологии как условие продуктивного взаимодействия преподавателя со студентами и студентов между собой на занятии [14].

Эффективному вхождению в образовательный процесс будут способствовать активное постижение китайскими студентами-магистрантами культурной среды, освоение нового культурного пространства. Это регулярное посещение музеев, выставок, публичных лекций о культурном и историческом прошлом и настоящем России. Привлечение магистрантов к активному участию в мероприятиях университета или консерватории будет способствовать максимальному погружению в культурное пространство, успешному освоению русского языка. Для китайских студентов, обучающихся в российских вузах по специальности «Вокальное искусство», активное вхождение в западноевропейскую культуру можно реализовать через освоение ими культурного контекста исполняемых вокальных произведений (декламирование стихотворений, эпиграфов к исполняемому произведению, создание мультимедийного сопровождения на основе работ русских и западноевропейских художников). В процессе такого погружения в культуру у китайских студентов происходят открытие для себя иной духовной реальности, осознание ее ценностных оснований, смыслов, восхождение к духовному опыту другой культуры, понимание ее особенностей.

О значимости активного постижения культурной среды с целью эффективного вхождения в образовательный социум и новое культурное пространство пишут российские и китайские авторы. Так, Чжао Синьюй считает, что адаптация китайских студентов к обучению в магистратуре российских музыкальных вузов может потребовать особого внимания к различным аспектам,

наиболее важный из которых – культурная ориентация [14]. Проведение вводных семинаров о культуре и системе высшего музыкального образования в России познакомит китайских студентов с национальными традициями и обычаями россиян, конкретизирует представления будущих студентов об особенностях высшего образования в стране. По мнению Л. А. Журавлевой, Е. В. Зарубиной, А. В. Ручкина, Н. Н. Симачковой, приобщение к культуре иностранных студентов имеет «организующее и ориентирующее начало, охватывающее все виды преобразующей деятельности» [2, с. 200] и доказывает, что приобщение китайских студентов к культуре, ее осознанное постижение делают комфортней их вхождение в образовательный социум, определяют эффективность обучения.

Полноценное освоение культурно-образовательной среды происходит и в процессе взаимодействия педагога со студентом, которое коренным образом отличается от традиционного для китайского образования общения учителя и ученика. С целью изменения привычной для китайских студентов модели, построенной на заучивании и повторении сказанного учителем, предлагается новая модель, основанная на равноправном участии педагога и студентов в дискуссиях по поводу музыкального произведения, способов его интерпретации в исполнении. Достижению такого взаимодействия способствует применение метода «синквейн», направленного на развитие критического мышления, способности выстраивать аргументированные высказывания о произведении в процессе его осмысления и представления в образной форме. «Мысль, переведенная в образ, отчасти является показателем уровня художественного восприятия, в частности уровня понимания музыкального произведения. Это быстрый, но мощный инструмент для рефлексии» [11, с. 206].

Реализация метода «синквейн» (образное представление результата анализа и синтеза воспринятой информации) допускает разные формулировки ответа: от односложных до развернутых высказываний, тем самым предоставляя студентам с разным уровнем владения русским языком возможность высказать свою точку зрения, принять участие в коллективном обсуждении произведения. В своих рассуждениях педагог и студенты выступают прежде всего как музыканты, которые руководствуются одной общей целью: определить образный строй произведения, адекватные ему способы вокального исполнения. Педагог не критикует ответы студентов и, внимательно выслушивая каждого, побуждает их к прояв-

лению инициативы, высказыванию собственной позиции, создает ситуацию, когда «студенты могут свободно выражать свои мысли и задавать интересующие их вопросы» [6, с. 20].

Процессу адаптации китайских студентов к культурно-образовательной среде российских вузов способствует организация межкультурной коммуникации. Каждое занятие по вокалу – это встреча разных культур, своеобразная практика межкультурной коммуникации, потому что за каждым словом, интонацией, жестом мы можем увидеть, почувствовать, ощутить другой мир, другую культуру, обусловленную национальным сознанием. Уважительное отношение, обоюдный интерес к культуре обеих стран позволят создать на занятиях вокалом благоприятную комфортную среду обучения, а организация совместных культурных мероприятий будет способствовать обогащению знаний о культуре обеих стран, воплощенных в ней духовных ценностях, взаимопониманию и сближению в общении, снижению уровня психологической напряженности. Установление психологически комфортного взаимодействия с преподавателями поможет китайским магистрантам не только эффективно адаптироваться к новой образовательной среде, но и более успешно осваивать программу вокальной подготовки.

Для реализации межкультурной коммуникации в образовательном процессе эффективна технология тандемного обучения, в основе которой участники (студенты-магистранты) являются носителями разных культур и работают в паре. Применение технологии тандемного обучения позволяет сбалансировать образовательный процесс, в котором каждый из студентов делится своим опытом, одновременно осваивая то ценное, что есть в опыте другого. Тандемная межкультурная коммуникация предполагает свободное неформальное общение в процессе работы над вокальным произведением, в течение которой студенты-магистранты «могут делиться накопленным опытом вокального исполнительства в процессе распевания, овладения академической манерой, исполнения вокальной мелодии на фортепиано, а также аспектами своей культуры, традициями и повседневной жизнью, что обогащает опыт обучения и способствует более глубокому проникновению в культуру, понимания языка, его контекста» [5, с. 100].

Освоение китайскими студентами российской культуры может начинаться и раньше, для этого для китайских студентов организуется предвыездная адаптация [1], в рамках которой студентам в видеопрезентации или ознакомительном бюллетене со-

общается информация об особенностях музыкального образования в магистратуре российских вузов. По мнению Гоу Тао, предвыездные адаптации являются эффективным средством нивелирования трудностей, которые возникают у китайских учащихся в России [1]. В таком информационном ресурсе должны быть представлены не только учебные дисциплины, которые будут изучаться по направлению «Вокальное искусство», но также информация о социокультурной среде, об инфраструктуре города, где находится университет, краткие сведения о региональной культуре и традициях. Это позволит студентам не только узнать специфику обучения в российских вузах, но и заранее сформировать представление о культуре страны и региона, в которой предстоит учиться, даст возможность психологически подготовиться к будущей учебной деятельности, что значительно снизит интенсивность адаптационного процесса. По мнению китайских авторов, с целью дальнейшего развития межкультурной коммуникации в образовании российские музыкальные вузы могут создать веб-страницу для китайских абитуриентов на китайском языке, где будет представлена информация об университете, правилах приема в магистратуру и другие значимые для будущих студентов сведения.

По мнению Ли Пэйпэй, эффективным средством развития межкультурной коммуникации в образовательной сфере между двумя странами является организация подготовительных курсов для китайских абитуриентов, где они могут не только изучать русский язык, но и приобщаться к особенностям российской системы музыкального образования: знакомиться с методиками обучения, учебными пособиями по вокалу, применяемыми в российских вузах [13]. В рамках такой подготовки будущие студенты могут начать осваивать технику европейской вокальной школы, а также совершенствовать навыки игры на фортепиано или каком-то ином инструменте. Особую помощь в понимании особенностей российской национальной вокальной школы может оказать прослушивание китайскими студентами произведений в исполнении лучших российских оперных певцов: А. Ю. Нетребко, Д. А. Хворостовского, И. Абдразакова и др., а также исполнителей русской народной и эстрадной песни.

Заключение. Культурологический подход в подготовке китайских магистрантов в российских музыкальных вузах обладает значительным педагогическим потенциалом. Практическая реализация этого подхода предполагает различные направления адаптации студентов к содержанию

образования: знакомство с западноевропейской культурой как важное условие овладения техникой академического вокала; образовательная (академическая) адаптация включает адекватную оценку и понимание новых требований во взаимодействии с педагогом, социально-коммуникативная

адаптация включает межкультурную коммуникацию студентов в социуме и в учебе. Успешная реализация выделенных направлений адаптации позволит устранить трудности в вокальной подготовке китайских студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гоу, Тао. Некоторые аспекты организации предвыездной адаптации китайских студентов к культурно-образовательной среде российских вузов / Тао Гоу. – Текст : непосредственный // МНКО. – 2023. – № 4 (101). – С. 20–21.
2. Журавлева, Л. А. Культурная адаптация иностранных студентов в российских вузах / Л. А. Журавлева, Е. В. Зарубина, А. В. Ручкин, Н. Н. Симачкова, И. П. Чупина. – Текст : электронный // Образование и право. – 2021. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-adaptatsiya-inostrannyh-studentov-v-rossiyskih-vuzah> (дата обращения: 15.11.2024).
3. Зайкова, М. С. Формирование творческих навыков у студентов при создании сценического образа в вокальном произведении / М. С. Зайкова. – Текст : непосредственный // Вестник МГУКИ. – 2011. – № 6. – С. 159–162.
4. Инь, Пин. Изучение традиционных ресурсов народной культуры в вокальном музыкальном образовании в колледжах и университетах / Пин Инь. – Текст : непосредственный // Исследование высшего образования. – 2005. – № 5. – С. 67–68.
5. Мокрищева, В. С. Тандем как одна из эффективных цифровых педагогических технологий в преподавании РКИ / В. С. Мокрищева. – Текст : непосредственный // Русский язык как средство адаптации в новой социокультурной среде и получения профессии : сборник научных статей НПК в рамках XI Областного фестиваля науки, Белгород, 06 октября 2023 года. – Белгород : ООО «Эпицентр», 2023. – С. 97–102.
6. Овчинникова, М. В. Проблемы академической адаптации китайских студентов в российских вузах и пути их решения / М. В. Овчинникова. – Текст : непосредственный // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. – 2020. – № 1 (19). – С. 18–21.
7. Пичугина, Л. Н. Культурная когнитивно-образовательная среда педагогического вуза как средство ознакомления российских студентов с китайской вокальной музыкой / Л. Н. Пичугина, Сиюй Ван, Тинтин Чжан. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 5. – С. 122–130.
8. Хань, Мэйшуан. Сопоставление педагогических моделей музыкального образования в России и Китае / Мэйшуан Хань. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 2. – С. 93–96.
9. Чжан, Цзянхао. О ключевых тенденциях профессионального музыкального образования в России и Китае / Цзянхао Чжан. – Текст : непосредственный // Вестник МАН РС. – 2023. – № 1. – С. 84–86.
10. Ян, Нин. Особенности обучения педагогов-вокалистов Цзилиньского педагогического университета (КНР): постановка проблемы / Нин Ян. – Текст : непосредственный // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2022. – № 1 (74). – С. 72–77.
11. Ясинских, Л. В. Использование метода «синквейн» в художественно-педагогическом анализе музыкального произведения / Л. В. Ясинских. – Текст : непосредственный // Художественное образование: проблемы и перспективы развития : материалы международной заочной НПК ИМХО УрГПУ, Екатеринбург, 23–25 декабря 2014 года / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2014. – С. 200–207.
12. 魏晓媛. 俄罗斯音乐教育专业硕士研究生的实践活动初探——以莫斯科国立师范大学为例[J]. 当代音乐, 2019(11):22–24 = Вэй, Сяюань. Предварительное исследование практической деятельности магистрантов в области музыкального образования в России на примере Московского государственного педагогического университета / Сяюань Вэй. – Текст : непосредственный // Современная музыка. – 2019. – № 11. – С. 22–24.
13. 李培培. 认识与借鉴俄罗斯音乐教育[J]. 黑河教育, 2019(05):14–15 = Ли, Пэйпэй. Понимание и переосмысление опыта российского музыкального образования / Пэйпэй Ли. – Текст : непосредственный // Образование в Хэйхэ. – 2019. – № 5. – С. 14–15.
14. 田丽娜. 在俄中国留学生跨文化适应状况研究[D]. 兰州大学, 2016 = Тянь, Лина. Исследование межкультурной адаптации китайских студентов в России : магистерская диссертация / Лина Тянь. – Ланьчжоу : Университет Ланьчжоу, 2016. – 97 с. – Текст : непосредственный.
15. 赵鑫宇. 中国留学生学业适应及影响因素研究[D]. 东北师范大学, 2022 = Чжао, Синьюй. Исследование академической адаптации китайских студентов и влияющих на нее факторов : магистерская диссертация / Синьюй Чжао. – Пекин : Северо-Восточный педагогический университет, 2022. – 101 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Gou, Tao. (2023). Nekotorye aspekty organizatsii predvyezdnai adaptatsii kitaiskikh studentov k kul'turno-obrazovatel'noi srede rossiiskikh vuzov [Some Aspects of Organizing Pre-departure Adaptation of Chinese Students to the Cultural and Educational Environment of Russian Universities]. In *MNKO*. No. 4 (101), pp. 20–21.

2. Zhuravleva, L. A., Zarubina, E. V., Ruchkin, A. V., Simachkova, N. N., Chupina, I. P. (2021). Kul'turnaya adaptatsiya inostrannykh studentov v rossiiskikh vuzakh [Cultural Adaptation of Foreign Students in Russian Universities]. In *Obrazovanie i pravo*. No. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-adaptatsiya-inostrannyh-studentov-v-rossiyskih-vuzah> (mode of access: 15.11.2024).
3. Zaikova, M. S. (2011). Formirovanie tvorcheskikh navykov u studentov pri sozdaniі stsenicheskogo obraza v vokal'nom proizvedenii [Formation of Creative Skills in Students When Creating a Stage Image in a Vocal Work]. In *Vestnik MGUKI*. No. 6, pp. 159–162.
4. Yin, Ping. (2005). Izuchenie traditsionnykh resursov narodnoi kul'tury v vokal'nom muzykal'nom obrazovanii v kolledzhakh i universitetakh [Study of Traditional Folk Culture Resources in Vocal Music Education in Colleges and Universities]. In *Issledovanie vysshego obrazovaniya*. No. 5, pp. 67–68.
5. Mokrishcheva, V. S. (2023). Tandem kak odna iz effektivnykh tsifrovyykh pedagogicheskikh tekhnologii v prepodavanii RKI [Tandem as One of the Effective Digital Pedagogical Technologies in Teaching Russian as a Foreign Language]. In *Russkii yazyk kak sredstvo adaptatsii v novoi sotsiokul'turnoi srede i polucheniya professii: sbornik nauchnykh statei NPK v ramkakh XI Oblastnogo festivalya nauki, Belgorod, 06 oktyabrya 2023 goda*. Belgorod, OOO «Epitsentr», pp. 97–102.
6. Ovchinnikova, M. V. (2020). Problemy akademicheskoi adaptatsii kitaiskikh studentov v rossiiskikh vuzakh i puti ikh resheniya [Problems of Academic Adaptation of Chinese Students in Russian Universities and Ways to Solve Them]. In *Vestnik Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v prepodavanii estestvennonauchnykh distsiplin*. No. 1 (19), pp. 18–21.
7. Pichugina, L. N., Wang, Xiyu, Zhang, Tingting. (2020). Kul'turnaya kognitivno-obrazovatel'naya sreda pedagogicheskogo vuza kak sredstvo oznakomleniya rossiiskikh studentov s kitaiskoi vokal'noi muzykoi [Cultural Cognitive-Educational Environment of a Pedagogical University as a Means of Introducing Russian Students to Chinese Vocal Music]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 5, pp. 122–130.
8. Han, Meishuang. (2023). Sopostavlenie pedagogicheskikh modelei muzykal'nogo obrazovaniya v Rossii i Kitae [Comparison of Pedagogical Models of Music Education in Russia and China]. In *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. No. 2, pp. 93–96.
9. Zhang, Jianghao. (2023). O klyuchevykh tendentsiyakh professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya v Rossii i Kitae [On the Key Trends in Professional Music Education in Russia and China]. In *Vestnik MAN RS*. No. 1, pp. 84–86.
10. Yang, Ning. (2022). Osobennosti obucheniya pedagogov-vokalistov Tszilin'skogo pedagogicheskogo universiteta (KNR): postanovka problemy [Features of Training Vocal Teachers at Jilin Normal University (PRC): Problem Statement]. In *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Sotsiologiya. Pedagogika. Psikhologiya*. No. 1 (74), pp. 72–77.
11. Yasinskikh, L. V. (2014). Ispol'zovanie metoda «sinkvein» v khudozhestvenno-pedagogicheskom analize muzykal'nogo proizvedeniya [Using the Cinquain Method in Artistic and Pedagogical Analysis of a Musical Work]. In *Khudozhestvennoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya: materialy mezhdunarodnoi zaochnoi NPK IMKhO UrGPU, Ekaterinburg, 23–25 dekabrya 2014 goda*. Ekaterinburg, Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, pp. 200–207.
12. Wei, Xiaoyuan. (2019). Predvaritel'noe issledovanie prakticheskoi deyatelnosti magistrantov v oblasti muzykal'nogo obrazovaniya v Rossii na primere Moskovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Preliminary Study of Practical Activities of Master's Students in the Field of Music Education in Russia on the Example of Moscow State Pedagogical University]. In *Sovremennaya muzyka*. No. 11, pp. 22–24.
13. Li, Peipei. (2019). Ponimanie i perenimanie opyta rossiiskogo muzykal'nogo obrazovaniya [Understanding and Adopting the Experience of Russian Music Education]. In *Obrazovanie v Kheikhe*. No. 5, pp. 14–15.
14. Tian, Lina. (2016). *Issledovanie mezhkul'turnoi adaptatsii kitaiskikh studentov v Rossii* [A Study of Intercultural Adaptation of Chinese Students in Russia]. Lanzhou, Universitet Lan'chzhou. 97 p.
15. Zhao, Xinyu. (2022). *Issledovanie akademicheskoi adaptatsii kitaiskikh studentov i vliyayushchikh na nee faktorov* [A Study on Chinese Students' Academic Adjustment and the Factors Influencing It]. Beijing, Severo-Vostochnyi pedagogicheskii universitet. 101 p.

Шан Цзиньюй,

старший преподаватель, Синьцзянский педагогический университет; Китайская Народная Республика, г. Урумчи;
e-mail: 331365575@qq.com

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: китайские студенты; система тестирования; тестирование; тестовые задания; проверка знаний; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; обратная связь тестов; студенты-филологи; типовые тесты

АННОТАЦИЯ. В статье предпринята попытка сравнить структуру и эффективность тестов по русскому языку как иностранному, применяемых для оценки уровня владения русским языком как иностранным (РКИ) в России и в Китае. Цель сравнительного анализа заключается в определении способности тестов оценивать сформированность коммуникативной компетенции у китайских студентов, а также в поиске наиболее эффективных способов управления учебным процессом при обучении китайских студентов. Для сравнения выбраны ТРКИ-1 (уровень В1) и сопоставимый с ним китайский тест на владение РКИ 4-го уровня. В конце работы предложены меры по усовершенствованию тестов, направленные на проверку знаний китайских студентов по русскому языку и их практических навыков его использования. Кроме того, на основе исследования тестирования по русскому языку как иностранному и текущего состояния преподавания РКИ как в России, так и в Китае предложен ряд методов, которые могут реально способствовать более эффективному обучению русскому языку.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Шан, Цзиньюй. Обратная связь тестирования по русскому языку как иностранному в процессе обучения русскому языку китайских студентов-филологов / Шан Цзиньюй. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 240–246.

Shang Jinyu,

Senior Lecturer, Xinjiang Normal University, Urumqi, People's Republic of China

WASHBACK EFFECT OF RUSSIAN LANGUAGE TESTS ON TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE TO CHINESE STUDENTS OF PHILOLOGY

KEYWORDS: Chinese students; testing system; testing; test tasks; knowledge check; Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; methods of Russian language in higher education; test feedback; students-philologists; standard tests

ABSTRACT. This article attempts to compare the structure and effectiveness of tests for Russian as a foreign language (RFL) used to assess the level of proficiency in Russian as a foreign language in Russia and China. The aim of the comparative analysis is to determine the ability of the tests to evaluate the knowledge of Chinese students in Russian and their ability to use the language, as well as to find the most effective ways to manage the educational process when teaching Chinese students. For comparison, TRKI-1 (level B1) and a comparable Chinese test for proficiency in RFL at level 4 have been selected. At the end of the paper, measures are proposed to improve the tests aimed at assessing the knowledge of Chinese students in Russian and their practical skills in using it. Additionally, based on the study of testing in Russian as a foreign language and the current state of teaching this language in both Russia and China, we propose several methods that can realistically contribute to more effective Russian language instruction.

FOR CITATION: Shang, Jinyu. (2024). Washback Effect of Russian Language Tests on Teaching Russian Language as a Foreign Language to Chinese Students of Philology. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 240–246.

Введение. В условиях стремительного развития общества и ускорения глобализации обучение иностранным языкам должно постоянно адаптироваться к современным требованиям, чтобы лучше удовлетворять нужды обучающихся и общества в целом. Реформа преподавания иностранных языков не должна ограничиваться лишь обновлением содержания и методов обучения, но должна уделять особое внимание комплексной оценке уровня сформированности иноязычной компетенции студентов.

Тестирование является современным стандартным и действенным инструментом определения уровня сформированности в нашем случае коммуникативной компетенции в русском языке как иностранном, представленным комплексом заданий (субтестов).

Тестирование в настоящее время рассматривается как один из наиболее эффективных способов оценки уровня развития различных компетенций. Тесты применяются как для промежуточного контроля усвоения дисциплин, так и для итоговой оценки. Они признаны эффективным ин-

струментом для оценивания как лингвистической, так и коммуникативной компетенции, включая использование на государственном уровне.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции является конечной целью обучения иностранным языкам. В связи с этим актуальны не только учебные материалы для ее формирования, но и проверки данной компетенции, а также совершенствование процесса обучения на основе результатов тестирования.

В китайских вузах углубляется подготовка специалистов по русскому языку благодаря растущему сотрудничеству с Россией. Количество китайских студентов-филологов, изучающих русский язык, продолжает расти как в Китае, так и в России. В обеих странах были разработаны эффективные системы тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ), в том числе государственные, которые позволяют определять уровень владения русским языком у изучающих его как иностранный. Тесты по русскому языку как иностранному представляют собой незаменимый инструмент для проверки лингвистической и коммуникативной компетенции. В то же время ТРКИ может оказывать влияние на процесс и эффективность преподавания и обучения, которое может быть как положительным (положительная обратная связь), так и отрицательным (отрицательная обратная связь). Положительная обратная связь характеризуется тем, что тесты способствуют улучшению качества и эффективности обучения. Напротив, отрицательная обратная связь возникает, когда тесты недостаточно объективны, валидны или надежны, что может негативно сказаться на учебном процессе. В связи с этим анализ возможности положительной обратной связи при применении ТРКИ, а также поиск эффективных методов усовершенствования процесса обучения и повышения уровня коммуникативной компетенции студентов становятся особенно актуальными.

Выше сказанное определяет **актуальность** данного исследования.

Целью данной работы является изучение обратной связи между содержанием тестов и стратегиями преподавания русского как иностранного (РКИ), а также анализ поведения студентов в процессе обучения и того, как преподаватели корректируют свою деятельность в зависимости от результатов тестирования.

В соответствии с поставленной целью выделены следующие **задачи**:

– проанализировать ответы субтестов китайских студентов, выявить возникающие у них трудности и сделать выводы о те-

кущем состоянии обучения РКИ в России и Китае, включая учебные программы, ресурсы, методики обучения и другие;

– провести сравнение китайских и российских государственных тестовых систем по РКИ, выявить их сходства и различия в оценке русскоязычной коммуникативной компетенции китайских студентов;

– выявить, как тесты по РКИ способствуют улучшению процесса преподавания РКИ китайским студентам, и разработать эффективные методические приемы, способствующие улучшению обучения.

В процессе исследования данной проблемы использовались следующие **методы**:

– *сравнительный анализ* – сравнение российских и китайских тестовых систем, содержания тестов и их структурных особенностей, заданий и критериев оценки;

– *наблюдение за учебным процессом* – выбор различных типов занятий, таких как устная речь, аудирование, чтение и письмо, для наблюдения, изучение учебных стратегий преподавателей, типов тестирования и уровня участия студентов;

– *метод интервью* – изучение мнений преподавателей и студентов о тестировании;

– *статистический метод* – анализ результатов тестирования по каждому субтесту для выявления факторов, влияющих на результаты знаний студентов.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что оно может послужить практическим руководством для будущих эмпирических исследований обратной связи тестов по русскому языку, способствуя долгосрочному развитию теорий, связанных с этой областью.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что описание обратной связи тестирования в процессе обучения русскому языку как иностранному углубляет понимание роли тестирования. Кроме того, анализ обратной связи может предоставить практические рекомендации по реформированию тестирования, что позволит пересмотреть тесты для получения лучших результатов. Наконец, изучение обратной связи тестирования может дать ценные идеи для использования более эффективных методов, приемов обучения русскому языку как иностранному.

Российская и китайская государственные системы тестирования по РКИ разработаны ведущими специалистами в области преподавания иностранных языков. Такая форма контроля дает возможность обучающимся диагностировать трудности языкового и речевого материала, выявить уровень коммуникативной компетенции, прогнозировать и мотивировать себя в преодолении

выявленных пробелов в знании русского языка. Оба теста включают стандартные задания, направленные на определение уровня компетенций по всем видам речевой деятельности.

Создание Российской государственной системы тестов по русскому языку как иностранному (ТРКИ) началось в 1992 г.; в 1997 г. ТРКИ стала официальным членом Association of Language Testers in Europe (ALTE). Разработкой системы занимались четыре ведущих вуза РФ: МГУ им. М. В. Ломоносова, РУДН, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина и Санкт-Петербургский государственный университет. Специалисты этих организаций разработали тестовую систему, которая соответствует международным стандартам и включает следующие уровни владения русским языком как иностранным: элементарный (A1), базовый (A2), 1-й сертификационный (B1), 2-й сертификационный (B2), 3-й сертификационный (C1), 4-й сертификационный (C2) уровни. ТРКИ ориентированы не только на иностранных студентов с различными направлениями обучения и воспитания в России, но и на иностранных граждан, которые хотят получить российское гражданство. Тесты общего владения по перечисленным уровням дополняются тестами по русскому языку как средству делового общения и по языку специальности (профессиональные модули). Тест общего владения является единым для всех тестируемых по избранному уровню; тесты по языку соответствуют существующей номенклатуре специальностей [10].

В Китайской Народной Республике государственное языковое тестирование по определению уровня владения русским языком началось в 1998 году и стало единственным средством оценивания уровня сформированности русской коммуникативной компетенции китайских студентов. Система Государственного тестирования по русскому языку в Китае разработана для студентов-филологов и проводится Центром тестирования по русскому языку при Министерстве образования КНР. Система

ТРЯ в Китае двухуровневая: ТРЯ-4 и ТРЯ-8 ориентированы только на студентов-филологов. ТРЯ-4 разработан для студентов-филологов, которые закончили начальный этап (2 года) обучения в вузах КНР, ТРЯ-8 – для студентов-филологов после продвинутого этапа обучения (4 года). Еще нужно заметить, что 4-й является обязательным для получения диплома по специальности, и результаты 8-го, продвинутого, влияют на трудоустройство китайских выпускников [7].

В Китае ТРЯ-4 проводится ежегодно в последнее воскресенье мая, ТРЯ-8 – в последнее воскресенье марта. Видно, что китайский тест более строгий по времени. В Китае тестирование по русскому языку проводится во всех высших учебных заведениях, где изучается русский язык как специальность. Последние данные показывают, что 9410 студентов-филологов в 2022 году из 173 вузов, 11715 в 2023 году из 177 вузов, 11248 в 2024 году из 177 вузов сдавали ТРЯ-4; 5908 в 2023 году из 169 вузов, 5077 в 2024 году из 169 вузов – ТРЯ-8. Это свидетельствует о том, что за последние годы количество изучающих русский язык как специальность и количество вузов, участвующих в тестировании в Китае, увеличилось, что подтверждает повышение популярности изучения русского языка в Китае.

Российские и китайские разработчики подготовили Требования к каждому из уровней, методические материалы по подготовке к тестированию, тестовые задания и др. нормативы. Чтобы подробно сопоставить тесты обеих стран по структуре, мы проанализируем два типовых теста: из системы ТРКИ сертификационного уровня (ТРКИ-1), предлагаемый иностранцам сертифицированными тестами в России, и по русскому языку IV уровня, который проходят студенты вузов после двухлетнего обучения в университете Китайской Народной Республики (ТРЯ-4).

Проанализированные тесты близки по структуре и содержанию, но в то же время имеют ряд важных различий, которые удобно показать с помощью таблиц.

Таблица 1

Структура ТРКИ-1

№	Субтест	Кол-во заданий	Баллы max (100%)	Баллы min (66%)	Время, мин
1	Лексика. Грамматика	165	165	109	60
2	Чтение	20	140	92	50
3	Аудирование	32	128	79	35
4	Письмо	2	80	53	60
5	Говорение	4	170	112	60
	Итого		675	445	265

достопримечательностями, географией, традициями, известными людьми и т. п.;

2) вопросы к текстам сформулированы таким образом, чтобы с их помощью можно было не только проверить, насколько точно тестируемый понял текст, но и обратить его внимание на значимые этнокультурные детали.

Например, к тексту об Андрониковом монастыре, который, как следует из текста, расположен на берегу р. Яузы напротив Кремля и является одним из самых интересных и замечательных мест Москвы, в том числе потому, что связан с именем великого иконописца Московской Руси Андрея Рублева, предлагаются следующие вопросы:

1. Андроников монастырь находится

... .

- А) на территории Кремля
- В) далеко от Кремля
- С) недалеко от Кремля

2. Самое старое здание Москвы находится на

- А) берегу реки Яузы
- В) территории Кремля
- С) территории монастыря

3. Андрей Рублев –

- А) древнерусский художник
- В) художник XIX века
- С) современный художник

4. Музей А. Рублева был открыт в ... XX века.

- А) начале
- В) середине
- С) конце

5. В музее можно увидеть

- А) древнерусские иконы
- В) иконы и старинные книги
- С) разные произведения искусства [2]

Лингвострановедческая информация включена и в субтест «Аудирование» ТРКИ-1. Задание к субтесту включает прослушивание текста и ответ на вопросы к нему. При этом в качестве звучащего материала выбираются тексты, связанные с географией, историей, традициями России, с известными в стране людьми и значимыми событиями. Вопросы, как и в субтесте «Чтение», составляются таким образом, чтобы обратить внимание тестируемого на лингвокультурологическую информацию и проверить точность ее восприятия.

Однако стоит отметить, что не ко всем текстам в ТРКИ-1 вопросы формулируются с целью оценки уровня лингвокультурологической компетенции. Так, к тексту о великой балерине Майе Плисецкой предлагаются вопросы, направленные на оценку точности понимания прослушанного материала.

Для оценки результатов тестирования в России используется двухуровневая шкала: удовлетворительными считаются результаты более 66%, результаты ниже этого уров-

ня признаются неудовлетворительными. Китайский тест предполагает три оценки: «отлично», если тест выполнен более чем на 80%, «удовлетворительно» – от 60% до 79% и «неудовлетворительно» – менее 60%.

Важно отметить, что ТРКИ можно пересдавать частями. Например, если студент набрал менее 66% за выполнение субтеста «Говорение», а все остальные субтесты сдал удовлетворительно, ему достаточно успешно пересдать только один субтест, чтобы получить общую положительную оценку. Китайский тест РКИ-4 можно пересдавать только полностью. До 2024 года можно было пересдать только один раз, а в 2025 году по новому требованию студентам разрешают пересдавать 2 раза.

Заключение. Подводя итог проведенному анализу, можно отметить, что оба теста – и ТРКИ-1 и китайский тест по РКИ-4, представляющие собой поэтапное достижение промежуточных и сертифицируемых уровней тестируемых, направлены на всестороннюю оценку уровня коммуникативной компетенции. Выявленные различия не дают оснований утверждать, что один из тестов лучше или эффективнее другого. Однако стоит отметить, что если в китайском РКИ-4 оценка уровня лингвокультурологической компетенции студентов проводится последовательно благодаря наличию субтестов «Речевой этикет» и «Страноведение», то в тесте ТРКИ-1 эта задача выполняется лишь отчасти. С другой стороны, в каждом варианте теста ТРКИ-1 объем лингвокультурной (лингвокультурологической) информации и заданий, связанных с проверкой соответствующей компетенции, больше, чем в китайском РКИ-4.

Результаты тестирования позволяют преподавателю получить важную обратную связь, выявить причины коммуникативных затруднений и внести коррективы в организацию учебной деятельности, используя эффективные методы работы со студентами для развития их языковых, речевых и коммуникативных навыков.

Преподаватели, особенно преподаватели в китайской аудитории, должны:

- организовать индивидуальную работу с теми студентами, которым требуется дополнительная помощь, чтобы поддерживать их на всех этапах обучения;

- уделить особое внимание общению на русском языке в условиях отсутствия языковой среды. В исключительных случаях можно использовать родной язык, что также будет способствовать улучшению речевых и коммуникативных навыков на изучаемом иностранном языке;

- обеспечить студентов речевыми ситуациями, стимулирующими способность

составлять высказывания на конкретные темы с учетом их словарного запаса. Эти высказывания должны стать основой для правильного языкового оформления текстов и дальнейшего свободного общения. Например, студенты могут практиковаться в таких ситуациях, как разговор в театре, банке, магазине, на улице незнакомого города, обсуждение семейных вопросов, событий и т. д. По мере продвижения коммуникативные задания должны усложняться, расширяться и включать более широкий спектр языковых средств;

– использовать сравнительно-сопоставительный метод как эффективный инструмент, помогающий облегчить процесс овладения языком. Данный метод предполагает выявление общих и отличительных признаков между родственными и

неродственными языками (здесь китайским и русским) с учетом грамматических, структурных, культурных и поведенческих различий;

– обучать РКИ в тесной связи с культурой народа. Важно включать в учебный процесс материалы, отражающие лингвокультурологические особенности, такие как безэквивалентная лексика, фразеологизмы, пословицы, а также тексты, содержащие информацию о культуре, традициях и образе жизни народов, чьи языки изучаются. Например, можно рассказать о церемонии чаепития в Китае и России, сравнив эти традиции и выделив различия.

Знание языка в сочетании с пониманием культурных особенностей помогает китайским студентам осознанно использовать его в реальных коммуникативных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрушина, Н. П. Актуальные проблемы разработки тестовых материалов Второго уровня общего владения русским языком как иностранным / Н. П. Андрушина, М. Н. Макова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – № 2 (831). – С. 35–45. – EDN CGHYXX.
2. Андрушина, Н. П. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень / Н. П. Андрушина, М. Н. Макова, Н. И. Пращук ; Моск. гос. ун-т. – М. : МГУ, 2004. – 53 с. – Текст : непосредственный.
3. Антибас, И. А. Аутентичные информационно-новостные блоки в практике подготовки к тестированию / И. А. Антибас, М. В. Ерещенко. – Текст : непосредственный // Русский язык в современном Китае : материалы VII Международной научно-практической конференции, Чита, 19–20 апреля 2019 года / отв. ред. Ю. В. Звездина. – Чита : Забайкальский государственный университет, 2019. – С. 56–58. – EDN JNAXOW.
4. Бальхина, Т. М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного) / Т. М. Бальхина ; Моск. гос. ун-т печати. – М. : Издательство МГУП, 2004. – 242 с. – Текст : непосредственный.
5. Галоян, Н. Г. Тест как инструмент проверки уровня сформированности коммуникативной компетенции / Н. Г. Галоян, М. В. Китаева. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 4 (216). – С. 31–36. – DOI: 10/25198/1814-6457-216-31.
6. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрушина [и др.]. – М. ; СПб. : Златоуст, 2001. – 23 с. – Текст : непосредственный.
7. Карбушева, И. В. Сопоставление тестирования по РКИ в России и в Китае / И. В. Карбушева. – Текст : электронный // Русский язык в современном Китае : материалы VII Международной научно-практической конференции, Чита, 19–20 апреля 2019 года / отв. ред. Ю. В. Звездина. – Чита : Забайкальский государственный университет, 2019. – С. 19–23. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38217458&> (дата обращения: 15.09.2024).
8. Клобукова, Л. П. Комплексный экзамен по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ: концепция и научно-методическое сопровождение / Л. П. Клобукова. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2015. – № 4 (18). – С. 72–75.
9. Подгорская, А. В. Национальная система тестирования иностранных граждан по русскому языку как элемент реализации языковой политики государства / А. В. Подгорская, Р. Я. Храмшин. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. – 2014. – Т. 2. – С. 234–238. – EDN SXVNOZ.
10. Тарчимаева, Л. Ц. Тестирование как современная форма педагогического контроля в обучении русскому языку иностранцев / Л. Ц. Тарчимаева. – Текст : непосредственный // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – № 1. – С. 129–133.
11. Тесты по русскому языку – 4 уровень. – Пекин : Обучение иностранным языкам и научные исследования, 2023. – 352 с. – Текст : непосредственный.
12. Тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение : учебно-методический комплекс дисциплины. – Екатеринбург, 2007. – 113 с. – Текст : непосредственный.
13. Тимофеева, Н. А. Тестирование по русскому языку как иностранному как фактор адаптации и интеграции иностранных граждан в Российский социум (из опыта работы Центра тестирования БГИИК) / Н. А. Тимофеева, Н. А. Мальшева, О. В. Сенюкова. – Текст : непосредственный // Инновационная наука. – 2017. – № 02-2. – С. 198–201.
14. Трубочанинова, М. Е. Требования к уровню владения русским языком русистами – выпускниками китайских вузов в сопоставлении с системой ТРКИ / М. Е. Трубочанинова, В. В. Вязовская. – Текст : непо-

средственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 9-2 (75). – С. 207–212. – EDN ZFDSQH.

15. Хуан, Мэй. Исследование реформы тестирования по русскому языку как иностранному в Китае 4-го и 8-го уровня в рамках «Нового государственного стандарта качества преподавания иностранных языков» / Хуан Мэй. – Текст : непосредственный // Русский язык в Китае. – 2020. – № 39 (4). – С. 7–13.

REFERENCES

1. Andryushina, N. P., Makova, M. N. (2019). Aktual'nye problemy razrabotki testovykh materialov Vtorogo urovnya obshchego vladeniya russkim yazykom kak inostrannym [Current Issues in Developing Test Materials for the Second Level of General Proficiency in Russian as a Foreign Language]. In *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. No. 2 (831), pp. 35–45. EDN CGHYXX.
2. Andryushina, N. P., Makova, M. N., Prashchuk, N. I. (2004). *Trenirovochnye testy po russkomu yazyku kak inostrannomu. I sertifikatsionnyi uroven'* [Practice Tests in Russian as a Foreign Language. And Certification Level]. Moscow, MGU. 53 p.
3. Antibas, I. A., Ereshchenko, M. V. (2019). Autentichnye informatsionno-novostnye bloki v praktike podgotovki k testirovaniyu [Authentic Information and News Blocks in the Practice of Preparing for Testing]. In *Zvezdina, Yu. V. (Ed.). Russkii yazyk v sovremennom Kitae: materialy VII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Chita, 19–20 aprelya 2019 goda*. Chita, Zabaikal'skii gosudarstvennyi universitet, pp. 56–58. EDN JNAXOW.
4. Balykhina, T. M. (2004). *Osnovy teorii testov i praktika testirovaniya (v aspekte russkogo yazyka kak inostrannogo)* [Fundamentals of Test Theory and testing Practice (in the Aspect of Russian as a Foreign Language)]. Moscow, Izdatel'stvo MGUP. 242 p.
5. Galoyan, N. G., Kitaeva, M. V. (2018). Test kak instrument proverki urovnya sformirovannosti kommunikativnoi kompetentsii [Test as a Tool for Checking the Level of Development of Communicative Competence]. In *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 4 (216), pp. 31–36. DOI: 10/25198/1814-6457-216-31.
6. Andryushina, N. P. et al. (2001). *Gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyi sertifikatsionnyi uroven'. Obshchee vladenie* [State Educational Standard for Russian as a Foreign Language. First Certification Level. General Proficiency]. Moscow, Saint Petersburg, Zlatoust. 23 p.
7. Karbusheva, I. V. (2019). Sopostavlenie testirovaniya po RKI v Rossii i v Kitae [Comparison of RFL Testing in Russia and China]. In *Zvezdina, Yu. V. (Ed.). Russkii yazyk v sovremennom Kitae: materialy VII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Chita, 19–20 aprelya 2019 goda*. Chita, Zabaikal'skii gosudarstvennyi universitet, pp. 19–23. URL: [https://elibrary.ru/item.asp?id=38217458&\(mode of access: 15.09.2024\)](https://elibrary.ru/item.asp?id=38217458&(mode%20of%20access%3A%2015.09.2024)).
8. Klobukova, L. P. (2015). Kompleksnyi ekzamen po russkomu yazyku, istorii Rossii i osnovam zakonodatel'stva RF: kontseptsiya i nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie [Comprehensive Exam in Russian Language, Russian History and Fundamentals of Russian Legislation: Concept and Scientific and Methodological Support]. In *Aktual'nye voprosy sovremennoi filologii i zhurnalistiki*. No. 4 (18), pp. 72–75.
9. Podgorskaya, A. V., Khramshin, R. Ya. (2014). Natsional'naya sistema testirovaniya inostrannykh grazhdan po russkomu yazyku kak element realizatsii yazykovoi politiki gosudarstva [National System of Testing Foreign Citizens in the Russian Language as an Element of the Implementation of the State Language Policy]. In *Aktual'nye problemy sovremennoi nauki, tekhniki i obrazovaniya*. Vol. 2, pp. 234–238. EDN SXVNOZ.
10. Tarchimaeva, L. Ts. (2013). Testirovanie kak sovremennaya forma pedagogicheskogo kontrolya v obuchenii russkomu yazyku inostrantsev [Testing as a Modern Form of Pedagogical Control in Teaching Russian to Foreigners]. In *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 1, pp. 129–133.
11. *Testy po russkomu yazyku – 4 uroven'* [Russian Language Tests – Level 4]. (2023). Beijing, Obuchenie inostrannym yazykam i nauchnye issledovaniya. 352 p.
12. *Testy po russkomu yazyku kak inostrannomu. Vtoroi sertifikatsionnyi uroven'. Obshchee vladenie* [Tests in Russian as a Foreign Language. Second Certification Level. General Proficiency]. (2007). Ekaterinburg. 113 p.
13. Timofeeva, N. A., Malysheva, N. A., Senyukova, O. V. (2017). Testirovanie po russkomu yazyku kak inostrannomu kak faktor adaptatsii i integratsii inostrannykh grazhdan v Rossiiskii sotsium (iz opyta raboty Tsentra testirovaniya BGIK) [Testing in Russian as a Foreign Language as a Factor in the Adaptation and Integration of Foreign Citizens in Russian Society (from the Experience of the BGIK Testing Center)]. In *Innovatsionnaya nauka*. No. 02-2, pp. 198–201.
14. Trubchaninova, M. E., Vyazovskaya, V. V. (2017). Trebovaniya k urovnyu vladeniya russkim yazykom ru-sistami – vypuschnikami kitaiskikh vuzov v sopostavlenii s sistemoi TRKI [Requirements for the Level of Russian Language Proficiency of Russian Specialists – Graduates of Chinese Universities in Comparison with the TRKI System]. In *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. No. 9-2 (75), pp. 207–212. EDN ZFDSQH.
15. Juan, May. (2020). Issledovanie reformy testirovaniya po russkomu yazyku kak inostrannomu v Kitae 4-go i 8-go urovnya v ramkakh «Novogo gosudarstvennogo standarta kachestva prepodavaniya inostrannykh yazykov» [Research into the Reform of Testing Russian as a Foreign Language in China at 4th and 8th Levels within the Framework of the “New State Standard of Quality of Teaching Foreign Languages”]. In *Russkii yazyk v Kitae*. No. 39 (4), pp. 7–13.

УДК 378.147+37.025.7+004.738.5
ББК 4448.985+4448.902.684.3

ГРНТИ 14.25.01

Код ВАК 5.8.1

Шефер Ольга Робертовна,

SPIN-код: 5231-8422

доктор педагогических наук, доцент кафедры физики и методики обучения физике, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 69; e-mail: shefer-olga@yandex.ru

Лебедева Татьяна Николаевна,

SPIN-код: 5335-0355

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики обучения информатике, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 69; e-mail: lebedevatn@mail.ru

Крайнева Светлана Васильевна,

SPIN-код: 7791-9311

кандидат биологических наук, доцент кафедры математики, естествознания и методик обучения математике и естествознанию, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 69; e-mail: q.79@mail.ru

Белуцова Наталья Анатольевна,

SPIN-код: 8955-3071

доктор биологических наук, доцент, декан факультета математики, физики, информатики, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 69; e-mail: belousova@cspu.ru

Юнусова Светлана Сергеевна,

SPIN-код: 2266-3756

преподаватель, колледж Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета; 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 69; e-mail: yunusovass@mail.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; образовательные программы; образовательный процесс; студенты-педагоги; подготовка будущих учителей; школьники; мышление детей; мыслительная деятельность; активизация мыслительной деятельности

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих учителей к применению цифровых технологий для активизации мыслительной деятельности школьников. Авторы акцентируют внимание на важности формирования у студентов педагогических вузов компетенций, позволяющих эффективно использовать возможности современных цифровых инструментов и платформ в учебном процессе. В ходе исследования проведен анализ организации освоения дисциплины «Технологии цифрового образования», выявлены ключевые аспекты, требующие совершенствования.

Авторы предлагают комплекс мер по оптимизации содержания и организации данной программы, включая усиление ее практической направленности, повышение гибкости и индивидуализации обучения, совершенствование системы оценивания, повышение мотивации студентов, а также регулярное обновление учебно-методических материалов и совершенствование цифровой образовательной среды.

Результаты исследования могут быть использованы при модернизации подготовки будущих педагогов к применению цифровых технологий в обучении школьников.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Шефер, О. Р. Подготовка будущих учителей к активизации мыслительной деятельности школьников средствами цифровых технологий / О. Р. Шефер, Т. Н. Лебедева, С. В. Крайнева, Н. А. Белуцова, С. С. Юнусова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 247–257.

Shefer Olga Robertovna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor of Department of Physics and Methods of Teaching Physics, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Lebedeva Tatyana Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Informatics and Methods of Teaching Informatics, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Kraïneva Svetlana Vasilyevna,

Candidate of Biology, Associate Professor of Department of Mathematics, Natural Sciences and Methods of Teaching Mathematics and Natural Sciences, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Belousova Natalia Anatolyevna,

Doctor of Biology, Associate Professor, Dean of the Faculty of Mathematics, Physics, Computer Science, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Yunusova Svetlana Sergeevna,

Lecturer of College of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

PREPARING FUTURE TEACHERS TO ACTIVATE THE MENTAL ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF DIGITAL TECHNOLOGIES

KEYWORDS: pedagogical universities; digitalization of education; digital technologies; digital educational environment; educational programs; educational process; student teachers; training of future teachers; schoolchildren; children's thinking; thinking activity; activation of thinking activity

ABSTRACT. The article discusses the issues of preparing future teachers for the use of digital technologies to enhance the mental activity of schoolchildren. The authors emphasize the importance of developing competencies among students of pedagogical universities that allow them to effectively use the capabilities of modern digital tools and platforms in the educational process. In the course of the study, an analysis of the organization of the development of the discipline "Digital Education Technologies" was carried out, key aspects requiring improvement were identified.

The authors propose a set of measures to optimize the content and organization of this program, including strengthening its practical orientation, increasing flexibility and individualization of learning, improving the assessment system, increasing student motivation, as well as regular updating of teaching materials and improving the digital educational environment.

The results of the study can be used to modernize the training of future teachers for the use of digital technologies in teaching schoolchildren.

FOR CITATION: Shefer, O. R., Lebedeva, T. N., Kraineva, S. V., Belousova, N. A., Yunusova, S. S. (2024). Preparing Future Teachers to Activate the Mental Activity of Schoolchildren by Means of Digital Technologies. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 247–257.

Постановка проблема и обоснование актуальности исследования. На современном этапе развития общества в России одной из ключевых трансформаций образования является формирование единого образовательного пространства [5]. Именно единое образовательное пространство способствует тому, что современный выпускник образовательного учреждения (школы, колледжа или вуза) будет всесторонне развитой личностью, уметь получать, обрабатывать, хранить и передавать информацию различными способами, выдвигать и доказывать гипотезы опытным путем, осуществляя поиск доказательства с использованием цифровых технологий создания и управления различными процессами. Эффективность подготовки выпускников напрямую зависит от профессионального уровня педагога – владения умением применять образовательные технологии, включая цифровые образовательные ресурсы, при организации учебно-познавательной деятельности обучающихся на аудиторных и внеаудиторных занятиях, в том числе в формате дистанционного обучения (Приказ Министерства труда России от 18 октября 2013 года № 544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"») [8]. Формирование данного умения педагога начинается в педагогическом вузе и продолжается в дальнейшей трудовой деятельности за счет профессионального саморазвития [16].

Учет массовости, дистанционности, технологичности, гибридности, индивидуализации, игрофикации, открытости академических результатов влечет изменения самой системы образования [1; 2; 4]. Курс

информатики, вошедший в образование с 1985 года, на протяжении всех лет его изучения претерпевал значительные изменения, которые касались не только целевых установок, но и содержания, использования средств, методов, технологий обучения, а также характера взаимодействия образовательного учреждения с обучающимся [10; 14]. Стратегические документы, принятые Правительством РФ, включая распоряжение Правительства РФ от 28.07.2017 № 1632-р «Об утверждении программы "Цифровая экономика Российской Федерации"», государственную программу «Развитие образования», проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», Национальную доктрину образования Российской Федерации и др., задают векторы развития данного курса в вузах нашей страны.

Цель исследования заключается в представлении программы формирования цифровой компетентности будущих педагогов и подборе программных средств, которые можно использовать в образовательном процессе для активизации мыслительной деятельности обучающихся.

Материалы и методы исследования. Мыслительная деятельность включает в себя такие важные когнитивные навыки, как критическое мышление, креативность, способность к анализу и синтезу информации, решение проблем и принятие обоснованных решений. Именно эти умственные способности позволяют обучающимся эффективно применять знания на практике, адаптироваться к изменяющимся условиям, нестандартно подходить к задачам и нахо-

дить оригинальные пути их решения.

В своем исследовании под активизацией мыслительной деятельности обучающихся будем понимать процесс, направленный на стимулирование, побуждение и усиление мыслительных процессов, который включает в себя использование различных методов, приемов и средств, которые способствуют повышению умственной активности и направлены на то, чтобы вызвать интерес, любознательность, стремление к познанию, создать проблемные ситуации, так как активизация мыслительной деятельности может осуществляться как в обучении, так и в профессиональной деятельности для интенсификации мыслительных процессов.

Развитие ключевых компетенций, базирующихся на активизации мыслительной деятельности, дает обучающимся реальные конкурентные преимущества в их будущей карьере. В частности, аналитическое мышление, креативность и способность к решению сложных задач востребованы работодателями во многих отраслях. Кроме того, эти компетенции также способствуют личностному росту, помогают быстрее адаптироваться к переменам, принимать взвешенные решения в различных жизненных ситуациях.

Под ключевыми компетенциями нами понимаются компетенции, необходимые для жизнедеятельности человека и связанные с его успехом в профессиональной деятельности в быстроизменяющемся обществе. Ключевыми компетенциями можно назвать такие, которыми должен обладать каждый член общества и которые можно было бы применять в самых различных ситуациях.

Для студентов бакалавриата в системе высшего педагогического образования ключевыми компетенциями, связанными с активизацией мыслительной деятельности, являются: системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, самоорганизация и саморазвитие, разработка и реализация программ профессионального обучения.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что активизация мыслительной деятельности является фундаментом для формирования ключевых компетенций, которые обеспечивают обучающимся успех как в профессиональной сфере, так и в жизни целом. Причем актуальность изучения проблем мыслительной деятельности обучающихся обуславливается несколькими ключевыми факторами:

– возрастающими требованиями к качеству образования (уровень подготовки выпускников, их способности к критическому мышлению, творческому решению

задач, самостоятельному поиску и анализу информации);

– изменениями образовательной парадигмы (переход от традиционной «знаниевой» модели образования к деятельностной, ориентированной на развитие творческих и интеллектуальных способностей обучающихся; необходимость внедрения активных, интерактивных, проблемно-поисковых методов обучения);

– влиянием цифровых технологий;

– снижением познавательной активности обучающихся (снижение внутренней мотивации обучающихся к познавательной деятельности, преобладание пассивного усвоения знаний).

Активное внедрение цифровых технологий в образовательную среду открывает широкие возможности для стимулирования мыслительной активности обучающихся [17; 19; 20]. Современные цифровые инструменты и платформы позволяют педагогам применять более интерактивные, творческие и исследовательские методы обучения, что способствует развитию ключевых когнитивных навыков обучающихся, позволяет сформировать у них комплекс ключевых компетенций, необходимых для успешной самореализации в быстроменяющемся мире.

Однако, несмотря на большие возможности, которые открывает использование цифровых технологий в образовании, существует значимая проблема – недостаточная готовность и цифровая компетентность самих педагогов. Во многом это обусловлено бурным развитием цифровых технологий, инструментов и их возможностей, а также методик применения в учебном процессе. К тому же сложность самих инструментов требует от педагога не только технических навыков, но и понимания, как эффективно встраивать их в методику преподавания, чтобы активизировать мыслительную деятельность обучающихся.

Сегодня во многих публикациях обсуждается вопрос о соотношении цифровой компетентности и ИКТ-компетентности будущего специалиста, ее составных частях. Проблеме ИКТ-компетентности педагогов посвящены работы как отечественных, так и зарубежных ученых (С. А. Бешенкова, Л. Л. Босовой, Д. Ш. Матроса, М. П. Лапчика, Т. Е. Пахомовой, И. Г. Семякина, Е. К. Хеннера, Т. О. Adeyemi, F. O. Olaleye, N. Husain, L. M. Wei, C. Y. Piaw, S. Kannan, S. A. Moulod и др.), предлагающих разные направления и средства формирования.

Понятие цифровой компетентности педагога было раскрыто в публикациях многих ученых-педагогов: С. М. Косенок, Т. Н. Куренковой [7], О. В. Приходько [11], Г. У. Сол-

датовой, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказовой, Е. Ю. Зотовой [13], Н. П. Ячиной, Г. Г. Фернандес [18], Ч. Ф. Валиулиной [3] и других. Анализ определений цифровой компетентности показывает разрозненность мнений авторов в его структуре и уровнях сформированности.

Мы в своей работе под цифровой ком-

петентностью педагога будем понимать комплекс интегрированных профессиональных знаний, умений и личностных качеств, позволяющих эффективно использовать цифровые технологии для решения широкого спектра педагогических задач. На рисунке 1 представлены компоненты цифровой компетентности педагога.



Рис. 1. Структура понятия «цифровая компетентность педагога»

Таким образом, мы считаем, что цифровая компетентность педагога представляет собой совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков личностных качеств, которые позволяют ему эффективно использовать цифровые технологии для решения профессиональных задач и организации продуктивного цифрового взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.

Мыслительная деятельность при формировании цифровой компетентности у будущих педагогов будет включать:

– психологический аспект: анализ, синтез, обобщение, классификация, сравнение, осмысление, оценка и применение цифровых технологий в профессиональной деятельности;

– деятельностный аспект: решение задач и преобразование действительности в различных видах профессиональной деятельности с использованием цифровых инструментов и технологий;

– информационный аспект: прием, переработка, хранение и использование информации для эффективного управления информационными потоками, критическо-

го анализа и синтеза цифровых данных.

Освоение бакалаврами педагогического образования дисциплины «Технология цифрового обучения» способствует более эффективному формированию у них критического мышления и активизации мыслительной деятельности за счет учета при его построении:

– важности развития критического мышления, позволяющего эффективно решать профессиональные задачи посредством анализа ситуации, выявления проблемы, генерирования альтернативных решений и принятия обоснованных решений в условиях быстро меняющегося мира и постоянного развития технологий;

– роли цифровых технологий (интерактивных презентаций, онлайн-досок, системы визуализации данных), обеспечивающих более наглядное представление информации и способствующих развитию аналитических навыков, необходимых для решения практико-ориентированных задач, критическому осмыслению информации, поиску нестандартных решений и оценке их эффективности;

– роли проектов на основе примене-

ния цифровых технологий, активизирующей мыслительную деятельность в процессе анализа, синтеза и оценки информации при их выполнении;

– особенности курса, предполагающего освоение широкого спектра цифровых инструментов и технологий при проведении кейс-исследований, требующих анализа проблемных ситуаций и принятия обоснованных решений;

– организации рефлексивных и оценочных процедур, позволяющих осмысливать приобретенный опыт, оценивать эффективность применяемых цифровых технологий при решении профессиональных задач и корректировать свои действия.

Начиная с 2022-2023 учебного года все педагогические вузы страны осуществляют переход на ядро высшего педагогического образования [12]. В основу его разработки положена унификация подготовки всех будущих учителей в рамках использования цифровых технологий в учебном процессе школы, так как это составляет основу коммуникативных и цифровых компетенций.

Формирование цифровой компетентности будущего педагога осуществляется на ряде дисциплин учебного плана по направлению подготовки 44.03.02 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), среди которых можно выделить дисциплину «Технологии цифрового образования» из коммуникативно-цифрового модуля. Трудоемкость дисциплины составляет 108 часов (3 зачетных единицы).

Исходя из данного определения цифровой компетентности педагога, мы считаем, что целью изучения дисциплины «Технологии цифрового образования» должно

быть формирование профессиональной компетентности будущего педагога, направленное на эффективное использование в своей деятельности цифровых технологий. Для достижения данной цели обучения необходимо:

1) сформировать потребность в углубленном изучении компьютерных технологий как фактора развития цифровой компетентности;

2) сформировать профессиональные компетенции в области использования возможностей современных средств ИКТ в образовательной деятельности;

3) ознакомить с возможными рисками, связанными с применением цифровых технологий в образовании.

Только комплексное развитие этих аспектов будет способствовать формированию профессиональной компетентности будущих педагогов в сфере цифровых технологий. Это позволит им успешно интегрировать цифровые инструменты в учебный процесс и реализовать потенциал цифровой образовательной среды.

В отличие от работ Т. Г. Везирова [4], А. В. Худяковой [15], содержание данной дисциплины построено на основе современных тенденций в развитии образования и определяется пониманием и внедрением в учебный процесс сквозных технологий: искусственный интеллект, интернет вещей, облачные вычисления, дополненная и виртуальная реальность, платформы массовых открытых онлайн-курсов, веб-портфолио и образовательный блокчейн, 3D-печать, прогнозирование. В таблице представлено тематическое планирование дисциплины «Технологии цифрового обучения».

Таблица

Тематическое планирование дисциплины «Технологии цифрового обучения»

Наименование раздела дисциплины (темы)	Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах)			Итого часов
	Л	ЛЗ	СРС	
Цифровизация образования	2		4	6
Цифровизация образования в РФ	2		4	6
Трансформация образовательной деятельности в условиях цифровизации	2	10	12	24
Технологии и средства обработки текстовой информации		4	4	8
Технологии обработки числовой информации		4	4	8
Технологии создания интерактивных презентационных материалов	2	2	4	8
Технологии создания электронно-образовательных ресурсов	2	8	14	24
ЭОР: понятие, методология создания	2		4	6
Подготовка графических иллюстраций в образовательной деятельности		4	4	8
Технология разработки контрольно-измерительных материалов		4	6	10

Продолжение таблицы

Наименование раздела дисциплины (темы)	Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах)			Итого часов
	Л	ЛЗ	СРС	
Цифровая образовательная среда	6	18	30	54
Современные сетевые и телекоммуникационные технологии	2	4	4	10
Автоматизация управления учебным заведением		4	4	8
Дистанционные технологии	2		6	8
Мобильные технологии в образовании		4	4	8
Электронные средства учебного назначения		4	8	12
Технологии дополненной и виртуальной реальности	2	2	4	8
Итого по видам учебной работы	12	36	60	108
Форма промежуточной аттестации				
Зачет				
Итого за период контроля				108

Первая тема «Цифровизация образования в РФ» позволяет осуществить исторический экскурс, показывая прошлое, настоящее и будущее цифровизации образования в нашей стране, и систематизировать основные понятия дисциплины «Технологии цифрового обучения». В теме рассматриваются:

- понятия «цифровая экономика», «информационное общество», «компетенции цифровой эпохи»;
- признаки информационного общества и проблемы его формирования;
- основные положения государственной политики в области развития информационного общества в России; государственная программа Российской Федерации «Информационное общество»; содержание федеральной программы «Кадры для цифровой экономики», Университет НТИ «20.35»;
- проблема смены технологического уклада;
- наиболее востребованные в будущем цифровые компетенции и их структура; 10 навыков будущего (The Institute for the Future);
- экзистенциальные и метанавыки; кроссконтекстные навыки; умение жить в эпоху цифрового мусора;
- цифровые сервисы;
- управленческие и коммуникационные компетенции.

Другие темы дисциплины «Технологии цифрового обучения» охватывают анализ цифровых технологий с позиций общей и частной дидактики, а также возможностей цифровых продуктов с точки зрения цифровизации образования и создания современного образовательного пространства, способствующего организации учебно-познавательной деятельности обучающихся на аудиторных и внеаудиторных занятиях разного вида.

В программе особое внимание уделено

цифровым технологиям, которые позволяют осуществлять контроль и самоконтроль имеющихся знаний и способов владения обучающимися. Примерами таких цифровых технологий, которые позволяют не только осуществлять объективный контроль знаний, но и вовлекать обучающихся в процесс самооценки и саморазвития, могут быть:

- онлайн-тестирование и интерактивные квизы;
- системы электронного обучения с функциями самопроверки;
- адаптивное обучение с использованием алгоритмов, отслеживающих прогресс обучающихся;
- виртуальные лабораторные и симуляторы для отработки практических навыков;
- мобильные приложения с обратной связью и возможностями самоконтроля;
- системы анализа данных об успеваемости и вовлеченности обучающихся;
- интерактивные доски и планшеты с функциями оценки и обратной связи;
- средства видеоконференции для дистанционного контроля и консультаций.

Программа предполагает сочетание теоретических и практических занятий, использование проектных, игровых и кейс-технологий для развития цифровых компетенций будущих педагогов. Особое внимание уделяется формированию навыков безопасного и эффективного применения цифровых технологий в образовательном процессе.

Лабораторные работы построены таким образом, чтобы последовательно познакомить студентов с теоретическими основами использования цифровых технологий в обучении. На первом этапе студенты знакомятся с теоретическими подходами к созданию и применению цифровых технологий в образовательном процессе. Затем студенты изучают особенности конкретных инструментов и ресурсов (функциональные возможности, тарифные планы и пр.), ко-

торые могут быть использованы в обучении. Следующий этап предполагает создание студентами примеров дидактических материалов, отличающихся между собой используемыми интерактивными элементами, статичными материалами, а также элементами взаимодействия обучающихся. Далее студенты создают дидактические материалы по теме своего исследования, закрепляя полученные навыки. Создание таких учебных материалов предполагает творческое осмысление и адаптацию изученных цифровых средств, способствует развитию креативности и самостоятельности. Следующим этапом являются встраивание созданных дидактических материалов в общий проект, что позволяет интегрировать отдельные элементы в целостную методическую разработку, а также проведение анализа аналогичных инструментов и ресурсов с целью расширения кругозора и углубление понимания их потенциала в обучении, развитии аналитических навыков, творческого подхода и формировании обоснованного их выбора. Заключительным этапом является презентация своих материалов сокурсникам.

Поэтапное выполнение лабораторных работ позволяет студентам постепенно наращивать свои знания и навыки. Успешное выполнение каждого этапа способствует росту уверенности в собственных силах и мотивирует к дальнейшему обучению. В целом такая структура лабораторных работ обеспечивает комплексное и поэтапное формирование цифровой компетентности будущих педагогов, что положительно сказывается на качестве их профессиональной подготовки.

Таким образом, активизация мыслительной деятельности при формировании цифровой компетентности педагога в рамках дисциплины «Технологии цифрового обучения» будет проявляться в:

- решении проблемных ситуаций, связанных с применением цифровых технологий в образовательном процессе;
- использовании интерактивных методов при организации активного обучения (дискуссии, мозговой штурм, кейс-анализ) для вовлечения будущих педагогов в активное обсуждение и анализ возможностей цифровых инструментов;
- опоре на познавательные потребности и учете индивидуальных особенностей и познавательных стилей будущих педагогов, что способствует повышению их мотивации и вовлеченности в освоение цифровых компетенций;
- развитию метакогнитивных навыков: планирования, контроля и рефлексии

собственной мыслительной деятельности при использовании цифровых технологий;

- использовании интерактивных, визуальных и адаптивных цифровых образовательных ресурсов для достижения планируемых результатов освоения дисциплины;
- организации самостоятельной поисковой деятельности при выполнении исследовательской, проектной и экспериментальной работы.

В заключение отметим, что развитие цифровых компетенций у студентов не ограничивается рамками изучения данной дисциплины, полученные компетенции в процессе освоения данной дисциплины развиваются на протяжении всего периода освоения основной профессиональной образовательной программы.

Таким образом, освоение дисциплины «Технологии цифрового обучения» создает благоприятные условия не только для более эффективного формирования критического мышления у бакалавров педагогического образования за счет активного включения их в практико-ориентированную деятельность с использованием широкого спектра цифровых инструментов, но и подготовки их к активизации мыслительной деятельности школьников средствами цифровых инструментов.

Результаты исследования. С целью совершенствования организации освоения студентами первого курса дисциплины «Технологии цифрового обучения» мы провели опрос выпускников Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (далее – ЮУрГГПУ) по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями. Акцент в опросе был сделан на то, как они воспринимают использование цифровых технологий в организации учебно-познавательной деятельности на аудиторных и внеаудиторных занятиях разного вида и какие аспекты в организации освоения дисциплины «Технологии цифрового обучения», с их точки зрения, нуждаются в дальнейшем совершенствовании.

Анализ результатов анкетирования показывает, что будущие учителя предпочитают использовать в учебном процессе для активизации мыслительной деятельности обучающихся такие цифровые технологии, как онлайн-платформы и курсы (30%), вебинары (10%), видеоуроки (75%), образовательные игры и симуляторы (86%). Анализ распределения мнения будущих учителей о роли цифровых технологий в формировании критического мышления обучающихся представлен на рисунке 2.

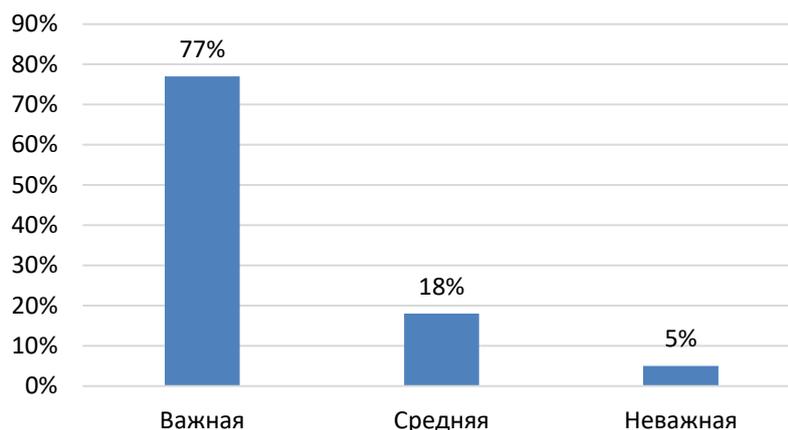


Рис. 2. Диаграмма «Роль цифровых технологий в формировании критического мышления обучающихся»

Важную роль (77%) цифровых технологий в формировании критического мышления обучающихся будущие учителя отмечают, выбирая ответ на вопрос анкеты «Какие преимущества вы видите в использовании цифровых технологий в обучении?»: удобство доступа к материалам – 86%; возможность индивидуализированного обучения – 34%; больше интерактивности и привлекательности в учебном процессе – 65%.

Несмотря на обилие цифровых решений, представленных на рынке программного обеспечения, многие выпускники ЮУрГГПУ по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями отметили, что необходимо в работе постоянно расширять выбор образовательных ресурсов и материалов, эффективнее использовать для выявления уровня достижения планируемых результатов обучения и воспитания обучающихся, а также возникающих у них в процессе учебно-познавательной деятельности проблем, повышать доступность обучающих курсов и ресурсов на IT-платформах, обеспечивать качественную поддержку и обратную связь со стороны педагогов при использовании цифровых технологий.

Обсуждение и заключение. Таким образом, большинство респондентов признают значимость цифровых технологий в практике школьного обучения. Но вместе с тем анализ анкетирования позволил выделить аспекты в организации освоения дисциплины «Технологии цифрового обучения», позволяющие в дальнейшем совершенствовать содержательные и процессуальные стороны обучения дисциплине. К основным аспектам мы относим:

- создание условий для самостоятельного изучения и апробации студентами новых цифровых технологий обучения: увеличение доли практических занятий, мастер-классов, воркшопов с применением

- различных цифровых инструментов; организация учебных проектов, ориентированных на решение реальных педагогических задач; проведение практикумов на базе образовательных организаций, позволяющих отработать навыки использования цифровых технологий в школьной практике;

- повышение гибкости и индивидуализации обучения, связанное с внедрением модульной структуры дисциплины с возможностью выбора индивидуальных образовательных траекторий, использованием адаптивных обучающих платформ, учитывающих персональные потребности и особенности студентов, разработкой вариативных форматов и темпов освоения материала (смешанное, перевернутое, самостоятельное обучение и др.);

- совершенствование системы оценивания компетенций студентов, включая применение комплексных форм контроля теоретических знаний и практических умений и навыков, внедрение механизмов самооценки и взаимооценки студентами своих достижений, разработка критериальной базы учета предметных и межпредметных результатов;

- повышение мотивации студентов посредством усиления практико-ориентированности содержания дисциплины, демонстрация ее связи с будущей профессиональной деятельностью, организация активных форм обучения, предполагающих творческую, исследовательскую, проектную активность студентов, включение элементов геймификации, соревновательности, сетевого взаимодействия;

- потребность в регулярном (ежегодном) обновлении учебно-методических материалов, совершенствование цифровой образовательной среды путем актуализации учебных пособий, методических рекомендаций, электронных образовательных ресурсов, развитие информационно-

образовательной среды вуза, интеграции современных цифровых сервисов и платформ, повышения квалификации преподавателей в области применения цифровых технологий в обучении.

Исследование также позволило определить наиболее эффективные цифровые технологии, способствующие развитию критического мышления в рамках проектной деятельности: интерактивные презентации, онлайн-доски, сервисы визуализации данных, системы управления проектами. Было отмечено, что использование данных инструментов в ходе проектной работы позволило будущим учителям более наглядно представлять информацию,

структурировать свою деятельность, а также стимулировало их к глубокому анализу и оценке возможности активизации мыслительной деятельности школьников с использованием широкого спектра средств цифровых технологий.

Все выше изложенное позволяет скорректировать и представить программу формирования цифровой компетентности будущих педагогов и подобрать программные средства с учетом запросов будущих учителей, которые они будут использовать в своей профессиональной деятельности для активизации процесса освоения обучающимися образовательных программ как общего, так и дополнительного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева, С. М. Цифровая трансформация школ и информационно-коммуникационная компетентность учащихся / С. М. Авдеева, А. Ю. Уваров, К. В. Тарасова. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2022. – № 1. – С. 218–243. – DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-218-243.
2. Анисимова, Т. И. Актуализация магистерской программы «Цифровое образование» посредством дополнения ее модулем «Технологии STEAM-образования» / Т. И. Анисимова, Ф. М. Сабирова. – Текст : непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 8 (100). – С. 186–191. – DOI: 10.24158/spp.2022.8.27.
3. Валиуллина, Ч. Ф. Формирование цифровой компетентности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки / Ч. Ф. Валиуллина. – Текст : непосредственный // Вектор развития управленческих подходов в цифровой экономике : материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Казань, 28 января 2021 года. – Казань : Издательство «Познание», 2021. – С. 447–452.
4. Везиров, Т. Г. Дисциплина «Технологии цифрового образования» в профессиональной подготовке бакалавров педагогического образования / Т. Г. Везиров. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 151–153.
5. Григорьева-Голубева, В. А. Формирование единого образовательного пространства в современной России как приоритетная задача развития системы образования / В. А. Григорьева-Голубева. – Текст : непосредственный // XVII Царскосельские чтения : материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 23–24 апреля 2013 года. Т. 2 / под общей редакцией В. Н. Скворцова. – СПб. : Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2013. – С. 47–50.
6. Карлов, И. А. Анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ / И. А. Карлов, В. О. Ковалев, Н. А. Кожевников, Е. Д. Патаракин, И. Д. Фрумин, А. Н. Швиндт, Д. О. Шонов. – М. : НИУ ВШЭ, 2020. – 72 с. – Текст : непосредственный.
7. Косенок, С. М. Цифровая компетентность педагога в условиях формирования цифровой образовательной среды / С. М. Косенок, Т. Н. Куренкова. – Текст : непосредственный // Гуманитарный научный вестник. – 2020. – № 11. – С. 25–31. – DOI: 10.5281/zenodo.4307910.
8. Крайнева, С. В. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования экологической культуры студентов / С. В. Крайнева, О. Р. Шефер, Т. Н. Лебедева, Е. Н. Эрентраут. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2021. – № 10 (200). – С. 184–188. – DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2021.10.p184-188.
9. Лукашенко, Д. В. Цифровое образование – образование 4.0: технологии в образовании и критерии оценки / Д. В. Лукашенко. – Текст : непосредственный // Естественные и технические науки. – 2020. – № 12 (150). – С. 216–217.
10. Обухов, А. С. Развитие цифровых образовательных технологий в России до пандемии: история и особенности индустрии EdTech / А. С. Обухов, М. В. Томилина. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 2021. – № 8 (327). – С. 52–61. – DOI: 10.32517/0234-0453-2021-36-8-52-61.
11. Приходько, О. В. Особенности формирования цифровой компетентности студентов вуза / О. В. Приходько. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – № 1 (30). – С. 235–238. – DOI: 10.26140/anipr-2020-0901-0055.
12. Сергиенко, А. Ю. Проектирование фундаментального ядра содержания педагогического образования на основе деятельностного подход / А. Ю. Сергиенко. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2016. – № 3 (48). – С. 36–41.
13. Солдатова, Г. У. Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зотова ; Фонд Развития Интернет ; Факультет психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. – М. : Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с. – Текст : непосредственный.
14. Уваров, А. Ю. Школы в развивающейся цифровой среде: цифровое обновление и его зрелость / А. Ю. Уваров, В. В. Вихрев, Г. М. Водопьян, И. В. Дворецкая, Э. Кочак, И. Левин. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 2021. – № 7 (326). – С. 5–28. – DOI: 10.32517/0234-0453-2021-36-7-5-28.

15. Худякова, А. В. Разработка содержания дисциплины «Технологии цифрового образования» в рамках внедрения модели «Ядро высшего педагогического образования» / А. В. Худякова. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2023. – № 19. – С. 103–110. – DOI: 10.24412/2222-7520-2023-1-103-110.
16. Юздова, Л. П. Применение технологий критического мышления в преподавании дисциплин лингвистического и литературоведческого циклов в вузе / Л. П. Юздова, А. В. Свиридова, Т. Н. Лебедева. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – № 5. – С. 231–244. – DOI: 10.25588/CSPU.2019.16.72.016.
17. Якубов, М. С. Применение цифровых технологий в формировании структуры системы образований / М. С. Якубов, Б. А. Ахмедов. – Текст : непосредственный // Экономика и социум. – 2021. – № 5-2 (84). – С. 1163–1177.
18. Ячина, Н. П. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве вуза / Н. П. Ячина, О. Г. Г. Фернандез. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2018. – № 1. – С. 134–138.
19. Halmyradova, M. Digital technologies and innovations in education management / M. Halmyradova. – Text : immediate // Ceteris Paribus. – 2023. – No. 10. – P. 182–184.
20. Kazantseva, E. M. Strategies for mastering the content of language education using digital technologies by students of technical universities / E. M. Kazantseva, O. A. Kolmakova, A. A. Kazantseva, N. A. Sverdlova. – Text : immediate // Crede Experto: Transport, Society, Education, Language. – 2022. – No. 4. – P. 159–171. – DOI: 10.51955/2312-1327_2022_4_159.

REFERENCES

1. Avdeeva, S. M., Uvarov, A. Yu., Tarasova, K. V. (2022). Tsifrovaya transformatsiya shkol i informatsionno-kommunikatsionnaya kompetentnost' uchashchikhsya [Digital Transformation of Schools and Information and Communication Competence of Students]. In *Voprosy obrazovaniya*. No. 1, pp. 218–243. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-218-243.
2. Anisimova, T. I., Sabirova, F. M. (2022). Aktualizatsiya masterskoi programmy «Tsifrovoe obrazovanie» posredstvom dopolneniya ee modulem «Tekhnologii STEAM-obrazovaniya» [Actualization of the Master's Program "Digital Education" by Supplementing it with the Module "Technologies of STEAM Education"]. In *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. No. 8 (100), pp. 186–191. DOI: 10.24158/spp.2022.8.27.
3. Valiullina, Ch. F. (2021). Formirovanie tsifrovoi kompetentnosti budushchikh spetsialistov v protsesse professional'noi podgotovki [Formation of Digital Competence of Future Specialists in the Process of Professional Training]. In *Vektor razvitiya upravlencheskikh podkhodov v tsifrovoi ekonomike: materialy III Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Kazan', 28 yanvarya 2021 goda*. Kazan, Izdatel'stvo «Poznanie», pp. 447–452.
4. Vezirov, T. G. (2023). Distiplina «Tekhnologii tsifrovogo obrazovaniya» v professional'noi podgotovke bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya [Discipline "Digital Education Technologies" in the Professional Training of Bachelors of Pedagogical Education]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 81-2, pp. 151–153.
5. Grigoryeva-Golubeva, V. A. (2013). Formirovanie edinogo obrazovatel'nogo prostranstva v sovremennoi Rossii kak prioritelnaya zadacha razvitiya sistemy obrazovaniya [Formation of a Unified Educational Space in Modern Russia as a Priority Task for the Development of the Education System]. In Skvortsov, V. N. (Ed.). *XVII Tsarskosel'skie chteniya: materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, Sankt-Peterburg, 23–24 aprelya 2013 goda*. Vol. 2. Saint Petersburg, Leningradskii gosudarstvennyi universitet imeni A. S. Pushkina, pp. 47–50.
6. Karlov, I. A., Kovalev, V. O., Kozhevnikov, N. A., Patarakin, E. D., Frumin, I. D., Shvindt, A. N., Shonov, D. O. (2020). *Analiz tsifrovyykh obrazovatel'nykh resursov i servisov dlya organizatsii uchebnogo protsessa shkol* [Analysis of Digital Educational Resources and Services for Organizing the Educational Process of Schools]. Moscow, NIU VShE. 72 p.
7. Kosenok, S. M., Kurenkova, T. N. (2020). Tsifrovaya kompetentnost' pedagoga v usloviyakh formirovaniya tsifrovoi obrazovatel'noi sredy [Digital Competence of a Teacher in the Conditions of the Formation of a Digital Educational Environment]. In *Gumanitarnyi nauchnyi vestnik*. No. 11, pp. 25–31. DOI: 10.5281/zenodo.4307910.
8. Kraineva, S. V., Shefer, O. R., Lebedeva, T. N., Erentraut, E. N. (2021). Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii kak sredstvo formirovaniya ekologicheskoi kul'tury studentov [Information and Communication Technologies as a Means of Developing the Ecological Culture of Students]. In *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*. No. 10 (200), pp. 184–188. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2021.10.p184-188.
9. Lukashenko, D. V. (2020). Tsifrovoe obrazovanie – obrazovanie 4.0: tekhnologii v obrazovanii i kriterii otsenki [Digital Education – Education 4.0: Technologies in Education and Evaluation Criteria]. In *Estestvennye i tekhnicheskie nauki*. No. 12 (150), pp. 216–217.
10. Obukhov, A. S., Tomilina, M. V. (2021). Razvitie tsifrovyykh obrazovatel'nykh tekhnologii v Rossii do pandemii: istoriya i osobennosti industrii EdTech [The Development of Digital Educational Technologies in Russia Before the Pandemic: History and Peculiarities of the EdTech Industry]. In *Informatika i obrazovanie*. No. 8 (327), pp. 52–61. DOI: 10.32517/0234-0453-2021-36-8-52-61.
11. Prikhodko, O. V. (2020). Osobennosti formirovaniya tsifrovoi kompetentnosti studentov vuza [Features of the Formation of Digital Competence of University Students]. In *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. No. 1 (30), pp. 235–238. DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0055.
12. Sergienko, A. Yu. (2016). Proektirovanie fundamental'nogo yadra soderzhaniya pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove deyatel'nostnogo podkhod [Design of the Fundamental Core of the Content of Pedagogical Education Based on the Activity Approach]. In *Chelovek i obrazovanie*. No. 3 (48), pp. 36–41.

13. Soldatova, G. U., Nestik, T. A., Rasskazova, E. I., Zotova, E. Yu. (2013). *Tsifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditelei: rezul'taty userossiiskogo issledovaniya* [Digital Competence of Adolescents and Parents: Results of an All-Russian Study]. Moscow, Fond Razvitiya Internet. 144 p.
14. Uvarov, A. Yu., Vikhrev, V. V., Vodopyan, G. M., Dvoretzkaya, I. V., Kochak, E., Levin, I. (2021). Shkoly v razvivayushcheisya tsifrovoi srede: tsifrovoe obnovenie i ego zrelost' [Schools in an Evolving Digital Environment: Digital Renewal and Its Maturity]. In *Informatika i obrazovanie*. No. 7 (326), pp. 5–28. DOI: 10.32517/0234-0453-2021-36-7-5-28.
15. Khudyakova, A. V. (2023). Razrabotka sodержaniya distsipliny «Tekhnologii tsifrovogo obrazovaniya» v ramkakh vnedreniya modeli «Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya» [Development of the Content of the Discipline “Digital Education Technologies” as Part of the Implementation of the “Core of Higher Pedagogical Education” Model]. In *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Informatsionnye komp'yuternye tekhnologii v obrazovanii*. No. 19, pp. 103–110. DOI: 10.24412/2222-7520-2023-1-103-110.
16. Yuzdova, L. P., Sviridova, A. V., Lebedeva, T. N. (2019). Primenenie tekhnologii kriticheskogo myshleniya v prepodavanii distsiplin lingvisticheskogo i literaturovedcheskogo tsiklov v vuze [Application of Critical Thinking Technologies in Teaching Disciplines of Linguistic and Literary Cycles at a University]. In *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. No. 5, pp. 231–244. DOI: 10.25588/CSPU.2019.16.72.016.
17. Yakubov, M. S., Akhmedov, B. A. (2021). Primenenie tsifrovyykh tekhnologii v formirovaniy struktury sistemy obrazovaniy [Application of Digital Technologies in the Formation of the Structure of the Educational System]. In *Ekonomika i sotsium*. No. 5-2 (84), pp. 1163–1177.
18. Yachina, N. P., Fernandez, O. G. G. (2018). Razvitie tsifrovoi kompetentnosti budushchego pedagoga v obrazovatel'nom prostranstve vuza [Development of Digital Competence of the Future Teacher in the Educational Space of the University]. In *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya*. No. 1, pp. 134–138.
19. Halmyradova, M. (2023). Digital Technologies and Innovations in Education Management. In *Ceteris Paribus*. No. 10, pp. 182–184.
20. Kazantseva, E. M., Kolmakova, O. A., Kazantseva, A. A., Sverdlova, N. A. (2022). Strategies for Mastering the Content of Language Education Using Digital Technologies by Students of Technical Universities. In *Crede Experto: Transport, Society, Education, Language*. No. 4, pp. 159–171. DOI: 10.51955/2312-1327_2022_4_159.

