

ISSN 2311-2174

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

EDUCATION MANAGEMENT REVIEW

2024

№ 3-1

Главный редактор журнала

Анисимов Петр Федорович – доктор экономических наук, профессор, государственный советник РФ 1 класса, советник ректората, руководитель дирекции по управлению и развитию кампуса, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, Москва, Россия.

Выпускающий редактор

Забайкин Юрий Васильевич – кандидат экономических наук, доцент, аналитик, научно-образовательный центр новых информационно-аналитических технологий, аналитики систем управления и организации, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, Москва, Россия; доцент кафедры управления бизнесом и сервисных технологий, Российский биотехнологический университет (РОСБИОТЕХ), Москва, Россия.

Ответственный редактор

Треулова Елена Сергеевна – International Advisory Committee, Tallinn, Estonia, EU.

Редакционная коллегия

Хлебосолова Ольга Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры экологии и природопользования, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Шаронин Юрий Викторович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионального образования, Центр развития профессионального образования, Академия социального управления, Мытищи, Россия.

Неустроев Сергей Сергеевич – доктор экономических наук, профессор, советник ректората, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Якутск, Россия.

Болотов Виктор Александрович – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, научный руководитель института образования, НИУ Высшая школа экономики, Москва, Россия.

Бондырева Светлана Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, почетный президент, профессор кафедры психологии и педагогики образования, Московский психолого-социальный университет, Москва, Россия.

Собкин Владимир Самуилович – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, профессор кафедры психологии личности, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Федорчук Юлия Михайловна – доктор экономических наук, профессор, Институт управления образованием Российской академии образования, Москва, Россия.

Красавина Екатерина Валерьевна – доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры экономики труда и управления персоналом, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Москва, Россия.

Заернюк Виктор Макарович – доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры экономики минерально-сырьевого комплекса (МСК), Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Силаков Алексей Викторович – доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры коммерции и сервиса, проректор по науке, РГУ им. А.Н. Косыгина, Москва, Россия.

Силакова Вера Владимировна – доктор экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Москва, Россия.

Зинченко Людмила Анатольевна – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры ИУ4 «Конструирование и технология производства электронной аппаратуры», Московский государственный технический университет им. Баумана, Москва, Россия.

Калинин Александр Ростиславович – доктор экономических наук, кандидат технических наук, профессор, профессор кафедры оценочной деятельности, университет «Синергия», Москва, Россия.

Гаджимирзоев Гаджимирзе Иразиевич – старший преподаватель кафедры экономики и финансов, Российский государственный университет социальных технологий, Москва, Россия.

Битус Евгений Иванович – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры прикладной механики и инжиниринга технических систем, Российский биотехнологический университет, Москва, Россия.

Шайлиева Марина Магомедовна – кандидат технических наук, доцент, директор института экономики, Российский государственный университет социальных технологий, Москва, Россия.

Каурова Ольга Валерьевна – доктор экономических наук, профессор, проректор по научно-исследовательской работе, Российский университет кооперации, Москва, Россия.

Владиминова Ирина Геннадьевна – доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры менеджмента, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аубакирова Рахила Жуматаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Торайгыров Университет, Павлодар, Республика Казахстан.

Алгожаева Нурсулу Сеиткеримовна – доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента факультета философии и политологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Астана, Республика Казахстан.

Майгельдиева Шарбан Мусабековна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Кызылординский университет им. Коркыт ата, Кызылорда, Республика Казахстан.

Длимбетова Гайни Карекеевна – доктор педагогических наук, профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Республика Казахстан.

Абенова Саулет Уразбековна – PhD, старший преподаватель, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Республика Казахстан.

Курманбаев Рахат Хамитович - кандидат биологических наук, ассоциированный профессор, кафедра «Биология, география и химия», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Республика Казахстан.

Исакулова Нилуфар Жаникуловна – доктор педагогических наук, профессор, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

Рахмонов Азизхон Боситхонович – доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

Экспертный совет

Василькова Наталья Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры стилистики русского языка, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Зевелева Елена Александровна – кандидат исторических наук, профессор, член Союза писателей России, заведующий кафедрой гуманитарных наук, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Лютягин Дмитрий Владимирович – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры производственного и финансового менеджмента, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Лапин Дмитрий Геннадиевич – кандидат экономических наук, доцент, начальник отдела управления образовательными проектами, Газпром корпоративный институт, Москва, Россия.

Машкин Дмитрий Михайлович – кандидат экономических наук, доцент, руководитель направления, акционерное общество «Русатом Энерго Интернешнл» (АО «РЭИН»), Москва, Россия.

Волков Валерий Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела развития образования уомитета по образованию, Правительство Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия.

Молчанов Сергей Валерьевич – кандидат юридических наук, доцент, директор филиала в г. Санкт-Петербурге, Институт управления образованием Российской академии образования, Санкт-Петербург, Россия.

Чечель Ирина Дмитриевна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории России новейшего времени факультета архивного дела, Историко-архивный институт, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия.

Соболевская Татьяна Григорьевна – аудитор, член института профессиональных бухгалтеров России, аудитор стартапов и бизнес-сообществ, Москва, Россия.

Чистякова Наталья Александровна – эксперт-лингвист, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Москва, Россия.

Вань Цзы – доктор наук клинической медицины, Университет Чжуншань имени Сунь Ятсена, Китай.

Ли Бинь – доктор менеджмента, Университетский институт Лиссабона, Лиссабон, Португальская Республика.

Цзян Куньчэн – доктор делового администрирования, Университет информационных технологий и менеджмента, Жешув, Польша.

Чунг Ка Юэ – доктор делового администрирования, Школа бизнеса имени Уильяма Эдвардса Деминга, Университет Уильяма Говарда Тафта, Колорадо, Денвер, США.

Ван Шицзе – доктор делового администрирования, Университет лазурного берега, Ницца, Франция.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Иван Федорович Парамонов Аксиологическое пространство профессиональной подготовки теолога	11
Юрий Михайлович Бабин Формирование представлений учащихся о нетрадиционных концепциях в преподавании курса «Концепции современного естествознания»	19
Наталья Александровна Пашкевич, Лариса Валентиновна Туркина Гносеологические аспекты обучения графическим дисциплинам на примере начертательной геометрии	30
Светлана Павловна Черкашина Анализ тематических групп слов как инструмент раскрытия художественного образа	38
Оксана Леонидовна Мохова, Ольга Михайловна Голосова, Инна Александровна Малыхина, Любовь Ивановна Циколенко Применение метода проектов в обучении английскому языку в рамках профессионально-ориентированного подхода	47
Олег Игоревич Башеров, Наталья Ивановна Мерзликина, Кира Витальевна Тростина, Ирина Андреевна Сеницына Роль тьюторского сопровождения в процессе социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах	57
Дмитрий Сергеевич Петренко Оценка эффективности дистанционных образовательных технологий в преподавании фундаментальных и прикладных дисциплин экологического менеджмента в вузах	68

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Оксана Леонидовна Мохова, Наталья Дмитриевна Овчинникова, Майя Роландовна Жигалова, Ирина Николаевна Сведенцова Развитие критического мышления на занятиях по английскому языку у студентов неязыковых вузов	78
Дмитрий Сергеевич Петренко Практические аспекты использования симуляционных игр и виртуальной реальности для подготовки специалистов в области экологического менеджмента в вузах	88

Олег Игоревич Башеров, Полина Игоревна Якушкина,
Ольга Викторовна Барышникова, Татьяна Александровна Павлишак
Этапы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов к
социокультурной среде вуза 97

Мата Яхьяевна Дышниева, Хеда Вах-Алиевна Чагаева
Новейшие методы обучения терапевтов в медицинском вузе РФ 105

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Николай Николаевич Кузьмин, Ирина Николаевна Глазунова,
Наталья Александровна Чистякова, Лейля Саитовна Байтимерова
Искусственный интеллект и его роль в построении индивидуальной траектории
развития обучающихся в вузах 113

Шайдулла Нерулович Гатиятулин, Светлана Алимовна Новикова
Эффективная практика обучения работников как фактор предотвращения
несчастных случаев в горнодобывающей отрасли 122

Николай Николаевич Кузьмин, Ирина Николаевна Глазунова,
Наталья Александровна Чистякова
Внедрение искусственного интеллекта в образование: плюсы и минусы 130

Юрий Васильевич Забайкин
Использование технологий электронного обучения в преподавании
юридических дисциплин: возможности и ограничения 139

Анна Сергеевна Зуфарова, Юлия Сергеевна Бузыкова
Создание активных методов обучения криптографии при помощи MS Excel 149

ИНКЛЮЗИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Ольга Андреевна Фатерина, Лариса Викторовна Мамедова
Основные аспекты подготовки детей к обучению в школе в условиях ДОУ 161

Ирина Николаевна Глазунова, Александра Ивановна Меремьянина
Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в современном
среднем и специальном профессиональном образовании 169

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Ольга Андреевна Фатерина, Лариса Викторовна Мамедова
Особенности организации НОД в разновозрастной группе 175

Елена Олеговна Сычева
Сравнительный анализ как метод обучения (на примере романа Ф.М.
Достоевского «Преступление и наказание» и новеллы Э. По «Сердце-
обличитель») 183

Вячеслав Владимирович Юнеев Окказионализмы как объект изучения педагогической лингвистики (по материалам СМИ)	188
Светлана Павловна Черкашина, Наталья Александровна Чистякова, Ирина Николаевна Глазунова, Ангелина Олеговна Тоухар Методические аспекты организации работы с корнями -чет-/чит-	194
Алсу Асятовна Зуйкова Использование методов профайлинга в оперативно-розыскной деятельности	203
Андрей Валерьевич Мелентьев Педагогические условия реализации программы военно-патриотического воспитания курсантов, средствами экстремальных видов спорта (альпинизм)	208
Валерий Юрьевич Павлов, Анатолий Николаевич Вакурин, Ольга Николаевна Бобина, Алексей Юрьевич Вязигин Особенности профессиональной подготовки студентов факультетов физической культуры и спорта заочной формы обучения	219
Дмитрий Сергеевич Петренко Анализ методов формирования экологической культуры и осознанного отношения к окружающей среде в процессе обучения экологическому менеджменту в вузах	238

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Цзюньлинь Го Влияние фортепианного творчества Д.Б. Кабалевского на современное музыкальное образование Китая	248
Сунь Юэ Китайские революционные песни и формирование коллективной памяти в Китае после реформ и открытости	254
Ян Лю Обучение концертмейстерскому мастерству в процессе подготовки педагога музыканта	263
Юрий Валентинович Чехранов О деятельностной направленности систем физической подготовки военнослужащих и правоохранителей в зарубежных странах	270

CONTENTS

PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION

Ivan F. Paramonov Axiological space of professional training of a theologian	11
Yuri M. Babin Formation of students' understanding of non-traditional concepts in teaching the course "Concepts of Modern Natural Science"	19
Natalia A. Pashkevich, Larisa V. Turkina Epistemological aspects of teaching graphic disciplines using the example of descriptive geometry	30
Svetlana P. Cherkashina Analysis of thematic groups of words as a tool for revealing an artistic image	38
Oksana L. Mokhova, Olga M. Golosova, Inna A. Malykhina, Lyubov I. Tsikolenko The application of the project method in English language teaching within the framework of a professionally oriented approach	47
Oleg I. Basherov, Natalia I. Merzlikina, Kira V. Trostina, Irina A. Sinitsyna The role of tutor support in the process of socio-cultural adaptation of foreign students in Russian universities	57
Dmitry S. Petrenko Evaluation of the effectiveness of distance learning technologies in teaching fundamental and applied environmental management disciplines in universities	68

TECHNOLOGIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

Oksana L. Mokhova, Natalia D. Ovchinnikova, Maya R. Zhigalova, Irina N. Svedentsova The development of critical thinking in English classes for students of non-linguistic universities	78
Dmitry S. Petrenko Practical aspects of the use of simulation games and virtual reality for the training of specialists in the field of environmental management in universities	88
Oleg I. Basherov, Polina I. Yakushkina, Olga V. Baryshnikova, Tatyana A. Pavlishak Stages of pedagogical support for the adaptation of foreign students to the socio-cultural environment of the university	97
Mata Ya. Dyshnieva, Kheda V.-A. Chagaeva The latest methods of teaching therapists at the medical university of the Russian Federation	105

DATA SCIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SPACE

Nikolai N. Kuzmin, Irina N. Glazunova, Natalya A. Chistyakova, Leila S. Baytimerova Artificial intelligence and its role in building an individual development trajectory for university students	113
Shaidulla N. Gatiyatullin, Svetlana A. Novikova Effective employee training practices as a factor in preventing accidents in the mining industry	122
Nikolai N. Kuzmin, Irina N. Glazunova, Natalya A. Chistyakova Introduction of artificial intelligence into education: pros and cons	130
Yuri V. Zabaikin The use of e-learning technologies in teaching legal disciplines: opportunities and limitations	139
Anna S. Zufarova, Yulia S. Buzykova Creation of active methods of cryptography training using MS Excel	149

INCLUSIVENESS OF THE EDUCATIONAL SPACE

Olga A. Faterina, Larisa V. Mamedova The main aspects of preparing children for school in pre-school conditions	161
Irina N. Glazunova, Alexandra I. Meremyanina Problems and prospects for the development of inclusive education in modern secondary and special vocational education	169

NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY

Olga A. Faterina, Larisa V. Mamedova Features of the organization of NOD in a multi-age group	175
Elena O. Sycheva Comparative analysis as a teaching method (using the example of F. M. Dostoevsky's novel "Crime and Punishment" and E. Poe's short story "The Tell-Tale Heart")	183
Vyacheslav V. Yuneev Occasionalisms as an object of study of pedagogical linguistics (based on media materials)	188
Svetlana P. Cherkashina, Natalya A. Chistyakova, Irina N. Glazunova, Angelina O. Touahar Methodological aspects of organizing work with roots -chet-/cheat-	194
Alsu A. Zuikova The use of profiling methods in operational investigative activities	203

Andrey V. Melentyev Pedagogical conditions for the implementation of the program of military patriotic education of cadets through extreme sports (mountain climbing)	208
Valery Yu. Pavlov, Anatoly N. Vakurin, Olga N. Bobina, Alexey Yu. Vyazigin Features of professional training of students of the faculties of physical culture and sports of distance learning	219
Dmitry S. Petrenko Analysis of methods of formation of ecological culture and conscious attitude to the environment in the process of teaching environmental management in universities	238

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Junlin Guo The influence of the piano work of D.B. Kabalevsky on modern music education in China	248
Sun Yue Chinese Revolutionary Songs and the Formation of Collective Memory in Post-Reform and Opening-up China	254
Yang Liu Teaching concertmaster skills in the process of training a musician teacher	263
Yuri V. Chekhranov On the activity orientation of physical training systems for military personnel and law enforcement officers in foreign countries	270

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аксиологическое пространство профессиональной подготовки теолога

Иван Федорович Парамонов

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теологии
Миссионерский институт
Екатеринбург, Россия
ann-21323@yandex.ru

Поступила в редакцию 20.01.2024

Принята 17.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 057.875:2-6

DOI 10.25726/g5533-1163-1065-h

EDN PIYXTM

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В современных условиях развития отечественной системы образования все большее значение приобретает ценностное пространство профессионального становления специалиста. Определение специфических аспектов аксиологического пространства подготовки теолога позволит выстроить образовательно-воспитательную стратегию успешного становления профессионала. Теологическое образование – система профессиональной подготовки специалистов-теологов, преподавателей богословия различного уровня образования. На сегодняшний день основные профессиональные образовательные программы (ОПОП) по направлению подготовки Теология реализуются как в государственных, так и конфессиональных образовательных организациях высшего образования – конфессиональные вузы и духовные семинарии. Теологическое образование, расширяя границы своего присутствия в академической среде, пытается вписаться в современные реалии педагогической практики организации учебного процесса. В статье дана характеристика аксиологического пространства подготовки теолога в конфессиональном вузе – Негосударственном частном учреждении – образовательной организации высшего образования «Миссионерский институт» Екатеринбургской епархии, г. Екатеринбург. Отмечается, что личностно-социальный, аксиологический, деятельностный, системный, событийный подходы позволяют сконструировать аксиологическую матрицу профессионального становления теолога. Будущие теологи приходят в институт в поисках личностных смыслов, получают предметные знания по богословию, эмоционально проживают те или иные события совместно со студентами группы, преподавателями, священниками и сами становятся субъектами смыслозначимой деятельности внутри реального аксиологически присвоенного пространства.