Логуа Астанда Едиковна,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tenkacheva@mail.ru

АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ТУРИЗМА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; студенты; подготовка специалистов; педагогические условия; экологический туризм; экологические инновации; образовательный процесс; Республика Абхазия

АННОТАЦИЯ. В статье обозначены три педагогических условия подготовки специалистов в сфере экологического туризма: формирование положительной мотивации в обучении, экологизация процесса подготовки специалистов к осуществлению профессиональной деятельности в экологическом туризме и подготовка будущих специалистов к использованию инноваций в профессиональной деятельности в экологическом туризме. Экологизация процесса подготовки была проведена в рамках доминирующей части дисциплин вариативной части. В совокупности предложенные в рамках статьи темы могут представить целостный комплексный курс, посвященный экологическому туризму. Внедрение подготовки будущих специалистов к использованию инноваций в профессиональной деятельности было реализовано в рамках разработки спецкурса «Экологические инновации в туризме Республики Абхазия». В статье представлен тематический план спецкурса, отражающий его содержание на стыке различных областей знаний – туризма и инноватики, экономики, биологии, химии, информационных технологий, что позволяет решать заявленные теоретико-методологические задачи подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности в экологическом туризме. Делается вывод о педагогическом потенциале развития экологического туризма в Республике Абхазия за счет внедрения предложенных педагогических условий подготовки специалистов к осуществлению профессиональной деятельности в экологическом туризме.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Логуа, А. Е. Анализ педагогических условий подготовки специалистов в области экологического туризма / А. Е. Логуа. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 258–263.

Logua Astanda Edikovna,

Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

ANALYSIS OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TRAINING SPECIALISTS IN THE FIELD OF ECOLOGICAL TOURISM

KEYWORDS: higher education institutions; students; training of specialists; pedagogical conditions; ecotourism; ecological innovations; educational process; Republic of Abkhazia

ABSTRACT. The article outlines three pedagogical conditions for training specialists in the field of ecotourism: the formation of positive motivation in training, the greening of the process of training specialists to carry out professional activities in ecotourism, and the preparation of future specialists to use innovations in professional activities in ecotourism. The greening of the training process was carried out within the framework of the dominant part of the elective part of the disciplines. In total, the topics proposed within the framework of the article can represent a holistic comprehensive course dedicated to ecotourism. The introduction of training future specialists to use innovations in professional activities was implemented within the framework of the development of a special course “Ecological Innovations in Tourism of the Republic of Abkhazia”. The article presents a thematic plan of the special course, reflecting its content at the junction of various fields of knowledge – tourism and innovation, economics, biology, chemistry, information technology, which allows solving the stated theoretical and methodological problems of training future specialists for professional activities in ecotourism. A conclusion is made about the pedagogical potential for the development of ecotourism in the Republic of Abkhazia due to the introduction of the proposed pedagogical conditions for training specialists for professional activities in ecotourism.

FOR CITATION: Logua, A. E. (2024). Analysis of Pedagogical Conditions for Training Specialists in the Field of Ecological Tourism. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 258–263.

Введение. Актуальность настоящей статьи связана в целом с важностью развития туризма для экономики любой страны. В настоящее время все популярнее становится экологический туризм, направленный на установление равновесия между экономической выгодой и экологической безопасностью природных территорий.

На текущий момент вопросы подготовки специалистов сферы туризма изучены

достаточно подробно [3; 7–9]. В рамках данной статьи особый интерес вызывают исследования экологической составляющей профессионального образования в области туризма [2; 6; 14; 15; 17]. Подготовка специалистов для туристской отрасли является важной составляющей системы профессионального образования, под которой понимают «систему подготовки в учебных заведениях специалистов различных уровней

квалификации для трудовой деятельности в определенной отрасли хозяйства, науки, культуры, предполагающую изучение научных основ и технологий выбранного вида профессиональной деятельности, формирование психологических и нравственных качеств личности, важных для работы в выбранной сфере» [7, с. 54].

Далее необходимо обозначить, что понимается под профессиональным туристским образованием. Есть несколько определений, среди которых, на наш взгляд, наиболее полное является трактовка Е. Л. Писаревского: туристское образование представляет собой сложную, открытую формирующуюся систему, которая включает в себя обучающихся; образовательные и научные организации и их объединения, в том числе общественно-государственные; органы управления туризмом и образованием; объединения работодателей индустрии туризма; образовательные программы; федеральные государственные образовательные стандарты и требования; профессиональные стандарты и систему профессиональной сертификации специалистов [16].

Необходимо в рамках данной статьи также обозначить понятие «педагогические условия», под которыми вслед за В. И. Андреевым мы понимаем обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые являются результатом отбора, конструирования и применения элементов содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, способствующих эффективному решению поставленных задач [1].

В ходе обзора научной литературы мы выявили, что выделяются различные системы условий, влияющих на уровень подготовки будущих специалистов сферы туризма, однако исследования педагогических условий подготовки специалистов к осуществлению профессиональной деятельности в экологическом туризме не проводились.

Основываясь на результатах анализа теоретических работ по вопросу исследования и учитывая реальную практику подготовки специалистов в сфере экологического туризма, мы сформулировали следующие педагогические условия:

1) формирование положительной мотивации в обучении: уровень мотивации учебной деятельности является одним из определяющих факторов успешного овладения студентами будущей профессией. Высокий уровень мотивации может компенсировать низкий уровень знаний, тогда как низкий уровень мотивации не может быть компенсирован любым другим компонентом, который определяет и влияет на уро-

вень развития умений и навыков;

2) экологизация процесса подготовки специалистов к осуществлению профессиональной деятельности в экологическом туризме, заключающаяся в повышении экологической образованности, культуры и сознания студентов. Под экологизацией туристского образования мы понимаем инструмент интегрирования экологических знаний, умений и навыков в процесс подготовки будущих специалистов сферы туризма. Основной целью его использования является формирование у студентов позиции эгоцентризма, отражающейся в будущей профессиональной деятельности в туризме;

3) подготовка будущих специалистов к использованию инноваций в профессиональной деятельности в экологическом туризме. Механизм реализации данной подготовки может заключаться в следующем:

– усовершенствование содержания дисциплин цикла профессиональной подготовки путем наполнения их материалами, отражающими инновационные разработки в туристской сфере;

– расширение спектра и разнообразия форм проведения занятий (бинарная лекция, лекция-конференция, деловая игра, сенситивный метод и т. д.);

– модернизация программ практик путем включения обучающих экскурсий инновационной направленности;

– проведение виртуальных экскурсий по главным туристским центрам мира, музеям и т. д. в рамках дисциплины «Туристское страноведение», «Музееведение», «Организация экскурсионной деятельности» (к примеру, с помощью сайта <https://virtual-journeys.com/ru>);

– использование демо-версий инновационных программ в сфере туризма в рамках дисциплины «Системы бронирования в туризме» (например, онлайн-сервис VisaToHome <https://www.visatohome.ru>);

– разработка специального курса, посвященного экологическим инновациям в туризме;

– реализация авторской программы легкой школы «Эко-мастерская туризма».

Специфика внедрения обозначенных выше педагогических условий подготовки будущих специалистов в экологическом туризме была апробирована нами на формирующем этапе эксперимента на базе Луганского национального университета имени Тараса Шевченко, Адыгейского государственного университета, Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х. М. Бербекова и Волгоградского государственного социально-педагогического университета в период 2015–2018 гг.

Рассмотрим более подробно процесс

экологизации подготовки специалистов к осуществлению профессиональной деятельности в экологическом туризме и подготовку будущих специалистов к использованию инноваций в профессиональной деятельности.

Внедрение экологизации подготовки необходимо начинать с возвращения в учебные планы бакалавриата направления подготовки 43.03.02 «Туризм», профиль «Технология и организация туроператорских и турагентских услуг» дисциплины «Экология». Следующим важным инструментом экологизации в нашем исследовании выступают внедрение и усиление экологической компоненты в учебных дисциплинах и практике, которые реализуются в процессе подготовки будущих специалистов сферы туризма.

В результате проведенного анализа

учебных планов экологический компонент был внедрен в доминирующую часть дисциплин вариативной части.

В таблице 1 представлен перечень тех дисциплин, которые были модифицированы темами экологической направленности. Интегрирование данных эколого-ориентированных тем в процесс подготовки будущих специалистов сферы туризма позволило сформировать более комплексное понимание феномена экологического туризма в целом и послужило важным элементом в формировании необходимых знаний, умений и навыков по его реализации. Отметим также системность предложенного нами варианта экологизации – в совокупности данные темы могут представить целостный комплексный курс, посвященный экологическому туризму.

Таблица 1

**Экологизация дисциплин вариативной части
процесса подготовки будущих специалистов сферы туризма
в Республике Абхазия**

№	Дисциплина	Семестр реализации дисциплины	Название темы
1	История туризма	1	Генезис экологического туризма
2	Рекреационные ресурсы абхазского региона как основа развития экологического туризма на территории	1	Туристическое краеведение
3	Специализированный туризм	2	Экологический туризм как приоритетный вектор развития туристской индустрии
4	Организация анимационной деятельности		Особенности разработки и реализации анимационных программ в экологическом туризме
5	Организация экскурсионной деятельности	3–4	Экскурсионные услуги в экологическом туризме: содержание и специфика
6	Туристское страноведение	4–6	Страны-лидеры по развитию экологического туризма в мире
7	Особенности организации и реализации экологических туров	5	Туроперейтинг
8	Организация туристических путешествий	6	Проектирование экологического тура как особой формы путешествий
9	Организация гостиничной деятельности	7	Современное состояние и перспективы развития экологических отелей в мире
10	Организация ресторанной деятельности	7	Предприятия питания с маркером ЭКО

Кроме того, за время формирующего этапа эксперимента была активизирована научно-исследовательская деятельность студентов по направлению экологического туризма. Так, студентами было выполнено более 12 выпускных квалификационных работ и магистерских диссертаций эколого-ориентированной тематики, порядка 20 публикаций в различных научных изданиях Республики Абхазия и Российской Федерации, результаты исследования апробированы на 10 международных научно-практических конференциях.

Помимо экологической проблематики, над которой студенты работали в рамках научно-исследовательской деятельности, данные вопросы были отражены и во время воспитательной работы.

Так, была расширена тематика кураторских часов. Проведены воспитательные мероприятия по следующим темам: «Экологическое сознание и культура: развиваем и культивируем», «Экологизация повседневной жизни – ключ к гармонии и успеху», «10 способов стать лучше вместе с природой: в поисках утраченного», «В мире

животных: этика и природоохранная деятельность», «Экотерапия как эффективный антистресс XXI века», «Экологические инициативы и стартапы: лоббируем, участвуем, создаем». Нельзя не отметить высокий уровень интереса студентов к затронутым темам во время кураторских часов.

Третье педагогическое условие – подготовка будущих специалистов к использованию инноваций в профессиональной деятельности – было реализовано в рамках разработки спецкурса «Экологические инновации в туризме Республики Абхазия».

Цель спецкурса – создание условий для овладения студентами теоретическим базисом в отношении существующих инновационных экологических технологий и практическими умениями и навыками по их дальнейшему использованию в профессиональной деятельности в экологическом туризме.

Основные задачи: сформировать у студентов целостное представление о суще-

ствующих экологических инновациях и технологиях в сфере туризма; раскрыть теоретические основы изучения экологических инноваций; научить выявлять актуальные экотехнологии и использовать их в туристской деятельности; рассмотреть вопросы этики и бережного природопользования во время организации путешествий.

Приоритетной задачей разработанного спецкурса является обеспечение студентов необходимыми знаниями, умениями и навыками, позволяющими: активно использовать современные достижения науки и техники в контексте бережного природопользования в организации экологического туризма; выступать в качестве лоббистов экологических инициатив и разработчиков экологических стартапов в сфере туризма; профессионально и эффективно работать на рынке экологического туризма.

В таблице 2 представлен тематический план спецкурса.

Таблица 2

**Тематическое содержание спецкурса
«Экологические инновации в туризме Республики Абхазия»**

№ п/п	Название темы	Содержание
1	Генезис экологических инноваций	Сущность понятия «эко-инновация». Производственные (продуктовые), процессные (маркетинговые, организационные, управленческие) экологические инновации. Опыт стран-лидеров по использованию экоинноваций и «зеленых» технологий
2	Экологизация потребления в туризме	Альтернативные источники энергии. Альтернативные виды топлива. Вопросы утилизации отходов в туризме. Экологические сервисы и их использование в туризме
3	Экологические города как привлекательные туристские дестинации будущего	Биотические или эко-города: реальный опыт и перспективы. Эко-дом как особая концепция жизни. Экологический дизайн в интерьере
4	Эко-объекты и их использование в туризме	Экологические парки как привлекательная зона рекреации. Экологические спортивные сооружения. Сенсорные сады. Другие эко-объекты
5	Экологичные ИТ-технологии в туризме	«Зеленые» вычисления. Мультимедийные технологии. Технологии виртуальной реальности
6	Выводы	

Специальный курс способствует формированию у студентов теоретических знаний и практических умений эффективного осуществления экологических проектов по развитию сферы туризма на всех уровнях, грамотной и эффективной организации экологического туризма. Его содержание составлено на стыке различных областей знаний – туризма и инноватики, экономики, биологии, химии, информационных технологий; структура курса, в свою очередь, позволяет решать заявленные теоретико-методологические задачи подготовки

будущих специалистов к профессиональной деятельности в экологическом туризме.

Резюмируя все вышесказанное, можем отметить, что разработанный нами механизм внедрения предложенных педагогических условий подготовки специалистов к осуществлению профессиональной деятельности в экологическом туризме был реализован в достаточной мере, системно, целостно, логично и в перспективе является педагогическим потенциалом развития экологического туризма в Республике Абхазия.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 124 с. – Текст : непосредственный.
2. Гончар, Н. И. Содержание и структура подготовки студентов по специализации «Экологический менеджмент в туризме и гостеприимстве» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. И. Гончар. – Сходня, 2003. – 131 с. – EDN NMIETX.
3. Долженко, Г. П. Подготовка туристских кадров в высших учебных заведениях России (исторический аспект) / Г. П. Долженко, Р. И. Сухов. – Текст : непосредственный // География и туризм : сб. науч. тр. Т. 1 / ГОУ ВПО «Перм. гос. ун-т». – Пермь, 2005. – С. 53–63.
4. Жидких, В. А. Развитие туризма в России и совершенствование системы туристского образования / В. А. Жидких. – Текст : непосредственный // Вестник Российской международной академии туризма. – 2011. – № 1. – С. 4–10.
5. Зорин, И. В. Теоретические основы формирования содержания профессионального туристского образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / И. В. Зорин. – М., 2001. – Текст : непосредственный.
6. Керпельман, Е. Л. Природное наследие региона как средство профессиональной подготовки менеджеров экологического туризма : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. Л. Керпельман. – М., 2002. – 210 с. – EDN NMDKVP. – Текст : непосредственный.
7. Кобринский, М. Е. Система непрерывного профессионального образования в сфере туризма и гостеприимства : пособие / М. Е. Кобринский, Л. В. Сакун. – Минск : БГУФК, 2009. – 127 с. – Текст : непосредственный.
8. Ковалева, Н. И. Учебно-методическое обеспечение подготовки специалистов в области сервиса и туризма : монография / Н. И. Ковалева. – М. : МГУС, 2006. – 154 с. – Текст : непосредственный.
9. Ковальчук, А. О. Трансформация подходов к подготовке научных и педагогических кадров высшей квалификации для туризма и сервиса / А. О. Ковальчук. – Текст : непосредственный // Вестник Ассоциации вузов туристского профиля. – 2011. – № 4. – С. 22–27.
10. Комина, А. И. Перспективы развития экологического туризма в Российской Федерации / А. И. Комина. – Текст : непосредственный // Проблемы развития индустрии туризма : VI Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, Чита, 30 октября 2020 года / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации ; Забайкальский государственный университет. – Чита : Забайкальский государственный университет, 2020. – С. 175–178. – EDN DTAVNK.
11. Кузнецов, Н. Г. Роль экологического туризма в развитии туристских дестинаций России / Н. Г. Кузнецов, Е. С. Цепилова, Н. Д. Родионова. – Текст : непосредственный // Beneficium. – 2021. – № 4 (41). – С. 48–55. – DOI: 10.34680/BENEFICIUM.2021.4(41).48-55. – EDN CKZCLY.
12. Макарова, К. А. Организация экотуристической деятельности в национальных парках России: проблемы и пути решения / К. А. Макарова. – Текст : непосредственный // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Естественные, технические и медицинские науки. – 2014. – № 3. – С. 293–296. – EDN TMQCCN.
13. Международный опыт развития экотуризма: страновая специфика и общие подходы / Л. Б. Ж. Максанова, Е. Ю. Гусева, Б. Оюнгэрэл [и др.]. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Естественные науки. – 2019. – № 2. – С. 54–66. – DOI: 10.18384/2310-7189-2019-2-54-66. – EDN QWDPQG.
14. Наумова, Н. Н. Экологическое образование в туристском вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Н. Н. Наумова. – М., 2006. – 383 с. – EDN NOWSJK. – Текст : непосредственный.
15. Петракова, Т. В. Экологическая подготовка менеджеров туризма в процессе профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. В. Петракова. – Сходня, 2000. – 142 с. – EDN NLSNDV. – Текст : непосредственный.
16. Писаревский, Е. Л. Туристическое образование в России: национальная идентификация в условиях глобальной интеграции (философско-правовой аспект) / Е. Л. Писаревский. – Текст : электронный // Туризм: право и экономика. – 2012. – № 4. – URL: <http://www.center-bereg.ru/f294.html> (дата обращения: 20.12.2024).
17. Шестакова, Е. С. Подготовка гидов экологического туризма в системе дополнительного профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. С. Шестакова ; Рос. междунар. акад. туризма. – М., 2010. – 25 с. – Текст : непосредственный.

R E F E R E N C E S

1. Andreev, V. I. (2000). *Pedagogika: uchebnyi kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya* [Pedagogy: A Course of Study for Creative Self-development]. Kazan, Tsentr innovatsionnykh tekhnologii. 124 p.
2. Gonchar, N. I. (2003). *Soderzhanie i struktura podgotovki studentov po spetsializatsii «Ekologicheskii menedzhment v turizme i gostepriimstve»* [Content and Structure of Training Students in the Specialization “Environmental Management in Tourism and Hospitality”]. Dis. ... kand. ped. nauk. Skhodnya. 131 p. EDN NMIETX.
3. Dolzhenko, G. P., Sukhov, R. I. (2005). *Podgotovka turistskikh kadrov v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh Rossii (istoricheskii aspekt)* [Training of Tourism Personnel in Higher Educational Institutions of Russia (Historical Aspect)]. In *Geografiya i turizm: sb. nauch. tr.* Vol. 1. Perm, pp. 53–63.
4. Zhidkikh, V. A. (2011). *Razvitie turizma v Rossii i sovershenstvovanie sistemy turistskogo obrazovaniya* [Development of Tourism in Russia and Improvement of the Tourism Education System]. In *Vestnik Rossiiskoi mezhdunarodnoi akademii turizma*. No. 1, pp. 4–10.

5. Zorin, I. V. (2001). *Teoreticheskie osnovy formirovaniya sodержaniya professional'nogo turistskogo obrazovaniya* [Theoretical Foundations for the Formation of the Content of Professional Tourism Education]. Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Moscow.
6. Kerpelman, E. L. (2002). *Prirodnoe nasledie regiona kak sredstvo professional'noi podgotovki menedzherov ekologicheskogo turizma* [Natural Heritage of the Region as a Means of Professional Training of Ecotourism Managers]. Dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 210 p. EDN NMDKVP.
7. Kobrinsky, M. E., Sakun, L. V. (2009). *Sistema nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya v sfere turizma i gostepriimstva* [System of Continuous Professional Education in the Field of Tourism and Hospitality]. Minsk, BGUFK. 127 p.
8. Kovaleva, N. I. (2006). *Uchebno-metodicheskoe obespechenie podgotovki spetsialistov v oblasti servisa i turizma* [Educational and Methodological Support for Training Specialists in the Field of Service and Tourism]. Moscow, MGUS. 154 p.
9. Kovalchuk, A. O. (2011). Transformatsiya podkhodov k podgotovke nauchnykh i pedagogicheskikh kadrov vysshei kvalifikatsii dlya turizma i servisa [Transformation of Approaches to Training Highly Qualified Scientific and Teaching Staff for Tourism and Service]. In *Vestnik Assotsiatsii vuzov turistskogo profilya*. No. 4, pp. 22–27.
10. Komina, A. I. (2020). Perspektivy razvitiya ekologicheskogo turizma v Rossiiskoi Federatsii [Prospects for the Development of Ecotourism in the Russian Federation]. In *Problemy razvitiya industrii turizma: VI Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya s mezhdunarodnym uchastiem, Chita, 30 oktyabrya 2020 goda*. Chita, Zabaikal'skii gosudarstvennyi universitet, pp. 175–178. EDN DTAVNK.
11. Kuznetsov, N. G., Tsepilova, E. S., Rodionova, N. D. (2021). Rol' ekologicheskogo turizma v razvitiit turistskikh destinatsii Rossii [The Role of Ecotourism in the Development of Tourist Destinations in Russia]. In *Beneficium*. No. 4 (41), pp. 48–55. DOI: 10.34680/BENEFICIUM.2021.4(41).48-55. EDN CKZCLY.
12. Makarova, K. A. (2014). Organizatsiya ekoturisticheskoi deyatel'nosti v natsional'nykh parkakh Rossii: problemy i puti resheniya [Organization of Ecotourism Activities in National Parks of Russia: Problems and Solutions]. In *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Estestvennyye, tekhnicheskie i meditsinskie nauki*. No. 3, pp. 293–296. EDN TMOCCN.
13. Maksanova, L. B. Zh., Guseva, E. Yu., Oyungerel, B. et al. (2019). Mezhdunarodnyi opyt razvitiya ekoturizma: stranovaya spetsifika i obshchie podkhody [International Experience in Ecotourism Development: Country Specifics and General Approaches]. In *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Estestvennyye nauki*. No. 2, pp. 54–66. DOI: 10.18384/2310-7189-2019-2-54-66. EDN QWDPQG.
14. Naumova, N. N. (2006). *Ekologicheskoe obrazovanie v turistskom vuze* [Environmental Education in a Tourism University]. Dis. ... d-ra ped. nauk. Moscow. 383 p. EDN NOWSJK.
15. Petrakova, T. V. (2000). *Ekologicheskaya podgotovka menedzherov turizma v protsesse professional'nogo obrazovaniya* [Environmental Training of Tourism Managers in the Process of Professional Education]. Dis. ... kand. ped. nauk. Skhodnya. 142 p. EDN NLSNDV.
16. Pisarevsky, E. L. (2012). Turisticheskoe obrazovanie v Rossii: natsional'naya identifikatsiya v usloviyakh global'noi integratsii (filosofsko-pravovoi aspekt) [Tourism Education in Russia: National Identification in the Context of Global Integration (Philosophical and Legal Aspect)]. In *Turizm: pravo i ekonomika*. No. 4. URL: <http://www.center-bereg.ru/f294.html> (mode of access: 20.12.2024).
17. Shestakova, E. S. (2010). *Podgotovka gidov ekologicheskogo turizma v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya* [Training of Ecotourism Guides in the System of Additional Professional Education]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 25 p.

УДК 372.851+372.853
ББК 4426.221-26+4426.223-26

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.2

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

Игошев Борис Михайлович,

SPIN-код: 8795-4546

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

Шамало Тамара Николаевна,

SPIN-код: 7580-2296

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: tnshamalo@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: исследовательская деятельность; учебная деятельность; структура учебно-исследовательской деятельности; исследовательские задачи; лабораторные работы; математика; методика преподавания математики; методика математики в школе; физика; методика преподавания физики; методика физики в школе; школьники; метод проектов; проектная деятельность; учебно-исследовательские проекты

АННОТАЦИЯ. В статье приведены и обобщены результаты теоретических и эмпирических исследований по проблеме организации учебно-исследовательской деятельности учащихся общеобразовательных школ. Уточнено определение учебно-исследовательской деятельности в условиях информатизации образования. Определена структура учебно-исследовательской деятельности. Предложены методические средства для организации учебно-исследовательской деятельности школьников: исследовательские задачи, исследовательские лабораторные работы, учебно-исследовательские проекты.

Разработана методика организации учебно-исследовательской деятельности школьников на основе предлагаемых методических средств. В качестве конкретных примеров приведены методика решения исследовательской задачи по физике, исследовательская лабораторная работа по математике и примеры тем учебных исследовательских проектов по математике и физике. Разработаны методические рекомендации для успешного выполнения учебных исследовательских проектов.

Приведены данные первоначального опроса учителей о сложностях организации учебно-исследовательской деятельности. Представлены результаты опроса педагогов по применению представленных методических средств, анализ которых позволил сделать вывод о том, что, во-первых, эти средства позволяют организовать учебно-исследовательскую деятельность обучающихся, во-вторых, учителя готовы применять предлагаемую методику для организации учебно-исследовательской деятельности школьников.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Аксенова, О. В. Организация учебно-исследовательской деятельности школьников в процессе изучения математики и физики / О. В. Аксенова, Б. М. Игошев, Т. Н. Шамало. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 264–271.

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

Igoshev Boris Mikhailovich,

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

Shamalo Tamara Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Physics, Technology and Methods of Teaching Physics and Technology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF STUDYING MATHEMATICS AND PHYSICS

KEYWORDS: research activity; educational activity; structure of educational and research activity; research tasks; laboratory work; mathematics; methods of teaching mathematics; methods of mathematics in

school; physics; methods of teaching physics; methods of physics in school; schoolchildren; project method; project activity; educational and research projects

ABSTRACT. The article presents and summarizes the results of theoretical and empirical research on the problem of organizing educational and research activities of students of secondary schools. The definition of educational and research activities in the context of informatization of education has been clarified. The structure of educational and research activities is defined. Methodological tools for the organization of educational and research activities of schoolchildren are proposed: research tasks, research laboratory work, educational and research projects.

A methodology for organizing educational and research activities of schoolchildren based on the proposed methodological tools has been developed. As specific examples, the methodology for solving a research problem in physics, research laboratory work in mathematics and examples of topics of educational research projects in mathematics and physics are given. Methodological recommendations have been developed for the successful implementation of educational research projects.

The data of the initial survey of teachers on the difficulties of organizing educational and research activities are presented. The results of a survey of teachers on the use of the presented methodological tools are presented, the analysis of which allowed us to conclude that, firstly, these tools allow students to organize educational and research activities, and secondly, teachers are ready to apply the proposed methodology for organizing educational and research activities of schoolchildren.

FOR CITATION: Aksyonova, O. V., Igoshev, B. M., Shamalo, T. N. (2024). Organization of Educational and Research Activities of Schoolchildren in the Process of Studying Mathematics and Physics. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 264–271.

Постановка проблемы и обоснование ее актуальности. Современный этап развития общества и образования предъявляет новые требования к специалистам. В настоящее время любой специалист в процессе своей профессиональной деятельности должен осуществлять творческий подход. Подготовка будущего специалиста начинается со школы, основной задачей которой является подготовить детей к жизни в современном обществе. Школа должна не только научить самостоятельному приобретению знаний и их использованию, но и научить осуществлять творческий подход при реализации своей учебной деятельности. Эту задачу можно реализовать, организуя учебно-исследовательскую деятельность обучающихся.

Но, несмотря на значимость учебно-исследовательской деятельности в учебном процессе, организация этой деятельности еще не заняла достойное место в работе учителя. Так, по мнению Л. В. Лихачевой [12], учителям сложно организовать исследовательскую деятельность учащихся, так как ученики имеют разный уровень предметной подготовки. Автор утверждает, что организация исследовательской деятельности ориентирована прежде всего на учащихся с высоким уровнем предметной подготовки и требует много времени, поэтому в реальных условиях используется редко.

Л. В. Панкратова [14] в своем диссертационном исследовании отмечает, что пассивное отношение педагогов к организации исследовательской работы с учащимися объясняется тем, что организация этой деятельности требует от учителя весьма много времени, выходит за рамки школьной программы, а ее сопровождение связано с изменением роли учителя: из предметника он становится наставником.

Выводы ученых подтверждает проведенный нами опрос учителей школ. В опросе участвовали 20 учителей математики и физики: МАОУ СОШ № 67 с углубленным изучением отдельных предметов (г. Екатеринбург), МАОУ СОШ № 170 с углубленным изучением отдельных предметов (г. Екатеринбург), МАОУ СОШ № 3 (г. Кировград), МАОУ СОШ № 2 (г. Кировград), МКОУ «Маминская средняя общеобразовательная школа» (с. Маминское, Каменский район), ОШ № 1 (г. Рудный, Казахстан).

В исследовании использовались анонимные анкеты, которые включали в себя следующие вопросы:

Считаете ли вы, что включение учащихся общеобразовательных школ в учебно-исследовательскую деятельность в процессе обучения необходимо?

Какие методические средства вы используете для организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся?

С какими трудностями вы сталкиваетесь при организации учебно-исследовательской деятельности учеников?

Считаете ли вы возможным использование исследовательских лабораторных работ, исследовательских задач и какую часть учебного времени вы готовы посвятить их выполнению?

Опрос показал, что учителя в основном организуют учебно-исследовательскую деятельность обучающихся на внеклассных мероприятиях или во внеурочной деятельности.

Педагоги отметили, что для организации учебно-исследовательской деятельности применяются веб-квесты, решаются исследовательские задачи, выполняются учебные исследовательские проекты во внеклассной работе и др.

Анализ ответов позволяет сделать выводы: во-первых, учебно-исследовательская

деятельность во время учебных занятий ведется эпизодически или не ведется совсем; во-вторых, внеучебная исследовательская деятельность рассчитана в основном на обучающихся с высоким уровнем предметной подготовки.

Педагоги отмечают и сложности, связанные с организацией учебно-исследовательской деятельности. Учителя испытывают трудности с организацией исследовательской деятельности на уроке из-за нехватки методического материала, при подборе задач и тем для исследования, отмечают нехватку времени на разработку учебных материалов для организации и проведения исследования.

На основании вышеизложенного возникает необходимость как в подборе методических средств для организации исследовательской деятельности учеников, так и в разработке методики их использования. Чтобы решить эту проблему, необходимо прежде всего уточнить определение понятия «учебно-исследовательская деятельность» и определить ее структуру.

Материалы и методы исследования. При написании статьи использовались данные теоретических и эмпирических исследований понятий по вопросу организации учебно-исследовательской деятельности школьников. Проводился анализ трудов по вопросам разработки и использования исследовательских задач, лабораторных работ, учебных проектов в процессе обучения (Р. М. Абдулов [1; 2], И. А. Аввакумова [4], О. В. Аксенова [5], Л. И. Анциферов [15], В. Ю. Бодряков [8], Н. В. Дударева [4], Е. С. Кошечева [11], А. П. Усольцев [1], Т. Н. Шамало [16]). В ходе исследования применялись теоретические методы: анализ, синтез, обобщение, сравнение, моделирование.

Методология и результаты исследования. Вопросы организации учебно-исследовательской деятельности рассматривали А. Е. Бойкова [9], М. Ю. Кожухова [10], Е. С. Кошечева [11], С. М. Мирзаев [13] и др.

Анализ позволил сделать следующие выводы:

1) по вопросу определения понятия исследовательской деятельности нет единого мнения;

2) нет единого подхода к описанию структуры учебно-исследовательской деятельности, в которой были бы учтены тенденции развития общества в условиях информатизации.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о необходимости дополнительного изучения вопроса организации учебно-исследовательской деятельности как в теоретическом, так и в методическом аспекте.

Отметим, что в научной и научно-методической литературе встречаются понятия «научно-исследовательская деятельность», «исследование», «учебно-исследовательская деятельность», «исследовательская деятельность учеников».

Понятия «научная исследовательская деятельность», «научно-исследовательская деятельность», «научная деятельность» в научной литературе равнозначны, и авторы вкладывают в них одинаковый смысл.

Многие авторы в своих работах разграничивают понятия исследовательской деятельности и учебно-исследовательской деятельности. Так, Е. С. Бессмельцева [7] и М. Ю. Кожухова [10] считают, что исследовательская деятельность является прототипом учебно-исследовательской деятельности. По мнению Е. С. Бессмельцевой [7], учебно-исследовательская деятельность представляет собой сочетание учебной и исследовательской деятельности, поскольку учебно-исследовательская деятельность, с одной стороны, включает в себя элементы исследования, а с другой – носит учебный характер и направлена на реализацию учебных целей. Автор акцентирует внимание на том, что методами учебно-исследовательской деятельности, с одной стороны, являются учебные методы, с помощью которых учитель обучает учеников (например, метод частично-поисковый, исследовательский и др.), с другой стороны, учебно-исследовательская деятельность предполагает знакомство школьников в процессе обучения с методами научного исследования, такими как эксперимент, анализ, формализация и др.

В. В. Белоносова [6] считает, что первой ступенью научного исследования является учебно-исследовательская работа обучающихся. С. В. Абрамова [3] в своем диссертационном исследовании подчеркивает, что в учебном исследовании, по сравнению с научным, на первый план выдвигается образовательная, а не научная цель.

Таким образом, учебно-исследовательская деятельность отличается от научно-исследовательской прежде всего тем, что учебно-исследовательская деятельность обучающихся организуется педагогом, направлена на получение обучающимися субъективно новых знаний (для обучающегося), но науке уже известных и выполняется под руководством учителя. Учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельности имеют разные цели: если основной целью научно-исследовательской деятельности является научная истина, то целью учебно-исследовательской деятельности – получение образовательных результатов и овладение

ние методами научного исследования. В процессе исследовательской деятельности ученый опирается на свои глубокие знания данных науки, а ученик располагает лишь элементами знаний «основ» науки.

Обобщая результаты исследований, выделим следующие характеристики учебно-исследовательской деятельности: 1) организация и руководство процессом учебного исследования педагогом; 2) самостоятельное выполнение обучающимся учебного исследования или отдельных его шагов; 3) направленность учебного исследования на реализацию образовательных, развивающих и воспитательных целей обучения (например, получение субъективно новых знаний, способов деятельности, развитие умений и др.); 4) обучение научным методам исследования; 5) новые знания в процессе исследования обучающийся получает путем собственных наблюдений, сопоставлений, анализа, проведения экспериментов.

Эти характеристики свидетельствуют о том, что учебно-исследовательская деятельность представляет собой сочетание учебной и исследовательской деятельности, поскольку одни из них присущи учебной деятельности, другие – исследовательской.

Таким образом, *под учебно-исследовательской деятельностью будем понимать организуемую педагогом деятельность школьников, в процессе которой формируются субъективно новые знания, знания о структуре исследовательской деятельности, выявляются причинно-следственные связи экспериментально наблюдаемых или теоретически анализируемых фактов с преимущественно самостоятельным применением научных методов познания, используются и осваиваются возможности информационных технологий.*

Исходя из этого определения, уточним структуру учебно-исследовательской деятельности с учетом современных реалий всемерной информатизации образования:

- 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 деятельности при проведении учебного исследования;
- 4) выбор средств проведения исследовательской работы, в том числе средств информационных технологий;
- 5) проведение исследования (теоретического и/или экспериментального), в том числе с соответствующим программным обеспечением;
- 6) анализ полученных результатов с

использованием соответствующих пакетов программ и формулирование выводов о результативности выдвинутой гипотезы;

7) оформление отчета по выполненной работе, защита полученных результатов.

Для организации учебно-исследовательской деятельности мы предлагаем следующие методические средства: исследовательские задачи, исследовательские лабораторные работы и исследовательские учебные проекты.

В качестве примера организации учебно-исследовательской деятельности школьников рассмотрим методику применения исследовательской задачи по физике. Ученикам восьмого класса предлагается исследовательская задача: «Определить зависимость температуры нагреваемого тела от времени его нагревания при постоянной мощности нагревателя и построить соответствующий график». Перед непосредственным выполнением работы учитель организует обсуждение пошагового выполнения исследования в соответствии со структурой учебно-исследовательской деятельности.

Учитель совместно с учащимися обсуждает цель эксперимента: исследовать зависимость температуры нагреваемого тела от времени при постоянном его нагревании. Предлагаем использовать следующее оборудование: металлический сосуд с водой, лабораторная электрическая плитка, датчик температуры, программное обеспечение (далее – ПО) «Цифровая лаборатория по физике».

Далее учащиеся в процессе диалога формулируют гипотезу. Наиболее вероятно выдвижение следующей гипотезы: «Температура нагреваемого тела будет увеличиваться прямо пропорционально времени».

Затем учитель совместно с учениками намечает ход работы, обсуждает с ними последовательность действий при выполнении эксперимента, при этом использует методы определения температуры с помощью датчика и ПО цифровой лаборатории. В результате по полученным данным ученики строят график зависимости температуры воды от времени ее нагревания.

Полученный график показывает, что прямой зависимости в результате не было получено и что с течением времени скорость нагрева уменьшилась, что противоречит выдвинутой гипотезе. После этого педагог организует обсуждение и подводит учеников к получению нового знания: чем больше разность температуры нагреваемого тела и окружающей среды, тем интенсивнее идут потери тепла на нагревание окружающего воздуха, а интенсивность передачи тепла от нагревателя к нагреваемому телу, напротив, уменьшается, что вместе в итоге

приводит к замедлению скорости роста температуры по мере ее повышения.

Для закрепления представлений о проведении исследования ученикам предлагается сформулировать гипотезу для исследования процесса остывания воды. На следующем уроке учитель организует обсуждение хода исследования и выполнение эксперимента, ученики делают вывод о верности сформулированной гипотезы исследования.

Второе методическое средство – исследовательские лабораторные работы. Рассмотрим на конкретном примере лабораторной работы по математике «Нахождение оптимальных условий для определения вероятности получения остроугольного треугольника, образованного тремя случайными точками на окружности» для формирования понятия вероятности события в старших классах.

Учебное исследование заключается в том, что ученикам необходимо найти оптимальные условия, в которых получение остроугольного треугольника наиболее вероятнее. Для этого следует провести серию выбора точек на окружности, сначала выбирая точки в одной четверти окружности, затем рассмотреть варианты нахождения точек в разных четвертях окружности.

В начале учитель организует диалог, в ходе которого актуализирует знания уча-

щихся о структуре исследовательской деятельности.

Далее, с помощью организованного диалога учитель подводит обучающихся к формулированию проблемы и гипотезы учебного исследования. Например, возможна следующая формулировка проблемы учебного исследования: «Каким должно быть расположение этих точек, при котором получение остроугольного треугольника наиболее вероятно?»; а формулировка гипотезы: «Получение остроугольного треугольника наиболее вероятно при условии, если одна из произвольно выбранных трех точек будет находиться в другой полуокружности относительно остальных двух точек».

Далее учитель вместе с учениками продумывает ход работы. Ученики чертят окружность единичного радиуса в декартовой системе координат и рассматривают случаи, когда три точки находятся в одной четверти, в одной полуокружности, в разных полуокружностях (рис.). Проводят испытания 5, 10, 20, 40 раз. Фиксируют полученные данные. Подсчеты школьникам предлагается проводить в табличном процессоре. В завершение обучающиеся делают выводы, на основе которых подтверждают или опровергают гипотезу. В этом учебном исследовании гипотеза была подтверждена.

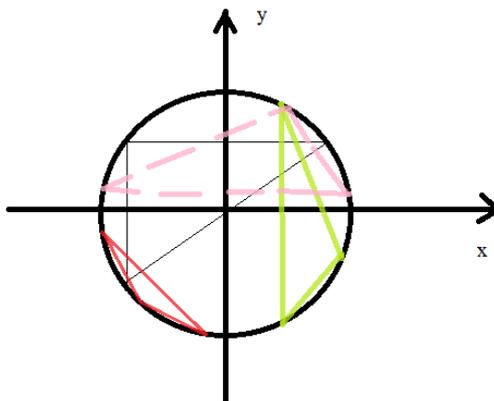


Рис. Треугольники, получившиеся из точек, выбранных случайным образом

В качестве домашнего задания ученикам предоставляется лабораторная работа «Статистическое определение вероятности получения тупоугольного треугольника, образованного тремя случайными точками на окружности».

Третье средство – учебные исследовательские проекты. Ученые выделяют разные типы проектов по различным критериям. Например, по доминирующему методу, что для нас актуально, выделяют следующие

виды: творческие, исследовательские, игровые, информационные, практико-ориентированные. В соответствии с целью нашего исследования отдадим предпочтение учебным исследовательским проектам. При выполнении учебно-исследовательского проекта структура учебно-исследовательской деятельности обучающегося не меняется. Учебный исследовательский проект основан на учебном исследовании, которое организовано с помощью проектного метода. При-

ведем примерную тематику проектов по физике и математике:

1) «Расчитать расход электропроводов с указанием их маркировки для обновления электропроводки в конкретном дачном домике, если садовод пользуется телевизором, СВЧ-печкой, электроплиткой». Важность этого проекта заключается в его практической значимости, развитии умения получать необходимую информацию из разных источников, в том числе из источников в сети Интернет по маркировке электропроводов;

2) «Определить с помощью мобильной геолокации площади участка земной поверхности (участок земной поверхности может представлять собой простую фигуру или неправильную геометрическую фигуру). Важность этого проекта заключается в использовании в реальной жизни современных средств информационно-коммуникационных технологий (определение координат с помощью мобильных устройств) и применении этих данных для подсчета площади реальных объектов;

3) «Выяснить каким из методов получается более точный результат определения объема малого тела неправильной формы (например, лимона)». Важность этого проекта заключается в возможности использования различных методов исследования, что обеспечивает вариативность мыслительной деятельности обучающихся. Ученикам необходимо найти информацию, в том числе в сети Интернет, о способах определения объема тела различными междисциплинарными методами. Школьники могут предложить следующие методы определения объема тела при выполнении этого проекта, в частности лимона: с помощью его разреза и проектирования сечений на бумагу с проведением соответствующих подсчетов, с помощью нахождения объема вытесненной жидкости и др.

Для успешного выполнения учебных исследовательских проектов мы предлагаем следующие методические рекомендации:

1) учебный исследовательский проект выполняется согласно предлагаемой структуре учебно-исследовательской деятельности;

2) учебный исследовательский проект может носить межпредметный характер;

3) выполнение учебного исследовательского проекта предполагает использование информационных технологий;

4) выполнение учебного исследовательского проекта предполагает активное применение полученных знаний для получения нового знания или практического результата.

Предлагаемая методика была применена учителями математики и физики, с которыми был проведен первоначальный опрос. В течение двух учебных четвертей учителя использовали предлагаемую методику. После этого нами был проведен следующий опрос: 1. Будете ли вы далее применять предлагаемые методические средства для организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся? 2. Считаете ли вы, что применение предлагаемых методических средств в учебном процессе позволяет освоить методы научного познания и структуру исследовательской деятельности? 3. Отметили ли вы возросшую активность учащихся в учебном процессе? 4. Отметили ли вы интерес учеников к учебно-исследовательской деятельности? 5. Вызвала ли у вас интерес применяемая методика?

На первый вопрос 90% учителей ответили утвердительно, 5% затруднились ответить, 5% ответили, что испытали сложности. На второй вопрос все респонденты ответили утвердительно. Возросшую активность учащихся к познавательной деятельности отметили 80% учителей. Также 80% респондентов отметили интерес учеников к учебно-исследовательской деятельности. На пятый вопрос все педагоги ответили утвердительно.

Таким образом, большинство учителей готовы применять в обучении предлагаемую методику организации учебно-исследовательской деятельности, которая прежде всего направлена на овладение методами научного исследования и освоение знаний по структуре научно-исследовательской деятельности.

Заключение. Предлагаемая методика позволяет организовать как учебную, так и внеучебную исследовательскую деятельность обучающихся с применением информационных технологий. Учебно-исследовательская деятельность во время урока организуется на основе двух методических средств – исследовательские задачи и лабораторные работы. Внеучебная исследовательская деятельность организуется на основе выполнения учебных исследовательских проектов. В процессе работы над учебным исследовательским проектом учитель может проверить как сформированность знаний по исследовательской деятельности, так и овладение методами научного исследования. Предлагаемая методика позволяет организовать учебно-исследовательскую деятельность в условиях информатизации образования и сделать процесс обучения интересным как для ученика, так и для учителя.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Абдулов, Р. М. Лабораторные работы по физике как средство развития исследовательских умений школьников / Р. М. Абдулов, В. В. Храмко, А. П. Усольцев. – Текст : непосредственный // Проблемы учебного физического эксперимента : сборник научных трудов / Институт стратегии развития образования Российской академии образования ; Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко. – М., 2023. – С. 14–16.
2. 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.
3. Абрамова, С. В. Организация учебно-исследовательской работы на внеклассных занятиях по русскому языку в старших классах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. В. Абрамова. – М., 2007. – 22 с. – Текст : непосредственный.
4. Аввакумова, И. А. Исследовательские задачи как средство формирования учебно-исследовательских умений обучающихся в процессе обучения математике / И. А. Аввакумова, Н. В. Дударева. – Текст : непосредственный // Электронные библиотеки. – 2019. – Т. 22, № 5. – С. 296–307.
5. Аксенова, О. В. Развитие исследовательских умений в процессе обучения математике : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.2 / О. В. Аксенова. – Екатеринбург, 2022. – 183 с. – Текст : непосредственный.
6. Белоносова, В. В. Учебно-исследовательская работа студентов как средство развития их творческой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Белоносова. – СПб., 2003. – 22 с. – Текст : непосредственный.
7. Бессмельцева, Е. С. Формирование учебно-исследовательских умений у студентов неязыковых факультетов педагогических вузов в процессе обучения немецкому языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. С. Бессмельцева. – СПб., 2007. – 27 с. – Текст : непосредственный.
8. Бодряков, В. Ю. Формирование исследовательских умений уральских школьников при выполнении межпредметных лабораторных работ: результаты пилотного исследования / В. Ю. Бодряков, В. А. Бредгауэр, В. А. Красноперов. – Текст : непосредственный // Современные тренды развития инженерно-технического образования в условиях реализации ФГОС : материалы форума. – Екатеринбург, 2024. – С. 47–52.
9. Бойкова, А. Е. Экспериментальные задачи как средство формирования и развития исследовательских умений учащихся в процессе обучения физике : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. Е. Бойкова. – СПб., 2010. – 21 с. – Текст : непосредственный.
10. Кожухова, М. Ю. Формирование исследовательских умений старшеклассников в научном обществе учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. Ю. Кожухова. – М., 2004. – 24 с. – Текст : непосредственный.
11. Кощеева, Е. С. Развитие исследовательских умений учащихся на основе использования схематического моделирования в процессе обучения физике : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. С. Кощеева. – Екатеринбург, 2003. – 219 с. – Текст : непосредственный.
12. 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.
13. Мирзаев, С. М. Методика формирования исследовательских умений у учащихся 7–9 классов на основе применения приемов ограничения и обобщения (в процессе обучения математике) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. М. Мирзаев. – Махачкала, 2004. – 20 с. – Текст : непосредственный.
14. 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.
15. Практикум по физике в средней школе: Дидактический материал : пособие для учителя / Л. И. Анциферов, В. А. Буров, Ю. И. Дик [и др.] ; под ред. В. А. Бурова, Ю. И. Дика. – 3-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1987. – 191 с. – Текст : непосредственный.
16. Шамало, Т. Н. Учебный эксперимент в процессе формирования физических понятий : книга для учителя / Т. Н. Шамало. – М. : Просвещение, 1986. – 96 с. – Текст : непосредственный.

R E F E R E N C E S

1. Abdulov, R. M., Khranko, V. V., Usoltsev, A. P. (2023). Laboratornye raboty po fizike kak sredstvo razvitiya issledovatel'skikh umenii shkol'nikov [Laboratory Work in Physics as a Means of Developing Students' Research Skills]. In *Problemy uchebnogo fizicheskogo eksperimenta: sbornik nauchnykh trudov*. Moscow, pp. 14–16.
2. 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.
3. Abramova, S. V. (2007). *Organizatsiya uchebno-issledovatel'skoi raboty na vneklassnykh zanyatiyakh po russkomu yazyku v starshikh klassakh* [Organization of Educational and Research Work in Extracurricular Classes in Russian Language in Senior Grades]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 22 p.
4. Avvakumova, I. A., Dudareva, N. V. (2019). Issledovatel'skie zadachi kak sredstvo formirovaniya uchebno-issledovatel'skikh umenii obuchayushchikhsya v protsesse obucheniya matematike [Research Tasks as a Means of Developing Students' Learning and Research Skills in the Process of Teaching Mathematics]. In *Elektronnye biblioteki*. Vol. 22. No. 5, pp. 296–307.
5. Aksenova, O. V. (2022). *Razvitie issledovatel'skikh umenii v protsesse obucheniya matematike* [Developing Research Skills in the Process of Teaching Mathematics]. Dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg. 183 p.

6. Belonosova, V. V. (2003). *Uchebno-issledovatel'skaya rabota studentov kak sredstvo razvitiya ikh tvorcheskoi deyatel'nosti* [Students' Educational and Research Work as a Means of Developing Their Creative Activity]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Saint Petersburg. 22 p.
7. Bessmeltseva, E. S. (2007). *Formirovanie uchebno-issledovatel'skikh umenii u studentov neyazykovykh fakul'tetov pedagogicheskikh vuzov v protsesse obucheniya nemetskomu yazyku* [Formation of Educational and Research Skills in Students of Non-linguistic Faculties of Pedagogical Universities in the Process of Teaching German]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Saint Petersburg. 27 p.
8. Bodryakov, V. Yu., Bredgauer, V. A., Krasnoperov, V. A. (2024). *Formirovanie issledovatel'skikh umenii ural'skikh shkol'nikov pri vypolnenii mezhpredmetnykh laboratornykh rabot: rezul'taty pilotnogo issledovaniya* [Formation of Research Skills of Ural Schoolchildren When Performing Interdisciplinary Laboratory Work: Results of a Pilot Study]. In *Sovremennye trendy razvitiya inzhenerno-tehnicheskogo obrazovaniya v usloviyakh realizatsii FGOS: materialy foruma*. Ekaterinburg, pp. 47–52.
9. Boikova, A. E. (2010). *Ekspperimental'nye zadachi kak sredstvo formirovaniya i razvitiya issledovatel'skikh umenii uchaschchikhsya v protsesse obucheniya fizike* [Experimental Tasks as a Means of Forming and Developing Students' Research Skills in the Process of Teaching Physics]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Saint Petersburg. 21 p.
10. Kozhukhova, M. Yu. (2004). *Formirovanie issledovatel'skikh umenii starsheklassnikov v nauchnom obshchestve uchaschchikhsya* [Formation of Research Skills of High School Students in the Scientific Society of Students]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 24 p.
11. Koshcheeva, E. S. (2003). *Razvitie issledovatel'skikh umenii uchaschchikhsya na osnove ispol'zovaniya skhemo-tehnicheskogo modelirovaniya v protsesse obucheniya fizike* [Development of Students' Research Skills Based on the Use of Schematic-Technical Modeling in the Process of Teaching Physics]. Dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg. 219 p.
12. 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.
13. Mirzaev, S. M. (2004). *Metodika formirovaniya issledovatel'skikh umenii u uchaschchikhsya 7–9 klassov na osnove primeneniya priemov ogranicheniya i obobshcheniya (v protsesse obucheniya matematike)* [Methodology for Developing Research Skills in 7th–9th Grade Students Based on the Principles of Limitation and Generalization (in the Process of Learning Mathematics)]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Makhachkala. 20 p.
14. Pankratova, L. V. (2014). *Formirovanie issledovatel'skikh umenii v obuchenii matematike uchaschchikhsya 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.
15. Antsiferov, L. I., Burov, V. A., Dik, Yu. I. et al. (1987). *Praktikum po fizike v srednei shkole: Didakticheskii material* [Practical Course in Physics in Secondary School: Didactic Material]. 3rd edition. Moscow, Prosvesh. 191 p.
16. Shamalo, T. N. (1986). *Uchebnyi eksperiment v protsesse formirovaniya fizicheskikh ponyatii* [Educational Experiment in the Process of Formation of Physical Concepts]. Moscow, Prosveshchenie. 96 pi.

Гордиенко Татьяна Петровна,

SPIN-код: 4114-5513

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

Гумена Татьяна Игоревна,

SPIN-код: 4038-0640

аспирант, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова; ассистент кафедры эксплуатации судовых энергетических установок, Керченский государственный морской технологический университет; 298309, Россия, г. Керчь, ул. Орджоникидзе, 82; e-mail: tanya.gumena@mail.ru

**СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ ШКОЛОЙ И ВУЗОМ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; студенты; образовательная система; образовательный процесс; педагогические технологии; методы обучения; преемственность обучения; смешанное обучение; цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; общеобразовательные учебные заведения

АННОТАЦИЯ. В настоящее время образовательная система сталкивается с весьма серьезными и многочисленными вызовами, которые напрямую связаны с необходимостью обеспечения преемственности между школой и высшим образованием. Актуальность данной темы обусловлена повышением значимости смешанного обучения, объединяющего традиционные и цифровые методы, что обеспечивает индивидуальный подход к учебе, укрепляя подготовку учащихся к требованиям вузовской среды. Цель исследования – выявить роль рассматриваемого формата в качестве результативного механизма для формирования плавного перехода между образовательными этапами. В ходе анализа установлено, что, несмотря на очевидные преимущества интеграции различных вариантов обучения, в теории и практике существует противоречие: некоторые специалисты указывают на трудности адаптации студентов к цифровой среде, необходимость дополнительной педагогической подготовки для успешного использования технологий. Тем не менее удалось прийти к выводу, что внедрение смешанного варианта (при правильной методической поддержке) содействует нивелированию разрыва между ступенями образования и развитием у учащихся навыков самоорганизации, критического мышления. Материалы, изложенные в данной статье, будут полезны педагогам, администраторам образовательных учреждений, разработчикам учебных программ, исследователям в области соответствующих технологий.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Гордиенко, Т. П. Смешанное обучение как средство обеспечения преемственности между школой и вузом / Т. П. Гордиенко, Т. И. Гумена. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 272–278.

Gordienko Tatyana Petrovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Vice-Rector for Scientific Innovation, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov, Simferopol, Russia

Gumena Tatyana Igorevna,

Postgraduate Student, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov, Simferopol, Russia; Assistant of Department of Operation of Ship Power Plants, Kerch State Marine Technological University, Kerch, Russia

**BLENDED LEARNING AS A MEANS OF ENSURING CONTINUITY
BETWEEN SCHOOL AND UNIVERSITY**

KEYWORDS: higher education institutions; students; educational system; educational process; pedagogical technologies; teaching methods; continuity of learning; blended learning; digitalization of education; digital technologies; digital educational environment; general education institutions

ABSTRACT. In the current conditions, the educational system is facing very serious and numerous challenges, which are directly related to the need to ensure continuity between school and higher education. The relevance of this topic is due to the increased importance of blended learning, combining traditional and digital methods, providing an individual approach to learning, strengthening the preparation of students for the requirements of the university environment. The purpose of the study is to identify the role of the format in question as an effective mechanism for forming a smooth transition between educational stages. The analysis found that, despite the obvious advantages of integrating various learning options, there is a contradiction in theory and practice: some experts point to the difficulties of adapting students to the digital environment, the need for additional pedagogical training for the successful use of technology. Nevertheless, it was possible to come to the conclusion that the introduction of a mixed version (with the right methodological support) helps to bridge the gap between the levels of education and the development of students' self-organization skills, critical thinking. The materials presented in this article will be useful for teachers, administrators of educational institutions, developers of educational programs, and researchers in the field of relevant technologies.

FOR CITATION: Gordienko, T. P., Gumena, T. I. (2024). Blended Learning as a Means of Ensuring Continuity between School and University. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 272–278.

Введение. В условиях современного образовательного пространства переход от школьного обучения к вузовскому обостряет проблему обеспечения преемственности, при которой навыки, знания, которые были сформированы ранее, служат устойчивой основой для успешной учебы в высшем учебном заведении. Одной из действенных методик, содействующих данному процессу, является смешанное обучение, сочетающее элементы очной и дистанционной работы. Благодаря подобному подходу появляется полноценная возможность существенно расширить спектр образовательных опций, обеспечить более индивидуализированный учебный путь, а также укрепить навыки самостоятельной работы у старшеклассников, которые пригодятся им на следующем этапе.

Проблема исследования заключается в наличии противоречия между потенциальными возможностями смешанного обучения в обеспечении преемственности между школой и вузом и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ, практических механизмов его реализации в условиях функционирующей образовательной системы. [4] Обозначенное положение дел конкретизируется с помощью следующих тезисов: несогласованность методов и форм обучения в школе и вузе, недостаточная готовность выпускников к формам организации учебного процесса в высших учебных заведениях, недостаток задействования системного подхода к использованию смешанного формата как инструмента сглаживания перехода.

Методы и материалы. При подготовке статьи использованы сравнительный анализ, систематизация, синтез, обобщение. В современной педагогической литературе активно обсуждаются вопросы смешанного обучения, а также проблематика преемственности между школой и вузом.

Так, Л. А. Амирова и соавторы [1] рассматривают данный формат как инновационный инструмент развития образования, подчеркивая его потенциал в модернизации учебного процесса. О. А. Баковкина [2] дополняет это понимание, исследуя специфику реализации такого варианта в высшей школе. А. Г. Широколобова [9] фокусируется на технологических нюансах, предлагая новые подходы на базе руководящих положений цифровой дидактики.

Проблема преемственности раскрывается в работах С. Х. Биджиевой и Л. А. Батчаевой [3], которые анализируют современные условия перехода от школьного к вузовскому образованию. Г. Н. Ковалева [7]

исследует механизмы ее обеспечения в обучении, а С. В. Копылов [8] предлагает концепцию единой образовательной среды.

Особый интерес представляют публикации, в которых интегрируются различные направления. В. А. Далингер и В. П. Федоров [5] рассматривают потенциал смешанного формата для всех участников системы образования – как в школе, так и в вузе. З. Х. Кайтукова [6] дает характеристику роли смешанного обучения в развитии творческого потенциала старшеклассников.

Методологические аспекты преемственности разрабатываются, к примеру, Ш. М. Шуиншиной и соавторами [9], предлагающими комплексный подход к созданию программ. Ш. Т. Эргашев и коллеги [11] развивают концептуальную базу непрерывного образования в системе опережающей подготовки.

В современной литературе обнаруживается противоречие между теоретической разработанностью смешанного обучения и недостаточным освещением практических механизмов реализации в системе «школа – вуз». Помимо этого, существует расхождение в подходах к оценке эффективности рассматриваемого формата: одни авторы делают акцент на технологических параметрах, другие – на педагогических аспектах.

Недостаточно исследованы следующие области: психолого-педагогические нюансы адаптации учащихся к смешанному обучению при переходе из школы в вуз, вопросы подготовки педагогических кадров для реализации преемственности, методики оценивания результативности характеризуемого инструментария, место искусственного интеллекта и современных цифровых разработок в обеспечении плавного перехода в учебе.

Результаты и обсуждение. С опорой на ознакомление с содержанием научных публикаций было сформулировано авторское понимание сущности смешанного обучения. Подразумевается методика образовательного процесса, в рамках которой объединяются элементы традиционного очного формата с дистанционными технологиями, что помогает учащемуся самостоятельно регулировать темп и глубину освоения материала. Рассматриваемое направление положительно сказывается на формировании и последующем укреплении навыков самоорганизации, критического мышления, информационной грамотности; у обучающихся развиваются гибкость вкупе с готовностью к динамичным формам учебы, востребованным в вузовской и профессиональной среде.

Принципы и руководящие положения смешанного обучения систематизированы на схеме (рис. 1).



Рис. 1. Систематизация принципов организации смешанного обучения (составлено автором на основе [2; 6; 8])

Целесообразно особо подчеркнуть, что смешанное обучение вовсе не сводится лишь к комбинации очного и дистанционного вариантов. Подразумевается концептуально новая парадигма, которая в своем смысловом содержании ориентирована на организацию глубокой, структурированной подготовки обучающегося, адаптированной к его личным потребностям, темпу освоения материалов [3]. Старшеклассники во-

влекаются в процессы саморегуляции, самооценки, при этом закрепляются умения работы с разнообразными источниками данных, а также самостоятельное построение образовательных траекторий. На схеме (рис. 2) перечислены ключевые детерминанты преемственности между школой и вузом, обеспечиваемой смешанным обучением.



Рис. 2. Выделение детерминант преемственности (составлено автором на основе [1; 8])

Особенностью характеризуемого в статье подхода служит акцент на взаимодействии учащихся с информацией через специально подобранные цифровые ресурсы. Интерактивные платформы в этой связи позволяют организовать процесс таким образом, чтобы обучающиеся имели возможность работать над темами, выходящими за рамки школьной программы, что позитивно отражается на углублении их знаний и формировании критического мышления [9]. Интеграция смешанного формата еще в школе помогает учащимся привыкнуть к нему, а позднее он будет легче воспринят уже в вузе, где большая доля информации транслируется через онлайн-курсы, лекции, а контроль над выполнением заданий возлагается на самого студента.

Далее следует остановиться на том, что благодаря смешанному обучению закладывается «фундамент» для самостоятельного, осознанного подхода к учебе. Работа в дистанционных условиях прямым образом сопряжена с самоорганизацией, что становится весьма значимым качеством в вузовской среде. Такой опыт позволяет учащимся осваивать новые формы коммуникации,

разбираться в структурировании времени, ресурсов, что играет определяющую роль в приспособлении к требованиям высшей школы.

Ученики, которые уже обладают навыками работы с онлайн-курсами, информационными платформами, различными электронными библиотеками, гораздо легче адаптируются к условиям вуза, где их ожидает большая ответственность за самостоятельное освоение материалов. Постепенная трансформация привычного формата обучения создает требуемые предпосылки для перехода от роли школьника, постоянно находящегося под контролем педагога, к позиции студента, который самостоятельно управляет образовательным процессом.

В качестве еще одного фундаментального аспекта преемственности между школой и высшим учебным заведением выступает развитие у старшеклассников психологической готовности к вузовской среде. В увязке с этим в рамках смешанного обучения предполагаются различные форматы взаимодействия, коммуникации, к примеру:

- вебинары;
- форумы;

– чат-группы [11].

Это позволяет учащимся успешно приспособляться к более сложным коммуникативным моделям, что распространены в высшей школе. Рассматриваемый формат содействует формированию уверенности в себе, он помогает предупредить стресс, связанный с переходом к новому типу образовательной системы.

Механизм характеризуемого варианта обучения нацелен на подготовку учащихся к схеме вузовских занятий: от более гибкой работы с задачами до умения конструировать свои учебные маршруты. Благодаря этому у старшеклассников формируются необходимые психологические, интеллектуальные ресурсы для эффективного участия в процессах, соответствующих функционированию высших учебных заведений.

Далее целесообразно обратить внима-

ние на то, что смешанное обучение играет ключевую роль в развитии информационной грамотности, являющейся одной из важнейших компетенций для достижения успехов в вузе [4; 10]. Учащиеся привыкают работать с онлайн-ресурсами, что становится неотъемлемым звеном высшего образования. Воспитание у старшеклассников навыков поиска, отбора, анализа данных укрепляет их готовность к вузовским требованиям, где информация уже не подается в готовом виде, а требует активного участия студента в ее систематизации и понимании.

С учетом проведенного анализа в рамках данной статьи предлагается авторское видение интеграции смешанного обучения, что отражено в таблице. Выделены конкретные этапы, для каждого из которых перечислены участники.

Таблица

Рекомендуемый алгоритм внедрения смешанного обучения в целях обеспечения преемственности между старшими классами школы и первыми курсами вуза

Этап	Содержание	Участники
1. Анализ образовательных требований школы и вуза	Определение ключевых компетенций, навыков, необходимых для плавного перехода учащихся из старших классов школы к первому курсу вуза. Сравнительный анализ программ с целью выявления расхождений, пробелов	Администрация школы, представители вуза, методисты, преподаватели
2. Совместное проектирование учебной программы	Разработка программы смешанного обучения, объединяющей школьные и вузовские компоненты, в том числе онлайн- и офлайн-форматы, направленные на развитие необходимых академических и профессиональных компетенций. Подбор цифровых инструментов, ресурсов, обеспечивающих преемственность учебных материалов, методов	Учителя старших классов, преподаватели вуза, IT-специалисты, методисты
3. Подготовка преподавателей, учащихся	Обучение школьных и вузовских преподавателей методам смешанного обучения, применению цифровых платформ, оценке достижений учащихся. Проведение вводных занятий для школьников старших классов, студентов первых курсов по использованию платформ, самоорганизации	Преподаватели, IT-специалисты, школьники старших классов, студенты первых курсов
4. Пилотное внедрение, мониторинг преемственности	Запуск программы на выбранных классах и курсах с регулярным оцениванием ее влияния на готовность школьников к университетскому обучению. Мониторинг успехов, трудностей, а также сбор обратной связи от преподавателей для анализа эффективных практик	Преподаватели, студенты первых курсов, школьники старших классов, кураторы программы
5. Оценка результатов, адаптация	Оценивание итогов пилотного внедрения, корректировка содержания, методов обучения на базе собранных данных, обратной связи. Включение успешных практик для улучшения готовности школьников, повышения академической уверенности первокурсников	Методисты, администрация, преподаватели, аналитики
6. Масштабирование, интеграция	Полноценное внедрение программы в старших классах и на начальных курсах с учетом предварительных корректировок, адаптации. Подготовка к непрерывному сотрудничеству между школой и вузом в целях долгосрочной преемственности в образовательном процессе	Преподаватели, администрация школы и вуза, учащиеся старших классов, студенты первых курсов

Предложенный алгоритм характеризуется новизной в связи с тем, что обеспечивает системное взаимодействие между школой и вузом, устраняя разрыв между про-

граммами, помогая учащимся старших классов и студентам первых курсов готовиться к академическим требованиям следующего уровня. Речь идет о выстраивании

единой учебной модели, которая базируется на цифровых и смешанных методах, что содействует более глубокому освоению знаний. Ценность предлагаемых поэтапных шагов состоит также в интеграции совместного проектирования учебного содержания, обучения преподавателей, гибкой адаптации программы, что дает возможность учащимся последовательно укреплять навыки и знания.

Выводы. Резюмируя, целесообразно подчеркнуть, что в современном понимании смешанное обучение представляет собой инновационный подход, который нацелен на успешное обеспечение преемственности между школьным и высшим образованием. Соответствующая методика способствует развитию ключевых навыков: самостоятельность, ответственность, психологическая готовность, информационная грамотность.

Интеграция рассматриваемого формата в школы создает необходимые предпосылки для того, чтобы абитуриенты имели возможность не только оперативно и успешно приспособиться к вузовской среде, но и стать полноценными участниками образовательного процесса, способными к саморегуляции, а также к активной учебной деятельности.

На фоне цифровизации характеризу-

емое нами направление отличается несколькими ключевыми особенностями. Во-первых, оно содействует укреплению навыков самостоятельной работы с цифровыми ресурсами, что подготавливает школьников к форматам обучения, преобладающим в вузах. Во-вторых, смешанные варианты положительным образом сказываются на формировании информационной грамотности, а это весьма значимо для работы с большим объемом данных и онлайн-источников в высшей школе. Наконец, анализируемый подход помогает предупредить стресс при переходе в университетскую среду, позволяя учащимся привыкнуть к гибкому управлению образовательным процессом и задачами.

Предложенный в статье алгоритм обеспечивает эффективную и непрерывную преемственность между школьным и вузовским уровнями обучения через этапы, которые позволяют последовательно подготовить старшеклассников к академической жизни. Благодаря сотрудничеству преподавателей и методистов обеих сторон, а также регулярному анализу, улучшению программы формируется действенная основа для перехода к более сложным требованиям, что способствует успешной адаптации, достижениям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амирова, Л. А. Смешанное обучение в общем и высшем образовании как инновационный инструмент развития / Л. А. Амирова, Т. А. Седых, Г. Ф. Галикеева, Н. В. Суханова, В. Н. Саттаров. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2022. – Т. 86, № 9. – С. 47–60.
2. Баковкина, О. А. Смешанное обучение в образовательном процессе вуза / О. А. Баковкина. – Текст : непосредственный // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2021. – № 3-4 (63). – С. 110–116.
3. Биджиева, С. Х. Проблема преемственности в системе «школа – вуз» в современных условиях / С. Х. Биджиева, Л. А. Батчаева. – Текст : непосредственный // Инновационные технологии в образовании. – 2021. – № 1 (6). – С. 34–38.
4. Гумена, Т. И. Система преемственности между школой и вузом как педагогическая категория / Т. И. Гумена, Т. П. Гордиенко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 6. – С. 35–40.
5. Далингер, В. А. Смешанное обучение на службе участников образовательного процесса в школе и вузе / В. А. Далингер, В. П. Федоров. – Текст : непосредственный // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании : материалы VI Международной научной конференции. – Красноярск, 2022. – С. 185–189.
6. Кайтукова, З. Х. Смешанное обучение как фактор актуализации творческого потенциала личности старшеклассника в эвристической среде «школа – вуз» / З. Х. Кайтукова. – Текст : непосредственный // Современные тенденции прикладных исследований в психологии, педагогике и социологии : сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции. – Ульяновск, 2024. – С. 198–202.
7. Ковалева, Г. Н. Преемственность в обучении между школой и вузом / Г. Н. Ковалева. – Текст : непосредственный // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 29. – С. 826–830.
8. Копылов, С. В. Единая образовательная среда средней и высшей школы / С. В. Копылов. – Текст : непосредственный // Современные тенденции развития науки и образования: теория и практика : сборник материалов 3-й международной научно-практической конференции. – М., 2019. – С. 212–216.
9. Широколобова, А. Г. Технология смешанного обучения в высшей школе на основе принципов цифровой дидактики / А. Г. Широколобова. – Текст : непосредственный // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2024. – Т. 30, № 1. – С. 77–86.
10. Шуиншина, Ш. М. О методологических подходах при разработке образовательных программ в системе «школа – вуз» с учетом преемственности / Ш. М. Шуиншина, Е. А. Альпеисов, Е. А. Туяков, Б. С. Ахметова, Д. Е. Куатбаева. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – Т. 10, № 4. – С. 4202–4211.
11. Эргашев, Ш. Т. Применение концепции непрерывного образования в системе опережающей подготовки / Ш. Т. Эргашев, К. А. Неусыпин, А. А. Каххаров, Н. Х. Абдуллаева, М. С. Селезнева. – Текст : непо-

средственный // Будущее машиностроения России : XVI всероссийская конференция молодых ученых и специалистов (с международным участием). – М., 2024. – С. 289–291.

REFERENCES

1. Amirova, L. A., Sedykh, T. A., Galikeeva, G. F., Sukhanova, N. V., Sattarov, V. N. (2022). Smeshannoe obuchenie v obshchem i vysshem obrazovanii kak innovatsionnyi instrument razvitiya [Mixed Learning in General and Higher Education as an Innovative Development Tool]. In *Pedagogika*. Vol. 86. No. 9, pp. 47–60.
2. Bakovkina, O. A. (2021). Smeshannoe obuchenie v obrazovatel'nom protsesse vuza [Mixed Learning in the Educational Process of a University]. In *Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh*. No. 3-4 (63), pp. 110–116.
3. Bidzhieva, S. Kh., Batchaeva, L. A. (2021). Problema preemstvennosti v sisteme «shkola – vuz» v sovremennykh usloviyakh [The Problem of Continuity in the “School – University” System in Modern Conditions]. In *Innovatsionnye tekhnologii v obrazovanii*. No. 1 (6), pp. 34–38.
4. Gumena, T. I., Gordienko, T. P. (2023). Sistema preemstvennosti mezhdru shkoloj i vuzom kak pedagogicheskaya kategoriya [The System of Continuity between School and University as a Pedagogical Category]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 6, pp. 35–40.
5. Dalinger, V. A., Fedorov, V. P. (2022). Smeshannoe obuchenie na sluzhbe uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa v shkole i vuze [Mixed Learning in the Service of Participants in the Educational Process at School and University]. In *Informatizatsiya obrazovaniya i metodika elektronnoho obucheniya: tsifrovye tekhnologii v obrazovanii: materialy VI Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii*. Krasnoyarsk, pp. 185–189.
6. Kaitukova, Z. Kh. (2024). Smeshannoe obuchenie kak faktor aktualizatsii tvorcheskogo potentsiala lichnosti starsheklassnika v evristicheskoj srede «shkola – vuz» [Mixed Learning as a Factor of Actualization of the Creative Potential of a High School Student's Personality in the Heuristic Environment “School – University”]. In *Sovremennye tendentsii prikladnykh issledovaniy v psikhologii, pedagogike i sotsiologii: sbornik trudov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Ulyanovsk, pp. 198–202.
7. Kovaleva, G. N. (2021). Preemstvennost' v obuchenii mezhdru shkoloj i vuzom [Continuity in Education between School and University]. In *Innovatsii. Nauka. Obrazovanie*. No. 29, pp. 826–830.
8. Kopylov, S. V. (2019). Edinaya obrazovatel'naya sreda srednei i vysshei shkoly [Unified Educational Environment of Secondary and Higher Schools]. In *Sovremennye tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya: teoriya i praktika: sbornik materialov 3-i mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Moscow, pp. 212–216.
9. Shirokolobova, A. G. (2024). Tekhnologiya smeshannogo obucheniya v vysshei shkole na osnove printsipov tsifrovoy didaktiki [Technology of Blended Learning in Higher Education Based on the Principles of Digital Didactics]. In *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*. Vol. 30. No. 1, pp. 77–86.
10. Shuinshina, Sh. M., Alpeisov, E. A., Tuyakov, E. A., Akhmetova, B. S., Kvatbaeva, D. E. (2020). O metodologicheskikh podkhodakh pri razrabotke obrazovatel'nykh programm v sisteme «shkola – vuz» s uchetom preemstvennosti [On Methodological Approaches in the Development of Educational Programs in the School – University System, Taking into Account Continuity]. In *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. Vol. 10. No. 4, pp. 4202–4211.
11. Ergashev, Sh. T., Neusypin, K. A., Kakhkharov, A. A., Abdullaeva, N. Kh., Selezneva, M. S. (2024). Primenenie kontseptsii nepreryvnogo obrazovaniya v sisteme operezhayushchei podgotovki [Application of the Concept of Continuing Education in the System of Advanced Training]. In *Budushchee mashinostroeniya Rossii: XVI vserossiiskaya konferentsiya molodykh uchenykh i spetsialistov (s mezhdunarodnym uchastiem)*. Moscow, pp. 289–291.

УДК 378.147+373.31
ББК 4448.985

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.2

Жданова Наталья Михайловна,

SPIN-код: 5888-4319

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, Россия, г. Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3; e-mail: nat.jdanova@mail.ru

Тютюева Ирина Анатольевна,

SPIN-код: 7061-7701

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, Россия, г. Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3; e-mail: medvedeva452010@mail.ru

Манакова Александра Витальевна,

SPIN-код: 2530-5666

магистрант, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, Россия, г. Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3; e-mail: sasha.manakova.01@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И ТРАЕКТОРИЯ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; студенты-педагоги; подготовка будущих учителей; учителя начальных классов; функциональная грамотность; читательская грамотность; компоненты читательской грамотности; мотивационный компонент; когнитивный компонент; практико-ориентированный компонент

АННОТАЦИЯ. Цель исследования – диагностика читательских умений студентов, обучающихся по программе бакалавриата «Педагогическое образование» профиль «Начальное образование». В статье читательская грамотность рассматривается как компонент функциональной грамотности и условие успешной учебной и профессиональной деятельности, намечаются пути преодоления выявленных проблем для развития читательской грамотности студентов педагогического вуза. Научная новизна исследования заключается в определении типологии читательских умений, востребованных в профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов. В результате оценен уровень сформированности читательских умений будущих учителей начальных классов в Шадринском государственном педагогическом университете по четырем группам: находить и извлекать информацию, интегрировать и интерпретировать информацию, оценивать содержание и форму текста, использовать информацию из текста, что позволяет сделать вывод о невысоком уровне читательской культуры у будущих педагогов. В статье авторы рассматривают вопрос, посвященный актуальной проблеме формирования читательской грамотности у студентов в эпоху цифровизации. Выделяют компоненты ключевого понятия и показатели их сформированности. Проведенный эксперимент позволил авторам определить пути повышения уровня сформированности исследуемого процесса. С этой целью они предлагают применять в образовательном процессе элементы технологии развития критического мышления, ТРИЗ, проблемное обучение, метод проектов.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ШГПУ и БГПУ им. М. Акмуллы в 2024 году по теме «Функциональная модель формирования читательской грамотности у студентов педагогических вузов» (№ 04.24.16-7Д от 2 мая 2024 г.).

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Жданова, Н. М. Проблемы формирования читательской грамотности будущих учителей начальных классов и траектория их преодоления / Н. М. Жданова, И. А. Тютюева, А. В. Манакова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 279–286.

Zhdanova Natalia Mikhailovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

Tyutyueva Irina Anatolyevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

Manakova Alexandra Vitalievna,

Master's Degree Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

THE PROBLEMS OF THE FORMATION OF READING LITERACY OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS AND THE TRAJECTORY OF THEIR OVERCOMING

KEYWORDS: pedagogical universities; student teachers; training of future teachers; primary school teachers; functional literacy; reading literacy; components of reading literacy; motivational component; cognitive component; practice-oriented component

ABSTRACT. The purpose of the study is to diagnose the reading skills of students enrolled in the bachelor's degree program "Pedagogical education" profile "Primary education". The article considers reading literacy as a component of functional literacy and a condition for successful educational and professional activities, outlines ways to overcome the identified problems for the development of reading literacy of students of a pedagogical university. The scientific novelty of the research lies in determining the typology of reading skills that are in demand in the professional activity of a future primary school teacher. As a result, the level of formation of the reading skills of future primary school teachers at Shadrinsk State Pedagogical University was assessed in four groups: to find and extract information, integrate and interpret information, evaluate the content and form of the text, use information from the text, which allows us to conclude that the low level of reading culture among future teachers. In the article, the authors consider the issue of the actual problem of the formation of reading literacy among students in the era of digitalization. The components of the key concept and the indicators of their formation are distinguished. The conducted experiment allowed the authors to identify ways to increase the level of formation of the process under study. To this end, they propose to apply in the educational process: elements of technology for the development of critical thinking, TRIZ, problem-based learning, and the project method.

ACKNOWLEDGEMENTS: The study was carried out with the financial support of research works in priority areas of activity of partner universities ShSPU and BSPU named after M. Aknulla in 2024 on the topic "Functional model of the formation of reading literacy among students of pedagogical universities" (No. 04.24.16-7D dated May 2, 2024).

FOR CITATION: Zhdanova, N. M., Tyutyueva, I. A., Manakova, A. V. (2024). The Problems of the Formation of Reading Literacy of Future Primary School Teachers and the Trajectory of Their Overcoming. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 279–286.

Введение. В современном научном мире все чаще поднимается вопрос о сформированности читательской грамотности не только на ступени основного общего образования, но и у студентов вузов. В ходе освоения образовательной программы по профилю «Начальное образование» обучающиеся сталкиваются с большим объемом информации, которую необходимо изучить, осмыслить, выделить главное, а затем применить в своей педагогической профессиональной деятельности. В данном исследовании мы уделяем большое внимание подготовке учителей начальных классов, так как от них зависит уровень сформированности читательских умений у младших школьников.

Перечисленные выше умения относятся к категории «читательская грамотность». Именно она выступает ключевым понятием нашей статьи. Необходимо отметить, что большая часть исследований данного феномена проводятся среди младших школьников, подростков и старшеклассников. Наряду с категорией «читательская грамотность» изучаются «читательская компетентность», «читательские умения», «читательский интерес». Большой вклад в изучение данной проблематики внесли: О. Б. Адаева [1; 8], Е. Н. Володина [6], В. Ю. Баранова [18], Ю. Н. Гостева [7], М. И. Кузнецова [10], Л. А. Мосунова [15], Т. Ю. Плетяго [13], А. А. Тимакова [11], Н. В. Углова [16], Г. А. Цукерман [18].

Цель исследования – диагностика уровня сформированности читательской грамотности будущих учителей начальных классов и разработка траектории преодоления проблем формирования исследуемого феномена.

Материал и методы исследова-

ния. В исследовании приняли участие студенты с первого по третий курс очного и заочного отделений по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование». В основном респондентами выступили девушки в возрасте 18–24 лет. Исследование носило пилотный характер для апробации разработанного опросника-анкеты. Опрос проводился на платформе Google Формы и посредством заполнения анкетно-опросной формы. Были использованы несколько типов шкал: номинативная, порядковая шкала оценки оценивания (шкала Лайкерта). Всего было опрошено 105 обучающихся.

Цель исследования состояла в выявлении уровня сформированности мотивационного, когнитивного и практико-ориентированного компонентов читательской грамотности у будущих учителей начальных классов.

Результаты исследования и их обсуждение. Рассмотрим сущностную характеристику понятия «читательская грамотность». В психологии данное понятие рассматривается как способность понимать и использовать письменную речь во всем разнообразии ее форм, для целей общества или индивида. С точки зрения педагогики «Читательская грамотность – это способность к чтению и пониманию учебных текстов, умение извлекать информацию из текста, интерпретировать, использовать ее при решении учебных, учебно-практических задач и в повседневной жизни» [12].

По мнению Н. В. Угловой, «Читательская грамотность – способность человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участ-

воват в социальной жизни. Представляется, что в этом определении важен каждый из названных признаков понятия [16]. Л. М. Перминова рассматривает читательскую грамотность как «социально-экономическое явление, поскольку средний уровень читательской грамотности лучше предсказывает рост социально-экономического развития страны, чем уровень учебных достижений» [12]. В рамках стратегического подхода Н. Н. Сметанникова определяет читательскую грамотность «инструментом получения образования и распространения культуры, средством воспитания, интеллектуального и эмоционального развития человека, средством достижения им успехов в жизни» [14].

С точки зрения личностной характеристики Е. С. Балашова и И. А. Ерофеева определяют читательскую грамотность как «...способность личности к чтению и пониманию любых письменных текстов и учебных материалов, направленная на формирование умения извлекать необходимую информацию из прочитанного, а также размышлять на разные темы в социальной жизни общества...» [4]. Таким образом, анализ научной литературы позволяет констатировать, что существует достаточное количество определенных исследуемого нами феномена. Мы будем придерживаться понятия И. А. Артасова, О. И. Мельниковой: «Читательская грамотность – это способность к чтению и пониманию учебных текстов, умение извлекать информацию из текста, интерпретировать, использовать ее при решении учебных, учебно-практических задач и в повседневной жизни» [2].

Анализ научной литературы по проблеме исследования: читательская грамотность на уровне начального образования (Е. Г. Гуцу, Н. Н. Деменева, О. В. Колесова, Е. В. Кочетова, Т. В. Маясова), читательская компетентность (Е. Л. Гончарова, И. А. Зимняя, Н. Е. Колганова), читательские умения (В. И. Латыпова), в рамках преподавания учебных предметов в общеобразовательной школе (И. А. Артасов, О. И. Мельникова), развитие качеств чтения в процессе литературного образования (В. Ф. Одегова, С. И. Тимина, Н. М. Свирина), расширение поля читательских ориентаций (В. Е. Пугач, В. П. Чудинова) – позволил нам выделить компоненты процесса формирования читательской грамотности: мотивационный (предполагает наличие желания подготовиться к будущей профессии, с интересом читает литературу по своей предметной области); когнитивный (включает получение знаний и формирование способностей улавливать лексические единицы языка, выстраивать предложения, словосочетания и фразы со-

гласно правилам семантики и грамматики); практико-ориентированный (предполагает становление способностей самостоятельно применять полученные знания в ходе образовательного процесса, использует способы извлечения и обработки необходимой информации, владеет приемами работы с текстами научных статей, очерков, фрагментов параграфа учебника).

Важно отметить, что компоненты процесса формирования исследуемого нами понятия взаимосвязаны между собой. Наличие знаний не всегда является гарантией компетентности читателя, если они не применяются в практической деятельности. Студент, который не имеет внутренней мотивации к чтению и осуществляет это лишь по принуждению, не может считаться компетентным читателем. Знания формируются и сохраняются посредством активной деятельности студентов, поэтому успешность мотивации зависит от методов и форм, предложенных педагогом.

Становление каждого компонента направлено на формирование читательской грамотности. Например, у когнитивного компонента – это знания грамматики, семантики и лексической единицы языка; обладает богатым словарным запасом, понимает смысл понятий и выражений.

Показателями мотивационного компонента выступают: внутренняя мотивация к чтению, самосовершенствование читательских умений, проявление интереса к изучению учебной и научной литературы.

Практико-ориентированный компонент включает умения и навыки самостоятельного ориентирования в мире информации, грамотного выделения главной мысли, формулирование и трансляцию другим участникам образовательного процесса переработанного материала, умения делать выводы, использовать способы извлечения и обработки необходимой информации, владение приемами работы с текстами научных статей, очерков, фрагментов параграфа учебника, рефлексии.

Э. П. Бакшеева предлагает: «... для выявления уровня развития мотивационного компонента читательской грамотности следует использовать диагностическую методику незаконченных предложений М. П. Воюшиной ...» [3]. На основе данной методики нами была составлена анкета с целью выявления мотивов читательской деятельности студентов.

1. Я читаю, чтобы ...
2. Я изучаю научные статьи и педагогическую литературу, чтобы ...
3. На семинарских занятиях «Методика обучения литературному чтению в начальной школе» я стараюсь ...

4. В университетской библиотеке мне нравится ..., потому что ...

5. Быть хорошим читателем – это значит ...

Анализ проведенного опроса показал, что у 38 студентов, что составляет 36,2%, низкий уровень мотивации чтения, так как их ответы основаны на узколичностных мотивах («...чтобы хорошо учиться»). Средний уровень мотивации чтения выявлен у 44 респондентов (41,9%). Они указали на личные области исследования, «... узнавать новое, быть в ногу со временем»). Остальные студенты (21,9% от всех обучающихся) имеют высокий уровень мотивации чтения («... понимать идею автора», «... обсуждать среди одноклассников педагогические идеи, формы и методы организации урока», «... знакомиться с новыми изданиями, потому что я могу быть полезен своими знаниями одноклассникам, имеющим академическую задолженность»).

Чтобы выявить у студентов уровень сформированности когнитивного компонента читательской грамотности, Э. П. Бакшеева

[3] предлагает: «...использовать диагностики Л. А. Пучковой, О. В. Долговой, которые позволят в полной мере определить уровень сформированности навыков осознанного чтения, читательского кругозора. Респондентам предлагаются задания на листочках, где заранее подготовлен текст. Студентам необходимо внимательно ознакомиться с предложенным текстом и выполнить работу, отвечая на вопросы по тексту ...».

Выявить, знают ли студенты выдающихся педагогов и новаторов, помогло задание на соответствие, в котором необходимо соединить название педагогической работы с его автором, понятие с определением.

На основе полученных результатов можно сделать вывод, что из всех студентов, обучающихся на профиле «Начальное образование», правильно со всеми заданиями справились лишь 23 человека (21,9%). Остальные респонденты допустили ошибки в первой части задания, где нужно было объяснить смысл слов и выражений. Трудности возникли с осмыслением прочитанного текста. Допущены ошибки в задании на соответствие (рис. 1).



Рис. 1. Распределение испытуемых по уровням сформированности когнитивного компонента

диагностика Л. А. Пучковой, О. В. Долговой позволила распределить студентов по трем уровням. Низкий уровень продемонстрировали 38,1% (40 человек) студентов, средний уровень – 40% (42 человек), высокий – 21,9% (23 человек).

С целью выявления уровня сформированности практико-ориентированного компонента читательской грамотности Э. П. Бакшеева предлагает: «...использовать

диагностики, направленные на выявление уровня сформированности навыков осмысленного чтения по Л. А. Ясюковой...» [4].

На семинарском занятии студентам был предложен текст научной статьи. Перед ними стояла задача составить к ней аннотацию и выделить ключевые слова.

В ходе проведенной диагностики мы получили следующие результаты (рис. 2).

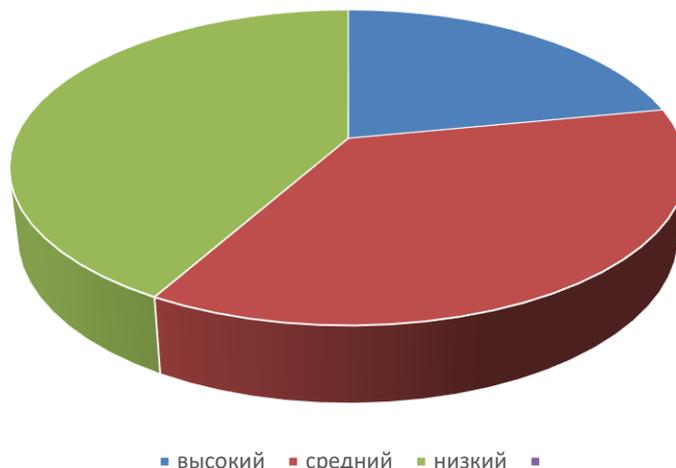


Рис. 2. Распределение испытуемых по уровням сформированности навыков осмысленного чтения, %

Данное задание вызвало у многих студентов затруднение. Не все владеют умением аннотирования, поэтому только 21,9% (23 человека) справились с заданием верно, 38 (36,2%) студентов без труда смогли написать ключевые слова, но возникли не-

большие трудности в формулировке аннотации. Не смогли точно определить ключевые слова и сформулировали аннотацию с помощью преподавателя 41,9% от всех участников диагностики.

Таблица

Корреляция показателей компонентов читательской грамотности и уровней сформированности осмысленного чтения, %

	Мотивационный	Когнитивный	Практико-ориентированный
Высокий	7,6	7,6	7,6
Средний	11,4	14,3	11,4
Низкий	9,5	11,4	19,2

Как видно из таблицы, корреляция показателей между уровнями сформированности осмысленного чтения научных текстов и компонентами читательской грамотности составляет $r = 0,52$ при $p \geq 0,01$, что говорит о значимой корреляционной зависимости между данными показателями. Можно отметить, что при низком уровне осмысленного чтения и показателя практико-ориентированного компонента читательская грамотность составляет 19,2%. Все компоненты читательской грамотности (мотивационный, когнитивный, практико-ориентированный) показывают высокий уровень зависимости – 7,6%. Одинаковый процент показывают мотивационный и практико-ориентированный компоненты при среднем уровне сформированности осмысленного чтения, что говорит о готовности студентов находить и исправлять свои ошибки в аннотировании и глубокого понимания прочитанного научного текста.

Диагностика читательских умений студентов педвуза выявила следующие проблемы: будущие учителя плохо умеют работать с несплошными (содержащими таблицы, схемы, списки, графики) и составными

(множественными) текстами, особенно текстами большого объема; в недостаточной степени владеют разными стратегиями чтения, позволяющими интерпретировать и синтезировать информацию; не подвергают анализу вопросы и задания; испытывают значительные сложности в оценке достоверности информации. Конечно, требуются более масштабные исследования на основе текстов разных стилей и типов, но и локальный эксперимент позволяет выявить «зоны неуспеха» и начать работу над их преодолением. Средний уровень читательских умений, достигнутый большинством обучающихся, затрудняет получение качественного высшего образования и препятствует эффективному выполнению профессиональных обязанностей учителя. Из проверяемых нами читательских умений, составляющих наряду со многими другими читательскую грамотность у будущих учителей начальных классов, на уровне «выше среднего» находятся аналитическое умение соотносить визуальную и вербальную информацию, умение находить несколько единиц информации, локализованных в таблице, и умение определять место, где со-

держится искомая информация. На недостаточном уровне находятся умения интерпретировать факты, использовать информацию текста для решения практической задачи и делать выводы на основе сравнения данных. Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в разработке инструментария, позволяющего оценить читательские умения студентов психолого-педагогических направлений на материале научных текстов, представленных в электронном формате, а также в сравнении уровней сформированности читательских умений студентов разных специальностей.

Проанализировав результаты исследования, проведенного с целью выявления уровня сформированности читательской грамотности у будущих учителей начальных классов, мы пришли к выводу о том, что необходимо построить траекторию решения выявленных проблемных вопросов. По нашему мнению, целесообразно осуществлять данную работу с опорой на принципы: систематичности, новизны и разнообразия, умеренности воздействия, цикличности. На их основе мы выделили этапы траектории формирования читательской грамотности у студентов: погружение, теоретико-практический, деятельностный, рефлексивный. Останемся на характеристике этапов.

Первый этап – погружение – реализуется на первом курсе. Пришедшие в вуз бывшие выпускники школ и колледжей обладают недостаточно высоким уровнем сформированности читательской грамотности. В рамках предметов «Речевые практики», «Теория литературы и практика читательской деятельности», а также в ходе занятий Клуба «Строка к строке» предлагаем с помощью активных и интерактивных методов (технологий РКМ и ТРИЗ) и форм осуществлять формирование мотивационного и когнитивного компонентов феномена «читательская грамотность». На данном этапе необходимо сформировать у студентов желание подготовиться к будущей профессии, привить навыки осознанного чтения литературы по своей предметной области, расширить интерес к разнообразным приемам работы с текстами предметной ориентации (научная статья, очерк, фрагмент параграфа учебника).

На теоретико-практическом этапе, осуществляемом на втором курсе, посредством разнообразных форм (заседания читательского клуба, читательские конференции, диспуты, педагогические мастерские, мастер-классы) у будущих учителей начальных классов формируются и «оттачиваются» умения находить и извлекать информацию; интегрировать и интерпретировать информацию; оценивать содержание и форму текста; использовать получен-

ную текстовую информацию для подготовки к семинарским занятиям, при написании рефератов, научных статей. На данном этапе у студентов закладываются базовые умения работать с научной литературой.

Третий этап – деятельностный – реализуется на третьем курсе в ходе дисциплины по выбору «Презентационная риторика», в рамках подготовки к написанию курсовых работ. Будущие учителя начальных классов применяют сформированные читательские умения в процессе написания тезисов докладов, научных статей, прохождения практики.

Заключительный этап – рефлексивный – осуществляется на выпускных курсах и предполагает самопознание и самодиагностику, осмысление своих мотивов и читательских интересов в контексте профессионально-педагогической деятельности. На данном этапе протекает чувственно-переживаемый процесс осознания необходимости владения читательской грамотностью на высоком уровне.

Заключение. Исследуемая проблема является актуальной, так как у многих студентов способность к продуктивному чтению сформирована на среднем и низком уровнях. Они затрудняются извлекать информацию из текста, интерпретировать, использовать ее при решении учебных, учебно-практических, профессиональных задач. Анализ научной литературы позволил нам выделить компоненты читательской грамотности: мотивационный, когнитивный, практико-ориентированный. Важно отметить, что компоненты исследуемого нами понятия взаимосвязаны между собой. Разработанные критерии и уровни сформированности читательской грамотности у будущих учителей начальных классов позволили подобрать диагностический инструментарий и осуществить исследование. Проанализировав его результаты, мы пришли к выводу о том, что необходимо построить траекторию решения выявленных проблемных вопросов. Нами выделены этапы процесса формирования читательской грамотности у студентов: погружение, теоретико-практический, деятельностный, рефлексивный. С целью повышения уровня сформированности исследуемой нами категории важно организовывать систематическую и целенаправленную работу.

Проведенное исследование не исчерпывает глубину и содержание исследуемого феномена. Мы предполагаем дальнейшее изучение данной проблемы: исследование методической составляющей формирования читательской грамотности у будущих учителей начальных классов посредством клубной деятельности и использования технологии осознанного чтения.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Адаева, О. Б. Читательские умения студентов педагогического вуза: проблемы и перспективы формирования / О. Б. Адаева, Г. С. Иваненко. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, вып. 10.
2. Артасов, И. А. Оценка читательской грамотности в рамках предмета «История» / И. А. Артасов, О. Н. Мельникова. – Текст : непосредственный // Педагогические измерения. – 2020. – № 2. – С. 43–50.
3. Бакшеева, Э. П. К вопросу о формировании читательской компетентности детей младшего школьного возраста / Э. П. Бакшеева. – Текст : электронный // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovanii-chitatskoy-kompetentnosti-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 07.04.2024).
4. Балашова, Е. С. Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности / Е. С. Балашова, И. А. Ерофеева. – Текст : электронный // Достижения науки и образования. – 2022. – № 3 (83). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chitatskaya-gramotnost-kak-komponent-funksionalnoy-gramotnosti> (дата обращения: 07.04.2024).
5. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Издательство «Юрайт», 2024. – 336 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/538625> (дата обращения: 07.04.2024). – Текст : электронный.
6. Грошенкова, В. А. Надо ли учить читать учителя?: к вопросу о читательской компетентности будущих педагогов / В. А. Грошенкова, И. И. Мельникова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2017. – № 5. – С. 12–16.
7. Жданова, Н. М. Подготовка студентов к патриотическому воспитанию младших школьников средствами народной педагогики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. М. Жданова. – Тольятти, 2013. – 174 с. – Текст : непосредственный.
8. Иваненко, Г. С. Пути формирования читательских умений студентов педагогического вуза / Г. С. Иваненко, О. Б. Адаева. – Текст : электронный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 6 (172). – С. 81–108. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-formirovaniya-chitatskikh-umeniy-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 09.09.2024).
9. Киселева, Н. Ю. Close-test как инструмент изучения осмысленного чтения у студентов / Н. Ю. Киселева. – Текст : электронный // Специальное образование. – 2023. – № 4 (72). – С. 58–69. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59461499> (дата обращения: 05.09.2024).
10. Киселева, Н. Ю. Анализ понимания прочитанного и ошибок чтения у студентов с дислексией / Н. Ю. Киселева. – Текст : электронный // Специальное образование. – 2023. – № 1 (69). – С. 116–124. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-ponimaniya-prochitannogo-i-oshibok-chteniya-u-studentov-s-disleksiey> (дата обращения: 05.09.2024).
11. Лошкарева, А. Е. Способы повышения уровня читательской грамотности студентов педагогического вуза / А. Е. Лошкарева, Т. Д. Сегова. – Текст : электронный // Стратегии развития дошкольного и начального образования в эпоху модернизации : материалы Нац. (Всерос.) науч.-практ. конф., 17 февраля 2023 г. – Нижний Тагил ; Екатеринбург, 2024. – С. 155–160. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67847541> (дата обращения: 05.09.2024).
12. Перминова, Л. М. Естественнонаучная грамотность: дидактический подход / Л. М. Перминова. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2017. – № 3. – С. 52–60.
13. Плетяго, Т. Ю. Педагогические условия развития читательской компетентности студентов вуза / Т. Ю. Плетяго. – Текст : электронный // Педагогическое мастерство : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М. : Буки-Веди, 2012. – С. 32–35. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2026/> (дата обращения: 15.05.2024).
14. Сметанникова, Н. Н. Чтение и грамотность в современном мире / Н. Н. Сметанникова // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2010. – № 3 (23). – С. 13–19.
15. Спиридонова, Ю. С. Особенности профессиональной подготовки будущих учителей к моделированию и внедрению электронных образовательных ресурсов / Ю. С. Спиридонова. – Текст : электронный // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – № 2 (4). – URL: <https://uzshspu.ru/journal/article/view/188> (дата обращения: 07.09.2024).
16. Углова, Н. В. Формирование читательской и коммуникативной грамотности обучающихся : метод. материалы / Н. В. Углова. – Липецк : ГАУДПО ЛО «ИРО», 2021. – 112 с. – Текст : непосредственный.
17. Фильчакова, Е. М. Интерпретация художественного текста как средство развития читательской грамотности студентов / Е. М. Фильчакова. – Текст : электронный // Проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации : сб. науч. ст. – М. : ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», 2024. – С. 138–143. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65650755> (дата обращения: 05.09.2024).
18. Цукерман, Г. А. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 / Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалева, В. Ю. Баранова. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2018. – № 1.

R E F E R E N C E S

1. Aдаeva, O. B., Ivanenko, G. S. (2022). Chitatel'skie umeniya studentov pedagogicheskogo vuza: problemy i perspektivy formirovaniya [Reading Skills of Students of a Pedagogical University: Problems and Prospects of Formation]. In *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. Vol. 7. Issue 10.
2. Artasov, I. A., Melnikova, O. N. (2020). Otsenka chitatel'skoi gramotnosti v ramkakh predmeta «Istoriya» [Assessment of Reading Literacy within the Subject “History”]. In *Pedagogicheskie izmereniya*. No. 2, pp. 43–50.

3. Baksheeva, E. P. (2020). K voprosu o formirovani chitatel'skoi kompetentnosti detei mladshogo shkol'nogo vozrasta [On the Issue of Developing Reading Competence in Children of Primary School Age]. In *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. No. 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovanii-chitatelskoy-kompetentnosti-detey-mladshogo-shkol'nogo-vozrasta> (mode of access: 07.04.2024).
4. Balashova, E. S., Erofeeva, I. A. (2022). Chitatel'skaya gramotnost' kak komponent funktsional'noi gramotnosti [Reading Literacy as a Component of Functional Literacy]. In *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*. No. 3 (83). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chitatelskaya-gramotnost-kak-komponent-funktsionalnoy-gramotnosti> (mode of access: 07.04.2024).
5. Vygotsky, L. S. (2024). *Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii* [History of the Development of Higher Mental Functions]. Moscow, Izdatel'stvo «Yurait». 336 p. URL: <https://urait.ru/bcode/538625> (mode of access: 07.04.2024).
6. Groshenkova, V. A., Melnikova, I. I. (2017). Nado li učit' chitat' uchitelya?: k voprosu o chitatel'skoi kompetentnosti budushchikh pedagogov [Should Teachers Be Taught to Read?: On the Issue of Reading Competence of Future Teachers]. In *Nachal'naya shkola*. No. 5, pp. 12–16.
7. Zhdanova, N. M. (2013). *Podgotovka studentov k patrioticheskomu vospitaniyu mladshikh shkol'nikov sredstvami narodnoi pedagogiki* [Preparing Students for Patriotic Education of Primary School Students by Means of Folk Pedagogy]. Dis. ... kand. ped. nauk. Tolyatti. 174 p.
8. Ivanenko, G. S., Adaeva, O. B. (2022). Puti formirovaniya chitatel'skikh umenii studentov pedagogicheskogo vuza [Ways of Developing Reading Skills of Students of a Pedagogical University]. In *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. No. 6 (172), pp. 81–108. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-formirovaniya-chitatelskikh-umeniy-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (mode of access: 09.09.2024).
9. Kiseleva, N. Yu. (2023). Close-test kak instrument izucheniya osmyslennogo chteniya u studentov [Close test as a Tool for Studying Meaningful Reading in Students]. In *Spetsial'noe obrazovanie*. No. 4 (72), pp. 58–69. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59461499> (mode of access: 05.09.2024).
10. Kiseleva, N. Yu. (2023). Analiz ponimaniya pročitannogo i oshibok chteniya u studentov s disleksiei [Analysis of Reading Comprehension and Reading Errors in Students with Dyslexia]. In *Spetsial'noe obrazovanie*. No. 1 (69), pp. 116–124. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-ponimaniya-prochitannogo-i-oshibok-chteniya-u-studentov-s-disleksiei> (mode of access: 05.09.2024).
11. Loshkareva, A. E., Segova, T. D. (2024). Sposoby povysheniya urovnya chitatel'skoi gramotnosti studentov pedagogicheskogo vuza [Methods for Improving the Level of Reading Literacy of Students of a Pedagogical University]. In *Strategii razvitiya doskol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya v epokhu modernizatsii: materialy Nats. (Vseros.) nauch.-prakt. konf., 17 fevralya 2023 g. Nizhny Tagil, Ekaterinburg*, pp. 155–160. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67847541> (mode of access: 05.09.2024).
12. Perminova, L. M. (2017). Estestvennonauchnaya gramotnost': didakticheskii podkhod [Science Literacy: A Didactic Approach]. In *Innovatsii v obrazovanii*. No. 3, pp. 52–60.
13. Pletyago, T. Yu. (2012). Pedagogicheskie usloviya razvitiya chitatel'skoi kompetentnosti studentov vuza [Pedagogical Conditions for the Development of Reading Competence of University Students]. In *Pedagogicheskoe masterstvo: materialy I Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, aprel' 2012 g.)*. Moscow, Buki-Vedi, pp. 32–35. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2026/> (mode of access: 15.05.2024).
14. Smetannikova, N. N. (2010). Chtenie i gramotnost' v sovremennom mire [Reading and Literacy in the Modern World]. In *Vestnik Chelyabinskoi gosudarstvennoi akademii kul'tury i iskusstv*. No. 3 (23), pp. 13–19.
15. Spiridonova, Yu. S. (2024). Osobennosti professional'noi podgotovki budushchikh uchitelei k modelirovaniyu i vnedreniyu elektronnykh obrazovatel'nykh resursov [Features of Professional Training of Future Teachers for Modeling and Implementation of Electronic Educational Resources]. In *Uchenye zapiski Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 2 (4). URL: <https://uzshspu.ru/journal/article/view/188> (mode of access: 07.09.2024).
16. Uglova, N. V. (2021). *Formirovanie chitatel'skoi i kommunikativnoi gramotnosti obuchayushchikhsya* [Formation of Reading and Communication Literacy of Students]. Lipetsk, GAUDPO LO «IRO». 112 p.
17. Filchakova, E. M. (2024). Interpretatsiya khudozhestvennogo teksta kak sredstvo razvitiya chitatel'skoi gramotnosti studentov [Interpretation of Literary Text as a Means of Developing Students' Reading Literacy]. In *Problemy lingvistiki i mezhkul'turnoi kommunikatsii: sb. nauch. st. Moscow, FGAOU VO «Gosudarstvennyi universitet prosveshcheniya»*, pp. 138–143. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65650755> (mode of access: 05.09.2024).
18. Tsukerman, G. A., Kovaleva, G. S., Baranova, V. Yu. (2018). Chitatel'skie umeniya rossiiskikh chetvero-klassnikov: uroki PIRLS-2016 [Reading Skills of Russian Fourth-Graders: Lessons from PIRLS-2016]. In *Voprosy obrazovaniya*. No. 1.

УДК 372.881.161.1+376.684
ББК 426.819=411.2.9

ГРНТИ 14.23.09

Код ВАК 5.8.2

Плаксина Елена Борисовна,

SPIN-код: 2006-8672

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ebplaksina@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ МЕДИАПЕДАГОГИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в школе; методы обучения; образовательный процесс; дополнительные занятия; дети мигрантов; дети-мигранты; медиаграмотность; медиатехнологии; цифровые инструменты; цифровые технологии

АННОТАЦИЯ. Основываясь на результатах педагогического наблюдения, осуществленного в процессе проведения дополнительных занятий «Уроки русской речи» для детей мигрантов в российской общеобразовательной школе, автор описывает медиаконтент, медиатехнологии как мультимедийные средства обучения и цифровые инструменты, которые применяются для повышения уровня эффективности освоения как системы русского языка, так и системы культурно-исторических ценностей в контексте лингвокультурологического подхода. В качестве основы для реализации лингвокультурологического подхода автор рассматривает влияние цифрового контента при освоении русского языка, выбор которого определен возрастными особенностями обучающихся; представленностью реалий страны, актуальных с точки зрения постижения культурных норм и традиций; содержанием понятий, освоение которых необходимо при построении коммуникации в рамках как учебного диалога, так и повседневного общения; художественно-эстетической ценностью, что обеспечивает формирование критического мышления, читательских умений на уроках литературного чтения и литературы. Цель исследования заключается в определении технологий и методов в процессе использования медиаконтента при обучении русскому языку детей мигрантов; анализе цифрового контента, способствующего повышению уровня эффективности в процессе обучения русскому языку детей мигрантов в условиях российской общеобразовательной школы; в описании типичных затруднений в освоении русского языка детьми мигрантов. Теоретико-методологическую базу составляют исследования в области методики обучения русскому языку как иностранному и методики обучения русскому языку в условиях поликультурной среды российской общеобразовательной школы. В работе автор обращается к лингводидактическому и коммуникативному подходам, теории языковой личности. Автор использует следующие методы, направленные на достижение цели исследования: теоретический анализ научной и методической литературы, метод наблюдения, описательный метод, метод анализа, обобщения. Основные результаты исследования связаны с описанием технологии использования медиаконтента как инструмента для обучения русскому языку детей мигрантов в условиях российской общеобразовательной школы.

БЛАГОДАРНОСТИ: материалы подготовлены в рамках Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации на 2024 г. «Развитие медиаграмотности у педагогов и обучающихся в условиях цифровой культуры».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Плаксина, Е. Б. Обучение детей мигрантов русскому языку средствами медиапедагогики / Е. Б. Плаксина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 287–293.

Plaksina Elena Borisovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of Department of Russian Language and Methods of Teaching in Primary Classes, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

TEACHING RUSSIAN TO MIGRANT CHILDREN BY MEANS OF MEDIA PEDAGOGY

KEYWORDS: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; methods of Russian language at school; teaching methods; educational process; additional classes; children of migrants; migrant children; media literacy; media technologies; digital tools; digital technologies

ABSTRACT. Based on the results of pedagogical observation carried out by the author in the process of conducting 'Russian Speech Lessons' classes for migrant children in a Russian comprehensive school, the article describes media content, media technologies and digital tools that the author uses to improve the level of effectiveness of mastering both the Russian language system and the system of cultural and historical values in the context of the linguocultural approach. As a basis for the implementation of the linguocultural approach, the author considers the influence of digital content in mastering the Russian language, the choice of which is determined by the age characteristics of students; the representation of the realities of the country, relevant from the point of view of comprehension of cultural norms and traditions; the content of concepts, the mastering of which is necessary in the construction of communication both in the framework of the educational dialogue and everyday communication; artistic and aesthetic value, which provides the formation of critical thinking, reading and reading skills. The aim of the study is to identify

technologies and methods in the process of using media content in teaching Russian to migrant children; to analyse digital content that contributes to increasing the level of effectiveness in the process of teaching Russian to migrant children in the conditions of the Russian comprehensive school; to describe typical difficulties in mastering the Russian language by migrant children. The theoretical and methodological basis is formed by research in the field of teaching methods of teaching Russian as a foreign language and methods of teaching Russian in the multicultural environment of a Russian comprehensive school. In the work the author refers to the linguodidactic approach, communicative approach, the theory of linguistic personality. The author uses the following methods aimed at achieving the research goal: theoretical analysis of scientific and methodological literature, method of observation, descriptive method, method of analysis, generalisation. The main results of the research are related to the description of the technology of using media content as a tool for teaching Russian language to migrant children in the conditions of a Russian comprehensive school.

ACKNOWLEDGEMENTS: The materials were prepared within the framework of the State Assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation for 2024 “Development of media literacy among teachers and students in the context of digital culture”.

FOR CITATION: Plaksina, E. B. (2024). Teaching Russian to Migrant Children by Means of Media Pedagogy. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 287–293.

Постановка проблемы и обоснование актуальности ее решения в настоящее время. Изучение русского языка детьми мигрантов в условиях российской общеобразовательной школы протекает по принципу освоения иностранного языка, но с существенными отличиями: программа по русскому языку предполагает владение базовыми лингвистическими понятиями русского языка, единицами системы языка, фонетическим строем, базовыми грамматическими конструкциями, фоновыми знаниями о традициях и социокультурных особенностях страны, что достигается погружением обучающегося в российскую культуру, в том числе средствами медиатехнологий. Существенные отличия обусловлены тем, что нередко на уровне начального общего образования дети иностранных граждан осваивают то содержание культуры и те языковые средства, которые носитель российской культуры и русского языка уже освоил на уровне дошкольного образования, когда формируются навыки и умения аудирования, говорения, происходит подготовка к обучению грамоте, закладываются нормы владения современным русским языком.

Следовательно, обращение к медиатехнологиям и потенциалу медиасреды является эффективным инструментом для создания мотивации и приближенной к реальной коммуникативной ситуации благодаря доступности, наглядности, практической ориентированности в использовании языковых средств [6, с. 64]. Реализация коммуникативного подхода в процессе использования цифрового контента при обучении русскому языку детей мигрантов предусматривает формирование не только навыков устного общения, но и навыков письменной речи. Следовательно, применение медиатехнологий в обучении русскому языку и ознакомлении с русской культурой предполагает способность педагога

подходить критически к отбору ресурсов, которые должны являться эффективным инструментом для освоения основных видов речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо, содержать лингвокультурологический компонент, презентуя культурные и исторические ценности народа страны пребывания; умение извлекать из данных ресурсов образовательный потенциал, направленный на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов посредством изучения русского языка как неродного. В связи с этим представляется актуальным описание практической деятельности, организованной с использованием медиатехнологий в процессе обучения детей мигрантов и анализа результатов этой деятельности, с целью определения направления методической работы по повышению эффективности занятий по русскому языку для детей иностранных граждан в реалиях российской общеобразовательной школы.

Цель и задачи исследования. Таким образом, основная цель исследования заключается в анализе и систематизации приемов использования медиаконтента и цифровых технологий в процессе обучения русскому языку детей мигрантов. Задачи исследования: представить педагогический опыт применения медиаресурсов при обучении русскому языку детей мигрантов и определить степень его результативности не только с точки зрения формирования языковой компетентности – освоение языковых средств, но и с позиций социокультурной компетентности [5; 14, с. 1059–1060], предусматривающей следующие компоненты: прагматический, выражающийся в поведенческих нормах носителей языка согласно ситуациям общения; этический, предполагающий наличие представлений о нравственных устоях, принципах морали и этики носителей языка; страноведческий, ориентированный на знания о стране, ее особен-

ностях, об образе жизни носителей языка.

Анализ последних исследований и публикаций. В описании подходов при обучении русскому языку детей иностранных граждан основной акцент делается на формировании представлений о культуре носителей русского языка [9, с. 109] через призму языковой системы: осваивая язык, ребенок приобретает фоновые знания [14, с. 1059], что позволяет ему эффективно выстраивать коммуникацию в естественной речевой среде с учетом ситуации общения. Объединить в процессе преподавания язык, культуру, мотивацию к изучению и при этом смоделировать реальную коммуникативную ситуацию – одно из условий обучения русскому языку как иностранному [4, с. 182]. Это становится возможным благодаря использованию современных технических средств в образовательном процессе, где ключевой компетенцией педагога становится умение выявлять ценностно-смысловой компонент цифрового контента, направленный на решение как учебных, так и воспитательных задач [16, с. 58]. Кроме того, в процессе обучения русскому языку как иностранному ведущая роль отводится визуальному семиозису [11, с. 86], что оправдано с точки зрения подходов к формированию коммуникативной компетенции у детей мигрантов через моделирование языковой среды посредством видеоматериалов: фрагментов художественных фильмов, мультипликации, документальных фильмов [7, с. 135], где ключевой является форма подачи языкового и культурного материала, влияющая на успешность освоения единиц языка и речи [13, с. 272].

При обучении русскому языку как неродному детей мигрантов, обучающихся на уровне начального общего образования, актуальным является включение в содержание образовательной деятельности российской мультипликации [2, с. 109; 12, с. 173], отражающей как лингвистические, так и культурно-исторические реалии российского народа: российско-советская мультипликация, по мнению В. С. Елистратова, является отражением культурно-языковых и филологических смыслов и составляет ядро культурной памяти российского народа, отражает русскую языковую картину [9, с. 111–112]. По мнению А. А. Брагиной, трудность в овладении иностранным языком (в нашем случае русским языком) состоит в способности индивида «вжиться» в чужой язык, почувствовать потенциальные возможности лексических единиц языка, нефразеологизированных сочетаний [3, с. 39], что решается путем погружения в ситуацию естественного общения посредством аудиовизуального метода [19, с. 67–69; 4, с. 182], по-

вышающего мотивацию к использованию изучаемого языка [8, с. 495].

Потенциал видеофрагментов рассматривается с позиции формирования умений монологической и диалогической речи и совершенствования синтаксических, грамматических и фонетических навыков [1, с. 4].

Использование средств электронной коммуникации – одна из форм, применяемая в медиапедагогике с целью создания реальной ситуации общения: видеоконференции, чаты, электронная почта – аутентичный материал на изучаемом языке [18; 1], как и в целом использование современных технических средств, направленных на эффективное усвоение языка [17; 10, с. 71], – те инструменты, которые играют ведущую роль в жизни современного обучающегося.

Опираясь на теорию языковой личности, автор анализирует лингводидактические подходы к формированию коммуникативной компетенции у детей иностранных граждан [15, с. 203], основываясь на реализации медиатехнологий в процессе освоения языка и культуры.

Методология и методы исследования. При проведении исследования использовались следующие методы: описательный метод, основанный на эмпирических данных, позволяет автору актуализировать внимание на роли визуального семиозиса в практике обучения детей мигрантов русскому языку и формирования представлений о культуре и традициях российского народа посредством медиа и цифровых технологий, метод изучения результатов деятельности обучающихся используется для получения данных об эффективности используемых приемов на занятиях русским языком с детьми-мигрантами, метод анализа направлен на обобщение результатов наблюдения с целью определения методических приемов в практике использования медиатехнологий, метод наблюдения позволяет увидеть особенности восприятия детьми-мигрантами реалий страны пребывания, речевые обороты, типичные для разных ситуаций общения.

Изложение основного материала исследования. Формирование коммуникативной компетенции – основная задача процесса обучения русскому языку как неродному детей мигрантов, которая в рамках социального взаимодействия обеспечивает свободную коммуникацию с носителями русского языка для решения как учебных вопросов, так и задач повседневного общения в русскоговорящей среде. Но освоения лексических, грамматических, синтаксических структур для полноценного общения в естественной речевой среде иностранцам зачастую бывает недостаточно в силу того,

что необходимо обладать фоновыми знаниями о культурно-исторических ценностях российского народа, владение которыми обеспечивает полноценную коммуникацию. На наш взгляд, наиболее доступный с точки зрения восприятия медиаресурс при использовании медиатехнологий в практике преподавания русского языка для детей иностранных граждан на уровне начального общего образования – российско-советская мультипликация как «удобный» методический материал [9, с. 111], который, несмотря на игровое восприятие, выражает национально-культурное сознание, обеспечивает визуальный ряд, позволяющий погрузить обучающегося в среду естественного общения [4, с. 182].

В качестве медиаресурса на занятиях «Уроки русской речи» для обучающихся второго класса (дети мигрантов, слабо владеющие русским языком) был использован фрагмент первой серии мультипликационного фильма «Дом для Кузьки» (1986 г.) по мотивам сказки Т. Александровой. Занятия также сопровождала презентация, содержащая иллюстрации с изображением героев мультфильма, заданиями, направленными на отработку фонетических навыков, обогащение словаря и отработку грамматических конструкций. Данный мультипликационный фильм был выбран для освоения лексической темы «Мой дом».

В силу возрастных особенностей до демонстрации мультфильма и выполнения заданий к нему от педагога требуется вызвать интерес к его просмотру: до входа в кабинет школьникам было сказано, что в классе кто-то есть и «он» оставил следы. На так называемых следах обозначены звуки системы русского языка, и от обучающихся требуется правильно назвать эти звуки в изолированной позиции, а также назвать слова с этими звуками (в зависимости от уровня владения русским языком данное задание можно усложнять, определяя разные позиции звука в слове) – выбор звуков определяет педагог в зависимости от трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся при производстве звуков в речи. По нашим наблюдениям, обучающиеся испытывают сложность при дифференциации твердых и мягких согласных, образующих пары по глухости-звонкости: [д]-[т] / [д']-[т']; [б]-[п] / [б']-[п']. В процессе выполнения заданий «по следам» обучающиеся дошли до спрятанного сундучка главного героя мультфильма – Домовенка Кузьки, в котором находились конверты с карточками, обозначающими гласные (красные карточки) и согласные (синие и зеленые карточки) звуки. Работа с конвертами предполагает индивидуальную форму: обучающе-

муся необходимо с помощью цветных карточек выложить имя «Кузя». Данное задание направлено на закрепление понятий «гласный звук», «согласный звук», «твердый согласный звук», «мягкий согласный звук» и способы дифференциации звуков, так как обучающиеся в процессе письма допускают ошибки, связанные с пропуском гласных букв в слове, с заменой гласных и/ы, е/э, что объясняется проблемой в определении твердости и мягкости согласных звуков и представленностью их в письменной речи. Выполнение данного задания сопровождалось иллюстрацией героя и черно-белой схемой, состоящей из четырех квадратов, что обеспечивает поддержание внимания и ограничивает выбор звуковых карточек. После выполнения задания ребятам предлагается осуществить проверку выложенной ими схемы путем демонстрации правильного варианта схемы на слайде презентации. Работа со звуковым материалом готовит обучающихся к речевой практике. Далее предполагается просмотр фрагмента (до 5 минут) выше указанной серии. В процессе просмотра актуализируются лексические единицы:

– существительные: дом, квартира, многоэтажный, жилье; гости – хозяйева (в парадигматике);

– глаголы: подметать, ставить, заносить;

– прилагательные: грязный – чистый (в парадигматике);

отрабатываются грамматические конструкции:

– помогать маме / родителям (управление глагола с сочетанием существительного в форме дательного падежа);

– присмотреть за братом / сестрой (в мультфильме «за родителями») – управление глагола: предлог в сочетании с существительным в форме творительного падежа;

актуализируются формулы речевого этикета и интонационные конструкции вопросов:

– Как Вас / тебя зовут? Вас Кузьмой зовут?

– Сколько Вам лет? Мне семь лет.

В данном фрагменте ответ Кузьмы про возраст можно использовать в качестве логической задачи: сколько лет Кузьме, если его возраст семь веков, а один век – это сто лет? Но с данным заданием справляются обучающиеся 3–4 классов в случае, когда уровень владения русским языком позволяет не только воспроизвести ответ героя, но и совершить логические операции по определению его возраста в годах.

После просмотра фрагмента детям предлагается ответить на вопросы по его содержанию:

Как зовут девочку?
Почему Кузя бегал по квартире?
Сколько лет Наташе?

Она живет в городе или деревне? – данный вопрос сопровождается иллюстрациями на слайде презентации: типовое фото деревенских домов (деревянные, одноэтажные и т. д.) и фото городской улицы с плотно стоящими многоэтажными домами. Предлагаемый материал провоцирует речевую активность детей, строящих гипотезы, выделяющих отличительные особенности города и деревни.

В процессе обсуждения закрепляются формы единственного и множественного числа существительных, их падежные формы и сочтательные связи: дом – дома, много домов – мало домов; одноэтажный дом – многоэтажный дом / многоэтажка / девятиэтажный дом и т. д. – дети самостоятельно по образцу образуют конструкции, отвечая на вопрос: В каком доме ты живешь?

Обращение в данном медиаконтенту предполагает работу серии уроков, направленную на решение различных задач: активизация лексики, совершенствование грамматического строя речи и диалогических и монологических умений по теме «Мой дом». С целью обогащения словаря педагог рассматривает строение дома: крыша, окно,

дверь, стена, потолок, пол и т. д. с выходом на самостоятельный рассказ «Дом, в котором я живу».

В мультфильме фигурируют традиционные для российского народа предметы быта: веник, люстра, кактус (традиция выращивать комнатные растения), что направлено на обогащение фоновых знаний о традициях и быте народа страны пребывания.

Таким образом, мы наблюдаем, что освоение системы русского языка невозможно без понимания ее как системы ценностей российского народа, с чем связаны сложности в процессе формирования представлений о функционировании языковых и речевых единиц в коммуникации. Медиа-технологии позволяют формировать разносторонний контент, обеспечивающий связь между языком и системой культурно-исторических ценностей, заложенных в сознании носителей языка, но сложно понимаемых представителями других культур. Младший школьный возраст – сензитивный период в становлении личности, для освоения языковой системы необходимы аудио- и видеоматериалы с эмоциональным откликом. Медиаграмотность педагога позволяет достичь результатов в освоении русского языка при четко спланированной работе с медиаматериалами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдрахманова, И. Э. Совершенствование русской речи иностранных студентов на основе восприятия российской аудиовизуальной культуры : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / И. Э. Абдрахманова. – М., 2010. – 43 с. – EDN QGZDMR. – Текст : непосредственный.
2. Бакина, И. Н. Использование советской и российской мультипликации на занятиях по русскому языку как иностранному / И. Н. Бакина. – Текст : непосредственный // Русский язык в диалоге культур : материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Саранск, 06 июня 2017 года. – Саранск : Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, 2017. – С. 109–113. – EDN YNROUG.
3. Брагина, А. А. Лексика языка и культура страны. Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте / А. А. Брагина. – М. : Русский язык, 1981. – 176 с. – Текст : непосредственный.
4. Виторович, М. Р. Мультипликационный фильм «Малыш и Карлсон» как аудиовизуальное средство обучения русскому языку как иностранному / М. Р. Виторович. – Текст : непосредственный // Вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного : материалы международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию кафедры РКИ, Москва, 20–21 февраля 2020 года / под общей редакцией С. А. Вишнякова. – М. : Московский педагогический государственный университет, 2020. – С. 181–185. – EDN PLSMHQ.
5. Возчиков, В. А. Медиасфера философии образования : монография / В. А. Возчиков ; Федеральное агентство по образованию РФ, Бийский педагогический государственный университет имени В. М. Шукшина. – Бийск : Бийский педагогический государственный университет имени В. М. Шукшина, 2007. – 284 с. – EDN QWPLAF. – Текст : непосредственный.
6. Глушкова, В. Г. Медиатехнологии в обучении русскому языку как иностранному: преимущества и проблемы / В. Г. Глушкова, А. В. Полонский. – Текст : непосредственный // РКИ: Лингвометодическая образовательная платформа : сборник трудов Международной научно-практической конференции, Белгород, 26 мая 2023 года. – Белгород : Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2023. – С. 63–71. – EDN BZOOSC.
7. Гринкевич, Е. И. Использование медиатехнологий в практике преподавания РКИ / Е. И. Гринкевич. – Текст : непосредственный // Методика преподавания иностранных языков: традиции и инновации : сборник научных трудов по материалам международной научно-методической конференции-вебинара : в 2-х частях, Курск, 12–15 апреля 2016 года. Ч. 1. – Курск : Курский государственный медицинский университет, 2016. – С. 134–140. – EDN WATLKH.
8. Зеленецкая, И. С. К вопросу о типологии аутентичных видеоматериалов в практике обучения русскому языку как иностранному / И. С. Зеленецкая, А. Ю. Мещерикова. – Текст : непосредственный // Балтийский морской форум : материалы VI Международного Балтийского морского форума : в 6 т., Калининград, 03–06 сентября 2018 года. Т. 1. – Калининград : Балтийская государственная академия рыбопро-

мыслового флота Калининградского государственного технического университета, 2018. – С. 495–502. – EDN UTCBAL.

9. Елистратов, В. С. Мультипликация как феномен русской культурной памяти: лингводидактические аспекты / В. С. Елистратов, Е. В. Потемкина, И. В. Ружицкий. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2021. – № 4. – С. 108–118. – DOI: 10.18384/2310-7219-2021-4-108-118. – EDN VKYRWO.

10. Кириллова, С. Н. Роль цифровых технологий в языковом образовании / С. Н. Кириллова, И. Ю. Самарина. – Текст : непосредственный // Цифровые технологии и инновации в развитии науки и образования, Чебоксары, 08 апреля 2021 года. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2021. – С. 69–73. – EDN RHUFUR.

11. Кожемякин, Е. А. Визуальное и социальное: перспективы критического дискурс-анализа и социальной семиотики / Е. А. Кожемякин. – Текст : непосредственный // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2018. – № 1 (27). – С. 86–92. – EDN YSSODV.

12. Кривонос, Е. А. Использование мультипликационных фильмов на уроках РКИ / Е. А. Кривонос. – Текст : непосредственный // Международные отношения: история, теория, практика : материалы I научно-практической конференции молодых ученых факультета международных отношений БГУ, Минск, 04 февраля 2010 года. – Минск : Белорусский государственный университет, 2010. – С. 173–175. – EDN UIYXIF.

13. Лапкин, В. С. Перспективы использования медиатехнологий в воспитании учащихся общеобразовательной школы / В. С. Лапкин. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 12 (250). – С. 270–273. – EDN MEIRVP.

14. Маслова, А. М. Формирование социокультурной компетенции студентов, изучающих русский язык как иностранный, на материале мультфильма «Сказка о рыбаке и рыбке» / А. М. Маслова. – Текст : непосредственный // Аллея науки. – 2018. – Т. 7, № 6 (22). – С. 1058–1062. – EDN XVFNHB.

15. Нгома, А. Д. Понятия «кросс-культурная коммуникация» и «межкультурная компетенция» в контексте преподавания русского языка как иностранного / А. Д. Нгома, Г. Ж. Нгома Лухуоло. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – С. 202–204. – DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00083. – EDN BIMZUX.

16. Симбирцева, Н. А. Медиапрактики в патриотическом воспитании: ценностные основания и методические решения (на примере предметной области «Основы религиозных культур и светской этики») / Н. А. Симбирцева. – Текст : непосредственный // Современный учитель – взгляд в будущее : сборник научных статей Международного научно-образовательного форума : в 3-х частях, Екатеринбург, 17–18 ноября 2022 года. Ч. 3. – Екатеринбург : [б.и.], 2022. – С. 58–61. – DOI: 10.26170/ST2022t1-197. – EDN HQACCC.

17. Тугузбаева, О. В. Использование медиаресурсов в обучении русскому языку в школе / О. В. Тугузбаева. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2. – С. 22. – DOI: 10.17513/spno.29633. – EDN AZZRFI.

18. Фадеева, К. Н. Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / К. Н. Фадеева. – Текст : непосредственный // Русский язык в условиях би- и полилингвизма : сборник научных трудов, Чебоксары, 10 декабря 2019 года / ответственный редактор З. Н. Якушкина. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2019. – С. 129–131. – EDN DZTOVM.

19. Щукин, А. Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе) / А. Н. Щукин ; редактор Г. Г. Яроцкая. – М. : Русский язык, 1981. – 128 с. – EDN HPBZWE. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Abdrakhmanova, I. E. (2010). *Sovershenstvovanie russkoi rechi inostrannykh studentov na osnove vospriyatiya rossiiskoi audiovizual'noi kul'tury* [Improving the Russian Speech of Foreign Students Based on the Perception of Russian Audiovisual Culture]. Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Moscow. 43 p. EDN QGZDMR.

2. Bakina, I. N. (2017). *Ispol'zovanie sovetskoj i rossiiskoj mul'tplikatsii na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu* [Using Soviet and Russian Animation in Russian as a Foreign Language Classes]. In *Russkij yazyk v dialoge kul'tur: materialy userossiiskoi nauchno-prakticheskoj konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem), Saransk, 06 iyunya 2017 goda*. Saransk, Natsional'nyi issledovatel'skii Mordovskij gosudarstvennyi universitet im. N. P. Ogareva, pp. 109–113. EDN YNROUG.

3. Bragina, A. A. (1981). *Leksika yazyka i kul'tura strany. Izuchenie leksiki v lingvostranovedcheskom aspekte* [Vocabulary of the Language and Culture of the Country. Study of Vocabulary in the Linguistic and Cultural Aspect]. Moscow, Russkij yazyk. 176 p.

4. Vitorovich, M. R. (2020). *Mul'tplikatsionnyi fil'm «Malysh i Karlson» kak audiovizual'noe sredstvo obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [The Animated Film “The Kid and Carlson” as an Audiovisual Means of Teaching Russian as a Foreign Language]. In Vishnyakov, S. A. (Ed.). *Voprosy teorii i praktiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoj konferentsii, posvyashchennoi 55-letiyu kafedry RKI, Moskva, 20–21 fevralya 2020 goda*. Moscow, Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyi universitet, pp. 181–185. EDN PLSMHQ.

5. Vozchikov, V. A. (2007). *Mediasfera filosofii obrazovaniya* [Media Sphere of Philosophy of Education]. Biysk, Biiskij pedagogicheskij gosudarstvennyi universitet imeni V. M. Shukshina. 284 p. EDN QWPLAF.

6. Glushkova, V. G., Polonsky, A. V. (2023). *Mediatekhnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu: preimushchestva i problemy* [Media Technologies in Teaching Russian as a Foreign Language: Advantages and Problems]. In *RKI: Lingvometodicheskaya obrazovatel'naya platforma: sbornik trudov Mezhdunarodnoi*

nauchno-prakticheskoi konferentsii, Belgorod, 26 maya 2023 goda. Belgorod, Belgorodskii gosudarstvennyi natsional'nyi issledovatel'skii universitet, pp. 63–71. EDN BZOOSC.

7. Grinkevich, E. I. (2016). Ispol'zovanie mediatekhnologii v praktike prepodavaniya RKI [The Use of Media Technology in the Practice of Teaching Russian as a Foreign Language]. In *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov: traditsii i innovatsii: sbornik nauchnykh trudov po materialam mezhdunarodnoi nauchno-metodicheskoi konferentsii-vebinara: v 2-kh chastyakh, Kursk, 12–15 aprelya 2016 goda.* Part 1. Kursk, Kurskii gosudarstvennyi meditsinskii universitet, pp. 134–140. EDN WATLKH.

8. Zelenetskaya, I. S., Meshcherikova, A. Yu. (2018). K voprosu o tipologii autentichnykh videomaterialov v praktike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu [On the Typology of Authentic Video Materials in the Practice of Teaching Russian as a Foreign Language]. In *Baltiiskii morskoi forum: materialy VI Mezhdunarodnogo Baltiiskogo morskogo foruma : v 6 t., Kaliningrad, 03–06 sentyabrya 2018 goda.* Vol. 1. Kaliningrad, Baltiiskaya gosudarstvennaya akademiya rybopromyslovogo flota Kaliningradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta, pp. 495–502. EDN YTCBAL.

9. Elistratov, V. S., Potemkina, E. V., Ruzhitsky, I. V. (2021). Mul'tiplikatsiya kak fenomen russkoi kul'turnoi pamyati: lingvodidakticheskie aspekty [Animation as a Phenomenon of Russian Cultural Memory: Linguodidactic Aspects]. In *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika.* No. 4, pp. 108–118. DOI: 10.18384/2310-7219-2021-4-108-118. EDN VKYPWO.

10. Kirillova, S. N., Samarina, I. Yu. (2021). Rol' tsifrovyykh tekhnologii v yazykovom obrazovanii [The Role of Digital Technologies in Language Education]. In *Tsifrovyye tekhnologii i innovatsii v razvitii nauki i obrazovaniya, Cheboksary, 08 aprelya 2021 goda.* Cheboksary, Chuvashskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. I. Ya. Yakovleva, pp. 69–73. EDN RHUFUR.

11. Kozhemyakin, E. A. (2018). Vizual'noe i sotsial'noe: perspektivy kriticheskogo diskurs-analiza i sotsial'noi semiotiki [The Visual and the Social: Perspectives of Critical Discourse Analysis and Social Semiotics]. In *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya.* No. 1 (27), pp. 86–92. EDN YSSODV.

12. Krivonos, E. A. (2010). Ispol'zovanie mul'tiplikatsionnykh fil'mov na urokakh RKI [Using Animated Films in Russian as a Foreign Language Lessons]. In *Mezhdunarodnye otnosheniya: istoriya, teoriya, praktika: materialy I nauchno-prakticheskoi konferentsii molodykh uchenykh fakul'teta mezhdunarodnykh otnoshenii BGU, Minsk, 04 fevralya 2010 goda.* Minsk, Belorusskii gosudarstvennyi universitet, pp. 173–175. EDN UIYXIF.

13. Lapkin, V. S. (2019). Perspektivy ispol'zovaniya mediatekhnologii v vospitanii uchashchikhsya obshcheobrazovatel'noi shkoly [Prospects for Using Media Technology in the Education of Students in Comprehensive Schools]. In *Molodoi uchenyi.* No. 12 (250), pp. 270–273. EDN MEIRVP.

14. Maslova, A. M. (2018). Formirovanie sotsiokul'turnoi kompetentsii studentov, izuchayushchikh russkii yazyka kak inostrannyi, na materiale mul'tfil'ma «Skazka o rybake i rybke» [Formation of Socio-Cultural Competence of Students Studying Russian as a Foreign Language, Based on the Cartoon “The Tale of the Fisherman and the Fish”]. In *Alleya nauki.* Vol. 7. No. 6 (22), pp. 1058–1062. EDN XVFNHB.

15. Ngoma, A. D., Ngoma Lukhuolo, G. Zh. (2020). Ponyatiya «kross-kul'turnaya kommunikatsiya» i «mezhekul'turnaya kompetentsiya» v kontekste prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo [The Concepts of “Cross-Cultural Communication” and “Intercultural Competence” in the Context of Teaching Russian as a Foreign Language]. In *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* No. 1 (80), pp. 202–204. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00083. EDN BIMZUX.

16. Simbirtseva, N. A. (2022). Mediapraktiki v patrioticheskom vospitanii: tsennostnye osnovaniya i metodicheskie resheniya (na primere predmetnoi oblasti «Osnovy religioznykh kul'tur i svetskoi etiki») [Media Practices in Patriotic Education: Fundamental Principles and Methodological Solutions (Based on the Subject Area “Fundamentals of Religious Culture and World Ethics”)]. In *Sovremennyyi uchitel' – vzglyad v budushchee: sbornik nauchnykh statei Mezhdunarodnogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma: v 3-kh chastyakh, Ekaterinburg, 17–18 noyabrya 2022 goda.* Part 3. Ekaterinburg, pp. 58–61. DOI: 10.26170/ST2022t1-197. EDN HQACCC.

17. Tuguzbaeva, O. V. (2020). Ispol'zovanie mediaresursov v obuchenii russkomu yazyku v shkole [Using Media Resources in Teaching Russian at School]. In *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya.* No. 2, p. 22. DOI: 10.17513/spno.29633. EDN AZZRFI.

18. Fadeeva, K. N. (2019). Informatsionnye tekhnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [Information Technologies in Teaching Russian as a Foreign Language]. In Yakushkina, Z. N. (Ed.). *Russkii yazyk v usloviyakh bi- i polilingvizma: sbornik nauchnykh trudov, Cheboksary, 10 dekabrya 2019 goda.* Cheboksary, Chuvashskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. I. Ya. Yakovleva, pp. 129–131. EDN DZTOVM.

19. Shchukin, A. N. (1981). *Metodika ispol'zovaniya audiovizual'nykh sredstv (pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu v vuze)* [Methods of Using Audiovisual Means (in Teaching Russian as a Foreign Language at a University)]. Moscow, Russkii yazyk. 128 p. EDN HPBZWE.

Цыбулевская Майя Васильевна,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; старший преподаватель кафедры экологии и морфологии животных, Абхазский государственный университет; 384904, Республика Абхазия, г. Сухум, ул. Университетская, 1; e-mail: m.tsybulevskaya@mail.ru

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ПРАКТИЧЕСКУЮ СОСТАВЛЯЮЩУЮ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПО БИОЛОГИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ АБХАЗИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: биология; методика преподавания биологии; методика биологии в школе; образовательный процесс; методы обучения; исследовательская компетентность; исследовательская деятельность; учебные программы; практическое обучение; школьники; Республика Абхазия

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются пути формирования исследовательской компетентности учащихся через практическую составляющую учебной программы по биологии в общеобразовательных школах Республики Абхазия. Кратко анализируются исторический аспект развития исследовательской компетентности в системе образования Республики, а также текущая ситуация в школах Абхазии. Также рассматривается влияние программы гармонизации законодательства между Россией и Абхазией, подписанной в 2020 году, на развитие биологического образования и исследовательских навыков школьников. В статье уделяется внимание положительному опыту конкретных школ из различных городов, обобщаются дидактические рекомендации для преподавателей биологии.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Цыбулевская, М. В. Пути формирования исследовательской компетентности учащихся через практическую составляющую учебной программы по биологии в общеобразовательных школах Республики Абхазия / М. В. Цыбулевская. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 294–305.

Tsybulevskaya Maya Vasilievna,

Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University; Senior Lecturer of Department of Ecology and Morphology of Animals, Abkhaz State University, Sukhum, Republic of Abkhazia

WAYS OF FORMING RESEARCH COMPETENCE OF STUDENTS THROUGH THE PRACTICAL COMPONENT OF THE BIOLOGY CURRICULUM IN SECONDARY SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF ABKHAZIA

KEYWORDS: biology; biology teaching methods; biology methods at school; educational process; teaching methods; research competence; research activities; curricula; practical training; schoolchildren; Republic of Abkhazia

ABSTRACT. The article examines the ways of developing students' research competence through the practical component of the biology curriculum in comprehensive schools of the Republic of Abkhazia. It briefly analyzes the historical aspect of the development of research competence in the education system of the Republic, as well as the current situation in schools in Abkhazia. It also examines the impact of the legislation harmonization program between Russia and Abkhazia, signed in 2020, on the development of biological education and research skills of schoolchildren. The article focuses on the positive experience of specific schools from different cities, and summarizes didactic recommendations for biology teachers.

FOR CITATION: Tsybulevskaya, M. V. (2024). Ways of Forming Research Competence of Students through the Practical Component of the Biology Curriculum in Secondary Schools of the Republic of Abkhazia. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 294–305.

С конца XIX века ученые и педагоги искали возможности применения исследовательской деятельности в обучении, изучали разнообразные способы использования исследовательских методов, направляя усилия учителя не только на то, чтобы представить готовые знания, но и организовать обучение как исследование. В 1960-х гг. с опорой на идеи Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова был заложен фундамент концепции развивающего обучения. Ведущей идеей в этой концепции являлось не просто обучение, т. е. передача знаний, умений и навы-

ков, а образование, т. е. становление, выращивание личности обучающегося [3].

Для учителей биологии, в современный период образовательных инноваций, актуальна работа выдающегося педагога Василия Сухомлинского, который говорил: «Ребенок от своей природы – любознательный исследователь, открыватель мира. Следует побуждать ребенка к самостоятельной познавательной деятельности, формировать с малых лет любознательность, стремление к обучению, которое должно быть радостным трудом... Очень важно, чтобы мышление учащихся основывалось на исследованиях, поисках» [15].

Современность требует учить детей действовать, а не «зубрить». Без знаний нет навыков, но сами знания невозможно усвоить и сохранить без навыков. И поэтому длительные наблюдения, эксперименты, самостоятельные учебные исследования на уроках биологии являются неотъемлемой частью процесса образования. В связи с этим среди важных задач, стоящих сегодня перед школой, следует назвать: развитие теоретических и практических навыков; обучение исследовательским умениям и навыкам; помощь учащимся в формировании видения мира природы и науки с помощью активных методов обучения, позволяющих использовать все уровни усвоения знаний (от обычного воспроизведения до творческо-поисковой, исследовательской деятельности).

Вопросы компетентного подхода и проблемы формирования ключевых компетенций исследовались в работах И. А. Агапова, В. А. Болотова, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Д. А. Иванова, В. В. Краевского, О. Е. Лебедева, В. В. Серикова, А. В. Хуторского, С. Е. Шишова и др. [14].

Исследовательская деятельность учащихся стала объектом изучения отечественных и зарубежных ученых: Е. В. Артемовой, И. А. Зимней, О. В. Ивановой, А. В. Леонтовича, А. М. Матюшкина, А. С. Обухова, А. Н. Поддьякова, А. И. Савенкова, М. Н. Скаткина, Е. А. Шапченко и др. [7]. Упомянутые авторы анализируют научно-исследовательские способности личности, моделируют педагогические условия их развития, модернизируют традиционные формы и методы исследования, предлагают собственные программы подготовки обучающихся к исследовательской деятельности.

В современном школьном образовании учебно-исследовательская деятельность рассматривается в качестве эффективной технологии, направленной на развитие личности учащегося [10]. Важной составляющей исследовательской деятельности, по мнению А. С. Обухова, является внутренняя мотивация ученика, т. е. выявление значимой для него проблемы в рамках изучаемой темы. А. С. Обухов считает, что в ходе исследовательской деятельности у обучающихся должны развиваться специальные способности, определяющие сущность данного вида деятельности: видение проблемы; постановка вопросов; выдвижение гипотезы; формулирование определений понятий; способность классифицировать; наблюдение; овладение навыками проведения экспериментов; умение структурировать материал; формулирование умозаключений и выводов; объяснение, доказательство и защита собственных идей [11].

Исследовательские способности, по мнению многих педагогов (В. А. Болотов, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской), входят в состав ключевых. В классификации И. А. Зимней исследовательская компетенция значится как компонент в «компетентности, что касается деятельности человека» [4; 5]. А. В. Хуторской рассматривает исследовательскую компетентность как составную часть познавательной компетентности, включающую «элементы методологической, сверхпредметной, логической деятельности, способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии», она служит компонентом компетентности личностного самосовершенствования, направленного на освоение способов интеллектуального и духовного развития [16; 17].

«Исследовательская компетенция – это совокупность знаний в определенной области, наличие исследовательских умений (видеть и решать проблемы на основе выдвижения и обоснования гипотез, ставить цель и планировать деятельность, осуществлять сбор и анализ необходимой информации, выбирать наиболее оптимальные методы, выполнять эксперимент, представлять результаты исследования), наличие способности применять эти знания и умения в конкретной деятельности» [18].

К основным характеристикам исследовательской компетентности можно отнести следующие:

а) компетентность является непростым личностным созданием, которое может быть описано через умения и навыки, которые необходимы для решения исследовательской деятельности и положительное отношение к ней;

б) компетенция рассматривается как интерактивное воспроизведение и может быть охарактеризована на разных уровнях: предметном, межпредметном и общеметодологическом;

в) описывая возможность человека к участию в исследовательской деятельности, исследовательская компетентность может рассматриваться по ее видам: от учебно-исследовательской до научно-исследовательской;

г) исследовательская компетентность формируется неотъемлемо от развития академических компетенций, которые рассматриваются как ее часть и являются необходимым требованием для дальнейшего развития;

д) формирование исследовательской компетентности достигается тогда, когда ученик самостоятельно решает творческо-исследовательские задачи.

Однозначно исследовательская компетентность дает каждому ученику множество

возможностей для решения задач, развивает гибкость и скорость мышления, а также формируется в течение определенного времени, поэтапно, комплексно. Последовательность процесса формирования исследовательских компетенций может варьировать в зависимости от специфики учебного заведения, особенностей организации учебно-воспитательного процесса, работы научного общества в школе, возраста учащихся, возможностей социального научного партнерства. Работа над исследовательскими компетенциями учащихся – это целенаправленный, кропотливый процесс, в котором должны быть сосредоточены усилия самих учащихся, педагогов, администрации, родителей [1].

Планирование педагогического процесса, направленного на формирование исследовательской компетентности, имеет свои особенности и, в частности, может быть сформировано при четко построенном практическом погружении как в социокультурные, так и в предметные сферы знаний. Деятельность учителя при этом направляет учащихся к формированию нужных действий, получению новых предметных умений и помогает развить творческую личность.

Мы можем выделить 3 уровня исследовательской компетентности в области биологической науки:

– алгоритмический – ученик слабо владеет знаниями, отвечает на вопросы по шаблону, не владеет материалом и не может решать незнакомые задачи; не способен самостоятельно планировать и проводить эксперимент, прорабатывать научную литературу, корректировать исследования, анализировать результаты и делать выводы;

– эвристический – ученик владеет биологическими понятиями и терминами, формулирует законы, теории и гипотезы, умеет их доказывать и искать новые пути решения проблем. Обладает способностью решать проблемные вопросы, свободно вступает в диспуты и дискуссии; прорабатывает научную литературу, владеет методами биологических исследований, планирует и осуществляет эксперимент, корректирует ход исследования;

– творческий – ученик свободно владеет базовыми знаниями, дает развернутые ответы на вопросы. Обладает творческим и логическим мышлением, может создавать свой личный образовательный продукт, выдвигает собственные гипотезы и создает собственные модели биологических процессов; прогнозирует результаты биологических исследований, качественно прорабатывает научную литературу, владеет методами биологических исследований, плани-

рует и проводит эксперимент, корректирует ход исследования, обосновывает результаты.

Конечным результатом процесса формирования исследовательской компетентности учащихся на уроках биологии должно быть именно достижение самого высокого уровня – творческого. В связи с этим современный урок биологии необходимо строить так, чтобы он соответствовал требованиям современных образовательных технологий. Методика преподавания дисциплины при этом должна быть насыщена приемами, которые способствуют развитию исследовательских умений и самостоятельности учащихся. Следовательно, большое внимание должно уделяться познавательной деятельности учащихся через закрепление знаний на практике.

Образовательная система Республики Абхазия до сегодняшнего дня прошла значительный путь и все начиналось с формирования национальных школ. К началу XX века национальные школы в Абхазии находились на этапе формирования и сталкивались с множеством трудностей, связанных с историческими, социальными и культурными условиями региона. Абхазия в тот период была частью Российской империи, что оказывало значительное влияние на образовательные процессы. Большая часть населения была неграмотной, и только в крупных населенных пунктах существовали учебные заведения, где могли обучаться дети. В основном это были церковно-приходские школы, организованные православной церковью, и реже – начальные школы, организованные местными властями. Многие школы носили религиозный характер и руководствовались программами, утвержденными церковными организациями. В таких школах обучение велось на русском языке, а в качестве учебных предметов доминировали религиозные дисциплины. Преподавание на абхазском языке практически не велось, что сказывалось на сохранении национальной идентичности и традиций. Однако в некоторых школах сохранялись элементы обучения на абхазском языке, что поддерживало национальную идентичность. Большая часть абхазского населения сохраняла устные традиции передачи знаний. Школы как организованные структуры еще не успели стать основными источниками образования для населения, и значительное количество знаний, в том числе о культуре и быте, передавалось устно из поколения в поколение.

Российская империя активно стремилась интегрировать национальные окраины, включая Абхазию, в общее имперское пространство. Образовательная политика была частью этой интеграции, и обучение

велось на русском языке, что усиливало ассимиляционные процессы. Это ограничивало развитие абхазских культуры и языка в школьной системе.

Несмотря на сложности, к началу XX века стали предприниматься шаги по модернизации образования. Появились инициативы по созданию начальных школ для абхазского населения, хотя они были немногочисленны и недостаточно поддерживались государством. Эти школы готовили учащихся к базовому уровню грамотности, обучая их чтению, письму, основам арифметики и естествознанию. Изучение естествознания в Абхазии в этот период только начало получать свое развитие, а систематическое и качественное преподавание биологии и смежных дисциплин сформировалось позже, в советский период, когда школы начали активнее оснащаться учебными пособиями, а учителя получали доступ к более высокому уровню профессиональной подготовки.

В 20–30-е гг. XX века под руководством председателя Центрального исполнительного комитета Республики Абхазия Нестора Лакоба произошли значительные экономические и культурные преобразования: открывались абхазские, русские, греческие, армянские, эстонские, лазские национальные школы, сформированы крупнейшие научные центры – Всесоюзный институт экспериментальной медицины (ВИЭМ), Всесоюзный институт растениеводства (ВНИИР), Абхазское научное общество (АБНО).

В советский период в школах уделялось большое внимание научно-исследовательской деятельности учащихся, особенно в старших классах. На уроках биологии учащиеся проводили лабораторные работы, участвовали в школьных научных кружках и экспедициях. Советская образовательная модель включала элементы практической деятельности, что способствовало формированию исследовательских навыков у школьников [9; 20].

После распада Советского Союза и обретения Абхазией независимости система образования претерпела значительные изменения. На фоне экономических и политических трудностей в 1990-х годах акцент на научные исследования в школах был ослаблен. Однако с начала 2000-х годов в Абхазии вновь началась модернизация системы образования, и исследовательская составляющая постепенно возвратилась в учебные программы, особенно в таких предметах, как биология.

На сегодняшний день в общеобразовательных школах Абхазии внедрение исследовательской компетентности учащихся через биологические практикумы приобрета-

ет все большее значение. В последние годы наблюдается значительный интерес к методам активного обучения, включая лабораторные работы, проекты и полевые исследования. Практическая составляющая программы по биологии способствует формированию у школьников глубокого понимания биологических процессов и явлений.

«Программа формирования общего социального и экономического пространства между Российской Федерацией и Республикой Абхазия на основе гармонизации законодательства Республики Абхазия с законодательством Российской Федерации», подписанная 12 ноября 2020 года¹, оказала значительное влияние на образовательный процесс, включая биологическое образование. В рамках данной программы, согласно пунктам 35 и 36, был намечен план разработки и принятия закона Республики Абхазия об образовании, а также ряд нормативно-правовых актов в области обеспечения деятельности в Республике Абхазия образовательных организаций. Это положительно сказалось на улучшении материально-технической базы школ и повышении квалификации учителей, а также на возможности внедрения практической составляющей в учебные программы. Также важно отметить, что изменения в программе обучения привели к интеграции современных методик преподавания биологии, включая использование цифровых технологий и современных лабораторных установок. Это на сегодняшний день создает благоприятные условия для формирования исследовательской компетентности школьников.

В структуре образовательной системы Абхазии присутствуют как государственные, так и частные учебные заведения: общеобразовательные школы, языковые школы, школы творчества и IT-школы, каждая из которых имеет свои особенности в организации образовательного процесса [21].

В целом формирование исследовательской компетентности учащихся на уроках биологии в общеобразовательных школах республики технически осуществляется в три этапа:

– первый этап – подготовительный (5–6 классы). Для этого возраста характерно конкретно-образное мышление. Основное содержание практической деятельности – биологические объекты: растительные сообщества и типичные для них представители. Дети получают ответы на вопросы, ко-

¹ Программа формирования общего социального и экономического пространства между Российской Федерацией и Республикой Абхазия на основе гармонизации законодательства Республики Абхазия с законодательством Российской Федерации от 12.11.2020. URL: http://presidentofabkhazia.org/upload/iblock/dc5/progrmma_1_.pdf (дата обращения: 20.12.2024).

торые в этом возрасте являются доминирующими: «Что?», «Кто?». Они также предпринимают попытки установить элементарные причинно-следственные связи, существенно закрепляющие учебно-познавательную мотивацию, для которой характерна заинтересованность в способах получения знаний, что, в свою очередь, позволяет направить интерес школьников на овладение первоосновами истинного научного исследования, формируя основные учебные навыки;

– второй этап – развитие исследовательских навыков (7–8 классы). В этом возрасте познавательная деятельность учащихся направлена на установление связей между явлениями и объектами. Ученики получают ответы на главные вопросы своего возраста: «Почему?», «Как?». Также увеличивается доля самостоятельной исследовательской деятельности детей. Учащиеся данного возраста осваивают курс «Животные» и к предложенной учителем теме исследования разрабатывают исследовательский проект, самостоятельно выбирают методику наблюдения, фиксируют результаты, проводят их анализ. Наиболее опти-

мально проводить такую работу индивидуально или в парах. Переход от групповой работы к индивидуальной повышает ответственность каждого ученика за результат исследования;

– третий этап – самостоятельная исследовательская деятельность учащихся (9–11 классы). В основу содержания этих занятий положены изучение и овладение несложными методами полевых исследований. Для школьников этого возраста вполне доступны методы геоботанических исследований, биоиндикации воздуха, маршрутный учет птиц, учеты насекомых и т. д. На этом этапе школьники учатся самостоятельно выбирать соответствующую методику работы, определять ее целесообразность, возможность получения достоверных и сравнительных данных. Сформированные исследовательские навыки позволяют учащимся проводить самостоятельный учебно-творческий поиск.

В качестве основы структурной модели учебно-исследовательской деятельности школьника можно использовать следующую схему (рис.) [2]:



Рис. Структурная модель учебно-исследовательской деятельности школьника

В качестве результатов деятельности выступают знания, полученные путем исследования, новый уровень образования и новые личностные структуры учащегося, в том числе научное мышление, научное ми-

ровоззрение, субъектность, исследовательская позиция и опыт исследовательской деятельности [2].

Обязательным элементом формирования у учащихся предметной и исследова-

тельской компетенции является реализация практической составляющей Программы школьного курса биологии. С этой целью программой по биологии предусмотрены проведение и демонстрация опытов, лабораторных исследований, лабораторных и практических работ, исследовательских практикумов и проектов.

В начале 2000-х годов в Абхазии начались реформы школьного образования, направленные на интеграцию исследовательских методов в обучение естественнонаучным дисциплинам, включая биологию. Важной частью этих реформ стали постепенное развитие проектного обучения и внедрение современных технологий, позволяющих учащимся не только изучать материал, но и участвовать в научных конференциях и конкурсах исследовательских работ. С тех пор исследовательская деятельность постепенно начала занимать свое место в процессе обучения биологии.

Проанализируем основные компоненты практической составляющей программы по биологии в связи с особенностями формирования исследовательских умений и навыков учащихся. В контексте образовательных учреждений Республики Абхазия можно выделить следующие пути и подходы:

1. Проектная и исследовательская деятельность.

– Исследовательские проекты: школьники могут участвовать в проектных работах на темы, связанные с биоразнообразием Абхазии, экологическими проблемами региона, изучением эндемичных видов растений и животных. Такие проекты помогают ученикам понять важность локальной биологической специфики.

– Мини-исследования на уроках: учителя могут организовывать краткосрочные мини-исследования по различным биологическим темам. Например, наблюдения за ростом растений, определение зависимости от условий окружающей среды, изучение влияния факторов на здоровье человека и др.

– Научные конференции и конкурсы: проведение школьных и республиканских конкурсов исследовательских работ стимулирует интерес учеников к самостоятельной деятельности. Организация биологических олимпиад и научных конференций позволяет учащимся делиться результатами своих исследований и развивать навыки презентации.

2. Практические занятия и лабораторные работы.

– Оборудованные лаборатории: создание и оснащение школьных лабораторий биологическим оборудованием (микроскопами, лупами, пробирками) и материалами позволяет проводить настоящие лабо-

раторные исследования, такие как изучение клеток, микробов, анатомии растений.

– Полевые исследования: проведение уроков и практик на природе дает возможность изучать экосистемы, популяции, биомы в естественной среде. Абхазия с ее богатой природой является прекрасной площадкой для подобных исследований.

– Интерактивные занятия: включение цифровых технологий, таких как виртуальные лаборатории и симуляции, позволит разнообразить практическую работу, особенно если ресурсы ограничены.

3. Использование регионального компонента в биологии.

– Изучение местной флоры и фауны: программа по биологии должна включать модули, посвященные уникальным особенностям природы Абхазии. Это может быть работа с травами, лекарственными растениями, редкими видами животных и растениями, которые можно найти только в этом регионе.

– Экологические исследования: проблемы экологии Абхазии (например, проблема ТБО, изменение климата, сохранение редких видов) являются отличными темами для исследовательских проектов, которые помогают развить у учащихся понимание экологических проблем.

– Посещение природных заповедников и парков: организация экскурсий в заповедники Абхазии помогает учащимся получить практический опыт, увидеть экосистемы и понять принципы сохранения природы на практике.

4. Развитие навыков научного мышления и анализа.

– Работа с данными и статистикой: учащиеся могут изучать базовые методы анализа данных, собранных в ходе экспериментов, изучать таблицы, графики, делать выводы на основе полученных данных. Это развивает аналитические навыки и понимание структуры научного исследования.

– Обсуждение гипотез и выводов: на уроках биологии можно уделять внимание не только проведению экспериментов, но и обсуждению их результатов. Ученики учатся формулировать гипотезы, проверять их на практике, анализировать выводы и представлять свои результаты.

5. Внеклассная работа и кружки.

– Биологические кружки и экологические клубы: в школах можно организовывать биологические кружки, где ученики смогут обсуждать научные темы, готовить презентации, участвовать в обсуждениях и дебатах. Это будет способствовать развитию интереса к биологии и науке.

– Практическое участие в охране природы: сотрудничество с природоохранными

организациями, участие в акциях по охране окружающей среды, посадке деревьев и уборке территорий. Такие мероприятия развивают у учащихся экологическое сознание и навыки практической работы в команде.

– Организация биологических игр и викторин: проведение игровых форматов, таких как викторины, конкурсы и квесты на биологическую тематику, может стимулировать интерес к предмету и улучшить запоминание материала.

6. Интеграция с другими дисциплинами.

– Связь с географией, химией и физикой: учителя могут интегрировать биологические исследования с темами других предметов, что расширяет кругозор учеников и помогает более комплексно понимать процессы, происходящие в природе.

– Междисциплинарные проекты: учащиеся могут проводить проекты, объединяющие несколько дисциплин, например изучение состава почвы и ее влияния на рост растений (биология + химия), влияние географического положения на биоразнообразие (биология + география).

Эти пути формирования исследовательской компетентности способствуют повышению качества знаний по биологии и помогают развить у школьников навыки, что в большей степени возможно через проведение лабораторных и практических работ, а также с помощью внедрения метода проектов.

Лабораторные и практические работы играют важную роль в решении современных образовательных заданий курса биологии. В научной, психолого-педагогической и методической литературе лабораторные работы рассматриваются с двух позиций: как метод обучения (С. А. Смирнов, И. Ф. Харламов, П. И. Пидкасистый, Е. С. Рапацевич, Ю. К. Бабанский, Д. П. Гольнева, И. Н. Пономарева, В. П. Соломин, Г. Д. Сидельникова, Н. А. Рыков и др.) и как форма организации учебно-воспитательного процесса (В. С. Конюшко, С. Е. Павлюченко, С. В. Чубаро, А. Н. Мягкова, Б. Д. Комиссаров, Б. Т. Лихачев, И. Д. Зверев, Н. В. Падалко, В. Л. Полонский и др.). В данной статье лабораторные работы будут рассмотрены как практический метод обучения [8].

Лабораторная работа – это один из практических методов обучающего взаимодействия педагога с учащимися, заключающийся в проведении последними по заданию учителя опытов с использованием специального оборудования [6].

Уроки биологии с использованием лабораторных работ являются очень ценными в учебно-воспитательном отношении, так как, во-первых, знания, полученные при

выполнении лабораторных работ, легко и надолго запоминаются; во-вторых, используемый на лабораторных работах частично-поисковый прием содействует развитию более активной познавательной и самостоятельной деятельности обучающихся путем непосредственного изучения ими объектов живой природы, в отличие от представленных знаний в готовом виде; в-третьих, в процессе выполнения лабораторных работ учащиеся приобретают ряд необходимых практических умений и навыков; в-четвертых, данные виды работ развивают у обучающихся неподдельный интерес к изучению природы; в-пятых, приучают их доводить работу до конечного результата, воспитывают сознательную дисциплину труда [13; 19].

Практическая работа, по мнению П. И. Пидкасистого [12], предполагает «...применение учащимися знаний на практике, а именно умение пользоваться теорией на практике, оперирование объектами с целью более глубокого их изучения». При этом у учащихся формируется исследовательская компетентность, в основу которой заложена функция применения и углубления знаний, умений и навыков. Практическая работа проводится после изучения тем, разделов и носит обобщающий характер. Проводится преимущественно в течение целого урока, поэтому такой урок относится к отдельному типу уроков – формированию практических умений и навыков. Практические работы могут проводиться не только в классе, но и за пределами школы (работа на учебно-исследовательском участке, в научных учреждениях и т. д.).

При проведении практических работ, для успешной реализации принципов дифференцированного обучения, необходимо конкретизировать содержание работы, определить конкретную программу и объем заданий. Также нужно заранее ознакомить учащихся с целью каждого практического задания и с возможными формами отображения результатов работы, для этого можно использовать техкарты.

Практические работы, выделенные в программе по биологии, могут включать сбор растений для изготовления раздаточного материала, сбор семян и плодов, заготовку черенков для размножения, осенний и весенний уход за многолетними декоративными и сельскохозяйственными растениями, обработку почвы, уход за комнатными растениями. Таким образом, они способствуют формированию у учащихся не только исследовательских, но и сельскохозяйственных и гигиенических умений.

Метод проектов – это технология перехода от теории к практике, которая удачно

сочетается с разнообразными технологиями обучения и дает возможность формировать у учащихся исследовательские навыки. Цель учебных проектов – формировать умение искать и анализировать разнообразные источники информации, что влияет на повышение уровня учебной мотивации, ведь дети учатся на личном опыте и непосредственно видят результаты собственной деятельности. Это позволяет сформировать высокий уровень научного знания предмета исследования, приемы самостоятельной деятельности, основы владения научной терминологией, способы изложения подготовленных учениками вопросов, правила пользования схемами, рисунками, компьютерными программами.

Впервые исследовательские проекты на постоянной основе были включены в программу биологии для основной школы Республики Абхазия в 2011 году, но следует отметить, что для учащихся 6–7 классов предлагаются мини-проекты, для 8–11 классов – проекты. Проекты могут быть как «мини», так и полно объемными, все зависит от срока их реализации, количества материала, охваченного исследователем, или проблемы (локальной или глобальной) и т. д.

Роль учителя в проектной технологии должна перерасти в организатора и руководителя проектной деятельности, наставника. Как наставник он должен не исправлять, а направлять ученика, дать ему возможность учиться на собственных ошибках. Учитель должен организовать образовательный процесс таким образом, чтобы не только предоставить учащимся знания об исследуемых процессах, сформировать у них навыки проектной деятельности и умение проводить исследования, но и помочь им освоить ключевые компетенции, – поскольку вся работа переориентирована таким образом, что приоритетной становится деятельность исследовательского, поискового, творческого характера.

Для анализа формирования исследовательской компетентности учащихся через практическую составляющую биологии можно рассмотреть следующие примеры исследовательских проектов учащихся школ республики:

Пример 1. Изучение биоразнообразия флоры и фауны окрестной озера Большая Рица (Рицинский реликтовый национальный парк)» (Средняя школа № 5, г. Гудаута).

Описание исследования: в рамках школьной программы учащиеся 8–9 классов проводят исследования биоразнообразия родного региона. Проект включает выезд на природу, сбор образцов растений и насекомых, их классификацию, изучение особенностей среды обитания и влияния

факторов окружающей среды. Сопровождается исследование использованием определителей и справочной литературы.