Ключевые слова

теологическое образование, аксиологическое пространство, конфессиональный вуз, профессиональная подготовка теолога, теология

Введение

В «Законе об образовании РФ» образование определяется как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, который является общественно значимым благом, осуществляется в интересах человека, общества и государства. Это определение очень емко расставляет акценты и указывает на приоритеты государства в сфере образования. Воспитание, как процесс формирования

ценностных установок личности имеет определяющее значение на каждом из этапов образования человека. И если буквально десять лет назад необходимость воспитательной работы с обучающимися в высшей школе была предметом дискуссий, то сегодня, имея опыт профессиональной подготовки студентов, в которой воспитательная составляющая была «вынесена за скобки», образование возвращается к модели, в которой личностные компетенции, смыслозначимые компоненты должны стать основанием.

Воспитание – процесс присвоения личностью социального опыта. С одной стороны, личностью воспринимается опыт поколений. Образование, как один из важнейших институтов социализации, аккумулирует в своем пространстве, а затем транслирует продуктивные ценности (Перевозчикова, 2008). С другой стороны, образование ориентировано на социальный заказ, следовательно, оно будет транслировать те ценности, которые направлены на достижение целей государственной политики. Сегодня образовательные стратегии связаны с поиском и утверждением ценностных оснований воспитания и обучения. Об этом свидетельствует создание программных документов («Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809; «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»; Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденная Указом Президента Российской Федерации от 19.12.2012 № 1666; Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 №996-р; Национальный проект «Образование» (2019-2024 гг.), утвержденный президиумом Совета по президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16; Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018-2025 годы, утвержденная Постановлением Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 №1642 Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» (2021-2024 гг.)).

Материалы и методы исследования

Аксиологический подход в образовании не является инновационным, однако сегодня становится очевидным, что невозможно проецировать чужой опыт в практике российского образования. Аксиологический подход устанавливает связь между ценностями, культурным, социальным факторами и личностью и именно поэтому, в самом начале, важно сконструировать аксиологическое пространство, в котором будет происходить возрастание личности. И это пространство будет уникально для каждого государства. Если обратиться непосредственно к теории ценностей (М. Вебер, Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, М. Рокич, П. Сорокин и др.), становится понятным, что ценности категорируются и меняют приоритетность в зависимости от эпохи, возраста, социальной роли, они создаются и разрушаются самим человеком, они объединяют и разъединяют людей, абстрактны сами по себе, но имеют важное значение для личности не столько сами по себе, сколько в виде иерархии. Поэтому выстраивать систему воспитания в рамках аксиологического подхода опираясь на «общечеловеческие ценности», общие для всех – не обоснованно с точки зрения социологии, культурологии, философии, педагогики. Устойчивая иерархия ценностей свойственна традиционным культурам, они положены в основу мировых религий (с оговорок), поэтому конкретная матрица ценностей, способная стать основанием воспитательной системы должна учитывать территориальный, исторический, религиозный, социокультурный факторы. Такой пример обобщения мы видим в «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (Данилюк, Кондаков, Тишков, 2010) – первая попытка оформить ценностное основание воспитательной системы, которая была развита в следующем государственном документе – «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации» (Указ Президента РФ 2021). Президент, Министерство просвещения и Министерство науки и высшего образования последовательно предлагают в качестве ориентира для воспитательной работы в образовательных организациях «традиционные ценности Российского народа», и сосредоточили свое внимание на учреждениях высшего образования. Одним из требований является наличие в вузе программы

воспитания, которая представляет собой ценностно-нормативную, методологическую, методическую и технологическую основу организации воспитательной деятельности в современной образовательной организации высшего образования. Указывается, что воспитательная работа в вузе должна носить системный характер и осуществляться в соответствии со спецификой профессиональной подготовки в образовательной организации. В Примерной программе воспитания дается определение воспитательной работы (деятельность, направленная на организацию воспитывающей среды и управление разными видами деятельности воспитанников с целью создания условий для их приобщения к социокультурным и духовно-нравственным ценностям народов Российской Федерации, полноценного развития, саморазвития и самореализации личности при активном участии самих обучающихся). Само определение составлено с точки зрения аксиологического подхода, который подразумевает, что развитие личности осуществляется лишь только при условии проявления активности самой личностью и ориентировано на получение личностных компетенций (Легостаев, Царькова, Родиков, 2014). Стратегией национальной безопасности РФ определены традиционные духовно-нравственные ценности, которые должны стать основанием воспитательной системы вуза (приоритет духовного над материальным; защита человеческой жизни, прав и свобод человека; семья, созидательный труд, служение Отечеству; нормы морали и нравственности, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь, коллективизм; историческое единство народов России, преемственность истории нашей Родины).

Очевидно, что реализация основной образовательной программы высшего профессионального образования по направлению подготовки 48.03.01 Теология, соответствует всем требованиям образовательного законодательства и вносит необходимые изменения в документы и учебный процесс, однако феномен профессиональной подготовки теолога состоит в том, что аксиологическая среда, которая конструируется в вузах на основании последних указаний Министерства науки и высшего образования, в конфессиональном вузе является естественной «средой обитания» для администрации, научно-педагогических работников и студентов. Рассмотрим данный тезис на примере деятельности Негосударственного частного учреждения – образовательной организации высшего образования «Миссионерский институт» Екатеринбургской епархии, г. Екатеринбурга.

Задолго до появления Статьи 12.1. Федерального закона от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ «О внесении изменений, 2020)

, которая определяла механизм организации воспитательной работы в рамках образовательного процесса с помощью рабочей программы воспитания, руководством и научно-педагогическим составом Миссионерского института было принято решение о разработке и ежегодной реализации плана воспитательной работы в вузе, который бы отражал специфику образовательной организации и направления подготовки 48.03.01 Теология (речь идет об институте духовничества и кураторства, конфессиональной включенности, плана специальных воспитательных мероприятий, участие в литургической жизни Церкви и др.). С появлением требований и методических рекомендаций вся система воспитательной работы была обобщена в «Рабочей программе воспитания и календарном графике воспитательной работы», который является обязательной составляющей основной профессиональной образовательной программы. Личностно-социальный, аксиологический, деятельностный, системный и событийный подходы являются основанием воспитательной работы Миссионерского института. В центре рабочей программы воспитания в соответствии с ФГОС ВО 3++ находится личностное развитие обучающихся, формирование у них системных знаний о теологии, а также социализация личности будущего выпускника с высшим профессиональным образованием, обладающего высокой культурой, социальной активностью, качествами гражданина-патриота. Важнейшим результатом реализации программы является приобщение обучающихся к традиционным духовным ценностям православия, обуславливающим развитие культуры, формы поведения и характер взаимоотношений в обществе. Программа призвана обеспечить достижение обучающимися личностных результатов, прежде всего – укрепление и развитие религиозной идентичности и уровня профессионального развития. Среди особенностей воспитательного процесса в Миссионерском институте, наряду с созданием в институте

психологически комфортной среды, системностью, целесообразностью и не шаблонностью воспитательной работы, важнейшей является приоритетность традиций православной культуры, а также создание особой воспитывающей среды: предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное культурное окружение, неразрывно связанное с православной традицией. Концептуальным основанием воспитательного процесса в Миссионерском институте является духовное просвещение, богословское образование, воцерковление. Здесь речь идет как раз о самоопределении, обретении личных смыслов профессиональной деятельности, которая для теолога невозможна без личного опыта духовной жизни, погружения в конфессиональную традицию. Цель воспитательной работы в Миссионерском институте – обеспечение личностного развития студентов на основе духовных ценностей православия как основы личностного самоопределения и будущей профессиональной деятельности через приобретение социального и духовного опыта. И если духовный опыт и личностное возрастание происходит через воцерковление, то профессиональная деятельность теолога начинается в вузе посредством включения студентов в активную практическую социально-направленную деятельность. Это направление воспитательной работы реализуется через ряд направлений. Практическая подготовка студентов включена как обязательный компонент во все учебные дисциплины образовательной программы института, прописывается и реализуется как сквозной раздел дисциплины. Отметим, что практическая подготовка – это практическая деятельность студентов по освоению содержания учебной дисциплины, которая позволяет лично присваивать предметные знания, актуализировать их в деятельности. Помимо этого, ОПОП предусмотрены следующие виды практик: педагогическая, просветительская, преддипломная. Мы рассматриваем организацию практики как часть воспитательной работы вуза. Это обосновано тем, что в каждом виде практики заложена не только цель актуализации полученных обучающимися знаний, но и деятельностное погружение в аксиологическое пространство православной традиции. Так, педагогическая практика является логическим продолжением учебных дисциплин «Общая педагогика», «Общая психология», «Возрастная психология», «Методика преподавания ОРКСЭ и ОДНК НР» и проходит в Православной Свято-Симеоновской гимназии г. Екатеринбурга. Просветительская практика возможна только на основании изучения большинства специальных дисциплин учебного плана («Введение в специальность», «Основное богословие», «История Церкви», «История и теория церковного искусства», «Догматическое богословие», «Библистика», «Патрология», «Современная жизнь конфессии», «Сравнительное богословие» и др.), но основным «методическим руководством» перед выходом на просветительскую практику является дисциплина «Образование и катехизация на приходе», которая дает представление о современном состоянии организационно-методических, церковно-практических и нормативно-правовых особенностях организации религиозного образования и катехизации на приходе/в благочинии, показывает специфику деятельности помощника благочинного (помощника настоятеля) по религиозному образованию и катехизации, раскрывает основные формы религиозного образования и катехизации на приходе/ в благочинии, механизмы организации и управления процессом религиозного образования и катехизации в различных социокультурных условиях. Освоение данной дисциплины связано с актуализацией тех предметных компетенций, которые были получены студентами за время обучения и становятся необходимым этапом профессионального становления теолога. Студенты проходят просветительскую практику на приходах Русской Православной Церкви в Свердловской области (студенты заочной формы обучения – по месту жительства), включаясь в профессиональную деятельность, но, более того, погружаются в среду православных ценностей, осваивают аксиологическое пространство своей профессии деятельностно. Таким образом достигается системность профессиональной подготовки студента-теолога, которая подразумевает не только системность освоения предметных компетенций, но и последовательное и целенаправленное включение обучающихся в аксиологическое пространство православной теологии.

Этому способствуют и ключевые мероприятия вуза, направленные на реализацию событийного подхода в воспитательной работе Миссионерского института (при этом важнейшим условием таких мероприятий является учет специфики подготовки по теолога), если это добровольческая деятельность – то поездки в качестве волонтеров в далекие местности, помощь в организации богослужений,

просветительские беседы, паломничество к значимым святыням (г. Верхотурье, г. Алапаевск, г. Невьянск). Если участие в научно-практических конференциях, то с приглашением представителей других конфессиональных образовательных организаций, богословов, деятелей Церкви, науки и культуры, представителей власти, общественности для обсуждения актуальных духовно-нравственных и социальных проблем (например, духовные беседы с наместником Свято-Косьминской мужской пустыни игум. Петром (Мажетовым)). Обязательно участие в общегородских православных событиях (Общегородской крестный ход на Пасху или в день памяти великомученица Екатерины).

Результаты и обсуждение

Когда речь идет о традиционных мероприятиях внутри института, то подразумевается празднование церковных праздников (Пасха Христова, Рождество Христова и др.), или других событий, значимых для православного сообщества (День Православной книги, День славянской письменности и культуры). Также традицией вуза являются концерты и творческие вечера в честь корпоративных событий: День первокурсника, День открытых дверей, Актный день (день празднования памяти святого апостола и евангелиста Иоанна Богослова, покровителя Миссионерского института), участие в совместных богослужениях (службу совершают священники – преподаватели института, а студенты участвуют в таинствах, некоторые исполняют послушание пономарей в алтаре или певчих на клиросе). При институте есть свой хор «Горлица». Под руководством профессионального хормейстера участниками хора становятся студенты Миссионерского института, приобщаясь к наследию церковной музыки. Выступление хора «Горлица» - обязательная часть всех праздничных мероприятий внутри института и на внешних площадках. Хор участвует в молебнах, проводимых духовником института, а его участники пробуют себя в клиросном послушании за пределами учебного заведения.

Большая часть воспитательной работы связана с медиапространством. Студенты и преподаватели ведут в социальных сетях работу, направленную на информирование общественности о деятельности института, привлечение внимания общественности к институту, информационное продвижение ценностей православия.