Цель: развитие навыков полевых исследований и формирование компетенций в области экологического мониторинга.

Методика:

- Учащиеся проводят выезды в лесные и прибрежные районы, где собирают образцы растений и насекомых.

- В школе проходят лабораторные работы: анализ и определение видов.

- Создание гербариев, коллекций насекомых, ведение полевых дневников.

- Математическая обработка данных о встречаемости видов, построение графиков.

Результаты и анализ:

- Учащиеся приобрели навыки работы с научной литературой, картографией и основами таксономии.

- В результате проекта ученики научились классифицировать объекты по видам, понимать важность биоразнообразия.

- В ходе исследований учащиеся осознали зависимость биоразнообразия от экологического состояния среды.

- Исследования повысили интерес к биологии у 65% учащихся, участники проекта показали улучшение результатов на олимпиадах.

Пример 2. «Экспериментальное изучение факторов роста растений» (Государственный лицей-интернат, г. Очамчыра).

Описание исследования: учащиеся 6–7 классов проводят эксперимент по изучению влияния различных факторов (света, влажности, типа почвы) на рост комнатных растений.

Цель: понять, как изменяются рост и развитие растений под воздействием разных условий, что способствует развитию экспериментальных навыков и умению делать выводы на основе практического исследования.

Методика:

- Учащиеся делятся на группы и проводят опыты с растениями в разных условиях освещения, уровня влажности и состава почвы.

- Проводятся измерение роста растений, наблюдение за внешними изменениями.

- Ведется дневник наблюдений, где фиксируются результаты.

Результаты и анализ:

- Школьники приобрели навыки планирования и постановки эксперимента, ведения записей и анализа данных.

- Эксперимент показал, что разное освещение и влажность влияют на рост растений, помог учащимся сформировать научные гипотезы и подтвердить их на практике.

– В процессе эксперимента 70% учащихся отметили повышение интереса к научным исследованиям.

– Ученики стали лучше понимать экологические аспекты и важность среды для выживания и развития растений.

Пример 3. «Оценка уровня загрязнения воды в Галском районе» (Средняя школа № 1, г. Гал).

Описание исследования: исследование проводится учащимися старших классов (10–11 классы), которые изучают состояние воды в местных водоемах Абхазии. Проект включает забор проб воды, оценку ее качества и влияние на окружающую среду.

Цель: овладение методиками экологического мониторинга, понимание воздействия загрязнений на водные экосистемы.

Методика:

– Учащиеся проводят отбор проб воды из различных рек и озер.

– В лаборатории выполняются тесты на наличие загрязняющих веществ, таких как нитраты, фосфаты, микроорганизмы.

– Сравнительный анализ с нормами качества воды, обсуждение результатов.

Результаты и анализ:

– Ученики приобрели практические навыки отбора проб, проведения лабораторных анализов, научились делать анализ

полученных данных.

– Исследования показали, что ряд проб содержит повышенный уровень фосфатов, что дало основания для обсуждения местных экологических проблем.

– 83% учащихся отметили, что после исследования стали лучше понимать взаимосвязь между деятельностью человека и состоянием окружающей среды.

– Появились предложения по улучшению состояния водоемов, что привило учащимся навыки формирования и выражения экологических инициатив.

Практическая деятельность, интегрированная в учебную программу, способствует формированию устойчивого интереса к исследовательской деятельности, что подтверждается результатами экспериментов и отзывами самих учащихся.

В ходе исследования также было проведено анкетирование 54 учителей в 30 общеобразовательных школах Республики Абхазия. Основной целью анкетирования было выяснить, как в настоящее время организована практическая деятельность на уроках биологии, с какими трудностями сталкиваются учителя в ходе работы, а также определить уровень мотивации школьников к исследовательской деятельности (табл.).

Таблица

Основные проблемы организации практической деятельности по биологии (по данным анкетирования учителей)

№	Проблема	Описание проблемы	Процент учителей, столкнувшихся с проблемой
1	Недостаток лабораторного оборудования	Школы не обеспечены необходимым лабораторным оборудованием для проведения практических занятий	78
2	Недостаток квалификации в использовании ИКТ	Учителя часто испытывают трудности с применением информационных технологий для демонстрации опыта	58
3	Ограниченное финансирование для закупки расходных материалов	Недостаток бюджетных средств на закупку реактивов, моделей, наборов для экспериментов	81
4	Недостаток методической литературы и пособий	Нехватка методических материалов для проведения практических занятий и экспериментов	43
5	Низкая мотивация учащихся к практической работе	Ученики часто недостаточно заинтересованы в лабораторных занятиях, что снижает эффективность обучения	29

Результаты анкетирования показали, что одними из главных проблем являются ограниченное финансирование и недостаток материально-технической базы для проведения лабораторных и практических занятий. Оборудование, необходимое для проведения экспериментов, либо отсутствует, либо его недостаточно для полноценной работы с классом. Кроме того, учителя отмечают нехватку времени на уроках для организации исследовательской деятельности

сти, так как учебная программа слишком насыщена теоретическим материалом.

Формирование исследовательской компетентности учащихся является важнейшей задачей современной образовательной системы. В условиях Республики Абхазия, где наблюдается недостаток материально-технических ресурсов, практическая составляющая учебной программы по биологии становится особенно важной. Она позволяет учащимся не только глубже понять изу-

чаемые биологические процессы, но и развить навыки самостоятельного исследования, критического мышления и анализа данных.

Склонность учащихся к исследовательской деятельности носит личностный характер, проявляется в определенных способностях анализа, наблюдательности, внимания, усердия, волевых усилий. В связи с этим, организуя исследовательскую деятельность, учителям необходимо обращать внимание как на индивидуальные возрастные особенности, так и на интеллектуальные способности учащихся. Необходимо подбирать такие природные объекты и явления, которые наиболее удачно соответствуют существующим особенностям природных условий региона, доступных для наблюдения и актуальных для познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, исследовательская компетентность является целостным и интегративным качеством личности, которая сочетает в себе знания, умения, навыки, опыт практической деятельности и ценностные отношения. Хотя исследовательская компетентность является продуктом обучения, она не возникает непосредственно из него, а является следствием саморазвития, личностного роста, целостной самоорганизации и синтеза познавательного, деятельностного и личностного опыта.

На основе проведенного исследования были выработаны следующие рекомендации для улучшения процесса формирования исследовательской компетентности учащихся через практическую деятельность:

1. Укрепление материально-технической базы школ:
 - Привлечение государственных и частных инвестиций для обновления оборудования и закупки учебных материалов.
 - Создание школьных лабораторий с минимальным набором инструментов для проведения базовых экспериментов.
 - Внедрение виртуальных лабораторий

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева, А. В. Исследовательские компетенции современного школьника: сущность и содержание / А. В. Воробьева. – Текст : непосредственный // Дискуссия. – 2013. – № 3 (33).
2. Галишева, М. С. Учебно-исследовательская деятельность школьника: структурная модель и формулировка понятия / М. С. Галишева, П. В. Зувев. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 6. – С. 6–18.
3. Далингер, В. А. Основные направления совершенствования современного российского образования / В. А. Далингер. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 5.
4. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с. – Текст : непосредственный.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7–14.
6. Иванчихин, В. Г. Инновационный лабораторный практикум в содержании биологических учебных предметов, его роль в активизации познавательной деятельности школьников и формировании исследовательских умений и навыков / В. Г. Иванчихин. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 7 (111). – С. 623–626.

рий и использование информационных технологий для моделирования биологических процессов.

2. Повышение квалификации учителей:
 - Организация регулярных курсов и семинаров для учителей по вопросам организации исследовательской деятельности.
 - Разработка методических материалов, описывающих конкретные примеры практических занятий и проектов.
 - Обмен опытом между учителями через профессиональные сообщества и форумы.
3. Интеграция исследовательской деятельности в учебный процесс:
 - Введение в учебную программу обязательных исследовательских проектов, которые учащиеся будут выполнять на протяжении года.
 - Организация школьных научных конференций, на которых учащиеся могут представить результаты своих исследований.
 - Вовлечение учащихся в участие в республиканских и международных конкурсах и олимпиадах по биологии.
4. Использование местных природных ресурсов:
 - Проведение полевых исследований в уникальных природных условиях Абхазии, что не только повысит интерес учащихся, но и позволит изучать реальные экологические проблемы региона.
 - Сотрудничество с местными природоохранными организациями и вузами для организации совместных проектов.

Таким образом, разработка и внедрение методических рекомендаций, поддержка учителей, привлечение ресурсов и использование местных природных условий могут стать ключевыми факторами успешного формирования исследовательской компетентности учащихся в школах Республики Абхазия, а главная роль учителя – создание условий для творческой и исследовательской деятельности, поддержки самостоятельности и критического мышления.

7. Исследовательская деятельность учащихся : научно-методический сборник в двух томах. Т. 1: Теория и методика / под общей редакцией А. С. Обухова. – М. : Общероссийское общественное движение творческих педагогов «Исследователь», 2007. – 701 с. – Текст : непосредственный.
8. Колесова, М. С. Организация и проведение лабораторных работ по биологии / М. С. Колесова, С. В. Корякина. – Текст : непосредственный // Материалы IV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум – 2012», 15 февраля – 31 марта 2012 г. – М., 2012.
9. Лакоба, С. З. Абхазия после двух империй. XIX–XXI вв. Очерки. (Славяно-евразийские исследования. Выпуск 2) / С. З. Лакоба. – М., 2004. – 208 с. – Текст : непосредственный.
10. Леонтович, А. В. Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся / А. В. Леонтович. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 63–71.
11. Обухов, А. С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения / А. С. Обухов. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 158–161.
12. Педагогика : учебник и практикум для вузов / П. И. Пидкасистый [и др.] ; под редакцией П. И. Пидкасистого. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство «Юрайт», 2023. – 408 с. – Текст : непосредственный.
13. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с. – Текст : непосредственный.
14. Смирнова, Н. З. Особенности формирования исследовательской компетенции при обучении биологии в современной школе / Н. З. Смирнова, О. В. Бережная. – Текст : непосредственный // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2014. – № 1 (27). – С. 115–118.
15. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям (новое прочтение) / В. А. Сухомлинский. – Киев : Акта, 2012. – 563 с. – Текст : непосредственный.
16. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Издательство МГУ, 2003. – 416 с. – Текст : непосредственный.
17. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 55–61.
18. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в школе: от проектирования к реализации / А. В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Диалог культур и партнерство цивилизаций : VIII Международные Лихачевские научные чтения, 22–23 мая 2008 г. – СПб. : Издательство СПбГУП, 2008. – С. 456–458.
19. Цветкова, Л. И. Активизация познавательной деятельности на уроках биологии / Л. И. Цветкова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2011. – Т. 2, № 5. – С. 171–173.
20. Цыбулевская, М. В. Национальные особенности и специфика осуществления дополнительного экологического образования школьников в Республике Абхазия (на примере экологических клубов) / М. В. Цыбулевская. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 2. – С. 115–122.
21. Цыбулевская, М. В. Сравнительный анализ преподавания биологии в средних общеобразовательных и частных школах Республики Абхазия / М. В. Цыбулевская. – Текст : непосредственный // Тенденции современной науки и образования: достижения и перспективы : материалы международной научно-практической конференции, посвященной памяти первого проректора по учебной работе Абхазского государственного университета Виктора Ильича Маландзия, 28 апреля – 04 мая 2024 г. / Абхазский государственный университет ; Управление образования администрации города Сухум ; Уральский государственный педагогический университет. – Сухум ; Екатеринбург, 2024. – С. 280–289.

REFERENCES

1. Vorobyeva, A. V. (2013). Issledovatel'skie kompetentsii sovremennogo shkol'nika: sushchnost' i sodержanie [Research Competencies of a Modern Schoolchild: Essence and Content]. In *Diskussiya*. No. 3 (33).
2. Galisheva, M. S., Zuev, P. V. (2019). Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' shkol'nika: strukturnaya model' i formirovka ponyatiya [Educational and Research Activities of a Schoolchild: Structural Model and Formulation of the Concept]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 6, pp. 6–18.
3. Dalinger, V. A. (2020). Osnovnye napravleniya sovershenstvovaniya sovremennogo rossiiskogo obrazovaniya [Main Directions for Improving Modern Russian Education]. In *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. No. 5.
4. Zimnyaya, I. A. (2004). *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya* [Key Competencies as a Result-Target Basis of the Competence-Based Approach in Education. Author's Version]. Moscow, Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov. 40 p.
5. Zimnyaya, I. A. (2009). Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key Competencies – a New Paradigm of Educational Results]. In *Ekspеримент i innovatsii v shkole*. No. 2, pp. 7–14.
6. Ivanchikhin, V. G. (2016). Innovatsionnyi laboratornyi praktikum v sodержanii biologicheskikh uchebnykh predmetov, ego rol' v aktivizatsii poznavatel'noi deyatel'nosti shkol'nikov i formirovanii issledovatel'skikh umenii i navykov [Innovative Laboratory Practical Training in the Content of Biological Subjects, Its Role in Activating the Cognitive Activity of Schoolchildren and the Formation of Research Skills and Abilities]. In *Molodoi uchenyi*. No. 7 (111), pp. 623–626.
7. Obukhov, A. S. (Ed.). (2007). *Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchikhsya: v dvukh tomakh* [Research Activities of Students, in 2 vols.]. Vol. 1: Teoriya i metodika. Moscow, Obshcherossiiskoe obshchestvennoe dvizhenie tvorcheskikh pedagogov «Issledovatel'». 701 p.

8. Kolesova, M. S., Koryakina, S. V. (2012). Organizatsiya i provedenie laboratornykh rabot po biologii [Organization and Implementation of Laboratory Work in Biology]. In *Materialy IV Mezhdunarodnoi studencheskoi nauchnoi konferentsii «Studencheskii nauchnyi forum – 2012», 15 fevralya – 31 marta 2012 g.* Moscow.
9. Lakoba, S. Z. (2004). *Abkhaziya posle dvukh imperii. XIX–XXI vv. Ocherki. (Slavyano-evraziiskie issledovaniya. Vypusk 2)* [Abkhazia after Two Empires. 19th–21st Centuries. Essays. (Slavic-Eurasian Studies. Issue 2)]. Moscow. 208 p.
10. Leontovich, A. B. (2006). Kontseptual'nye osnovaniya modelirovaniya issledovatel'skoi deyatel'nosti uchashchikhsya [Conceptual Foundations for Modeling Students' Research Activities]. In *Shkol'nye tekhnologii*. No. 5, pp. 63–71.
11. Obukhov, A. S. (1999). Issledovatel'skaya deyatel'nost' kak sposob formirovaniya mirovozzreniya [Research Activity as a Way of Forming a Worldview]. In *Narodnoe obrazovanie*. No. 10, pp. 158–161.
12. Pidkastyi, P. I. et al. (2023). *Pedagogika* [Pedagogy]. 4th edition. Moscow, Izdatel'stvo «Yurait». 408 p.
13. Selevko, G. K. (1998). *Sovremennyye obrazovatel'nye tekhnologii* [Modern Educational Technologies]. Moscow, Narodnoe obrazovanie. 256 p.
14. Smirnova, N. Z., Berezhnaya, O. V. (2014). Osobennosti formirovaniya issledovatel'skoi kompetentsii pri obuchenii biologii v sovremennoi shkole [Features of the Formation of Research Competence in Teaching Biology in a Modern School]. In *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva*. No. 1 (27), pp. 115–118.
15. Sukhomlinsky, V. A. (2012). *Serdtshe otdayu detyam (novoe prochtenie)* [I Give My Heart to Children (New Reading)]. Kiev, Akta. 563 p.
16. Khutorskoy, A. V. (2003). *Didakticheskaya evristika. Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya* [Didactic Heuristics. Theory and Technology of Creative Learning]. Moscow, Izdatel'stvo MGU. 416 p.
17. Khutorskoy, A. V. (2003). Klyucheveye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoi paradigmy obrazovaniya [Key Competencies as a Component of the Personality-Oriented Paradigm of Education]. In *Narodnoe obrazovanie*. No. 2, pp. 55–61.
18. Khutorskoy, A. B. (2008). Kompetentnostnyi podkhod v shkole: ot proektirovaniya k realizatsii [Competency-Based Approach at School: From Design to Implementation]. In *Dialog kul'tur i partnerstvo tsivilizatsii: VIII Mezhdunarodnye Likhachevskie nauchnye chteniya, 22–23 maya 2008 g.* Saint Petersburg, Izdatel'stvo SPbGUP, pp. 456–458.
19. Tsvetkova, L. I. (2011). Aktivizatsiya poznavatel'noi deyatel'nosti na urokakh biologii [Activation of Cognitive Activity in Biology Lessons]. In *Molodoi uchenyi*. Vol. 2. No. 5, pp. 171–173.
20. Tsybulevskaya, M. V. (2024). Natsional'nye osobennosti i spetsifika osushchestvleniya dopolnitel'nogo ekologicheskogo obrazovaniya shkol'nikov v Respublike Abkhaziya (na primere ekologicheskikh klubov) [National Characteristics and Specifics of the Implementation of Additional Environmental Education of Schoolchildren in the Republic of Abkhazia (on the Example of Environmental Clubs)]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 2, pp. 115–122.
21. Tsybulevskaya, M. V. (2024). Sravnitel'nyi analiz prepodavaniya biologii v srednikh obshcheobrazovatel'nykh i chastnykh shkolakh Respubliki Abkhaziya [Comparative Analysis of Teaching Biology in Secondary and Private Schools of the Republic of Abkhazia]. In *Tendentsii sovremennykh nauki i obrazovaniya: dostizheniya i perspektivy: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi pamyati pervogo prorektora po uchebnoi rabote Abkhazskogo gosudarstvennogo universiteta Viktora Il'icha Malandziya, 28 aprelya – 04 maya 2024 g.* Sukhum, Ekaterinburg, pp. 280–289.

УДК 159.923+316.6
ББК Ю953

ГРНТИ 15.21.51

Код ВАК 5.3.1

Боровкова Жанна Александровна,

магистрант Института психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: JA.podeiko@yandex.ru

Кружкова Ольга Владимировна,

SPIN-код: 7080-7230

кандидат психологических наук, доцент, заведующий лабораторией перспективных социосредовых исследований, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: galiati1@yandex.ru

Жданова Наталья Евгеньевна,

SPIN-код: 7192-8245

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: zne1976@gmail.com

Косарева Анжелла Юрьевна,

SPIN-код: 1119-9397

преподаватель кафедры антикризисного управления и оценочной деятельности, Уральский государственный горный университет; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. Куйбышева, 30; e-mail: kosareva2015@mail.ru

ОБЕСЦЕНИВАНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: обесценивание; девальвация; идеализация; психологический феномен; перфекционизм; синдром самозванца; теоретические исследования; эмпирические исследования

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования взаимосвязи между обесцениванием и другими детерминированными феноменами. Актуальность исследования состоит в том, что данный феномен часто фигурирует в различных литературных источниках, однако изучен не был. При этом наблюдается взаимосвязь исследуемого механизма с уже изученными психологическими феноменами. Классификация и систематизация информации по феномену обесценивания – необходимый этап для его дальнейшего изучения.

Целью статьи является описание феноменологии явления и процесса обесценивания, а также исследование признаков, детерминированных обесцениванием. Исследование было проведено путем анализа библиографических источников на первом этапе и путем опроса 117 респондентов на втором этапе. Поиск и отбор литературы осуществлялся в отечественных и международных наукометрических базах данных Web of Science, а также в электронной библиотеке, интегрированной с Российским индексом научного цитирования. В результате анализа была подтверждена взаимосвязь психологических феноменов, связанных с механизмом обесценивания. Также предложена первичная классификация обесценивания как психологического феномена. Опрос респондентов осуществлялся посредством Яндекс Форм, анализ данных – JASP путем факторного анализа. В результате исследования были выявлены пять значимых факторов с общим кумулятивным весом объясненной дисперсии 59%. Таким образом, основными комплексными индивидуальными факторами обесценивания стали: идеализирующее обесценивание себя и других; обесценивание себя; общее обесценивание себя и других; обесценивание своей жизни и достижений; общее обесценивание.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Боровкова, Ж. А. Обесценивание как психологический феномен / Ж. А. Боровкова, О. В. Кружкова, Н. Е. Жданова, А. Ю. Косарева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 306–315.

Borovkova Zhanna Alexandrovna,

Master's Degree Student of Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Kruzhkova Olga Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory of Advanced Socio-Environmental Research, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Zhdanova Natalia Evgenievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Psychology of Education and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Kosareva Angela Yuryevna,

Lecturer of Department of Crisis Management and Evaluation Activities, Ural State Mining University, Ekaterinburg, Russia

DEVALUATION AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

KEYWORDS: devaluation; devaluation; idealization; psychological phenomenon; perfectionism; impostor syndrome; theoretical research; empirical research

ABSTRACT. The article presents the results of theoretical and empirical study of the relationship between depreciation and other deterministic phenomena. The relevance of the study lies in the fact that this phenomenon often appears in various literary sources, but has not been studied. At the same time, there is an interrelation of the investigated mechanism with already studied psychological phenomena. Classification and systematization of information on the phenomenon of devaluation is a necessary stage for its further study.

The aim of the article is to describe the phenomenology of the phenomenon and process of depreciation, as well as to investigate the attributes determined by depreciation. The study was conducted by analyzing bibliographic sources at the first stage and by interviewing 117 respondents at the second stage. Literature search and selection was carried out in domestic and international scientometric databases Web of Science, as well as in the electronic library integrated with the Russian Science Citation Index. As a result of the analysis, the interrelation of psychological phenomena related to the mechanism of depreciation was confirmed. The primary classification of devaluation as a psychological phenomenon was also proposed. Respondents were surveyed through Yandex Forms, data analysis was done by JASP through factor analysis. As a result of the study, five significant factors were identified with a total cumulative weight of explained variance of 59%. Thus, the main complex individual factors of devaluation were: idealizing devaluation of self and others; self devaluation; general devaluation of self and others; a devaluing of one's life and accomplishments; general devaluation.

FOR CITATION: Borovkova, Zh. A., Kruzhkova, O. V., Zhdanova, N. E., Kosareva, A. Yu. (2024). Devaluation as a Psychological Phenomenon. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 306–315.

Введение. В последнее время феномен психологического обесценивания значительно часто фигурирует в различных литературных источниках. Данным термином апеллируют как в научных работах, так и в научно-популярных статьях, любят его использовать и СМИ, так как огромное количество различных психологических проблем имеют с ним прямую или опосредованную связь. Так, например, среди многочисленного спектра проблем, являющихся причиной обращения к психологу, в последнее время преобладают проблемы, в основе которых лежит обесценивание: себя, своих целей и ценностей, своего окружения [16].

Согласно большому современному толковому словарю русского языка, обесценивание – это процесс, при котором что-то лишается значения. Современный психологический словарь трактует обесценивание только как односторонний механизм преувеличения негативных качеств других [12].

Объектом обесценивания могут выступать личные качества, материальные или духовные ценности, принципы, достижения, цели, мысли и чувства, эмоции и переживания, люди, увлечения, жизненный опыт, знания и умения, профессионализм, социальные институты, научный прогресс и многое другое.

Признаки обесценивания: отсутствие объективности по отношению к какому-либо объекту, низкая степень толерантности к несовершенствам и ошибкам, направленность на себя или окружающий мир, фокусирование внимания исключительно на результатах, поляризованная оценка объекта, завышенные требования, нереалистичные ожидания, избегание ошибок, сосредоточенность на недостатках, сравнение с идеалом, субъективное снижение значимости чего-либо, нереалистичное преуве-

личение значимости чего-либо и другие маркеры, говорящие о преуменьшении ценности какого-либо объекта.

Таким образом обнаруживается взаимосвязь обесценивания с другими психологическими феноменами, имеющими схожие признаки. К таким механизмам относятся перфекционизм, «синдром отличника», синдром самозванца и реактивная девальвация.

Однако данный феномен не был изучен должным образом. Отсутствует как его классификация, так и структура понимания в научной среде. Существует также множество изученных феноменов, детерминированных обесцениванием и при этом не имеющих радикальных отличий друг от друга. Систематизация этих феноменов и их объединение в единую структуру помогут лучше понимать первоисточники проблем и, как следствие, улучшить качество терапии, а также взглянуть на проблему под другим углом и другим критическим взглядом. Отсутствие же систематизации и является ключевой проблематикой работы.

В исследовании выдвинута следующая гипотеза: обесценивание имеет сложную структуру, в которую входят различные процессы, обеспечивающие снижение субъективной значимости как внешних объектов, так и себя.

Целью исследования стало описание феноменологии явления и процесса обесценивания.

Сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Какие психологические феномены и механизмы обладают признаками обесценивания?

2. Какова эмпирическая модель обесценивания во взаимосвязи со смежными психологическими феноменами?

Методы исследования. На первом

этапе исследования осуществлялся отбор отечественных и зарубежных научных статей для включения в обзор. Поиск научных публикаций в международных наукометрических базах данных Web of Science (<https://www.apps.webofknowledge.com>), а также в электронной библиотеке, интегрированной с Российским индексом научного цитирования (<https://www.elibrary.ru>), проводился с использованием ключевых слов «обесценивание» («depreciation») (табл. 1). В результате поиска были найдены фундаментальные труды и монографии. При анализе найденной литературы к перечню ключевых слов были добавлены следующие: «девальвация» («devaluation»), «идеализация» («idealization»).

Поиск в каждой базе данных прекращался в тот момент, когда содержание статьи было нерелевантно поисковому запросу.

Общий список публикаций составил 2167 российских и зарубежных работ. Из числа просмотренных статей в анализ были включены 6 публикаций, среди которых 3 статьи на русском языке, и 6 англоязычных источников.

Вторым этапом обзора литературы стал поиск научных статей и исследований таких психологических феноменов, как перфекционизм («perfectionism»), синдром самозванца («impostor syndrome»), синдром отличника («excellent student's syndrome»), реактивная девальвация («reactive devaluation») (табл. 1). Общий список публикаций составил 3498 российских и зарубежных работ. Из числа просмотренных статей в анализ были включены 57 публикаций, среди которых 26 статей на русском языке и 31 англоязычный источник.

Таблица 1

Количество просмотренных и отобранных для анализа публикаций

Этап исследования		НЭБ elibrary	Web of Science
Первый этап	просмотрено	924	1243
	отобрано	3	6
Второй этап	просмотрено	1624	1874
	отобрано	26	31

В рамках исследования было установлено, что терминология обесценивания встречается только в фундаментальных источниках, не изучена как целостный феномен и не имеет четкой классификации.

На третьем этапе исследования осуществлялся отбор психодиагностических

методик для опроса респондентов. В структуру опроса вошли методики и шкалы, описанные в таблице 2. Эмпирический этап исследования проходил при использовании Индекс Форм. Были опрошены 117 студентов обоих полов возрастом от 17 до 41 года.

Таблица 2

Методы сбора информации

Психодиагностическая методика и ее назначение	Шкалы психодиагностической методики	Маркеры измеренного психологического феномена
«Многомерная шкала перфекционизма» (Multidimensional Perfectionism Scale, MPS), разработанная П. Хьюиттом и Г. Флеттом, адаптированная И. И. Грачевой	Уровень перфекционизма, ориентированный на себя	Субъектно или личностно ориентированный перфекционизм – завышенные и нереалистичные требования, предъявляемые к себе, и усиленное исследование себя, самокопание и самокритика, которые делают невозможным принятие собственных изъянов, недостатков и неудач. Обесценивание достигнутых результатов, имеющих положительные качества и себя в целом
	Уровень перфекционизма, ориентированный на других	Объектно ориентированный перфекционизм – предъявление преувеличенных и нереалистичных требований к другим. Обесценивание их труда, опыта, результатов и личности в целом
Шкала феномена самозванца (Clance Impostor Phenomenon Scale, CIPS), предложенная психологом Паулиной Роуз	Шкала феномена самозванца	Комплекс означает неадекватную оценку индивидом своих способностей, а также неумение порадоваться своим успехам и достижениям. Еще он может вызывать лишнее количество волнений и сомнений в жизни человека. В результате комплекса самозванца люди часто ограничивают себя в замыслах и занимают более низкое положение, чем позволяют их способности. Фактически «самозванец» обесценивает свои способности, успехи и достижения

Продолжение таблицы 2

Психодиагностическая методика и ее назначение	Шкалы психодиагностической методики	Маркеры измеренного психологического феномена
Опросник структуры психологических защит (Self-Report of Defense Styles), адаптированный Е. Е. Туник	Уровень всемогущества, превосходства	Человек действует так, как будто он выше, лучше остальных, как будто он обладает особой силой или способностями, т. е. обесценивает других
	Уровень всемогущества-обесценивания	Обесценивание – субъект справляется с эмоциональными конфликтами, внутренними и внешними стрессорами приписыванием преувеличенных отрицательных свойств себе и другим
	Уровень примитивной идеализации	Приписывание преувеличенно положительных качеств себе или другим. Обесценивание следует сразу после разочарования в объекте. При этом, идеализируя объект, остальные теряют рядом с ним свою ценность
	Уровень расщепления	Представление о себе или других как о либо абсолютно хороших, либо абсолютно плохих. Человек не может интегрировать положительные и отрицательные качества людей в единый образ, часто идеализирует либо девальвирует одного и того же человека
	Псевдоальтруизм	Замещающая, но конструктивная помощь другим, хотя при этом помогающий инстинктивно ждет благодарности. Хвалить и делать то, что не нравится, любить и хорошо относиться к тому, кого не любишь. Приращение себя. Отдавать свои силы, время другим в ущерб себе, вернее, за счет себя. Отказывается от удовлетворения своих нужд. Получает удовлетворение, помогая другим. Таким образом человек обесценивает свои нужды, желания, ценности, силы, время
Уровень юмора	Подчеркивание удивительного или иронического аспекта конфликта или стрессора. Иронические и саркастические замечания в адрес других людей. В совокупности это является обесцениванием проблемы, стресса, себя или другого человека	
Тест оценки нарциссизма, разработанный в НИПНИ им. Бехтерева	Бессильное Self	Показатель целостности, самооценки, уверенности в себе. Ослабленная по этому параметру личность испытывает интенсивные депрессивные переживания бессмысленности, бесцельности жизни, малоценности, малодушия, внутренней пустоты, бессилия, бесперспективности, от которых личность не может защититься, деструктивные побуждения с обращением агрессии против себя, что является обесцениванием себя и своей жизни в целом
	Незначительное Self	Рост показателей по этому параметру характеризует ослабление организации Self-системы, сопровождаемое мучительными сомнениями в ценности собственной личности. Этому нарушению регуляции чувства собственной ценности сопутствует доминирующее переживание стыда и страха раскрытия окружающими своей малоценности. Индивидуум видит себя отчетливо негативно, что также является показателем обесценивания
	Грандиозное Self	Снижение показателей по этому параметру означает ослабление личности, снижение веры в себя, в свои возможности добиваться поставленных целей, быть привлекательным для окружающих, т. е. обесценивание себя
	Стремление к идеальному Self-объекту	Повышение показателей по этому параметру отражает снижение удовлетворенности собой с одновременным поиском внешнего идеализируемого объекта, который в фантазиях представляется излучающим силу. Идентификация с ним стимулирует слабую личность, позволяет соучаствовать в его могуществе и блеске, компенсировав таким образом собственный нарциссический дефицит

Психодиагностическая методика и ее назначение	Шкалы психодиагностической методики	Маркеры измеренного психологического феномена
	Обесценивание объекта	Ослабление личности по этому параметру проявляется в нарастающей тенденции к очернению, обесцениванию окружающих, восприятию их опасными, разочаровывающими. Психодинамически за этим стоит защита от потенциального нарциссического шока – быть разочарованным, обиженным, униженным или отвергнутым любимым и желанным объектом, от которого ожидаются эмоциональное тепло, забота, помощь. Искусственное субъективное снижение значимости такого объекта снижает зависимость слабой личности от него и анестезирует фантазируемую или реальную нарциссическую обиду

Результаты исследования были обработаны с помощью методов математико-статистического анализа данных. Был проведен факторный анализ методом максимального правдоподобия с выделением факторов по методу Кайзера с последующим вращением (Прямой Облимин).

Результаты. Впервые феномен примитивного обесценивания, как указывает Н. Мак-Вильямс в своих трудах, был описан Шандором Ференци в контексте защитного механизма психики, взаимодополняющего процесс примитивной идеализации. Ребенок, не обладающий определенным жизненным опытом, бессознательно убежден в своей способности все контролировать. Психический процесс всемогущего контроля перестает работать в момент понимания ребенком, что контролируют и управляют ситуацией его родители. Фантазии о всемогуществе родителей являются началом работы процесса примитивной идеализации. В процессе развития малыш активно познает окружающий мир, а значит, совсем скоро будет вынужден столкнуться с разочарованием в том, что родители не всемогущи. Подобный когнитивный диссонанс компенсируется защитным механизмом – примитивным обесцениванием [11].

Деидеализация и обесценивание являются частью важного процесса взросления и сопровождают процесс сепарации. По факту завершения сепарации эти взаимодополняющие механизмы перестают быть актуальными, потому что они являются первичными защитными процессами. Однако рудиментируются эти механизмы и заменяются вторичными защитными процессами далеко не у всех.

Подавляющее большинство людей склонны к идеализации и наделяют особой ценностью и силой объекты своей эмоциональной зависимости. Поскольку в человеческой жизни нет ничего идеального и совершенного, идеализация прямой дорогой ведет к разочарованию. Чем сильнее был идеализирован объект, тем большему обес-

цениванию в итоге подвергнется. При этом идеализация обратно пропорциональна способности вынести несовершенство в себе. Чем идеальнее объект, тем сложнее принять свои недостатки [11]. Также наряду с идеализацией определенных людей наблюдается ненависть к другим людям [8].

Мелани Кляйн в своих трудах связывает обесценивание с завистью. Зависть порождает критику и обесценивание. Зависть во взрослой жизни есть результат фрустрированной потребности в материнской груди в младенчестве. Во взрослом возрасте человек, не способный удовлетворить свою потребность, обесценит и возненавидит желаемое за то, что не может им овладеть [7].

Ф. Б. Березин рассматривает обесценивание исходных потребностей как психологическую защиту, снижающую уровень побуждений [2]. Во многих литературных источниках обесценивание рассматривают как составляющую более развитого компенсаторного механизма – рационализации. В данном случае дискредитируется значимость фрустрированной потребности, человек не получил желаемое и убеждает себя, что желаемое не так уж и важно [15].

Тенденция частой смены идеализации и обесценивания в межличностных отношениях наблюдается у пограничных, зависимых, депрессивных и нарциссичных личностей, случаи с истерией не исключение.

В нарциссических личностях дуальность этих механизмов представлена ярче всего. Такие люди чувствуют себя уникальными, ожидая соответствующего отношения к себе со стороны окружающих. Так запускается циклический механизм идеализации-обесценивания [10].

В парадигме когнитивно-поведенческой терапии Аарон Бек предложил ряд когнитивных искажений. Впоследствии его дочь, Джудит Бек, расширила данный список. В обоих перечнях обесценивание рассматривается как когнитивное искажение. Джудит Бек в своей классификации рассматривает 12 когнитивных ошибок:

– Дихотомическое мышление – полярное мышление, при котором существуют только две категории для оценки людей событий и поступков.

– Катастрофизация – негативные предсказания событий будущего без учета других вероятных исходов.

– Обесценивание позитивного – положительному опыту, успехам и достижениям не придается значения.

– Эмоциональное обоснование – игнорирование или обесценивание доказательств или фактов по причине сильного чувства, ощущения или веры в обратное убеждение.

– Навешивание ярлыков – стигматизация и наделение безусловными характеристиками себя или окружающих без учета при этом фактов и доказательств, способных минимизировать негативные выводы.

– Магнификация или минимизация – преуменьшение позитивного и преувеличение негативного при оценивании себя, окружающих или ситуации.

– Избирательное абстрагирование – игнорирование полной картины всех событий, исключительно безосновательный учет неудач, поражений и лишений.

– «Чтение мыслей» – уверенность в знании мыслей окружающих, отказ от других, более вероятных возможностей и вариантов.

– Сверхгенерализация – формулирование обобщающих негативных выводов, выходящих за пределы текущей ситуации.

– Персонализация – убежденность человека в том, что он является причиной негативного поведения окружающих, при отсутствии попыток найти более вероятные объяснения; уверенность человека в том, что его ошибки – центр внимания окружающих.

– Долженствование – наличие непреклонной идеи о том, как должны вести себя другие люди и каким должно быть собственное поведение; неоправданность ожиданий приравнивается к неудаче.

– Туннельное мышление – фиксация внимания на негативных аспектах ситуации [1].

Из данного перечня ряд когнитивных ошибок напрямую или косвенно связаны с обесцениванием. Часть из них можно рассмотреть как обесценивание положительных фактов при неудаче, в то время как другая часть в данном перечне является синонимом феномена обесценивания.

В своей статье про обесценивание Кен Мелор, профессор института Катексиса, и соавторы приводят классификацию обесценивания, где категориями обесценивания предлагаются стимулы, проблемы и возможности. Сложность классификации за-

ключается в ее нелинейности для восприятия, а ключевое преимущество направлено на помощь в диагностике психозов и детальном рассмотрении каждой конкретной ситуации со множеством сторон [21]. Практический инструмент, представленный авторами, является косвенным классификатором и не ставит перед собой цель систематизации и объяснения феномена обесценивания.

Согласно гипотезе данного исследования, феномен обесценивания включает в себя несколько отдельных психологических механизмов, которые структурно направлены на себя, других, окружение или социальные события и явления. Ряд психологических феноменов обнаруживает в себе признаки обесценивания. Это, в свою очередь, рождает предположение о том, что корень каждого приведенного ниже феномена является обесцениванием.

Синдром самозванца – состояние сознания, при котором человек сомневается в своих собственных интеллектуальных способностях или навыках [11]. Синдром самозванца направлен на оценку собственных действий через призму оценки другими людьми. Люди с таким синдромом склонны приписывать достижения случайной удаче, внешним обстоятельствам, они также склонны обесценивать похвалу [6; 14].

Тенденция отождествлять свои успехи с удачей или счастливым случаем, невозможность приписывать собственные успехи своим качествам, навыкам и компетенциям отражают обесценивание всего процесса научения, процесса деятельности, а также себя как профессионала и как личность.

Одним из проявлений данного синдрома является тип самозванцев, который Валери Янг в своем исследовании назвала экспертами. Такие люди склонны обесценивать свои знания и компетенции и не берутся или боятся братья за работу. Они думают, что имеющихся знаний, компетенций и опыта им не хватит, чтобы справиться с поставленной задачей. Как следствие, постоянно учатся, но не с целью повышения квалификации, а из постоянного страха и убеждения, что они недостаточно хороши и текущих знаний им недостаточно [22].

Перфекционизм – повседневное предъявление к себе требований более высокого качества выполнения деятельности, чем того требуют обстоятельства [19].

Негативный аспект перфекционизма связан со стремлением достичь идеального результата, который невозможен как явление. Несовершенный результат любой деятельности оказывается неприемлемым для человека [17].

Перфекционизм может быть направлен как на себя, собственные достижения и

успехи, так и на окружение, общество в целом и любые происходящие явления и события [4].

Сосредоточенность на неудачах при игнорировании достижений, дихотомическая оценка результата какой-либо деятельности говорят об обесценивании любого опыта и результата, отличного от идеального в своем пространстве мировосприятия. Необходимо разделять достижения и самоидентификацию, учиться воспринимать себя как целостного и ценного человека независимо от достижений [5].

Частным случаем проявления перфекционизма является «синдром отличника». Отличительной чертой данного синдрома является потребность в исключительно положительном результате деятельности с целью получения исключительно положительной критики и похвалы за эту деятельность. Обесценивается как процесс деятельности и опыт, так и сам результат, ключевое значение имеет только положительная оценка окружающих [3].

Реактивная девальвация – склонность

обесценивать предложения, исходящие от второй стороны в переговорах, если она воспринимается с неприязнью или с враждебностью.

Во-первых, предложение антагониста воспринимается как выгодное только ему, без здоровой оценки и логики. При этом, если бы предложение было выдвинуто первой стороной, оно бы считалось выигрышным и правильным.

Во-вторых, реактивная девальвация может возникать под влиянием изменения убеждений, стремление к недоступному принижает качества и достоинства имеющегося [20].

Механизм обесценивания имеет сложную структуру и его проявления наблюдаются в различных психологических феноменах. По этой причине необходима его классификация. На примере перфекционизма и его ориентации на себя и на других можно классифицировать обесценивание по направленности [18]: обратное, направленное на себя, и прямое, направленное на внешнюю среду (рис.).

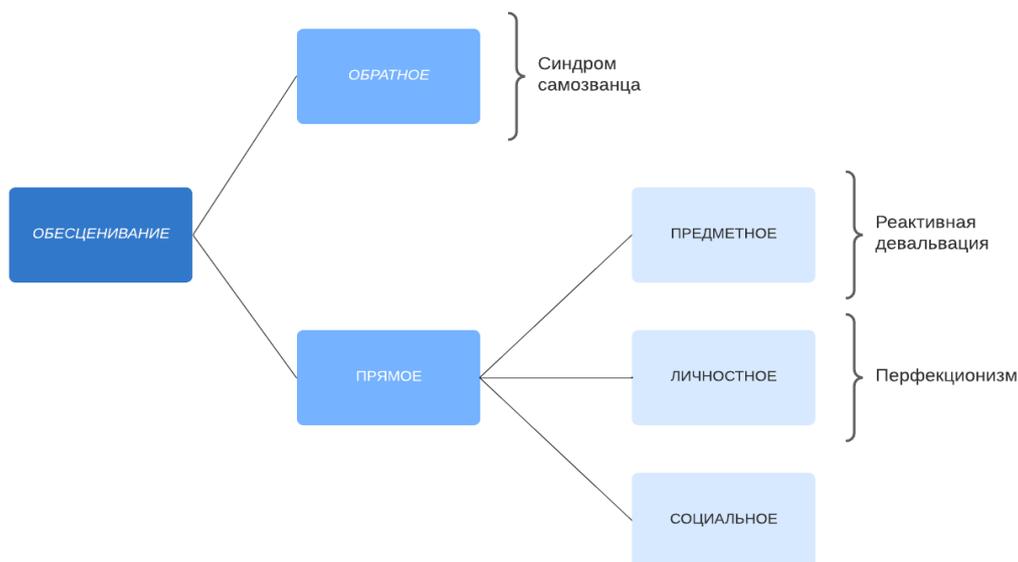


Рис. Схема классификации обесценивания

Обратное обесценивание можно наблюдать в уже изученных феноменах синдрома самозванца и перфекционизма, направленного на себя, в частности синдрома отличника. Суть механизма заключается в обесценивании своих успехов, достижений, опыта, личностных и профессиональных качеств, внешнего вида, эмоций и себя как личности.

Прямое обесценивание включает в себя три категории. Под предметным обесцениванием подразумевается обесценивание вещей, условий, явлений, качеств, досто-

инств и других предметов или сущностей, не направленных на личность. Реактивная девальвация служит ярким примером предметного обесценивания, где условие или предложение оценивается значительно ниже, если поступает от антагониста.

Перфекционизм, направленный на других, служит примером личностного обесценивания. Такой механизм обесценивает человека или его мнение, эмоции, успехи, личностные ценности и качества.

Социальное обесценивание подразумевает под собой обесценивание обществен-

ности, науки, поколения, нации, профессий, институтов как явлений, а также их достижений. Примером такого обесценивания может служить девальвация экспертного знания в образовательном процессе или потеря значимости христианских ценностей, религии и идеалов [9; 13].

Для проверки теоретической модели (рис.) был проведен факторный анализ, в

результате которого было выделено пять значимых факторов с 59% общей объясненной дисперсии (табл. 3). Достоверность факторной модели определяется (КМО = 0,704) и критерием сферичности Батлетта, уровень значимости которого меньше 0,001, а также критерием χ^2 ($\chi^2 = 41,788$ при $p = 0,093$).

Таблица 3

Факторная структура индивидуальных детерминант обесценивания

Фактор	Нагрузка на фактор	Компоненты фактора	Нагрузка на компонент
F1. Идеализирующее обесценивание себя и других	1,766	Расщепление	0,972
		Примитивная идеализация	0,462
F2. Обесценивание себя	1,297	Псевдоальтруизм	-0,995
F3. Общее обесценивание себя и других	2,241	Грандиозное Self	0,934
		Стремление к идеальному Self-объекту	0,723
		Обесценивание объекта	0,409
F4. Обесценивание своей жизни и достижений	2,585	Феномен самозванца	-0,720
		Бессильное Self	-0,891
		Незначительное Self	-0,906
F5. Общее обесценивание	2,129	Перфекционизм, ориентированный на себя	0,441
		Всемогущество	0,839
		Всемогущество-обесценивание	0,704
		Юмор	0,442
		Грандиозное Self	0,436

Таким образом, основными комплексными индивидуальными факторами обесценивания являются:

- идеализирующее обесценивание себя и других. В данный фактор входят обесценивание, достигаемое посредством идеализации какого-либо объекта, неспособность интегрировать в единый образ его положительные и отрицательные качества. Представление объекта либо идеальным, либо ничтожным;

- обесценивание себя. В данный фактор входит принижение себя за счет обесценивания своих ресурсов: силы, времени, желаний, нужд. Человек ущемляет себя, ставя в приоритет потребности окружающих;

- общее обесценивание себя и других. Данный фактор включает ослабление собственной личности через снижение веры в себя и свои возможности. Снижение удовлетворенности собой с попытками вернуть свою значимость через значимость стороннего идеализируемого объекта. Тенденция очернения и искусственное субъективное снижение значимости окружающих;

- обесценивание своей жизни и достижений. Данный фактор подразумевает неадекватную, неоправданно заниженную оценку своих способностей, успехов, достижений, сил и перспектив. Снижение ценности собственной жизни, ее смыслов и целей;

- общее обесценивание. Данный фак-

тор включает снижение значимости себя, своих сил, возможностей, способностей, результатов, личностных качеств. Приписывание отрицательных свойств себе или другим. Обесценивание других посредством превозношения себя. Обесценивание конфликтов, стрессоров, проблем и ситуаций. Нетерпимость к изъянам, недостаткам и ошибкам.

Выводы. Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод о том, что обесценивание – сложный защитный механизм и имеет не менее сложную структуру. В обесценивание входят различные процессы, обеспечивающие снижение субъективной значимости как внешних объектов, так и себя. Были выявлены феномены, выступающие в качестве детерминант психологического обесценивания, такие как: синдром самозванца, перфекционизм, реактивная девальвация и т. д. Данная взаимосвязь была подтверждена методом факторного анализа. Кроме того, была предложена первичная структура классификации обесценивания. Данным исследованием было подтверждено наличие двух основных групп в предложенной структуре. Представленная классификация включает в себя обратное личностное обесценивание, подтверждаемое наличием F2, F4, и прямое личностное обесценивание, подтверждаемое наличием F1, F3, при этом F5 не относится исключительно к личностному обес-

цениванию, что подтверждает наличие других подгрупп в классификации данного феномена (табл. 3). Стоит отметить, что в рамках дальнейшей работы будет доказано или опровергнуто наличие в классификации видов предметного и социального обесценивания. Детальное изучение данного ме-

ханизма дает почву для новых научных открытий. Исследование способствует перспективам продуктивной терапии в вопросах феноменов, корни которых ведут к обесцениванию, а также когнитивно-поведенческой терапии, в том числе при работе с расстройствами личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бек, Д. С. Когнитивная терапия. Полное руководство / Д. С. Бек. – М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2018. – 400 с. – Текст : непосредственный.
2. Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека : монография / Ф. Б. Березин. – Л. : Наука. Ленинградское отделение, 1988. – 267 с. – Текст : непосредственный.
3. Блюм, Д. Психоаналитические теории личности / Г. Блюм. – М. : Академический Проект, 2009. – 222 с. – Текст : непосредственный.
4. Гаранян, Н. Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева. – Текст : непосредственный // Консультативная психология и психотерапия. – 2001. – Т. 9, № 4. – С. 18–48.
5. Каменюкин, А. Г. Перфекционизм как трансдиагностическая мишень / А. Г. Каменюкин. – Текст : непосредственный // Вестник Московской международной академии. – 2021. – № 1. – С. 92–103.
6. Капаева, С. И. «Синдром самозванца»: основные причины и их трансформация / С. И. Капаева. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании : сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа : ООО «Аэтерна», 2023. – С. 41–43.
7. Кляйн, М. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников / М. Кляйн. – СПб. : Б.С.К, 1997. – 96 с. – Текст : непосредственный.
8. Кляйн, М. Психоаналитические труды. Том 2: «Любовь, вина и репарация» и другие работы 1929–1942 гг. / М. Кляйн. – Ижевск : ERGO, 2007. – 386 с. – Текст : непосредственный.
9. Кузьменков, В. А. Социокультурные факторы обесценивания ценностей / В. А. Кузьменков. – Текст : непосредственный // Социально-политические науки. – 2019. – № 6. – С. 142–148.
10. Куттер, П. Современный психоанализ. Введение в психологию бессознательных процессов / П. Куттер. – СПб. : ИОИ, 2020. – 342 с. – Текст : непосредственный.
11. Мак-Вильямс, Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс. – М. : Класс, 2021. – 592 с. – Текст : непосредственный.
12. Немов, Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М. : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2007. – 560 с. – Текст : непосредственный.
13. Рахманова, Ю. В. Обесценивание экспертного знания в образовательной среде / Ю. В. Рахманова. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2021. – № 201. – С. 124–132.
14. Стародубец, К. Е. «Синдром самозванца»: понятие, причины, симптомы / К. Е. Стародубец, А. С. Самарина. – Текст : непосредственный // Молодежь Сибири – науке России. – Красноярск : Сибирский институт бизнеса, управления и психологии, 2024. – С. 332–337.
15. Субботина, Л. Ю. Психология защитного поведения : монография / Л. Ю. Субботина. – Ярославль : ЯрГУ, 2006. – 220 с. – Текст : непосредственный.
16. Цветкова, Н. А. Консультативная работа с феноменом обесценивания в контексте концепции «Внутренней позиции личности» / Н. А. Цветкова, С. В. Покровская. – Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 6. – С. 78–81.
17. Hewitt, P. L. Perfectionism and depression: A multidimensional analysis / P. L. Hewitt, G. L. Flett. – Text : immediate // Journal of Social Behavior and Personality. – 1990. – Vol. 5, issue 5. – P. 423–438.
18. Hewitt, P. L. Perfectionism in the Self and Social context: conceptualization, assessment and association with psychopathology / P. L. Hewitt, G. L. Flett. – Text : immediate // J Pers Soc Psychology. – 1991. – Vol. 60, issue 3. – P. 456–470.
19. Leonhardt, M. All Impostors aren't alike – Differentiating the Impostor Phenomenon / M. Leonhardt, M. Behtoldt, S. Rohrmann. – Text : electronic // Frontiers in psychology. – 2017. – Vol. 8, issue 1505. – URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.01505/full> (mode of access: 13.09.2024).
20. Maoz, I. Reactive Devaluation of an “Israeli” vs. “Palestinian” Peace Proposal / I. Maoz, A. Ward, M. Katz, L. Ross. – Text : immediate // Journal of Conflict Resolution. – 2002. – Vol. 4, issue 4. – P. 515–546.
21. Mellor, K. Discounting / K. Mellor, E. Schiff. – Text : immediate // TAJ. – 1975. – Vol. 3, issue 5. – P. 295–302.
22. Yang, V. The Secret Thoughts of Successful Women: And Men: Why Capable People Suffer from Impostor Syndrome and How to Thrive in Spite of It / V. Yang. – Crown : Crown Currency, 2011. – 304 p. – Text : immediate.

REFERENCES

1. Beck, D. S. (2018). *Kognitivnaya terapiya. Polnoe rukovodstvo* [Cognitive Therapy: A Complete Guide]. Moscow, ООО «I. D. Vil'yams». 400 p.

2. Berezin, F. B. (1988). *Psikhicheskaya i psikhofiziologicheskaya adaptatsiya cheloveka* [Mental and Psychophysiological Adaptation of a Person]. Leningrad, Nauka. Leningradskoe otdelenie. 267 p.
3. Bloom, D. (2009). *Psikhoanaliticheskie teorii lichnosti* [Psychoanalytic Theories of Personality]. Moscow, Akademicheskii Proekt. 222 p.
4. Garanyan, N. G., Kholmogorova, A. B., Yudeeva, T. Yu. (2001). Perfektsionizm, depressiya i trevoga [Perfectionism, Depression and Anxiety]. In *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. Vol. 9. No. 4, pp. 18–48.
5. Kamenyukin, A. G. (2021). Perfektsionizm kak transdiagnosticheskaya mishen' [Perfectionism as a Transdiagnostic Target]. In *Vestnik Moskovskoi mezhdunarodnoi akademii*. No. 1, pp. 92–103.
6. Kapaeva, S. I. (2023). «Sindrom samozvantsa»: osnovnye prichiny i ikh transformatsiya [“Imposter Syndrome”: Main Causes and Their Transformation]. In *Innovatsionnye proekty i programmy v psikhologii, pedagogike i obrazovanii: sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Ufa, OOO «Aeterna», pp. 41–43.
7. Klein, M. (1997). *Zavist' i blagodarnost'. Issledovanie bessoznatel'nykh istochnikov* [Envy and Gratitude: An Exploration of Unconscious Sources]. Saint Petersburg, B.S.K. 96 p.
8. Klein, M. (2007). *Psikhoanaliticheskie trudy* [Psychoanalytic Works]. Vol. 2: «Lyubov', vina i reparatsiya» i drugie raboty 1929–1942 gg. Izhevsk, ERGO. 386 p.
9. Kuzmenkov, V. A. (2019). Sotsiokul'turnye faktory obestsennivaniya tsennosti [Sociocultural Factors of Devaluation of Values]. In *Sotsial'no-politicheskie nauki*. No. 6, pp. 142–148.
10. Cutter, P. (2020). *Sovremennyyi psikhoanaliz. Vvedenie v psikhologiyu bessoznatel'nykh protsessov* [Modern Psychoanalysis: An Introduction to the Psychology of Unconscious Processes]. Saint Petersburg, IOI. 342 p.
11. McWilliams, N. (2021). *Psikhoanaliticheskaya diagnostika: Ponimanie struktury lichnosti v klinicheskoy protsesse* [Psychoanalytic Diagnosis: Understanding Personality Structure in the Clinical Process]. Moscow, Klass. 592 p.
12. Nemov, R. S. (2007). *Psikhologicheskii slovar'* [Psychological Dictionary]. Moscow, Gumanitarnyi izdatel'skii tsentr «VLADOS». 560 p.
13. Rakhmanova, Yu. V. (2021). Obestsennivanie ekspertnogo znaniya v obrazovatel'noi srede [Devaluation of Expert Knowledge in the Educational Environment]. In *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*. No. 201, pp. 124–132.
14. Starodubets, K. E., Samarina, A. S. (2024). «Sindrom samozvantsa»: ponyatie, prichiny, simptomy [“Imposter Syndrome”: Concept, Causes, Symptoms]. In *Molodezh' Sibiri – nauke Rossii*. Krasnoyarsk, Sibirskii institut biznesa, upravleniya i psikhologii, pp. 332–337.
15. Subbotina, L. Yu. (2006). *Psikhologiya zashchitnogo povedeniya* [Psychology of Defensive Behavior]. Yaroslavl, YarGU. 220 p.
16. Tsvetkova, N. A., Pokrovskaya, S. V. (2022). Konsul'tativnaya rabota s fenomenom obestsennivaniya v kontekste kontseptsii «Vnutrennei pozitsii lichnosti» [Consulting Work with the Phenomenon of Devaluation in the Context of the Concept of “Internal Position of Personality”]. In *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki*. No. 6, pp. 78–81.
17. Hewitt, P. L., Flett, G. L. (1990). Perfectionism and Depression: A Multidimensional Analysis. In *Journal of Social Behavior and Personality*. Vol. 5. Issue 5, pp. 423–438.
18. Hewitt, P. L., Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the Self and Social Context: Conceptualization, Assessment and Association with Psychopathology. In *J Pers Soc Psychology*. Vol. 60. Issue 3, pp. 456–470.
19. Leonhardt, M., Behtoldt, M., Rohrmann, S. (2017). All Impostors Aren't Alike – Differentiating the Impostor Phenomenon. In *Frontiers in psychology*. Vol. 8. Issue 1505. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.01505/full> (mode of access: 13.09.2024).
20. Maoz, I., Ward, A., Katz, M., Ross, L. (2002). Reactive Devaluation of an “Israeli” vs. “Palestinian” Peace Proposal. In *Journal of Conflict Resolution*. Vol. 4. Issue 4, pp. 515–546.
21. Mellor, K., Schiff, E. (1975). Discounting. In *TAJ*. Vol. 3. Issue 5, pp. 295–302.
22. Yang, V. (2011). *The Secret Thoughts of Successful Women: And Men: Why Capable People Suffer from Impostor Syndrome and How to Thrive in Spite of It*. Crown, Crown Currency. 304 p.

Братчикова Юлия Владимировна,

SPIN-код: 6464-0969

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: bratuv@yandex.ru

Герасименко Юлия Алексеевна,

SPIN-код: 8217-7930

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: gerasimenkou@yandex.ru

Лозгачева Оксана Викторовна,

SPIN-код: 2489-3047

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: oksana.lozgacheva@yandex.ru

Галагузова Юлия Николаевна,

SPIN-код: 4465-2914

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: yung.ektb@mail.ru

Югова Елена Анатольевна,

SPIN-код: 2635-0080

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: eayugova@mail.ru

**НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОФИЛАКТИКЕ
ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: нейропсихология; деструктивное поведение; нарушения поведения; трудные подростки; профилактика деструктивного поведения; профилактическая работа; профилактические программы; профилактические мероприятия; поведение подростков

АННОТАЦИЯ. Проблема изучения деструктивного поведения обучающихся занимает ведущее место в современных психолого-педагогических исследованиях, а вопрос о механизмах формирования подобных нарушений поведения подростков и разработке эффективных профилактических программ является особо актуальным. Среди современных методов психолого-педагогической профилактики нарушений поведения популярность набирает нейропсихологический подход, так как в последнее время наблюдается увеличение числа детей и подростков с гиперактивностью и дефицитом внимания, с неудовлетворительными детско-родительскими взаимоотношениями, при этом научные исследования указывают на повышенный риск деструктивного поведения данного контингента детей. Именно нейропсихологические методы позволяют эффективно развивать отдельные участки мозга (активизировать функции программирования, регуляции и контроля) через разные виды деятельности у детей с нарушением поведения. Исходя из этого, целью исследования стало использование нейропсихологического подхода в профилактике деструктивного поведения подростков. В работе использовались методы: теоретического анализа литературы, обобщения научного нейропсихологического опыта в работе с детьми и подростками, нейродиagnostический игровой комплекс в форме компьютерного программного обеспечения авторов С. Lejuez, W. Knox, R. Aupperle. Полученные в ходе эмпирического исследования результаты свидетельствуют о наличии у подростков с агрессивными и рискованными формами поведения высокого уровня импульсивности, склонность к риску и острым впечатлениям, отсутствию навыков принятия рационального решения, об ошибке пространственного мышления на фоне несформированности префронтальных отделов и третьего блока мозга, т. е. активация и тонус, а также регуляция и контроль деятельности. На основе применения нейропсихологического подхода, через методы индивидуальной работы и нейрокоучинга удалось снизить импульсивность подростков, тенденции к агрессии, склонность к риску и острым впечатлениям, отсутствие навыков принятия рационального решения, ошибки пространственного мышления. Сформулированы выводы: полифакторность причин деструктивного поведения обучающихся указывает на сложность изучаемого феномена и требует системного мультидисциплинарного рассмотрения. При решении задач профилактики и коррекции деструктивных форм поведения детей и подростков необходим комплексный подход. Только междисциплинарное взаимодействие специалистов может оптимизировать психолого-педагогическое воздействие. Одним из направлений, разрабатывающих научные и прикладные аспекты детерминации деструктивного поведения с позиции дисфункциональной работы мозга, является нейропсихологический подход, который может быть перспективным в работе с детьми и подростками и открывает новые возможности использования современных техник в профилактике деструктивного поведения.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Братчикова, Ю. В. Нейропсихологический подход в профилактике деструктивного поведения подростков / Ю. В. Братчикова, Ю. А. Герасименко, О. В. Лозгачева, Ю. Н. Галагузова, Е. А. Югова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 316–323.

Bratchikova Yulia Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Gerasimenko Yulia Alekseevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Lozgacheva Oksana Viktorovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Galaguzova Yulia Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Yugova Elena Anatolyevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE PREVENTION OF DESTRUCTIVE BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

KEYWORDS: neuropsychology; destructive behavior; behavioral disorders; difficult teenagers; prevention of destructive behavior; preventive work; preventive programs; preventive measures; adolescent behavior

ABSTRACT. The problem of studying the destructive behavior of students occupies a leading place in modern psychological and pedagogical research, and the question of the mechanisms of formation of such violations of adolescent behavior and the development of effective preventive programs is particularly relevant. Among modern methods of psychological and pedagogical prevention of behavioral disorders, the neuropsychological approach is gaining popularity, since recently there has been an increase in the number of children and adolescents from children with hyperactivity and attention deficit, with unsatisfactory child-parent relationships, while scientific research indicates an increased risk of destructive behavior of this contingent of children. We consider it new in the implementation of this area of psychological work, the ability to stimulate individual parts of the brain through different types of activities to activate the functions of programming, regulation and control in case of violation of the behavior of students. The aim of the study was to use a neuropsychological approach in the prevention of destructive behavior in adolescents. The following methods were used in the work: theoretical analysis of literature, generalization of scientific neuropsychological experience in working with children and adolescents, a neurodiagnostic game complex in the form of computer software by the authors C. Lejuez, W. Knox, R. Aupperle. The results obtained during the empirical study indicate the presence in adolescents with aggressive and risky behaviors, a high level of impulsivity, a tendency to risk and acute impressions, lack of rational decision-making skills, spatial thinking errors against the background of unformed prefrontal divisions and the third block of the brain, that is, activation and tone, as well as regulation and control activities. Based on the application of a neuropsychological approach, through the methods of individual work and neurocouching, it was possible to reduce the impulsivity of adolescents, tendencies to aggression, a tendency to risk and acute impressions, lack of rational decision-making skills, spatial thinking errors. Conclusions are formulated: the multifactorial nature of the causes of destructive behavior of students indicates the complexity of the phenomenon under study and requires a systematic multidisciplinary consideration. An integrated approach is needed to solve the problems of prevention and correction of destructive behaviors of children and adolescents. Only interdisciplinary interaction of specialists can optimize the psychological and pedagogical impact. One of the directions developing scientific and applied aspects of the determination of destructive behavior from the perspective of dysfunctional brain work is a neuropsychological approach, which can be promising in working with children and adolescents and opens up new opportunities for using modern techniques in the prevention.

FOR CITATION: Bratchikova, Yu. V., Gerasimenko, Yu. A., Lozgacheva, O. V., Galaguzova, Yu. N., Yugova, E. A. (2024). Neuropsychological Approach to the Prevention of Destructive Behavior in Adolescents. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 316–323.

Постановка проблемы и обоснование актуальности. В настоящее время актуальной задачей становится поиск новых подходов, технологий, методов к профилактике деструктивных форм поведения обучающихся. Численность детей с нарушением поведения и многообразие деструктивных форм увеличиваются с каждым годом [12]. Вариативность рискованного и делинквентного поведения (шоплифтеры, колумбайн, высокорискованные флешмобы, треш-стримы, сталкеры, руже-

ры, зацеперы, диггеры и другие) и своеобразие предпосылок отклоняющегося поведения обуславливают необходимость применения новых технологий профилактической работы [4].

Проблема исследования заключается в противоречии между высокой степенью распространения деструктивного поведения среди детей и подростков и отсутствием эффективных технологий его профилактики и коррекции при наличии нейропсихологических исследований относительно де-

терминант нарушений детского поведения [5]. Специфика нейропсихологического подхода заключается в обосновании взаимосвязи работы мозга с различными нарушениями поведения детей и подростков и указывает на тесную взаимосвязь нейропсихологической основы и эффективности ранних коррекционно-развивающих воздействий. Целью нашего исследования мы выбрали ранее недостаточно представленный в научной литературе и недооцененный в практике работы образовательных организаций нейропсихологический подход в профилактике деструктивного поведения подростков.

Истоки понятия «деструктивное поведение» лежат в области психиатрической науки, но в настоящее время оно широко рассматривается и в психологическом аспекте [2]. Деструктивность как любой вид поведения опирается на мотивационно-смысловой, ценностный и регулятивный компоненты личности [1]. С точки зрения В. Б. Куликова, деструктивное поведение – это дезадаптивно-направленный процесс взаимодействия человека и окружающей среды, опосредованный индивидуальными особенностями субъекта, имеющий форму действия или реакций [8]. Современные исследования свидетельствуют о важном значении нейробиологических факторов, которые могут способствовать формированию склонности к деструктивному поведению. Понимание нейропсихологических механизмов поведения подростка дает возможность в комплексной работе точнее определить детерминанты и локализацию дисфункций, которые не позволяют успешно проводить профилактическую и коррекционную работу в образовательных организациях [10].

Так, лимбическая система в структуре мозга отвечает за контроль эмоций, осознанность действий и когнитивные функции, ее нарушение характеризуется импульсивным поведением, агрессией, неадекватной реакцией на провокацию. Именно у подростка отмечаются неуровновешенность, бесцельное времяпровождение, лень, сонливость на фоне гормональной перестройки. Возбуждение в коре головного мозга возникает мгновенно, а процессы торможения «не успевают его гасить», в результате чего любая мелочь раздражает и заводит, выводит из себя. Исследования указывают на влияние гормонов эстрогена и тестостерона на нервную систему, особенно в период пубертата. Не меньшее значение ученые придают гормону ТНР (аллопрегнанолон), открытому еще в 2007 году [16]. Аллопрегнанолон стимулирует работу ГАМК-рецепторов, оказывая успокаивающий эффект на нервную систему, и помогает спра-

виться со стрессом. Заметим, что в подростковом возрасте этот гормон оказывает противоположное действие и усиливает состояние тревоги, провоцируя и другие негативные эмоции. Пессимизм может являться следствием нарушения лимбической системы, при этом трудно контролировать эмоциональное состояние, поведение становится неадекватным, как будто мозг подростка играет против него.

Дофамин активизирует работу мозга и дарит легкую эйфорию, удовольствие в ответ на приятные действия. У подростков центр удовольствия более чувствителен, как указывают М. Н. Захарова, Д. И. Ломакин, дофамин вырабатывается в период предвкушения поступка, это важно с эволюционной точки зрения – так мозг стимулирует подростка учиться и развиваться, при этом присутствует желание получить сиюминутное удовольствие, невзирая на риски. Один из симптомов слабой активности лобной доли коры головного мозга, которая ассоциируется с дофамин-дефицитом, состоит в том, что подросток не пытается разобраться в том, что его тревожит, а старается отвлечься и заняться чем-то интересным, часто разрушительным. Созревание префронтальной коры передних отделов мозга, отвечающих за планирование, принятие взвешенных решений, самоконтроль, приходится на период 21–22 года, поэтому обучающиеся не могут прогнозировать последствия своих поступков [6].

Исследования Национального института здоровья когнитивного развития мозга 12 000 подростков с 9 до 11 лет в течение десяти лет показало, что у детей с деструктивными поведенческими нарушениями, по сравнению с обычными детьми, меньше серого вещества в миндалевидном теле и гиппокампе, которые связаны с обработкой эмоций и формированием воспоминаний. Исследователи заметили, что серого вещества меньше в миндалевидном теле (небольшой области в височной доле мозга, которая обрабатывает стимулы окружающей среды), а также в гиппокампе, который расположен рядом с миндалевидным телом и играет роль в работе памяти и при обучении [10].

Исследования подтверждают нарушение у подростка баланса белого и серого вещества мозга. Серое вещество – нейроны, отвечающие за мыслительные процессы, входящие в структуру коры больших полушарий, именно их дефицит ощущается, когда активно развивается мозг, а белое вещество – нервные волокна с миелином, передающие импульсы между структурами мозга. Так, подросток становится более восприимчивым к новой информации и ощущени-

ям, быстрее развивается, но при этом ведет себя менее сдержанно и логично [15].

Нейропсихологические исследования И. Н. Рахманиной, Т. Ю. Овсянниковой, С. Б. Тайсаевой сводятся, к тому, что деструктивное поведение подростков обусловлено работой префронтальных отделов головного мозга и характеризуется недостаточной произвольной регуляцией поведения, на фоне которой наблюдаются «трудности контроля над эмоциями... недостаточная сформированность “социальных” эмоций (чувство долга, вины за проступки и пр.)... знают правила, но не выполняют их... сочетание агрессивности по отношению к сверстникам с негативизмом по отношению к взрослым» [13]. Оно может быть вызвано нарушением высших психических функций: высокая утомляемость и снижение работоспособности в результате низких нейродинамических показателей; трудности освоения образовательной программы и проблемы межличностных взаимоотношений лежат в том числе в области несформированности лобных отделов коры больших полушарий. Другой вариант – недостаточность работы левого полушария и дисбаланс в функциональном развитии правого полушария, при котором отмечаются такие особенности поведения, как сильное упрямство, вспыльчивость, «истеричность», низкая восприимчивость к поощрению или наказанию, негативизм, повышенная тревожность и т. д., «подростки живут и действуют полностью “здесь и сейчас”, не ориентируясь ни на возможные последствия своих поступков, ни на мнение окружающих», а также не учитывая эмоциональные реакции близких людей [14].

Подобные исследования указывают на неэффективность используемых традиционных методов профилактики и коррекции деструктивных форм поведения в образовательных организациях без учета нейропсихологических параметров развития. Необходимо отметить, что нейропсихологические исследования проводились с нормотипичными обучающимися, не имеющими медицинского диагноза, что явилось основанием дальнейшего эмпирического этапа работы [3].

В нашем исследовании приняли участие 27 подростков в возрасте 12–14 лет, отличительной чертой всех респондентов стало поведение, связанное с рискованными формами проявления: зацепинг, опасное селфи, планкинг, диггерство, руфинг. Все подростки отличаются низкими результатами обучения по образовательной программе, систематическими пропусками занятий, многочисленными жалобами в их адрес со стороны взрослой общественности,

в том числе учителей, родителей. Для оценки нейропсихологических факторов проведено компьютерное индивидуальное обследование.

В нейропсихологическом обследовании использовался «Аппаратно-программный мультимедийный комплекс для оценки физической, профессиональной и когнитивной функции» (В. М. Шкловский, О. Д. Ларина, О. А. Королева, Ю. С. Мелешков) – представляет собой компьютер с загруженным программным приложением с тренажерами, направленными на оценку состояния невербальных и вербальных функций, по результатам которых выявляют наличие импульсивности и ошибок прогнозирования, мотивов и механизмов принятия решений, склонность к риску, поиску острых ощущений, специфику пространственной и когнитивной обработки информации.

Полученные результаты свидетельствуют, что подростки с деструктивными формами поведения имеют низкие показатели прогнозирования последствий своих действий, у всех 27 респондентов (что составило 100% от общего контингента подростков) этот показатель был ниже среднего. Показатель «склонность к риску и поиску новых ощущений» был на границе высоких отметок у всех подростков. Поведение большинства участников экспериментальной работы (79%) отличалось импульсивностью, отсутствием навыков самоконтроля, вспыльчивостью и тенденцией к агрессивности. 50% подростков от общего контингента во время этапа диагностики проявляли эмоциональную неустойчивость, колебания настроения, демонстрировали быструю утомляемость и, как следствие, раздражительность, неуверенность в себе, повышенную тревожность. Эти же 50% респондентов не справились с последним игровым полем. Затруднения вызвали задания беспрепятственного передвижения в игровом тестировании, недостаточность выдержки, ошибки пространственного мышления приводили к принятию неверных решений, как результат – проигрыш, который вызывал негативный отклик и нежелание продолжать игру.

Таким образом, среди явных негативных проявлений поведения подростков фигурировали высокий уровень импульсивности, склонность к риску и острым впечатлениям, отсутствие навыков принятия рационального решения, ошибки пространственного мышления. Профилактическими мишенями являлись функционирование первого и третьего блоков мозга, т. е. активация и тонус, а также регуляция и контроль деятельности.

На формирующем этапе экспериментальной работы предполагалось проверить

гипотезу, включающую основное положение: нейропсихологический подход может применяться и быть эффективным в профилактической и коррекционной работе с подростками, демонстрирующими деструктивные формы поведения.

Стратегия дальнейшей работы включала реализацию нейрокоучинга с подростками. Базовую теоретическую основу работы составили положения А. Р. Лурии о сложной структуре мозга, его функций и взаимосвязи с развитием обучающихся; возможности нейропсихологической коррекции методом «замещающего онтогенеза». В отличие от традиционных техник профилактики, нейрокоучинг основан на понимании работы мозга, нейропластичности и принципах, лежащих в основе формирования новых привычек (нормативного поведения и безопасного риска для себя и окружающих).

Ключевые аспекты и механизмы профилактической работы: нейропластичность как способность мозга изменять свою структуру и функции, обучаясь и адаптируясь к новым условиям; эмоциональный интеллект – умение распознавать и управлять своими эмоциями и эмоциями окружающих; целеполагание – умение ставить и достигать конкретные цели; стратегии саморегуляции – техники управления своим состоянием и поведением [3].

Таким образом, нейропсихологический подход в профилактике помогает построить работу с учетом зрелости определенных структур головного мозга, которые влияют на развитие самоконтроля, высших психических функций (внимания, памяти, мышления – именно это помогает подростку принимать рациональные решения, прогнозировать результат своих поступков) [9]. Строя процесс профилактической работы, не исключаем важность и учет факторов наследственности, влияния социальной среды, прежде всего семьи как главного социального института, но в настоящем исследовании акцентируем внимание на критических проявлениях подростков с деструктивными формами поведения и, используя новый психологический инструмент, ставим основную задачу: нивелировать импульсивность, тенденции к агрессии, склонность к риску и острым впечатлениям, отсутствие навыков принятия рационального решения, ошибки пространственного мышления через методы индивидуальной работы и нейрокоучинга [11].

Подростки в течении 3 месяцев прошли систему специальных упражнений на преодоление негативных установок, в процессе которых учились дифференцировать и менять негативные мысли и убеждения; снимать напряжение и агрессию через прием-

лемые формы разрядки и физические нагрузки; идентифицировать сильные стороны характера и с опорой на них развивать компетенции и способности; развивать эмоциональный интеллект через аналогии и практические упражнения [10].

Главным инструментом работы с подростками стала нейрогимнастика с набором упражнений, которые легко выполнять самостоятельно в любых условиях и независимо от времени суток. Универсальность нейрогимнастики заключается в соответствии любому возрасту и короткому отрезку времени проведения – всего 5 минут ежедневной тренировки позволяют добиться ощутимых результатов [14].

Использовались движения, пересекающие среднюю линию тела, которые способствуют активизации работы левого и правого полушарий мозга – упражнения на одновременную работу парных органов (рук, ног, глаз и т. д.). В результате улучшаются координация, равновесие, пространственное ориентирование. Следующая группа упражнений – энергетические, они направлены на ускорение работы нервных процессов, улучшают внимание, саморегуляцию, активизируют мышление при принятии осознанного решения [7]. Группа упражнений на растяжку способствовала формированию навыков к длительному удержанию внимания, расслабления сухожилий, а также избавления от мышечного напряжения. Приемы позитивного мышления направлены на самоконтроль и стабилизацию нервных процессов, способствовали активизации внимания и памяти, помогли сохранить спокойствие в стрессовых ситуациях, исчезла эмоциональная напряженность и уменьшилась тревожность. В качестве упражнений на развитие произвольности, самоконтроля, снятие импульсивности использовались различные варианты корректурных проб, модификации таблиц Шульте, упражнения, направленные на активизацию межполушарных связей.

Повторная нейропсихологическая диагностика указывает на снижение «склонности к риску и поиску новых ощущений» у 20% подростков с деструктивными формами поведения; появление навыков прогнозирования последствий своих действий отмечается у 37% респондентов в отличие от констатирующего этапа эксперимента, где не было выявлено ни одного подростка, обладающего этими ценными навыками. Снизились показатели импульсивности, вспыльчивости и агрессивности в общей сумме у 53% подростков. Повысились уверенность, эмоциональная устойчивость при неудачах в игровых ситуациях, снизились утомляемость, раздражительность, тревож-

ность у 27% подростков. Достоверность значимой разницы результатов зависимой выборки подтверждена методом математической статистики ($t_{эмп} > t_{кр}$, $p \leq 0,05$).

Главными результатами профилактической работы на основе нейропсихологического подхода стали формирование положительных межличностных отношений за счет развития навыков общения, снижение агрессивных тенденций, раздражительности, тревожности и импульсивности через синхронизацию работы обоих полушарий головного мозга, двигательные упражнения нейрогимнастики и преодоление трудных игровых заданий компьютерной нейротренировки.

Параллельно положительными результатами стали повышение работоспособности подростков, улучшение настроения, в данном случае элементом поддержки стало поощрение (не призывы к логике и нравственной оценке, а эмоциональные «крючки», когда подросток понимает, что получит за результат в краткосрочной перспективе).

Выводы. Полифакторность причин деструктивного поведения обучающихся указывает на сложность изучаемого феномена и требует системного мультидисциплинарного рассмотрения. При решении задач профилактики и коррекции деструктивных форм поведения детей и подростков необходим комплексный подход. Только междисциплинарное взаимодействие специалистов может оптимизировать психоло-

го-педагогическое воздействие. Одним из направлений, разрабатывающих научные и прикладные аспекты детерминации деструктивного поведения с позиции дисфункциональной работы мозга, является нейропсихологический подход, который может быть перспективным в работе с детьми и подростками и открывает новые возможности использования современных техник в профилактике деструктивного поведения.

Полученные в ходе эмпирического исследования результаты свидетельствуют о наличии у подростков с агрессивными и рискованными формами поведения высокого уровня импульсивности, склонности к риску и острым впечатлениям, отсутствии навыков принятия рационального решения, ошибках пространственного мышления на фоне несформированности префронтальных отделов и третьего блоков мозга.

На основе применения нейропсихологического подхода, через методы индивидуальной работы и нейрокоучинга удалось снизить импульсивность подростков, тенденции к агрессии, склонность к риску и острым впечатлениям, преодолеть отсутствие навыков принятия рационального решения, ошибки пространственного мышления. В настоящем исследовании рассмотрен только отдельный аспект вторичной профилактической работы, что не исчерпывает возможностей применения нейропсихологических техник и требует дальнейшего серьезного изучения в работе с обучающимися.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адушкина, К. В. Методы диагностики поведенческих нарушений детей и подростков. Психологический практикум / К. В. Адушкина, Н. Н. Васягина, Ю. А. Герасименко ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2021. – 235 с. – EDN HQXHQV. – Текст : непосредственный.
2. Васягина, Н. Н. Ресурсный подход к профилактике суицидального поведения обучающихся : учебно-методическое пособие / Н. Н. Васягина, Е. С. Барина, Е. Н. Григорян. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2024. – 236 с. – EDN PBJVQA. – Текст : непосредственный.
3. Васькова, О. В. Профилактика трудностей обучения: нейропсихологический подход / О. В. Васькова. – Текст : непосредственный // Психическое здоровье и образование : сборник научных статей по материалам II Конгресса «Психическое здоровье человека XXI века», Москва, 05–07 октября 2018 года. – М. : Издательский дом «Городец», 2018. – С. 256–257. – EDN YPUEKT.
4. Герасименко, Ю. А. Психолого-педагогическая профилактика рискованного деструктивного поведения подростков / Ю. А. Герасименко, К. В. Адушкина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 5. – С. 163–169. – DOI: 10.26170/2079-8717_2022_05_19. – EDN DCUUMM.
5. Герасименко, Ю. А. К вопросу психолого-педагогической профилактики криминального поведения подростков / Ю. А. Герасименко, О. В. Лозгачева. – Текст : непосредственный // Современный учитель – взгляд в будущее : сборник научных статей международного научно-образовательного форума, Екатеринбург, 17–18 ноября 2022 года. – Екатеринбург : [б. и.], 2022. – С. 300–302. – DOI: 10.26170/ST2022t1-95. – EDN ROTDXK.
6. Захарова, М. Н. Взаимосвязь между индивидуальными особенностями управляющих функций мозга и проблемами в регуляции поведения у подростков / М. Н. Захарова, Д. И. Ломакин. – Текст : непосредственный // Восьмая международная конференция по когнитивной науке : тезисы докладов. – 2018. – С. 403–405.
7. Колганова, В. Нейропсихологический подход к проблеме профилактики зависимостей / В. Колганова, Е. Лебедева, Г. Морозова. – Текст : непосредственный // Наркология. – 2006. – Т. 5, № 2 (50). – С. 37–38. – EDN WHRJOF.
8. Куликов, В. Б. Деструктивное поведение: теоретико-методологический аспект / В. Б. Куликов. – Текст : непосредственный // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2016. – № 3. – С. 89–92.

9. Курганский, А. В. Нейронные сети покоя у подростков с трудностями регуляции поведения: анализ эффективных связей в пространстве источников ЭЭГ / А. В. Курганский, Д. И. Ломакин. – Текст : непосредственный // Когнитивная наука в Москве: новые исследования : материалы конференции. – 2019. – С. 290–295.
10. Машкова, И. Ю. Нейропсихологические механизмы аддиктивного поведения у детей в условиях цифровой среды / И. Ю. Машкова, Е. В. Семакова. – Текст : непосредственный // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2021. – Т. 10, № 4-1. – С. 101–110. – DOI: 10.34670/AR.2021.64.97.002. – EDN RNCTJN.
11. Мачинская, Р. И. Регуляторные функции головного мозга в подростковом возрасте / Р. И. Мачинская. – Текст : непосредственный // Центральные механизмы речи : сборник материалов IX Всероссийской (с международным участием) научной конференции, посвященной памяти проф. Н. Н. Трауготт. – 2019.
12. Психолого-педагогическая профилактика деструктивного поведения обучающихся в условиях образовательной организации : учебно-методическое пособие / Н. Н. Васягина, К. В. Адушкина, Е. С. Барина, Ю. А. Герасименко. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2023. – 130 с. – EDN FBIPSJ. – Текст : непосредственный.
13. Рахманина, И. Н. Особенности нейропсихологического пространства подростков с отклоняющимся поведением / И. Н. Рахманина, Т. Ю. Овсянникова. – Текст : непосредственный // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2019. – № 3 (19).
14. Султанова, А. С. Нейропсихологический подход к обеспечению психического здоровья детей и подростков / А. С. Султанова. – Текст : непосредственный // Медицинская психология в России. – 2017. – Т. 9, № 1 (42).
15. Осипова, Н. В. Нейропсихологический подход в профилактике девиантного поведения / Н. В. Осипова. – Текст : непосредственный // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии : сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции, Ялта, 13–15 октября 2021 года. – Симферополь : Типография «Ариал», 2021. – С. 216–219. – EDN RYBAUM.
16. Wang, J. M. Regenerative potential of allopregnanolone / J. M. Wang, L. Liu, R. W. Irwin, S. Chen, R. D. Brinton. – Text : immediate // Brain Res. Rev. – 2008. – Vol. 57 (2). – P. 398–409.

REFERENCES

1. Adushkina, K. V., Vasyagina, N. N., Gerasimenko, Yu. A. (2021). *Metody diagnostiki povedencheskikh narushenii detei i podrostkov. Psikhologicheskii praktikum* [Methods of Diagnostics of Behavioral Disorders of Children and Adolescents. Psychological Practical Training]. Ekaterinburg, Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. 235 p. EDN HQXHQB.
2. Vasyagina, N. N., Barinova, E. S., Grigoryan, E. N. (2024). *Resursnyi podkhod k profilaktike suitsidal'nogo povedeniya obuchayushchikhsya* [Resource-Based Approach to Preventing Suicidal Behavior in Students]. Ekaterinburg, Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. 236 p. EDN PBJVQA.
3. Vaskova, O. V. (2018). Profilaktika trudnostei obucheniya: neiropsikhologicheskii podkhod [Prevention of Learning Disabilities: A Neuropsychological Approach]. In *Psikhicheskoe zdorov'e i obrazovanie: sbornik nauchnykh statei po materialam II Kongressa «Psikhicheskoe zdorov'e cheloveka XXI veka», Moskva, 05–07 oktyabrya 2018 goda*. Moscow, Izdatel'skii dom «Gorodets», pp. 256–257. EDN YPUKKT.
4. Gerasimenko, Yu. A., Adushkina, K. V. (2022). Psikhologo-pedagogicheskaya profilaktika riskovannogo destruktivnogo povedeniya podrostkov [Psychological and Pedagogical Prevention of Risky Destructive Behavior of Adolescents]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 5, pp. 163–169. DOI: 10.26170/2079-8717_2022_05_19. EDN DCOUMM.
5. Gerasimenko, Yu. A., Lozgacheva, O. V. (2022). K voprosu psikhologo-pedagogicheskoi profilaktiki kriminal'nogo povedeniya podrostkov [On the Issue of Psychological and Pedagogical Prevention of Criminal Behavior of Adolescents]. In *Sovremennyyi uchitel' – vzglyad v budushchee: sbornik nauchnykh statei mezhdunarodnogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma, Ekaterinburg, 17–18 noyabrya 2022 goda*. Ekaterinburg, pp. 300–302. DOI: 10.26170/ST2022t1-95. EDN ROTDXK.
6. Zakharova, M. N., Lomakin, D. I. (2018). Vzaimosvyaz' mezhdru individual'nymi osobennostyami upravlyayushchikh funktsii mozga i problemami v regulyatsii povedeniya u podrostkov [The Relationship between Individual Characteristics of Executive Functions of the Brain and Problems in Behavior Regulation in Adolescents]. In *Vos'maya mezhdunarodnaya konferentsiya po kognitivnoi nauke: tezisy dokladov*, pp. 403–405.
7. Kolganova, V., Lebedeva, E., Morozova, G. (2006). Neiropsikhologicheskii podkhod k probleme profilaktiki zavisimosti [Neuropsychological Approach to the Problem of Addiction Prevention]. In *Narkologiya*. Vol. 5. No. 2 (50), pp. 37–38. EDN WHRJOJ.
8. Kulikov, V. B. (2016). Destruktivnoe povedenie: teoretiko-metodologicheskii aspekt [Destructive Behavior: Theoretical and Methodological Aspect]. In *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh*. No. 3, pp. 89–92.
9. Kurgansky, A. V., Lomakin, D. I. (2019). Neironnye seti pokoya u podrostkov s trudnostyami regulyatsii povedeniya: analiz effektivnykh svyazei v prostranstve istochnikov EEG [Resting-State Neural Networks in Adolescents with Behavioral Regulation Difficulties: Analysis of Effective Connections in EEG Source Space]. In *Kognitivnaya nauka v Moskve: novye issledovaniya: materialy konferentsii*, pp. 290–295.
10. Mashkova, I. Yu., Semakova, E. V. (2021). Neiropsikhologicheskii mekhanizmy addiktivnogo povedeniya u detei v usloviyakh tsifrovoi sredy [Neuropsychological Mechanisms of Addictive Behavior in Children in a Digital Environment]. In *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*. Vol. 10. No. 4-1, pp. 101–110. DOI: 10.34670/AR.2021.64.97.002. EDN RNCTJN.

11. Machinskaya, R. I. (2019). Regulyatornye funktsii golovnoy mozga v podrostkovom vozraste [Regulatory Functions of the Brain in Adolescence]. In *Tsentrал'nye mekhanizmy rechi: sbornik materialov IX Vserossiiskoi (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi pamyati prof. N. N. Traugott*.
12. Vasyagina, N. N., Adushkina, K. V., Barinova, E. S., Gerasimenko, Yu. A. (2023). *Psikhologo-pedagogicheskaya profilaktika destruktivnogo povedeniya obuchayushchikhsya v usloviyakh obrazovatel'noi organizatsii* [Psychological and Pedagogical Prevention of Destructive Behavior of Students in the Context of an Educational Organization]. Ekaterinburg, Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. 130 p. EDN FBIP SJ.
13. Rakhmanina, I. N., Ovsyannikova, T. Yu. (2019). Osobennosti neiropsikhologicheskogo prostranstva podrostkov s otklonyayushchimsya povedeniem [Features of the Neuropsychological Space of Adolescents with Deviant Behavior]. In *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov*. No. 3 (19).
14. Sultanova, A. S. (2017). Neiropsikhologicheskii podkhod k obespecheniyu psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov [Neuropsychological Approach to Mental Health of Children and Adolescents]. In *Meditinskaya psikhologiya v Rossii*. Vol. 9. No. 1 (42).
15. Osipova, N. V. (2021). Neiropsikhologicheskii podkhod v profilaktike deviantnogo povedeniya [Neuropsychological Approach to the Prevention of Deviant Behavior]. In *Profilaktika deviantnogo povedeniya detei i molodezhi: regional'nye modeli i tekhnologii: sbornik statei po materialam III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Yalta, 13–15 oktyabrya 2021 goda*. Simferopol, Tipografiya «Arial», pp. 216–219. EDN RYBAUM.
16. Wang, J. M., Liu, L., Irwin, R. W., Chen, S., Brinton, R. D. (2008). Regenerative Potential of Allopregnanolone. In *Brain Res. Rev.* Vol. 57 (2), pp. 398–409.

Васягина Наталия Николаевна,

SPIN-код: 2704-0840

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: vasyagina_n@mail.ru

Григорян Елена Николаевна,

SPIN-код: 6219-5587

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: elena_n_r@mail.ru

Попельчук Галина Алексеевна,

SPIN-код: 2840-5483

кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии и развития личности, Херсонский государственный педагогический университет; 273003, Россия, г. Херсон, ул. Университетская, 27; e-mail: Halynadidenko@yandex.ru

Левченко Татьяна Васильевна,

SPIN-код: 5957-1089

преподаватель кафедры общей и социальной психологии, Херсонский государственный педагогический университет; 273003, Россия, г. Херсон, ул. Университетская, 27; e-mail: tatianaauctor@yandex.ru

ПАРАМЕТРЫ СЕМЕЙНОЙ СИСТЕМЫ КАК ПРЕДИКТОРЫ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТА В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: параметры семейной системы; семейные отношения; сложная жизненная ситуация; жизнестойкость личности; студенты; личность студента; семейная сплоченность; семейная адаптация; эмпирические исследования

АННОТАЦИЯ. Современный этап развития российского общества требует новых подходов к его осмыслению психологической наукой и практикой. Проведение специальной военной операции оказало значительное влияние на население новых территорий РФ: находясь на территории боевого соприкосновения, многие жители были вынуждены эвакуироваться, лишившись привычного уклада жизни. Эвакуированы были высшие учебные заведения и обучающиеся в них студенты, социальная ситуация развития которых не имеет аналогов. Помимо проблем, характерных для вынужденной миграции, перед студентами, обучающимися в вузах новых субъектов РФ, остро стоят вопросы социальной и личностной идентичности, адаптации к российской системе высшего образования, новым социальным условиям и др. С психологической точки зрения обозначенная ситуация относится к категории трудных жизненных ситуаций, что требует осмысления условий, позволяющих студенту преодолеть трудности и адаптироваться к новой ситуации.

Целью нашего исследования стало изучение жизнестойкости студентов и параметров семейной системы, позволяющих им справляться с трудной жизненной ситуацией. В исследовании приняты студенты Херсонского государственного педагогического университета. Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью пакета диагностических методик: «Тест жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева), «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3) Д. Х. Олсона. Согласно полученным в исследовании данным, в выборке студентов, обучающихся в вузах новых субъектов РФ, преобладающим является средний уровень жизнестойкости, что указывает на наличие у них достаточных ресурсов для совладения с жизненными трудностями. Анализ параметров семейной системы студентов с разным уровнем жизнестойкости показал, что студенты со средним уровнем жизнестойкости могут являться членами как функциональной семьи, обладающей связанным типом семейных отношений, так и дисфункциональной – с хаотичным типом семейных отношений. В отличие от них, студенты с высоким уровнем жизнестойкости всегда являются членами функциональных семей, а студенты с низким уровнем жизнестойкости – дисфункциональных. В результате обработки эмпирических данных было статистически подтверждено, что значимым параметром семейной системы, определяющим жизнестойкость студента в трудной жизненной ситуации, является семейная сплоченность. С другой стороны, уровень жизнестойкости студента является условием адаптивности его семейной системы, что позволяет как самому студенту, так и его семье приспособиться к новым жизненным обстоятельствам. Полученные в исследовании данные могут быть учтены при проектировании системы поддержки студентов и их семей в трудной жизненной ситуации.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Васягина, Н. Н. Параметры семейной системы как предикторы жизнестойкости студента в трудной жизненной ситуации / Н. Н. Васягина, Е. Н. Григорян, Г. А. Попельчук, Т. В. Левченко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 324–332.

Vasyagina Natalia Nikolaevna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Grigorian Elena Nikolaevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Popelchuk Galina Alekseevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Applied Psychology and Personality Development, Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia

Levchenko Tatiana Vasilyevna,

Lecturer of Department of General and Social Psychology, Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia

FAMILY SYSTEM PARAMETERS AS PREDICTORS OF STUDENT'S RESILIENCE IN A DIFFICULT LIFE SITUATION

KEYWORDS: family system parameters; family relationships; difficult life situation; personality resilience; students; student personality; family cohesion; family adaptation; empirical research

ABSTRACT. The current stage of development of Russian society requires new approaches to its understanding by psychological science and practice. The conduct of a special military operation had a significant impact on the population of the new territories of the Russian Federation: being in the territory of combat contact, many residents were forced to evacuate, having lost their usual way of life. Higher educational institutions and students studying in them, whose social development situation has no analogues, also turned out to be evacuated. In addition to the problems typical of forced migration, students studying at universities in new subjects of the Russian Federation face acute issues of social and personal identity, adaptation to the Russian higher education system, new social conditions, etc. From a psychological point of view, this situation belongs to the category of difficult life situations, which requires understanding the conditions that allow the student to overcome difficulties and adapt to a new situation.

The purpose of our study was to study the resilience of students and the parameters of the family system that allow them to cope with a difficult life situation. Students of Kherson State Pedagogical University took part in the study. Empirical data were collected using a package of diagnostic techniques: S. Muddy's Resilience Test (adapted by D. A. Leontiev), D. H. Olson's Scale of Family Adaptation and Cohesion (FACES-3).

According to the data obtained in the study, in the sample of students studying at universities in new subjects of the Russian Federation, the average level of resilience is predominant, which indicates that they have sufficient resources to cope with life difficulties. The analysis of the parameters of the family system of students with different levels of resilience showed that students with an average level of resilience can be both members of a functional family with a related type of family relationship, and dysfunctional ones with a chaotic type of family relationship. In contrast, students with a high level of resilience are always members of functional families, while students with a low level of resilience are dysfunctional. As a result of processing empirical data, it was statistically confirmed that the most significant parameter of the family system for the formation and development of resilience is family cohesion. On the other hand, a student's resilience is a condition for the adaptability of his family system, which allows both the student and his family to adapt to new life circumstances. The data obtained in the study can be taken into account when designing a support system for students and their families in difficult life situations.

FOR CITATION: Vasyagina, N. N., Grigorian, E. N., Popelchuk, G. A., Levchenko, T. V. (2024). Family System Parameters as Predictors of Student's Resilience in a Difficult Life Situation. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 324–332.

Постановка проблемы. Современный этап исторического развития России актуализирует новые вызовы, требующие научного осмысления психолого-педагогическим сообществом. В связи с проведением специальной военной операции значительная часть населения из новых территорий была эвакуирована в другие регионы. Эвакуированными оказались высшие учебные заведения, продолжающие в непростых условиях выполнять свою миссию, и обучающиеся в них студенты, социальная ситуация развития которых не имеет аналогов. Помимо бытовых, финансовых, психологических, семейных и других проблем, характерных для вынужденной миграции, перед студентами, обучающимися в вузах новых субъектов РФ, остро стоят во-

просы социальной и личностной идентичности, адаптации к российской системе высшего образования, новым социальным условиям и др. С психологической точки зрения обозначенная ситуация относится к категории трудных жизненных ситуаций и проживается человеком как кризисная (Г. Г. Павловец, Т. Н. Счастливая, О. Е. Хухлаева), фрустрирующая (Л. А. Гейденрих, Л. А. Шайгерова), стрессовая (В. В. Гриценко, М. Н. Ефременкова). Безусловно, данное обстоятельство должно быть учтено при проектировании и реализации образовательного процесса и системы психолого-педагогического сопровождения студентов, что требует осмысления условий, позволяющих студенту преодолеть трудности и адаптироваться к новой ситуации.

Целью нашего исследования является изучение жизнестойкости студентов и параметров семейной системы, позволяющих им справляться с трудной жизненной ситуацией¹.

Анализ исследований и публикаций. Обращение к трудам отечественных и зарубежных ученых, посвященных проблеме совладения с трудными жизненными ситуациями, показывает, что спектр психологических характеристик, которые позволяют человеку справиться с такой ситуацией, весьма разнообразен: предметом отдельных исследований в этом контексте на разных этапах неоднократно являлись такие конструкты как эмоциональный интеллект (Д. В. Люсин, D. Goldston, I. Marzec, K. Zablocka, J. Stachurski), резилентность (G. A. Bonnano, M. Rutter), locus контроля (J. B. Rotter), оптимизм (Л. В. Куликов, C. S. Carver, M. F. Scheier, M. Seligman), самоэффективность (A. Bandura), субъективная витальность (О. О. Андронникова, R. M. Ryan, C. M. Frederick), субъективное благополучие (R. M. Ryan, E. L. Deci), жизненные навыки (L. R. Starr, R. Hershenberg, Z. A. Shaw) и другие. Не умаляя значимости обозначенных подходов, мы разделяем позицию, согласно которой обобщенной психологической характеристикой личности, отражающей специфику преодоления трудной жизненной ситуации, является жизнестойкость [1; 5; 23].

В психологический оборот понятие «жизнестойкость» («hardiness») было введено S. Maddi, который понимал ее как базовую интегральную характеристику личности, отвечающую за успешность преодоления неблагоприятных жизненных обстоятельств. Жизнестойкость характеризует способность личности адаптироваться и справляться с тяжелыми событиями и проблемными ситуациями, возникающими в жизни: чем выше жизнестойкость человека, тем легче он справляется со стрессом, решает проблемные ситуации, преодолевает негативный жизненный опыт [23]. По мнению Д. А. Леонтьева, понятие «жизнестойкость» соответствует содержанию понятия «личностный потенциал», является показателем психического здоровья человека и предполагает его психологическую «живучесть» и эффективность [5].

Согласно теории S. Maddi, жизнестойкость можно представить тремя относительно обособленными компонентами: «включенность» (commitment), «контроль»

(control) и «вызов» (challenge). «Включенность» характеризует отношение человека к окружающему миру, ощущение себя значимым и ценным, готовность включаться в решение жизненных задач даже в стрессогенных ситуациях. «Контроль» показывает, что человек готов искать конструктивные выходы из жизненных ситуаций в противовес погружению в пассивность и беспомощность. Понятие «контроль» S. Maddi сопоставимо с понятием «locus контроля» J. Rotter. «Вызов» характеризует то, что человек способен воспринимать жизненные события как вызов и личное испытание. Таким образом, жизнестойкость – «особый паттерн установок и навыков, позволяющих превратить изменения в возможности» [1]. Кроме обозначенных компонентов жизнестойкость включает в себя кооперацию (cooperation), доверие (credibility) и креативность (creativity).

При изучении возможностей преодоления личностью трудных жизненных ситуаций зачастую обращаются к понятию «копинг-стратегии» («стратегии совладания») A. Lasarus. Следует отметить, что понятия «жизнестойкость» и «копинг-стратегии» не являются тождественными. Копинг-стратегии – это привычные для личности алгоритмы действия в жизненных ситуациях, которые могут быть как продуктивными, так и непродуктивными. В то время как жизнестойкость – это установка личности «на выживаемость», позволяющая эффективно справляться со стрессовыми ситуациями и всегда в направлении личностного роста [4].

K. Reivich и A. Shatte выделяют 7 аспектов, повышающих жизнестойкость человека: регулирование эмоций (способность сохранять спокойствие в стрессовых условиях), контроль импульсов (способность отслеживать сиюминутные желания и предпочтения), оптимизм (умение видеть светлое будущее), причинно-следственный анализ (способность верно определять причины или факторы проблемы), эмпатия (способность распознавать эмоциональное и психологическое состояние других людей), самоэффективность (результат успешного решения проблем), стремление к общению [24].

Жизнестойкость как обобщенная личностная характеристика оберегает личность от дезинтеграции и психологических расстройств; обеспечивает полноценное здоровье, высокую трудоспособность, создает основу внутренней гармонии. Целенаправленно развивая жизнестойкость у детей, можно свести к минимуму частоту клинически выявленной дезадаптации психического здоровья во взрослом возрасте [1; 9].

Ряд исследований (Н. Н. Васягина,

¹ Исследование выполнено по заказу Министерства просвещения РФ (государственное задание № 073-00043-24-01 «Социально-психологические факторы интеграции студентов университетов новых субъектов в социокультурное пространство Российской Федерации»).

Е. С. Барина, Е. Н. Григорян, С. Serrano, G. Fajardo-Dolci) подтвердили защитный эффект жизнестойкости для развития признаков деструктивного поведения. Например, установлено, что уровень жизнестойкости в старшем школьном возрасте является значимым фактором, снижающим появление и развитие риска аутодеструктивного поведения [1; 25].

При обсуждении факторов, определяющих развитие и поддержание оптимального уровня жизнестойкости личности, как российские, так и зарубежные авторы придерживаются позиции, согласно которой центральная роль в этом вопросе принадлежит семье. Семья является той социальной средой и тем значимым внешним ресурсом, который формирует способность преодоления человеком трудных жизненных ситуаций, выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и оптимальный уровень адаптации [2; 8; 9]. При этом способность семьи оказывать поддержку ее членам в противостоянии трудным жизненным ситуациям и в восстановлении после них обусловлена в первую очередь параметрами семейной системы [11; 16; 22], которые, являясь динамическими факторами в матрице семейных моделей поведения, поддерживают развитие персональных ресурсов [13]. В этой связи в контексте нашего исследования остановимся на рассмотрении наиболее важных параметров семейной системы.

Обращение к конкретным исследованиям показывает, что при достаточной вариативности в качестве важнейших параметров семейной системы, сопряженных с возможностью приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам, вызовам и требованиям, семейными психотерапевтами упоминаются *адаптивность* и *сплоченность*.

Так, С. Минухин отмечает, что, находясь в режиме постоянного приспособления к переменам жизненного цикла семьи и внешним обстоятельствам, семья приобретает важное преимущество – способность справляться со стрессовыми факторами, которая обнаруживается как на уровне функционирования семьи в целом, так и на уровне ее отдельных членов [7]. К. S. Henry, A. S. Morris и A. V. Harrist доказали, что семьи с более высоким уровнем адаптации обеспечивают способность членов семьи гибко реагировать на меняющиеся требования, переносить навыки адаптивного поведения в разные ситуации [20]. Схожую позицию выражают С. S. Henry и A. W. Harrist, утверждая, что гибкость семейной системы в ответ на стрессы и кризисы обеспечивает выработку навыков решения проблем, развивает креативность, что позволяет семье

адаптироваться к условиям ситуации, сохранить функциональность и устойчивость. Проведенные автором исследования свидетельствуют, что гибкость и адаптивность являются индикатором уровня ресурсности семьи и ее возможности выступать в качестве ресурса для преодоления трудных жизненных ситуаций отдельными членами семьи. При этом чем выше адаптивность, тем в большей степени семья усиливает ресурсы отдельных членов семьи (в частности, детей) [21].

Семейная сплоченность (Е. В. Куфтяк, С. Минухин), *эмоциональная вовлеченность* в семейные отношения (G. H. Elder, M. K. Johnson, R. Crosnoe), *взаимность* (S. W. Hartwell, P. R. Benson, L. R. Barnhill), *взаимоподдержка* (Н. В. Барадакова, R. D. Conger) также достаточно часто рассматриваются в качестве параметров, определяющих функциональность семейной системы в целом и ее ресурсность для отдельных членов. Несмотря на терминологическую вариативность, смысловое содержание перечисленных параметров совпадает – все они отражают общий эмоциональный фон семьи [18], прочность эмоциональных связей между членами семьи [8], являются индикаторами готовности членов семьи действовать как единое целое [7]. При выраженной семейной сплоченности (эмоциональной вовлеченности / взаимности / взаимоподдержки) члены семьи ощущают единение и эмоциональную близость [12]. Позитивная эмоциональная атмосфера, взаимная поддержка, теплота становятся основой формирования семейной идентичности [6] и повышения субъективного благополучия за счет развития рефлексии и формирования позитивной Я-концепции [10].

Результаты многочисленных исследований показывают, что сплоченность семьи является важнейшим социально-психологическим фактором поддержки членов семьи в сложных обстоятельствах в условиях неопределенности и непредсказуемости [4], обеспечивает чувство защищенности, надежности и психологического благополучия [14]. Наиболее эффективной формой сплочения, обеспечивающей функциональность семьи, является эмпатическая вовлеченность [17], которая проявляется в виде взаимных переживаний и заботы, вкладов каждого члена семьи в преодоление беспокойств и тревог, внимательном и чутком отношении, одобрении выражения эмоций и принятии индивидуальных проявлений членов семьи – все это имеет терапевтическое значение для членов семьи и семейных отношений в целом [15].

Методы исследования. В исследовании приняли участие 84 студента 1–2 кур-

сов Херсонского государственного педагогического университета в возрасте от 28 до 45 лет, из них 38 женщин и 10 мужчин. Все студенты получают первое высшее образование, являются вынужденными мигрантами, имеют свои семьи, состоят / состояли в браке.

Для измерения жизнестойкости нами был использован «Тест жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева), позволяющий исследовать как общий уровень жизнестойкости личности, так и отдельные параметры – вовлеченность, контроль и принятие риска. Параметры семейной системы изучались с помощью методики «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3) Д. Х. Олсона, Дж. Портнера, И. Лави.

Результаты исследования и их об- суждение. В результате исследования жизнестойкости высокий уровень был выявлен у 25% испытуемых, средний – у 43,75% и низкий – у 31,25% студентов. Студенты с развитой жизнестойкостью получают удовольствие от собственной деятельности. Они убеждены в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Они ощущают, что сами выбирают собственную деятельность, свой путь. Студенты убеждены в том, что все то, что с ними случается, способствует их развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного. Они рассматривают жизнь как способ приобретения опыта, готовы действовать даже в отсутствие надежных гарантий успеха.

Анализируя параметры семейной сплоченности, отметим, что связанный тип семьи, характеризующийся высокой степенью эмоциональной близости, лояльностью во взаимоотношениях и определенной степенью зависимости членов семьи друг от друга, выявлен у большинства студентов с высоким (50%) и средним (57,14%) уровнями жизнестойкости. Зачастую члены такой семьи предпочитают проводить время вместе, так как оно для них намного важнее, чем время, которое они посвящают общению с индивидуальными друзьями или же своим личным интересам. Необходимо отметить, что сплоченность в таких семьях не достигает степени запутанности, когда любые различия отсутствуют. В выборке студентов с низким уровнем жизнестойкости данный тип семьи не представлен.

Представляет интерес тот факт, что экстремально сплоченный, «запутанный» тип семьи, характеризующийся эмоциональной взаимозависимостью, лояльностью, отсутствием личного пространства, представлен только в группе студентов с высоким уровнем

жизнестойкости (25%). Можно предположить, что в ситуации преодоления жизненных трудностей сплоченные семьи становятся слитными, так как именно такой вариант сплоченности со слабыми внутренними границами и очень жесткими внешними, ограждающими членов семей от стрессогенного воздействия среды, позволяет семье совместно решать сложности каждого.

У всех студентов с низким уровнем жизнестойкости (100%) выявлен разобщенный тип семьи, члены которой практически не привязаны друг к другу, ведут себя несогласованно, неспособны оказывать поддержку друг другу и совместно преодолевать сложные жизненные ситуации. Разобщенный тип семьи также представлен у 14,28% студентов со средним уровнем жизнестойкости, в то время как у студентов с высоким уровнем жизнестойкости данный семейный тип не выявлен.

Разделенный тип семьи преобладает у студентов со средним (28,57%) и низким (25%) уровнями жизнестойкости. Данный тип семьи характеризуется умеренной сплоченностью в целом, а в эмоциональных отношениях в семье присутствует некоторая разделенность, которая, однако, не является такой крайней, как в разобщенном типе. В таких семьях более важно время, проводимое отдельно, со своими друзьями и по личным интересам, но существуют и точки соприкосновения: члены семьи могут собираться вместе, обсуждать проблемы, оказывая поддержку друг другу, принимать совместные решения.

Рассматривая показатели семейной адаптивности, отметим следующие тенденции. Гибкий тип семьи, характеризующийся демократичностью, открытостью и активными переговорами, включающими детей, ротацией в распределении ролей и в целом хорошей адаптивностью, представлен у 50% студентов с высоким уровнем жизнестойкости и у 28,57% со средним. Структурированные семьи представлены в выборках студентов с высоким (25%) и средним (40%) уровнями жизнестойкости. В таких семьях присутствуют умеренная гибкость, некоторая степень демократичности руководства, предполагающая возможность переговоров между членами семьи, стабильность ролей и внутрисемейных правил.

Хаотичный семейный тип с высокой степенью непредсказуемости, неустойчивым лидерством, импульсивными и необдуманными решениями, неясными и часто сменяющимися ролями обнаруживается в семьях студентов со средним (71,43%) и низким (40%) уровнями жизнестойкости.

Ригидный тип семьи, характеризующийся низкой гибкостью и адаптивностью,

отсутствием способности решать задачи, возникающие, когда семья попадает в сложную жизненную ситуацию, и приспосабливаться к изменившейся ситуации в целом, представлен только в выборке студентов с низким уровнем жизнестойкости (20%).

Таким образом, анализ параметров семейной системы студентов с разным уровнем жизнестойкости показал, что студенты со средним уровнем жизнестойкости могут являться членами как функциональной семьи, обладающей связанным типом семейных отношений, так и дисфункциональной – с хаотичным типом семейных отношений. В отличие от них, студенты с высоким уровнем жизнестойкости всегда являются членами функциональных семей, а студенты с низким уровнем жизнестойкости – дисфункциональных.

Проведенный корреляционный анализ подтверждает выводы, сделанные на основе описательной статистики. Так, нами были выявлены множественные положительные корреляционные связи как между обобщенными показателями семейной сплоченности и жизнестойкостью ($r = 0,74$, при $p = 0,01$), так и между отдельными параметрами (жизнестойкость – эмоциональная связь $r = 0,73$, при $p = 0,01$, жизнестойкость – семейные границы $r = 0,63$, при $p = 0,01$, жизнестойкость – друзья $r = 0,49$, при $p = 0,01$, жизнестойкость – интересы и отдых $r = 0,63$, при $p = 0,01$, вовлеченность – семейная сплоченность $r = 0,61$, при $p = 0,01$, вовлеченность – эмоциональная связь $r = 0,64$, при $p = 0,01$, вовлеченность – семейные границы $r = 0,49$, при $p = 0,01$, вовлеченность – друзья $r = 0,55$, при $p = 0,01$, вовлеченность – интересы и отдых $r = 0,43$, при $p = 0,01$, контроль – семейная сплоченность $r = 0,73$, при $p = 0,01$, контроль – эмоциональная связь $r = 0,71$, при $p = 0,01$, контроль – семейные границы $r = 0,64$, при $p = 0,01$, контроль – друзья $r = 0,43$, при $p = 0,01$, контроль – интересы и отдых $r = 0,47$, при $p = 0,01$, принятие риска – семейная сплоченность $r = 0,74$, при $p = 0,01$, принятие риска – эмоциональная связь $r = 0,75$, при $p = 0,01$, принятие риска – семейные границы $r = 0,67$, при $p = 0,01$, принятие риска – интересы и отдых $r = 0,47$, при $p = 0,01$), в то время как взаимосвязь между жизнестойкостью и семейной адаптацией отсутствует.

Для проверки гипотезы о влиянии семейной сплоченности и семейной адаптации на жизнестойкость студентов нами был использован однофакторный дисперсионный анализ. Было выявлено влияние семейной сплоченности как на обобщенный показатель жизнестойкости ($F = 441,9705$, при $p = 0,0001$), так и на отдельные ее па-

раметры – вовлеченность ($F = 316,2814$, при $p = 0,0001$), контроль ($F = 322,3406$, при $p = 0,0001$) и принятие риска ($F = 309,4039$, при $p = 0,0001$), в то время как семейная адаптация не оказывает влияния ни на обобщенный показатель, ни на отдельные параметры жизнестойкости. По всей видимости, в связи со стремительными переменами, происходящими практически ежедневно в жизни населения новых субъектов РФ, семьи находятся в процессе приспособления к ним, и адаптация на сегодняшний день является не ресурсом, оказывающим влияние на формирование и развитие жизнестойкости, а процессом, на который семья тратит дополнительный ресурс. В то же время для формирования ресурсного состояния студентов ключевую роль играет сплоченность, которая проявляется в эмоциональной близости и душевных, теплых эмоциональных отношениях между членами семьи и оказывает влияние на формирование у студентов способности осознанно выбирать свою деятельность и свой путь и получать удовольствие от нее, убежденности в том, что приложенные усилия позволяют влиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован, убежденности студентов в том, что все то, что с ними случается, способствует их развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного. Все это препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых.

В связи с тем, что выдвинутая нами гипотеза нашла лишь частичное подтверждение, основываясь на исследованиях К. S. Henry, A. S. Morris и A. V. Harrist [20], которые говорят о возможном влиянии на параметры семейного функционирования психологических характеристик отдельных членов семьи, мы выдвинули дополнительную гипотезу о вероятном влиянии жизнестойкости наших респондентов на сплоченность и адаптивность их семейных систем. Для ее проверки был использован однофакторный дисперсионный анализ. В результате было выявлено, что жизнестойкость члена семьи, обучающегося в условиях вынужденной миграции в вузе, оказывает влияние на семейную адаптацию ($F = 652,4521$, при $p = 0,0001$) и, по всей вероятности, является значимым фактором в преодолении семейных трудных жизненных ситуаций. Таким образом, мы можем отметить циркулярную взаимосвязь жизнестойкости студента и такого параметра его семьи, как адаптивность. Возможность в условиях вынужденной миграции получить образование становится

важнейшим фактором психологической устойчивости личности, обеспечивает ощущение стабильности и принадлежности к новому социокультурному пространству, что становится важнейшим ресурсом для семьи, позволяющим ей адаптироваться к меняющимся условиям и оказывать поддержку ее членам, в то же время взаимная поддержка членов семьи, «чувство локтя», «тыл» являются ключевыми параметрами для преодоления студентами сложных жизненных ситуаций.

Выводы. Выполненное нами исследование, безусловно, не раскрывает всех возможных семейных предикторов, которые определяют жизнестойкость студентов в трудной жизненной ситуации. Тем не менее представленные в настоящей статье результаты позволяют зафиксировать важные для понимания специфики этого процесса тенденции.

Согласно полученным в исследовании данным, в выборке студентов, обучающихся в вузах новых субъектов РФ, преобладающим является средний уровень жизнестойкости, что указывает на наличие у них достаточных ресурсов для совладения с жизненными трудностями. Анализ параметров семейной системы студентов с разным уровнем жизнестойкости показал, что студенты со средним уровнем жизнестойкости могут являться членами как функциональной семьи, обладающей связанным типом семейных отношений, так и дисфункцио-

нальной – с хаотичным типом семейных отношений. В отличие от них, студенты с высоким уровнем жизнестойкости всегда являются членами функциональных семей, а студенты с низким уровнем жизнестойкости – дисфункциональных.

Изучение взаимосвязи уровня жизнестойкости и параметров семейной системы позволяет констатировать множественные положительные корреляционные связи между показателями жизнестойкости и семейной сплоченностью и отсутствием связей между показателями жизнестойкости и семейной адаптации. Статистически подтверждена циркулярная взаимосвязь жизнестойкости студента и особенностей его семьи. Значимым параметром семейной системы, определяющим жизнестойкость студента в трудной жизненной ситуации, является семейная сплоченность. С другой стороны, возможность в условиях вынужденной миграции получить образование становится важнейшим фактором психологической устойчивости личности студента, жизнестойкость которого, в свою очередь, становится условием адаптивности его семейной системы, что позволяет как самому студенту, так и его семье приспособиться к новым жизненным обстоятельствам. Полученные в исследовании данные могут быть учтены при проектировании системы поддержки студентов и их семей в трудной жизненной ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васягина, Н. Н. Формирование жизнестойкости как условие профилактики суицида у обучающихся / Н. Н. Васягина, А. И. Рудницкая. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 103–111.
2. Васягина, Н. Н. Особенности внутрисемейных взаимоотношений у подростков с саморазрушающим поведением / Н. Н. Васягина, Ю. Г. Тактуева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 6. – С. 249–255.
3. Васягина, Н. Н. Особенности субъективного переживания одиночества у женщин, состоящих и не состоящих в браке / Н. Н. Васягина, Е. А. Подьянова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 1. – С. 194–203.
4. Куфтяк, Е. В. Семейное совладание: концептуальные положения и исследование / Е. В. Куфтяк. – Текст : непосредственный // Южно-российский журнал социальных наук. – 2012. – № 2. – С. 16–30.
5. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с. – Текст : непосредственный.
6. Мерзлякова, С. В. Сплоченность семьи как условие формирования семейного самоопределения юношей и девушек / С. В. Мерзлякова. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2014. – № 9 (1). – С. 170–179.
7. Минухин, С. Техники семейной терапии / С. Минухин. – М. : Класс, 2006. – 295 с. – Текст : непосредственный.
8. Нозикова, Н. В. Структурный анализ психосемантической системы семейной социально-психологической целенаправленности / Н. В. Нозикова. – Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2015. – № 11 (4). – С. 44–54.
9. Пазухина, С. В. Семья как источник и ресурс совладающего поведения ребенка при взаимодействии с вредной информацией / С. В. Пазухина, С. А. Филиппова. – Текст : непосредственный // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тула, 23–24 ноября 2017 года. – Тула : Издательство ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2018. – С. 31–33.
10. Balswick, J. O., The family: a Christian perspective on the contemporary home / J. O. Balswick, J. K. Balswick. – Grand Rapids : Baker Book House, 1993. – 403 p. – Text : immediate.
11. Barnard, C. P. Resiliency: A shift in our perception? / C. P. Barnard. – Text : immediate // American Journal of Family Therapy. – 1994. – Vol. 22. – P. 135–144.

12. Barnhill, L.R. Healthy family systems / L. R. Barnhill. – Text : immediate // *Family Coordinator*. – 1979. – Vol. 28 (1). – P. 94–100.
13. Boss, P. Family Stress: Perception and context / P. Boss. – Text : immediate // *Handbook of marriage and the family* / ed. by M. B. Sussman, S. Steinmetz. – New York : Plenum Press, 1987. – P. 695–723.
14. Chen, P. Association of positive family relationships with mental health trajectories from adolescence to midlife / P. Chen, K. M. Harris. – Text : immediate // *Jama Pediatrics*. – 2019. – Vol. 173 (12). – <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3336>.
15. Conger, R. D. Couple resilience to economic pressure / R. D. Conger, M. A. Rueter, G. H. Elder Jr. – Text : immediate // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1999. – Vol. 76 (1). – P. 54–71.
16. Elder, G. H. The emergence and development of life course theory / G. H. Elder, M. K. Johnson, R. Crosnoe. – Text : immediate // *Handbook of the life course* / ed. by J. T. Mortimer, M. J. Shanahan. – New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2003. – P. 3–19. – DOI: 10.1007/978-0-306-48247-2_1.
17. Epstein, N. B. Problem-centered systems therapy of the family / N. B. Epstein, D. S. Bishop. – Text : immediate // *Handbook of family therapy* / ed. by A. S. Gurman, D. P. Kniskern. – New York, 1984. – P. 444–482.
18. Hamilton, E. Systematic review of self-report family assessment measures / E. Hamilton, A. Carr. – Text : immediate // *Family process*. – 2015. – Vol. 55 (1). – P. 16–30. – <https://doi.org/10.1111/famp.12200>.
19. Hartwell, S. W. Social integration: A conceptual overview and two case studies / S. W. Hartwell, P. R. Benson. – Text : immediate // *Mental health, social mirror* / ed. by W. R. Avison, J. D. McLeod, B. Pescosolido. – New York : Springer, 2007. – P. 329–353. – DOI: 10.1007/978-0-387-36320-2_14.
20. Henry, K. S. Family resilience: the transition to the third wave / K. S. Henry, A. S. Morris, A. V. Harrist. – Text : immediate // *Family relations*. – 2015. – Vol. 64 (1). – P. 22–43. – DOI: 10.1111/fare.12106.
21. Henry, K. S. The theory of family stability / K. S. Henry, A. V. Harrist. – Text : immediate // *Handbook of Family Theories and Methodologies*. – Cham : Springer International Publishing, 2022. – P. 65–91. – DOI: 10.1007/978-3-030-92002-9_4.
22. Hobfoll, S. E. Family stress integrating theory and measurement / S. E. Hobfoll, C. D. Spilberger. – Text : immediate // *Journal of Family Psychology*. – 1992. – Vol. 6., no. 2. – P. 99–112.
23. Maddi, S. The Story of Hardiness: 20 Years of Theorizing, Research and Practice / S. Maddi. – Text : immediate // *Consulting Psychology Journal*. – 2001. – Vol. 54. – P. 173–185.
24. Reivich, K. The Resilience Factors: 7 keys to finding your inner, strength, and overcoming life's hurdles / K. Reivich, A. Shatte. – Amerika : Broadway Books, 2003. – Text : immediate.
25. Sojer, P. The Impact of Trait Emotional Intelligence and Resilience on Suicidal Behavior in University Students / P. Sojer, S. Kainbacher, G. Kemmler, H. Freudenthaler, E. Deisenhammer. – Text : immediate // *European Psychiatry*. – 2017. – Vol. 41 (S1). – DOI: 10.1016/j.eurpsy.2017.02.475.

REFERENCES

1. Vasyagina, N. N., Rudnitskaya, A. I. (2023). Formirovanie zhiznesteikosti kak uslovie profilaktiki suitsida u obuchayushchikhsya [Formation of Resilience as a Condition for Suicide Prevention in Students]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 4, pp. 103–111.
2. Vasyagina, N. N., Taktueva, Yu. G. (2023). Osobennosti vnutrisemeinykh vzaimootnoshenii u podrostkov s samorazrushayushchim povedeniem [Peculiarities of Intra-family Relationships in Adolescents with Self-Destructive Behavior]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 6, pp. 249–255.
3. Vasyagina, N. N., Podiyanova, E. A. (2024). Osobennosti sub"ektivnogo perezhivaniya odinochestva u zhenshchin, sostoyashchikh i ne sostoyashchikh v brake [Features of the Subjective Experience of Loneliness in Women, Married and Unmarried]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 1, pp. 194–203.
4. Kuftyak, E. V. (2012). Semeinoe sovladanie: kontseptual'nye polozheniya i issledovanie [Family Coping: Conceptual Framework and Research]. In *Yuzhno-rossiiskii zhurnal sotsial'nykh nauk*. No. 2, pp. 16–30.
5. Leontyev, D. A., Rasskazova, E. I. (2006). *Test zhiznesteikosti* [Vitality Test]. Moscow, Smysl. 63 p.
6. Merzlyakova, S. V. (2014). Splochnost' sem'i kak uslovie formirovaniya semeinogo samoopredeleniya yunoshei i devushek [Family Cohesion as a Condition for the Formation of Family Self-Determination of Young Men and Women]. In *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. No. 9 (1), pp. 170–179.
7. Minukhin, S. (2006). *Tekhniki semeinoi terapii* [Family Therapy Techniques]. Moscow, Klass. 295 p.
8. Nozikova, N. V. (2015). Strukturnyi analiz psikhosemanticheskoi sistemy semeinoi sotsial'no-psikhologicheskoi tselenapravlenosti [Structural Analysis of the Psychosemantic System of Family Socio-Psychological Purposefulness]. In *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*. No. 11 (4), pp. 44–54.
9. Pazukhina, S. V., Filippova, S. A. (2018). Sem'ya kak istochnik i resurs sovladayushchego povedeniya rebenka pri vzaimodeistvii s vrednoi informatsiei [Family as a Source and Resource for a Child's Coping Behavior When Interacting with Harmful Information]. In *Sotsio-kul'turnye i psikhologicheskie problemy sovremennoi sem'i: aktual'nye voprosy soprovozhdeniya i podderzhki: materialy III Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Tula, 23–24 noyabrya 2017 goda*. Tula, Izdatel'stvo TGPU im. L. N. Tolstogo, pp. 31–33.
10. Balswick, J. O., Balswick, J. K. (1993). *The Family: A Christian Perspective on the Contemporary Home*. Grand Rapids, Baker Book House. 403.
11. Barnard, C. P. (1994). Resiliency: A Shift in Our Perception? In *American Journal of Family Therapy*. Vol. 22, pp. 135–144.
12. Barnhill, L. R. (1979). Healthy Family Systems. In *Family Coordinator*. Vol. 28 (1), pp. 94–100.
13. Boss, P. (1987). Family Stress: Perception and Context. In Sussman, M. B., Steinmetz, S. (Eds.). *Handbook of marriage and the family*. New York, Plenum Press, pp. 695–723.

14. Chen, P., Harris, K. M. (2019). Association of Positive Family Relationships with Mental Health Trajectories from Adolescence to Midlife. In *Jama Pediatrics*. Vol. 173 (12). <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3336>.
15. Conger, R. D., Rueter, M. A., Elder, G. H. Jr. (1999). Couple Resilience to Economic Pressure. In *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 76 (1), pp. 54–71.
16. Elder, G. H., Johnson, M. K., Crosnoe, R. (2003). The Emergence and Development of Life Course Theory. In Mortimer, J. T., Shanahan, M. J. (Eds.). *Handbook of the life course*. New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, pp. 3–19. DOI: 10.1007/978-0-306-48247-2_1.
17. Epstein, N. B., Bishop, D. S. (1981). Problem-Centered Systems Therapy of the Family. In Gurman, A. S., Kniskern, D. P. (Eds.). *Handbook of family therapy*. New York, pp. 444–482.
18. Hamilton, E., Carr, A. (2015). Systematic Review of Self-Report Family Assessment Measures. In *Family process*. Vol. 55 (1), pp. 16–30. <https://doi.org/10.1111/famp.12200>.
19. Hartwell, S. W., Benson, P. R. (2007). Social Integration: A Conceptual Overview and Two Case Studies. In Avison, W. R., McLeod, J. D., Pescosolido, B. (Eds.). *Mental health, social mirror*. New York, Springer, pp. 329–353. DOI: 10.1007/978-0-387-36320-2_14.
20. Henry, K. S., Morris, A. S., Harrist, A. V. (2015). Family Resilience: The Transition to the Third Wave. In *Family relations*. Vol. 64 (1), pp. 22–43. DOI: 10.1111/fare.12106.
21. Henry, K. S., Harrist, A. V. (2022). The Theory of Family Stability. In *Handbook of Family Theories and Methodologies*. Cham, Springer International Publishing, pp. 65–91. DOI: 10.1007/978-3-030-92002-9_4.
22. Hobfoll, S. E., Spilberger, C. D. (1992). Family Stress Integrating Theory and Measurement. In *Journal of Family Psychology*. Vol. 6. No. 2, pp. 99–112.
23. Maddi, S. (2001). The Story of Hardiness: 20 Years of Theorizing, Research and Practice. In *Consulting Psychology Journal*. Vol. 54, pp. 173–185.
24. Reivich, K., Shatte, A. (2003). *The Resilience Factors: 7 Keys to Finding Your Inner, Strength, and Overcoming Life's Hurdles*. Amerika, Broadway Books.
25. Sojer, P., Kainbacher, S., Kemmler, G., Freudenthaler, H., Deisenhammer, E. (2017). The Impact of Trait Emotional Intelligence and Resilience on Suicidal Behavior in University Students. In *European Psychiatry*. Vol. 41 (S1). DOI: 10.1016/j.eurpsy.2017.02.475.

УДК 37.015.3
ББК Ю969-6

ГРНТИ 14.35.01; 14.07.05

Код ВАК 5.3.4

Водяха Сергей Анатольевич,

SPIN-код: 6125-4420

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: svodyakha@yandex.ru

Водяха Юлия Евгеньевна,

SPIN-код: 5904-5002

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: jullyaa@yandex.ru

Югова Елена Анатольевна,

SPIN-код: 2635-0080

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: eaugova@mail.ru

Галагузова Юлия Николаевна,

SPIN-код: 4465-2914

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: yung.ektb@mail.ru

ПРЕДИКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоциональное выгорание; синдром эмоционального выгорания; психология труда; педагоги; педагогическая деятельность; личность педагога; эмоциональная устойчивость; профессиональное выгорание; профессиональное здоровье; профилактика профессионального выгорания; педагогическая психология; профессиональные деформации

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена весьма актуальной проблеме современной педагогической психологии, а именно психологии профессионального выгорания педагогов. Авторы исходили из предположения, что выявление особенностей личности педагога, устойчивого к деструктивному воздействию профессионального стресса, будет способствовать разработке эффективных мер превенции эмоционального выгорания педагогов. Авторы в ходе анализа литературных источников предположили, что структура личности эмоционально устойчивых педагогов имеет существенные различия со структурой личности их коллег, страдающих от профессионального выгорания. В исследовании участвовали 839 педагогов, работающих в образовательных организациях разного уровня (детские сады, школы, колледжи, вузы, учреждения дополнительного образования) и проживающих в 4 федеральных округах Российской Федерации. Сбор эмпирических данных осуществлялся дистанционно. Полученные данные были обработаны с помощью методов многомерной математической статистики. В результате обработки данных эксплораторного факторного анализа было выявлено 7 факторов, составляющих структуры личности эмоционально устойчивого педагога. В результате в структуре личности психологически устойчивого педагога было выявлено 7 факторов: эмоциональная компетентность, коммуникативная бойкость, внутренняя педагогическая диспозиция, забота о статусе, позитивный перфекционизм, правильность, позитивный социально-психологический климат. Новизна исследования состоит в том, что впервые были выявлены личностные предикторы эмоциональной устойчивости педагога к профессиональному выгоранию. Практическая значимость состоит в том, что на основе результатов исследования возможно разработать цели коррекционно-развивающей работы для педагогов, страдающих от профессионального выгорания. Можно сделать вывод, что предложенная авторами структура личности педагога, устойчивого к профессиональному выгоранию, будет способствовать разработке модели психопрофилактики профессионального выгорания педагогов.

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

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Водяха, С. А. Предикторы эмоциональной устойчивости педагогов / С. А. Водяха, Ю. Е. Водяха, Е. А. Югова, Ю. Н. Галагузова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 333–341.

Vodyakha Sergey Anatolievich,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Vodyakha Yuliya Evgenievna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Yugova Elena Anatolyevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Galaguzova Yulia Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PREDICTORS OF TEACHERS' EMOTIONAL STABILITY

KEYWORDS: emotional burnout; emotional burnout syndrome; labor psychology; teachers; pedagogical activity; teacher personality; emotional stability; professional burnout; professional health; prevention of professional burnout; pedagogical psychology; professional deformations

ABSTRACT. The article is devoted to a very relevant problem of modern pedagogical psychology, namely, the psychology of professional burnout of teachers. The authors proceeded from the assumption that identifying the personality traits of a teacher who is resistant to the destructive effects of professional stress will contribute to the development of effective measures to prevent teachers' emotional burnout. The authors, in the course of analyzing literary sources, suggested that the personality structure of emotionally stable teachers has significant differences with the personality structure of their colleagues, suffering from professional burnout. The study involved 839 teachers working in educational institutions of various levels (kindergartens, schools, colleges, universities, institutions of additional education) and living in 4 federal districts of the Russian Federation. Empirical data was collected remotely. The data obtained were processed using methods of multidimensional mathematical statistics. As a result of processing the data of exploratory factor analysis, 7 factors were identified that make up the personality structure of an emotionally stable teacher. As a result, 7 factors were identified in the personality structure of a psychologically stable teacher: emotional competence, communicative glibness, internal pedagogical disposition, concern for status, positive perfectionism, correctness, and a positive socio-psychological climate. The novelty of the study lies in the fact that for the first time personal predictors of a teacher's emotional stability to professional burnout were identified. The practical significance lies in the fact that, based on the results of the study, it is possible to develop the goals of correctional and developmental work for teachers suffering from professional burnout. Thus, it can be concluded that the personality structure of a teacher who is resistant to professional burnout proposed by the authors will contribute to the development of a model of psychoprophylaxis of professional burnout of teachers.

ACKNOWLEDGEMENTS: A study within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic "Scientific and methodological support for a comprehensive model for the prevention of emotional burnout of teachers in an educational environment".

FOR CITATION: Vodyakha, S. A., Vodyakha, Yu. E., Yugova, E. A., Galaguzova, Yu. N. (2024). Predictors of Teachers' Emotional Stability. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 333–341.

Введение. Согласно определению К. Маслач и М. Лейтнера, эмоциональное выгорание является дисфорией, которая возникает при профессиональном взаимодействии с людьми, предполагающем формирование тесных межличностных отношений и вынужденного ролевого взаимодействия [13]. Профессиональное выгорание имеет три базовых компонента: эмоциональное истощение, переживание цинизма и отчужденности от рабочего процесса и снижение чувства самоэффективности и убежденности в собственной профессиональной беспомощности [13].

М. Акин определяет профессиональное выгорание как состояние истощения или потери психической и физической энергии, возникающее при неспособности человека соответствовать высоким требованиям, предъявляемым профессией. Несовпадение работника должности приводит к ощущению чрезмерности рабочей нагрузки [2]. Согласно выводам Б. Аджипонг и ее коллег, профессиональное выгорание является типичной проблемой педагогической деятельности, при этом распространенность эмоционального выгорания среди отдельных категорий работников образовательных учреждений доходит до 74% [1].

Н. Осамис-Этксбаррия и ее коллеги

пришли к выводу в результате метаанализа, включавшего 9 исследований из 8 стран Африки, Азии, Европы, Северной и Южной Америки, что совокупная распространенность выгорания среди учителей во время пандемии COVID-19 составила 52%, что намного выше показателей эмоционального выгорания у медицинских работников [15].

Д. Сальваджони со своими коллегами выявила, что хронический стресс и профессиональное выгорание связаны с плохим физическим и психическим здоровьем и могут выражаться в депрессии, бессоннице, диабете, ишемической болезни сердца, расстройствах желудочно-кишечного тракта, респираторных заболеваниях и ранней смертности в возрасте до 45 лет [18]. Л. Ченуффи со своими коллегами предположила, что эмоциональное выгорание является распространенным явлением среди педагогов, у которых повышена уязвимость к различным стрессорам, с которыми они ежедневно сталкиваются на работе [8].

И. Мендес со своими коллегами пришла к выводу о том, что 33,3% педагогов проявляют множество симптомов эмоционального выгорания [14]. А. Шукла и Т. Триведи выявили при исследовании индийских педагогов, что переживание низкой педагогической самоэффективности

провоцирует эмоциональное выгорание у педагогов в 28,43% [19].

Другое исследование показало, что 49,6% учителей испытывают высокое эмоциональное истощение, 28,7% проявляют деперсонализацию и 54,1% страдают от педагогической беспомощности [23].

Т. Альсале и его коллеги в результате метаанализа исследований, посвященных профессиональному выгоранию учителей физической культуры, выявили, что 28,6% педагогических работников находятся на высоком уровне эмоционального истощения, 14,5% респондентов демонстрируют симптомы деперсонализации и 29,5% страдают от выученной беспомощности по причине низкого уровня самооценки результатов педагогического труда [3]. Исследование Х. Спенс-Ланкастер и ее коллег показало, что эмоциональное истощение оказывает значительное влияние на снижение удовлетворенности процессом труда и стремление работников найти другую работу или перейти в другой коллектив [20].

П. Ратанасирипонг со своими коллегами, изучая особенности эмоционального выгорания тайских педагогов, выявил, что качество отношений является значимым предиктором эмоционального истощения [17]. Данные результаты акцентируют необходимость формирования в педагогическом коллективе благоприятного социально-психологического климата и коллегиальных взаимоотношений между педагогами для превенции профессионального стресса и эмоционального выгорания. Ч. Кейхой и ее коллеги пришли к сходному выводу о том, что уровень эмоционального выгорания педагогов проявил положительную корреляцию с выраженностью показателей выгорания других педагогов, с которыми они чаще всего контактировали по работе и вне учебного заведения [12].

А. Беккер со своими коллегами пришел к выводу, исследуя проявление профессионального выгорания медсестер, что эмоциональным выгоранием работники могут заражаться друг от друга. Они выявили, что показатели деперсонализации и эмоционального истощения медиков возрастают при частых жалобах на воспринимаемое эмоциональное выгорание среди их коллег. Чем чаще педагоги взаимодействуют с коллегами, страдающими от профессионального выгорания, тем более они склонны рассматривать условия своего труда как эмоционально невыносимые [5]. Исследование Дж. Брисси и ее коллег показало, что эффективность преподавания, склонность к самовознаграждению и поддержка со стороны администрации и коллег являются важными превентивными факторами про-

фессионального выгорания педагогов [7].

Ш. Ан и С. Тао, исследуя самоэффективность у преподавателей иностранного языка, выявили, что продуктивность педагогов, проявляющаяся в способности эффективно научить обучающихся говорить и писать на неродном языке, является устойчивым предиктором превенции профессионального выгорания у 82% выборки [4]. К. Маслач совместно с М. Лейтером выяснили, что психологическая перегрузка на работе зачастую приводит к профессиональному выгоранию, снижая работоспособность и уменьшая репертуар рабочих действий. Также педагог в таком состоянии не способен к полноценному отдыху, восстановлению эмоционального баланса, а также возникает опасность хронического расстройства эмоционально-волевой сферы и поведенческой неадекватности [13]. Чаще всего это приводит к существенному снижению продуктивности педагогической деятельности, сложностям в установлении отношений с коллегами и учениками, низкой успеваемости обучаемых, снижению уровня психологического здоровья, чувству некомпетентности и низкому качеству жизни [13].

М. Тьюгейд и Б. Фредриксон пришли к выводу, что эмоциональная устойчивость, характеризующая способность человека позитивно адаптироваться к неприятностям и сохранять психологическое благополучие перед лицом трудностей, является наиболее надежным предиктором превенции профессионального выгорания. Люди с высокой эмоциональной устойчивостью в меньшей степени склонны к эмоциональному выгоранию и обладают повышенной способностью легко восстанавливаться после переживания неудач, приводящих к стрессам [22].

И. Фридман выявил, что поведенческие модели обучающихся способствуют предсказанию эмоционального выгорания среди педагогов. При этом профессиональное выгорание педагогов-мужчин в первую очередь зависит от недостатка концентрации внимания обучаемых. В то же время среди женщин-педагогов эмоциональное выгорание чаще вызывается неуважительным поведением обучаемых [10]. Педагогические конфликты также часто повышают уровень профессионального стресса и выгорания педагогов.

П. Дженнингс совместно с коллегами исследовала особенности профессионального выгорания канадских педагогов и выявила, что теплые отношения внутри педагогического коллектива являются профилактическим средством при работе с профессиональным выгоранием, способствуя усилению чувства удовлетворенности своей рабо-

той и снижению чувства деперсонализации [11]. Д. Рамос со своими коллегами отметила противоречивость результатов относительно требований к труду, влияющих на профессиональное выгорание педагогов, работающих на разных ступенях образования [16].

Т. Бойтель и его коллеги, исследуя проявление синдрома эмоционального выгорания на разных уровнях образования во время пандемии, выявили, что у педагогов средней школы были более высокие показатели выгорания, чем у преподавателей вузов [6]. Д. Рамос и ее коллеги пришли к выводу, что необходимость работать с проблемными обучаемыми является базовым фактором профессионального стресса для большинства учителей начальной школы [16]. Это исследование также показало, что независимо от типа образовательного учреждения повышенная рабочая нагрузка и длительность пребывания на работе являются ведущими стрессогенами [16].

На основе анализа прошлых исследований авторы предположили, что эмоционально устойчивые педагоги должны отличаться психологическим благополучием, неиссякаемой потребностью в общении, умением распознавать и управлять эмоциями и самодетерминированностью педагогической деятельности. Основной задачей исследования стало выявление особенностей личности педагогов, устойчивых к профессиональному выгоранию.

Материалы и методы. В полевом исследовании приняли участие 839 педагогов (средний возраст – 45,8 лет, при среднеквадратичном отклонении 12,5), из них: 795 респондентов женского пола и 44 – мужского. Испытуемые являются педагогами городских и сельских школ Южного, Се-

веро-Кавказского, Уральского, Северо-Западного и Приволжского федеральных округов. Средний стаж испытуемых – 20,7 лет, при среднеквадратичном отклонении, равном 13,5.

В исследовании использовались следующие методики:

1. Опросник эмоционального выгорания В. В. Бойко.
2. Опросник эмоционального интеллекта Д. В. Люсина.
3. Опросник удовлетворенности трудом Т. Ю. Ивановой.
4. Интегративный тест тревожности Л. И. Вассермана и др.
5. Опросник мотивации труда А. А. Ренана.
6. Опросник профессиональной направленности педагога.

В результате обработки данных, полученных при анализе интегрального показателя эмоционального выгорания опросника В. В. Бойко, были выделены 2 контрастные группы респондентов: группа педагогов, страдающих от симптомов эмоционального выгорания, в количестве 42 испытуемых, имеющих баллы интегративного показателя профессионального выгорания от 200 баллов и выше.

Факторная структура вычислялась посредством статистического пакета Statistica 12. При расчетах использовалось кварти-макс-вращение при факторных нагрузках больше 0,70.

Результаты исследования. Результаты факторного анализа индивидуальных свойств группы педагогов, страдающих от профессионального выгорания, представлены в таблице.

Таблица

Факторный анализ особенностей личности педагогов, устойчивых к профессиональному выгоранию

Показатели	Эмоциональная компетентность	Коммуникативная бойкость	Внутренняя педагогическая диспозиция	Забота о статусе	Позитивный перфекционизм	Правильность	Позитивный СПК
понимание чужих эмоций	0,82	0,302450	0,083887	0,226	0,018787	0,0331	-0,1911
управление чужими эмоциями	0,803	0,197114	0,129241	0,11	-0,066246	0,0280	-0,057244
управление своими эмоциями	0,826	0,113266	-0,131110	-0,10	-0,030106	0,13362	0,1414
понимание своих эмоций	0,797	0,025595	0,094216	-0,16	-0,01425	0,0282	-0,0491
межличн. ЭИ	0,878	0,278083	0,110375	0,191	-0,017721	0,0333	-0,1457
внутрилич. ЭИ	0,912	-0,032904	-0,097540	-0,23	-0,09415	0,1162	0,1714

Продолжение таблицы

Показатели	Эмоциональная компетентность	Коммуникативная бойкость	Внутренняя педагогическая диспозиция	Забота о статусе	Позитивный перфекционизм	Правильность	Позитивный СПК
понимание эмоций	0,905	0,191070	0,098821	0,045	0,003537	0,0343	-0,138
управление эмоциями	0,914	0,039169	-0,103125	-0,1	-0,126167	0,1249	0,1916
Удовлетворен. взаимоотно. с сотрудниками	0,067946	0,022144	0,128549	0,009	0,054467	-0,0538	0,833
Удовл. взаимоотно. с руководством	0,164802	0,081449	0,699	0,146	-0,055750	-0,2820	0,12803
Общая удовл. трудом	0,081353	0,124844	0,7456	-0,06	-0,063712	0,2390	0,4539
Общительн.	0,058102	0,707674	0,078078	0,109	-0,039754	-0,19778	0,02485
Организован.	0,223019	0,223497	0,062367	0,114	0,096158	0,554	-0,43039
Направ. на предмет	0,200091	0,004373	0,128776	0,021641	-0,025655	0,793	0,143106
Ситуативная тревожность	-0,049112	-0,306284	-0,011392	0,440	0,795	-0,0470	-0,0147
Личностная тревожность	-0,302485	-0,835	-0,041314	0,304	0,164757	0,0113	0,0617
Эмоц. дискомфорт С	-0,064758	-0,122924	0,050710	0,122	0,783	-0,1275	0,0045
ФОБ-С	-0,203259	0,019858	-0,154314	-0,05	0,806	0,176	0,1693
СЗ-С	0,082578	-0,138134	0,091679	0,74	0,103220	0,1771	0,10251
Эмоц. дискомфорт Л	-0,294028	-0,815	-0,065641	0,124	-0,038379	-0,0214	0,0073
АСТ-Л	-0,171877	-0,7663	-0,001526	0,017	0,259433	0,0345	0,12805
Тревож. оцен. персп. Л	-0,1051	-0,743	-0,04593	0,477	0,128005	-0,2182	-0,0345
Внутренняя мотивация	-0,095419	0,029627	0,694	0,08	0,076638	0,0479	-0,0175
Внешняя пол. мотивация	0,046771	-0,036058	0,322015	-0,2	0,513424	0,169	0,2315
Внешняя отр. мотивация	0,031699	0,085897	-0,015464	0,149	0,105649	0,18126	0,5915
Expl. Var.	7,219559	4,373010	2,645333	2,63	3,456049	2,7014	2,4452
Prp. Totl.	0,189988	0,115079	0,069614	0,069	0,090949	0,0710	0,0643

На основе квартимакс-вращения были выделены 7 факторов, представляющих собой предикторы устойчивости педагогов к профессиональному выгоранию.

1-й фактор с общей дисперсией 7,22 можно назвать «Эмоциональная компетентность». В данный фактор вошли такие показатели, как понимание чужих эмоций (0,82), управление чужими эмоциями (0,803), управление своими эмоциями (0,826), межличностный эмоциональный интеллект (0,797), внутриличностный эмоциональный интеллект (0,878), понимание эмоций (0,905), управление эмоциями (0,914).

Следовательно, педагоги, не склонные к профессиональному выгоранию, обладают

высоким социальным интеллектом. Они хорошо понимают как свои собственные, так и чужие эмоции. Они хорошо понимают, что делать, чтобы вызвать нужные эмоции у обучаемых и коллег. Педагоги, устойчивые к профессиональному стрессу, демонстрируют учебно-воспитательную эффективность за счет владения приемами педагогической деятельности, наиболее соответствующими проблемной ситуации, в решение которой они вовлечены ежечасно. Эмоциональная компетентность обычно складывается в субъективно-деятельностной активности, направленной на достижение высоких результатов в различных областях жизнедеятельности. Педагоги, которые,

наоборот, часто подвержены профессиональному выгоранию, зачастую подвержены руминации, проявляющейся в бесконечных попытках понять, какова репрезентация их имиджа в глазах значимых других. Успешные педагоги не переживают по поводу неадекватного имиджа, который часто складывается у обучаемых и их родителей, потому что они знают о закономерностях формирования межличностных представлений.

Предложенная авторами интерпретация фактора соответствует результатам исследования китайского ученого С. Вана, рассматривавшего механизм синергии между осознанностью учителя и качеством позитивных отношений между педагогом и обучаемым. Он утверждает, что эмоциональный интеллект педагога влияет на социальное мышление обучаемых, и таким образом у детей формируется поведенческая и эмоциональная культура. Эмоциональный интеллект влияет на качество межличностного взаимодействия в процессе обучения, формируя более высокую успеваемость и позитивный социально-психологический климат учебной группы и учебного заведения в целом [24].

2-й фактор с общей дисперсией 4,37 можно назвать «Коммуникативная бойкость». В данный фактор вошли такие показатели, как общительность (0,707), личностная тревожность (-0,835), личностный эмоциональный дискомфорт (0,815), личностная астения (-0,7663), личностно-стабильная тревожная оценка перспектив на будущее (-0,743).

Педагоги, не страдающие от эмоционального выгорания, рассматривают свой труд как возможность проявить свои коммуникативные качества. Высокая экстравертность позволяет без боязни высказывать свои мысли, выражать эмоции и спонтанно проявлять себя в процессе взаимодействия. Педагогическая деятельность рассматривается ими как увлекательный, порой сложный процесс межличностного взаимодействия с обучаемыми, коллегами, родителями и администрацией. Такие педагоги рассматривают нестандартных в общении людей как агентов нового опыта, а коммуникативные затруднения с некоторыми людьми – как вызов, требующий освоения новых коммуникативных компетенций. Они умеют хвалить обучаемых даже в тех ситуациях, в которых успех не очевиден, умеют создавать ситуацию успеха и обладают педагогическим оптимизмом.

Результаты данного исследования сходны с данными, полученными Я. Донгом и Ц. Сю. Китайские ученые выяснили, что оптимизм и мотивационная вовлеченность педагогов напрямую и тесно связаны с про-

дуктивностью и степенью их вовлеченности в профессиональную деятельность [9].

3-й фактор с общей дисперсией 2,64 можно назвать «Внутренняя педагогическая диспозиция». В данный фактор вошли такие показатели, как удовлетворенность взаимоотношениями с руководством (0,8930), общая удовлетворенность трудом (0,77), внутренняя мотивация (0,91). Педагоги, которые не рассматривают процесс своего труда в качестве надоедливой и мучительной процедуры, устанавливают с руководством здоровые деловые отношения либо на паритетной основе, либо исходя из позиции коллегиального невмешательства. Руководство обычно таких педагогов ценит и, зная их негативное отношение к внешнему вмешательству со стороны, доверяет их действиям, поскольку они способны к адекватному самоконтролю деятельности и склонны к здоровому перфекционизму. Некоторые могут их считать педагогами от бога, хотя они считают себя в большей степени хорошими ремесленниками, которые занимаются одним из многих дел, которые у них получаются лучше, чем у многих. Им нравится общаться с обучаемыми, они интересуются их проблемами, чтобы была возможность разрешить их в пределах их профессиональной компетентности. Педагоги обладают автономной субъектной позицией и самостоятельны в постановке, осуществлении и оценке результатов педагогической деятельности.

4-й фактор с общей дисперсией 2,63 можно назвать «Забота о статусе». В данный фактор вошли такие показатели, как состояние самозащиты (0,74). Стремление создавать требуемый ситуацией образ-Я в целях позитивной персонализации у обучаемых и других агентов умственного и нравственного развития последних часто выражается в подсознательном отбрасывании негативного поведения, которое может быть воспринято окружающими в качестве базы формирования отрицательного эффекта ореола. Они понимают, что безусловно позитивное отношение со стороны других людей возможно лишь при демонстрации поведения, вызывающего доверие у окружающих. Это связано с тем, что при возникновении когнитивного диссонанса в восприятии педагога люди, которые с ним общаются исключительно в ролевом взаимодействии, склонны придавать излишне сильное значение негативным фактам при атрибуции поведения. Педагогам чаще приписываются личностные причины поведения, чем представителям других профессий. При этом негативные аспекты поведения играют часто более значимую роль при формировании репрезентации образа

педагога в сознании других людей, так как неосознанно людям кажется, что право на трансляцию социально значимых ценностей и знания имеет лишь кристально честный и морально чистый человек. Таким образом, позитивные черты личности как базовый инструмент воздействия на окружающих закрепляются в идентичности педагога, провоцируя актуализацию защитных механизмов, не искажающих положительной картины мира.

5-й фактор с общей дисперсией 3,46 можно назвать «Позитивный перфекционизм». В данный фактор вошли такие показатели, как ситуативная тревожность (0,795), эмоциональный дискомфорт как временное состояние (0,783), фобические состояния (0,806), внешняя положительная мотивация (0,51). Настроение устойчивых педагогов зависит от их собственного отношения к результатам педагогической деятельности. Они стремятся выполнять деятельность, исходя из стремления получить позитивное подкрепление своего педагогического труда. Стремление к достижению успеха нередко связано с переживанием стресса, позволяющего контролировать точность выполнения трудовых действий с тщательным контролем операций. Они могут откладывать выполнение определенных видов работы, но за счет высокой работоспособности стресс мобилизует психические ресурсы педагога, оптимизируя педагогическую деятельность. Как правило, педагоги эффективны по причине того, что оптимальный уровень тревожности и адекватный ответ на стрессогенное воздействие приводят к эффективному контролю деятельности и профилактике ошибочных действий. Такие педагоги склонны перепроверять результаты собственной деятельности, обладая креативностью и гибким внутренним стандартом качества работы.

6-й фактор с общей дисперсией 2,7 можно назвать «Правильность». В данный фактор вошли такие показатели, как организованность (0,554), направленность на предмет (0,79). Устойчивые к деформации педагоги склонны считать свой предмет средством развития личности, умственного и нравственного воспитания. Они ориентируются на ценность образования, пропагандируя научный взгляд на повседневные вещи, происходящие с обучаемыми. Они не только стараются обучать предметным знаниям, но и открывают перед обучаемыми широкий спектр возможностей познания окружающего мира и самопознания. Такие педагоги могут варьировать формы передачи компетенций в зависимости от потреб-

ностей обучаемых. Они отличаются хорошими аналитическими способностями, умением планировать процесс усвоения учебного материала, а также прогнозировать актуализацию ресурсов личности учащихся в ходе освоения предмета. Они могут постоянно пересматривать содержание учебной деятельности, дифференцировать учебные задачи и задания, способствуя развитию автономности своих подопечных. Они способны предложить индивидуальную траекторию развития большинству обучаемых.

7-й фактор с общей дисперсией 2,4 можно назвать «Позитивный социально-психологический климат». В данный фактор вошли такие показатели, как удовлетворен взаимными отношениями с сотрудниками (0,83), внешняя отрицательная мотивация (0,59). Следовательно, если эмоционально устойчивый педагог находится в коллективе с неоптимальным стилем руководства, неспособного к поощрению сотрудников, отличающегося формализмом и отсутствием заинтересованности в психологическом благополучии работников, устойчивый педагог больше внимания обращает на положительные межличностные отношения в педагогическом коллективе. От партнера по взаимодействию требуется лишь хорошее отношение, поэтому педагог скрывает свои собственные коммуникативные намерения, пытаясь манипулировать имиджем для создания благоприятного впечатления.

Заключение. На основе анализа результатов исследования можно заключить, что педагоги, которые устойчивы к профессиональному выгоранию, являются эмоционально компетентными, спонтанными в общении, самодетерминированными источниками мотивации педагогической деятельности, настроенными на соответствие результатов высоким личностным стандартам педагогической деятельности, стремящимися к положительной самореализации в эмоционально теплом коллективе единомышленников. Выделенная авторами структура личностных свойств педагогов, устойчивых к профессиональному выгоранию, может рассматриваться как система индикаторов профилактических и коррекционных мероприятий по преодолению эмоционального выгорания педагогов. Также результаты исследования возможно использовать для профессиональной подготовки будущих педагогов, рассматривая устойчивость к профессиональному выгоранию в качестве профессионально важного качества.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Agyapong, B. Burnout among elementary and high school teachers in three Canadian provinces: prevalence and predictors / B. Agyapong, R. da Luz Dias, Y. Wei, V. I. O. Agyapong. – Text : immediate // *Front. Public Health*. – 2024. – Vol. 12. – P. 396–461. – DOI: 10.3389/fpubh.2024.1396461.
2. Akin, M. A. An investigation into teacher burnout in relation to some variables / M. A. Akin. – Text : immediate // *Int J Progress Educ*. – 2019. – Vol. 15. – P. 47–65. – DOI: 10.29329/ijpe.2019.203.4.
3. Alsalhe, T. A. Occupational burnout prevalence and its determinants among physical education teachers: a systematic review and Meta-analysis / T. A. Alsalhe, N. Chalhaf, N. Guelmami, F. Azaiez, N. L. Bragazzi. – Text : immediate // *Front Hum Neurosci*. – 2021. – Vol. 15. – P. 32–38. – DOI: 10.3389/fnhum.2021.553230.
4. An, S. English as a foreign language teachers' burnout: the predictor powers of self-efficacy and well-being / S. An, S. Tao. – Text : immediate // *Acta Psychol*. – 2024. – Vol. 245. – P. 104–226. – DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104226.
5. Bakker, A. B. Burnout contagion among intensive care nurses / A. B. Bakker, P. M. Le Blanc, W. B. Schaufeli. – Text : immediate // *J Adv Nurs*. – 2005. – Vol. 51. – P. 276–287. – DOI: 10.1111/j.1365-2648.2005.03494.x.
6. Beutel, T. Burnout, self-rated general health and life satisfaction among teachers and other academic occupational groups / T. Beutel, C. Koestner, P. S. Wild et al. – Text : immediate // *Front. Public Health*. – 2023. – Vol. 11. – P. 120–155. – DOI: 10.3389/fpubh.2023.1209995.
7. Brissie, J. S. Individual, situational contributors to teacher burnout / J. S. Brissie, K. V. Hoover-Dempsey, O. C. Bassler. – Text : immediate // *J Educ Res*. – 1988. – Vol. 82. – P. 106–112.
8. Chennoufi, L. Stress and burnout among Tunisian teachers / L. Chennoufi, F. Ellouze, W. Cherif, M. Mersni, M. F. M'rad. – Text : immediate // *Encéphale*. – 2012. – Vol. 38. – P. 480–487. – DOI: 10.1016/j.encep.2011.12.012.
9. Dong, Y., The Role of EFL Teachers' Optimism and Commitment in Their Work Engagement: A Theoretical Review / Y. Dong, J. Xu. – Text : immediate // *Front. Psychol*. – 2022. – Vol. 12. – P. 83–92. – DOI: 10.3389/fpsyg.2021.830402.
10. Friedman, I. A. Student behavior patterns contributing to teacher burnout / I. A. Friedman. – Text : immediate // *J Educ Res*. – 1995. – Vol. 88. – P. 281–289. – DOI: 10.1080/00220671.1995.9941312.
11. Jennings, P. A. Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions / P. A. Jennings, J. L. Brown, J. L. Frank et al. – Text : immediate // *J Educ Psychol*. – 2017. – Vol. 109. – P. 1010–1028. – DOI: 10.1037/edu0000187.
12. Kaihoi, C. A. Teachers supporting teachers: a social network perspective on collegial stress support and emotional well-being among elementary and middle school educators / C. A. Kaihoi, J. H. Bottiani, C. P. Bradshaw. – Text : immediate // *Sch Ment Health*. – 2022. – Vol. 14. – P. 1070–1085. – DOI: 10.1007/s12310-022-09529-y.
13. Maslach, C. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry / C. Maslach, M. P. Leiter. – Text : immediate // *World Psychiatry*. – 2016. – Vol. 15. – P. 103–111. – DOI: 10.1002/wps.20311.
14. Méndez, I. Latent profiles of burnout, self-esteem and depressive symptomatology among teachers / I. Méndez, J. P. Martínez-Ramón, C. Ruiz-Esteban, J. M. García-Fernández. – Text : immediate // *Int J Environ Res Public Health*. – 2020. – Vol. 17. – P. 67–76. – DOI: 10.3390/ijerph17186760.
15. Ozamiz-Etxebarria, N. Prevalence of burnout among teachers during the COVID-19 pandemic: a Meta-analysis / N. Ozamiz-Etxebarria, I. Legorburu Fernnandez, D. M. Lipnicki, N. Idoaga Mondragon, J. Santabárbara. – Text : immediate // *Int J Environ Res Public Health*. – 2023. – Vol. 20. – P. 48–66. – DOI: 10.3390/ijerph20064866.
16. Ramos, D. K. Burnout syndrome in different teaching levels during the covid-19 pandemic in Brazil / D. K. Ramos, B. S. Anastácio, G. A. da Silva, L. U. Rosso, J. Mattar. – Text : immediate // *BMC Public Health*. – 2023. – Vol. 23. – P. 23–35. – DOI: 10.1186/s12889-023-15134-8.
17. Ratanasiripong, P. Mental health and burnout among teachers in Thailand / P. Ratanasiripong, N. T. Ratanasiripong, W. Nungdanjark, Y. Thongthamarat, S. Toyama. – Text : immediate // *J Health Res*. – 2022. – Vol. 36. – P. 404–416. – DOI: 10.1108/JHR-05-2020-0181.
18. Salvagioni, D. A. J. Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: a systematic review of prospective studies / D. A. J. Salvagioni, F. N. Melanda, A. E. Mesas et al. – Text : immediate // *PLoS One*. – 2017. – Vol. 12. – e0185781. – DOI: 10.1371/journal.pone.0185781.
19. Shukla, A. Burnout in Indian teachers / A. Shukla, T. Trivedi. – Text : immediate // *Asia Pac Educ Rev*. – 2008. – Vol. 9. – P. 320–334. – DOI: 10.1007/BF03026720.
20. Spence Laschinger, H. K. The influence of authentic leadership on newly graduated nurses' experiences of workplace bullying, burnout and retention outcomes: a cross-sectional study / H. K. Spence Laschinger, C. A. Wong, A. L. Grau. – Text : immediate // *Int J Nurs Stud*. – 2012. – Vol. 49. – P. 1266–1276. – DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2012.05.012.
21. Tsubono, K. Public school teachers' occupational stress across different school types: a nationwide survey during the prolonged COVID-19 pandemic in Japan / K. Tsubono, S. Mitoku. – Text : immediate // *Front Public Health*. – 2023. – Vol. 11. – P. 78–93. – DOI: 10.3389/fpubh.2023.1287893.
22. Tugade, M. M. Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences / M. M. Tugade, B. L. Fredrickson. – Text : immediate // *J Pers Soc Psychol*. – 2004. – Vol. 86. – P. 320–333. – DOI: 10.1037/0022-3514.86.2.320.
23. Vlăduț, C. I. Psycho-emotional and organizational aspects of burnout in a sample of Romanian teachers / C. I. Vlăduț, É. Kállay. – Text : immediate // *Cogn Brain Behav Interdiscip J*. – 2011. – Vol. 15. – P. 331–358.

24. Wang, X. Exploring positive teacher-student relationships: the synergy of teacher mindfulness and emotional intelligence / X. Wang. – Text : immediate // *Front. Psychol.* – 2023. – Vol. 14. – P. 130–178. – DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1301786.

REFERENCES

1. Agyapong, B., da Luz Dias, R., Wei, Y., Agyapong, V. I. O. (2024). Burnout among Elementary and High School Teachers in Three Canadian Provinces: Prevalence and Predictors. In *Front. Public Health*. Vol. 12, pp. 396–461. DOI: 10.3389/fpubh.2024.1396461.
2. Akin, M. A. (2019). An Investigation into Teacher Burnout in Relation to Some Variables. In *Int J Progress Educ*. Vol. 15, pp. 47–65. DOI: 10.29329/ijpe.2019.203.4.
3. Alsalhe, T. A., Chalghaf, N., Guelmami, N., Azaiez, F., Bragazzi, N. L. (2021). Occupational Burnout Prevalence and Its Determinants among Physical Education Teachers: A Systematic Review and Meta-analysis. In *Front Hum Neurosci*. Vol. 15, pp. 32–38. DOI: 10.3389/fnhum.2021.553230.
4. An, S., Tao, S. (2024). English as a Foreign Language Teachers' Burnout: The Predictor Powers of Self-Efficacy and Well-Being. In *Acta Psychol*. Vol. 245, pp. 104–226. DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104226.
5. Bakker, A. B., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B. (2005). Burnout Contagion among Intensive Care Nurses. In *J Adv Nurs*. Vol. 51, pp. 276–287. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2005.03494.x.
6. Beutel, T., Koestner, C., Wild, P. S. et al. (2023). Burnout, Self-Rated General Health and Life Satisfaction among Teachers and other Academic Occupational Groups. In *Front. Public Health*. Vol. 11, pp. 120–155. DOI: 10.3389/fpubh.2023.1209995.
7. Brissler, J. S., Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. (1988). Individual, Situational Contributors to Teacher Burnout. In *J Educ Res*. Vol. 82, pp. 106–112.
8. Chennoufi, L., Ellouze, F., Cherif, W., Mersni, M., M'rad, M. F. (2012). Stress and Burnout among Tunisian Teachers. In *Encéphale*. Vol. 38, pp. 480–487. DOI: 10.1016/j.encep.2011.12.012.
9. Dong, Y., Xu, J. (2022). The Role of EFL Teachers' Optimism and Commitment in Their Work Engagement: A Theoretical Review. In *Front. Psychol*. Vol. 12, pp. 83–92. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.830402.
10. Friedman, I. A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. In *J Educ Res*. Vol. 88, pp. 281–289. DOI: 10.1080/00220671.1995.9941312.
11. Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L. et al. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. In *J Educ Psychol*. Vol. 109, pp. 1010–1028. DOI: 10.1037/edu0000187.
12. Kaihoi, C. A., Bottiani, J. H., Bradshaw, C. P. (2022). Teachers Supporting Teachers: A Social Network Perspective on Collegial Stress Support and Emotional Well-being among Elementary and Middle School Educators. In *Sch Ment Health*. Vol. 14, pp. 1070–1085. DOI: 10.1007/s12310-022-09529-y.
13. Maslach, C., Leiter, M. P. (2016). Understanding the Burnout Experience: Recent Research and Its Implications for Psychiatry. In *World Psychiatry*. Vol. 15, pp. 103–111. DOI: 10.1002/wps.20311.
14. Méndez, I., Martínez-Ramón, J. P., Ruiz-Esteban, C., García-Fernández, J. M. (2020). Latent Profiles of Burnout, Self-Esteem and Depressive Symptomatology among Teachers. In *Int J Environ Res Public Health*. Vol. 17, pp. 67–76. DOI: 10.3390/ijerph17186760.
15. Ozamiz-Etxebarria, N., Legorburu Fernnandez, I., Lipnicki, D. M., Idoiaga Mondragon, N., Santabárbara, J. (2023). Prevalence of Burnout among Teachers during the COVID-19 Pandemic: A Meta-analysis. In *Int J Environ Res Public Health*. Vol. 20, pp. 48–66. DOI: 10.3390/ijerph20064866.
16. Ramos, D. K., Anastácio, B. S., da Silva, G. A., Rosso, L. U., Mattar, J. (2023). Burnout Syndrome in Different Teaching Levels during the COVID-19 Pandemic in Brazil. In *BMC Public Health*. Vol. 23, pp. 23–35. DOI: 10.1186/s12889-023-15134-8.
17. Ratanasiripong, P., Ratanasiripong, N. T., Nungdanjark, W., Thongthamarat, Y., Toyama, S. (2022). Mental Health and Burnout among Teachers in Thailand. In *J Health Res*. Vol. 36, pp. 404–416. DOI: 10.1108/JHR-05-2020-0181.
18. Salvagioni, D. A. J., Melanda, F. N., Mesas, A. E. et al. (2017). Physical, Psychological and Occupational Consequences of Job Burnout: A Systematic Review of Prospective Studies. In *PLoS One*. Vol. 12, e0185781. DOI: 10.1371/journal.pone.0185781.
19. Shukla, A., Trivedi, T. (2008). Burnout in Indian Teachers. In *Asia Pac Educ Rev*. Vol. 9, pp. 320–334. DOI: 10.1007/BF03026720.
20. Spence Laschinger, H. K., Wong, C. A., Grau, A. L. (2012). The Influence of Authentic Leadership on Newly Graduated Nurses' Experiences of Workplace Bullying, Burnout and Retention Outcomes: A Cross-Sectional Study. In *Int J Nurs Stud*. Vol. 49, pp. 1266–1276. DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2012.05.012.
21. Tsubono, K., Mitoku, S. (2023). Public School Teachers' Occupational Stress Across Different School Types: A Nationwide Survey during the Prolonged COVID-19 Pandemic in Japan. In *Front Public Health*. Vol. 11, pp. 78–93. DOI: 10.3389/fpubh.2023.1287893.
22. Tugade, M. M., Fredrickson, B. L. (2004). Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back from Negative Emotional Experiences. In *J Pers Soc Psychol*. Vol. 86, pp. 320–333. DOI: 10.1037/0022-3514.86.2.320.
23. Vlăduț, C. I., Kállay, É. (2011). Psycho-Emotional and Organizational Aspects of Burnout in a Sample of Romanian Teachers. In *Cogn Brain Behav Interdiscip J*. Vol. 15, pp. 331–358.
24. Wang, X. (2023). Exploring positive Teacher-Student Relationships: The Synergy of Teacher Mindfulness and Emotional Intelligence. In *Front. Psychol*. Vol. 14, pp. 130–178. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1301786.