В Миссионерском институте действует Совет обучающихся и Совет старост, что способствует эффективному взаимодействию студентов и администрации вуза по решению организационных и учебных вопросов, а также позволяет оперативно решать воспитательные задачи и получать обратную связь. Отдельно необходимо сказать об институте кураторства (за каждым курсом закреплен куратор, преподаватель института в священном сане, который отвечает за инициирование и поддержку участия студентов группы в общеинститутских ключевых делах, оказание необходимой помощи в их подготовке, организацию и проведение работы в группе, с тем чтобы дать студентам возможность творческой самореализации, установление доверительных отношений с обучающимися, проведение индивидуальных и групповых бесед и встреч с целью создания благоприятной среды для общения) под общим руководством духовника института. Духовник института является помощником Ректора по воспитательной работе и осуществляет руководство общей системной воспитательной деятельностью вуза. Духовник может регулировать общие вопросы, связанные с участием в мероприятиях института, а может стать наставником в процессе личного духовного поиска любого студента. Он сопровождает участников паломнических поездок, разрешает конфликтные ситуации в рамках учебного процесса, его мнение имеет вес при принятии решений по спорным вопросам отчисления или дисциплинарных взысканий. В связи с небольшим количеством обучающихся духовник имеет возможность личного знакомства с каждым студентом уже на этапе зачисления на первый курс, а далее – на протяжении всего обучения и после выпуска, когда студент уже приступает в профессиональной деятельности. И это тоже является одной из особенностей воспитательной системы конфессионального вуза. Зачастую студенты уже приходят в институт, являясь не просто прихожанином какого-либо храма, а уже исполняя при этом храме какое-либо послушание (алтарник, певчий, работник церковной лавки, педагог воскресной школы). В большинстве случаев такое послушание появляется у студента в процессе обучения, но однозначно – после окончания института. 100% конфессиональная включенность обучающихся является одним из важнейших показателей уровня качества образования и частью воспитательной работы вуза. Институт

поддерживает связь со всеми выпускниками и в случае необходимости оказывает поддержку, осуществляет внешнее сотрудничество с, теперь уже, профессиональными теологами.

Остается только подчеркнуть, что воспитывающими, формирующими ценностное пространство являются не только специально организованные мероприятия или управленческие решения. Сама обстановка, в которой студенты получают профессиональную подготовку должна воспитывать. Оснащение аудиторий, оформление презентаций, учебного материала, интерьер учебного пространства, внешний вид, речь, поведение сотрудников и преподавателей, культура общения, доброжелательная атмосфера – все это является частью аксиологической матрицы образовательной организации.

Заключение

Выше нами уже было отмечено, что воспитательная работа в конфессиональном вузе невозможна без погружения в аксиологическое пространство православной культуры. Как правило, профессиональное образование в вузе создает условия (особую среду) для ценностного самоопределения, в то время как студент приходит, в первую очередь, за предметными знаниями. Практика профессиональной подготовки теолога показывает несколько иной путь. В конфессиональный вуз или в светский вуз на программу подготовки «Теология» приходят студенты с конкретным запросом/ожиданием к аксиологическому пространству. Получать теологическое образование приходит человек, имеющий определенные ценностные установки или находящийся в процессе поиска и утверждения таких установок, поэтому аксиологическое пространство профессиональной подготовки теолога интерактивно. Воцерковленный или воцерковляющийся студент соотносит образовательную среду со своими ожиданиями, но сам, являясь носителем православной культуры является субъектом этой образовательной среды. Будущие теологи приходят в институт в поисках личностных смыслов, получают предметные знания по богословию, эмоционально проживают те или иные события совместно со студентами группы, преподавателями, священниками и сами становятся субъектами смыслозначимой деятельности внутри реального аксиологически присвоенного пространства.

Список литературы

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // Народное образование. 2010. №1. С. 39-45.
2. Демидова Т.Е., Козлова С.А., Тонких А.П., Рубина А.Г. Элементы стохастики в начальной школе // Начальная школа плюс До и После. 2005. № 5. С. 6-11.
3. Легостаев И.И., Царькова А.В., Родиков А.С. Реализация ценностного подхода в образовании коллективная монография. Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2014. 153 с. ISBN 978-5-00047-204-0. EDN WLOHZZ.
4. Методические рекомендации по разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования (утв. Министерством науки и высшего образования Российской Федерации 29 декабря 2023 г.) URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408524437/>
5. Перевозчикова Л.С. Гуманистическая образовательная парадигма как аксиологическое основание современного высшего образования // NOMOTHETIKA: Философия. Социология. Право. 2008. №14 (54). С. 36-44.
6. Указ Президента РФ от 02.07.2021 N 400 "О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации" URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации. Ст. 2. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/2.html>
8. Федеральный закон "О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся" от 31.07.2020 N 304-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/

9. Чистякова Н.А. Формирование представлений об экономической форме христианства: отражение эволюции институтов в художественной литературе // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Т. 9, № 5-1. С. 104-108. EDN LPPDFB.

Axiological space of professional training of a theologian

Ivan F. Paramonov

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theology
Missionary Institute
Yekaterinburg, Russia
ann-21323@yandex.ru

Received 20.01.2024

Accepted 17.02.2024

Published 15.03.2024

UDC 057.875:2-6

DOI 10.25726/g5533-1163-1065-h

EDN PIYXTM

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Annotation

In modern conditions of development of the national education system, the value space of professional development of a specialist is becoming increasingly important. The definition of specific aspects of the axiological space of the theologian's training will allow us to build an educational strategy for the successful formation of a professional. Theological education is a system of professional training of specialists in theology, teachers of theology at various levels of education. To date, the main professional educational programs (OPOP) in the field of Theology are implemented both in state and confessional educational institutions of higher education – confessional universities and theological seminaries. Theological education, expanding the boundaries of its presence in the academic environment, is trying to fit into the modern realities of pedagogical practice of organizing the educational process. The article describes the axiological space of theologian training in a confessional university – a non-governmental private institution - an educational organization of higher education "Missionary Institute" of the Yekaterinburg diocese, Yekaterinburg. It is noted that personal-social, axiological, activity-based, systemic, event-based approaches make it possible to construct an axiological matrix of professional formation of the theologian. Future theologians come to the institute in search of personal meanings, gain subject knowledge in theology, emotionally live certain events together with students of the group, teachers, priests and themselves become subjects of meaningful activity within a real axiologically assigned space.

Keywords

theological education, axiological space, confessional university, professional training of theologians, theology

References

1. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia // National education. 2010. No.1. pp. 39-45.
2. Demidova T.E., Kozlova S.A., Tonkikh A.P., Rubina A.G. Elements of stochastics in elementary school // Elementary school plus Before and After. 2005. No. 5. pp. 6-11.

3. Legostaev I.I., Tsarkova A.V., Rodikov A.S. Implementation of the value approach in education a collective monograph. Nizhneartovsk: Nizhneartovsk State University, 2014. 153 p. ISBN 978-5-00047-204-0. EDN WLOHZZ.
4. Methodological recommendations for the development of a work program for education and a calendar plan for educational work of an educational organization of higher education (approved by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation on December 29, 2023) URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408524437/>
5. Perevozchikova L.S. Humanistic educational paradigm as the axiological basis of modern higher education // NOMOTHETIKA: Philosophy. Sociology. Right. 2008. No.14 (54). pp. 36-44.
6. Decree of the President of the Russian Federation dated 07/02/2021 N 400 "On the National Security Strategy of the Russian Federation" URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/
7. Federal Law "On Education in the Russian Federation. Article 2. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/2.html>
8. Federal Law "On Amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation" on the education of students" dated 07/31/2020 N 304-FZ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/
9. Chistyakova N.A. Formation of ideas about the economic form of Christianity: reflection of the evolution of institutions in fiction // Economics: yesterday, today, tomorrow. 2019. Vol. 9, No. 5-1. pp. 104-108. EDN LPPDFB.

Формирование представлений учащихся о нетрадиционных концепциях в преподавании курса «Концепции современного естествознания»

Юрий Михайлович Бабин

Кандидат философских наук, профессор

Академия государственной противопожарной службы МЧС России

Москва, Россия

urii-box@rambler.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 27.12.2023

Принята 01.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 37.091.3:5(075.8)

DOI 10.25726/q6527-8919-9868-n

EDN ORPRIL

ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у учащихся целостного мировоззрения, способности критически осмысливать разнородную научную информацию. Цель работы – выявить педагогические условия эффективного освоения нетрадиционных концепций в рамках курса «Концепции современного естествознания». Задачи: 1) определить место нетрадиционных подходов в структуре естественнонаучного знания; 2) разработать методику их контекстного изучения; 3) опытно-экспериментальным путем проверить результативность предложенной методики. Теоретический анализ литературы, моделирование содержания и структуры курса, педагогический эксперимент, статистическая обработка результатов. Эмпирическая база – 250 студентов 1-2 курсов различных направлений подготовки. Экспериментальное обучение проводилось в 4 группах (n=120) в течение одного семестра. Верификация результатов обеспечивалась использованием стандартизированных оценочных средств и процедур. Результаты. Разработанная методика, основанная на принципах проблемности, диалогичности и инклюзии нетрадиционных подходов в общенаучный контекст, обеспечивает: 1) повышение мотивации учащихся к изучению естествознания; 2) развитие критического мышления и методологической рефлексии; 3) формирование установки на познавательную толерантность и синтез традиций и инноваций. Полученные результаты вносят вклад в теорию и практику обновления содержания естественнонаучного образования. Показаны перспективы междисциплинарной интеграции и контекстуализации учебного знания. Намечены векторы дальнейших исследований: разработка технологий проблемно-эвристического обучения, валидизация оценочного инструментария, масштабирование опыта на другие предметные области.

Ключевые слова

концепции современного естествознания, нетрадиционные подходы, инновации в образовании, критическое мышление, педагогический эксперимент, управление образованием.

Введение

Современное естественнонаучное образование переживает сложный период парадигмальной трансформации. С одной стороны, оно призвано транслировать устоявшееся систематизированное знание, составляющее фундамент научной картины мира (Гусев, 2019). С другой стороны, будущие специалисты должны быть готовы к встрече с неопределенностью, разнообразием подходов,

инновационными прорывами, меняющими облик целых отраслей (Карпов, 2003). Проблема приобретает особую остроту в контексте курса «Концепции современного естествознания» (КСЕ), призванного формировать интегративное метапредметное мировоззрение учащихся (Бордовская, 2010). Осмысление нетрадиционных научных концепций – от эвереттики до ноосферного учения – становится насущной необходимостью. Однако простое информирование о них весьма неэффективно (Делокаров, 2010). Требуется глубокое погружение альтернативных идей в обобщенный естественнонаучный контекст, акцентирование их эвристического и прогностического потенциала (Ивлев, 2013). Учащиеся должны не просто знать о существовании нетрадиционных подходов, но уметь анализировать их методологические основания, сопоставлять с магистральными научными направлениями, критически оценивать перспективы.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена противоречием между объективной потребностью современного общества в специалистах, открытых инновационным идеям, и доминированием в образовательной практике традиционных методов трансляции «готового» знания. Проблема состоит в поиске оптимальных путей инклюзии нетрадиционных концепций в содержание курса КСЕ, обеспечивающих развитие критического мышления и методологической рефлексии обучаемых. Объект исследования – процесс обучения студентов в рамках курса «Концепции современного естествознания». Предмет – педагогические условия формирования у обучаемых системных представлений о нетрадиционных научных концепциях. Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить методику контекстного изучения нетрадиционных концепций в курсе КСЕ, обеспечивающую развитие критического мышления и мировоззренческих ориентиров учащихся.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Определить роль и место нетрадиционных концепций в общей структуре современного естественнонаучного знания.
2. Разработать методику контекстного освоения нетрадиционных подходов, основанную на принципах проблемности, диалогизма и интеграции различных познавательных стратегий.
3. В ходе опытно-экспериментальной работы проверить эффективность предлагаемой методики с точки зрения развития критического мышления и научного мировоззрения студентов. Гипотеза исследования: погружение нетрадиционных концепций в обобщенный естественнонаучный контекст при акценте на их эвристический потенциал обеспечит повышение мотивации учащихся, развитие у них метапредметных компетенций критического анализа и рефлексии.

Материалы и методы исследования

Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов:

1. Теоретические: анализ научной литературы по проблемам философии и методологии науки, инноватики, педагогики высшей школы; моделирование содержания и структуры курса КСЕ.
2. Эмпирические: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, метод экспертных оценок, педагогический эксперимент.

Статистические: количественная обработка результатов с использованием критерия Стьюдента, корреляционный и факторный анализ. На первом этапе исследования был проведен теоретический анализ источников с целью определения концептуальных рамок и построения структурно-функциональной модели курса КСЕ, включающей нетрадиционные подходы.

Модель интегрирует три блока:

- 1) фундаментальные концепции (принципы симметрии, теория относительности, квантовая механика, синергетика, теория хаоса и др.);
- 2) нетрадиционные концепции (многомировая интерпретация, голографическая модель мироздания, научный креационизм и др.);
- 3) метапредметные компетенции (критическое мышление, системный анализ, методологическая рефлексия).

Блоки связаны отношениями взаимодополнительности и образуют целостный контекст освоения естествознания. На втором этапе разрабатывалась методика контекстного изучения нетрадиционных концепций.

Ее ядро составляют:

- 1) погружение альтернативных идей в обобщенную систему естественнонаучного знания через демонстрацию их генетических связей и эвристических возможностей;
- 2) проблематизация содержания через столкновение различных точек зрения и познавательных стратегий;
- 3) организация учебного диалога, нацеленного на развитие критической рефлексии и мировоззренческое самоопределение учащихся.

Разработаны сценарии занятий, учебно-методические материалы, фонды оценочных средств. Опытнo-экспериментальная проверка методики проводилась на базе Уральского федерального университета в 2022-2023 учебном году.

Общая выборка составила 250 студентов 1-2 курсов различных направлений подготовки, из них 120 составили экспериментальную группу (ЭГ), 130 – контрольную (КГ). Группы уравнивались по значимым показателям: профиль подготовки, успеваемость, результаты входного тестирования. В ЭГ обучение строилось по экспериментальной методике, в КГ преподавание велось традиционно. Продолжительность эксперимента – 1 семестр. Замеры проводились на входе, в середине семестра и на выходе по единому банку контрольно-измерительных материалов. Надежность результатов обеспечивалась репрезентативностью выборки, объективностью измерительных процедур, применением адекватных задачам статистических методов. Валидность гарантировалась привлечением независимых экспертов к оцениванию учебных достижений, а также перепроверкой части данных альтернативными методами (наблюдение, интервью).

Результаты и обсуждение

Для оценки эффективности разработанной методики использовался комплекс критериев, отражающих динамику развития у студентов метапредметных компетенций и научного мировоззрения.

В качестве основных индикаторов выступили:

- 1) понимание сущности и специфики нетрадиционных концепций;
- 2) умение анализировать их методологические основания;
- 3) способность критически оценивать перспективы альтернативных подходов;
- 4) общий уровень мотивации к изучению естествознания. Дополнительно учитывались показатели академической успеваемости и познавательной активности студентов.

На констатирующем этапе эксперимента значимых различий между ЭГ и КГ по выделенным критериям не наблюдалось ($p > 0.05$). В обеих группах преобладал низкий уровень осведомленности о нетрадиционных концепциях (75% в ЭГ и 78% в КГ), слабое владение методами их анализа (82% и 84%), негативное или индифферентное отношение к альтернативным идеям (65% и 68%). Мотивация к освоению КСЕ находилась на среднем уровне (3,2 балла из 5).