Маленова Арина Юрьевна,

SPIN-код: 8179-3954

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского; 644077, Россия, г. Омск, пр-т Мира, 55-а; e-mail: malyonova@mail.ru

Потапова Юлия Викторовна,

SPIN-код: 5026-5940

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского; 644077, Россия, г. Омск, пр-т Мира, 55-а; e-mail: kardova.jv@gmail.com

Маленов Александр Александрович,

SPIN-код: 9545-2314

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского; 644077, Россия, г. Омск, пр-т Мира, 55-а; e-mail: malyonov@mail.ru

**ДИНАМИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ
ОМСКИХ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ СРЕЗОВ 2018 И 2023 ГГ.)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоциональное благополучие; эмоциональные состояния; переживание; выражение эмоций; студенты; благодарность; грусть; злость; влюбленность

АННОТАЦИЯ. Цель исследования – сравнение переживаемых и выражаемых эмоций у омских студентов до и после глобальных мировых вызовов. Метод исследования – тестирование, методика – «Индекс оценки аффекта» (AVI), методы статистической обработки – U-критерий Манна-Уитни, T-критерий Уилкоксона. Опрошены 498 респондентов, из них 275 в 2018, 223 в 2023 году. Сравнение показало, что самым часто переживаемым и выражаемым чувством у студентов является благодарность. Статистически значимые различия между срезами 2018 и 2023 годов присутствуют в переживании грусти, страха, волнения, влюбленности и стыда, все перечисленные эмоции стали проявляться слабее. Сильнее стали проявления и переживания злости. Самой часто маскируемой эмоцией (имеющей наибольший разрыв между переживанием и выражением) в обоих срезах был страх, в 2018 году студенты часто стремились скрыть влюбленность, а в 2023 – грусть и злость.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Маленова, А. Ю. Динамика эмоционального благополучия омских студентов (на примере срезов 2018 и 2023 гг.) / А. Ю. Маленова, Ю. В. Потапова, А. А. Маленов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 342–351.

Malenova Arina Yuryevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of General and Social Psychology, Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia

Potapova Yulia Viktorovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of General and Social Psychology, Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia

Malenov Alexander Alexandrovich,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of General and Social Psychology, Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia

**DYNAMICS OF EMOTIONAL WELL-BEING OF OMSK STUDENTS
(ON THE EXAMPLE OF THE 2018 AND 2023)**

KEYWORDS: emotional well-being; emotional states; experience; expression of emotions; students; gratitude; sadness; anger; falling in love

ABSTRACT. The aim of the study: to compare the experienced and expressed emotions of Omsk students before and after global world challenges. The research method is testing, the methodology is “Affect Visibility Index” (AVI), the statistical processing methods are the Mann-Whitney U-test, the Wilcoxon T-test. 498 respondents were interviewed, of which 275 in 2018, 223 in 2023. The comparison showed that the most frequently experienced and expressed feeling among students is gratitude. Statistically significant differences between the 2018 and 2023 sections are present in the experience of sadness, fear, excitement, love, and shame, and all of these emotions became weaker. The manifestations and experiences of anger became stronger. In addition, the most frequently masked emotion (having the largest gap between experience and expression) in both sections was fear, in 2018 students often tried to hide love, and in 2023 – sadness and anger.

FOR CITATION: Malenova, A. Yu., Potapova, Yu. V., Malenov, A. A. (2024). Dynamics of Emotional Well-Being of Omsk Students (on the Example of the 2018 and 2023). In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 342–351.

Введение. Эмоциональное самочувствие населения в последнее время входит в состав актуальной полити-

ческой повестки, настоятельно требующей активной позиции исследователей и специалистов-практиков. Субъективная оценка

настоящих событий и вызовов окружающей среды оказывает решающее воздействие на психологическое благополучие наших современников, жизнь которых начинает делиться на до и после.

В этих контекстах особенно уязвимой группой выступает молодежь, представляющая поколение, детство и отрочество которого пришлось на относительно благополучный период времени, и, как следствие, не готовое к совладанию с угрозами такого уровня [17]. И если когнитивная оценка этих событий может оказаться под воздействием рационализации, то самочувствие молодежи и его динамика выступают важным индикатором первичных реакций на изменения окружающей среды и своего положения в ней.

Очевидно, что именно эмоциональный компонент психологического благополучия проходит особую проверку при столкновении человека со сверхсильными вызовами, провоцирующими серьезный личностный

дисбаланс. В мировом масштабе к таким можно отнести пандемию и начало специальной военной операции. И если первая находит отражение в многочисленных современных зарубежных [34; 39; 40; 43; 46] и отечественных [1; 4] исследованиях на молодежной выборке, то вторая представлена весьма фрагментарно [2; 21].

Теоретический обзор. Для начала дискуссии необходимо определиться с содержанием и структурой ключевого для нас феномена – субъективного благополучия. Э. Динер с коллегами, раскрывая его, выделяют ряд компонентов, позволяя сузить круг изучаемых явлений, учитывая при этом внутреннюю оценку, основанную на позиции конкретной личности. Критерии, по которым определяется уровень субъективного благополучия, являются важной составляющей его картины и зависят от ряда факторов, среди которых особенно выделяются цели, ценности и культура [36].

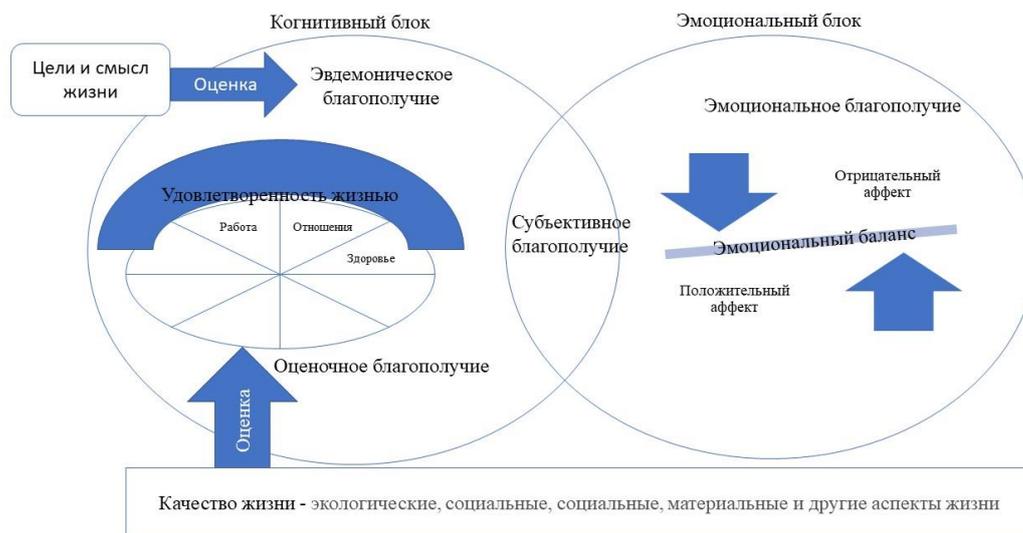


Рис. Понятийное поле феномена «субъективное благополучие»

Базисным компонентом, включающим разнообразные условия существования человека, является качество жизни [42], проявляясь при когнитивной оценке в мере удовлетворенности ею [38; 40; 45]. В свою очередь, эмоциональная оценка жизненных событий формирует другой компонент субъективного благополучия, проявляясь через знак переживания, отрицательные и положительные аффекты, эмоциональный баланс, уровень счастья [37]. Наши соотечественники охотно откликаются на данную модель, отмечая значимость аффективного и когнитивного компонентов благополучия, связывающих неразрывно совокупность чувств и настроений человека, его счастье и удовлетворенность жизнью [9; 27], а также поддерживая идею о том, что субъективное благополучие является «обобщенным и от-

носителем устойчивым переживанием, имеющим особую значимость для личности», связывая разные аспекты ее бытия – физический, материальный, социальный, духовный и пр. [16, с. 123], одновременно позволяя выражать человеку «собственное отношение к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное для нее значение с точки зрения усвоенных нормативных представлений о “благополучной” внешней и внутренней среде и характеризующимся переживанием удовлетворенности» [29, с. 77]. Одновременно с этим возникают понятия, объединяющие подходы к благополучию как состоянию и личностному образованию, например конструкт «эмоционально-личностного благополучия» [13], а также выделяются, помимо эмоциональной составляющей, социальные и смысловые

компоненты, функционирующие на осознаваемом и неосознаваемом уровнях [26].

В нашей работе предметом изучения выступает эмоциональный компонент субъективного благополучия или эмоциональное благополучие студентов, которые порой представляются учеными как идентичные понятия [8]. Несмотря на то, что в науке до сих пор отсутствует их четкая дефиниция, в настоящее время существует довольно много российских исследований, посвященных этой проблематике. Значительная часть из них была направлена на поиск внешних и внутренних ресурсов для обеспечения безопасности студентов в образовательной среде, к числу которых авторы относят креативность [1], общий [12] и эмоциональный [23] интеллект, веру в себя, позитивные отношения с другими и с самим собой [10], жизнестойкость [7], способность к самоорганизации [4], отмечая неоднозначную роль в формировании благополучия студентов уровня дохода [18] и однозначно положительную у психолого-педагогического профиля подготовки разного уровня – бакалавриата [3; 6; 15; 31] и магистратуры [5; 24]. Актуальными остаются и определение особенностей эмоционального самочувствия студентов в ситуации сепарации от родительской семьи [19], а также выделение типологических оснований для оказания психологической помощи обучающимся в ситуации неопределенности [25].

В свою очередь, нами было организовано поисковое исследование, объединившее два среза – 2018 года (до появления указанных ранее глобальных вызовов) и 2024 года (обе ситуации – пандемия и начало специальной военной операции – включены в жизнь опрашиваемых). В качестве выборки были определены студенты вузов как наиболее активная группа молодежи, имеющая закономерное столкновение с разными стрессовыми воздействиями, обусловленными возрастным этапом. Несмотря на то, что большую часть стрессоров студенческого возраста можно отнести к повседневным, у обучающихся присутствует страх потерь [20], который, мы полагаем, может актуализироваться в новых обстоятельствах. Как отмечают С. К. Нартова-Бочавер и ее соавторы, война и вооруженные конфликты редко упоминаются студентами в числе трудных жизненных ситуаций, однако авторы отмечают, что это может быть обусловлено временем проведения их исследования – после пандемии, но до начала специальной военной операции [20].

Методология исследования. Организационным методом исследования выступает сравнительный (поперечных срезов), направленный на установление

сходств и различий в уровне и структуре эмоционального компонента субъективного благополучия студенческой молодежи до стрессогенных событий, связанных с пандемией и специальной военной операцией, и после их появления в жизнедеятельности обучающихся.

В исследовании приняли участие 498 студентов (средний возраст $M = 20,32 \pm 2,73$ года, 317 (63,7%) девушек, 181 (36,3%) юношей) 8 высших учебных заведений г. Омска: Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского, Омского государственного аграрного университета, Омского государственного педагогического университета, Омского государственного технического университета, Омского государственного университета путей сообщения, Омской государственной медицинской академии, Сибирского государственного университета физической культуры, Сибирского автомобильно-дорожного университета. 275 студентов опрошены в 2018 году, 223 – в 2023 году.

Поскольку для операционализации понятия эмоционального благополучия по-прежнему актуальна проблема индикаторов, используемых для оценки и на индивидуальном, и на социальном уровнях [22], в качестве одного из них в нашем исследовании выступила частота переживания и проявления молодыми людьми определенных эмоциональных состояний с разным знаком. Выбор данного параметра обусловлен тем, что Э. Динер и соавторы, рассматривая интенсивность и частоту появления эмоциональных состояний, отмечают, что интенсивность никак не влияет на переживание благополучия, в то время как периодичность повторения эмоций выступает для него значимым фактором [35]. К схожему результату пришли К. Рифф и К. Кейес, согласно которым позиция Н. Брэдберна о положительном и отрицательном аффектах в качестве двух несвязанных образований уязвима [33], поскольку интенсивность эмоциональных состояний и их частота могут влиять на связь между аффектами, имеющими разный знак. Таким образом, частота была выделена учеными в качестве показателя, более точно отражающего субъективную оценку благополучия людьми [41]. При этом критерием эмоционального благополучия личности выступает не только доминирование положительных эмоций над отрицательными, но и сбалансированность их внутренних переживаний и внешних проявлений, в связи с чем диагностическим инструментом исследования выступила шкальная методика «Индекс оценки аффекта» (AVI; J. L. Tsai, B. Knutson, H. H. Fung) [47], направленная на оценку

эмоционального благополучия молодых людей через сопоставление переживания и выражения различных эмоциональных состояний положительной и отрицательной направленности. В исследование были включены 8 эмоциональных состояний (страх, благодарность, злость, грусть, волнение, расслабленность, стыд, влюбленность), частоту переживания и проявления которых требовалось оценить при помощи 9-балльной шкалы (1 – никогда; 2 – несколько раз в год; 3 – несколько раз в месяц; 4 – несколько раз в неделю; 5 – один раз в день; 6 – несколько раз в день; 7 – почти каждый час; 8 – несколько раз в час; 9 – постоянно). Методы математической статистики: U-критерий Манна-Уитни (так как опрашиваемые в разные годы студенты представляют собой независимые выборки), T-критерий Уилкоксона.

Результаты исследования и их об-суждение. В 2018 году самыми часто испытываемыми состояниями у студентов были: благодарность (средний балл 5,6 из 9 возможных), влюбленность (5,12 балла) и волнение (4,98 балла). Реже прочих студенты испытывали злость (3,61) и стыд (3,8). Самым часто выражаемым состоянием являются благодарность (5,6), а также расслабленность (4,7) и волнение (4,69).

В 2023 году самыми часто испытываемыми состояниями были: благодарность (5,2 балла), расслабленность (4,87), злость (4,43). Реже прочих студенты испытывали стыд (3,06) и страх (3,38). Среди выражаемых состояний лидировали благодарность (5,32), и расслабленность (4,8).

Таким образом, как в 2018, так и в 2023 году студенты чаще прочих чувств испытывали и выражали благодарность. Г. К. Кислица определяет благодарность как форму взаимодействия человека с миром [14], связанную с позитивным его восприятием и балансом получаемого-отдаваемого взамен. Согласно исследованию этого чувства, проведенному автором, адресатами благодарности чаще являются старшие и более сильные персоны, реже – ровесники или экзистенциальные персонификации

(бог, судьба). Благодарность чаще запускается в ситуации получения поддержки при кризисных переживаниях, при спасении или избавлении от чего-либо угрожающего, разрушительного для личности или как реакция на перманентное присутствие кого-либо в жизни человека, невзирая на состояние, благополучие, наличие ресурсов [14] («меня не бросили даже тогда, когда я был болен / слаб / невыносим эмоционально»). В связи с этим можно предположить, что студенты, находясь в промежуточной позиции (биологическая зрелость в сочетании с социальной, финансовой, психологической зависимостью от родителей), могут испытывать благодарность по отношению в первую очередь к своей родительской семье за поддержку в ситуациях нормативных и ненормативных кризисов, связанных с взрослением. Чувство благодарности – это признание вклада другого в собственное субъективное благополучие. Важно при этом сохранять баланс в проявлении этого чувства и не блокировать личное развитие из-за чувства долга и вины, возникающих при попытках сепарации от дающего. Эти аспекты благодарности отмечали Б. Хеллинггер и А. А. Шутценбергер [28; 32]. Таким образом, чувство благодарности является для студентов весьма естественным и, в меру проявляясь, может стать мощным ресурсом для конструктивного копинга.

Тревожной же тенденцией является перемещение злости с позиции самых редко испытываемых чувств на лидирующие в период с 2018 по 2023 годы. Вероятно, это связано с чередой серьезных кризисов, происходящих в обществе, и является закономерным ответом на фрустрирующие обстоятельства, сопровождающие их.

Рассмотрим подробнее вопрос о динамике испытываемых и выражаемых состояний у студентов.

Сравнивая выборки, набранные в 2018 и 2023 годах, по силе испытываемых эмоций, отметим, что значимые изменения коснулись практически всех состояний (см. табл. 1).

Таблица 1

Динамика испытываемых эмоций омских студентов (2018–2023)

Эмоции	2018 год		2023 год	
	М	SD	М	SD
Страх	4,19	1,89	3,39	1,43
Благодарность	5,60	1,98	5,21	1,88
Злость	3,62	1,95	4,43	1,68
Грусть	4,72	1,96	4,21	1,79
Волнение	4,99	1,88	4,06	1,70
Расслабленность	4,79	1,81	4,87	1,89
Стыд	3,81	2,02	3,06	1,38
Влюбленность	5,13	2,68	4,37	2,86

Снизилась сила переживания страха ($U = 22782$, $p \leq 0,001$), благодарности ($U = 27194$, $p \leq 0,05$), грусти ($U = 25740$, $p \leq 0,001$), волнения ($U = 21512$, $p \leq 0,001$), стыда ($U = 24618$, $p \leq 0,001$) и влюбленности ($U = 25490$, $p \leq 0,001$), а вот переживание

злости и гнева стало значимо более выраженным ($U = 22218$, $p \leq 0,001$). На прежнем уровне осталось лишь переживание состояния расслабленности.

Изменения коснулись также сферы выражаемых эмоций (см. табл. 2).

Таблица 2

Динамика выражаемых эмоций омских студентов (2018–2023)

Эмоции	2018 год		2023 год	
	М	SD	М	SD
Страх	3,68	1,92	2,66	1,54
Благодарность	5,60	2,00	5,33	2,08
Злость	3,37	2,03	3,89	1,74
Грусть	4,20	1,95	3,39	1,65
Волнение	4,69	1,82	3,43	1,71
Расслабленность	4,71	1,87	4,83	2,02
Стыд	3,53	1,92	2,70	1,40
Влюбленность	4,53	2,72	3,97	2,91

Студенты стали реже не только испытывать, но и выражать страх ($U = 20412$, $p \leq 0,001$), благодарность ($U = 27843$, $p \leq 0,001$), грусть ($U = 23285$, $p \leq 0,001$), волнение ($U = 18091$, $p \leq 0,001$), стыд ($U = 22783$, $p \leq 0,001$), влюбленность ($U = 26779$, $p \leq 0,001$), но чаще проявлять свою злость ($U = 24233$, $p \leq 0,001$). Таким образом, злость стала более яркой эмоцией как в субъективном, так и в экспрессивном ее компоненте. При этом интересно, что все остальные эмоции как бы притупились, отошли на задний план. Кризисы 2020–2023 гг. словно ожесточили молодежь, сделали более возможным проявление агрессии, но способствовали тому, что уже гораздо меньшее число событий пугает или вызывает волнение. Произошла инфляция поводов для тревожных эмоций, поскольку стимулов для них было слишком много, и многие из них напрямую были связаны с базальным страхом смерти – своей и своих близких. В связи с пережитым отошел на второй план и стыд как социальный регулятор, тормозящий нежелательное поведение. Возможно, именно это в комплексе повлияло и на более частое выражение агрессии студентами. Необычным выглядит результат, который свидетельствует, на фоне сообщений о возросшем числе тревожно-депрессивных расстройств [30], о снижении силы переживания и выражения грусти. Можно предположить, что запредельная стимуляция, связанная с масштабными кризисными событиями в обществе, притупляет эмоциональный интеллект и делает более сложным распознавание собственных состояний, а также рефлексии относительно их выражения. И лишь самое сильное стеническое переживание, связанное с защитой жизни, здоровья, своих границ, – злость – остается на этом фоне ярким и чаще рефлексивно отмечается молодыми

людьми. Наконец, студенты реже стали чувствовать и проявлять влюбленность, которая связана с ключевой задачей юношеского возраста – поиском романтического партнера. Для этого есть несколько объяснений: занятые мыслями о физическом выживании и удовлетворении базовых потребностей молодые люди сместили фокус с репродуктивной функции как таковой, и эта тенденция объясняется на биологическом уровне: происходит превалирование гормонов стресса над половыми гормонами. Как известно, многие живые существа тормозят размножение в неблагоприятные периоды, чтобы не ослаблять себя выполнением репродуктивной функции. Если это так, то затяжной кризис грозит существенным ухудшением демографической ситуации в стране (кстати, об этом имеются свидетельства, говорящие в пользу значимого снижения рождаемости в 2024 году даже по сравнению с 2023). С другой стороны, можно предположить, что репродуктивная функция с присущими ей физиологическими переживаниями сохраняется, но духовная составляющая отношений с партнером уплощается, делается более примитивной. То есть сексуальное влечение остается в норме, тогда как стремление к предварительным шагам в отношениях (общение, ухаживания, постепенное самораскрытие на этапах построения доверительных отношений) снижается. Партнер воспринимается как объект удовлетворения витальной потребности, но не друг или близкий по духу человек. Если исходить из трехкомпонентной теории любви Р. Стернберга, то утрачивается одна из важных ее сторон – близость, выражаемая в симпатии и дружбе с любимым человеком [цит. по 11]. Это может фатально сказаться на построенных отношениях, перетекающих из романтических в супружеские – базис, который не подкреп-

лен эмоциональным и духовным единством, может стать недостаточным для формирования гармоничной семьи.

Если соотносить силу переживания и выражения эмоций, то в 2018 году студенты чаще стремились слабее выразить, чем реально испытывали (т. е. стремились скрыть) свой страх ($Z = -5,23$, $p \leq 0,001$), злость ($Z = -3,13$, $p \leq 0,01$), грусть ($Z = -4,86$, $p \leq 0,001$), волнение ($Z = -3,15$, $p \leq 0,001$), стыд ($Z = -2,86$, $p \leq 0,01$), влюбленность ($Z = -5,03$, $p \leq 0,001$). Таким образом, отличий не было в проявлении и выражении благодарности и расслабленности, вероятно, из-за их социальной желательности и одобрения.

В 2023 году тенденция об отсутствии отличий в выражении благодарности и расслабленности осталась той же. Студенты все так же стремились скрыть страх ($Z = -7,88$, $p \leq 0,001$), злость ($Z = -6,14$, $p \leq 0,001$), грусть ($Z = -7,39$, $p \leq 0,001$), волнение ($Z = -6,77$, $p \leq 0,001$), стыд ($Z = -5,91$, $p \leq 0,001$) и влюбленность ($Z = -4,46$, $p \leq 0,001$).

Таким образом, в 2018 году студенты тщательнее прочих стремились скрыть свой страх и влюбленность от окружающих. В 2023 году страх продолжает оставаться эмоцией, которую молодежь стремится утаить от окружающих, но помимо этого особенные усилия по контролю направляются в сторону грусти и злости (вероятно, из-за ее усиления), а влюбленность, хоть и скрывается по-прежнему, но уже не столь сильно, как это было пятью годами ранее, возможно, потому что она и субъективно обозначается как существенно ослабшее чувство.

Выводы. Полученные нами результаты свидетельствуют о нескольких тенденциях динамики эмоционального благополучия студентов (на примере омичей) до стрессогенных событий, связанных с пан-

демией и специальной военной операцией, и после их появления в жизнедеятельности обучающихся:

1. Самым часто испытываемым и выражаемым чувством у студентов как в 2018, так и в 2023 году является благодарность. Самой редко испытываемой эмоцией в обоих периодах является стыд.

2. Динамика состояний от 2018 к 2023 году свидетельствует о росте силы переживания и выражения злости, снижении в переживании и выражении грусти, волнения, страха, стыда, влюбленности и благодарности.

3. Как в 2018, так и в 2023 году наблюдается стремление скрывать почти все исследованные негативные эмоции, а также влюбленность, но в 2018 году особенно сильный разрыв существует между переживанием и выражением страха и влюбленности, тогда как в 2023 – страха, грусти и злости.

Таким образом, можно заключить, что динамика частоты переживания и проявления негативных и позитивных эмоциональных состояний может выступать важным индикатором эмоционального благополучия молодежи, опосредованно отражающим реакцию на происходящие события. Полагаем, что изучение самочувствия личности непосредственно в периоды переживания угроз показывает более точную психологическую картину, чем ретроспективный анализ. Вместе с тем такие замеры, сопровождающиеся соответствующей инструкцией перед их проведением, одновременно могут спровоцировать реакции, не свойственные опрашиваемым, заостряя их внимание на конкретной эмоциональной коннотации, искажая тем самым субъективную реальность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белякова, И. Е. Креативность и эмоциональное благополучие студентов в период вынужденного дистанционного обучения: взаимосвязь явлений / И. Е. Белякова, М. А. Кечерукова, Ю. С. Мурзина. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 8. – С. 138–169. – DOI: 10.17853/1994-5639-2022-8-138-169.
2. Бойко, О. В. Индивидуально-психологические особенности переживания личностью ситуации военного конфликта / О. В. Бойко, Н. В. Новикова. – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного университета. – 2019. – № 4 (134). – С. 94–105.
3. Бородовицына, Т. О. Особенности психологического благополучия студентов различных профилей подготовки / Т. О. Бородовицына. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/45PSMN420.pdf> (дата обращения: 15.09.2024).
4. Васильева, И. В. Субъективное благополучие студентов психолого-педагогических направлений в период эпидемии COVID-19 / И. В. Васильева, М. В. Чумаков, Д. М. Чумакова, О. В. Булатова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2021. – № 23 (10). – С. 129–154.
5. Водопьянова, Н. Е. Психологическое благополучие студентов с позиции субъектно-ресурсного подхода (на примере студентов-психологов) / Н. Е. Водопьянова. – Текст : непосредственный // Психология образования: современный вектор развития : монография / науч. ред. С. Б. Малых, Т. И. Тихомирова. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2020. – С. 175–198.
6. Габдулина, Л. И. Психологическое благополучие студентов-психологов на завершающем этапе их профессиональной подготовки / Л. И. Габдулина, Н. А. Москалёва. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/80PSMN621.pdf> (дата обращения: 10.09.2024).

7. Григорова, Ю. Б. Зависимость эмоционального благополучия от жизнестойкости личности / Ю. Б. Григорова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3. – С. 111–118. – DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10423.
8. Григорова, Ю. Б. Структура эмоционального благополучия / Ю. Б. Григорова. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Вып. 8, № 1 (26). – С. 331–334.
9. Джидарьян, И. А. Психология счастья и оптимизма / И. А. Джидарьян. – М. : Институт психологии РАН, 2013. – 268 с. – Текст : непосредственный.
10. Зотова, О. Ю. Ситуационные и личностные факторы субъективного благополучия студентов / О. Ю. Зотова, А. М. Рикель, А. А. Туниянц. – Текст : непосредственный // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2017. – № 4 (10). – С. 118–136.
11. Ильин, Е. П. Психология любви / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – Текст : непосредственный.
12. Карапетян, Л. В. Исследование взаимосвязи эмоционально-личностного благополучия студентов с показателями интеллекта / Л. В. Карапетян. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 1 (49). – С. 414–426. – DOI: 10.32744/pse.2021.1.28.
13. Карапетян, Л. В. Изучение эвристического потенциала конструкта «Эмоционально-личностное благополучие» / Л. В. Карапетян, Г. А. Глотова. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 3 (45). – С. 252–268. – DOI: 10.32744/pse.2020.3.19.
14. Кислица, Г. К. Исследование феноменологии переживания благодарности / Г. К. Кислица. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2016. – № 3. – С. 65–74.
15. Комарова, С. В. Эмоциональное благополучие студентов разных направлений подготовки / С. В. Комарова, С. Н. Копылова. – Текст : электронный // Форум молодых ученых. – 2018. – № 12-2 (28). – С. 1054–1059. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-studentov-raznyh-napravleniy-podgotovki> (дата обращения: 20.09.2024).
16. Куликов, Л. В. Психогигиена личности: вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики / Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с. – Текст : непосредственный.
17. Макенова, Н. Generation «А»: инструкция к применению и обучению первого технологического поколения / Н. Макенова. – Текст : электронный // Журнал Forbes. – 2020. – URL: forbes.ru/forbeslife/404011-generation-instrukciya-k-primeneniyu-i-obucheniyu-pervogo-tehnologicheskogo (дата обращения: 15.08.2024).
18. Маленова, А. Ю. Субъективное благополучие студенческой молодежи с разным уровнем дохода / А. Ю. Маленова, Е. Е. Федотова. – Текст : непосредственный // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». – 2021. – Т. 19, № 2. – С. 107–116. – DOI: 10.24147/1812-3988.2021.19(2).107–116.
19. Маленова, А. Ю. Эмоциональное благополучие студентов и их родителей в ситуации сепарации / А. Ю. Маленова, Ю. В. Потапова. – Текст : непосредственный // Клиническая и специальная психология. – 2018. – Т. 7, № 2. – С. 83–96. – DOI: 10.17759/psyclin.2018070206.
20. Нартова-Бочавер, С. К. Трудные жизненные ситуации обучающейся молодежи / С. К. Нартова-Бочавер, В. А. Бардадымов, В. Г. Ерофеева, М. Р. Хачатурова, Н. Г. Хачатрян. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2024. – № 2. – С. 170–202. – DOI: 10.17323/vo-2024-17187.
21. Новикова, Н. В. Психологические особенности деструктивного переживания ситуации военного конфликта / Н. В. Новикова, Ю. Н. Слепко. – Текст : непосредственный // Психология. Психофизиология. – 2024. – Т. 17, № 1. – С. 26–35.
22. Одинцова, В. В. Эмоциональное благополучие как интегративная характеристика эмоциональной сферы / В. В. Одинцова, Н. М. Горчакова. – Текст : непосредственный // Вестник СПбГУ. Серия 12. – 2014. – Вып. 1. – С. 69–77.
23. Родионова, Е. В. Эмоциональное благополучие как показатель социально-психологической безопасности студентов / Е. В. Родионова, Т. В. Конюхова, Е. Т. Конюхова. – Текст : непосредственный // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2020. – № 2 (37). – С. 12–25. – DOI: 10.18799/26584956/2020/2(37)/1014.
24. Рынзина, А. Г. Сравнительный анализ подходов к изучению психологического благополучия личности студентов / А. Г. Рынзина, А. С. Великанова. – Текст : непосредственный // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2021. – Т. 7, № 4. – С. 88–101. – DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-7.
25. Самохвалова, А. Г. Психологическое благополучие современных студентов: типология и мишени психологической помощи / А. Г. Самохвалова, Н. С. Шипова, Е. В. Тихомирова, О. Н. Вишневская. – Текст : непосредственный // Консультативная психология и психотерапия. – 2022. – Т. 30, № 1. – С. 29–48. – <https://doi.org/10.17759/cpr.2022300103>.
26. Скорынин, А. А. К вопросу о структуре психологического благополучия личности / А. А. Скорынин. – Текст : непосредственный // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2020. – № 2. – С. 87–93. – DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10210.
27. Филоненко, Ю. В. Субъективное благополучие научно-педагогических работников современных университетов в рамках концепции баланса жизни и труда / Ю. В. Филоненко, Е. А. Яковлева. – Текст : непосредственный // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2019. – № 3. – С. 68–85.
28. Хеллингер, Б. И в середине тебе станет легко: книга для тех, кто хочет найти гармонию в отношениях, любви и стать счастливым / Б. Хеллингер ; пер. с нем. И. Д. Беляковой. – 2-е изд. – М. : Институт консультирования и системных решений ; Институт психотерапии, 2006. – 208 с. – Текст : непосредственный.
29. Шамионов, Р. М. Этнокультурные факторы субъективного благополучия личности / Р. М. Шамионов. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 4. – С. 68–81.

30. Широ́в, А. А. Квартальный прогноз ВВП. Выпуск № 60. ИНП РАН / А. А. Широ́в, Т. А. Нестик, А. Н. Неверов [и др.]. – URL: <https://efcor.ru/publication/kvartalnyj-prognoz-vvp-vypusk-60/> (дата обращения: 11.09.2024). – Текст : электронный.
31. Шутова, Н. В. Психологическое благополучие как составляющая функциональной грамотности студентов – будущих педагогов / Н. В. Шутова, О. Р. Жерновая, М. В. Архипова. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/26PSMN221.pdf> (дата обращения: 15.09.2024).
32. Шутценбергер, А. А. Синдром предков: Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограммы / А. А. Шутценбергер. – М.: Институт психотерапии, 2005. – 256 с. – Текст : непосредственный.
33. Bradburn, N. The Structure of Psychological well-being / N. Bradburn. – Chicago : Aldine Pub. Co., 1969. – 318 p. – Text : immediate.
34. Deng, J. The prevalence of depressive symptoms, anxiety symptoms and sleep disturbance in higher education students during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis / J. Deng, F. Zhou, W. Hou et al. – Text : immediate // Psychiatry Research. – 2021. – Vol. 301. – DOI: 10.1016/j.psychres.2021.113863.
35. Diener, E. Intensity and frequency: dimensions underlying positive and negative affect / E. Diener et al. – Text : immediate // Journal of personality and social psychology. – 1985. – No. 48 (5). – P. 1253–1265.
36. Diener, E. Advances and open questions in the science of subjective well-being / E. Diener, R. E. Lucas, S. Oishi. – Text : immediate // Collabra: Psychology. – 2018. – No. 4 (1). – P. 15.
37. Diener, E. New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings / E. Diener, D. Wirtz, W. Tov et al. – Text : immediate // Social Indicators Research. – 2010. – No. 97. – P. 143–156. – <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>.
38. Frisch, M. B. Predictive and treatment validity of life satisfaction and the Quality of Life Inventory / M. B. Frisch, M. P. Clark, S. V. Rouse et al. – Text : immediate // Assessment. – 2005. – No. 12. – P. 66–78. – <https://doi.org/10.1177/1073191104268006>.
39. Fryz, R. Mental health impacts of COVID-19 lockdown on US college students: Results of a photoelicitation project / R. Fryz, J. Essemiah, M. Crawford et al. – Text : immediate // Journal of American College Health. – 2021. – No. 24. – P. 1–11. – DOI: 10.1080/07448481.2021.1891921.
40. Gadermann, A. M. Investigating the substantive aspect of construct validity for the Satisfaction with Life Scale adapted for Children: A focus on cognitive processes / A. M. Gadermann, M. Guhn, B. D. Zumbo. – Text : immediate // Social Indicators Research. – 2011. – No. 100. – P. 37–60. – <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9603-x>.
41. Ryff, C. D. The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff, C. L. M. Keyes. – Text : immediate // Journal of personality and social psychology. – 1995. – № 69 (4). – P. 719–727.
42. Hagerty, M. R. Quality of life indexes for national policy: Review and agenda for research / M. R. Hagerty, R. A. Cummins, A. L. Ferriss et al. – Text : immediate // Social Indicators Research. – 2001. – No. 55 (1). – P. 1–96.
43. Hoyt, L. T. Constant Stress Has Become the New Normal: Stress and Anxiety Inequalities Among U.S. College Students in the Time of COVID-19 / L. T. Hoyt, A. K. Cohen, B. Dull, E. M. Castro, N. Yazdani. – Text : immediate // Journal of Adolescent Health. – 2021. – Vol. 68, issue 2. – P. 270–276. – DOI: 10.1016/j.jadohealth.2020.10.030.
44. Husky, M. M. Stress and anxiety among university students in France during COVID-19 mandatory confinement / M. M. Husky, V. Kovess-Masfety, J. D. Swedsen. – Text : immediate // Comprehensive Psychiatry. – 2020. – Issue 102. – DOI: 10.1016/j.comppsy.2020.152191.
45. Kahneman, D. High income improves evaluation of life but not emotional well-being / D. Kahneman, A. Deaton. – Text : immediate // Proceedings of the National Academy of Sciences. – 2010. – No. 107. – P. 16489–16493. – <https://doi.org/10.1073/pnas.1011492107>.
46. Karing, C. Prevalence and predictors of anxiety, depression and stress among university students during the period of the first lockdown in Germany / C. Karing. – Text : immediate // Journal of Effective Disorders Reports. – 2021. – Vol. 5. – DOI: 10.1016/j.jadr.2021.100174.
47. Tsai, J. L. Cultural Variation in Affect Valuation / J. L. Tsai, B. Knutson, H. H. Fung. – Text : immediate // Journal of Personality and Social Psychology. – 2006. – No. 90 (2). – P. 288–307.

REFERENCES

- Belyakova, I. E., Kecherukova, M. A., Murzina, Yu. S. (2022). Kreativnost' i emotsional'noe blagopoluchie studentov v period vyzhdeniya distantsionnogo obucheniya: vzaimosvyaz' yavlenii [Creativity and Emotional Well-Being of Students during Forced Distance Learning: The Relationship between Phenomena]. In *Obrazovanie i nauka*. Vol. 24. No. 8, pp. 138–169. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-8-138-169.
- Boiko, O. V., Novikova, N. V. (2019). Individual'no-psikhologicheskie osobennosti perezhivaniya lichnost'yu situatsii voennogo konflikta [Individual Psychological Characteristics of a Person's Experience of a Military Conflict Situation]. In *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 4 (134), pp. 94–105.
- Borodovitsyna, T. O. (2020). Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya studentov razlichnykh profilei podgotovki [Features of Psychological Well-Being of Students of Various Training Profiles]. In *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. No. 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/45PSMN420.pdf> (mode of access: 15.09.2024).
- Vasilieva, I. V., Chumakov, M. V., Chumakova, D. M., Bulatova, O. V. (2021). Sub'ektivnoe blagopoluchie studentov psikhologo-pedagogicheskikh napravlenii v period epidemii COVID-19 [Subjective Well-Being of Students of Psychological and Pedagogical Directions during the Epidemic of COVID-19]. In *Obrazovanie i nauka*. No. 23 (10), pp. 129–154.

5. Vodopyanova, N. E. (2020). Psikhologicheskoe blagopoluchie studentov s pozitsii sub"ektno-resursnogo podkhoda (na primere studentov-psikhologov) [Psychological Well-Being of Students from the Position of the Subject-Resource Approach (Using Psychology Students as an Example)]. In Malykh, S. B., Tikhomirova, T. I. (Eds.). *Psikhologiya obrazovaniya: sovremenniy vektor razvitiya: monografiya*. Ekaterinburg, Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, pp. 175–198.
6. Gabdulina, L. I., Moskaleva, N. A. (2021). Psikhologicheskoe blagopoluchie studentov-psikhologov na zavershayushchem etape ikh professional'noi podgotovki [Psychological Well-Being of Psychology Students at the Final Stage of Their Professional Training]. In *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. Vol. 9. No. 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/80PSMN621.pdf> (mode of access: 10.09.2024).
7. Grigороva, Yu. B. (2019). Zavisimost' emotsional'nogo blagopoluchiya ot zhiznestoikosti lichnosti [The Relationship between Emotional Well-Being and Personality Resilience]. In *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*. No. 3, pp. 111–118. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10423.
8. Grigороva, Yu. B. (2019). Struktura emotsional'nogo blagopoluchiya [The Structure of Emotional Well-Being]. In *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. Issue 8. No. 1 (26), pp. 331–334.
9. Dzhidaryan, I. A. (2013). *Psikhologiya schast'ya i optimizma* [Psychology of Happiness and Optimism]. Moscow, Institut psikhologii RAN. 268 p.
10. Zotova, O. Yu., Rikel, A. M., Tuniyants, A. A. (2017). Situatsionnye i lichnostnye faktory sub"ektivnogo blagopoluchiya studentov [Situational and Personal Factors of Students' Subjective Well-Being]. In *Vestnik RGGU. Seriya «Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie»*. No. 4 (10), pp. 118–136.
11. Ilyin, E. P. (2013). *Psikhologiya lyubvi* [Psychology of Love]. Saint Petersburg, Piter.
12. Karapetyan, L. V. (2021). Issledovanie vzaimosvyazi emotsional'no-lichnostnogo blagopoluchiya studentov s pokazatelyami intellekta [A Study of the Relationship between Students' Emotional and Personal Well-Being and Intelligence Indicators]. In *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. No. 1 (49), pp. 414–426. DOI: 10.32744/pse.2021.1.28.
13. Karapetyan, L. V., Glotova, G. A. (2020). Izuchenie evristicheskogo potentsiala konstrukta «Emotsional'no-lichnostnoe blagopoluchie» [Study of the Heuristic Potential of the Construct “Emotional and Personal Well-Being”]. In *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. No. 3 (45), pp. 252–268. DOI: 10.32744/pse.2020.3.19.
14. Kislitsa, G. K. (2016). Issledovanie fenomenologii perezhivaniya blagodarnosti [A Study of the Phenomenology of the Experience of Gratitude]. In *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya*. No. 3, pp. 65–74.
15. Komarova, S. V., Kopylova, S. N. (2018). Emotsional'noe blagopoluchie studentov raznykh napravlenii podgotovki [Emotional Well-Being of Students in Different Fields of Study]. In *Forum molodykh uchenykh*. No. 12-2 (28), pp. 1054–1059. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-studentov-raznykh-napravleniy-podgotovki> (mode of access: 20.09.2024).
16. Kulikov, L. V. (2004). *Psikhogigiena lichnosti: voprosy psikhologicheskoi ustoychivosti i psikhoprofilaktiki* [Personality Mental Hygiene: Issues of Psychological Stability and Psychoprophylaxis]. Saint Petersburg, Piter. 464 p.
17. Makenova, N. (2020). Generation «A»: instruksiya k primeneniyu i obucheniyu pervogo tekhnologicheskogo pokoleniya [Generation “A”: Instructions for Use and Training of the First Technological Generation]. In *Zhurnal Forbes*. URL: forbes.ru/forbeslife/404011-generation-instrukciya-k-primeneniyu-i-obucheniyu-pervogo-tehnologicheskogo (mode of access: 15.08.2024).
18. Malenova, A. Yu., Fedotova, E. E. (2021). Sub"ektivnoe blagopoluchie studencheskoi molodezhi s raznym urovnem dokhoda [Subjective Well-Being of Student Youth with Different Income Levels]. In *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Ekonomika»*. Vol. 19. No. 2, pp. 107–116. DOI: 10.24147/1812-3988.2021.19(2).107–116.
19. Malenova, A. Yu., Potapova, Yu. V. (2018). Emotsional'noe blagopoluchie studentov i ikh roditelei v situatsii separatsii [Emotional Well-Being of Students and Their Parents in a Situation of Separation]. In *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya*. Vol. 7. No. 2, pp. 83–96. DOI: 10.17759/psychclin.2018070206.
20. Nartova-Bochaver, S. K., Bardadymov, V. A., Erofeeva, V. G., Khachaturova, M. R., Khachatryan, N. G. (2024). Trudnye zhiznennye situatsii obuchayushcheysya molodezhi [Difficult Life Situations of Young Students]. In *Voprosy obrazovaniya*. No. 2, pp. 170–202. DOI: 10.17323/vo-2024-17187.
21. Novikova, N. V., Slepko, Yu. N. (2024). Psikhologicheskie osobennosti destruktivnogo perezhivaniya situatsii voennogo konflikta [Psychological Features of Destructive Experience of Military Conflict Situation]. In *Psikhologiya. Psikhofiziologiya*. Vol. 17. No. 1, pp. 26–35.
22. Odintsova, V. V., Gorchakova, N. M. (2014). Emotsional'noe blagopoluchie kak integrativnaya kharakteristika emotsional'noi sfery [Emotional Well-Being as an Integrative Characteristic of the Emotional Sphere]. In *Vestnik SPbGU. Seriya 12*. Issue 1, pp. 69–77.
23. Rodionova, E. V., Konyukhova, T. V., Konyukhova, E. T. (2020). Emotsional'noe blagopoluchie kak pokazatel' sotsial'no-psikhologicheskoi bezopasnosti studentov [Emotional Well-Being as an Indicator of Students' Socio-Psychological Safety]. In *Vektory blagopoluchiya: ekonomika i sotsium*. No. 2 (37), pp. 12–25. DOI: 10.18799/26584956/2020/2(37)/1014.
24. Rynzina, A. G., Velikanova, A. S. (2021). Sravnitel'nyi analiz podkhodov k izucheniyu psikhologicheskogo blagopoluchiya lichnosti studentov [Comparative Analysis of Approaches to Studying the Psychological Well-Being of Students]. In *Nauchnyi rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. Vol. 7. No. 4, pp. 88–101. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-7.
25. Samokhvalova, A. G., Shipova, N. S., Tikhomirova, E. V., Vishnevskaya, O. N. (2022). Psikhologicheskoe blagopoluchie sovremennykh studentov: tipologiya i misheni psikhologicheskoi pomoshchi [Psychological Well-Being of Modern Students: Typology and Targets of Psychological Assistance]. In *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. Vol. 30. No. 1, pp. 29–48. <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300103>.

26. Skorynin, A. A. (2020). K voprosu o strukture psikhologicheskogo blagopoluchiya lichnosti [On the Structure of Psychological Well-Being of the Individual]. In *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya*. No. 2, pp. 87–93. DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10210.
27. Filonenko, Yu. V., Yakovleva, E. A. (2019). Sub"ektivnoe blagopoluchie nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov sovremennykh universitetov v ramkakh kontseptsii balansa zhizni i truda [Subjective Well-Being of Scientific and Pedagogical Workers of Modern Universities within the Framework of the Concept of Life-Work Balance]. In *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny*. No. 3, pp. 68–85.
28. Hellinger, B. (2006). I v seredine tebe stanet legko: kniga dlya tekhn, kto khochet naiti garmoniyu v otnosheniyakh, lyubvi i stat' schastlivym [And in the Middle it Will Become Easy for You: A Book for Those Who Want to Find Harmony in Relationships, Love and Become Happy]. 2nd edition. Moscow, Institut konsul'tirovaniya i sistemnykh reshenii, Institut psikhoterapii. 208 p.
29. Shamionov, R. M. (2014). Etnokul'turnye faktory sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti [Ethnocultural Factors of Subjective Well-Being of the Individual]. In *Psikhologicheskii zhurnal*. Vol. 35. No. 4, pp. 68–81.
30. Shirov, A. A., Nestik, T. A., Neverov, A. N. et al. *Kvartal'nyi prognoz VVP. Vypusk № 60. INP RAN* [Quarterly GDP Forecast. Issue No. 60. IEF RAS]. URL: <https://ecfor.ru/publication/kvartalnyi-prognoz-vvp-vypusk-60/> (mode of access: 11.09.2024).
31. Shutova, N. V., Zhernovaya, O. R., Arkhipova, M. V. (2021). Psikhologicheskoe blagopoluchie kak sostavlyayushchaya funktsional'noi gramotnosti studentov – budushchikh pedagogov [Psychological Well-Being as a Component of Functional Literacy of Students – Future Teachers]. In *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. No. 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/26PSMN221.pdf> (mode of access: 15.09.2024).
32. Schutzenberger, A. A. (2005). Sindrom predkov: Transgeneratsionnye svyazi, semeinye tainy, sindrom godovshchiny, peredacha travm i prakticheskoe ispol'zovanie genosotsiogrammy [Ancestor Syndrome: Transgenerational Links, Family Secrets, Anniversary Syndrome, Trauma Transmission, and the Practical Use of Genosociogram]. Moscow, Institut psikhoterapii. 256 p.
33. Bradburn, N. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago, Aldine Pub. Co. 318 p.
34. Deng, J., Zhou, F., Hou, W. et al. (2021). The Prevalence of Depressive Symptoms, Anxiety Symptoms and Sleep Disturbance in Higher Education Students during the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review and Meta-analysis. In *Psychiatry Research*. Vol. 301. DOI: 10.1016/j.psychres.2021.113863.
35. Diener, E. et al. (1985). Intensity and Frequency: Dimensions Underlying Positive and Negative Affect. In *Journal of personality and social psychology*. No. 48 (5), pp. 1253–1265.
36. Diener, E., Lucas, R. E., Oishi, S. (2018). Advances and Open Questions in the Science of Subjective Well-Being. In *Collabra: Psychology*. No. 4 (1), p. 15.
37. Diener, E., Wirtz, D., Tov, W. et al. (2010). New Well-Being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. In *Social Indicators Research*. No. 97, pp. 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>.
38. Frisch, M. B., Clark, M. P., Rouse, S. V. et al. (2005). Predictive and Treatment Validity of Life Satisfaction and the Quality of Life Inventory. In *Assessment*. No. 12, pp. 66–78. <https://doi.org/10.1177/1073191104268006>.
39. Fryz, R., Essemiah, J., Crawford, M. et al. (2021). Mental Health Impacts of COVID-19 Lockdown on US College Students: Results of a Photoelicitation Project. In *Journal of American College Health*. No. 24, pp. 1–11. DOI: 10.1080/07448481.2021.1891921.
40. Gadermann, A. M., Guhn, M., Zumbo, B. D. (2011). Investigating the Substantive Aspect of Construct Validity for the Satisfaction with Life Scale Adapted for Children: A Focus on Cognitive Processes. In *Social Indicators Research*. No. 100, pp. 37–60. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9603-x>.
41. Ryff, C. D., Keyes, C. L. M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. In *Journal of personality and social psychology*. No. 69 (4), pp. 719–727.
42. Hagerty, M. R., Cummins, R. A., Ferriss, A. L. et al. (2001). Quality of Life Indexes for National Policy: Review and Agenda for Research. In *Social Indicators Research*. No. 55 (1), pp. 1–96.
43. Hoyt, L. T., Cohen, A. K., Dull, B., Castro, E. M., Yazdani, N. (2021). Constant Stress Has Become the New Normal: Stress and Anxiety Inequalities Among U.S. College Students in the Time of COVID-19. In *Journal of Adolescent Health*. Vol. 68. Issue 2, pp. 270–276. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2020.10.030.
44. Husky, M. M., Kovess-Masfety, V., Swendsen, J. D. (2020). Stress and Anxiety among University Students in France during COVID-19 Mandatory Confinement. In *Comprehensive Psychiatry*. Issue 102. DOI: 10.1016/j.comppsy.2020.152191.
45. Kahneman, D., Deaton, A. (2010). High Income Improves Evaluation of Life but Not Emotional Well-Being. In *Proceedings of the National Academy of Sciences*. No. 107, pp. 16489–16493. <https://doi.org/10.1073/pnas.1011492107>.
46. Karing, C. (2021). Prevalence and Predictors of Anxiety, Depression and Stress among University Students during the Period of the First Lockdown in Germany. In *Journal of Effective Disorders Reports*. Vol. 5. DOI: 10.1016/j.jadr.2021.100174.
47. Tsai, J. L., Knutson, B., Fung, H. H. (2006). Cultural Variation in Affect Valuation. In *Journal of Personality and Social Psychology*. No. 90 (2), pp. 288–307.

Предеина Марина Владимировна,

SPIN-код: 7631-9031

аспирант кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: mvpredeina@mail.ru

Жукова Наталья Владимировна,

SPIN-код: 1893-1179

доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: nataly-n.tagil@mail.ru

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ДИНАМИКИ
ИЗМЕНЕНИЙ СУБЪЕКТИВНОЙ КАРЬЕРЫ ЛИЧНОСТИ
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЭТАПА КАРЬЕРНОГО ПУТИ:
ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: субъективная карьера личности; этапы карьерного пути; психологические закономерности; эмпирические исследования; непрерывное образование; образование взрослых; психологическая диагностика; методы диагностики

АННОТАЦИЯ. В связи с острой актуальностью и недостатком законченных исследований проблемы развития субъективной карьеры личности встает необходимость выявить психологические закономерности динамики изменений субъективной карьеры личности в зависимости от этапа карьерного пути.

Цель исследования – выявить и описать психологическую закономерность развития субъективной карьеры личности на каждом этапе карьерного пути.

Методологической основой исследования стали: теория контекстного образования А. А. Вербицкого, психодиагностические методики (опросник «Шкала отношения к карьере» (Protean Career Attitudes Scale, Boundaryless Career Attitudes Scale (Briscoe & Hall, 2005)) в адаптации М. В. Предеиной; «Опросник ТИПИ» (ТИПИ-RU) в адаптации А. С. Сергеевой, Б. А. Кириллова, А. Ф. Джумагуловой; «Оценка готовности к непрерывному обучению» (AARP Lifelong Learning Questionnaire Harris Interactive Inc.) в адаптации Ф. С. Исмагиловой, В. А. Унесихиной).

Установлены связи коррелят объективных и субъективных предикторов субъективной карьеры личности на каждом этапе карьеры. Выявлены психологические закономерности развития субъективной карьеры личности на каждом этапе карьеры в условиях непрерывного образования взрослого, обусловленные контекстами субъективной карьеры личности и динамикой развития субъективной карьеры личности.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Предеина, М. В. Психологические закономерности динамики изменений субъективной карьеры личности в зависимости от этапа карьерного пути: эмпирическое исследование / М. В. Предеина, Н. В. Жукова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 352–360.

Predeina Marina Vladimirovna,

Postgraduate Student of Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Zhukova Natalia Vladimirovna,

Doctor of Psychology, Professor of Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

**PSYCHOLOGICAL REGULARITIES OF THE DYNAMICS
OF CHANGES IN AN INDIVIDUAL'S SUBJECTIVE CAREER DEPENDING
ON THE STAGE OF THE CAREER PATH: EMPIRICAL RESEARCH**

KEYWORDS: subjective career of an individual; stages of a career path; psychological patterns; empirical research; continuous education; adult education; psychological diagnostics; diagnostic methods

ABSTRACT. Due to the acute relevance and lack of completed research on the problem of the development of an individual's subjective career, there is a need to identify the psychological patterns of the dynamics of changes in an individual's subjective career depending on the stage of the career path.

The purpose of the study – identify and describe the psychological pattern of development of an individual's subjective career at each stage of the career path.

The methodological basis: theory of contextual education A. A. Verbitsky; psychodiagnostic methods (questionnaire "Protean career attitudes scale, boundaryless career attitudes scale (Briscoe & Hall, 2005)) adapted by M. V. Predeina; "TIPI Questionnaire" (TIPI-RU) adapted by A. S. Sergeeva, B. A. Kirillov, A. F. Dzhumagulova, "Assessing readiness for lifelong learning" (AARP Lifelong Learning Questionnaire Harris Interactive Inc.) adapted by F. S. Ismagilova, V. A. Unesikhina).

Connections have been established between the correlates of objective and subjective predictors of an individual's subjective career at each career stage. Psychological patterns of development of an individual's

subjective career have been identified at each stage of a career in the conditions of continuous education of an adult, conditioned by the contexts of an individual's subjective career and the dynamics of the development of an individual's subjective career.

FOR CITATION: Predeina, M. V., Zhukova, N. V. (2024). Psychological Regularities of the Dynamics of Changes in an Individual's Subjective Career Depending on the Stage of the Career Path: Empirical Research. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 352–360.

Введение. Постановка проблемы. Сегодня изменчивость, многогранность, индивидуальность карьерных возможностей для взрослого на фоне новизны процессов и его неподготовленности к реализации этих возможностей ставят субъекта в состояние критического выбора и приносят глубокие эмоциональные и когнитивные переживания. В связи с острой актуальностью и недостатком законченных исследований проблемы развития субъективной карьеры личности [5; 12; 21; 23; 25; 26] встает необходимость понимания психологических закономерностей динамики развития субъективной карьеры личности, психолого-педагогических условий непрерывного образования взрослого.

Цель исследования – описать на основе результатов эмпирического исследования взаимосвязь коррелятов субъективных предикторов и коррелятов объективных предикторов субъективной карьеры личности.

Методология исследования. Теоретико-методологическим основанием исследования являются субъектно-деятельностный подход в психологии (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская), теория личности Б. Г. Ананьева, теория контекстного образования А. А. Вербицкого.

Методологическим основанием исследования динамики развития субъективной карьеры личности является контекстный подход (А. А. Вербицкий), рассматривающий исследование психологических явлений с позиции общепсихологической категории «контекст».

Основа понимания термина «взрослый» в психологии определена Б. Г. Ананьевым. Взрослость, по Б. Г. Ананьеву, выражается в способности принимать собственные решения и сознательно осуществлять выбор в сложных ситуациях [2]. Существует ряд возрастных периодизаций «взрослости» отечественных и зарубежных авторов: Б. Г. Ананьев [1], Ю. Н. Кулюткин [9], Е. И. Степанова [17], Дж. Биррен (J. Birren) [20], Д. Бромли (D. Bromley) [22], Д. Левинсон (D. Levinson) [24], Г. Крайг (G. Craig) [7], Э. Эрикссон (E. Erikson) [15], с началом периода от 17 до 21 года и окончанием периода от 60 до 70 лет. Все авторы отмечают неоднородность периода взрослости, которая делится на периоды ранней взрослости и поздней взрослости. Но несмотря на принятые периодизации, «взрослость» связыва-

ется «не с возрастом, а с социально-психологическими факторами, которые, с одной стороны, осознаются самим человеком, а с другой – признаются обществом, проявляются в общественной жизни» [6, с. 60]. «Наступление зрелости, – отмечает Б. Г. Ананьев, – человека как индивида (физическая зрелость), личности (гражданская), субъекта познания (умственная зрелость) и труда (трудоспособность) во времени не совпадает, и подобная гетерохронность зрелости сохраняется во всех формациях» [2, с. 95]. Г. Крайг утверждает, что четко определить границы стадий развития взрослости трудно, поскольку главная особенность развития в период взрослости – минимальная зависимость его от хронологического возраста. В большей степени изменения мышления, поведения и личности взрослого человека в целом определяются условиями и обстоятельствами ее жизнедеятельности – целями, установками, опытом и родом занятий [7]. Термины «взрослый» и «зрелый» часто употребляют как синонимы. О необходимости разотождествлять эти понятия заявляют Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. А. Бодалев, И. А. Ильин. Б. Г. Ананьев считает зрелость новообразованием периода взрослости, его «целью» [1]. Трактовки определения взрослого дают в своих работах отечественные исследователи Ю. Н. Кулюткин [9, с. 36], С. И. Змеёв [4, с. 135], В. В. Маслова [11, с. 3], С. Б. Шамова [19, с. 24]. Б. Г. Ананьев обозначает «взрослость» периодом, когда уровень развития человека как субъекта практической, прежде всего профессиональной деятельности свидетельствует о его трудовой и умственной зрелости, достигающейся под воздействием социальных факторов, ключевым из которых является образование [1].

Под «субъективной карьерой личности» будем понимать постепенное раскрытие возможностей и способностей личности, исходя из реализации единства внешних и внутренних контекстов субъекта профессиональной деятельности, которое проявляется в его личной культуре [13, с. 220], где *контекстом* считаем, опираясь на определение, данное А. А. Вербицким [14, с. 39], отраженную в сознании и психике человека систему внутренних и внешних условий его жизни, поведения и деятельности, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации

как целому и ее компонентам. Внутренний контекст автор обозначает как индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека, внешний контекст – как отраженные в сознании и психике предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует. Понятие «личной культурой субъекта» обозначает для нас Н. В. Жукова [3, с. 186] как обретаемые субъектом познания в контексте разных культур непрерывно изменяющиеся, находящиеся в развитии интеллектуальные, моральные и нравственно-этические (духовные) образцы поведения и деятельности, которым человек следует в своем сознании и бытии.

Карьерное развитие взрослого необходимо рассматривать в контексте его жизненного пути, поскольку оно сопряжено с теми условиями, в которых человек находится, с ситуациями, которые он проживает. В отечественной психологии традиционно подчеркивается взаимосвязь личностного и профессионального развития (Б. Г. Ананьев, В. Н. Дружинин, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, А. В. Петров-

ский, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников).

Развитие субъективной карьеры личности обозначается во взаимосвязях ее внешних и внутренних контекстов. Отношение субъекта профессиональной деятельности к непрерывному образованию выступает как внешний контекст субъективной карьеры личности, и отношение субъекта профессиональной деятельности к карьере – как внутренний контекст субъективной карьеры личности.

В нашем эмпирическом исследовании будем понимать: отношение к непрерывному образованию как объективные предикторы субъективной карьеры личности, а отношение к субъективной карьере – субъективные предикторы субъективной карьеры личности. Понятие «предиктор» используется нами в широком смысле как «исходная характеристика индивида и его окружения, по которой можно с большим или меньшим основанием предсказывать другую (целевую) характеристику того же индивида» [10, с. 27].

Динамику развития субъективной карьеры личности можно выразить в следующей модели (рис. 1).



Рис. 1. Динамика развития субъективной карьеры

Описание методов и выборки. Таблица 1 демонстрирует методики измерения

предикторов субъективной карьеры личности.

Таблица 1

Предикторы субъективной карьеры личности, методики измерения

Исследуемая категория	Показатели	Методика измерения
Субъективные предикторы субъективной карьеры личности	1. Самостоятельное управление карьерой. 2. Ориентация на собственные ценности в отношении карьеры. 3. Безграничное мышление. 4. Предпочтение организационной мобильности. 5. Открытость опыту	Опросник «Шкала отношения к карьере» (Protean Career Attitudes Scale, Boundaryless Career Attitudes Scale (Briscoe & Hall, 2005)) в адаптации М. В. Предеиной. Опросник ТИРІ (ТИРІ-РУ) в адаптации А. С. Сергеевой, Б. А. Кириллова, А. Ф. Джумагуловой [16]

Продолжение таблицы 1

Исследуемая категория	Показатели	Методика измерения
Объективные предикторы субъективной карьеры личности	1. Общий уровень готовности к непрерывному образованию. 2. Тип мотивирующей ситуации. 3. Цели непрерывного обучения. 4. Предпочитаемые методы и способы непрерывного обучения. 5. Предпочитаемые новые знания. 6. Формы обучения. 7. Цели обучения. 8. Сроки обучения	«Оценка готовности к непрерывному обучению» (AARP Lifelong Learning Questionnaire Harris Interactive Inc.) в адаптации Ф. С. Исмагиловой, В. А. Унесихиной [18]

Исследование проведено в период с 2023 по 2024 гг. посредством однократного онлайн-опроса через сервис Google Формы. В эмпирическом исследовании приняли участие 251 человек. Выборка состоит из специалистов различных профессий, привлеченных к опросу через профессиональные онлайн-чаты. Возраст участников исследования составил от 18 до 62 лет, средний возраст – 40 лет. 78,5% обследуемых имеют высшее образование. Большинство (57,4%) занимают должность специалиста,

работают в таких сферах, как медицина (13,5%), торговля (10,8%), производство (10,4%), образование (10,0%), финансы (9,6%), социально-психологическая деятельность (9,6%); меняли профессиональную карьеру только один раз в жизни 38,2% или совсем не меняли 36,7%. Большинство респондентов имеют стаж работы от 10 до 30 лет (в сумме 79,6%). Почти 75% респондентов выражают свою общую готовность к непрерывному образованию (табл. 2).

Таблица 2

Распределение значений в выборке по уровню общей готовности к непрерывному образованию

Значение	N	%
высокий	64	25,5
средний	124	49,4
низкий	63	25,1

Субъективно респонденты отнесли себя по этапам карьерного пути следующим об-

разом (табл. 3).

Таблица 3

Распределение участников в выборке на каждом этапе карьеры

Этапы карьеры	Количественный показатель участников	Процентный показатель участников
Начало карьеры	17	6,8
Середина карьеры	89	35,5
Кризис середины карьеры	64	25,5
Выбор карьерного пути	61	24,3
Завершение карьеры	20	8,0

Рисунок 2 показывает соотношение определения респондентами опроса этапа

карьеры, на котором они находятся, и своего возраста.

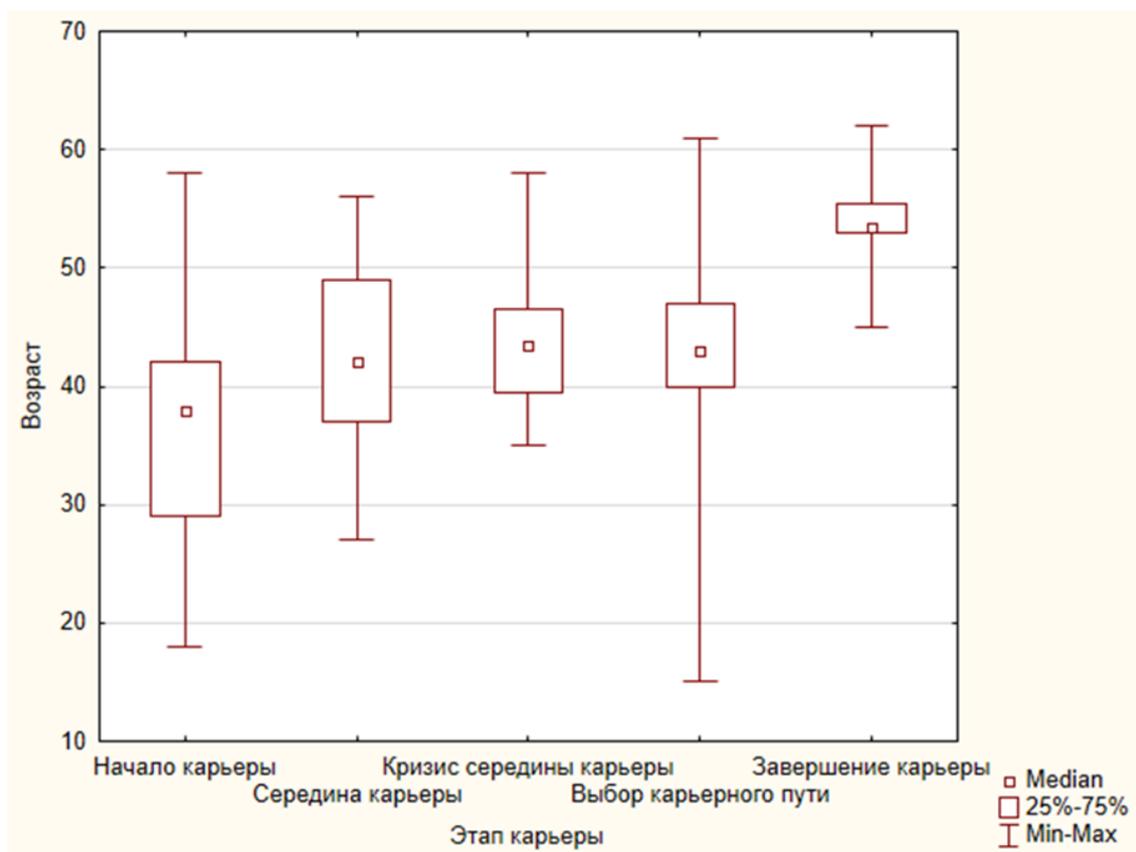


Рис. 2. Результаты анализа соотношения возраст – этапы карьеры

На диаграмме видно, что респонденты примерно в одном возрасте, с медианой значений от 38 до 43 лет могут отнести себя к «середине карьеры», «кризису середины карьеры», «выбору карьерного пути» и даже «началу карьеры». Считают, что начинают свою карьеру респонденты в диапазоне среднего значения от 29 до 42 лет, к «середине карьеры» относят свое положение специалисты от 38 до 49 лет, от 40 до 46 лет участники находят себя в «кризисе середины карьеры» и на «выборе карьерного пути», определяют с завершением карьеры участники опроса в среднем значении 52–55 лет. Обращает на себя внимание, что общий возрастной диапазон этапа «начало карьеры» от 18 до 58 лет, а «выбора карьерного пути» – до 61 года. Это фактически подтверждает, что субъект профессиональной деятельности сегодня имеет возможность в любом возрасте сменить свою карьеру, исходя из своих личностных приоритетов. В одном возрасте разные люди могут ставить себя задачи, связанные с решением вопросов и середины карьеры, и кризиса середины карьеры, и выбора карьерного пути. Проявляется субъект профессиональной деятельности нового типа, в карьере которого отношение распределения биологический возраст – карьерный возраст выражается в субъективном осмыслении карьерного и жизненного пути.

Результаты исследования. Статистическая обработка данных выполнена с помощью компьютерного статистического пакета STATISTICA 10.0. С помощью критерия Колмогорова-Смирнова было выяснено, что выборки отличаются от нормального распределения, поэтому для проведения корреляционного анализа был использован коэффициент ранговой корреляции г-Спирмена. При анализе численности и силы взаимосвязей учитывались только умеренные 0,3–0,5, заметные 0,5–0,7 и сильные 0,7–0,9 связи при достоверности $p \leq 0,05$.

Установлено, что на этапе «начало карьеры» коррелируют субъективных предикторов «самостоятельное управление карьерой» имеет прямую связь с коррелятом объективных предикторов «форма обучения – в окружении других людей» (0,67) и обратную связь с коррелятом «форма обучения – наставничество» (-0,54); коррелируют субъективных предикторов «открытость опыту» имеет обратную связь с коррелятом объективных предикторов «форма обучения – наставничество» (-0,55).

На этапе «середина карьеры» коррелируют субъективных предикторов «безграничное мышление» имеет прямую связь с восемью коррелятами объективных предикторов: «общая готовность к непрерывному обучению» (0,54), «цели непрерывного образования» (0,41), «методы и способы непре-

рванного образования» (0,52), «новые знания» (0,48), «форма обучения – без участия других людей» (0,43), «форма обучения – в окружении других людей» (0,53), «цели обучения – навыки и знания» (0,59), «цели обучения – социальная включенность» (0,45). Коррелят субъективных предикторов «открытость опыту» напрямую связан с семью коррелятами объективных предикторов: «общая готовность к непрерывному образованию» (0,46), «цели непрерывного образования» (0,36), «методы и способы непрерывного образования» (0,35), «новые знания» (0,38), «форма обучения – в окружении других людей» (0,40), «цели обучения – навыки и знания» (0,44), «цели обучения – социальная включенность» (0,45). Коррелят субъективных предикторов «самостоятельное управление карьерой» в прямой связи с тремя коррелятами объективных предикторов: «методы и способы непрерывного образования» (0,31), «форма обучения – без участия других людей» (0,30), «форма обучения – в окружении других людей» (0,32). Коррелят субъективных предикторов «ориентация на собственные ценности в отношении карьеры» имеет обратную связь с коррелятом объективных предикторов «форма обучения – наставничество» (-0,31). Коррелят субъективных предикторов «предпочтение организационной мобильности» имеет обратную связь с коррелятами объективных предикторов «форма обучения – в окружении других людей» (-0,43) и «цели обучения – навыки и знания» (-0,46).

На этапе «кризис середины карьеры» коррелят субъективных предикторов «безграничное мышление» имеет прямую связь с семью коррелятами объективных предикторов: «общая готовность к непрерывному образованию» (0,43), «цели непрерывного образования» (0,40), «методы и способы непрерывного образования» (0,40), «новые знания» (0,32), «форма обучения – в окружении других людей» (0,46), «цели обучения – социальная включенность» (0,44), «цели обучения – творчество и удовольствие» (0,33). Коррелят субъективных предикторов «открытость опыту» в прямой связи с одним коррелятом объективных предикторов «цели обучения – работа» (0,34). Коррелят субъективных предикторов «предпочтение организационной мобильности» имеет обратную связь с коррелятом объективных предикторов «цели обучения – здоровье» (-0,30).

На этапе «выбор карьерного пути» коррелят субъективных предикторов «открытость опыту» имеет прямую связь с коррелятами объективных предикторов: «общая готовность к непрерывному образованию»

(0,37), «цели непрерывного образования» (0,50), «цели обучения – работа» (0,39), «цели обучения – творчество и удовольствие» (0,35). Коррелят субъективных предикторов «безграничное мышление» напрямую связан с коррелятом объективных предикторов «цели обучения – навыки и знания» (0,34). Коррелят субъективных предикторов «ориентация на собственные ценности в отношении карьеры» имеет прямую связь с коррелятом объективных предикторов «цели обучения – работа» (0,35) и обратную связь с «цели обучения – навыки и знания» (-0,36).

На этапе «завершение карьеры» коррелят субъективных предикторов «самостоятельное управление карьерой» имеет обратную связь с коррелятом объективных предикторов «цели обучения – социальная включенность» (-0,54). Коррелят субъективных предикторов «предпочтение организационной мобильности» имеет обратную связь с коррелятами объективных предикторов: «форма обучения – в окружении других людей» (-0,50), «цели обучения – навыки и знания» (-0,46), «цели обучения – работа» (-0,55).

Обсуждение. Выявлены психологические закономерности динамики изменений субъективной карьеры личности в зависимости от этапа карьерного пути, которые были получены на основе достоверных связей между коррелятами объективных и субъективных предикторов.

На *этапе начала карьеры*: открытость опыту и самостоятельное управление карьерой детерминирует ситуацию взаимодействия в окружении других людей, не принимая наставничество.

На *этапе середины карьеры*: 1) самостоятельное управление карьерой детерминирует ситуацию непрерывного образования в окружении других людей, ситуацию без других людей, актуализацию методов и способов непрерывного образования; 2) открытость опыту детерминирует общую готовность к непрерывному образованию, цели непрерывного образования, методы и способы непрерывного образования, новые знания, формы обучения – в окружении других людей, цели обучения – навыки и знания, цели обучения – социальная включенность; 3) безграничное мышление детерминирует общую готовность к непрерывному образованию, цели непрерывного образования, методы и способы непрерывного образования, новые знания, форму обучения – без участия других людей, форму обучения – в окружении других людей, цели обучения – навыки и знания, цели обучения – социальная включенность; 4) предпочтение организационной мобиль-

ности индетерминирует форму обучения – в окружении других людей, цель обучения – навыки и знания; 5) ориентация на собственные ценности в отношении карьеры индетерминирует форму обучения – наставничество.

На этапе *кризиса карьерного пути*: 1) открытость опыту связана с новой доминантой непрерывного образования – работа; 2) безграничное мышление связано с новой доминантой непрерывного образования – творчество и удовольствие; 3) чем выше показатель «предпочтение организационной мобильности», тем менее значима цель обучения – здоровье.

На этапе *выбора карьерного пути*: 1) все объективные предикторы, выявленные на данном этапе карьеры, детерминируют ситуацию развития непрерывного образования, направленные в будущее – цели обучения; 2) безграничное мышление детерминирует ситуацию развития непрерывного образования, направленную в настоящее – навыки и знания; чем выше показатель «ориентация на собственные ценности в отношении карьеры», тем менее значима цель обучения – навыки и знания; 3) ориентация на собственные ценности в отношении карьеры детерминирует ситуацию развития непрерывного образования: цели обучения – работа.

На этапе *завершения карьеры*: 1) чем выше показатель «самостоятельное управление карьерой», тем менее значима цель обучения – социальная включенность; 2) чем выше показатель «предпочтение организационной мобильности», тем менее значимы цели обучения – в окружении других людей, навыки и знания, работа.

Заключение и выводы. Выявлена первая психологическая закономерность развития субъективной карьеры личности на каждом этапе карьеры в условиях непре-

рывного образования взрослого, обусловленная *контекстами субъективной карьеры личности*. Контекст субъективной карьеры личности детерминирован связями коррелятов объективных и субъективных предикторов. К коррелятам объективных предикторов относятся: 1) общий уровень готовности к непрерывному обучению, 2) тип мотивирующей ситуации, 3) цели непрерывного обучения, 4) предпочитаемые методы и способы непрерывного обучения, 5) предпочитаемые новые знания, 6) формы обучения, 7) цели обучения, 8) сроки обучения. К коррелятам субъективных предикторов относятся: 1) самостоятельное управление карьерой, 2) ориентация на собственные ценности в отношении карьеры, 3) безграничное мышление, 4) предпочтение организационной мобильности, 5) открытость опыту.

Вторая психологическая закономерность развития субъективной карьеры личности на каждом этапе карьеры в условиях непрерывного образования взрослого обусловлена *динамикой развития субъективной карьеры личности*, которая находится в зависимости от содержания контекста и этапа субъективной карьеры. На первом этапе карьеры «начало карьеры» содержание контекста обусловлено потребностью в освоении социальных норм. На втором этапе «середина карьеры» – дифференциацией потребностей, осознаваемых личностью на основе субъективного профессионального опыта. На третьем этапе «кризис середины карьеры» – вниманием на процессе и результате профессиональной деятельности. На четвертом этапе «выбор карьерного пути» – вниманием на прогнозирование и рефлексии профессиональной деятельности. На пятом этапе «завершение карьеры» – вниманием на самостоятельное управление карьерой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 1 / Б. Г. Ананьев. – М. : Просвещение, 1980. – 372 с. – Текст : непосредственный.
2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с. – Текст : непосредственный.
3. Жукова, Н. В. Контексты становления личной культуры субъекта познания : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Н. В. Жукова. – М., 2006. – 510 с. – Текст : непосредственный.
4. Змеёв, С. И. Основы андрагогики : учеб. пособие для вузов / С. И. Змеёв. – М. : Флинта ; Наука, 1999. – 152 с. – Текст : непосредственный.
5. Карпинский, К. В. Карьерная регуляция и профессиональная успешность личности / К. В. Карпинский, Т. В. Гижук – Текст : электронный // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2017. – Т. 2, № 3. – С. 86–118. – URL: <http://work-orgpsychology.ru/engine/documents/document257.pdf> (дата обращения: 20.12.2024).
6. Кох, М. Н. Основы педагогики и андрагогики : учеб. пособие / М. Н. Кох, Т. Н. Пешкова. – Краснодар : КубГАУ, 2015. – 90 с. – Текст : непосредственный.
7. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с. – Текст : непосредственный.
8. Кремер, Н. Ш. Математическая статистика : учебник и практикум для вузов / Н. Ш. Кремер. – М. : Издательство «Юрайт», 2024. – 259 с. – Текст : непосредственный.
9. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 123 с. – Текст : непосредственный.

10. О природе психологических предикторов / Т. М. Марютина, О. Ю. Ермолаев, В. И. Трубников. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 1. – С. 27–34.
11. Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / сост. В. В. Маслова. – Мариуполь, 2004. – 19 с. – Текст : непосредственный.
12. Петрова, В. Н. Образ будущего как предиктор профессионального развития : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / В. Н. Петрова. – Томск, 2019. – 350 с. – Текст : непосредственный.
13. Предеина, М. В. Контексты образования субъективной карьеры личности / М. В. Предеина, Н. В. Жукова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 5. – С. 218–226.
14. Психология и педагогика контекстного образования : коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2018. – 416 с. – Текст : непосредственный.
15. Психология человека от рождения до смерти. – СПб. : ПРАЙМ ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с. – Текст : непосредственный.
16. Сергеева, А. С. Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU): оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тестретестовой надежности / А. С. Сергеева, Б. А. Кириллов, А. Ф. Джумагулова. – Текст : непосредственный // Экспериментальная психология. – 2016. – Т. 9, № 3. – С. 138–154. – DOI: 10.17759/ exppsy.2016090311.
17. Степанова, Е. И. Психология взрослых – основа акмеологии / Е. И. Степанова. – СПб., 1996. – Текст : непосредственный.
18. Унесихина, В. А. Исследование личностных предикторов непрерывного обучения у профессионалов в зрелом возрасте : магистерская диссертация / В. А. Унесихина. – Екатеринбург, 2019. – 150 с. – Текст : непосредственный.
19. Шмакова, С. Б. Особенности обучения людей среднего возраста в системе повышения квалификации / С. Б. Шмакова. – Текст : непосредственный // Известия ВГПУ. – 2018. – № 1 (124).
20. Birren, J. E. The psychology of aging / J. E. Birren. – 1964. – Text : immediate.
21. Briscoe, J. P. Protean and boundaryless careers: An empirical exploration / J. P. Briscoe, D. T. Hall, R. L. F. DeMuth. – Text : immediate // Journal of vocational behavior. – 2006. – Vol. 69, no. 1. – P. 30–47.
22. Bromley, D. B. The psychology of human ageing / D. B. Bromley. – London, 1996. – Text : immediate.
23. Guest, D. Beyond the duality between bounded and boundaryless careers: new avenues for careers research / D. Guest, R. Rodrigues. – Text : immediate // Career Development International. – 2014. – Vol. 19, no. 6. – DOI: 10.1108/CDI-09-2014-0123.
24. Levinson, D. J. A conception of adult development / D. J. Levinson. – Text : immediate // American psychologist. – 1986. – Vol. 41, no. 1. – P. 3.
25. Pringle, J. Challenges for the boundaryless career odyssey / J. Pringle, M. Mallon. – Text : immediate // International Journal of Human Resource Management. – 2003. – Vol. 14, no. 5. – P. 839–853. – DOI: 10.1080/0958519032000080839.
26. Wang, Y. F. Constructing career competency model of hospitality industry employees for career success / Y. F. Wang. – Text : immediate // International Journal of Contemporary Hospitality Management. – 2013. – Vol. 25, no. 7. – P. 994–1016. – DOI: 10.1108/IJCHM-07-2012-0106.

REFERENCES

1. Ananyev, B. G. (1980). *Izbrannye psikhologicheskie trudy: v 2 t.* [Selected Psychological Works, in 2 vols.]. Vol. 1. Moscow, Prosveshchenie. 372 p.
2. Ananyev, B. G. (2001). *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as an Object of Knowledge]. Saint Petersburg, Piter. 288 p.
3. Zhukova, N. V. (2006). *Konteksty stanovleniya lichnoi kul'tury sub"ekta poznaniya* [Contexts of the Formation of the Personal Culture of the Subject of Knowledge]. Dis. ... d-ra psikhol. nauk. Moscow. 510 p.
4. Zmeev, S. I. (1999). *Osnovy andragogiki* [Fundamentals of Andragogy]. Moscow, Flinta, Nauka. 152 p.
5. Karpinsky, K. V., Gizhuk, T. V. (2017). Kar'ernaya regulyatsiya i professional'naya uspehnost' lichnosti [Career Regulation and Professional Success of an Individual]. In *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda*. Vol. 2. No. 3, pp. 86–118. URL: <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document257.pdf> (mode of access: 20.12.2024).
6. Koch, M. N., Peshkova, T. N. (2015). *Osnovy pedagogiki i andragogiki* [Fundamentals of Pedagogy and Andragogy]. Krasnodar, KubGAU. 90 p.
7. Craig, G. (2000). *Psikhologiya razvitiya* [Developmental Psychology]. Saint Petersburg, Piter. 992 p.
8. Kremer, N. Sh. (2024). *Matematicheskaya statistika* [Mathematical Statistics]. Moscow, Izdatel'stvo «Yurait». 259 p.
9. Kulyutkin, Yu. N. (1985). *Psikhologiya obucheniya vzroslykh* [Psychology of Adult Learning]. Moscow, Prosveshchenie. 123 p.
10. Maryutina, T. M., Ermolaev, O. Yu., Trubnikov, V. I. (1998). O prirode psikhologicheskikh prediktorov [On the Nature of Psychological Predictors]. In *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. No. 1, pp. 27–34.
11. Maslova, V. V. (2004). *Osnovy andragogiki. Terminologicheskii slovar'-spravochnik dlya studentov sotsial'no-gumanitarnykh spetsial'nostei* [Fundamentals of Andragogy. Terminological Dictionary-Reference Book for Students of Social and Humanitarian Specialties]. Mariupol. 19 p.
12. Petrova, V. N. (2019). *Obraz budushchego kak prediktor professional'nogo razvitiya* [Future Image as a Predictor of Professional Development]. Dis. ... d-ra psikhol. nauk. Tomsk. 350 p.
13. Predeina, M. V., Zhukova, N. V. (2023). Konteksty obrazovaniya sub"ektivnoi kar'ery lichnosti [Contexts of Formation of the Subjective Career of the Individual]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 5, pp. 218–226.

14. Verbitsky, A. A. (Ed.). *Psikhologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya* [Psychology and Pedagogy of Contextual Education]. Moscow, Saint Petersburg, Nestor-Istoriya. 416 p.
15. *Psikhologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti* [Human Psychology from Birth to Death]. (2002). Saint Petersburg, PRAIM EVROZNAK. 656 p.
16. Sergeeva, A. S., Kirillov, B. A., Dzhumagulova, A. F. (2016). Perevod i adaptatsiya kratkogo pyati-faktornogo oprosnika lichnosti (TIPI-RU): otsenka konvergentnoi validnosti, vnutrennei soglasovannosti i testretestovoi nadezhnosti [Translation and Adaptation of the Brief Personality Questionnaire (TIPI-RU): Assessment of Convergent Validity, Internal Consistency and Test-Retest Reliability]. In *Eksperimental'naya psikhologiya*. Vol. 9. No. 3, pp. 138–154. DOI: 10.17759/exppsy.2016090311.
17. Stepanova, E. I. (1996). *Psikhologiya vzroslykh – osnova akmeologii* [Adult Psychology – the Basis of Acmeology]. Saint Petersburg.
18. Unesikhina, V. A. (2019). *Issledovanie lichnostnykh prediktorov nepreryvnogo obucheniya u professionalov v zrelom vozraste* [An Investigation of Personality Predictors of Lifelong Learning in Mature Professionals]. Magisterskaya dissertatsiya. Ekaterinburg. 150 p.
19. Shmakova, S. B. (2018). Osobennosti obucheniya lyudei srednego vozrasta v sisteme povysheniya kvalifikatsii [Peculiarities of Training Middle-Aged People in the System of Advanced Training]. In *Izvestiya VGPU*. No. 1 (124).
20. Birren, J. E. (1964). *The Psychology of Aging*.
21. Briscoe, J. P., Hall, D. T., DeMuth, R. L. F. (2006). Protean and Boundaryless Careers: An empirical Exploration. In *Journal of vocational behavior*. Vol. 69. No. 1, pp. 30–47.
22. Bromley, D. B. (1996). *The Psychology of Human Ageing*. London.
23. Guest, D., Rodrigues, R. (2014). Beyond the Duality between Bounded and Boundaryless Careers: New Avenues for Careers Research. In *Career Development International*. Vol. 19. No. 6. DOI: 10.1108/CDI-09-2014-0123.
24. Levinson, D. J. (1986). A Conception of Adult Development. In *American psychologist*. Vol. 41. No. 1, p. 3.
25. Pringle, J., Mallon, M. (2003). Challenges for the Boundaryless Career Odyssey. In *International Journal of Human Resource Management*. Vol. 14. No. 5, pp. 839–853. DOI: 10.1080/0958519032000080839.
26. Wang, Y. F. (2013). Constructing Career Competency Model of Hospitality Industry Employees for Career Success. In *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. Vol. 25. No. 7, pp. 994–1016. DOI: 10.1108/IJCHM-07-2012-0106.

УДК 378.147
ББК 4448.902.4

ГРНТИ 15.25.51

Код ВАК 5.3.4

Степанюк Екатерина Ивановна,

SPIN-код: 6245-2337

кандидат педагогических наук, доцент, исполняющий обязанности ректора, Азовский государственный педагогический университет; 271112, Россия, г. Бердянск, ул. Шмидта, 4; e-mail: k_stepanyuk@mail.ru

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОГРАММЫ «СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ В ОБЩЕРОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; студенты-педагоги; подготовка будущих педагогов; педагогические кадры; социально-психологическая адаптация; авторские программы; социально-психологические тренинги; исторические регионы; общероссийское образовательное пространство

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается содержание авторской программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство». Автором определено, что социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в исторических регионах имеет свою специфику. В этой связи необходимо определить направления личностного самоопределения и развития профессиональной идентичности будущих педагогов, а особенно студентов-первокурсников, обучающихся по УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки. Целью работы является определение векторов личностного самоопределения и развития профессиональной идентичности студентов-первокурсников исторических регионов России через призму реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство». Методологически исследование опирается на представление о социально-психологической адаптации как о способности применять широкий спектр приемов психологической самопомощи, использовать копинг-стратегии. В статье описано содержание авторской программы, ядром которой является проведение социально-психологического тренинга – цикла мероприятий, включающих в себя психологическую диагностику, выполнение упражнений на развитие навыков саморегуляции, эмоционального интеллекта, стрессоустойчивости и иного, групповые дискуссии, направленные на повышение психологической грамотности, иные мероприятия. Научная новизна исследования заключается в разработке авторской программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» и ее реализации в вузах исторических регионов России. Практическая значимость заключается в возможности использования авторской программы и в ее адаптации под иные направления высшего образования.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Степанюк, Е. И. Содержательный компонент программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» / Е. И. Степанюк. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 361–369.

Stepanyuk Ekaterina Ivanovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Acting Rector, Azov State Pedagogical University, Berdyansk, Russia

SUBSTANTIVE COMPONENT OF THE PROGRAM “SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF FUTURE TEACHING STAFF IN THE CONDITIONS OF INTEGRATION INTO THE ALL-RUSSIAN EDUCATIONAL SPACE”

KEYWORDS: pedagogical universities; student teachers; training of future teachers; teaching staff; social and psychological adaptation; author’s programs; social and psychological trainings; historical regions; all-Russian educational space

ABSTRACT. The article examines the structure and content of the author’s program “Socio-psychological adaptation of future teaching staff in conditions of integration into the all-Russian educational space”. The author has determined that the socio-psychological adaptation of future teaching staff in historical regions has its own specifics. In this regard, it is necessary to determine the directions of personal self-determination and the development of professional identity of future teachers, and especially first-year students studying at UGSN (enlarged groups of specialties and directions of training) 44.00.00 Education and pedagogical sciences. The aim of the work is to determine the theoretical foundations of personal self-determination and the development of professional identity of first-year students of historical regions of Russia, to develop and test the program “Socio-psychological adaptation of future teaching staff in conditions of integration into the all-Russian educational space”. Methodologically, the study is based on the idea of socio-psychological adaptation as the ability to apply a wide range of psychological self-help techniques and use coping strategies. The article clearly outlines the structure of the author’s program, which involves conducting socio-psychological training – a cycle of activities that include psychological diagnostics, exercises aimed to develop self-regulation skills, emotional intelligence, stress tolerance and other, group discussions aimed at improving psychological literacy and other activities.

The scientific novelty of the research lies in the development of the author's program "Socio-psychological adaptation of future teaching staff in conditions of integration into the all-Russian educational space" and its implementation in universities of historical regions of Russia. The practical significance lies in the possibility of using the author's program and adapting it to other areas of higher education.

FOR CITATION: Stepanyuk, E. I. (2024). Substantive Component of the Program "Social and Psychological Adaptation of Future Teaching Staff in the Conditions of Integration into the All-Russian Educational Space". In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 361–369.

Постановка проблемы и обоснование актуальности ее решения в настоящее время. Интеграционные процессы в системе образования исторических субъектов Российской Федерации, новые социально-политические процессы повысили потребность в развитии науки и необходимость формирования кадрового потенциала, в том числе в области подготовки будущих педагогических работников.

Сегодня, в контексте интеграции в общероссийское образовательное пространство, в исторических субъектах Российской Федерации осуществляется переход на Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО). В связи с этим проблема становления и развития будущих специалистов в сфере образования требует глубокого теоретического осмысления и приобретает еще большую актуальность.

Социокультурная среда вуза как пространство профессиональной социализации будущих специалистов в сфере образования содержит значительные резервы для создания комфортного и благоприятного образовательного пространства в новых субъектах Российской Федерации.

Поддержка студентов в процессе их адаптации к новой образовательной среде и обучению в вузе способствует успешному включению в образовательный процесс и формирует способность прогнозировать трудные ситуации, разрешать их с помощью наиболее эффективных методов.

В исторических субъектах Российской Федерации – Донецкой Народной Республике, Луганской Народной Республике, Запорожской и Херсонской областях – с 2023 года переведены в ведение Министерства просвещения педагогические вузы, в которых создается и совершенствуется эффективная система подготовки будущих педагогических работников в соответствии с «Ядром высшего педагогического образования». Обозначенные процессы требуют от будущих педагогических работников определенных психологических ресурсов, гибкости и достаточного уровня сформированности жизнестойкости. Также актуальность проблемы обозначена потребностью внедрения в образовательный процесс вуза социально-психологических технологий, содействующих внутриличностным измене-

ниям будущих педагогических работников, процессу перестройки ранее сформированных (до 2022 года) в школе идеалов, жизненных планов и целей, ценностей. Одновременно у студентов формируется мотивация к достижению успеха в различных видах деятельности, что непосредственно влияет на повышение уровня адаптации.

Целью данной статьи является определение векторов личностного самоопределения и развития профессиональной идентичности студентов-первокурсников исторических регионов России через призму реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство».

Анализ последних исследований и публикаций. Для того чтобы определить теоретические основы разработки программы, необходимо обозначить содержание понятий «адаптация» и «социально-психологическая адаптация».

Термин «адаптация» происходит от латинского *adaptatio*, что означает «приспособление». Сначала он получил распространение в биологии при изучении реакций живых организмов на влияния окружающей среды. Впервые биологическую адаптацию обозначил Ч. Дарвин, рассматривая ее как совокупность полезных для организма изменений, правильное отображение окружающей среды.

Научно-методологические основы исследований адаптационных процессов раскрываются в фундаментальных трудах отечественных психологов К. Абульхановой-Славской [1], Б. Ананьева [3], Е. Климова [5], О. Леонтьева [7] и др., которые рассматривают с различных позиций психологические механизмы адаптации человека к внешним условиям и взаимосвязь понятий «развитие» и «адаптация».

В зарубежной литературе адаптация рассматривается Делором как форма защитного приспособления человека к социальным требованиям [15], Т. Шибутани – как совокупность приспособленческих реакций, в основе которых – активное овладение средой, ее изменение: создание условий для успешной деятельности [14], Ж. Пиаже – как процесс, который обеспечивает равновесие между влиянием организма на среду и обратным влиянием сре-

ды, т. е. ть равновесие во взаимоотношениях субъекта и объекта [16].

Анализ исследований показал, что все психологические школы рассматривают понятие адаптации и процесс адаптации личности на разных этапах ее развития. Так, необихевиористский подход отражен в работах Г. Айзенка, в рамках психоанализа адаптацию исследовали З. Фрейд, А. Фрейд, Х. Хартман.

В рамках психоанализа значительный интерес для нас представляют исследования З. Фрейда. Он представил концепцию адаптации на основе защитных механизмов личности согласно структуре психической сферы, где существует три инстанции – «Оно», «Я» и «Сверх-Я». «Оно включает инстинкты, Сверх-Я – систему централизованной морали, а «Я» включает рациональные познавательные процессы личности. Оно руководствуется принципом удовольствия, Я – принципом реальности. Я противоборствует с Оно и Сверх-Я и внешней реальностью» [9].

Таким образом, адаптация является целостным биологическим, физиологическим и психологическим процессом, в свою очередь, она требует различных форм поведения личности в зависимости от социальной ситуации, в которой она находится.

По мнению авторского коллектива под руководством П. А. Амбаровской, адаптация студентов в вузе представляет собой процесс их интеграции в особую образовательную, социальную и профессиональную среду посредством повседневного, регулярного взаимодействия с ней. Главной целью данного процесса, как отмечают ученые, является формирование адекватных моделей деятельности и поведения в основных сферах университетской жизни [2].

Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции к требованиям общероссийского образовательного пространства имеет свою специфику. Прежде всего это целенаправленный, системный процесс взаимодействия студента и носителей идей новой педагогической культуры, которая приводит к пониманию традиционных духовно-нравственных ценностей российского общества, принятию ключевой роли педагогического работника в будущей профессиональной деятельности. В этой связи результатом реализации программы ожидается повышение уровня адаптационной готовности будущих педагогических работников к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями общероссийского образовательного пространства. В свою очередь, адаптационная готовность будущего педагога влияет на эффективность обу-

чения и воспитания подрастающего поколения.

Как отмечает О. В. Стукалова, готовность к успешной и гибкой адаптации студентов определяют вопросы, связанные с динамичностью информационных потоков и давлением социальных проблем. По мнению ученой, решение этих проблем возможно при условии трансформации образовательной парадигмы и обращения к потенциалу когнитивной педагогики [10].

Анализ последних исследований по рассматриваемой проблеме свидетельствует о том, что в современных реалиях важно рассматривать социально-психологическую адаптацию и как сложную детерминацию, особенно для тех, кто получил ранение или травмы в ходе специальной военной операции [8].

Исследователи под руководством Н. Н. Шевченко отмечают наличие негативных факторов адаптации у студентов первого курса, а именно: недостаточный уровень мотивации к учению, трудности в установлении межличностного взаимодействия с сокурсниками и преподавателями, стрессовые ситуации в связи с предстоящей экзаменационной сессией, неспособность к более самостоятельной организации процесса учения [13].

Несмотря на некоторые отличия теоретических концепций и подходов, адаптация будущих педагогических работников к обучению в вузе в исторических регионах в рамках нашего исследования рассматривается как процесс приспособления к знаниям, умениям, качествам и способностям компонентов деятельности, который обеспечивает личностное самоопределение и развитие профессиональной идентичности, эффективное взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса в вузе, новой образовательной и социокультурной средой.

В этой связи особенно важно формировать в рамках освоения программы компетентность будущего педагога, которая обретает характер надличностного образования – совокупности планов разных видов деятельности, этического кодекса, системы мотивации, правил поведения, которые отвечают основной цели – получение качественного образования.

Предложенная нами авторская программа содействует формированию ценностей и универсальных норм поведения учителя, где базисом выступает духовный потенциал человека – лидера и авторитета в профессиональной деятельности.

Студент педагогического вуза в процессе личностного и профессионального самоопределения участвует в формировании

профессионального педагогического сообщества. Это требует от студентов развития навыков саморегуляции, самоконтроля, что также предполагает накопление значительного объема знаний. По словам И. Гофмана, «Экспрессивная согласованность, требуемая в исполнениях, выявляет важнейшее рассогласование между нашими общечеловеческими Я и нашими социализированными Я. Как природные человеческие существа мы, по-видимому, сотворены порывистыми, импульсивными особями, чьи настроения и энергетические заряды поминутно меняются. Но как исполнители характерных ролей, принятых на себя для представления перед аудиторией, мы не должны допускать резких перемен и капризов» [4, с. 89].

Программа предполагает также изучение студентами поведенческих копинг-стратегий (рис.), широкого спектра приемов психологической самопомощи, позволяю-

щих адаптироваться к жизненным испытаниям.

Как отмечают О. А. Ульянина, Л. А. Александрова, С. О. Дмитриева, копинг-стратегии опосредуют воздействие психологической травмы и выраженность симптомов ПТСР, в частности в условиях проведения боевых действий. При этом воздействие различных травм на прогнозируемые симптомы ПТСР смягчается при использовании копинг-стратегии поиска социальной поддержки и участия в деятельности, требующей ответственности [12].

В рамках программы студенты на основе представленного теоретического материала и выполнения практических упражнений усваивают, что продуктивность психологической адаптации человека зависит в том числе от умения выбирать и применять техники саморегуляции.

Копинг-стратегии	Адаптивные стратегии	Относительно адаптивные стратегии	Неадаптивные стратегии
Когнитивные стратегии	Стратегии проблемного анализа, сохранения самообладания и установки собственной ценности	Стратегии относительности, религиозности и придания смысла	Стратегии игнорирования, смирения, диссимилиации и растерянности
Поведенческие стратегии	Стратегии сотрудничества, альтруизма и обращения к другим людям за помощью	Стратегии отвлечения, компенсации, конструктивной активности	Стратегии активного избегания и отступления
Эмоциональные стратегии	Стратегии протеста и оптимизма	Стратегии эмоциональной разгрузки и пассивной кооперации	Стратегии подавления эмоций, покорности, самообвинения, агрессивности

Рис. Виды и характеристики копинг-стратегий

В части смыслового образовательного блока программы студенты овладевают знаниями о факторах, влияющих на социально-психологическую адаптацию в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство: 1) социальные (организационные и межличностные отношения, социальная поддержка); 2) эмоциональные (стрессоустойчивость, изменения в эмоциях, позитивный или негативный настрой); 3) профессионально ориентированные (временные затраты на обучение педагогической специальности, соотношение вклада времени в профессиональное обучение и иные виды деятельности); 4) физическое состояние и уровень здоровья (хорошее самочувствие, бодрость и др.).

Важны в данной программе знания о профессиональной адаптации, в том числе

во взаимосвязи с самолидерством. По мнению К. Э. Сун и К. И. Воробьевой, «...самолидерство предсказывает психологические состояния, такие как повышенное позитивное настроение и низкий уровень стресса, а также связанные с работой результаты, такие как повышение производительности, инновации и удовлетворенность работой» [11]. Таким образом, студенты усваивают, что высокий уровень развития адаптации позволяет человеку быть более продуктивным, чувствовать себя более здоровым и сильным.

Структура программы предполагает проведение социально-психологического тренинга – цикла мероприятий, включающих в себя психологическую диагностику, выполнение упражнений на развитие навыков саморегуляции, эмоционального

интеллекта, стрессоустойчивости и иного, групповые дискуссии, направленные на повышение психологической грамотности, иные мероприятия.

Реализация программы осуществляется сотрудниками психологической службы университета, одной из основных задач которой, по мнению С. С. Котовой, Е. С. Холоповой, является осуществление психолого-педагогического и социально-педагогического сопровождения образовательного процесса и содействие в повышении уровня адаптации студентов младших курсов к обучению в вузе [6].

Занятия социально-психологического тренинга объединены не только общей целью – развитие социально-психологической адаптации, но и общей структурой. Каждое занятие состоит из трех частей: вводной, основной и завершающей.

В структуре каждого занятия выделены:

- вводная часть – представление ведущего, оглашение темы, ознакомление участников со структурой и задачами занятия, актуализация содержания предыдущего занятия или домашнего задания;
- ритуал приветствия – позволяет сплотить группу, создать атмосферу группового доверия и принятия;
- разминка – позволяет мотивировать участников, вовлечь в процесс командообразования, наладить контакт между студентами и ведущим, активизировать участников, создать комфортную атмосферу обучения;
- основная часть – включает в себя

теоретический и практический блоки, направленные на отработку основного содержания по теме;

– завершающая часть – ориентирована на закрепление и интеграцию опыта; включает в себя релаксационные упражнения на эмоциональную проработку. В конце занятия осуществляется рефлексия – размышления участников тренинга, направленные на самоанализ и оценку эффекта занятия, развитие навыка делиться эмоциями, формулировать обратную связь для группы и ведущего, мотивация на дальнейшее активное взаимодействие в процессе программы.

Программа состоит из 4 разделов по 6 занятий в каждом (табл.). На занятиях вводно-информационного раздела (№ 1–6) работа направлена на сплочение учебного коллектива, профилактику внутригрупповых конфликтов, знакомство с понятием психологической адаптации. Второй раздел (занятия № 7–12) предполагает ориентацию работы на личностный рост участников. Важна работа с самосознанием студента, его самоконтролем и самооценкой. Содержание работы третьего (занятия № 13–18) и четвертого разделов (занятия № 19–24) акцентировано на решении задач по формированию учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов, развитию у них гуманистических и традиционных духовно-нравственных ценностей.

Тематический план занятий представлен в таблице.

Таблица

**Тематический план занятий программы
«Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников
в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство»**

Разделы программы	№	Тема занятия	Цель
I. Вводно-информационный	1.	«Давайте познакомимся»	Знакомство, входная диагностика
	2.	«Мы вместе»	Развитие психологической культуры личности, командообразование
	3.	«Наш вуз»	Сопровождение академической адаптации студентов в образовательной среде вуза
	4.	«Что такое адаптация к вузу?»	Психологическое просвещение по вопросу социально-психологической адаптации к среде вуза, прогнозирование возможных препятствий к адаптации
	5.	Последствия нарушений социально-психологической адаптации	Психологическое просвещение по вопросу последствий нарушений процесса адаптации, освоение инструментов самопомощи
	6.	Самоактуализация в процессе социально-психологической адаптации	Психологическое просвещение, развитие гуманистических ценностей саморазвития, самопознания, самосозидания

Продолжение таблицы

Разделы программы	№	Тема занятия	Цель
II. Сопровождение личностного самоопределения студентов-первокурсников. Психологическая устойчивость и саморегуляция	7.	«Слагаемые индивидуальности»	Развитие личностной идентичности, формирование представления об уникальности и ценности личности, формирование уважения к окружающим
	8.	«Управляю собой»	Обучение навыкам и приемам управления временем
	9.	«Мои внутренние ресурсы»	Развитие психологической устойчивости с опорой на внутренние ресурсы
	10.	Эмоциональный интеллект	Повышение психологической компетентности, развитие эмоционального интеллекта как элемента социально-психологической адаптации, освоение техник саморегуляции
	11.	Самоорганизация	Развитие навыков планирования и организации учебно-профессиональной деятельности, профилактика проблемного использования интернета
	12.	Совладание и жизнестойкость	Сформировать понимание феноменов совладания и жизнестойкости
III. Развитие профессиональной идентичности студентов-первокурсников	13.	Студент как субъект учебно-профессиональной деятельности	Психологическое просвещение, развитие мотивации обучения в вузе
	14.	Профессиональные качества и навыки педагога	Психологическое просвещение, развитие профессиональной идентичности
	15.	Педагог – помогающая профессия	Психологическое просвещение, развитие альтруистической направленности будущего педагога
	16.	Стресс в работе с людьми и его профилактика	Психологическое просвещение, развитие стрессоустойчивости учебно-профессиональной деятельности
	17.	Образ профессионального будущего	Психологическое просвещение, знакомство с приемами анализа субъективной картины профессионального пути будущего педагога
	18.	Профессиональное развитие педагога	Развитие профессиональной идентичности и мотивации учебно-профессиональной деятельности
IV. Ценностная сфера и жизненные ориентиры педагога	19.	Ценностная сфера педагога	Формирование личностных и профессиональных ценностей. Сформировать понимание, что такое ценности. Какие ценности важны для педагога? Какие ценности важны для каждого из участников?
	20.	«На том стою, и не могу иначе» (осмысленность жизни)	Развитие мотивации к исследованию феномена смысла жизни
	21.	«К неопределенности готов!»	Формирование личностных и профессиональных ценностей
	22.	«Какой видит школу будущего молодой педагог?»	Формирование личностных и профессиональных ценностей педагога

Продолжение таблицы

Разделы программы	№	Тема занятия	Цель
	23.	«Моя карта пути»	Развитие целеполагания учебно-профессиональной деятельности
	24.	Завершение	Итоговая психодиагностика, интеграция полученного на занятиях опыта

С сентября 2024 года программа реализуется в вузах Запорожской области. Рекомендованное количество студентов в группе составляет 7–20 человек. Каждая тема рассчитана на 4 академических часа (180 мин с перерывом 10 мин) и предполагает пошаговое решение диагностических задач. Для решения организационных вопросов реализации программы рекомендуется создание чата / группы поддержки в доступном для студентов ресурсе, что позволит участникам общаться во внеучебное время, прикреплять результаты выполненных заданий для самостоятельного изучения, дополнительные методические материалы.

Коротко остановимся на результатах психодиагностического исследования обучающихся в вузах Запорожской области по УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки на подготовительном этапе реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство».

В исследовании приняли участие 98 обучающихся первого курса вузов Запорожской области. В качестве диагностического инструментария нами использованы психодиагностические методики: Опросник «Жизненная позиция личности» (Д. А. Леонтьев, А. Е. Шильманская), Тест жизнестойкости (С. Мадди, Д. Хошаба, адапт.: Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова), Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (Дж. Крамбо, Л. Махолик, адапт.: Д. А. Леонтьев), Шкала общей самооффективности (Р. Шварцер, М. Ерусалем, адапт.: В. Г. Ромек), Шкала академической мотивации (ШАМ) (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин).

Анализ результатов психодиагностического исследования на подготовительном этапе показал, что по методике «Жизненная позиция личности» показатели «активность» и «осознанность» сформированы на уровне 68%, а показатель «гармония» – 43%, данный факт соотносится с трудностями распределения приоритетов деятельности при высокой загруженности в первые месяцы обучения в вузе и сменой социокультурной среды.

Тест жизнестойкости на подготовитель-

ном этапе показал 68% сформированности показателя, что свидетельствует о достаточном уровне готовности будущих педагогов к перестройке внутренних идеалов и жизненных, духовно-нравственных ценностей.

Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) показал, что показатели «осмысленность будущего», «осмысленность настоящего», «осмысленность прошлого» и «общая осмысленность жизни» находятся на уровне от 40% до 50% сформированности, что необходимо усилить процессы психолого-педагогического сопровождения процесса социальной адаптации обучающихся: от формирования ценностных установок до возможности корректировать развитие профессиональной идентичности, личностный рост будущих педагогов и готовность к принятию ответственных решений в различных сферах жизни.

По шкале общей самооффективности результаты на уровне 67% свидетельствуют о достаточно успешном освоении новых стратегий поведения в условиях постоянных изменений и интеграционных процессов в исторических регионах.

Результаты исследования по шкале академической мотивации позволяют сделать вывод, что познавательная мотивация и мотивация достижения составляют 41% сформированности; мотивация саморазвития – 67%; мотивация самоуважения – 69%; критерий «отсутствие мотивации» – на уровне 7%, что говорит о готовности к личностному развитию студентов как будущих педагогов в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство, а также ориентации на качественную профессиональную деятельность, создание актуальных практик обучения и воспитания, обеспечение психологического благополучия образовательной среды.

В рамках статьи нами коротко представлены результаты психодиагностического исследования на подготовительном этапе реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство». На данный момент продолжается основной этап реализации авторской программы. Результаты психодиагностического исследования на обозначенном

этапе станут предметом наших дальнейших исследований.

Выводы. Анализ процессов социально-психологической адаптации будущих педагогических работников к обучению в вузе в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство остается важным направлением исследования.

Сегодня в вузах исторических регионов возникает потребность в социально-психологических технологиях, содействующих внутриличностным изменениям будущих педагогических работников, процессу перестройки ранее сформированных в школе идеалов, жизненных планов и целей, ценностей. Одновременно у студентов необходимо сформировать мотивацию к достижению успеха в различных видах деятельности, что непосредственно влияет на повышение уровня адаптации.

Адаптация будущих педагогических работников к обучению в вузе в исторических регионах в рамках нашего исследования рассматривается как процесс приспособления к знаниям, умениям, качествам и способностям компонентов деятельности, который обеспечивает личностное самоопределение и развитие профессиональной идентичности, эффективное взаимодействие с другими субъектами образователь-

ного процесса в вузе, новой образовательной и социокультурной средой.

В результате исследования установлено, что новая социокультурная ситуация требует от студентов развития навыков саморегуляции, самоконтроля, что также предполагает накопление значительного объема знаний, а также широкого спектра приемов психологической самопомощи, позволяющих адаптироваться к жизненным испытаниям – поведенческим копинг-стратегий. Эти навыки особенно важны в условиях обучения на территории проведения боевых действий.

Результаты реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» с учетом психодиагностического исследования на подготовительном этапе реализации программы позволили разработать и реализовать в рамках программы социально-психологические тренинги, тематические планы которых представлены в исследовании.

Результаты психодиагностического исследования будут служить компонентом апробации эффективности реализации авторской программы и станут перспективой дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская, К. М. Стратегия жизни / К. М. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с. – Текст : непосредственный.
2. Амбарова, П. А. Академическая и социокультурная адаптация студентов в вузах России / П. А. Амбарова, Г. Е. Зборовский, В. С. Никольский, Н. Шаброва. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 12. – С. 9–30.
3. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – 230 с. – Текст : непосредственный.
4. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман ; пер. с англ. и вступ. статья А. Д. Ковалева. – М. : КАНОН-пресс-Ц ; Кучково поле, 2000. – 304 с. – Текст : непосредственный.
5. Климов, Е. А. Психология профессионализма / Е. А. Климов. – М., 1996. – 400 с. – Текст : непосредственный.
6. Котова, С. С. Модель психолого-педагогической службы в системе высшего профессионально-педагогического образования / С. С. Котова, Е. С. Холопова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 6. – С. 275–289.
7. Леонтьев, А. Н. Педагогическое общение / А. Н. Леонтьев. – М. ; Нальчик : Эль-Фа, 1996. – 96 с. – Текст : непосредственный.
8. 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.
9. Психология бессознательного : сборник произведений / З. Фрейд ; составитель, научный редактор, автор вступительной статьи М. Г. Ярошевский. – М. : Просвещение, 1990. – 447 с. – Текст : непосредственный.
10. Стукалова, О. В. Социокультурная адаптация личности в контексте когнитивной педагогики / О. В. Стукалова. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал Башкортостана. – 2023. – № 3. – С. 57–68.
11. Сун, К. Э. Самолидерство как предиктор совладающего поведения личности / К. Э. Сун, К. И. Воробьева. – Текст : непосредственный // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2019. – Т. 4, № 2. – С. 117–136.
12. Ульянина, О. А. Особенности актуального состояния обучающихся в регионе с высокой степенью вовлеченности в последствия боевых действий / О. А. Ульянина, Л. А. Александрова, С. О. Дмитриева. – Текст : непосредственный // Социальная психология и общество. – 2024. – Т. 15, № 1. – С. 171–189.
13. Шевченко, Н. Н. Особенности адаптации студентов-первокурсников в условиях дистанционного обучения / Н. Н. Шевченко, Е. А. Раевская, Н. А. Богданова, Г. М. Янюшкина. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование: XXI век. – 2022. – Вып. 3 (39).

14. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – М. : Прогресс, 1969. – 178 с. – Текст : непосредственный.
15. Delor, P. *De la medecine sociale* / P. Delor. – Paris, 1966. – 216 p. – Text : immediate.
16. Piaget, G. *Biology and knowledge* / G. Piaget. – Chicago, 1971. – XII, 384 p. – Text : immediate.

REFERENCES

1. Abulkhanova-Slavskaya, K. M. (1991). *Strategiya zhizni* [Life Strategy]. Moscow, Mysl'. 299 p.
2. Ambarova, P. A., Zborovsky, G. E., Nikolsky, V. S., Shabrova, N. (2022). Akademicheskaya i sotsiokul'turnaya adaptatsiya studentov v vuzakh Rossii [Academic and Socio-Cultural Adaptation of Students in Russian Universities]. In *Vysshee obrazovanie v Rossii*. Vol. 31. No. 12, pp. 9–30.
3. Ananyev, B. G. (1980). *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected Psychological Works]. Moscow, Pedagogika. 230 p.
4. Gofman, I. (2000). *Predstavlenie sebya drugim v povsednevnoi zhizni* [Introducing Yourself to Others in Everyday Life]. Moscow, KANON-press-Ts, Kuchkovo pole. 304 p.
5. Klimov, E. A. (1996). *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of Professionalism]. Moscow. 400 p.
6. Kotova, S. S., Kholopova, E. S. (2023). Model' psikhologo-pedagogicheskoi sluzhby v sisteme vysshego professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya [Model of Psychological and Pedagogical Service in the System of Higher Professional and Pedagogical Education]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 6, pp. 275–289.
7. Leontyev, A. N. (1996). *Pedagogicheskoe obshchenie* [Pedagogical Communication]. Moscow, Nalchik, El'-Fa. 96 p.
8. Polubedova, A. S. (2024). Varianty proyavleniya sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii i ee lichnostnykh resursov u sportsmenov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Variants of Manifestation of Socio-Psychological Adaptation and Its Personal Resources in Athletes with Disabilities]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 4, pp. 304–312.
9. Freud, Z. (1990). *Psikhologiya bessoznatel'nogo* [Psychology of the Unconscious]. Moscow, Prosveshchenie. 447 p.
10. Stukalova, O. V. (2023). Sotsiokul'turnaya adaptatsiya lichnosti v kontekste kognitivnoi pedagogiki [Sociocultural Adaptation of Personality in the Context of Cognitive Pedagogy]. In *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana*. No. 3, pp. 57–68.
11. Sun, K. E., Vorobyeva, K. I. (2019). Samoliderstvo kak prediktor sovladayushchego povedeniya lichnosti [Self-Leadership as a Predictor of Coping Behavior of an Individual]. In *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda*. Vol. 4. No. 2, pp. 117–136.
12. Ulyanina, O. A., Aleksandrova, L. A., Dmitrieva, S. O. (2024). Osobennosti aktual'nogo sostoyaniya obuchayushchikhsya v regione s vysokoi stepen'yu вовлеченности v posledstviya boevykh deistvii [Features of the Current State of Students in a Region with a High Degree of Involvement in the Consequences of Military Actions]. In *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*. Vol. 15. No. 1, pp. 171–189.
13. Shevchenko, N. N., Raevskaya, E. A., Bogdanova, N. A., Yanyushkina, G. M. (2022). Osobennosti adaptatsii studentov-pervokursnikov v usloviyakh distantsionnogo obucheniya [Features of Adaptation of First-Year Students in the Conditions of Distance Learning]. In *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. Issue 3 (39).
14. Shibusani, T. (1969). *Sotsial'naya psikhologiya* [Social Psychology]. Moscow, Progress. 178 p.
15. Delor, P. (1966). *De la medecine sociale*. Paris. 216 p.
16. Piaget, G. (1971). *Biology and Knowledge*. Chicago. XII, 384 p.

Васягина Наталия Николаевна,

SPIN-код: 2704-0840

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: vasyagina_n@mail.ru

Баринаева Елена Сергеевна,

SPIN-код: 7785-6320

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: barinovaes@yandex.ru

Григорян Елена Николаевна,

SPIN-код: 6219-5587

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: elena_n_r@mail.ru

**РЕСУРСНЫЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИКЕ
СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ:
РАЗРАБОТКА И ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
СКРИНИНГОВОЙ ПРОЦЕДУРЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: суицид; суицидальное поведение; самоубийство; диагностика суицидального поведения; методы диагностики; диагностический инструментарий; ресурсный подход; личностные ресурсы; диагностика личностных ресурсов; скрининг; валидность; надежность

АННОТАЦИЯ. В статье представлено теоретико-методологическое и эмпирическое обоснование возможности диагностики суицидального поведения обучающихся на основе оценки их личностных ресурсов. Описана процедура разработки и психометрической проверки скрининговой процедуры оценки личностных ресурсов обучающихся. В апробации процедуры приняли участие 5000 обучающихся, проживающих в 9 регионах Российской Федерации: Свердловская, Курганская, Сахалинская, Новосибирская области, Пермский край, Республика Крым, Республика Саха (Якутия), Удмуртская Республика, Херсонская область. Среди них 3047 обучающихся 5–11 классов общеобразовательных организаций, 978 обучающихся организаций средне-профессионального образования, 975 обучающихся организаций высшего образования. В качестве методов психометрической проверки скрининговой процедуры использовались: метод экспертных оценок для проверки содержательной валидности; корреляционный анализ для оценки внутренней и внешней валидности, ретестовой надежности; расчет средних значений и стандартного отклонения для определения тестовых норм. В ходе апробации и психометрической проверки скрининговая процедура показала высокие показатели валидности и надежности, что свидетельствует о возможности применения этого инструмента для диагностики личностных ресурсов обучающихся и выявления тех, кто нуждается в особом внимании педагога-психолога образовательной организации. Скрининговая процедура может быть включена в комплексное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся на основе ресурсного подхода к диагностике и профилактике суицидального поведения.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено согласно государственному заданию Министерства просвещения РФ № 73-00103-22-01 «Научно-методическая разработка и апробация единого комплекса методик для оценки риска суицидального поведения обучающихся в целях организации психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях (общеобразовательные организации, профессиональные образовательные организации, образовательные организации высшего образования), включая цифровую версию».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Васягина, Н. Н. Ресурсный подход к диагностике суицидального поведения обучающихся: разработка и психометрические характеристики скрининговой процедуры / Н. Н. Васягина, Е. С. Баринаева, Е. Н. Григорян. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 370–380.

Vasyagina Natalia Nikolaevna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Barinova Elena Sergeevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Grigorian Elena Nikolaevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

A RESOURCE-BASED APPROACH TO THE DIAGNOSIS OF SUICIDAL BEHAVIOR OF STUDENTS: DEVELOPMENT AND PSYCHOMETRIC CHARACTERISTICS OF A SCREENING PROCEDURE

KEYWORDS: suicide; suicidal behavior; suicide; diagnostics of suicidal behavior; diagnostic methods; diagnostic tools; resource approach; personal resources; diagnostics of personal resources; screening; validity; reliability

ABSTRACT. The article presents a theoretical, methodological and empirical justification for the possibility of diagnosing suicidal behavior of students based on an assessment of their personal resources. The procedure for the development and psychometric verification of a screening procedure for evaluating students' personal resources is described. The procedure was tested in 2023, 5000 students living in 9 regions of the Russian Federation took part in it: Sverdlovsk Region, Kurgan Region, Sakhalin Region, Novosibirsk Region, Perm Territory, Republic of Crimea, Republic of Sakha (Yakutia), Udmurt Republic, Kherson region. Among them are 3047 students of grades 5–11 of general education organizations, 978 students of secondary vocational education organizations, 975 students of higher education organizations. The methods of psychometric verification of the screening procedure were: the method of expert assessments to verify the substantive validity; correlation analysis to assess internal and external validity, retest reliability; calculation of average values and standard deviation to determine test norms. During the approbation and psychometric verification, the screening procedure showed high levels of validity and reliability, which indicates the possibility of using this tool to diagnose students' personal resources and identify those who need special attention from a teacher-psychologist of an educational organization. The screening procedure can be included in the comprehensive psychological and pedagogical support of students based on a resource-based approach to the diagnosis and prevention of suicidal behavior.

ACKNOWLEDGMENTS: The study was carried out in accordance with the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 73-00103-22-01 "Scientific and methodological development and testing of a single set of methods for assessing the risk of suicidal behavior of students in order to organize psychological and pedagogical support in educational organizations (general education organizations, professional educational organizations, educational organizations of higher education), including a digital version".

FOR CITATION: Vasyagina, N. N., Barinova, E. S., Grigorian, E. N. (2024). A Resource-Based Approach to the Diagnosis of Suicidal Behavior of Students: Development and Psychometric Characteristics of a Screening Procedure. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 370–380.

Введение. Превенция суицидальных рисков – одно из важнейших направлений профилактической работы в системе образования, успешность которой во многом обеспечивается наличием у специалистов надежного инструментария, позволяющего своевременно диагностировать суицидальную активность обучающихся.

Несмотря на пристальное внимание к проблеме суицидального поведения обучающихся и его профилактике, при организации психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях отсутствует единый диагностический инструментарий для его выявления. Профилактическая работа строится в основном на выявлении факторов риска и целенаправленной работе по их нивелированию. Однако результаты клинических наблюдений за последние десятилетия указывают на недостаточную прогностичность такого подхода: все чаще фиксируются случаи, когда обследованные с помощью различных методик диагностики суицидальных рисков респонденты не входили в «группу риска», но совершали суицид, и, наоборот, обследуемые, отнесенные к «группе риска», в период наблюдения не предпринимали суицидальных попыток. Это обстоятельство актуализирует необходимость поиска и обоснова-

ния новых методологических оснований для диагностики суицидального поведения.

Целью настоящего исследования явились научное обоснование, разработка, апробация и проверка психометрических характеристик скрининговой процедуры диагностики суицидального поведения обучающихся на основе оценки их личностных ресурсов.

Теоретические и эмпирические основания разработки скрининговой процедуры. В качестве теоретических оснований при разработке скрининговой процедуры диагностики суицидального поведения обучающихся на основе оценки их личностных ресурсов выступили идеи личностно ориентированного (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалева, А. В. Петровский, К. Роджерс, А. Маслоу и др.) и ресурсного (В. А. Бодрова, Н. Е. Водопьянова, Д. А. Леонтьев, К. Муздыбаев, С. Хобфолл, А. S. Masten, M.-G. Reed и др.) подходов, согласно которым в широком смысле под понятием «ресурс» понимают все то, что может помочь личности действовать, сохраняя собственную целостность, в разных жизненных обстоятельствах [1; 11; 12]. Выделяют внешние (средовые, социальные) и внутренние (личностные, психологические) ресурсы.

Наиболее значимым внешним ресурсом для подростка является его ближайшее окружение – родители, родственники, друзья и другие люди, которые постоянно присутствуют в жизни подростка [15]. Учитывая, что внешние ресурсы, к которым относятся семья и ближайшее социальное окружение обучающихся, являются достаточно нестабильными и с трудом поддаются влиянию в условиях образовательной организации, важнейшее значение приобретает обладание обучающимися внутренними (психологическими, личностными) ресурсами.

Личностные ресурсы принадлежат самому человеку и являются системными характеристиками личности, обеспечивающими возможность преодолевать трудные жизненные ситуации, сохраняя достаточный уровень психологического благополучия [4]. Это так называемые гибкие свойства личности [12], «личностный адаптационный потенциал» [3], «личностный потенциал» [13], «эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты», которые человек актуализирует при адаптации к стрессовым жизненным ситуациям, выборе стратегий совладающего поведения [19]. Важно подчеркнуть, что личностные ресурсы являются прижизненными образованиями, поддающимися коррекции и развитию [1].

В ряде исследований личностные ресурсы рассматриваются как важнейшие антисуицидальные факторы, от которых зависит, какую стратегию поведения в сложной ситуации выберет обучающийся [9; 10; 14; 16; 20–22]. В соответствии с концепцией А. Г. Амбрумовой и В. А. Тихоненко чем большим количеством действующих антисуицидальных факторов обладает субъект, тем прочнее его антисуицидальный барьер и тем менее вероятна реализация им суицидальных тенденций, и наоборот [2].

В проведенном нами по заявке Министерства просвещения исследовании было установлено, что обучающиеся, совершившие суицид и попытку суицида, отличаются от нормотипичных сверстников дефицитностью личностных ресурсов [8].

Детальное исследование взаимосвязи разнообразных личностных ресурсов (адаптивность, коммуникабельность, самостоятельность, психологическая устойчивость, оптимизм, самооценка, самосознание, жизнестойкость, эмоциональное состояние, образ самого себя и своего будущего, жизненные навыки, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, позитивное мышление, эмпатия, саморегуляция и др.) и суицидального поведения показало наличие множественных отрицательных связей между ними, что позволило сделать вывод о

том, что высоким значениям личностных ресурсов соответствуют низкие значения суицидальной активности, и наоборот: чем ниже ресурсы, тем выше суицидальная активность [5]. При этом сквозное влияние на суицидальное поведение обучающихся в целом и отдельные факторы его риска обеспечивается жизнестойкостью в сочетании с активностью, позитивным восприятием мира и себя, удовлетворенностью жизнью, пониманием собственных эмоций и умением ими управлять. Совокупность названных параметров образует интегральное образование – психологические ресурсы личности [7]. Высокий и средний уровни психологических ресурсов обеспечивают гибкость и успешность адаптации обучающихся, выбор эффективных стратегий поведения, совладания и саморегуляции, повышая при этом общую самоэффективность, препятствуют суицидальной активности, в том числе спонтанной [8].

При проведении исследования экспериментально подтверждено, что развитие у обучающихся личностных ресурсов является условием профилактики суицидального поведения [6].

Подробно теоретические основания и результаты эмпирического исследования, которые были положены в основу разработки скрининговой процедуры диагностики суицидального поведения обучающихся на основе оценки их личностных ресурсов, представлены в нашей монографии [5].

Организация исследования. На этапе проектирования скрининговой процедуры были привлечены 82 эксперта (из них 54 педагога-психолога образовательных организаций, 12 методистов психологических центров, 16 представителей научного психологического сообщества, чьи научные интересы лежат в области изучения суицидального поведения и личностных ресурсов).

На этапе апробации и определения психометрических характеристик скрининговой процедуры выборку составили 5000 обучающихся из девяти регионов Российской Федерации: Свердловская, Курганская, Сахалинская, Новосибирская области, Пермский край, Республика Крым, Республика Саха (Якутия), Удмуртская Республика, Херсонская область. Среди них 3047 обучающихся 5–11 классов общеобразовательных организаций, 978 обучающихся организаций среднего профессионального образования, 975 обучающихся организаций высшего образования. Выборка подобрана по случайному принципу, является репрезентативной по своему составу.

Для оценки внешней валидности скрининговой процедуры были использованы методики «Тест жизнестойкости» С. Мадди

в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой, опросник «Антивитальность и жизнестойкость» О. А. Сагалаковой, Д. В. Труевцева, «Тест эмоционального интеллекта» Н. Холла, «Методика определения доминирующего состояния: краткий вариант» Л. В. Куликова. Обработка результатов осуществлялась с использованием открытой специализированной программы JASP.

Результаты исследования и их обсуждение. *Описание процедуры разработки скрининговой процедуры оценки личностных ресурсов обучающихся.* Разработка стимульного материала скрининговой процедуры оценки осуществлялась в несколько этапов. Методом мозгового штурма на первом этапе экспертных семинаров были сформулированы утверждения шкалы «личностные ресурсы», направленные на оценку отношения обучающихся к разным сторонам жизни, их представлений о себе и о своем будущем, об их эмоциональном состоянии и поведении в разных жизненных ситуациях. Стимульный материал представлен прямыми и обратными утверждениями. Например: «Мне нравится заводить новые знакомства», «Я откладываю сложные дела на потом», «Я с удовольствием воплощаю новые идеи», «Я стараюсь быть в курсе событий, происходящих вокруг меня». Среди утверждений отсутствуют вопросы, содержащие прямые или косвенные упоминания о суициде и других негативных поведенческих проявлениях, что в полной мере соответствует требованиям безопасности проведения обследования обучающихся [17].

В методику также добавлена возможность оценки достоверности ответов обучающихся – «шкала контроля», которая позволяет определять уровень социальной желательности ответов респондентов, является действенным механизмом проверки, не искажающим результаты. В шкалу контроля вошли следующие утверждения «Индивидуально-типологического опросника» Л. Н. Собчик: «Я всегда говорю только правду», «Я всегда делаю только то, что нравится другим», «Я никогда не вру», «Я никогда не откладываю на завтра то, что следует сделать сегодня», «Я всегда придерживаюсь общепринятых правил поведения», «Меня любят все мои приятели» [18]. Формулировки утверждений шкалы контроля созвучны по стилю с формулировками основных утверждений скрининговой процедуры, в связи с чем их добавление не вызывает повышенного интереса обследуемых.

Для определения содержательной валидности стимульного материала была проведена серия экспертных семинаров. К участию в экспертизе приглашались педагоги-психологи образовательных органи-

заций всех уровней образования, методисты и представители научного сообщества. С помощью метода экспертных оценок была осуществлена оценка соответствия предложенных формулировок утверждений смысловому содержанию личностных ресурсов обучающихся. Согласованность экспертных оценок определялась с помощью коэффициента Альфа Кронбаха. Было получено значение 0,94, что позволило сделать вывод о том, что разработанные формулировки утверждений направлены на оценку смыслового содержания личностных ресурсов обучающихся.

Для оценки доступности и согласованности понимания утверждений (стимульного материала) была проведена серия фокус-групп с обучающимися. К участию в фокус-группах были привлечены обучающиеся 5–11 классов общеобразовательных организаций, обучающиеся средне-профессионального и высшего образования. Этот этап реализовывался путем заполнения методики «вслух», что позволило выявить пункты, вызывающие у обучающихся затруднения при ответе, неоднозначно или неверно понимаемые пункты и провести уточнение их формулировок.

После уточнения формулировок были проведены повторные фокус-группы с обучающимися с целью оценки доступности для понимания новых формулировок пунктов методики путем проведения процедуры заполнения «вслух». Обучающиеся отметили, что все формулировки им понятны и трактуются однозначно.

Таким образом, были разработаны 45 утверждений, относящихся к шкале личностных ресурсов, которые соответствуют всем требованиям. В методику была введена градуированная шкала оценок соответствия представленных утверждений мнению респондентов: «нет», «скорее нет, чем да», «скорее да, чем нет», «да». На наш взгляд, представленные варианты ответов позволяют респондентам в большей степени дифференцировать степень своего согласия с каждым из них, что обеспечивает большую чувствительность диагностической процедуры.

Психометрическая проверка скрининговой процедуры. Апробация скрининговой процедуры проводилась в смешанном формате: 60,5% обучающихся проходили диагностику в бланковом формате, 39,5% обучающихся – в цифровом. Ответы респондентов оценивались по уровню социальной желательности. Результаты обучающихся, набравших 12 и более баллов по шкале контроля (высокий уровень социальной желательности ответов), признавались недостоверными и были исключены из дальнейшего анализа.

Оценка вклада утверждений скрининговой процедуры в итоговый результат по шкале личностных ресурсов осуществлялась с помощью корреляционного анализа. Оценка проводилась по каждому из уровней образования (общеобразовательные организации, образовательные организации средне-профессионального и высшего образования), по параллелям 5–11 классов общеобразовательных организаций, по ответам мальчиков / девочек, юношей / девушек в каждой параллели. В результате по степени близости утверждений в итоговый результат по шкале личностных ресурсов была определена целесообразность объединения обучающихся образовательных организаций в две группы. Первую группу составили обучающиеся 5–8 классов общеобразовательных организаций; вторую – обучающиеся 9–11 классов общеобразовательных организаций, обучающиеся средне-профессионального и высшего образования.

Оценка корреляций утверждений скрининговой процедуры с суммарным баллом по шкале личностных ресурсов на выборке обучающихся 5–8 классов ($p \leq 0,01$) показала, что подавляющее большинство утверждений вносят статистически значимый вклад в суммарный результат по шкале личностных ресурсов (значения коэффициента корреляции Спирмена от 0,297 до 0,738). Исключения составили утверждения 1, 17, 24, 33, 50, которые не вносят статистически значимый вклад в результат по шкале личностных ресурсов (значения коэффициента корреляции Спирмена от 0,103 до 0,157), в связи с чем для оптимизации процедуры тестирования данные утверждения были исключены из версии опросника для

обучающихся 5–8 классов общеобразовательных организаций.

Оценка корреляций утверждений скрининговой процедуры с суммарным баллом по шкале личностных ресурсов на выборке обучающихся 9–11 классов, средне-профессионального и высшего образования ($p \leq 0,01$) показала, что все утверждения скрининговой процедуры вносят статистически значимый вклад в суммарный результат по шкале личностных ресурсов (значения коэффициента корреляции Спирмена от 0,204 до 0,677).

Таким образом, были сформированы две версии опросника скрининговой процедуры для оценки личностных ресурсов обучающихся (стимульные материалы представлены в Приложении):

– форма 1 для обучающихся 5–8 классов включает 46 утверждений, из них 40 утверждений шкалы личностных ресурсов, 6 утверждений шкалы контроля;

– форма 2 для обучающихся 9–11 классов, средне-профессионального и высшего образования включает 51 утверждение, из них 45 утверждений шкалы личностных ресурсов, 6 утверждений шкалы контроля.

Для проверки внешней валидности скрининговой процедуры оценки личностных ресурсов обучающихся было проведено сопоставление ее результатов с результатами по ряду шкал следующих методик: «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой, опросник «Антивитальность и жизнестойкость» О. А. Сагалаковой, Д. В. Труевцева, «Тест эмоционального интеллекта» Н. Холла, «Методика определения доминирующего состояния: краткий вариант» Л. В. Куликова (табл. 1).

Таблица 1

Результаты проверки внешней валидности скрининговой процедуры оценки личностных ресурсов обучающихся ($p \leq 0,01$)

Значимые корреляции шкалы «личностные ресурсы» со шкалами	r_s Спирмена
жизнестойкость	0,759
вовлеченность	0,708
контроль	0,658
принятие риска	0,655
удовлетворенность жизнью	0,658
стремление к успеху	0,391
позитивный образ будущего	0,333
положительный образ себя	0,549
управление эмоциями	0,486

Полученные результаты корреляционного анализа позволяют сделать вывод, что стимульный материал скрининговой процедуры оценки личностных ресурсов обучающихся является содержательно валидным.

Для проверки ретестовой надежности скрининговой процедуры оценки личностных ресурсов обучающихся была проведена

повторная диагностика спустя 3 месяца по обеим формам методики. В результате корреляционного анализа была подтверждена ретестовая надежность скрининговой процедуры оценки личностных ресурсов обучающихся: для формы 1 значение коэффициента корреляции Спирмена по шкале личностных ресурсов составило 0,889

($p \leq 0,01$), для формы 2 аналогичное значение составило 0,897 ($p \leq 0,01$). Это позволяет констатировать высокую надежность скрининговой процедуры оценки личностных ресурсов обучающихся.

Тестовые нормы для каждой из версий скрининговой процедуры оценки личностных ресурсов обучающихся рассчитывались

с помощью вычисления средних значений (M) и стандартного отклонения (σ). Из расчетов были исключены значения, превышающие значения ($M \pm 3\sigma$), так называемые «выбросы». Тестовые нормы для каждой из версий скрининговой процедуры представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

Тестовые нормы скрининговой процедуры оценки личностных ресурсов для обучающихся 5–8 классов (форма 1)

	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (σ)	$M + \sigma$	$M - \sigma$
шкала личностных ресурсов	69,2	18,5	87,7	50,7

Результаты по шкале личностных ресурсов для версии скрининговой процедуры для обучающихся 5–8 классов (форма 1) интерпретируются следующим образом:

низкий уровень личностных ресурсов

(*дефицитарность*) – 50 баллов и ниже;
средний уровень личностных ресурсов – от 51 до 87 баллов;
высокий уровень личностных ресурсов – 88 баллов и выше.

Таблица 3

Тестовые нормы скрининговой процедуры оценки личностных ресурсов для обучающихся 9–11 классов, средне-профессионального и высшего образования (форма 2)

	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (σ)	$M + \sigma$	$M - \sigma$
шкала личностных ресурсов	81,1	18,4	99,5	62,7

Результаты по шкале личностных ресурсов для версии скрининговой процедуры для обучающихся 9–11 классов, средне-профессионального и высшего образования (форма 2) интерпретируются следующим образом:

низкий уровень личностных ресурсов (дефицитарность) – 62 балла и ниже;

средний уровень личностных ресурсов – от 63 до 99 баллов;

высокий уровень личностных ресурсов – 100 баллов и выше.

Высокий уровень личностных ресурсов характеризуется тем, что обучающиеся активно включены в жизнедеятельность, ощущают свою ценность и значимость для мира и других людей, убеждены в возможности своего влияния на исход событий, происходящих в их жизни, воспринимают любой жизненный опыт как возможность для личностного роста и развития, готовы действовать в ситуации неопределенности.

Низкий уровень (*дефицитарность*) личностных ресурсов характеризуется тем, что обучающиеся проявляют пассивность по отношению к происходящему с ними, чувствуют отвергнутость, ненужность миру и другим людям, подчиняются обстоятельствам, убеждены в невозможности своего влияния на исход событий, происходящих в их жизни, не готовы действовать в ситуации неопределенности [5; 6].

Стоит обратить внимание, что обучающиеся с низким уровнем личностных ресур-

сов являются уязвимыми перед сложными жизненными обстоятельствами, в связи с чем могут быть подвержены риску суицидального поведения. В качестве дополнительных мер рекомендуется с такими обучающимися проводить диагностику психоэмоционального состояния, внешних ресурсов и личностных особенностей для определения стратегии профилактической работы и при необходимости мишеней индивидуального коррекционного воздействия [6].

Заключение. Превенция суицидальных рисков – одно из важнейших направлений профилактической работы в системе образования. Тенденции последних десятилетий в психологической науке и практике характеризуются смещением акцента с парадигмы сокращения дефицитов и негативных проявлений на позитивное развитие, наращивание сильных сторон и ресурсов для успешного развития подрастающего поколения.

В этой связи усилия педагогов-психологов должны быть направлены на выявление и развитие личностных ресурсов обучающихся, от сформированности / дефицитарности которых зависит психологическое благополучие обучающихся, в том числе их способность противостоять факторам суицидального риска.

Основой для разработки скрининговой процедуры являлись полученные данные о влиянии личностных ресурсов на развитие суицидального поведения обучающихся.

Сформированные личностные ресурсы позволяют обучающимся справляться с трудными жизненными ситуациями без ущерба для своего психологического благополучия, выбирая при этом адекватные ситуации стратегии совладания. Обучающиеся, не обладающие личностными ресурсами, не способны преодолевать трудности, выбирают неэффективные стратегии совладания, оказываются беспомощными в трудных жизненных ситуациях, находятся в зоне риска по развитию суицидального поведения.

Психометрическая проверка разработанной скрининговой процедуры показала, что она измеряет актуальный уровень личностных ресурсов обучающихся, является валидным и надежным инструментом, дает достоверный результат.

Практическая значимость проведенного исследования связана с возможностью использования разработанной скрининговой процедуры оценки личностных ресурсов обучающихся для выявления тех, кто нуждается в особом внимании педагога-психолога образовательной организации. Рекомендуется использовать скрининговую процедуру диагностики личностных ресурсов обучающихся в качестве первого этапа в реализации комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся на основе ресурсного подхода к диагностике и профилактике суицидального поведения обучающихся.

Приложение

Форма 1 для обучающихся 5–8 классов

Инструкция. Данное тестирование проводится для изучения Вашего отношения к разным сторонам жизни, представлений о будущем, взаимопомощи, эмоциональном состоянии, поведении в разных жизненных ситуациях. Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы, отмечая галочкой тот ответ, который наилучшим образом отражает Ваше мнение: «нет», «скорее нет, чем да», «скорее да, чем нет», «да».

Вопросы:

1. Я веду себя не так, как хочу, а так, как ждут от меня окружающие.
2. Часто я подчиняюсь сложившимся обстоятельствам.
3. Я всегда контролирую ситуацию настолько, насколько это необходимо.
4. Иногда от усталости я теряю интерес ко всему.
5. Меня любят все мои приятели.
6. Я часто сомневаюсь в собственных решениях.
7. Временами все, что я делаю, кажется мне бесполезным.
8. Иногда я мечтаю о спокойной жизни.

9. Мне нравится моя постоянная занятость.

10. Меня раздражают события, вынуждающие меня менять свой распорядок дня.

11. Даже хорошо выспавшись, я с трудом заставляю себя встать с постели.

12. Я всегда делаю только то, что нравится другим.

13. Мне нравится ставить перед собой труднодостижимые цели и добиваться их.

14. Бывает так, что непредвиденные трудности меня утомляют.

15. Мысли о будущем временами пугают меня.

16. Я никогда не вру.

17. Часто вечером я чувствую себя совершенно без сил.

18. Мне нравится заводить новые знакомства.

19. Часто проблемы кажутся мне неразрешимыми.

20. Сейчас мне было бы легче жить, если бы в прошлом у меня было меньше проблем и разочарований.

21. Временами я ощущаю свою ненужность.

22. У меня есть уверенность, что все задуманное я могу воплотить в жизнь.

23. Испытав неудачу, я все равно буду пытаться достичь своей цели.

24. Я никогда не откладываю на завтра то, что следует сделать сегодня.

25. Обычно окружающие внимательно меня слушают.

26. Я всегда знаю, чем заняться.

27. Кажется, что жизнь проходит мимо меня.

28. Я откладываю сложные дела на потом.

29. Окружающие меня недооценивают.

30. Бывает, жизнь кажется мне скучной и неинтересной.

31. Мои мечты редко сбываются.

32. Я часто сожалею о сделанном.

33. Если бы была возможность, я бы многое изменил в прошлом.

34. Меня уважают за упорство и непреклонность.

35. Я не могу повлиять на неожиданные проблемы.

36. Я всегда говорю только правду.

37. Я довольно часто откладываю на завтра то, что трудноосуществимо, или то, в чем нет уверенности.

38. Бывает, я чувствую свою ненужность даже в кругу друзей.

39. Порой мне кажется, что все мои усилия бесполезны.

40. Я с трудом сближаюсь с другими людьми.

41. Часто я предпочитаю «плыть» по течению.

42. Я с удовольствием воплощаю новые

идеи.

43. Я всегда придерживаюсь общепринятых правил поведения.

44. Часто я не довожу начатое до конца.

45. Иногда от количества проблем у меня опускаются руки.

46. Обычно я учусь и работаю с удовольствием.

Обработка результатов

Ответам на *прямые пункты* присваиваются баллы от 0 до 3: «нет» – 0 баллов, «скорее нет, чем да» – 1 балл, «скорее да, чем нет» – 2 балла, «да» – 3 балла.

Ответам на *обратные пункты* присваиваются баллы от 3 до 0: «нет» – 3 балла, «скорее нет, чем да» – 2 балла, «скорее да, чем нет» – 1 балл, «да» – 0 баллов.

Уровень личностных ресурсов (шкала «личностные ресурсы») и уровень социальной желательности (шкала контроля) определяются суммой баллов в соответствии с ключом.

Шкала «личностные ресурсы»

Прямые пункты: 3, 9, 13, 18, 22, 23, 25, 26, 34, 42, 46.

Обратные пункты: 1, 2, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45.

Шкала контроля

Прямые пункты: 5, 12, 16, 24, 36, 43.

Интерпретация результатов

Результаты по шкале личностных ресурсов интерпретируются следующим образом:

низкий уровень личностных ресурсов (дефицитарность) – 50 баллов и ниже;

средний уровень личностных ресурсов – от 51 до 87 баллов;

высокий уровень личностных ресурсов – 88 баллов и выше.

Результаты по шкале контроля интерпретируются следующим образом:

высокий уровень социальной желательности ответов – 12 баллов и выше – результаты диагностики признаются недействительными в силу социальной желательности ответов; рекомендуется проведение повторного обследования через 2–3 месяца.

Форма 2 для обучающихся 9–11 классов, средне- профессионального и высшего образования

Инструкция. Данное тестирование проводится для изучения Вашего отношения к разным сторонам жизни, представлений о будущем, взаимопомощи, эмоциональном состоянии, поведении в разных жизненных ситуациях. Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы, отмечая галочкой тот ответ, который наилучшим образом отражает Ваше мнение: «нет», «скорее нет, чем да», «скорее да, чем нет», «да».

1. Интересным, но трудно выполни-

мым задачам я предпочитаю те, с которыми ранее удавалось справиться.

2. Я веду себя не так, как хочу, а так, как ждут от меня окружающие.

3. Часто я подчиняюсь сложившимся обстоятельствам.

4. Я всегда контролирую ситуацию настолько, насколько это необходимо.

5. Иногда от усталости я теряю интерес ко всему.

6. Меня любят все мои приятели.

7. Я часто сомневаюсь в собственных решениях.

8. Временами все, что я делаю, кажется мне бесполезным.

9. Иногда я мечтаю о спокойной жизни.

10. Мне нравится моя постоянная занятость.

11. Меня раздражают события, вынуждающие меня менять свой распорядок дня.

12. Даже хорошо выспавшись, я с трудом заставляю себя встать с постели.

13. Я всегда делаю только то, что нравится другим.

14. Мне нравится ставить перед собой труднодостижимые цели и добиваться их.

15. Бывает так, что непредвиденные трудности меня утомляют.

16. Мысли о будущем временами пугают меня.

17. Я стараюсь быть в курсе событий, происходящих вокруг меня.

18. Я никогда не вру.

19. Часто вечером я чувствую себя совершенно без сил.

20. Мне нравится заводить новые знакомства.

21. Часто проблемы кажутся мне неразрешимыми.

22. Сейчас мне было бы легче жить, если бы в прошлом у меня было меньше проблем и разочарований.

23. Временами я ощущаю свою ненужность.

24. Если человеку скучно, значит он не умеет видеть интересное.

25. У меня есть уверенность, что все задуманное я могу воплотить в жизнь.

26. Испытав неудачу, я все равно буду пытаться достичь своей цели.

27. Я никогда не откладываю на завтра то, что следует сделать сегодня.

28. Обычно окружающие внимательно меня слушают.

29. Я всегда знаю, чем заняться.

30. Кажется, что жизнь проходит мимо меня.

31. Я откладываю сложные дела на потом.

32. Окружающие меня недооценивают.

33. У меня есть уверенность, что результат происходящего зависит от меня

34. Бывает, жизнь кажется мне скучной

и неинтересной.

35. Мои мечты редко сбываются.

36. Я часто сожалею о сделанном.

37. Если бы была возможность, я бы многое изменил в прошлом.

38. Меня уважают за упорство и непреклонность

39. Я не могу повлиять на неожиданные проблемы.

40. Я всегда говорю только правду.

41. Я довольно часто откладываю на завтра то, что трудноосуществимо, или то, в чем нет уверенности.

42. Бывает, я чувствую свою ненужность даже в кругу друзей.

43. Порой мне кажется, что все мои усилия бесполезны.

44. Я с трудом сближаюсь с другими людьми.

45. Часто я предпочитаю «плыть» по течению.

46. Я с удовольствием воплощаю новые идеи.

47. Я всегда придерживаюсь общепринятых правил поведения.

48. Часто я не довожу начатое до конца.

49. Иногда от количества проблем у меня опускаются руки.

50. Неожиданности дают мне возможность по-новому взглянуть на привычные вещи.

51. Обычно я учусь и работаю с удовольствием.

Обработка результатов

Ответам на *прямые пункты* присваиваются баллы от 0 до 3: «нет» – 0 баллов, «скорее нет, чем да» – 1 балл, «скорее да,

чем нет» – 2 балла, «да» – 3 балла.

Ответам на *обратные пункты* присваиваются баллы от 3 до 0: «нет» – 3 балла, «скорее нет, чем да» – 2 балла, «скорее да, чем нет» – 1 балл, «да» – 0 баллов.

Уровень личностных ресурсов (шкала «личностные ресурсы») и уровень социальной желательности (шкала контроля) определяются суммой баллов в соответствии с ключом.

Шкала «личностные ресурсы»

Прямые пункты: 4, 10, 14, 17, 20, 24, 25, 26, 28, 29, 33, 38, 46, 50, 51.

Обратные пункты: 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 19, 21, 22, 23, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49.

Шкала контроля

Прямые пункты: 6, 13, 18, 27, 40, 47.

Интерпретация результатов

Результаты по шкале личностных ресурсов интерпретируются следующим образом:

низкий уровень личностных ресурсов (дефицитарность) – 62 балла и ниже;

средний уровень личностных ресурсов – от 63 до 99 баллов;

высокий уровень личностных ресурсов – 100 баллов и выше.

Результаты по шкале контроля интерпретируются следующим образом:

высокий уровень социальной желательности ответов – 12 баллов и выше – результаты диагностики признаются недействительными в силу социальной желательности ответов; рекомендуется проведение повторного обследования через 2–3 месяца.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алимова, М. А. Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция / М. А. Алимова. – Барнаул, 2014. – 100 с. – Текст : непосредственный.
2. Амбрумова, А. Г. Диагностика суицидального поведения / А. Г. Амбрумова, В. А. Тихоненко. – М., 1980. – 55 с. – Текст : непосредственный.
3. Банников, Г. С. Методические рекомендации психологам образовательных учреждений по выявлению и предупреждению суицидального поведения среди несовершеннолетних / Г. С. Банников, О. В. Вихристюк, Л. В. Миллер, Т. Ю. Сеницына. – М. : ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. – Текст : непосредственный.
4. Баринаева, Е. С. Личностные ресурсы как факторы нивелирования рисков суицидального поведения обучающихся / Е. С. Баринаева, Н. Н. Васягина, Е. Н. Григорян. – Текст : непосредственный // Современный учитель – взгляд в будущее : сборник научных статей международного научно-образовательного форума, Екатеринбург, 17–18 ноября 2022 года. – Екатеринбург : [б. и.], 2022. – С. 280–283. – DOI: 10.26170/ST2022t1-89. – EDN JOWCIU.
5. Васягина, Н. Н. Ресурсный подход к диагностике суицидального поведения обучающихся : монография / Н. Н. Васягина, Е. С. Баринаева, Е. Н. Григорян, Н. И. Шемпелева. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2023. – 197 с. – EDN EALLPN. – Текст : непосредственный.
6. Васягина, Н. Н. Ресурсный подход к профилактике суицидального поведения обучающихся : учебно-методическое пособие / Н. Н. Васягина, Е. С. Баринаева, Е. Н. Григорян. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2024. – 236 с. – EDN PBJVQA. – Текст : непосредственный.
7. Васягина, Н. Н. Влияние личностных ресурсов на суицидальное поведение обучающихся (на примере обучающихся организаций среднего профессионального образования) / Н. Н. Васягина, Е. С. Баринаева, Е. Н. Григорян, А. Е. Терпелец. – Текст : непосредственный // Психическое здоровье. – 2023. – Т. 18, № 9. – С. 17–27. – DOI: 10.25557/2074-014X.2023.09.17-27. – EDN XDMPYX.
8. Васягина, Н. Н. Связь риска суицидального поведения и личностных ресурсов обучающихся / Н. Н. Васягина, Е. С. Баринаева, Е. Н. Григорян, Н. И. Шемпелева. – Текст : непосредственный // Национальный психологический журнал. – 2023. – № 1 (49). – С. 114–125. – DOI: 10.11621/prj.2023.0110.

9. Голубев, А. М. Апробация «Оксфордского опросника счастья» на российской выборке / А. М. Голубев, Е. А. Дорошева. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38, № 3. – С. 108–118.
10. Евсеенкова, Е. В. Профилактика риска аутодеструктивного поведения старшеклассников с разным уровнем жизнестойкости : дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Евсеенкова. – Кемерово, 2020. – 229 с. – Текст : непосредственный.
11. Жарикова, Т. П. Психологические особенности ресурсного подхода к психолого-педагогической профилактике факторов риска аддиктивного поведения в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук / Т. П. Жарикова. – Самара, 2011. – 183 с. – Текст : непосредственный.
12. Куликов, Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики : учеб. пособие / Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с. – Текст : непосредственный.
13. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с. – Текст : непосредственный.
14. Митрофанова, О. Г. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и склонности к суицидальному риску у учащихся / О. Г. Митрофанова, О. И. Мышко. – Текст : непосредственный // Огарёв-Online. – 2020. – № 11 (148).
15. Положий, Б. С. Современные подходы к превентивной суицидологии / Б. С. Положий. – Текст : непосредственный // Суицидология. – 2021. – № 12 (1). – С. 73–79. – DOI: 10.32878/suiciderus.21-12-01(42)-73-79.
16. Сагалакова, О. А. Опросник «Антивитаальность и Жизнестойкость» / О. А. Сагалакова, Д. В. Трубец. – Текст : непосредственный // Медицинская психология в России. – 2017. – Т. 9, № 2 (43).
17. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях : методические рекомендации. – М. : Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. – 120 с. – Текст : непосредственный.
18. Собчик, Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. – СПб. : Издательство «Речь», 2005. – 624 с. – Текст : непосредственный.
19. Храмов, Е. В. Психологические и психосоматические факторы риска суицидального поведения подростков / Е. В. Храмов. – Текст : непосредственный // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9, № 1. – С. 68–75. – DOI: 10.17759/jmfp.2020090107.
20. Benton, T. Suicide and Suicidal Behaviors Among Minoritized Youth / T. Benton. – Text : immediate // Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. – 2022. – Vol. 31. – P. 211–221. – DOI: 10.1016/j.chc.2022.01.002.
21. Bonnano, G. A. Clarifying and extending the construct of adult resilience / G. A. Bonnano. – Text : immediate // American Psychologist. – 2005. – Vol. 60, no. 3. – P. 265–267.
22. Maddi, S. The Story of Hardiness: 20 Years of Theorizing, Research and Practice / S. Maddi. – Text : immediate // Consulting Psychology Journal. – 2001. – Vol. 54. – P. 173–185.

REFERENCES

1. Alimova, M. A. (2014). *Suitsidal'noe povedenie podrostkov: diagnostika, profilaktika, korrektsiya* [Suicidal Behavior in Adolescents: Diagnostics, Prevention, Correction]. Barnaul. 100 p.
2. Ambrumova, A. G., Tikhonenko, V. A. (1980). *Diagnostika suitsidal'nogo povedeniya* [Diagnosis of Suicidal Behavior]. Moscow. 55 p.
3. Bannikov, G. S., Vikhristyuk, O. V., Miller, L. V., Sinitsyna, T. Yu. (2013). *Metodicheskie rekomendatsii psikhologam obrazovatel'nykh uchrezhdenii po vyjavleniyu i preduprezhdeniyu suitsidal'nogo povedeniya sredi nesovershennoletnikh* [Methodological Recommendations for Psychologists of Educational Institutions on the Identification and Prevention of Suicidal Behavior among Minors]. Moscow, GBOU VPO MGPPU.
4. Barinova, E. S., Vasyagina, N. N., Grigoryan, E. N. (2022). Lichnostnye resursy kak faktory nivelirovaniya riskov suitsidal'nogo povedeniya obuchayushchikhsya [Personal Resources as Factors in Mitigating the Risks of Suicidal Behavior in Students]. In *Sovremenniy uchitel' – vzglyad v budushchee: sbornik nauchnykh statei mezhdunarodnogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma, Ekaterinburg, 17–18 noyabrya 2022 goda*. Ekaterinburg, pp. 280–283. DOI: 10.26170/ST2022t1-89. EDN JOWCIU.
5. Vasyagina, N. N., Barinova, E. S., Grigoryan, E. N., Shempeleva, N. I. (2023). *Resursnyi podkhod k diagnostike suitsidal'nogo povedeniya obuchayushchikhsya* [Resource-Based Approach to Diagnosing Suicidal Behavior in Students]. Ekaterinburg, Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. 197 p. EDN EALLPN.
6. Vasyagina, N. N., Barinova, E. S., Grigoryan, E. N. (2024). *Resursnyi podkhod k profilaktike suitsidal'nogo povedeniya obuchayushchikhsya* [Resource-Based Approach to Preventing Suicidal Behavior in Students]. Ekaterinburg, Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. 236 p. EDN PBJVQA.
7. Vasyagina, N. N., Barinova, E. S., Grigoryan, E. N., Terpelets, A. E. (2023). Vliyanie lichnostnykh resursov na suitsidal'noe povedenie obuchayushchikhsya (na primere obuchayushchikhsya organizatsii srednego professional'nogo obrazovaniya) [The Influence of Personal Resources on the Appropriate Behavior of Students (Based on the Organization of Secondary Professional Education)]. In *Psikhicheskoe zdorov'e*. Vol. 18. No. 9, pp. 17–27. DOI: 10.25557/2074-014X.2023.09.17-27. EDN XDMPYX.
8. Vasyagina, N. N., Barinova, E. S., Grigoryan, E. N., Shempeleva, N. I. (2023). Svyaz' riska suitsidal'nogo povedeniya i lichnostnykh resursov obuchayushchikhsya [The Relationship between the Risk of Suicidal Behavior and Personal Resources of Students]. In *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal*. No. 1 (49), pp. 114–125. DOI: 10.11621/npj.2023.0110.
9. Golubev, A. M., Dorosheva, E. A. (2017). Aprobatsiya «Oksfordskogo oprosnika schast'ya» na rossiiskoi vyborke [Testing the Oxford Happiness Questionnaire on a Russian sample]. In *Psikhologicheskii zhurnal*. Vol. 38. No. 3, pp. 108–118.

10. Evseenkova, E. V. (2020). *Profilaktika riska autodestruktivnogo povedeniya starsheklassnikov s raznym urovnem zhiznesteikosti* [Prevention of the Risk of Self-Destructive Behavior in High School Students with Different Levels of Resilience]. Dis. ... kand. psikhol. nauk. Kemerovo. 229 p.
11. Zharikova, T. P. (2011). *Psikhologicheskie osobennosti resursnogo podkhoda k psikhologo-pedagogicheskoi profilaktike faktorov riska addiktivnogo povedeniya v podrozkovom vozraste* [Psychological Features of the Resource Approach to Psychological and Pedagogical Prevention of Risk Factors for Addictive Behavior in Adolescence]. Dis. ... kand. psikhol. nauk. Samara. 183 p.
12. Kulikov, L. V. (2004). *Psikhogigiena lichnosti. Voprosy psikhologicheskoi ustoichivosti i psikhoprofilaktiki* [Personality Psychohygiene. Issues of Psychological Stability and Psychoprophylaxis]. Saint Petersburg, Piter. 464 p.
13. Leontyev, D. A., Rasskazova, E. I. (2006). *Test zhiznesteikosti* [Vitality Test]. Moscow, Smysl. 63 p.
14. Mitrofanova, O. G., Myshko, O. I. (2020). Vzaimosvyaz' emotsional'nogo intellekta i sklonnosti k suitsidal'nomu risku u uchashchikhsya [The Relationship between Emotional Intelligence and Suicidal Risk in Students]. In *Ogarev-Online*. No. 11 (148).
15. Polozhy, B. S. (2021). Sovremennye podkhody k preventivnoi suitsidologii [Modern Approaches to Preventive Suicidology]. In *Suitsidologiya*. No. 12 (1), pp. 73–79. DOI: 10.32878/suiciderus.21-12-01(42)-73-79.
16. Sagalakova, O. A., Truevtsev, D. V. (2017). Oprosnik «Antivital'nost' i Zhiznesteikost'» [Questionnaire “Anti-vitality and Vitality”]. In *Meditinskaya psikhologiya v Rossii*. Vol. 9. No. 2 (43).
17. *Sistema funktsionirovaniya psikhologicheskikh sluzhb v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh* [The System of Functioning of Psychological Services in General Education Organizations]. (2020). Moscow, Izdatel'stvo FGBOU VO MGPPU. 120 p.
18. Sobchik, L. N. (2005). *Psikhologiya individual'nosti. Teoriya i praktika psikhodiagnostiki* [Psychology of Individuality. Theory and Practice of Psychodiagnosics]. Saint Petersburg, Izdatel'stvo «Rech'». 624 p.
19. Khramov, E. V. (2020). Psikhologicheskie i psikhosomaticheskie faktory riska suitsidal'nogo povedeniya podrozkov [Psychological and Psychosomatic Risk Factors for Suicidal Behavior in Adolescents]. In *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. Vol. 9. No. 1, pp. 68–75. DOI: 10.17759/jmfp.2020090107.
20. Benton, T. (2022). Suicide and Suicidal Behaviors Among Minoritized Youth. In *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. Vol. 31, pp. 211–221. DOI: 10.1016/j.chc.2022.01.002.
21. Bonnano, G. A. (2005). Clarifying and Extending the Construct of Adult Resilience. In *American Psychologist*. Vol. 60. No. 3, pp. 265–267.
22. Maddi, S. (2001). The Story of Hardiness: 20 Years of Theorizing, Research and Practice. In *Consulting Psychology Journal*. Vol. 54, pp. 173–185.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 376.1+303.4
ББК 4420.242+С504

ГРНТИ 14.29.01

Код ВАК 5.8.1; 5.8.3

Шалагина Елена Владимировна,

SPIN-код: 4981-0970

кандидат социологических наук, доцент кафедры философии, социологии и культурологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: elshal96@gmail.com

Цыбина Евгения Дмитриевна,

студент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tsybins2002@mail.ru

МЕДИАГРАМОТНОСТЬ ДЕТЕЙ С ОВЗ ПО ОЦЕНКАМ ПЕДАГОГОВ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ПРИКЛАДНОГО СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: медиаграмотность; медиакомпетенции; медиапрактики; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья; инклюзивное образование; инклюзивная образовательная среда; социологические исследования

АННОТАЦИЯ. Медиаграмотность сегодня – тот термин, который используется в научной литературе достаточно часто, однако имеет широкий круг определений. Чаще всего под ним подразумевается способность человека критически осмысливать медиаконтент, отделяя правдивую информацию от ложной. При активном внедрении медиапрактик в образовательное пространство современной школы мы неизбежно приходим к необходимости изучения процессов формирования и определения уровня медиаграмотности всех субъектов образовательного процесса (педагогов, обучающихся и их родителей). Вместе с тем следует признать, что опыт подобных исследований еще требует осмысления. Авторы делают попытку подойти к вопросу исследования медиаграмотности особой категории обучающихся (детей с ОВЗ) через интерпретативные практики. Необходимость изучения мнения и установки самих педагогов об особенностях развития медиаграмотности у детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образовательного пространства современной школы остается актуальной целью на данном проблемном поле: существует ли в представлениях учителей специфический взгляд на уровень медиаграмотности у разных категорий обучающихся, из чего складывается его оценка, каковы потребности детей с ОВЗ в формировании медиакомпетенций и как строится педагогическая деятельность в направлении их развития. В статье изложены результаты прикладного социологического исследования, проведенного в качественной стратегии методами группового фокусированного интервью (N – 12) и полуструктуризованного интервью (N – 15) с учителями образовательных организаций Свердловской области, имеющими опыт работы в инклюзивном пространстве. Именно «мягкие» формы работы с информантами, по мнению авторов, наиболее эффективны при исследовании экспертных оценок и позволяют выделить основные идеи, связанные с оценкой уровня медиаграмотности детей с ОВЗ, спецификой его проявления и возможностями педагогов сопровождать процессы развития медиакомпетенций. Авторы приходят к выводам, связанным с тем, что педагоги, действительно, сегодня позиционируют медиа и их ресурсную составляющую в качестве важного элемента учебного процесса. Особый статус они приобретают в представлениях учителей относительно высокого потенциала для инклюзии при педагогическом взаимодействии с детьми с ОВЗ. Результаты исследования указывают на то, что педагоги склонны определять уровень их медиаграмотности как сходный в целом с общим уровнем медиаграмотности школьников вообще. Вместе с тем подчеркивается, что именно среди данной категории обучающихся имеются те, кого отличает «низкий» и даже «очень низкий» уровни, что определяет необходимость целенаправленного рассмотрения вопросов о его формировании и развитии в условиях инклюзивной образовательной среды.