После реализации экспериментального обучения картина существенно изменилась. Доля студентов ЭГ с высоким уровнем понимания специфики нетрадиционных концепций выросла до 62%, тогда как в КГ – лишь до 34% ($f_{эмп} = 4.21, p < 0.01$). Умение обоснованно анализировать методологию альтернативных подходов овладели 58% испытуемых ЭГ против 30% в КГ ($f_{эмп} = 3.96, p < 0.01$). Способность критически оценивать эвристический потенциал нетрадиционных идей продемонстрировали 54% студентов ЭГ и только 28% – КГ ($f^*_{эмп} = 3.74, p < 0.01$).

Позитивная динамика метапредметных результатов в ЭГ сопровождалась ростом мотивации к изучению КСЕ. Если в начале эксперимента высокомотивированные студенты составляли 15%, то на выходе их доля достигла 52% ($t = 6.44, p < 0.01$). Средний балл удовлетворенности курсом вырос с 3,2 до 4,3. В КГ существенных мотивационных сдвигов не произошло.

Анализ академических достижений также показал превосходство ЭГ над КГ. Средний итоговый балл по пятибалльной шкале составил в экспериментальных потоках 4,2 против 3,7 в контрольных

($t=3.18$, $p<0.01$). Доля освоивших курс на «хорошо» и «отлично» достигла в ЭГ 78%, в то время как в КГ осталась на уровне 54% ($\varphi^*_{эмп}=3.35$, $p<0.01$). При этом успешность освоения традиционных разделов курса не пострадала: студенты ЭГ продемонстрировали высокие результаты и по ним.

Корреляционный анализ выявил тесную положительную связь общей успеваемости по КСЕ с уровнем понимания нетрадиционных концепций ($r=0.68$), умением анализировать их методологию ($r=0.71$) и критически оценивать перспективы ($r=0.64$). Сильная корреляция обнаружена также между мотивационными и когнитивными показателями ($r=0.74$). Это позволяет утверждать, что именно освоение нетрадиционных подходов в рамках обобщенного естественнонаучного контекста определило наблюдаемые позитивные эффекты.

Дополнительным свидетельством продуктивности разработанной методики стал повышенный интерес студентов ЭГ к исследовательской работе. По итогам семестра 35% испытуемых выбрали темы курсовых проектов и докладов, связанные с нетрадиционной проблематикой. В КГ таких оказалось только 12% ($\varphi_{эмп}=3.61$, $p<0.01$). Участие в научных мероприятиях вуза, внешних конференциях и конкурсах приняли 18% экспериментальных студентов, из них 6% заняли призовые места. Среди контрольных потоков активность проявили только 7% ($\varphi_{эмп}=2.24$, $p<0.05$).

Более глубокое понимание эффектов экспериментального обучения дает факторный анализ полученных данных.

Он позволил выделить три латентных конструкта, определяющих успешность освоения нетрадиционных концепций:

1. Методологическая компетентность (36% объясненной дисперсии) – интегральная характеристика, включающая знание сущности альтернативных подходов, умение анализировать их основания и критически оценивать перспективы. Факторные нагрузки соответствующих переменных – от 0.74 до 0.81.

2. Мотивационно-ценностное отношение (28%) – комплекс аффективных и потребностно-целевых диспозиций по отношению к изучению КСЕ в целом и нетрадиционных идей в частности. Ключевые индикаторы: общая удовлетворенность курсом (0.79), интерес к альтернативным концепциям (0.82), стремление к исследовательской деятельности (0.75).

3. Операциональное мышление (21%) – способность применять освоенные методологические инструменты и концептуальные схемы для анализа конкретных естественнонаучных проблем. Проявляется в умении декомпозировать сложные вопросы (0.77), генерировать альтернативные объяснения (0.81), аргументированно отстаивать свою позицию (0.73).

Выделенные факторы тесно коррелируют между собой (r от 0.62 до 0.71) и образуют целостный симптомокомплекс метапредметных образовательных результатов. Подтверждением их валидности служит сопоставление факторных оценок ЭГ и КГ: по всем конструктам экспериментальные потоки значимо превосходят контрольные ($p<0.01$).

Полученная факторная модель хорошо согласуется с теоретическими представлениями об иерархической структуре и функциональной динамике научного мышления (Карпов, 2003; Трофимова, 2012). Ее новизна состоит в акценте на методологической рефлексии как системообразующем компоненте, опосредующем связь мотивационных и инструментальных аспектов познания. Тем самым подтверждается ключевая роль нетрадиционных концепций как катализатора *metaknowledge* и самодетерминации учения. Более детальный анализ когнитивных и мотивационных эффектов экспериментальной методики представлен в таблицах 1 и 2.

Таблица 1. Динамика когнитивных показателей освоения курса КСЕ

Показатель	ЭГ до эксперимента	ЭГ после эксперимента	КГ до эксперимента	КГ после эксперимента	$\varphi^*_{эмп}$ (ЭГ-КГ после)
Понимание специфики нетрадиционных	25%	62%	22%	34%	4.21**

концепций (высокий уровень)					
Умение анализировать методологические основания (высокий уровень)	18%	58%	16%	30%	3.96**
Способность критически оценивать перспективы (высокий уровень)	21%	54%	19%	28%	3.74**
Общая успеваемость по КСЕ (средний балл)	3.6	4.2	3.5	3.7	3.18**
Освоение курса на «хорошо» и «отлично»	48%	78%	46%	54%	3.35**

Примечание: фэмп – эмпирическое значение углового коэффициента Фишера; ** – значимо на уровне $p < 0.01$.

Таблица 2. Динамика мотивационных показателей освоения курса КСЕ

Показатель	ЭГ до эксперимента	ЭГ после эксперимента	КГ до эксперимента	КГ после эксперимента	t-критерий (ЭГ до-после)
Общая удовлетворенность курсом (средний балл)	3.2	4.3	3.3	3.5	6.44**
Доля высокомотивированных студентов	15%	52%	17%	21%	5.91**
Интерес к нетрадиционной проблематике (средний балл)	2.8	4.1	2.7	3.1	7.12**
Участие в исследовательской работе	8%	35%	10%	12%	3.61**
Выступления на научных мероприятиях	3%	18%	4%	7%	2.24*

Примечание: t-критерий Стьюдента для связанных выборок; * – $p < 0.05$, ** – $p < 0.01$.

Качественный анализ материалов педагогического наблюдения, анкетирования и интервью со студентами позволил конкретизировать выявленные закономерности. Участники ЭГ отмечали, что изучение нетрадиционных концепций позволило им взглянуть на естественные науки с принципиально новых позиций: «Раньше я думал, что в физике и биологии уже все открыто, осталось только запомнить законы. Теперь понимаю, насколько неоднозначным и творческим может быть научный поиск», «Анализируя аргументы сторонников и противников теории креационизма, я впервые по-настоящему задумался о философских основаниях науки».

Многие называли обсуждение альтернативных идей главным стимулом своей мыслительной активности: «Споры о перспективах исследования параллельных вселенных буквально разрывали мозг – в хорошем смысле. Хотелось разобраться, найти решение, которое устроило бы всех», «Когда мы сравнивали эвереттику и теорию струн, у меня родилась собственная гипотеза. Сейчас пытаюсь ее

развить в курсовой работе». Характерно, что к подобным инсайтам приходили не только сильные, но и средние студенты.

Принципиальное значение имеет тот факт, что повышенный интерес к нетрадиционной проблематике не сопровождался снижением ценности классического естествознания. Напротив, студенты ЭГ подчеркивали, что альтернативные концепции обрели смысл только в контексте традиционных дисциплин: «Теперь я понимаю, зачем нужно учить матан и термодинамику. Без этой базы рассуждения о торсионных полях повисают в воздухе», «Эвереттика, конечно, завораживает. Но квантовая физика от этого не становится менее фундаментальной. Скорее, наоборот». Тем самым реализуется принцип взаимодополнительности традиций и инноваций.

Существенно расширился и методологический кругозор участников эксперимента. Они продемонстрировали способность рефлексировать основания и границы применимости конкурирующих исследовательских программ: «Главное, что я вынес из курса, – нет единственно верного пути в науке. У каждого подхода есть свои плюсы и минусы, и выбирать нужно, исходя из конкретной задачи», «Теория Большого взрыва и креационизм отвечают на разные вопросы. Глупо ожидать от них одинаковой доказательности». Показательна эволюция отношения к статусу нетрадиционных концепций: от априорного отторжения к взвешенной оценке их эвристических возможностей и внутренних ограничений.

О приросте инструментальных компетенций свидетельствует повышение уровня выполнения студентами ЭГ исследовательских проектов. По отзывам научных руководителей, их работы отличались нестандартностью замысла, широтой теоретических обобщений, доказательностью выводов: «Сразу видно, что ребята научились системно мыслить, грамотно операционализировать понятия, не бояться трудных вопросов», «Раньше курсовые сводились к реферированию чужих текстов. Сейчас студенты сами ставят проблему, подбирают методы, генерируют идеи. Чувствуется влияние неклассических подходов».

Вместе с тем обнаружилось и определенные зоны риска, требующие дополнительного методического внимания. Около трети студентов ЭГ испытывали затруднения с практическим применением освоенных методологических схем. Их рассуждения о нетрадиционных концепциях нередко страдали абстрактностью, отрывом от реального научного материала: «Теоретизировать о плюсах и минусах эвереттики я могу. А вот как использовать ее для объяснения конкретных квантовых эффектов – пока не очень понятно», «На семинарах мы здорово дискутировали о проблеме неполноты научного знания. Но в собственной курсовой развить эту тему до конца не получилось». Эти данные коррелируют с относительно невысокими факторными оценками испытуемых по параметру операционального мышления.

Другая проблемная зона связана с сохранением в ЭГ небольшой доли студентов с негативным отношением к нетрадиционным идеям (12%). В интервью они называли альтернативные концепции «спекулятивными», «ненаучными», «отвлекающими от настоящих исследований»: «Зачем забивать голову торсионными полями, если их существование не доказано?», «По-моему, на креационизм вообще не стоит тратить время. Это чистая идеология». Для таких студентов характерна ориентация на «твердое», «объективное» знание, неприятие методологического плюрализма.

Отмеченные затруднения указывают на необходимость дальнейшего совершенствования методики преподавания КСЕ. В частности, представляется целесообразным шире использовать задания на перенос метапредметных схем в практическую плоскость (case study, анализ реальных исследований и т.п.). Особого внимания требует проблема ценностного самоопределения студентов по отношению к многообразию научных подходов. Отдельным направлением должна стать работа по профилактике наивного сциентизма и методологической нетерпимости. В таблицах 3-5 представлены обобщенные данные о выраженности ключевых психологических конструкторов, опосредующих эффективность экспериментального обучения.

Таблица 3. Динамика развития методологической компетентности студентов

Компонент методологической компетентности	Уровень	До эксперимента		После эксперимента		χ^2
---	---------	-----------------	--	--------------------	--	----------

		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	
Понимание сущности нетрадиционных концепций	Низкий	42%	45%	10%	30%	19.4**
	Средний	33%	33%	28%	36%	
	Высокий	25%	22%	62%	34%	
Умение анализировать методологические основания	Низкий	51%	56%	14%	42%	21.8**
	Средний	31%	28%	28%	28%	
	Высокий	18%	16%	58%	30%	
Способность критически оценивать перспективы	Низкий	48%	50%	12%	35%	16.1**
	Средний	31%	31%	34%	37%	
	Высокий	21%	19%	54%	28%	

Примечание: χ^2 – значение критерия хи-квадрат для таблиц сопряженности 3x2; ** – $p < 0.01$.

Таблица 4. Факторные оценки ЭГ и КГ после формирующего эксперимента

Факторы	ЭГ	КГ	t
Методологическая компетентность	0.72	-0.42	8.15**
Мотивационно-ценностное отношение	0.65	-0.29	6.44**
Операциональное мышление	0.51	-0.18	4.69**

Примечание: представлены z-оценки; t – значение t-критерия Стьюдента для независимых выборок; ** – $p < 0.01$.

Таблица 5. Эффекты экспериментального обучения в оценках студентов и преподавателей

Эффекты	Студенты ЭГ	Преподаватели
Расширение общенаучного кругозора	78%	85%
Развитие критического мышления	69%	82%
Повышение интереса к философским основаниям науки	65%	76%
Формирование установки на познавательную толерантность	58%	72%
Прирост метапредметных компетенций	52%	68%
Повышение качества выполнения исследовательских проектов	48%	62%

Примечание: в % от числа опрошенных; студенты – $n=120$, преподаватели – $n=15$.

Приведенные данные подтверждают статистическую достоверность и качественное своеобразие эффектов экспериментальной методики. Налицо существенная положительная динамика всех ключевых показателей в ЭГ при отсутствии таковой в КГ. Значимые межгрупповые различия устойчиво воспроизводятся на разных уровнях анализа – от первичных эмпирических распределений до латентных конструктов, извлеченных в ходе факторизации. Студенты и преподаватели ЭГ солидарны в высокой оценке результативности опробованного подхода.

Концептуальное обобщение выявленных закономерностей позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Систематическое изучение нетрадиционных концепций в контексте общенаучной подготовки способствует формированию у студентов методологической компетентности – комплекса знаний, умений и диспозиций, обеспечивающих эффективный анализ оснований и перспектив развития научного знания. Методологическая компетентность выступает интегральным психологическим новообразованием, опосредующим связь когнитивных и мотивационных ресурсов личности.

2. Механизмами развития методологической компетентности в условиях экспериментального обучения выступают: а) проблематизация содержания через столкновение альтернативных подходов; б) расширение набора познавательных стратегий и исследовательских схем;

в) интериоризация ценностей познавательной толерантности и критической рефлексии. Их комплексная реализация обеспечивает прирост метапредметных образовательных результатов.

3. Предложенная методика органично вписывается в современные представления о факторах и закономерностях становления научного мышления. Ее отличительными особенностями являются акцент на освоении нетрадиционных концепций, вариативность познавательных стратегий, проблемность и диалогичность учебного процесса. Тем самым преодолевается характерный для традиционных курсов разрыв между фундаментальным и инновационным компонентами естественнонаучной подготовки.

4. Дальнейшие перспективы исследования связаны с расширением спектра нетрадиционных концепций, подлежащих изучению, разработкой технологий их контекстной интеграции в учебный процесс, совершенствованием инструментария оценки метапредметных результатов. Актуальной задачей является также обобщение и распространение полученного опыта на другие направления и уровни образования.

Полученные результаты вносят вклад в решение фундаментальной проблемы трансформации содержания естественнонаучного образования в условиях постнеклассической рациональности. Намечены конкретные пути преодоления разрыва между классическим «ядром» научного знания и его неклассическими «приращениями» в образовательном процессе. Предложенный подход открывает новые возможности для развития методологической культуры и инновационного потенциала будущих специалистов.

Статистический анализ подтверждает неслучайный характер позитивных сдвигов в экспериментальных группах. По всем диагностируемым показателям обнаружены значимые различия между замерами до и после обучения ($p < 0.01$). Например, если в начале эксперимента высокий уровень методологической компетентности демонстрировали лишь 18-25% студентов ЭГ, то на момент итогового тестирования их доля возросла до 52-62% (таблица 3). Аналогичная динамика прослеживается и по мотивационным индикаторам: количество студентов с выраженным интересом к нетрадиционной проблематике увеличилось с 15% до 52% (таблица 2).

Сравнение экспериментальных и контрольных потоков также свидетельствует в пользу эффективности апробированной методики. На старте исследования группы были эквивалентны по базовым характеристикам ($p > 0.05$ по t -критерию и χ^2). Однако уже к середине семестра студенты ЭГ опережали сверстников из КГ как по предметным, так и по метапредметным результатам. Итоговый замер выявил статистически и педагогически значимое превосходство экспериментальных потоков по уровню методологической компетентности, мотивации, операциональному мышлению ($p < 0.01$, таблицы 3-4).

Качественное своеобразие достижений участников ЭГ раскрывается через сопоставление их факторных оценок, отражающих выраженность интегральных личностных новообразований. Если в контрольных группах показатели по всем факторам остались в зоне средних или низких значений, то в экспериментальных произошел сдвиг в позитивную область. Дельта составила от 0.69 стандартных отклонений по операциональному мышлению до 1.14 по методологической компетентности (таблица 4). Столь весомые эффекты красноречиво свидетельствуют о развивающем потенциале нетрадиционных концепций.

Убедительные доказательства результативности экспериментальной методики были получены и на основе непараметрических критериев. В частности, по данным опросов студентов и преподавателей ЭГ, прирост метапредметных компетенций отмечают от 48% до 82% респондентов (таблица 5). В контрольных группах соответствующие оценки не превышают 30%. Согласованность мнений основных участников образовательного процесса служит дополнительным маркером надежности выявленных закономерностей.

Таким образом, экспериментальное исследование подтвердило правомерность выдвинутой гипотезы и позволило верифицировать психолого-педагогические условия ее реализации. Полученные результаты значительно расширяют научные представления о механизмах и эффектах изучения нетрадиционных концепций в общеобразовательном контексте. Вместе с тем они ставят ряд новых

вопросов, касающихся долговременности наблюдаемых сдвигов, их переноса на широкий спектр познавательных и профессиональных задач. Ответ на эти вопросы – дело будущего. Но уже сейчас можно констатировать, что без обращения к альтернативным идеям полноценное естественнонаучное образование невозможно.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить качественно новые возможности и механизмы развития методологической компетентности студентов в процессе изучения нетрадиционных естественнонаучных концепций. Разработанная методика контекстной интеграции альтернативных подходов в содержание курса «Концепции современного естествознания» продемонстрировала высокую эффективность в плане достижения метапредметных образовательных результатов.

Теоретический анализ и опытно-экспериментальная проверка подтвердили правомерность идеи о полифункциональности нетрадиционных концепций как дидактического ресурса. Их систематическое освоение в обобщенном научном контексте способствует росту познавательной мотивации студентов, овладению ими инструментами методологической рефлексии, формированию установки на критическое осмысление оснований и перспектив развития науки. Тем самым преодолевается характерный для традиционного естественнонаучного образования разрыв между трансляцией устоявшегося знания и развитием навыков творческого, инновационного мышления.

Полученные результаты закладывают концептуальный фундамент для модернизации содержания и технологий общенаучной подготовки в высшей школе. Предложенный подход открывает перспективы органичного включения достижений постнеклассической науки в образовательный процесс, сбалансированного развития у студентов предметных знаний и метапредметных компетенций. Дальнейшая разработка и внедрение этого подхода позволит существенно повысить качество естественнонаучного образования, его соответствие вызовам инновационной экономики и «общества знаний».

Практическая значимость проведенного исследования определяется возможностью широкого использования его материалов при проектировании учебных курсов, создании учебно-методических комплексов нового поколения. Разработанные диагностические методики и оценочные средства могут применяться для мониторинга образовательных результатов, сертификации приобретаемых компетенций. Выявленные психолого-педагогические закономерности целесообразно учитывать при определении стратегических ориентиров модернизации естественнонаучного образования на разных уровнях – от общеобразовательной школы до аспирантуры.

В целом, проведенное исследование вносит существенный вклад в развитие теории и практики интеграции фундаментальной науки и высшего образования. Оно убедительно показывает, что концептуальные инновации способны выступать движущей силой не только научного, но и педагогического поиска. Системное внедрение нетрадиционных подходов в учебный процесс расширяет горизонты познания, развивает методологическую культуру и критическое мышление студентов – важнейшие метапредметные компетенции современного специалиста.

Список литературы

1. Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: КноРус, 2010. 432 с.
2. Гусев Д.А. Концептуальные подходы к развитию высшего образования в контексте инновационных процессов // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3. С. 76-82.
3. Делокаров К.Х. Концепции современного естествознания: учебное пособие. М.: НИЯУ МИФИ, 2010. 240 с.
4. Ивлев В.Ю., Ивлева М.Л., Иноземцев В.А. Кризис традиционной образовательной системы в эпоху смены научных парадигм // Известия МГТУ «МАМИ». 2013. Т. 6. № 1(15). С. 230-235.
5. Карпов А.О. Научное познание и системогенез современной школы // Вопросы философии. 2003. № 6. С. 37-53.

6. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики: синергетическое мировидение. М.: ИД «Либроком», 2010. 256 с.
7. Лебедев С.А. Философия науки: краткая энциклопедия. М.: Академический Проект, 2008. 692 с.
8. Мамчур Е.А. Проблема выбора теории. М.: Наука, 1975. 232 с.
9. Меськов В.С., Мамченко А.А. Образование для обществ знания: постнеклассическая модель образовательных процессов // Ценности и смыслы. 2010. № 2(5). С. 17-49.
10. Степин В.С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различия // Постнеклассика: философия, наука, культура. СПб.: ИД «Миръ», 2009. С. 249-295.
11. Трофимова И.Н. Эвристический потенциал постнеклассических практик в образовании // Педагогика. 2012. № 4. С. 19-24.
12. Aguirre A., Vondracek D.W. Quantitative research methods in science education: Psychological and epistemological perspectives. Dordrecht: Springer, 2008. 233 p.
13. Doll W.E. A post-modern perspective on curriculum. NY: Teachers College Press, 1993. 232 p.
14. Hetherington L. Complexity thinking and methodology: The potential of «complex case study» for educational research // Complicity: An International journal of complexity and education. 2013. Vol. 10. № 1/2. P. 71-85.
15. Smitherman Pratt S. Complex constructivism: Rethinking the power dynamics of «understanding» // Journal of the Canadian Association for curriculum studies. 2008. Vol. 6. № 1. pp. 113-132.

Formation of students' understanding of non-traditional concepts in teaching the course "Concepts of Modern Natural Science"

Yuri M. Babin

Candidate of Philosophical Sciences, Professor

Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia,

Moscow, Russia

urii-box@rambler.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 27.12.2023

Accepted 01.02.2024

Published 15.05.2023

UDC 37.091.3:5(075.8)

DOI 10.25726/q6527-8919-9868-n

EDN ORPRIL

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The relevance of the research is due to the need for students to form a holistic worldview, the ability to critically comprehend a variety of scientific information. The aim of the work is to identify pedagogical conditions for the effective development of non-traditional concepts in the framework of the course «Concepts of modern natural science». Tasks: 1) to determine the place of non-traditional approaches in the structure of natural science knowledge; 2) to develop a methodology for their contextual study; 3) to experimentally verify the effectiveness of the proposed methodology. Theoretical analysis of the literature, modeling of the content and structure of the course, pedagogical experiment, statistical processing of the results. The empirical base consists of 250 students of 1-2 courses in various fields of study. Experimental training was conducted in 4 groups

(n=120) for one semester. The results were verified using standard assessment tools and procedures. Results. The developed methodology, based on the principles of problemativeness, dialogicality and the inclusion of non-traditional approaches in the general scientific context, provides: 1) increasing students' motivation to study natural sciences; 2) developing critical thinking and methodological reflection; 3) forming attitudes towards cognitive tolerance and the synthesis of traditions and innovation. The obtained results contribute to the theory and practice of updating the content of natural science education. The prospects of interdisciplinary integration and contextualization of educational knowledge are shown. The vectors of further research are outlined: the development of problem-based heuristic learning technologies, the validation of assessment tools and the dissemination of experience to other subject areas.

Keywords

concepts of modern natural science, non-traditional approaches, innovations in education, critical thinking, pedagogical experiment, education management.

References

1. Bordovskaya N.V. Modern educational technologies: a textbook. M.: KnoRus, 2010. 432 p.
2. Gusev D.A. Conceptual approaches to the development of higher education in the context of innovative processes // Modern problems of science and education. 2019. № 3. pp. 76-82.
3. Delokarov K.H. Concepts of modern natural science: textbook. M.: NRU MEPhI, 2010. 240 p.
4. Ivlev V.Yu., Ivleva M.L., Inozemtsev V.A. The crisis of the traditional educational system in the era of changing scientific paradigms // Izvestiya MGTU «MAMI». 2013. Vol. 6. № 1(15). pp. 230-235.
5. Karpov A.O. Scientific cognition and systemogenesis of the modern school // Questions of philosophy. 2003. № 6. pp. 37-53.
6. Knyazeva E.N., Kurdyumov S.P. The foundations of synergetics: synergetic worldview. M.: Librocom, 2010. 256 p.
7. Lebedev S.A. Philosophy of science: a short encyclopedia. M.: Academic Project, 2008. 692 p.
8. Mamchur E.A. The problem of choosing a theory. M.: Nauka, 1975. 232 p.
9. Meskov V.S., Mamchenko A.A. Education for knowledge societies: a post-non-classical model of educational processes // Values and meanings. 2010. № 2(5). pp. 17-49.
10. Stepin V.S. Classics, non-classics, post-non-classics: criteria of distinction // Postnonclassics: philosophy, science, culture. SPb.: Publishing House «Mir», 2009. pp. 249-295.
11. Trofimova I.N. Heuristic potential of post-non-classical practices in education // Pedagogy. 2012. № 4. pp. 19-24.
12. Aguirre A., Vondracek D.W. Quantitative research methods in science education: Psychological and epistemological perspectives. Dordrecht: Springer, 2008. 233 p.
13. Doll W.E. A post-modern perspective on curriculum. NY: Teachers College Press, 1993. 232 p.
14. Hetherington L. Complexity thinking and methodology: The potential of «complex case study» for educational research // Complicity: An International Journal of Complexity and Education. 2013. Vol. 10. № 1/2. P. 71-85.
15. Smitherman Pratt S. Complex constructivism: Rethinking the power dynamics of «understanding» // Journal of the Canadian Association for curriculum studies. 2008. Vol. 6. № 1. pp. 113-132.

Гносеологические аспекты обучения графическим дисциплинам на примере начертательной геометрии

Наталья Александровна Пашкевич

Кандидат исторических наук, доцент
Уральский государственный университет путей сообщения
Нижний Тагил, Россия
natalia.pashckewitch@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Лариса Валентиновна Туркина

Кандидат педагогических наук, доцент
Уральский государственный университет путей сообщения
Нижний Тагил, Россия
lturkina@usurt.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 20.01.2024

Принята 22.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 378.147:514.18

DOI 10.25726/r9518-1565-0466-x

EDN MUVVOS

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Графика как наука – это обширная составляющая человеческой деятельности, зародившаяся в древнейшие времена и развивающаяся в соответствие с уровнем технического развития человеческой цивилизации. В процессе формирования графических знаний используются методы познания, такие как анализ и синтез, дедукция и индукция, моделирование и абстрагирование, классификация и формализация. Графика это – разнообразные изображения, предназначенные для различных целей. В результате развития технических графических изображений, человечество пришло к ортогональному проецированию, законы построения которого проанализированы в данной публикации с точки методов гносеологии. Законы построения ортогональных проекций, законы построения центральных проекций не изменяются при введении в современные реалии систем автоматизированного проектирования и требуют изучения и применения в практической инженерной деятельности. Рассмотрев темы «Эпюр точки» с точки зрения применения методов познания в процессе ее изучения можно сделать вывод, что методы познания применимы в процессе графической подготовки, но, как правило, остаются за рамками методической поддержки процесса обучения. Переход от изучения теории к применению на практике знаний обязательно включает в себя переработку информации методами анализа и синтеза, рассмотрение свойств объектов с применением методов дедукции и индукции, усиление наглядности методом моделирования и выделение существенных качеств объектов методом абстрагирования. Применение знаний в процессе решения графических практико-ориентированного содержания демонстрирует формирование необходимых в инженерной деятельности графических компетенций.

Ключевые слова

графика, центральное ортогональное проецирование, технические изображения, начертательная геометрия, эпюр, координаты, гносеология, методы познания, индукция, дедукция, анализ, синтез, классификация, формализация

Введение

Обучение графическим дисциплинам – одна из важных частей технического инженерного образования. Графический язык, как средство изложения технической информации об объекте, который планируется создать для решения каких-либо нужд общества, необходим, практически применяем и требует специального изучения.

Графика – это еще и самый древний вид изобразительно искусства, который существует и сегодня. Термин произошел от греческого слова *graphein*, которое можно перевести как «пишу» или «рисую» (Михалина, 2017). Первоначально же, термин "графика" отождествлялся, относясь лишь применительно к письму и каллиграфии, являясь по факту, своей основой создания рукописных текстов. Затем стали появляться иллюстрации к тексту в книгах, визуализируя его содержание, появилась профессия переписчика и копииста, ну, и, как следствие, рисунок вообще вышел за рамки книг.

Графика – это составляющая часть обширной сферы человеческой деятельности, без которой невозможно современное мироустройство.

Графика это:

- иллюстрации, рисунки, дополняющие текст;
- произведения искусства – живопись, скульптура, художественное фото и так далее, отображающие объективную действительность, предметы материального мира и людей и отражающие чувства и мысли автора изображения;
- это схемы, чертежи, конструкторская документация различных уровней, содержание информацию, необходимую для производства различных изделий.

Графика – это специфическая область знания, требующая специального изучения.

Процесс изучения графики строится на общих законах познания, которые изучает раздел философии гносеология. В данной статье применили законы гносеологии, раскрывающие природу познания, понятия о методах познаний, понятия «знание» и «действительность» к процессу изучения графических дисциплин в техническом вузе, в частности основополагающей дисциплины, закладывающей основы построения технического изображения – чертежа, начертательной геометрии.

Материал и методы исследования

Графика многогранна и используется в различных сферах деятельности человечества. Без сомнения, говоря о построении графических изображений следует уделить внимание области графики, которая отражает окружающий мир, и имеет определенную цель: изображение реального мира, в соответствии с человеческим восприятием в искусстве. Это раздел графики, который изучает начертательная геометрия, называется перспектива или практическая перспектива, которая использует метод центрального проецирования. Метод центрального проецирования имеет свои законы, и правила, которые необходимо изучить, чтобы понять, как воспринимает окружающий мир человеческий глаз, который устроен как аппарат центрального проецирования. На практике аппарат проецирования для построения перспективы включает: картинную и предметную плоскость, центр проецирования, из которого исходят все проецирующие лучи. Построение центральных проекций абсолютно точная наука, перспективное изображение позволяет точно определить размер объекта, взаимное расположение объектов и их местонахождение относительно основных плоскостей проекций – картинной и предметной. Положение точки в пространстве определяют две ее проекции: картинная проекция предметного следа точки a и картинная проекция самой точки A . Удаление от картинной плоскости показывает координата u_A высоту точки над картинной проекцией координата z_A . Натуральные величины координат точки можно построить, применив масштабы высоты и глубины. Проекция точки в центральной проекции показана на рисунке 1.

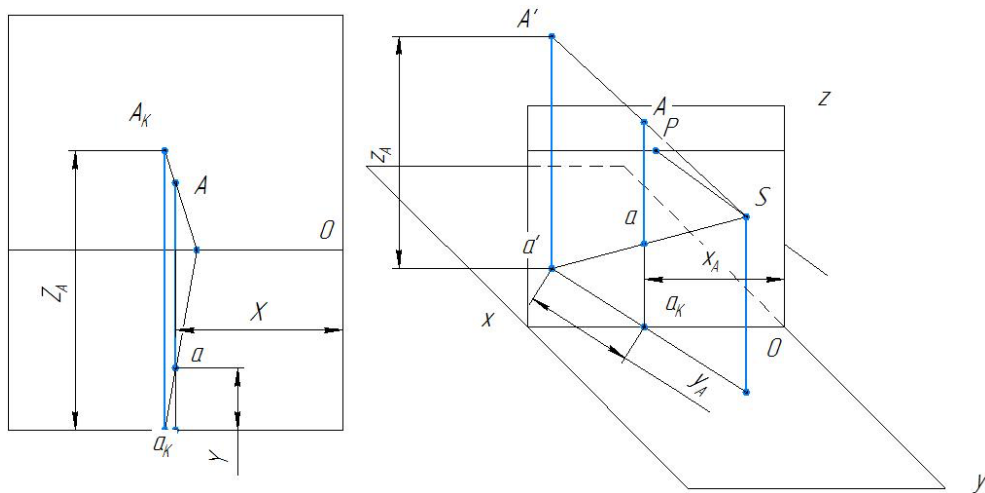


Рисунок 1. Построение проекции точки в перспективе

Другой метод создания изображений – ортогональное проецирование положен в основу технических графических документов – чертежей.

Простого и доступный метод построения технических изображений был создан французским ученым и инженером Гаспаром Монжем, автором Начертательной геометрии как науки.

Гаспар Монж ввел ортогональный чертеж или эпюр, который изображал трехмерное пространство на двух взаимно перпендикулярных плоскостях проекций. Аппарат проецирования включал: проецируемый объект (точку, прямую, плоскость, поверхность), плоскость проекции (две взаимно перпендикулярные плоскости), проецирующий луч, перпендикулярный к каждой плоскости проекции. Простота процесса проецирования, позволила создать изображения предметов адекватно отражаемые и воспроизводимые в воображении человека. Так по двум проекциям точки, можно было определить ее удаление от горизонтально плоскости проекций – высоту (координата z), удаление точки от фронтальной проекции – глубину (координата y) и ее отдаление от третьей профильной проекции ширину (координата x). Использование простой системы изображений развилось в общепринятый международный язык – графический язык построения чертежа, понятный всем специалистам, связанным с проектированием, технологическим обеспечением и производством любых изделий: деталей, устройств, механизмов и сооружений.

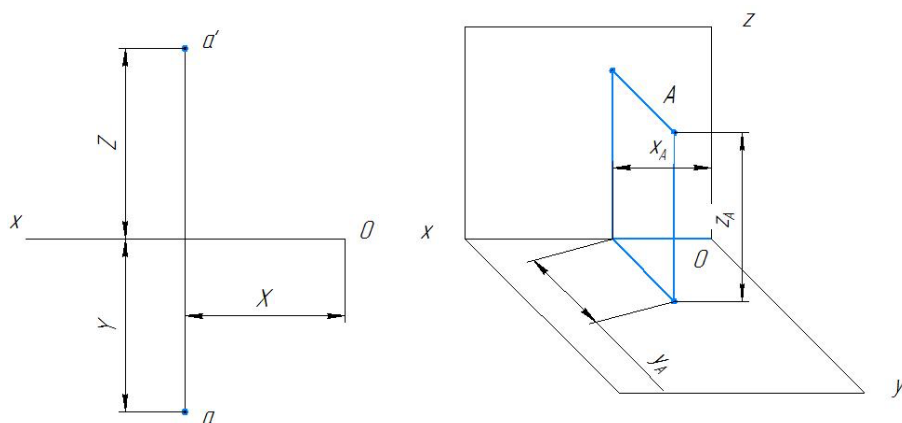


Рисунок 2. Эпюр точки

Результаты и обсуждение

Графический язык объективно существует независимо от нашего сознания и является предметной областью знаний. Поэтому мы можем говорить о наличии предметной области графики и графического языка.

Графика как наука имеет свой понятийный аппарат, законы и правила построения графических изображений, начертательная геометрия, как раздел графики, тоже вводит термины и понятия, также содержит свои принципы и правила, существующие независимо от человеческого сознания.

Аппарат проецирования, проекция точки, прямой, плоскости, поверхности – все это термины, которые рассматривает дисциплина.

Построение эюра – ортогонального чертежа также имеет свои законы:

- закон проекционной связи, когда две проекции точки связаны линиями проекционной связи, перпендикулярной к осям, представляющим линии пересечения поверхностей;
- закон построения проекций прямого угла, когда параллельность одной стороны прямого угла создает условие натуральной величины проекции угла;
- закон натуральной величины объекта, параллельного плоскости проекций.
- Законы центрального проецирования следующие:
- закон предельной точки бесконечно продолженной прямой;
- закон главной точки;
- закон точки схода параллельных прямых;
- закон предельной прямой плоскости;
- закон масштабов глубин, широт и высот.

Таким образом, мы имеем дело с предметной областью знаний «Начертательная геометрия».

Начертательная геометрия – это дисциплина, которую изучают студенты высших технических учебных заведения, это область познания и поэтому к дисциплине применимо понятие гносеология раздел философии, в котором изучаются природа познания, пути, источники и методы познания.

Предлагаем вашему вниманию описание практического применения методов познания на примере изучения темы начертательной геометрии: ортогональный чертеж точки (Базенков, Винник, 2019).

Изучение темы чертеж точки в ортогональных проекциях начинаем с получения информации, источником которой становится раздела учебника или лекции, где описано построение чертежа точки.

Для понимания необходим анализ информации, то есть разделение информации на составные части и подробное изучение каждой. Что же представляет собой чертеж точки: это построение осей координат, которые являются линиями пересечения плоскостей проекций (например, фронтальной и горизонтальной – ось x). Затем введение понятий координаты точки и построение каждой координаты при помощи координатных осей и понимание каждой координаты как высоты (z) удаление от горизонтальной плоскости проекций, ширины (x) удаленность от профильной плоскости проекций и глубина (y) удаленность от фронтальной проекции.

Часть процесса обучения — это синтез информации – объединение полученной информации в схемы, так, например горизонтальную проекцию точки определяют ее координаты x и y , фронтальную проекцию точки определяют ее координаты x и z , таким образом, горизонтальная и фронтальная проекции точки лежат на одной прямой, перпендикулярной оси x .

При введении обозначений: точка A в пространстве заглавная A , фронтальной проекции строчная a со штрихом и горизонтальная проекция – строчная a , информация представлена следующим образом $A(x,y,z)$; $a(x, y)$; $a'(x, z)$.

Для более глубокого понимание сути проводим моделирование: помещение точки в модель, реальные плоскости проекций, например пол комнаты – горизонтальная проекция, стена перед наблюдателем – фронтальная, стена справа от наблюдателя – профильная проекция. В комнате находится точка, проведя перпендикуляры к полу (аналог столб), к стенам (аналог гвозди) получаем эюр точки. Моделирование усиливает наглядность процесса проецирования, стимулирует глубинное понимание эюра, создает яркие визуальные картины, активизирующие изучению данной темы.

Для более глубокого освоение применим абстрагирование это прием мышления, заключающийся в выделении необходимых свойств данного объекта и отвлечении от несущественных в данной теме свойств данного объекта. То есть в процессе моделирования нас не интересует из чего выполнена стена, из какого материала изготовлен столб или гвоздь, какова их толщина и насколько

велико их поперечное сечение. Все что мы принимаем во внимание – это расположение точки, тоже безразмерной, направление линий проецирования и получение точек – проекций на горизонтальной проекции – полу или фронтальной проекции – стене.

Любая информация становится проще для понимания, если есть классификация понятий. Классификация понятия точка в зависимости ее положения относительно плоскостей проекций. Точка по отношению к плоскостям проекций может принадлежать плоскости проекции. В этом случае одна из проекций точки будет равно нулю, так например точка, принадлежащая горизонтальной плоскости проекций, будет иметь координаты $x \neq 0$; $y \neq 0$; $z=0$, точка, принадлежащая фронтальной плоскости проекции, будет иметь нулевую координату y . Рассматривая четыре четверти пространства можно представить себе эпюры точке, лежащих в первой, второй, третьей и четвертой четверти пространства, которые образуются при пересечении горизонтальной и фронтальной плоскостях проекций. Классифицируя точки по их положению относительно плоскостей проекций, мы обобщаем информацию, признаки точки расположенной в первой четверти пространства, например, наличие положительной координаты x и y , выделяем этот признак, игнорируя величины координат, их взаимную величину: x больше или меньше y , действуя методом индукции в основе которого лежит сбор отдельных фактов, свойств и качеств объектов, выделение и обобщение информации с последующими выводами, которые может сделать обучаемый о знаке координат точек первой четверти пространства, рассмотрев конкретно примеры координат точек первой четверти.

Важный аспект процесса обучения с точки зрения гносеологии — это дедукция. Метод дедукции, примененный в процессе обучения, имеет обратное направление и позволяет перейти от общего сужения, четкой формулировке закона построения эпюра точки к конкретному применению этого положения для построения эпюра конкретной точки. Применение базовых понятий – оси координат, координаты и способы их нахождения на эпюре, определение основных проекций точки, к построению конкретно заданной точки по точно определенным координатам. Происходит практическое применение теоретических понятий для решения задач, что также способствует более глубокому пониманию темы «Проекция точки».

При практическом применении теории построения ортогонального чертежа точки при построении проекция точек различного положения относительно плоскостей проекции (различных четвертей пространства) мы применяем свойства или характеристики одних объектов (координаты, линейные величины, показывающие насколько объект удален от плоскости проекций, высоту, ширину, глубину) к другим подобным объектам, используя в какой-то степени прием аналогии. Аналогия — это приём познания, который соотносит подобие характеристик предметов на другие их характеристики и определяет их похожесть.

Гносеологические аспекты процесса познания содержат также формализацию полученной информации. Так, например, классификация точки в пространстве по ее положению относительно плоскостей проекций может быть сведена в таблицу, которая наглядно демонстрирует характеристики точки (см. таблицу 1).

Таблица 1. Классификация точки по ее положению в пространстве

Положение точки	Координата X	Координата Y	Координата Z
1 четверть	+	+	+
2 четверть	+	-	+
3 четверть	+	-	-
4 четверть	+	+	-
Горизонтальная плоскость	0	+	+
Фронтальная плоскость	+	0	0

Сведение характеристик точки в единообразную форму позволяет обучаемым систематизировать информацию и ускорить ее запоминание.

Схематично процесс изучения темы «Проекция точки» представлен на рисунке 3, где выделены структурные элементы процесса познания при изучении темы начертательной геометрии и показана их связь между собой. Логическим завершение процесса становится применение изученного материала на практике, решение задач на заданную тему.

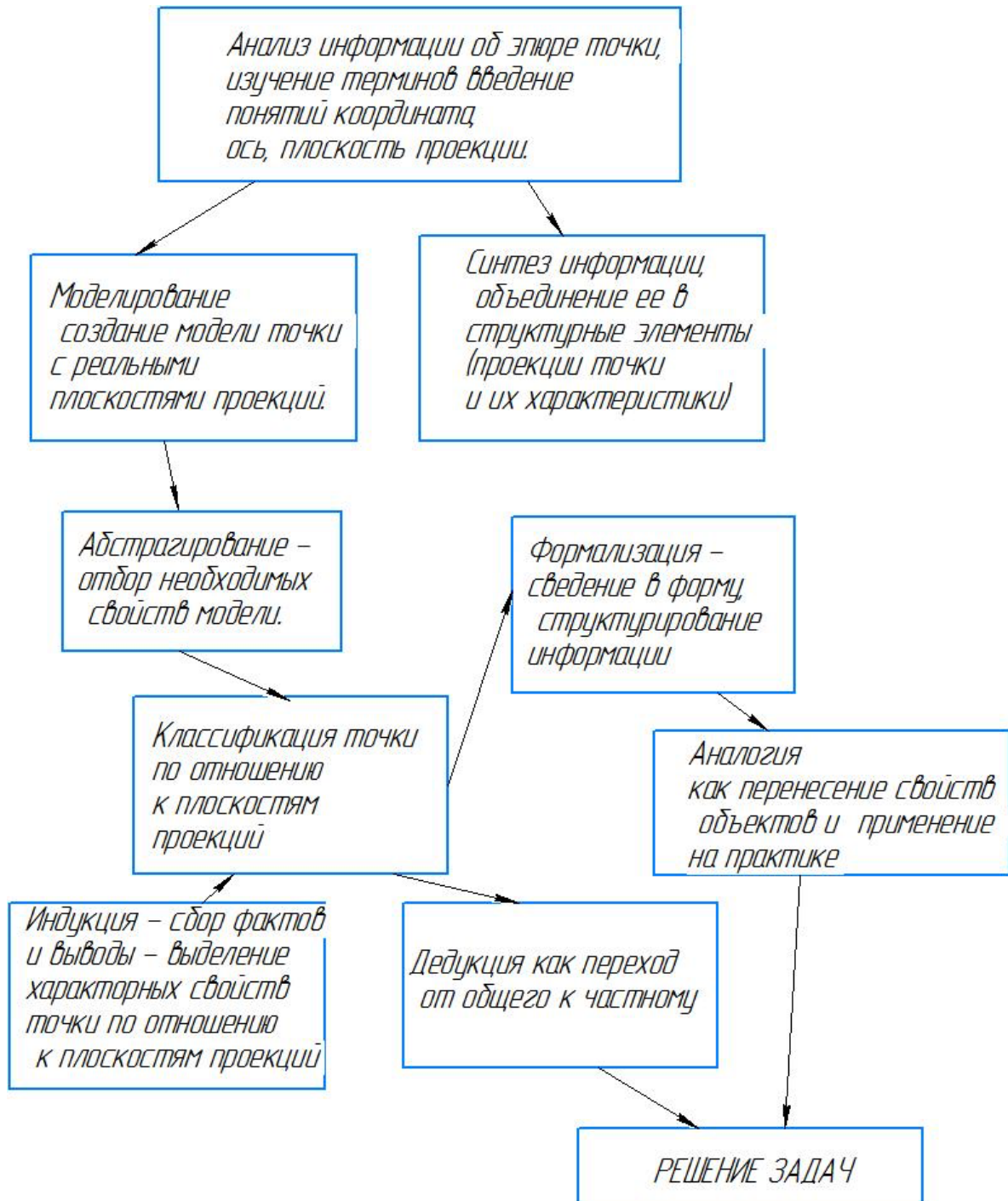


Рисунок 3. Структурные элементы процесса познания

Заключение

Процесс изучения графических дисциплин остается актуальным в условиях современной реальности, умение воспринимать и выполнять графические документы, читать графическую информацию необходимо специалисту – инженеру. Введение в практику проектирования на производстве систем автоматизированного проектирования не исключает графическую грамотность

конструктора, а напротив требует формирования дополнительных навыков уверенного пользователя персонального компьютера.

Поэтому изучение графических дисциплин необходимо в процессе подготовки специалистов инженерного профиля. Дисциплина, формирующая основы графической грамотности – это начертательная геометрия. Классическое изложение законов проецирования простых объектов из курса геометрии (точка, прямая, плоскости, поверхность) позволяет развить пространственное мышление обучаемых и обучить навыкам чтения и разработки чертежа. Процесс изучения начертательной геометрии состоит из структурных элементов, позволяющих применить основные методы процесса познания, с точки зрения гносеологии: анализ и синтез, моделирование и абстрагирование, дедукция и индукция, классификация и формализация, аналогия. Рассмотрев тему «Эпюр точки» структурировав процесс изучения темы до практического применения информации можно сделать вывод о том, что методы познания составляют суть процесса обучения, являются его неотъемлемой частью, даже при условии, что в методических разработках по изучению графических дисциплин они чаще всего не упоминаются. Познание новой информации, обучение, формирование новых навыков, способностей, компетенций как свойств личности при изучении графических дисциплин происходит с применением методов научного познания, что и рассмотрено в данной статье.

Список литературы

1. Андрушина Т.В., Вовнова И.Г. Применение мультимедийных продуктов в обучении графическим дисциплинам // Инновационные технологии в инженерной графике: проблемы и перспективы: сборник трудов Международной научно-практической конференции. Новосибирск: Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет. 2019. С. 12–17.
2. Базенков Т.Н., Винник Н.С. 3D Модели как средство развития пространственного представления // Инновационные технологии в инженерной графике: проблемы и перспективы: сборник трудов Международной научно-практической конференции. Новосибирск: Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет. 2019. С. 33–37.
3. Вяткина С.Г., Туркина Л.А. Решение задач по начертательной геометрии с применением трехмерного моделирования в системе Компас – 3D V17 // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 4-2, С. 277-282.
4. Гордон В.О., Семенцов-Огиевский М.А. Курс начертательной геометрии.: учеб. пособие для вузов, под ред. В.О. Гордона и Ю.Б. Иванова. 24-е изд., стер. М.: Высшая школа, 2009. 272 с.
5. Михалина А.Д. Технологии компьютерной графики и их практическая реализация // Молодой ученый. 2017. № 2 (136). С. 58-61.

Epistemological aspects of teaching graphic disciplines using the example of descriptive geometry

Natalia A. Pashkevich

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor
Ural State University of Railway Transport
Nizhny Tagil, Russia
natalia.pashckewitch@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Larisa V. Turkina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Ural State University of Railway Transport
Nizhny Tagil, Russia
lturkina@usurt.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 20.01.2024

Accepted 22.02.2024

Published 15.03.2024

UDC 378.147:514.18

DOI 10.25726/r9518-1565-0466-x

EDN MUVVOS

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Annotation

Graphics as a science is a vast component of human activity, which originated in ancient times and is developing in accordance with the level of technical development of human civilization. In the process of forming graphic knowledge, methods of cognition are used, such as analysis and synthesis, deduction and induction, modeling and abstraction, classification and formalization. Graphics are a variety of images intended for different purposes. As a result of the development of technical graphic images, humanity has come to orthogonal projection, the construction laws of which are analyzed in this publication from the point of view of epistemological methods. The laws for constructing orthogonal projections and the laws for constructing central projections do not change when computer-aided design systems are introduced into modern realities and require study and application in practical engineering activities. Having examined the topics of "Point Diagram" from the point of view of applying cognitive methods in the process of studying it, we can conclude that cognitive methods are applicable in the process of graphic preparation, but, as a rule, remain outside the scope of methodological support of the learning process. The transition from the study of theory to the application of knowledge in practice necessarily includes the processing of information by methods of analysis and synthesis, consideration of the properties of objects using methods of deduction and induction, increased visibility by the method of modeling and the identification of essential qualities of objects by the method of abstraction. The application of knowledge in the process of solving graphic practice-oriented content demonstrates the formation of graphic competencies necessary in engineering activities.

Keywords

graphics, central orthogonal projection, technical images, descriptive geometry, diagrams, coordinates, epistemology, methods of cognition, induction, deduction, analysis, synthesis, classification, formalization

References

1. Andryushina T.V., Vovnova I.G. Application of multimedia products in teaching graphic disciplines // Innovative technologies in engineering graphics: problems and prospects: collection of proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Novosibirsk: Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering. 2019. pp. 12–17.
2. Bazanov T.N., Vinnik N.S. 3D Models as a means of developing spatial representation // Innovative technologies in engineering graphics: problems and prospects: collection of proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Novosibirsk: Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering. 2019. pp. 33–37.
3. Vyatkina S.G., Turkina L.A. Solving problems in descriptive geometry using three-dimensional modeling in the Compass - 3D V17 system // Modern science-intensive technologies. 2020. No. 4-2, pp. 277-282.
4. Gordon V.O., Sementsov-Ogievsky M.A. Descriptive geometry course: textbook. manual for universities, ed. IN. Gordon and Yu.B. Ivanova. 24th ed., revised. M.: Higher School, 2009. 272 p.
5. Mikhailina A.D. Computer graphics technologies and their practical implementation // Young scientist. 2017. No. 2 (136). pp. 58-61.

Анализ тематических групп слов как инструмент раскрытия художественного образа

Светлана Павловна Черкашина

Кандидат филологических наук

Московский финансово-промышленный университет Синергия

Москва, Россия

Svechka8@mail.ru

ORCID 0009-0000-1816-2452

Поступила в редакцию 11.01.2024

Принята 12.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 81'373.42:82-7

DOI 10.25726/g0787-5760-0046-f

EDN MENTJB

ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Актуальность данного исследования определяется необходимостью выявления подтекстовых возможностей тематической лексики, которая в художественном произведении является маркером характеров героев. Исследование проводится на материале текста рассказа Виктора Юзефовича Драгунского «Все тайное становится явным». Гипотеза исследования – анализ тематических групп слов может быть использован в качестве средства экспликации особенностей художественного образа, так как именно тематическая лексика остается стабильной «независимо от других, объективных и субъективных, факторов текстообразования» (Болотнова, 2009). В статье дано определение тематической лексики, характеризующей эмоциональное состояние героев, проведен анализ ее особенностей, эксплицирован ее подтекстовый потенциал. Научная новизна данного исследования заключается в том, что впервые рассказ В.Ю. Драгунского проанализирован с применением инструментария филологического анализа текста, выявлена и описана контекстная оппозиция слов двух тематических групп «Взрослые» и «Ребенок». Установлено, что тематическая лексика аккумулирует элементы психологичности, имеющей имплицитный характер присутствия в художественном тексте. Использованные методы интерпретации текста позволили эксплицировать и описать контекстную оппозицию слов двух тематических групп «Взрослые» и «Ребенок». Определено, что тематическая лексика может содержать элементы психологичности. Перспективы исследования мы видим в продолжении выявления роли тематической лексики в художественном произведении.

Ключевые слова

филологический анализ текста, лингвистические факторы текстообразования, тематическая лексика, художественный образ, фактор адресата, психологичность.

Введение

Выделяют объективные и субъективные факторы текстообразования, которые, в свою очередь, делятся на лингвистические и экстралингвистические. Лингвистические факторы – это речевые средства в определенных комбинациях, точнее, их отбор и организация. К ним относят:

1. Заглавие.
2. Ключевые слова.
3. Тематические группы (далее ТГ).
4. Стилистические приемы.

5. Типы выдвигения (Болотнова, 2009).

Тематическая группа – это слова, относящиеся к разным частям речи, но объединенные уровнем обобщения.

Н.С. Болотнова предлагает выделять темы широкие и узкие (Болотнова, 2009). Например, такие темы, как «Родина», «Планета», «Человек» будут широкими, а «Одежда» – узкой. Также Н.С. Болотнова говорит о том, что «необходима серьезная работа (...) по изучению тематических групп слов» [Там же].

Объектом изучения в данной статье являются тематические слова как фактор текстообразования.

Предмет изучения – роль тематической лексики как средства раскрытия художественного образа.

Материалы и методы исследования

Исследование проводится на **материале** текста рассказа В.Ю. Драгунского «Все тайное становится явным». Это произведение представляет исследовательский интерес именно в проекции филологического анализа, так как в нем, с одной стороны, в притчевой форме показан поучительный случай воспитания ребенка, актуализируемый соответствующей тематической лексикой широкой темы «Семья», с другой – представлен негативный сценарий воспитания ребенка в оппозиции двух узких групп тематических слов «Ребенок» – «Родители».

Творчество Виктора Юзефовича Драгунского (1913-1972) с разных методологических позиций исследовалось Л.В. Долженко в докторской диссертации «Рациональное и эмоциональное в русской литературе 50 - 80-х гг. XX в.: Н.Н. Носов, В.Ю. Драгунский, А.Г. Алексин, В.П. Крапивин» (Волгоград, 2001) (Долженко, Носов, Драгунский, Алексин, Крапивин, 2001), О.О. Михайловой в кандидатской диссертации «Формы выражения авторской адресации в рассказах В.Ю. Драгунского для детей» (Москва, 2013) (Михайлова, 2013) и нашим коллегой из Китая Ши Юйцином в кандидатской диссертации «Жанр юмористического рассказа в творчестве Николая Носова и Виктора Драгунского» (Москва, 2020) (Ши Юйцин, 2020). И.А. Тарасова в статье «Ключевые слова как инструмент интерпретации художественного текста» (2020) анализирует рассказ «Красный шарик в синем небе» (Тарасова, 2020).

Несмотря на то, что представленные исследования были литературоведческими, привлечение результатов изысканий коллег из сопредельной области будет только способствовать установлению научной объективности.

Гипотеза исследования – анализ слов тематической группы может быть использован в качестве средства экспликации особенностей художественного образа, так как именно тематическая лексика является наиболее стабильным материалом для текстообразования. **Цель** статьи – с помощью инструментария филологического анализа эксплицировать подтекстовые возможности тематической лексики, которая в произведении может маркировать внутреннее состояние героев.

Задачи исследования, обусловленные семантическим и лингвостилистическим методами, а также положениями некоторых литературоведческих школ (герменевтики, педагогической герменевтики, теории архетипов К.Г. Юнга), состоят в следующем:

- 1) выявить семантический потенциал слов тематической группы «Ребенок» и показать, с одной стороны, как герой приходит к пониманию неправильности своего поступка, с другой – однозначную ущербность позиции Дениски как ребенка абьюзивного родителя,
- 2) выявить семантический ресурс слов тематической группы «Родители» и показать, с одной стороны, заботливую маму, которая старается воспитать своего сына хорошим, с другой – ее абьюзивный характер, прикрытый мнимой заботой о ребенке,
- 3) проанализировать фактор адресата в рассказе, так как он определяет «авторскую интенцию», направление развития текста, языковое оформление (Болотнова, 2009).

Результаты и обсуждение

Нужно учесть, что слова ТГ обладают определенным набором качеств, отмеченных Н.С. Болотновой:

- именно слова ТГ остаются стабильными независимо от варьирования других факторов текстообразования,
- благодаря словам ТГ читатель безошибочно относит тот или иной текст к определенной теме,
- с помощью слов ТГ осуществляется связь тематического уровня с композиционным уровнем текста (Болотнова, 2009).

Путем применения методов наблюдения и сопоставления в рассказе В. Драгунского «Всё тайное становится явным» выявлены два семантических центра – Дениска и его мама, а также выбрана характеризующая их тематическая лексика, соответственно, «Ребенок» и «Родители». Повествование в рассказе ведется от имени мальчика, благодаря чему мы видим других героев его глазами, а следовательно, можем оценить, какую роль они играют в его детской жизни.

Выборка лексем ТГ «Ребенок» показывает, что образ Дениски раскрывается в основном с помощью семантических элементов трех ТГ:

- «внутреннее эмоциональное состояние» (**Видеть не могу манную кашу!** А я остался с кашей наедине. Ну, невозможно есть; Все равно было скользко, липко и противно; Ужасно обидно! Ведь в Кремль-то хочется! (Драгунский, 2024),
- «внешнее отражение эмоций» (Я не люблю кашу, я же говорю. Главное, когда я глотаю, у **меня горло само сжимается и выталкивает эту кашу обратно**) (Драгунский, 2024)),
- «характеристика действия» (Я взял и вылил в кашу всю баночку, а когда немножко попробовал, у меня сразу глаза на лоб полезли и **остановилось дыхание**, и я, наверно, **потерял сознание**, потому что взял тарелку, быстро подбежал к окну и выплеснул кашу на улицу (Драгунский, 2024)).

Тезис «**Видеть не могу манную кашу!**» подтверждается тем, что у «**меня горло само сжимается и выталкивает эту кашу обратно**». С помощью представленных ТГ становится ясно, что каша вызывает рвотный рефлекс, причиной которого может быть психогенная рвота, обусловленная переживаниями, страхом, неприятными ассоциациями (Блонский, 1997; Интернет-аптека, 2024). Телесная жизнь, а именно рвотный позыв, может являться следствием душевного страдания.

Сильную позицию в плане наполненности эмотивным смыслом в данном отрывке, на наш взгляд, занимает «Я не люблю кашу, я же говорю», отражающее текучесть эмоций (Бабенко, 2004) состояние души героя. Попытка заявить о себе как о личности чувствующей, рефлектирующей и имеющей право на свое мнение и место в мире передается взаимодействием семантики видо-временных форм отрицательного глагола «не люблю» и глаголом «говорю». Динамика предложения организуется синтаксическим параллелизмом и анафорическим повтором местоимения я. Позиция я двойственна: с одной стороны настоящее время глаголов указывает на момент, соответствующий ситуации, с другой стороны, их несовершенный вид говорит о протяженности во времени: это одновременно из прошлого и настоящего. Фокус будущего обнаруживается в материнской фразе «Безо всяких разговоров!», которая только и могла стать реакцией на повторяющиеся протесты сына. Зная прошлые ситуации, мама предполагает их повторение и сейчас, поэтому формой повелительного наклонения глагола «Ешь!» пресекает все попытки сына бунтовать, так как понимает, что они будут повторяться.

Таким образом, сцена с завтраком становится развертываемой во времени: то, что происходит в настоящем времени рассказа, не ограничивается этой минутой, этим утром. Все началось когда-то и будет продолжаться еще какое-то время.

Так с помощью слов ТГ «Ребенок» В. Драгунский создает объемную пространственно-временную модель, в которой жизнь мальчика наполнена токсичным рассогласованием между его потребностями и требованиями взрослого. Здесь стоит согласиться с мнением Ши Юйцина в том, что мамин «стиль воспитания (...) авторитарен» (Ши Юйцин, 2020).

Глагол говорения «говорю» подразумевает наличие второго семантического центра, адресата и возможного оппонента.

Именно мама первой появляется на страницах рассказа с тезисом «Тайное всегда становится явным», в котором лексема всегда не только актуализирует повторяемость, типичность события во

времени, но и является характеристикой героини: уж она-то точно это знает, у нее есть жизненный опыт. Фраза звучит как завершение беседы, и именно мама подводит ее итог категоричным изречением.

Мама показана через две группы слов тематической лексики: она с сыном и она с другими. Такое окружение героини должно сделать явным (проявить) и ее характер.

Рассмотрим героиню в общении с другими.

С милиционером мама беседует так строго, что «милиционер даже стал по стойке "смирно"». Близкие по тональности эмоции (безапелляционность, самоуверенность) в речи мамы проявляются стабильно: «Не клеветайте. Ничего я не выливаю!» Императивом «не клеветайте» она как бы говорит: «Я не могу быть в чем-то плохой, виноватой» (Драгунский, 2024).

Эмотивно насыщенным нам видится наречие «тихо»: «Извините, пожалуйста, – сказала она тихо, – разрешите, я вас почищу, пройдите сюда!» Героиня поняла, какой непростой путь прошла каша, оказавшись на шляпе прохожего. Наречие актуализирует определённый ассоциативный ряд: *тихо, тишина, затишье перед бурей*. Дениска, изучивший маму, привычно ждет ее обычной реакции, которая не заставила себя ждать: «Тут мама посмотрела на меня, и глаза у нее стали зеленые, как крыжовник, а уж это верная примета, что мама ужасно рассердилась» (Драгунский, 2024). Данная микротема раскрывает характер женщины, ее психологическую сущность: сравнением с крыжовником, ранившим при прикосновении, автор подводит читателя к глаголу рассердилась, возводимого в степень разговорным наречием «ужасно». Выстраивается контекстная градация: *мама – глаза как крыжовник – рассердилась – ужасно*. Выстроенное от 1 лица повествование позволяет герою не только иметь свой голос, но и проявлять свои чувства: наречием «ужасно» он передает ощущение внутреннего ужаса перед бурей. Слова связываются друг с другом, выявляя внутреннюю сущность героев, тем более что лексема «явное» из заголовка занимает сильную позицию в тексте.

Какой предстает мама со своим сыном?

Ее вторая фраза в тексте «А это значит, что, если кто поступает нечестно, все равно про него это узнают, и будет ему стыдно, и он понесет наказание, – сказала мама. – Понял?.. Ложись-ка спать!» (Драгунский, 2024) категорична и полна лексем со значением вины: *это узнают, стыдно, наказание*. Эти слова, произнесенные безотносительно кого-либо, в частности Дениски, тем не менее, содержат скрытую угрозу: *все – это я, стыдно – я сумею вызвать в тебе это чувство, наказание – то, что ты непременно получишь*. «Герой (Дениска – С.Ч.) доверяет взрослым» (Ши Юйцин, 2020), но от них «априори исходит угроза наказания, так как как они априори уверены в проступке ребенка или его дурных намерениях» – именно так и звучат слова мамы (Долженко, 2001). Ее слова, брошенные легко, производят нужный эффект: «Я (...) лег спать, но не спал, а все время думал: как же так получается, что тайное становится явным? И я долго не спал...» (Драгунский, 2024). Во внутреннем монологе ребенка – высочайшее психологическое напряжение, основанное на уже привитом мамой и присвоенным ребенком чувстве плохости. Дениска знает, что он всегда будет виноват и наказан. Вслед за В.М. Величкиной (Величкина, 1975) Л.В. Долженко говорит о традиции «маркировать» рассказы Драгунского как «юмористические» (Долженко, 2001). Однако, по ее мнению, мастерство В.Ю. Драгунского заключается в том, что Дениска Кораблев стал не только «символом детства», но и образцом «инвариантности детства с его чистотой, доверчивостью, незащищенностью и вытекающими из этого проблемами» (Долженко, 2001).

Сцена с кашей вводится в текст противительным союзом «но».

Вспомним робкое Денискино «Я же говорю», которое он в прошлом, скорее всего, не раз говорил маме в ответ на невкусную еду, в слабой, а потому безуспешной попытке себя защитить. В тексте опущено описание событий прошлого, но они эксплицируются глаголом повелительного наклонения «ешь» и экспрессивным парцеллятом «Безо всяких разговоров».

Развитие действия приводит к конфликту, в котором у Дениски заведомо слабая позиция: «Но мама закричала:

– Посмотри, на кого ты стал похож! Вылитый Кощей! Ешь. Ты должен поправиться» (Драгунский, 2024).

Глагол «закричала» в большей мере является глаголом «речевого общения» (Болотнова, 2009), нежели говорения, и описывает не собственно речевой акт, а оправдавшееся внутреннее ожидание мамы, что Дениска опять откажется от ненавистой каши. У нее заранее был подготовлен подавляющий инициативу ребенка боевой лексический арсенал: *закричала, на кого ты (...) похож, Кощей, ешь, ты должен поправиться*. Эмотивной группой слов со значением агрессии, уничтожения, принуждения поступать определенным образом, а именно подходящим маме, женщина добивается покорности сына, по сути, ломая его психологически. Защищаясь, Дениска говорит:

– Я ею давлюсь!..

Тогда мама села со мной рядом, обняла меня за плечи и ласково спросила:

– Хочешь, пойдем с тобой в Кремль? (Драгунский, 2024).

Опытный абьюзер, мама быстро применяет тактику *эмоциональные качели* – это резкий переход от любви до ненависти и наоборот. Такой тип выдвигания, как контраст (термин М. Риффатера) (Арнольд, Банникова, 1972) реализованный с помощью лексем *села со мной рядом; обняла меня; ласково спросила; хочешь, пойдем с тобой в Кремль* призван указать на видимость близости и взаимопонимания, однако имплицитно он содержит манипулятивную уловку мамы, которая по-прежнему преследует свою цель – все-таки скормить кашу. Теперь она действует мягко и аккуратно: «Ну вот, съешь всю кашу, и пойдем. А я пока посуду вымою. Только помни – ты должен съесть все до дна!» (Драгунский, 2024). Мама предлагает «невкусные блюда», но «требует безоговорочного подчинения своим приказам» (Ши Юнцин, 2020).

В лексиконе мамы активно используется модальное слово «должен», создающее определенную целевую установку соответствия той модели поведения ребенка, которую мама хотела бы видеть в Дениске. Примечательно, что мама не завтракает вместе с сыном (она моет тарелки), как должно быть принято в любящей семье, он ест один, что вычитывается как отвержение. Причину появления отрицательных эмоций «в системе детско-родительских отношений» исследователи видят «в неудовлетворенной потребности ребенка в родительской любви, его эмоциональном отвержении, в осознанном формировании у ребенка чувства вины» (Махортова, 2006).

Когда мама увидела тарелку без каши, она обрадовалась своей победе и поцеловала в знак одобрения и соответствия заданной ею модели поведения ребенка в семье. Номинативом «парень-молодец» мама обозначила, что решение задачи было правильным и она довольна. Праздную победу, она старается ее закрепить ироничным поощрением: «Ну, вставай, одевайся, рабочий народ, идем на прогулку в Кремль!» (Драгунский, 2024). Сарказм звучит и в переделанной ею по-своему строке из стихотворения «Революционный гудок» Демьяна Бедного:

Глубокою ночью воздух морозный

Прорезал призыв твой тревожный и грозный:

«Вставай, поднимайся, рабочий народ!

Смертельный твой враг – у ворот!»

Твой голос, стозвучным подхваченный гудом,

Звучал, как набат, над трудящимся людом:

«Вставай, поднимайся, рабочий народ!

Насильник стоит у ворот!» (Бедный, 1917).

Уже отмечалось, что мама вряд ли была знакома с текстом Евангелия в эпоху доминирования классовых ценностей. Своей насмешкой она показывает, что и советские ценности ей не интересны. Слова ТГ «Родители» показывают, что мама сама определяет значимость событий и людей в своей жизни. И никому не уступит своего первого места. Однако советскому читателю 70-годов текст стихотворения Д. Бедного был знаком, и аллюзия на это произведение имплицитно указывает опять же на тему насилия.

В статье ставилась задача показать, с одной стороны, как Дениска приходит к пониманию неправильности своего поступка и как этому способствует мама, которая старается воспитать своего сына хорошим.

Эпизод развязки показывает, что мальчик признает свой поступок проступком, потому что ему страшно было на нее взглянуть, но «я себя пересилил и подошел к ней». Номинация чувств и действий заостряет эмоциональную доминанту эпизода. Герою безопаснее признать свой протест проступком, нежели пытаться доказать что-либо маме. Пересилить страх перед такой мамой – это настоящий подвиг, который вместе с отказом есть кашу показывает, что мальчик живет в состоянии сопротивления. В его возрасте признать «Да, мама, ты вчера сказала правильно. Тайное всегда становится явным!» вычитывается как способ социальной мимикрии и выживания.

Желая убедиться, что она все-таки победила, мама «смотрела долго-долго и потом спросила:

– Ты это запомнил на всю жизнь?» (Драгунский, 2024).

Кто задает этот вопрос? Мама, которая действительно старается воспитать своего сына хорошим, или мама, которая взглядом-лазером прожигает сына, проверяя, сумела ли она втиснуть маленького человека в трафарет своего представления об удобном ребенке и нет ли в местах стыков больших зазоров?

Содержательно-фактуальная сторона рассказа показана глазами мальчика, что позволяет вполне определенно задать такой вопрос. И это тем более уместно, потому что образ матери был объектом изучения аналитической психологии. Введя в научный тезаурус термин архетип Великой Матери, К.Г. Юнг описал его амбивалентные характеристики, которые свёл к формуле «страшная и любящая мать» (Юнг, 2005). По мнению К.Г. Юнга, материнский архетип имеет как позитивное значение, так и негативное. В положительном плане с этим архетипом ассоциируются «материнская забота и сочувствие, (...), мудрость и духовное совершенство, любой возвышенный порыв или полезный инстинкт – словом, всё, что связано с добротой, заботливостью или поддержкой и способствует росту и плодородию» (Юнг, 2005). В негативном смысле деспотичные, ревнивые матери-тираны требуют полной покорности или безусловной любви.

Слова тематической группы «Родители» позволяют рассматривать образ мамы в рассказе В. Драгунского в аспекте «ужасной» матери. Несомненно, что она старается воспитать своего сына хорошим, но, с другой стороны, методы воспитания (если съешь кашу – пойдем в Кремль), отношение (ребенок завтракает один, пищевое насилие; «мне даже страшно было на нее взглянуть»), поступки («закричала»), слова («Ешь»; «Посмотри, на кого ты стал похож! Вылитый Кощей! Ешь. Ты должен поправиться»; «Только помни – ты должен съесть все до дна!») не оставляют сомнений в абьюзивном характере ее отношения к сыну.

Как отмечает китайский исследователь Ши Юйцин, «взаимоотношения мамы и Дениса неоднозначны» (Ши Юйцин, 2020). Ши Юйцин считает, что «материнское отношение к сыну выстраивается на принципах опеки и определенной доли деспотии» [Там же]. Примечательно, что ученому с другим национальным менталитетом особенности нашего воспитания кажутся спорными.

В рассказе «Гусиное горло» мама называет подарок сына мерзостью и ужасом, а вот друг Мишка скажет, что лучшим подарком на день рождения было именно гусиное горло (Долженко, 2001).

Область человеческих отношений в мире детства рассматривалась и И.А. Тарасовой на примере рассказа В. Драгунского «Красный шарик в синем небе». Исследовательница приходит к выводу о том, что «семантика глаголов используется автором для введения трансфизического смысла. (...) В речи героев подчеркивается неосознанный/осознанный характер действия: "Зачем ты его упустил?" (Аленка) – "И я взял и выпустил его" (Дениска)» (Тарасова, 2020). По мнению И.А. Тарасовой, «глагол "выпустить" содержит в своей семантической структуре сему "свобода". (...) Мысль о (...) необходимости свободы становится в рассказе важнейшим итогом социализации, взросления "маленького" героя (Аленки)» (Тарасова, 2020). И.А. Тарасова считает, «что концепт свободы» «проникнут настроениями "оттепели"» (Тарасова, 2020). Здесь можно говорить об изменении к миру детства: ребенок-герой перестает быть идеальным, находящимся как бы вне существующей реальности. Детей начинают показывать такими, какие они есть, но не без дидактической подоплеки, конечно (Арнаутов, 1970). С другой стороны, в образе свободно парящего шарика может быть отражена и мечта о свободе, которая в основе своей базируется на желании детей быстрее вырасти и покинуть детство, потому что оно нередко очень травматично.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволяет установить следующее.

Стабильность тематической лексики, ее связь с темой, а следовательно, и сюжетом позволяют писателю актуализировать несколько микротем, объединенных одним денотатом – частью действительности, отраженной в тексте. Анализ ТГ рассказа В.Ю. Драгунского «Все тайное становится