БЛАГОДАРНОСТИ: материалы подготовлены в рамках Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации на 2024 г. «Развитие медиаграмотности у педагогов и обучающихся в условиях цифровой культуры».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Шалагина, Е. В. Медиаграмотность детей с ОВЗ по оценкам педагогов (по результатам прикладного социологического исследования) / Е. В. Шалагина, Е. Д. Цыбина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 381–388.

Shalagina Elena Vladimirovna,

Candidate of Sociology, Associate Professor of Department of Philosophy, Sociology and Cultural Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Tsybina Evgenia Dmitrievna,

Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

MEDIA LITERACY OF CHILDREN WITH DISABILITIES ACCORDING TO TEACHERS' ASSESSMENTS (BASED ON THE RESULTS OF APPLIED SOCIOLOGICAL RESEARCH)

KEYWORDS: media literacy; media competencies; media practices; disabilities; limited health opportunities; children with disabilities; inclusive education; inclusive educational environment; sociological research

ABSTRACT. Media literacy today is a term that is used quite often in scientific literature, but has a wide range of definitions. Most often, it means a person's ability to critically comprehend media content, separating true information from false. With the active introduction of media practices into the educational space of a modern school, we inevitably come to the need to study the processes of formation and determination of the level of media literacy of all subjects of the educational process (teachers, students and their parents). The authors make an attempt to approach the issue of studying media literacy of a special category of students (children with disabilities) through the interpretive practices. At the same time, it should be recognized that the experience of such studies still requires reflection. After all, the need to study the opinions and attitudes of teachers themselves about the specifics of developing media literacy in children with disabilities in the context of an inclusive educational space of a modern school remains a relevant goal in this problematic field: is there a specific view in teachers' views on the level of media literacy in different categories of students, what is its assessment based on, what are the needs of children with disabilities in developing media competencies and how is pedagogical activity structured in the direction of their development. The article presents the results of an applied sociological study conducted in a qualitative strategy using methods of group focused interviews (N – 12) and semi-formalized interviews (N – 15) with teachers of educational institutions of the Sverdlovsk region who have experience working in an inclusive space. According to the authors, it is the "soft" forms of work with informants that are most effective in studying expert assessments and will allow us to identify the main ideas related to assessing the level of media literacy of children with disabilities, the specifics of its manifestation and the ability of teachers to accompany the processes of developing media competencies. The authors come to conclusions related to the fact that teachers today really position media and their resource component as an important element of the educational process. They acquire a special status in the teachers' ideas regarding the high potential for inclusion in pedagogical interaction with children with disabilities. The results of the study indicate that teachers tend to define their level of media literacy as similar, in general, to the general level of media literacy of schoolchildren in general. At the same time, it is emphasized that it is among this category of students that there are those who are distinguished by a "low" and even "very low" level, which determines the need for a targeted consideration of issues of its formation and development in the conditions of an inclusive educational environment.

ACKNOWLEDGEMENTS: The materials were prepared within the framework of the State Assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation for 2024 "Development of media literacy among teachers and students in the context of digital culture".

FOR CITATION: Shalagina, E. V., Tsybina, E. D. (2024). Media Literacy of Children with Disabilities According to Teachers' Assessments (Based on the Results of Applied Sociological Research). In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 381–388.

Актуальность. Сегодня медиа и медиaprактики прочно проникли в различные сферы нашей жизни, в том числе в образование. Необходимость развития этого направления признана на федеральном уровне (Указ Президента РФ «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг.» и Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» (2018 г.)).

Дети и подростки являются активными участниками медиaprостранства, что влечет за собой ряд рисков (интернет-зависимость, кибермошенничество, распространение материалов, популяризирующих девиантное и делинквентное поведение, и др.). Кроме того, многие учащиеся сталкиваются с проблемами в технических и ком-

муникативных аспектах использования медиа, не осведомлены о возможных угрозах при общении в Сети, испытывают сложности при создании медиаконтента. Это обуславливает необходимость развития медиаграмотности учащихся, которое невозможно без использования медиа и медиaprактик в ходе не только учебных занятий, но и для решения просветительских и воспитательных задач, реализации проектной деятельности, профессиональной ориентации, личностного самоопределения обучающихся. Специфика их использования обусловлена многими факторами, например техническими возможностями предметов школ, доступностью материалов, предпочтениями педагогов и обучающихся.

Вместе с этим следует учесть особые об-

разовательные потребности целого ряда категорий обучающихся, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – с ОВЗ), чьи возможности развития медиакомпетенций оказываются под влиянием специфики их нозологической группы и особенностей реализации адаптированной образовательной программы. Вопрос о том, насколько отличается работа с ними в области формирования медиаграмотности, становится актуальным в цифровой культуре и эпохе цифровизации образования.

Изучением медиаграмотности как особой компетентности в современную цифровую эпоху сегодня занимаются ученые из разных областей научного знания. Большой вклад в разработку проблемы и изучение этого феномена внесли Н. И. Гендина [3], И. Н. Демина [4], А. А. Казакова [5], М. О. Негизбаева [8], А. М. Шестерина [15] и др. Вместе с медиаграмотностью изучают поле медиаобразования, медиапедагогики, медиаресурсов. Эти явления исследовали как зарубежные, так и отечественные ученые (А. В. Федоров [12]).

Перспективы использования медиаресурсов в образовательном процессе стали особо актуальны в последние годы и описаны в работах И. Я. Мурзиной [7], Н. А. Симбирцевой [9], И. В. Чельшевой [13].

Последнее время ученых интересует возможность измерять уровни медиаграмотности: С. С. Бредихин [1], М. А. Шабельник [14], И. А. Каирова [6]. Делаются попытки проводить подобные измерения у различных категорий обучающихся (в том числе у детей с ОВЗ): А. А. Воронова [2], О. М. Скибина [11].

Вместе с тем анализ медиаграмотности у обучающихся различных категорий в условиях инклюзивной школы в представлениях самих педагогов, участвующих в процессах ее формирования, остается пока недостаточно представленным в научной литературе.

В связи с этим возникает необходимость изучения мнения и установки педагогов об особенностях развития медиаграмотности у детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образовательного пространства современной школы, что и выступило целью нашего исследования.

«Интеграция понятий “информационная грамотность” и “медиаграмотность” – новые инициативы ЮНЕСКО и ИФЛА», по мнению Н. И. Гендиной [3, с. 77]. Выделение этих понятий она связывает исключительно с российской традицией и объясняет размытость и нечеткость терминов разнообразием информационного поля, в котором они проявляются. Автор настаивает на то, что еще с 2013 года следует медиагра-

мотность позиционировать достаточно широко как «средство обучения в течение всей жизни, способность принимать компетентные и независимые решения, участвовать в демократических процессах, в том числе в Глобальной информационной сети, для повышения качества жизни в информационном обществе» [3, с. 82].

Вслед за Н. И. Гендиной, И. Н. Деминой и Н. Л. Мельниковой говорят о связи понятий «медиаобразование» и «медиаграмотность», утверждая, что если первое – это процесс развития личности в сфере медиа, то второе – его результат [4]. Другим словами, речь идет о том, что медиаграмотность – умение анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность, «читать» медиатекст, т. е. результат медиаобразования. Главная цель медиаобразования, по мнению А. В. Федорова, состоит в достижении высокого уровня медиаграмотности, чтобы воспринимать, анализировать, оценивать и контактировать с разнообразными медиатекстами (информационными, аналитическими, мультимедийными сообщениями любого жанра) [12].

По мнению А. А. Казаковой, «комплексных исследований современного состояния отечественных научных разработок по проблематике медиаграмотности на самом деле очень немного. В 2020 г. А. В. Федоров и А. А. Левицкая опубликовали результаты анализа шестисот посвященных вопросам медиаобразования диссертаций, защищенных на постсоветском пространстве с 1960 по 2019 г. Один из выводов, к которым они пришли, заключается в том, что в XXI в. советская эстетическая модель медиаобразования уступила место социокультурной и культурологической моделям» [5]. Выделяют две ведущие исследовательские школы, сформировавшиеся к настоящему времени: таганрогскую и московскую, которые отличаются подходами и используемыми методами анализа медиаграмотности. Если для первой более характерен педагогический подход, то для второй – лингвистический (изучение средств воздействия на сознание аудитории и особенностей медиапотребления различных групп населения).

О. М. Скибина призывает в своих работах двигаться от термина «медиаграмотность» к понятию «медиаменталитет» [10]. Тем самым подчеркивается необходимость рассмотрения этого понятия с точки зрения динамики: от операционной составляющей (из чего складывается и чем может измеряться) к ценностно-мировоззренческой (как медиа сегодня влияет на личность в целом и как личность развивается благодаря взаимодействию с медиа).

Методология и методы исследования. Учитывая особую специфику проблемы изучения уровня медиаграмотности детей с ОВЗ в условиях инклюзии, а также необходимость выявления субъективных позиций педагогов, взаимодействующих с ними, мы выделили качественную исследовательскую стратегию, которая предполагала использование следующих методов:

1) метод фокус-группы с педагогами, имеющими опыт работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии в образовательных организациях Свердловской области (N – 12);

2) метод полуструктурированного интервью с педагогами образовательных организаций Свердловской области (N – 15).

Качественный исследовательский подход, в отличие от количественного, ориентируется прежде всего на экспертную позицию педагогического сообщества в вопросах обучения и воспитания детей с ОВЗ, а также на их опыт в вопросах включения в образовательные практики потенциала медиа. Именно их опыт и установки, связанные с ним, выступают в качестве предмета исследования в данном случае. В связи с этим для участия в фокус-группе и интервью мы

приглашали педагогов образовательных организаций Свердловской области (г. Березовский, г. Нижний Тагил, г. Среднеуральск, г. Екатеринбург, пос. Никольское), имеющих реальный опыт работы с некоторыми нозологическими группами детей с ОВЗ (НОДА, ЗПР, ТНР), которые обучаются в инклюзивных классах.

Основные результаты исследования. Восприятие готовности проявлять себя как человека грамотного в условиях воздействия и взаимодействия с медиасредой, – безусловно, не только субъективная характеристика. На сегодняшний день отечественными учеными разработаны вполне измеримые индикаторы и показатели, позволяющие определять эти характеристики через систему особых маркеров (например, компетенции фактчекинга и т. д.). Однако нам важно было выделить специфику в оценке учителями навыков медиаграмотности школьников вообще и детей с ОВЗ в частности.

Представления педагогов отражены через рейтинги их ответов, полученных в ходе фокус-группы.

Таблица 1

Оценка педагогами медиаграмотности современных школьников

Вариант ответа	Рейтинг ответов
Средняя	1
Хорошая	2
Очень низкая	0
Низкая	0
Отличная	0

Прежде всего педагоги склонны оценивать медиаграмотность современных школьников как среднюю или хорошую. Но

их мнения изменяются, когда речь идет о работе с категорией детей с ОВЗ.

Таблица 2

Оценка педагогами медиаграмотности современных школьников с ОВЗ

Вариант ответа	Рейтинг ответов
Средняя	1
Низкая	2
Хорошая	3
Очень низкая	4
Отличная	0

В ходе обсуждения вопроса оценивания уровня медиаграмотности обучающихся с ОВЗ педагоги продемонстрировали свою готовность указать на средний уровень. Второй по популярности ответ – «низкая». В меньшей степени медиаграмотность детей с ОВЗ участники фокус-группы оценивали как хорошую или очень низкую.

Таким образом, несмотря на то, что педагоги склонны определять медиаграмотность детей с ОВЗ преимущественно как среднюю, что соотносится с такой же характеристикой у нормотипичных обучающихся, на втором месте по предпочтениям ока-

зывается все-таки низкий уровень медиаграмотности. Следует указать, что именно с данной категорией связаны оценки, указывающие на «очень низкий уровень» медиаграмотности, который отмечают учителя у своих учеников с ОВЗ. Это свидетельствует о необходимости выделения данной категории обучающихся в группу риска по вопросам формирования медиакомпетентностей и угрозам в области медиагигиены.

Чтобы инструментализировать понятие медиаграмотности, в ходе фокус-группы обсуждались навыки, которыми обучающиеся с ОВЗ владеют лучше всего в области рабо-

ты с медиа. Нам удалось выделить основные позиции, о которых рассуждали наши

информанты.

Таблица 3

Наиболее развитые навыки медиаграмотности обучающихся с ОВЗ

Вариант ответа	Рейтинг ответов
Умение использовать гаджеты и электронные устройства	1
Различение достоверной и недостоверной информации	2,5
Этичное поведение в интернете и социальных медиа	2,5
Анализ медийных сообщений и рекламы	4
Оценка надежности источников информации в интернете	5,5
Защита личных данных и цифровая безопасность	5,5

Чаще всего педагоги называли умение использовать гаджеты и электронные устройства. Далее следуют по популярности ответы «различение достоверной и недостоверной информации» и «этичное поведение в интернете и социальных медиа». В меньшей степени среди лучших цифровых навыков школьников оказался анализ медийных сообщений и рекламы. Реже всего информанты обсуждали навыки «оценка надежности источников информации в интернете» и «защита личных данных и цифровая безопасность».

Рассуждая о медиакомпетенциях, информанты также отмечали, что ученики не умеют сегодня искать нужные и полезные источники, ведь им проще списать у кого-то, чем найти информацию самим:

«... базовая грамотность есть, но, когда просишь, например, найти источники, они не могут, максимум – зайти на википедию, а где-то глубже копать они не могут» (М1, стаж 5 лет, учитель истории).

«Я соглашусь в данном случае: в моей школе медиацентр – это шестой, седьмой и восьмой класс, они могут нарисовать стикеры в телеграмме, они во всем разбираются, они все делают, но когда вопрос идет о теории, им проще списать у одноклассников или где-то поверхностно найти информацию, они не углубляются, они не копаются» (Ж3, стаж работы 1 год, учитель литературы).

Было выделено, что современные школьники вне зависимости от возраста или класса могут обращаться к возможностям инфографики, использовать графические изображения (чаще – стикеры, эмодзи), но при этом не имеют навыков работы с базовыми программами, такими как Microsoft Word, Microsoft PowerPoint или Microsoft Excel.

«Ну, вот у них есть аудиоподготовка, но опять же она оторвана от реальности, у них нет тех навыков, которые полезны в реальной жизни: создание презентаций,

работа в Эксель. Создать стикеры, написать программу – у них “влегкую”, а вот самое простое, что реально пригодится – это проседает. Сегодня нужна работа с документами – майкрософт ворд, потому что когда я пришел в колледж, меня прямо окунули – все не так, ведь самое базовое, напр., составление презентаций – не умеют. Вот он приходит, показывает, а там на черном фоне коричневыми буквами текст, без иллюстраций, он стоит... читает...» (М2, стаж работы 3 года, учитель информатики).

«Дети в шестом классе не знают, что такое Ворд, да, и в восьмом классе тоже. Я у детей в шестом классе спрашиваю, что такое Ворд, а они искренне не знают, в десятом классе даже не всем детям можно презентацию задать, потому что они никогда этого не делали. Они на информатике учатся какие-то штучки в фотошопе делать, скретчи, то есть вещи, которые, например, лично я не использую вообще, а вот Ворд, презентации для них сверхъестественное, они ничего такого не знают, в телефоне они всякое делают и в компьютере разбираются, но вот личная медиаграмотность основана на том, чем они сами интересуются. Написано, например, в учебниках пятого класса, сделать проект по первобытному человеку, девочка сделала проект, но очевидно, что сделала не она, делали родители, очень хорошая подробная презентация, а она просто стоит с нее читает, то есть дети не умеют с этим работать» (Ж5, стаж работы 1,5 года, учитель истории).

В этих высказываниях прослеживается весьма важная оценка медиакомпетенций: медиаграмотность современных обучающихся с ОВЗ основана на том, чем они сами интересуются. На наш взгляд, с одной стороны, это указывает на неоднозначный механизм, доступный педагогу для включения в процессы формирования и развития данных компетенций, – развитие мотивацион-

ной составляющей и опора на личный интерес ребенка, с другой – речь идет о недостаточном уровне готовности к этому у педагогов в условиях инклюзии. Ведь проблеме отсутствия у школьников базовых навыков работы с программами педагоги объяснили именно недоработками системы образования:

«На мой взгляд это проблема не их, не родителей, а системы образования. У нас та же самая информатика, сколько себя помню, сколько у коллег спрашиваю, она направлена на абстрактные модели, то, что в реальной жизни практически никому не пригодится, а то, что реально полезно, отодвигается на задний план» (М2, стаж работы 3 года, учитель информатики).

Проблему неактуального содержания учебных программ по информатике на фокус-группе обсуждали весьма активно. Она представляется важной в области развития цифровой грамотности среди школьников с ОВЗ.

Информанты отмечали, что медиакомпетенции детей с ОВЗ практически ничем не отличаются от тех же навыков у нормотипичных школьников. В процессе обсуждения прозвучала идея о том, что особенности здоровья могут даже стимулировать использование медиаинструментов.

«У меня в пятом классе учится девочка с ОВЗ и в силу того, что ее не принимает коллектив, она чаще всего – в телефоне, и поэтому она активно им пользуется, с этим все хорошо. Она снимает какие-то ролики на ютубе, что-то выкладывает» (Ж3, стаж работы 1 год, учитель литературы).

«Я думаю, что грамотность детей с ОВЗ такая же, что и у остальных, потому что никому ничего не объясняют, не учат специально, к сожалению» (Ж10, стаж работы 1 год).

Следует особо отметить, что информанты убеждены в том, что уровень развитости медиакомпетенций школьников имеет сильную связь с их личными наклонностями и интересами, потому что в рамках школьной программы работа с базовыми ресурсами (текстовые редакторы, редакторы презентаций, таблиц и т. д.), по мнению участников дискуссии, реализуется в недостаточной мере.

Основные опасности использования медиа учителя связывают с ограничениями доступа к медиаресурсам в условиях школы, слабыми техническими возможностями учебных кабинетов, неадекватностью пред-

лагаемого медиаконтента для детей с ОВЗ, слабой компетентностью педагогов в медиобразовании, а усиление зависимости школьников от технологий беспокоит педагогов в меньшей степени.

Выводы. Результаты нашего исследования связаны прежде всего с тем, что сегодня педагоги считают медиа и медиапрактику важной частью учебного процесса. Они довольно часто прибегают к использованию широкого спектра медиаресурсов, направленных на различные каналы восприятия информации. Прежде всего это презентационное сопровождение урочного содержания, обращение к ресурсам образовательных онлайн-порталов для содержательных видеоматериалов и медиатекстов к учебным темам, виртуальные экскурсии и образовательные практики (например, виртуальные археологические раскопки). Несмотря на наличие рисков, учителя видят богатый потенциал применения медиа и медиапрактик в условиях инклюзивной школы, подчеркивая важность мотивационной составляющей этих ресурсов для детей с ОВЗ.

Рассуждая об уровне сформированности медиакомпетенций обучающихся с ОВЗ, участники фокус-группы и опрошенные в ходе интервью педагоги сходятся во мнении, что он вполне коррелирует с общим уровнем медиаграмотности школьников в целом и может определяться как средний, согласно их субъективному восприятию. Иногда особые образовательные потребности ребенка с ОВЗ даже способны стимулировать его интерес к медиа, оттачивая и навыки работы с медиаресурсами. Вместе с тем подчеркивается, что именно среди данной категории детей (дети с ОВЗ) выделяются те, кого отличают «низкий» и даже «очень низкий» уровни, что указывает на необходимость выделения особой педагогической задачи, связанной как с подбором специфического медиаконтента и каналов для работы с ним, наиболее подходящих для конкретных нозологических групп, так и с разработкой системы повышения уровня медиаграмотности детей с ОВЗ.

Таким образом, несмотря на распространение в современном инклюзивном образовательном пространстве инновационных цифровых технологий, программного обеспечения и оборудования, навыки обращения с медиаресурсами и общий уровень медиаграмотности у обучающихся с ОВЗ нуждаются в улучшении и целенаправленном развитии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бредихин, С. С. Цифровая безопасность в социальных сетях: результаты социологического опроса студентов профессиональных образовательных организаций / С. С. Бредихин, А. А. Морозова, Е. В. Щети-

нина. – Текст : непосредственный // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2023. – № 2 (48). – С. 108–117.

2. Воронова, А. А. Формирование медиаграмотности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / А. А. Воронова, К. К. Кравец. – Текст : электронный // Концепт. – 2019. – № 10. – С. 52–64. – DOI: 10.24411/2304-120X-2019-11065. – URL: <http://e-koncept.ru/2019/191065.htm> (дата обращения: 20.12.2024).

3. Гендина, Н. И. Информационная культура и медиаграмотность в России / Н. И. Гендина. – Текст : непосредственный // Информационное общество. – 2013. – № 4. – С. 77–83.

4. Демина, И. Н. Ювенильная журналистика как элемент медиаобразования детей и подростков. Опыт медиастудии «Сок» (г. Иркутск) / И. Н. Демина, Н. Л. Мельникова. – Текст : непосредственный // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2024. – № 3 (53). – С. 23–32.

5. Казакова, А. А. Структурно-содержательные особенности отечественных исследований по проблематике медиаграмотности / А. А. Казакова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 2020. – № 4. – С. 28–52.

6. Каирова, И. А. Исследование отношения молодежной аудитории к блогерам и контенту в социальных медиа / И. А. Каирова, М. В. Кошман, Н. Н. Тимохин. – Текст : непосредственный // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2023. – Т. 6, № 5. – С. 27–37. – DOI: 10.23947/2658-7165-2023-6-5-27-37. – EDN CWXXWM.

7. Мурзина, И. Я. Медиапрактики в патриотическом воспитании (приобщение к ценностям региональной истории и культуры) : учебно-методическое пособие / И. Я. Мурзина, Н. А. Симбирцева. – Екатеринбург : Институт образовательных стратегий, 2021. – 200 с. – Текст : непосредственный.

8. Негизбаева, М. О. Медиаграмотность: критический анализ информации / М. О. Негизбаева. – Текст : непосредственный // Вестник Казахского национального университета. Серия журналистики. – 2019. – Т. 51, № 1. – С. 83–90. – EDN ACVRG.

9. Симбирцева, Н. А. Кинограмотность: от постановки задач к действию / Н. А. Симбирцева. – Текст : непосредственный // Медиаобразование: традиции и инновации в практиках современной культуры : материалы всероссийского круглого стола, Екатеринбург, 01–31 марта 2021 года. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2021. – С. 68–73. – EDN SWVCVK.

10. Скибина, О. М. Педагогические условия повышения медиаграмотности для детей с ограниченными возможностями здоровья / О. М. Скибина, А. А. Чернова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-1.

11. Скибина, О. М. Социологическое исследование медиаграмотности современного педагога (на примере Оренбургской области) / О. М. Скибина. – Текст : непосредственный // Медиаобразование : материалы Третьей международной научно-практической конференции, Челябинск, 27–28 ноября 2018 года. – Челябинск : Челябинский государственный университет, 2018. – С. 21–24. – EDN YOMKJL.

12. Федоров, А. В. Медиаобразование: история и теория / А. В. Федоров. – М. : МОО «Информация для всех», 2015. – 450 с. – Текст : непосредственный.

13. Челышева, И. В. Современное состояние и перспективы просветительской деятельности в сфере массового медиаобразования / И. В. Челышева, Н. А. Симбирцева. – Текст : непосредственный // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – № 6. – С. 39–49. – EDN BQYPHN.

14. Шабельник, М. А. Эффективное использование мессенджеров учителями в медиаобразовательной среде как показатель уровня медиаграмотности / М. А. Шабельник. – Текст : непосредственный // Научно-педагогическое обозрение. – 2024. – № 3 (55). – С. 17–24.

15. Шестерина, А. М. Формирование навыков верификации информации как элемент педагогической деятельности / А. М. Шестерина. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2022. – № 3. – С. 95–99. – EDN HGUUVT.

REFERENCES

1. Bredikhin, S. S., Morozova, A. A., Shchetinina, E. V. (2023). Tsifrovaya bezopasnost' v sotsial'nykh setyakh: rezul'taty sotsiologicheskogo oprosa studentov professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsii [Digital Security in Social Networks: Results of a Sociological Survey of Students of Professional Educational Organizations]. In *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya*. No. 2 (48), pp. 108–117.

2. Voronova, A. A., Kravets, K. K. (2019). Formirovanie mediagramotnosti u obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya [Formation of Media Literacy among Students with Disabilities in Inclusive Education]. In *Kontsept*. No. 10, pp. 52–64. DOI: 10.24411/2304-120X-2019-11065. URL: <http://e-koncept.ru/2019/191065.htm> (mode of access: 20.12.2024).

3. Gendina, N. I. (2013). Informatsionnaya kul'tura i mediagramotnost' v Rossii [Information Culture and Media Literacy in Russia]. In *Informatsionnoe obshchestvo*. No. 4, pp. 77–83.

4. Demina, I. N., Melnikova, N. L. (2024). Yuvenil'naya zhurnalistika kak element mediaobrazovaniya detei i podrostkov. Opyt mediastudii «Sok» (g. Irkutsk) [Juvenile Journalism as an Element of Media Education of Children and Adolescents. Experience of the Media Studio “Sok” (Irkutsk)]. In *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya*. No. 3 (53), pp. 23–32.

5. Kazakova, A. A. (2020). Strukturno-soderzhatel'nye osobennosti otechestvennykh issledovaniy po problematike mediagramotnosti [Structural and Substantive Features of Domestic Research on Media Literacy Issues]. In *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 10: Zhurnalistika*. No. 4, pp. 28–52.

6. Kairova, I. A., Koshman, M. V., Timokhin, N. N. (2023). Issledovanie otnosheniya molodezhnoi auditorii k blogeram i kontentu v sotsial'nykh media [A Study of the Attitude of Young Audiences towards Bloggers and Content in Social Media]. In *Innovatsionnaya nauka: psikhologiya, pedagogika, defektologiya*. Vol. 6. No. 5, pp. 27–37. DOI: 10.23947/2658-7165-2023-6-5-27-37. EDN CWXXWM.

7. 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, Institut obrazovatel'nykh strategii. 200 p.
8. Negizbaeva, M. O. (2019). Mediagramotnost': kriticheskii analiz informatsii [Media Literacy: Critical Analysis of Information]. In *Vestnik Kazakhskogo natsional'nogo universiteta. Seriya zhurnalistiki*. Vol. 51. No. 1, pp. 83–90. EDN ACVRG.
9. Simbirtseva, N. A. (2021). Kinogramotnost': ot postanovki zadach k deistviyu [Film Literacy: From Setting Goals to Action]. In *Mediaobrazovanie: traditsii i innovatsii v praktikakh sovremennoi kul'tury: materialy vserossiiskogo kruglogo stola, Ekaterinburg, 01–31 marta 2021 goda*. Ekaterinburg, Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, pp. 68–73. EDN SWVCVK.
10. Skibina, O. M., Chernova, A. A. (2017). Pedagogicheskie usloviya povysheniya mediagramotnosti dlya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Pedagogical Conditions for Improving Media Literacy for Children with Disabilities]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 56-1.
11. Skibina, O. M. (2018). Sotsiologicheskoe issledovanie mediagramotnosti sovremennogo pedagoga (na primere Orenburgskoi oblasti) [Sociological Study of Media Literacy of a Modern Teacher (Using the Orenburg Region as an Example)]. In *Mediaobrazovanie: materialy Tret'ei mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Chelyabinsk, 27–28 noyabrya 2018 goda*. Chelyabinsk, Chelyabinskii gosudarstvennyi universitet, pp. 21–24. EDN YOMKLJ.
12. Fedorov, A. V. (2015). *Mediaobrazovanie: istoriya i teoriya* [Media Education: History and Theory]. Moscow, MOO «Informatsiya dlya vsekh». 450 p.
13. Chelysheva, I. V., Simbirtseva, N. A. (2021). Sovremennoe sostoyanie i perspektivy prosvetitel'skoi deyatel'nosti v sfere massovogo mediaobrazovaniya [The Current State and Prospects of Educational Activities in the Field of Mass Media Education]. In *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. No. 6, pp. 39–49. EDN BQYPHH.
14. Shabelnik, M. A. (2024). Effektivnoe ispol'zovanie messendzherov uchitelyami v mediaobrazovatel'noi srede kak pokazatel' urovnya mediagramotnosti [Effective Use of Messengers by Teachers in the Media Education Environment as an Indicator of the Level of Media Literacy]. In *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. No. 3 (55), pp. 17–24.
15. Shesterina, A. M. (2022). Formirovanie navykov verifikatsii informatsii kak element pedagogicheskoi deyatel'nosti [Formation of Information Verification Skills as an Element of Pedagogical Activity]. In *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya*. No. 3, pp. 95–99. EDN HGUUVI.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.036+37.035.6+378.016:78(091)
ББК 4448.00+Щ313.70+4448.4(5Кит)

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.2

Пань Цзинь,

преподаватель, Музыкальная консерватория, Цзилиньский педагогический университет; 130114, Китайская Народная Республика, провинция Цзилинь, г. Чанчунь, Ваньлун Гэлакси Сити; e-mail: 175976321@qq.com

ИНТЕГРАЦИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО И ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ МУЗЫКИ В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: китайские вузы; студенты; эстетическое воспитание; гражданственность; патриотизм; гражданско-патриотическое воспитание; музыкальное воспитание; музыкальное образование; методика преподавания музыки; методика музыки в вузе; история музыки; учебно-воспитательный процесс

АННОТАЦИЯ. Цель этой статьи состоит в изучении интеграции гражданско-патриотического и эстетического воспитания в процессе преподавания истории музыки в университетах Китая. Гражданско-патриотическое воспитание строится на основе изучения основания Коммунистической партии Китая и ее основных постулатов. В статье обозначены стратегии интеграции историко-культурного контекста в процесс преподавания истории музыки. Приведены рекомендации для повышения уровня заинтересованности учащихся в изучении произведений гражданско-патриотической тематики. Автором обозначены следующие способы интеграции подобного рода произведений в процесс преподавания истории китайской музыки: отбор репрезентативных произведений гражданско-патриотической направленности; углубленное изучение исторического контекста; применение инновационных методов обучения; интеграция идеологического и политического образования в учебную программу, повышение уровня гражданского мышления; усиление практической составляющей занятий. Синтез гражданско-патриотического и эстетического воспитания в преподавании истории китайской музыки способствует повышению художественной грамотности и эстетических способностей студентов, направлен на воспитание патриотизма и формирование национального духа. В связи с этим посредством художественного образования достигается цель всестороннего развития личности студента.

БЛАГОДАРНОСТИ: статья является частью исследовательского проекта социальных наук Департамента образования провинции Цзилинь 2024 года «Стратегическое исследование по интеграции великого духа партийного строительства в преподавание истории китайской музыки с точки зрения эстетического воспитания» (JJKH20240581SK).

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Пань, Цзинь. Интеграция гражданско-патриотического и эстетического воспитания в рамках преподавания истории музыки в университетах Китая / Пань Цзинь. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 389–394.

Pan Jing,

Lecturer, Conservatory of Music, Jilin Normal University, Changchun, People's Republic of China

INTEGRATION OF CIVIC-PATRIOTIC AND AESTHETIC EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF TEACHING THE HISTORY OF MUSIC IN CHINESE UNIVERSITIES

KEYWORDS: Chinese universities; students; aesthetic education; civic consciousness; patriotism; civic-patriotic education; musical education; methods of teaching music; methods of music in higher education; history of music; educational process

ABSTRACT. The purpose of this article is to study the integration of civic-patriotic education and aesthetic education in the teaching of music history in Chinese universities. Civic-patriotic education is based on the study of the founding of the Communist Party of China and its basic tenets. The article outlines strategies for integrating historical and cultural context into the process of teaching the history of music. Recommendations are given for increasing the level of students' interest in studying works on civic and patriotic themes. The author outlines the following methods of integrating such works into the process of teaching the history of Chinese music: selection of representative works of civic-patriotic orientation; in-depth study of the historical context; application of innovative teaching methods; integration of ideological and political education into the curriculum, raising the level of civic thinking; strengthening the practical component of classes. The synthesis of civic-patriotic and aesthetic education in teaching the history of Chinese music contributes to the improvement of artistic literacy and aesthetic abilities of students, and is aimed at cultivating patriotism and forming the national spirit. In this regard, the goal of comprehensive development of the student's personality is achieved through art education.

ACKNOWLEDGEMENTS: The article is part of the 2024 Jilin Provincial Education Department Social Science Research Project “Strategic Research on Integrating the Great Spirit of Party Building into Teaching Chinese Music History from the Perspective of Aesthetic Education” (JJKH20240581SK).

FOR CITATION: Pan, Jing (2024). Integration of Civic-Patriotic and Aesthetic Education in the Framework of Teaching the History of Music in Chinese Universities. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 389–394.

Интеграция эстетического воспитания и преподавания музыки. Художественное образование является важной частью школьного образования, направленного на развитие чувства прекрасного, умения понимать произведения искусства, музыку, танец, театральные постановки и кино. Художественное образование предполагает не только получение теоретических знаний, но и всестороннее развитие личности. В настоящее время наблюдается рост значимости эстетического воспитания не только в школе, но и в вузе, что в целом способствует повышению социально-культурного развития общества.

Музыка как форма искусства содержит богатые ресурсы и средства для эстетического воспитания школьников и студентов. В частности, благодаря музыкальному образованию возможно развить у школьников и студентов умение понимать эмоциональные и культурные коннотации, что способствует достижению целей эстетического воспитания.

Обучение музыке в средней школе направлено на развитие художественной грамотности учащихся и эстетических способностей. Подчеркнем, что именно преподавание музыки в первую очередь ориентировано на эстетическое воспитание учащихся [5].

В рамках высшего образования музыкальное образование обладает не меньшей значимостью. Музыкальное образование как важная часть эстетического воспитания и способ достижения плюралистического образования играет важную роль в эстетическом развитии студентов, укреплении их психического здоровья и развитии правильных ценностей и моральных качеств.

В 2020 году Генеральная канцелярия ЦК КПК и Генеральная канцелярия Государственного совета издали «Мнения о всестороннем укреплении и совершенствовании художественного образования в школах в новый период», отметив, что «красота является важным источником чистой морали и обогащения духа». Художественное образование – это эстетическое, эмоциональное, духовное воспитание, воспитание инновационного сознания. Оно может повысить эстетическую грамотность, культивировать чувства, стимулировать внедрение и развитие инновации и укреплять эмоциональное состояние студентов.

Проявление «великого духа пар-

тийного строительства» в истории китайской музыки. Понятие «великий дух партийного строительства» предполагает совокупность идей, позиций и положений, сформированных Коммунистической партией Китая в течение столетней борьбы, например: отстаивание истины и идеалов, самопожертвование ради достижения цели партии, проявления героизма и верность партии.

Возрождение и дальнейшее укрепление национальной идеи возможны только при условии сильной материальной и духовной культуры, духовного обогащения народа. Национальная идея Китайской Народной Республики включает в себя твердые идеалы и убеждения, бескорыстную преданность делу, неукротимый дух борьбы и глубокие чувства людей [11].

В рамках национальной идеи Китая уместно привести понятие, дословно переведенное с китайского языка как «красная музыкальная культура». Красная музыкальная культура как духовное богатство, сформированное Коммунистической партией Китая в разные исторические периоды, несет в себе первоначальные устремления и миссию китайских коммунистов и является неисчерпаемой движущей силой, вдохновляющей китайскую нацию на продвижение вперед. Эмоциональный опыт, порожденный эстетикой красной музыкальной культуры, заложил эмоциональную основу для идеологического и политического образования в колледжах и университетах [15].

Например, национальный гимн Китая «Марш добровольцев» – музыкальное произведение, наполненное революционным духом и патриотическими чувствами, мощное средство «объединения и воспитания народа, борьбы с врагом». Музыкальные элементы гимна направлены на акцентирование духа патриотизма [9].

Еще одним примером подобного рода музыкальных произведений являются песни «Хор Хуанхэ» и «Идите с партией», прославляющие деятельность Коммунистической партии Китая и революцию, демонстрирующие пробуждение и огромную силу китайской нации, призывающие китайский народ бороться за победу в войне против Японии и рассвет нового Китая [7]. Указанные произведения имеют не только художественную ценность, но и глубокое историческое и образовательное значение.

Проблемы преподавания истории

китайской музыки. В последние годы все больше внимания стало уделяться преподаванию истории китайской музыки как важной части музыкального образования. Однако в практике обучения можно выделить некоторые проблемы, которые пока остаются нерешенными:

1. Устаревшее содержание учебного контента, ограниченное представлением фактов о традиционной музыке, без отсылки к современным произведениям.

2. Устаревшие методы обучения, ориентированные на то, что студенты являются пассивными участниками процесса обучения.

3. Игнорирование важности эстетического воспитания в процессе изучения истории музыки: функция распространения знаний не подкреплена эстетической функцией музыки.

4. Небольшой объем практической составляющей: большая часть времени в процессе преподавания отведена объяснению теории, а отсутствие практики не дает возможность студентам применить полученные знания и ограничивает их эстетическое развитие.

Стратегия интеграции «великого духа партийного строительства» в преподавание истории китайской музыки с точки зрения эстетического воспитания. Во-первых, эстетическое воспитание играет важную роль в наследовании и продвижении «духа партийного строительства». Художественное образование – это не только эстетическое обучение, но и способность понимать, ценить и создавать произведения [13]. Эстетическое воспитание играет важную роль в процессе самосовершенствования студентов. «Красная музыкальная культура» как духовное богатство китайской нации имеет глубокий исторический фон и уникальную эстетическую ценность. За счет ее интеграции в высшее музыкальное образование возможно развить у студентов чувства патриотизма и национальной гордости, повысить их музыкальную грамотность и улучшить эстетические способности [1].

Во-вторых, в практике некоторых учебных заведений «дух партийного строительства» и эстетическое воспитание неразрывно связаны и проявляются в проведении разного рода фестивалей, конкурсов патриотической песни и народных танцев [8].

Можно выделить несколько способов интеграции подобного рода произведений в процесс преподавания истории китайской музыки:

1. Отбор наиболее репрезентативных произведений гражданско-патриотической направленности. Например, такие классиче-

ские произведения, как «Марш добровольцев» и «Хор Хуанхэ», ярко отражают идеи правящей партии. Оценивая и анализируя эти работы, студенты могут получить более глубокое понимание процесса борьбы и духовного стремления Коммунистической партии Китая на разных исторических этапах.

2. Углубленное изучение исторического контекста. В процессе обучения преподаватели должны обращать внимание на связь музыкальных произведений с историческим контекстом, чтобы помочь студентам понять культурный фон и историческое значение произведений. Например, интерпретируя «Хор Хуанхэ», мы можем проанализировать, как это произведение выразило непоколебимый дух борьбы китайского народа с помощью музыки в историческом контексте антияпонской войны. Такой подход не только углубляет исторические знания учащихся, но и помогает им лучше понять смысл и ценность данных произведений.

3. Применение инновационных методов обучения. Например, мультимедийные технологии могут быть использованы для демонстрации творческого процесса и сцен исполнения музыкальных произведений или для организации студентов для творческой и исполнительской практики, чтобы они могли лично испытать очарование и силу музыки. Кроме того, можно пригласить старшее поколение музыкантов или экспертов по истории партии для обучения, обмена личным опытом и мнениями, повышения эмоционального понимания и исторической ответственности студентов.

4. Интеграция идеологического и политического образования в учебную программу, повышение уровня гражданского мышления. Например, благодаря анализу музыкальных произведений студенты могут размышлять об отношениях между людьми и государством, направленных на повышение патриотизма народа и развитие коллективизма. Студенты могут организовывать групповые дискуссии и тематические выступления, чтобы углубить свое понимание «великого духа партийного строительства».

5. Усиление практической составляющей занятий. Практика является важной частью эстетического воспитания. Участие студентов в музыкальных мероприятиях, таких как хоровые конкурсы и концертные выступления, направлено в первую очередь на улучшение их практических навыков и развитие навыков работы в команде. С одной стороны, студенты могут быть вовлечены в репетиционный процесс и в дальнейшем в исполнение классических произведений гражданско-патриотической направленности. С другой стороны, студентов следует поощрять к самостоятельному созда-

нию произведений в рамках данной тематики (в частности, с опорой на классические произведения) в контексте современности.

Рассмотрим практическую реализацию указанных выше рекомендаций на примере образовательных учреждений провинции Хунань на юго-востоке Китая. Ярким произведением гражданско-патриотической тематики данной области является песня «Красная Армия не боится трудностей экспедиции», написанная в честь 30-летия Великого похода Красной армии. Великий путь в песне передается и восхваляется краткими и эмоционально насыщенными синтаксическими конструкциями в сочетании со строгим ритмом. В произведении воспеваются революционный дух коммунистической партии и подчеркивается великий характер китайской нации [2].

На уровне школьного образования также наблюдается интеграция историко-культурного контекста в преподавание истории музыки. В одной из средних школ провинции изучается музыкальное произведение «Без коммунистической партии не будет нового Китая». В опоре на данное произведение учителя знакомят учащихся с историей коммунистической партии, ее культурой и национальными идеями.

При обращении к историко-культурному контексту учителя акцентируют внимание на конкретных персоналиях, ставших известными благодаря своей деятельности в разные исторические периоды и в разных районах провинции. Таким образом история «очеловечивается» и становится более доступной для понимания как школьниками, так и студентами. На конкретных примерах учащимся демонстрируется, какую роль человек может играть в

контексте истории не только провинции, но и целой страны, выполняя «великую задачу национального возрождения» [12].

В настоящее время преподавателями средней и высшей школы все чаще стали применяться мультимедийные технологии, направленные на отражение симбиоза музыкального искусства гражданско-патриотической направленности и истории правящей партии, что напрямую влияет на повышение эффективности обучения.

Выводы. Интеграция «великого духа партийного строительства» в преподавание истории китайской музыки с точки зрения эстетического воспитания – это долгосрочная и трудная задача. Благодаря инновационным методам обучения, использованию современных технических средств, осуществлению практической деятельности, укреплению подготовки преподавательского состава можно эффективно интегрировать «великий дух партийного строительства» в преподавание истории китайской музыки, развивать патриотизм и боевой дух учащихся. На уровне начальной и средней школы можно не только укрепить патриотический дух и национальную гордость учащихся, но и развивать их музыкальную грамотность и эстетические способности [3].

В будущем, с непрерывным развитием науки и техники и углублением образовательной реформы, у нас есть основания полагать, что с точки зрения эстетического воспитания преподавание истории китайской музыки откроет более широкие перспективы развития. В то же время мы ожидаем активного участия в этой работе большего числа музыкальных педагогов разного уровня.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван, Синьсюэ. Применение красной музыки и культурных ресурсов в воспитании идеалов и убеждений студентов в колледжах и университетах / Ван Синьсюэ, Сюй Юпин. – Текст : непосредственный // Современные молодежные исследования. – 2021. – № 5. – С. 122–128. – DOI: 10.3969/j.issn.1006-1789.2021.05.018.
2. Ван, Цзинцян. Музыкальное понимание этнической и эпохальной природы «Красной Армии не страшны трудности экспедиции» / Ван Цзинцян. – Текст : непосредственный // Журнал Синьцзянского института образования. – 2005. – № 02. – С. 133–134.
3. Вэй, Вэнь. Исследование стратегии проникновения красной культуры в музыкальные классы начальной школы с точки зрения эстетического воспитания / Вэй Вэнь, У Манни. – Текст : непосредственный // Художественные технологии. – 2023. – № 36 (12). – С. 250–252. – DOI: 10.3969/j.issn.1004-9436.2023.12.081.
4. Вэй, Л. Музыкально-эстетическое воспитание подростков средствами этнического танца в образовательных организациях КНР : дис. ... канд. пед. наук / Вэй Л. – 2024. – 200 с. – EDN АХУКМЕ. – Текст : непосредственный.
5. Вэй, Шаньсин. Исследование проникновения красной культуры в преподавание музыки в старших классах с точки зрения эстетического воспитания / Вэй Шаньсин. – Текст : непосредственный // Ежемесячные издания. – 2022. – № 15. – С. 0205–0207.
6. Заключение о всестороннем укреплении и совершенствовании работы по эстетическому воспитанию в школах в новую эпоху. – Текст : непосредственный // Нравственное воспитание в начальных и средних школах. – 2020. – № 11. – С. 77.
7. Конг, Фанчжоу. Знакомство с классикой музыки и искусства / Конг Фанчжоу, Конг Сянцуй. – Тайюань : Народное издательство Шаньси, 2013. – Текст : непосредственный.

8. Ли, И. Построение практической системы «Идейно-политическое + эстетическое воспитание» для преподавателей и студентов высшего профессионального и дошкольного образования / Ли И. – Текст : непосредственный // Журнал Института образования Нинбо. – 2023. – № 25 (3). – С. 99–103.

9. Ли, Шуанцзян. Военная музыка: Пение солдатских сердец: предисловие к «Библиотеке классической музыки Народно-освободительной армии Китая» / Ли Шуанцзян. – Текст : непосредственный // Журнал Академии искусств Народно-освободительной армии Китая. – 2006. – № 04. – С. 73–75.

10. Лю, Шуан. Исследование культурного и нравственного воспитания красными песнями / Лю Шуан. – Хэйлуунцзян : Харбинский технологический университет, 2016. – DOI: 10.7666/Y3042645. – Текст : непосредственный.

11. Си, Цзиньпин. Выступление на симпозиуме по литературному и художественному творчеству / Си Цзиньпин. – Текст : непосредственный // Новый Долгий поход. – 2024. – № 10. – С. 4–21.

12. Тянь, Вэйфэй. Исследование путей реализации интеграции красной культуры провинции Шаньси в эстетическое образование в колледжах и университетах / Тянь Вэйфэй. – Текст : непосредственный // Популярная литература и искусство. – 2024. – № 20. – С. 167–169. – DOI: 10.20112/j.cnki.ISSN1007-5828.2024.20.056.

13. Ци, Цзин. Музыкально-эстетическое воспитание и Лиде Шурен: интеграция музыкального образования в средней школе / Ци Цзин. – Текст : непосредственный // Художественные исследования. – 2024. – № 05. – С. 140–142. – DOI: 10.13944/j.cnki.usyj.2024.0259.

14. Чжан, М. Вопросы музыкально-эстетического воспитания школьников в российской педагогике / М. Чжан – Текст : непосредственный // Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации : материалы VII Международной научно-практической конференции, Таганрог, 28 марта 2024 года. – Ростов-на-Дону : Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2024. – С. 699–705. – EDN XHZPXT.

15. Чжан, Юн. Исследование по интеграции культуры красной музыки в идеологическое и политическое образование в колледжах и университетах / Чжан Юн, Тан Чжунь. – Текст : непосредственный // Сычуаньская драма. – 2021. – № 12. – С. 145–149.

REFERENCES

1. Wang, Xinxue, Xu, Yuping. (2021). *Primenenie krasnoi muzyki i kul'turnykh resursov v vospitanii idealov i ubezhdenii studentov v kolledzhakh i universitetakh* [The Application of Red Music and Cultural Resources in Cultivating Students' Ideals and Beliefs in Colleges and Universities]. In *Sovremennye molodezhnye issledovaniya*. No. 5, pp. 122–128. DOI: 10.3969/j.issn.1006-1789.2021.05.018.

2. Wang, Jingqiang. (2005). *Muzykal'noe ponimanie etnicheskoi i epokhal'noi prirody «Krasnoi Armii ne strashny trudnosti ekspeditsii»* [Musical Understanding of the Ethnic and Epochal Nature of “The Red Army Is Not Afraid of the Difficulties of the Expedition”]. In *Zhurnal Sin'tszyanskogo instituta obrazovaniya*. No. 02, pp. 133–134.

3. Wei, Wen, Wu, Manni. (2023). *Issledovanie strategii proniknoveniya krasnoi kul'tury v muzykal'nye klassy nachal'noi shkoly s tochki zreniya esteticheskogo vospitaniya* [A Study of the Strategy of Penetrating Red Culture into Music Classes of Primary Schools from the Point of View of Aesthetic Education]. In *Khudozhestvennye tekhnologii*. No. 36 (12), pp. 250–252. DOI: 10.3969/j.issn.1004-9436.2023.12.081.

4. Wei, L. (2024). *Muzykal'no-esteticheskoe vospitanie podrostkov sredstvami etnicheskogo tantsa v obrazovatel'nykh organizatsiyakh KNR* [Musical and Aesthetic Education of Teenagers by Means of Ethnic Dance in Educational Institutions of the PRC]. Dis. ... kand. ped. nauk. 200 p. EDN AXYKME.

5. Wei, Shanxing. (2022). *Issledovanie proniknoveniya krasnoi kul'tury v prepodavanie muzyki v starshikh klassakh s tochki zreniya esteticheskogo vospitaniya* [A study of the Penetration of Red Culture into Music Teaching in Senior Classes from the Point of View of Aesthetic Education]. In *Ezhemesyachnye izdaniya*. No. 15, pp. 0205–0207.

6. *Zaklyuchenie o vsestoronnem ukreplenii i sovershenstvovanii raboty po esteticheskomu vospitaniiyu v shkolakh v novuyu epokhu* [Conclusion on the Comprehensive Strengthening and Improvement of Work on Aesthetic Education in Schools in the New Era]. (2020). In *Nravstvennoe vospitanie v nachal'nykh i srednikh shkolakh*. No. 11, p. 77.

7. Kong, Fangzhou, Kong, Xiangui. (2013). *Znakomstvo s klassikoi muzyki i iskusstva* [Introduction to Classical Music and Art]. Taiyuan, Narodnoe izdatel'stvo Shan'si.

8. Lee, I. (2023). *Postroenie prakticheskoi sistemy «Ideino-politicheskoe + esteticheskoe vospitanie» dlya prepodavatelei i studentov vysshego professional'nogo i doskol'nogo obrazovaniya* [Construction of a Practical System of “Ideological-Political + Aesthetic Education” for Teachers and Students of Higher Professional and Pre-school Education]. In *Zhurnal Instituta obrazovaniya Ninbo*. No. 25 (3), pp. 99–103.

9. Li, Shuangjiang. (2006). *Voennaya muzyka: Penie soldatskikh serdets: predislovie k «Biblioteke klassicheskoi muzyki Narodno-osvoboditel'noi armii Kitaya»* [Military Music: Singing Soldiers' Hearts: Preface to the “Library of Classical Music of the Chinese People's Liberation Army”]. In *Zhurnal Akademii iskusstv Narodno-osvoboditel'noi armii Kitaya*. No. 04, pp. 73–75.

10. Liu, Shuang. (2016). *Issledovanie kul'turnogo i нравstvennogo vospitaniya krasnymi pesnyami* [Research of Cultural and Moral Education by Red Songs]. Heilongjiang, Kharbinskii tekhnologicheskii universitet. DOI: 10.7666/Y3042645.

11. Xi, Jinping. (2024). *Vystuplenie na simpoziume po literaturnomu i khudozhestvennomu tvorchestvu* [Speech at the Symposium on Literary and Artistic Creativity]. In *Novyi Dolgii pokhod*. No. 10, pp. 4–21.

12. Tian, Weifei. (2024). *Issledovanie putei realizatsii integratsii krasnoi kul'tury provintsii Shan'si v esteticheskoe obrazovanie v kolledzhakh i universitetakh* [Research on the Implementation of the Integration of Shanxi Province Red Culture into Aesthetic Education in Colleges and Universities]. In *Populyarnaya literatura i iskusstvo*. No. 20, pp. 167–169. DOI: 10.20112/j.cnki.ISSN1007-5828.2024.20.056.

13. Ji, Jing. (2024). Muzykal'no-esteticheskoe vospitanie i Lide Shuren: integratsiya muzykal'nogo obrazovaniya v srednei shkole [Musical and Aesthetic Education and Lide Shuren: Integration of Music Education in Secondary School]. In *Khudozhestvennye issledovaniya*. No. 05, pp. 140–142. DOI: 10.13944/j.cnki.ysyj.2024.0259.
14. Zhang, M. (2024). Voprosy muzykal'no-esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov v rossiiskoi pedagogike [Issues of Musical and Aesthetic Education of Schoolchildren in Russian Pedagogy]. In *Muzykal'noe i khudozhestvennoe obrazovanie v sovremennom mire: traditsii i innovatsii: materialy VII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Taganrog, 28 marta 2024 goda*. Rostov-on-Don, Izdatel'sko-poligraficheskii kompleks RGEU (RINKh), pp. 699–705. EDN XHZPXT.
15. Zhang, Yun, Tang, Zhunyi. (2021). Issledovanie po integratsii kul'tury krasnoi muzyki v ideologicheskoe i politicheskoe obrazovanie v kolledzhakh i universitetakh [A Study on the Integration of Red Music Culture into Ideological and Political Education in Colleges and Universities]. In *Sychuan'skaya drama*. No. 12, pp. 145–149.

УДК 372.850.2
ББК 4426.20-25

ГРНТИ 14.27.01

Код ВАК 5.8.1

Янцер Оксана Васильевна,

SPIN-код: 7845-6476

кандидат географических наук, доцент кафедры географии, методики географического образования и туризма, директор Института естествознания, физической культуры и туризма, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ksenia_yantser@bk.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» РУССКОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: естественно-научная грамотность; школьники; Русское географическое общество; окружающий мир; проектная деятельность; метод проектов; исследовательские проекты; фенология; фенологические наблюдения; исследовательское мышление; исследовательская деятельность; профессиональная ориентация; экология

АННОТАЦИЯ. В статье приведено современное определение естественно-научной грамотности, утвержденное и используемое в исследованиях PISA. Описание естественно-научной грамотности в международных сравнительных исследованиях полностью пересекается с требованиями ФГОС ООО к предметным (предметы естественно-научного цикла) и метапредметным результатам освоения основных образовательных программ. естественнонаучной грамотностью способствует формированию у них научного мировоззрения и осознанию роли научного знания в решении проблем человечества, позволяет лучше понимать и объяснять различные явления и процессы, которые происходят в окружающем мире.

Концепция проекта «Окружающий мир» Русского географического общества заключается в привлечении большого количества людей к исследованию природы. Данный проект позволяет любому человеку участвовать в научных исследованиях и помогать ученым собирать данные об окружающей среде. Команда проекта и партнеры организуют такие акции и конкурсы, где волонтеры могут наблюдать за метеорологическими явлениями и сезонными процессами растений и животных. Проект объединяет два направления: фенологическое – наблюдения за сезонными изменениями природы, и экологическое – сбор полевых материалов для исследований учеными. Проект способствует формированию естественно-научной грамотности школьников через развитие познавательных универсальных учебных действий.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Янцер, О. В. Формирование естественно-научной грамотности у школьников при реализации проекта «Окружающий мир» Русского географического общества / О. В. Янцер. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 395–401.

Yantser Oksana Vasilievna,

Candidate of Geography, Associate Professor of Department of Geography, Methodology of Geographical Education and Tourism, Director of Institute of Natural Science, Physical Culture and Tourism, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

FORMATION OF NATURAL SCIENCE LITERACY IN SCHOOLCHILDREN DURING THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT “THE WORLD AROUND US” OF THE RUSSIAN GEOGRAPHICAL SOCIETY

KEYWORDS: natural science literacy; schoolchildren; Russian Geographical Society; the world around us; project activities; project method; research projects; phenology; phenological observations; research thinking; research activities; career guidance; ecology

ABSTRACT. The article provides a modern definition of scientific literacy, approved and used in PISA studies. The description of scientific literacy in international comparative studies fully overlaps with the requirements of the Federal State Educational Standard of Basic General Education for subject (subjects of the natural science cycle) and meta-subject results of mastering basic educational programs. scientific literacy contributes to the formation of their scientific worldview and awareness of the role of scientific knowledge in solving the problems of humanity, allows them to better understand and explain various phenomena and processes that occur in the world around them.

The concept of the project “The World Around Us” of the Russian Geographical Society is to attract a large number of people to study nature. This project allows anyone to participate in scientific research and help scientists collect data on the environment. The project team and partners organize such events and competitions, where volunteers can observe meteorological phenomena and seasonal processes of plants and animals. The project combines two areas: phenological – observations of seasonal changes in nature, and ecological – collection of field materials for research by scientists. The project contributes to the formation of natural science literacy of schoolchildren through the development of cognitive universal educational activities.

FOR CITATION: Yantser, O. V. (2024). Formation of Natural Science Literacy in Schoolchildren during the Implementation of the Project “The World Around Us” of the Russian Geographical Society. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 395–401.

Концепция естественно-научной грамотности в последнее десятилетие получила широкое признание в России. В широком смысле естественно-научная грамотность означает способность понимать и применять научные принципы и концепции в повседневной жизни, а также способность оценивать научную информацию и принимать обоснованные решения на основе этой информации. Естественно-научная грамотность личности считается важным навыком в современном быстро трансформирующемся мире, где научные и технологические достижения оказывают глубокое влияние на общество. Термин «естественно-научная грамотность» был введен еще в 1920-х годах канадским педагогом У. И. Томсоном, активная разработка концепции естественно-научной грамотности велась с 1950 г., когда термин стал использоваться для обозначения набора целевых установок научного образования [11; 12]. Трансформация понятия происходила в научных и педагогических кругах довольно длительное время [16]. Современное определение, утвержденное и используемое в исследованиях PISA [7], подразумевает «способность человека занимать активную гражданскую позицию по общественно значимым вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться естественно-научными идеями. Человек, обладающий естественно-научной грамотностью, должен иметь четкое представление об основных научных концепциях и знаниях, принципах (понимание научных методов, основных концептуальных положений по таким предметам, как биология, химия, физика и науки о Земле, а также способность применять эти концепции в реальных ситуациях)». Д. Д. Миллер подчеркивает, что естественно-научная грамотность – это не просто запоминание фактов, а скорее более глубокое понимание роли науки в обществе и оценка сложности, присущей научному исследованию [18]. Описание естественно-научной грамотности в международных сравнительных исследованиях полностью пересекается с требованиями ФГОС ООО к предметным (предметы естественно-научного цикла) и метапредметным результатам освоения основных образовательных программ [3; 10].

Овладение школьниками естественно-научной грамотностью способствует формированию у них научного мировоззрения и осознанию роли научного знания в решении проблем человечества, позволяет лучше понимать и объяснять различные явления и процессы, которые происходят в окружающем мире [9]. Исследование, проведенное С. С. Чанг, Х. Д. Линь, С. Л. Хсу,

показало, что естественно-научное образование положительно влияет на навыки творческого мышления у обучающихся начальной школы [16]. Хотя эти исследования предполагают положительную связь между естественно-научной грамотностью и исследовательским мышлением, важно отметить, что эта связь, вероятно, сложна и зависит от контекста. Установлено, что школьники с высоким уровнем естественно-научной грамотности проявляют больший интерес к науке и имеют возможность целенаправленно определиться с выбором будущей профессии, насыщенной научными исследованиями и достижениями в теоретических и прикладных исследованиях [14].

Существуют различные факторы, которые способствуют как формированию естественно-научной грамотности, так и развитию исследовательского мышления, и вполне возможно, что на корреляцию между ними влияют такие факторы, как социально-экономический статус, доступ к ресурсам и культурные различия [5]. Обладание такой грамотностью дает возможность принимать обоснованные решения на основе научных фактов, а также осознавать важность и влияние естественных процессов, науки и технологий на мир, экономику и культуру [6]. Важно также развивать у них критическое мышление и способность видеть связи между различными явлениями и процессами в природе. Для развития естественно-научной грамотности необходимо создать условия, которые позволяют детям экспериментировать, исследовать и задавать вопросы [2]. Одним из таких условий служит проект «Окружающий мир» Русского географического общества (РГО).

Для обеспечения эффективности формирования естественно-научной грамотности школьников необходимо применять методы и приемы активного обучения, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов и приемов, которая направлена главным образом на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности [2].

По мнению И. А. Талышевой и др. [14], естественно-научная грамотность включает понимание основных научных концепций и принципов в различных дисциплинах, включая биологию, химию, физику и науки о Земле; сочетание знания ключевых научных понятий, процедур научного исследования и знакомство с соответствующей научной терминологией; способность при-

менять научные знания к сценариям реального мира и принимать обоснованные решения на основе научных данных; сочетание знаний, навыков и способностей критического мышления, связанных с естественными науками. Человек с высоким уровнем естественно-научной грамотности может понимать основные особенности естественно-научного исследования, научно объяснять явления, интерпретировать данные и использовать научные доказательства для получения выводов [3].

Концепция проекта «Окружающий мир» Русского географического общества заключается в привлечении большого количества людей к исследованию природы. Данный проект позволяет любому человеку, от школьника до пенсионера, участвовать в научных исследованиях и помогать ученым собирать данные об окружающей среде. Команда проекта и партнеры организуют такие акции и конкурсы, где волонтеры могут наблюдать за метеорическими явлениями и сезонными процессами растений и животных. Проект объединяет в себе два направления: фенологическое – наблюдения за сезонными изменениями природы, и экологическое – сбор полевых материалов для исследований учеными. Он существует с 2016 года и является одним из самых актуальных и важных исследовательских и образовательных проектов, направленных на изучение и сохранение окружающей среды. Проект «Окружающий мир» обладает многочисленными преимуществами и возможностями для участников. Прежде всего, участие в данном проекте позволяет расширить кругозор, узнать больше о природе и ее сохранении, а также взаимодействовать с другими участниками и научными специалистами. Участие в научных исследованиях и экологических мероприятиях помогает людям понять и оценить ценность окружающей среды, а также принять ответственность за ее сохранение. Каждое наблюдение подтверждается фото объекта, фиксацией координат места наблюдения, описанием физико-географических условий и проходит обязательную модерацию – проверку квалифицированным специалистом-фенологом. Только после такой оценки результат наблюдения становится репрезентативным. Результаты исследований волонтеров науки позволяют оценить сезонное развитие большого количества объектов природы, а рост количества новых пользователей на сайте проекта только с апреля по июнь составил более 1600 человек, разместивших почти 11000 наблюдений.

Одним из ключевых аспектов проекта «Окружающий мир» являются обучение и обмен знаниями. В рамках проведения кон-

курсов и акций ученые проводят тематические лекции и мастер-классы для всех желающих по методике исследований объектов органической и неорганической природы и проектной деятельности, о редких и исчезающих видах, интересных приспособлениях животных и растений к сезонности и изменяющимся климатическим условиям. Наблюдатели за объектами природы имеют возможность учиться у опытных научных работников, развивать свои навыки и компетенции в области охраны окружающей среды, а также делиться своими идеями и открытиями в географии, геоэкологии и природопользовании с другими участниками.

Содержательное знание, приобретаемое при участии в проекте и его акциях и конкурсах, относится к областям «Живые системы» (биология, экология, почвоведение) и «Науки о Земле и Вселенной» (география, геология, геоморфология). Процедурное знание разнообразных методов, используемых для получения научного знания, а также знание стандартных исследовательских процедур формируется в результате изучения разных объектов и явлений в мире живой и неживой природы. Этот вид знания относится ко всем естественно-научным предметам, что позволяет объединять их в одну группу и говорить именно о естественно-научной, а не узко предметной грамотности [8].

В проекте представлены фестивали, акции, конкурсы на лучшие исследования, что определяет мотивационный интерес, возможность развития креативности и коммуникативных качеств. При этом проведение наблюдений и анализ их результатов возможны на трех уровнях рассмотрения ситуации: личном, связанном с самим учащимся, его семьей, друзьями; местном (топологическом) или национальном, связанном с проблемами малой Родины или страны; глобальном – при анализе явлений и процессов, происходящих в различных уголках мира. Каждый конкурс или акция могут рассматриваться в одном из трех контекстов: личном (связанном с самим учащимся, его местом проживания, малой родиной), социальном (связанном с совместным проведением исследований группами обучающихся – классом, кружком или временным коллективом в туристском походе) или всероссийском (когда есть возможность на интерактивной карте проанализировать сроки наступления одних явлений, происходящих в различных уголках нашей страны).

Практические исследования на местности служат важным приемом формирования естественно-научной грамотности. Они помогают разобраться в явлениях, происхо-

дящих в природе, и выяснить причинно-следственные связи между ними. Практические работы в природе позволяют развивать навыки понимания особенностей естественно-научного исследования, такие как формулирование целей исследования, оценка возможных методов, описание основных этапов, выдвижение объяснительных гипотез, интерпретация данных и формулирование выводов [1; 4].

При участии в написании исследовательских проектов и их защите на Фестивалях на более высоком уровне формирования компетенций используются приемы решения компетентностно-ориентированных задач. В итоге исследования, как правило, присутствует информация, описывающая реальную ситуацию, происходящую в жизни, однако для ее полного понимания необходимы научные знания и умение оперировать терминологией естественных наук. Для объяснения полученных результатов необходимы самостоятельное изучение и анализ научных текстов, статей, публикаций. Анализ научных текстов помогает развить навыки критического мышления, умение выделять основные идеи, аргументы и выводы, оценивать достоверность и значимость представленной информации; формировать и пополнять базы данных с использованием информационных технологий, составлять календари природы, применять компьютерные программы, позволяющие производить расчеты феноаномалий и трендов развития явлений по годам и дающие возможность получить доступ к большому объему научной информации, проводить анализ данных, моделировать и прогнозировать развитие событий, визуализировать результаты исследований. Участие в защите исследовательских проектов и обсуждениях позволяет развить навыки аргументации, высказывания своей точки зрения, критики и обсуждения идей и результатов исследований. Это также способствует формированию умения работать в коллективе, обсуждать и анализировать научные вопросы [13]. Результатом исследовательских проектов служат понимание основных принципов естественно-научных исследований, умение научно объяснять явления, способность интерпретировать данные и использовать научные доказательства для формулирования выводов [3].

Формирование естественно-научной грамотности при реализации проекта включает как компетентностную оценку (как правило, определенное умение или навык, необходимый для проведения наблюдения), содержательные знания в области естественных наук (знания из биологии об особенностях видов растений и жи-

вотных; знания из географии о причинах смены сезонов года, географическом положении, метеорологических и гидрологических явлениях, которые требуются для выполнения задания), процедурные знания связаны с глубоким пониманием процессов, включающим знания различных методов, применяемых для приобретения научных знаний (универсальных: анализа, синтеза, обобщения, аналогии, моделирования; эмпирических – наблюдения, эмпирического описания, измерения, эксперимента; теоретических, включающих теоретические знания и мысленный эксперимент), и основные исследовательские процедуры [1].

С 2018 года для развития познавательного интереса у наблюдателей проекта проводятся различные акции и конкурсы, многие из которых стали ежегодными. К их числу относится «Единый фенологический день», основанный на идее уральского ученого Владимира Алексеевича Батманова о проведении феномониторинга, базирующегося на одновременности наблюдений в масштабе всей страны и даже континента. Большое количество наблюдателей одновременно в выбранный день на территории любого масштаба описывают в соответствии с разработанными шкалами сезонное состояние какого-то широко распространенного, хорошо известного и легко наблюдаемого вида, что позволяет визуализировать фенологическое «фото» земной поверхности в количественных показателях [15]. Благодаря полученным результатам возможно рассчитать скорость распространения фенологических явлений по территории природных зон и подзон, определять динамику сезонного развития в разных регионах, выявить реакции отдельных видов растений на погодные условия и климатические изменения. Акция «Единый фенологический день» проводится несколько раз в течение года. Так, 15 марта наблюдателям предлагается оценить фенологическое состояние ивы, лецины (орешника), вишни, абрикоса и кизильника обыкновенного. 15 мая в качестве объектов наблюдения волонтерам предлагаются черемуха обыкновенная и береза пушистая / повислая. 15 июня исследуется цветение рябины обыкновенной, а 15 августа – поспевание ее плодов. 15 сентября организаторы предлагают участникам отметить стадию осеннего окрашивания листьев черемухи обыкновенной и березы пушистой / повислой. Завершают годовую серию «Единых фенологических дней» 15 октября. В качестве объектов наблюдения участникам предлагают изучить вегетативные процессы у березы, лиственницы и рябины. Наблюдения за черемухой обыкновенной в рамках Еди-

ного фенологического дня являются ярким примером интеграции научного волонтерства в большие научные проекты. Данные, собранные по этой программе за 12 лет, позволили ученым выявить влияние широтной зональности, секторности, взаимодействия климатической системы океансуша и характера рельефа на протекание весенних и осенних сезонных процессов в природных зонах России [15]. Кроме того, постепенно пополняющийся ряд наблюдений волонтеров проекта со временем позволит сделать выводы о степени воздействия естественных колебаний климата на функционирование и трансформацию бореальных экосистем.

Наблюдения в проекте рекомендуется производить круглый год. Для зимних исследований предложен спецпроект «Снежный дозор», посвященный изучению накопления, развития и разрушения снежного и ледового покрова, измерению высоты снежного покрова и характеристик его плотности по единой методике. Спецпроект реализуется при поддержке Центра развития научного волонтерства Университета МИСИС при Координационном совете по делам молодежи в научной и образовательной сферах Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию, Движения детей и молодежи «Движение Первых», Консорциума «РИТМ углерода». В теплый период года реализуется также специальный проект «Плоды науки» в сотрудничестве со Всероссийским институтом генетических ресурсов растений имени Н. И. Вавилова (ВИР). Любой наблюдатель в России сможет зафиксировать и помочь уточнить ареалы произрастания груши, яблони, малины, земляники, черной и красной смородины, жимолости, выявить перспективные материалы для разработки маршрутов научных экспедиций, направленных на сбор образцов плодовых культур. Полученные по итогам экспедиций образцы пополняют крупнейшую в России коллекцию генетических ресурсов растений, а наблюдения участников помогут ученым в создании базы данных фенологических наблюдений за дикорастущими и культурными растениями России. Безусловно, в проекте есть акции и конкурсы, связанные с изучением экологической ситуации отдельных регионов и сбором материалов для ученых, – «Животные и пластик», «Сизый голубь», «Охота за пришельцами», «Пресноводные рыбы» и ряд других. Участие в таких мероприятиях с полевым изучением состояния объектов предполагает примене-

ние понятийных знаний для описания или объяснения явлений, выбор пошагового решения задачи по проведению исследования – найти объект, соответствующий критериям, описать местоположение, оценить фенологическое состояние (произвести измерения по определенной методике), представить данные по определенному алгоритму в личном кабинете на сайте проекта или в мобильном приложении. Наблюдатели, постоянно участвующие в фенологических мероприятиях, представляющие результаты изучения в виде исследовательских проектов, способны разработать план или последовательность шагов для их реализации, ведущих к решению проблемы; умеют провести аналитическую работу с большими массивами данных, систематизировать и обобщать, обосновывать и формулировать выводы, учитывая разные источники информации, что соответствует, согласно данным Е. М. Кондратьевой [4], высокому уровню сформированности познавательных универсальных учебных действий как элемента естественно-научной грамотности.

Заключение. В современном мире важно, чтобы школьники развивали интерес к естественным наукам с раннего возраста, осознавали важность науки, ее влияние на их жизнь и будущее. Это способствует воспитанию бережного отношения к природному и культурному наследию и поможет им стать активными участниками научного сообщества, а также участвовать в решении экологических проблем, принимать обоснованные решения на основе научных знаний.

Проект гражданской науки «Окружающий мир» играет важную роль в накоплении и пополнении базы данных наблюдений за метеорологическими и фенологическими процессами на всей территории России, в том числе в труднодоступных пунктах, не имеющих метеостанций. Привлекая к участию широкий круг школьников, проект способствует формированию их естественно-научной грамотности через развитие познавательных универсальных учебных действий. Активные наблюдатели владеют основами реализации проектно-исследовательской деятельности, умеют наблюдать и обращать внимание на детали, описывать явления, обобщать их и выражать в научных понятиях, устанавливать причинно-следственные связи, понимая целостность природы и комплексность воздействия факторов географической среды на сезонное развитие отдельных объектов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова, А. А. Методы формирования естественнонаучной грамотности учащихся основной школы: интегративный подход / А. А. Антонова. – URL: <http://www.eduportal44.ru/sites/RSMO->

test/DocLib12/%Do%9C%Do%B5%D1%82%Do%BE%Do%B4%D1%8B%2o%D1%84%Do%BE%D1%8o%Do%BC%Do%B8%D1%8o%Do%BE%Do%B2%Do%Bo%Do%BD%Do%B8%D1%8F%2o%Do%95%Do%9D%Do%93.pdf (дата обращения: 20.12.2024). – Текст : электронный.

2. Всероссийский форум экспертов по функциональной грамотности. – URL: https://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_2941946.pdf (дата обращения: 20.12.2024). – Текст : электронный.

3. Естественнонаучная грамотность : пособие по развитию функциональной грамотности старшеклассников / Л. И. Асанова, И. Е. Барсуков, Л. Г. Кудрова [и др.]. – М. : Академия Минпросвещения России, 2021. – 84 с. – Текст : непосредственный.

4. Кондратьева, Е. М. Формирование естественнонаучной грамотности обучающихся на уроках биологии. 5 класс / Е. М. Кондратьева. – М. : АО «Просвещение», 2020. – 42 с. – Текст : непосредственный.

5. Мамырханова, А. М. Естественнонаучная грамотность обучающихся в средней школе по результатам международных исследований: состояние и пути повышения качества (на примере Казахстана) / А. М. Мамырханова. – Текст : непосредственный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 6. – С. 128–131.

6. Мансурова, С. Е. Развитие естественно-научной грамотности на основе предметного и межпредметного содержания : методическое пособие для учителя / С. Е. Мансурова, Е. Е. Камзеева, С. В. Иванеско, С. И. Мелина, Е. Е. Банникова. – URL: <https://pkiro.ru/wp-content/uploads/2022/03/estestvennonauchnaya-gramotnost.pdf> (дата обращения: 20.12.2024). – Текст : электронный.

7. Международная оценка образовательных достижений учащихся (PISA). Примеры заданий по естествознанию / Центр оценки качества образования ИСМО РАО. – 2007. – 115 с. – Текст : непосредственный.

8. Мишина, О. С. Естественнонаучная грамотность как аксиологический ориентир современного школьного биологического образования / О. С. Мишина, Р. Г. Иванов, О. А. Завальцева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – Вып. 69, ч. 2. – С. 119–121.

9. Моргун, Д. В. Развитие естественнонаучной грамотности средствами дополнительного образования детей / Д. В. Моргун. – Текст : электронный // ПРО-ДОД. – 2017. – № 4 (10). – С. 3–10. – URL: <https://prodod.moscow/archives/1921> (дата обращения: 20.12.2024).

10. Пентин, А. Ю. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA / А. Ю. Пентин, Г. С. Ковалева [и др.]. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 79–105.

11. Пентин, А. Ю. Основные подходы к оценке естественнонаучной грамотности / А. Ю. Пентин, Г. Г. Никифоров, Е. А. Никишова. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1 (61), № 4.

12. Разумовский, В. Г. Естественнонаучная грамотность: контрольные материалы и экспериментальные умения / В. Г. Разумовский, А. Ю. Пентин [и др.]. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2017. – № 4-5. – С. 159–167.

13. Сборник информационных и методических материалов для педагогов (по проблеме формирования функциональной грамотности у школьников). – М. : Высшая школа экономики, 2020. – 89 с. – Текст : непосредственный.

14. Талышева, И. А. Сущностные характеристики понятия «Естественнонаучная грамотность обучающихся» / И. А. Талышева, Н. Н. Асхадуллина, Л. Р. Халиуллина. – Текст : электронный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 8 (134). – DOI: 10.23670/IRJ.2023.134.74. – URL: <https://research-journal.org/archive/8-134-2023-august/10.23670/IRJ.2023.134.74> (дата обращения: 22.07.2024).

15. Янцер, О. В. Пространственные закономерности весеннего развития черемухи в природных зонах России / О. В. Янцер. – Текст : электронный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 8 (134). – DOI: 10.23670/IRJ.2023.134.140. – URL: <https://research-journal.org/archive/8-134-2023-august/10.23670/IRJ.2023.134.140> (дата обращения: 20.12.2024).

16. Chang, C. C. The effect of science education on creative thinking / C. C. Chang. – Text : immediate // Creativity Research Journal. – 2012. – Vol. 24. – P. 229–236.

17. Choi, K. Re-conceptualization of scientific literacy in South Korea for the 21st century / K. Choi. – Text : immediate // Journal of Research in Science Teaching. – 2011. – Vol. 48. – P. 670–697.

18. Miller, J. D. Public understanding of, and attitudes toward, scientific research: What we know and what we need to know / J. D. Miller. – Text : immediate // Public Understanding of Science. – 2004. – Vol. 13. – P. 273–294.

REFERENCES

1. Antonova, A. A. *Metody formirovaniya estestvennonauchnoi gramotnosti uchaschchikhsya osnovnoi shkoly: integrativnyi podkhod* [Methods of Developing Natural Science Literacy in Primary School Students: An Integrative Approach]. URL: <http://www.eduportal44.ru/sites/RSMO-test/DocLib12/%Do%9C%Do%B5%D1%82%Do%BE%Do%B4%D1%8B%2o%D1%84%Do%BE%D1%8o%Do%BC%Do%B8%D1%8o%Do%BE%Do%B2%Do%Bo%Do%BD%Do%B8%D1%8F%2o%Do%95%Do%9D%Do%93.pdf> (mode of access: 20.12.2024).

2. *Vserossiiskii forum ekspertov po funktsional'noi gramotnosti* [All-Russian Forum of Experts on Functional Literacy]. URL: https://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_2941946.pdf (mode of access: 20.12.2024).

3. Asanova, L. I., Barsukov, I. E., Kudrova, L. G. et al. (2021). *Estestvennonauchnaya gramotnost'* [Science Literacy]. Moscow, Akademiya Minprosveshcheniya Rossii. 84 p.

4. Kondratyeva, E. M. (2020). *Formirovanie estestvennonauchnoi gramotnosti obuchayushchikhsya na urokakh biologii. 5 klass* [Formation of Natural Science Literacy of Students in Biology Lessons. 5th Grade]. Moscow, АО «Prosveshchenie». 42 p.

5. Mamyrkhanova, A. M. (2015). Estestvennonauchnaya gramotnost' obuchayushchikhsya v srednei shkole po rezul'tatam mezhdunarodnykh issledovaniy: sostoyanie i puti povysheniya kachestva (na primere Kazakhstana) [Essential Scientific Literacy Taught in Secondary Schools Based on International Research Results: Status and Ways to Improve Quality (Using Kazakhstan as an Example)]. In *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*. No. 6, pp. 128–131.
6. Mansurova, S. E., Kamzeeva, E. E., Ivanenko, S. V., Melina, S. I., Bannikova, E. E. *Razvitie estestvennonauchnoi gramotnosti na osnove predmetnogo i mezh-predmetnogo sodержaniya* [Development of Scientific Literacy Based on Subject and Interdisciplinary Content]. URL: <https://pkiro.ru/wp-content/uploads/2022/03/estestvennonauchnaya-gramotnost.pdf> (mode of access: 20.12.2024).
7. *Mezhdunarodnaya otsenka obrazovatel'nykh dostizhenii uchashchikhsya (PISA). Primery zadaniy po estestvoznaniyu* [International Student Assessment (ISA) Science Question Paper Samples]. (2007). 115 p.
8. Mishina, O. S., Ivanov, R. G., Zavaltseva, O. A. (2020). Estestvennonauchnaya gramotnost' kak aksiologicheskii orientir sovremennogo shkol'nogo biologicheskogo obrazovaniya [Natural Science Literacy as an Axiological Guideline for Modern School Biological Education]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Issue 69. Part 2, pp. 119–121.
9. Morgun, D. V. (2017). Razvitie estestvennonauchnoi gramotnosti sredstvami dopolnitel'nogo obrazovaniya detei [Development of Scientific Literacy Through Additional Education for Children]. In *PRO-DOD*. No. 4 (10), pp. 3–10. URL: <https://prodod.moscow/archives/1921> (mode of access: 20.12.2024).
10. Pentin, A. Yu., Kovaleva, G. S. et al. (2018). Sostoyanie estestvennonauchnogo obrazovaniya v rossiiskoi shkole po rezul'tatam mezhdunarodnykh issledovaniy TIMSS i PISA [The State of Natural Science Education in Russian Schools According to the Results of International Studies TIMSS and PISA]. In *Voprosy obrazovaniya*. No. 1, pp. 79–105.
11. Pentin, A. Yu., Nikiforov, G. G., Nikishova, E. A. (2019). Osnovnye podkhody k otsenke estestvennonauchnoi gramotnosti [Basic Approaches to Assessing Scientific Literacy]. In *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. Vol. 1 (61). No. 4.
12. Razumovsky, V. G., Pentin, A. Yu. et al. (2017). Estestvennonauchnaya gramotnost': kontrol'nye materialy i eksperimental'nye umeniya [Science Literacy: Test Materials and Experimental Skills]. In *Narodnoe obrazovanie*. No. 4-5, pp. 159–167.
13. *Sbornik informatsionnykh i metodicheskikh materialov dlya pedagogov (po probleme formirovaniya funktsional'noi gramotnosti u shkol'nikov)* [Collection of Information and Methodological Materials for Teachers (on the Problem of Developing Functional Literacy in Schoolchildren)]. Moscow, Vysshaya shkola ekonomiki. 89 p.
14. Talysheva, I. A., Askhadullina, N. N., Khaliullina, L. R. (2023). Sushchnostnye kharakteristiki ponyatiya «Estestvennonauchnaya gramotnost' obuchayushchikhsya» [Essential Characteristics of the Concept “Natural Scientific Literacy of Students”]. In *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal*. No. 8 (134). DOI: 10.23670/IRJ.2023.134.74. URL: <https://research-journal.org/archive/8-134-2023-august/10.23670/IRJ.2023.134.74> (mode of access: 22.07.2024).
15. Yantser, O. V. (2023). Prostranstvennyye zakonomernosti vesennego razvitiya cheremukhi v prirodnykh zonakh Rossii [Spatial Patterns of Spring Development of Bird Cherry in Natural Zones of Russia]. In *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal*. No. 8 (134). DOI: 10.23670/IRJ.2023.134.140. URL: <https://research-journal.org/archive/8-134-2023-august/10.23670/IRJ.2023.134.140> (mode of access: 20.12.2024).
16. Chang, C. C. (2012). The Effect of Science Education on Creative Thinking. In *Creativity Research Journal*. Vol. 24, pp. 229–236.
17. Choi, K. (2011). Re-conceptualization of Scientific Literacy in South Korea for the 21st Century. In *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 48, pp. 670–697.
18. Miller, J. D. (2004). Public Understanding of, and Attitudes Toward, Scientific Research: What We Know and What We Need to Know. In *Public Understanding of Science*. Vol. 13, pp. 273–294.

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. № 6

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 25.12.2024. Дата выхода в свет 31.12.2024. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 44. Усл. п. л. 47. Тираж 500 экз. Заказ № 5537.

Тираж отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета
620091, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru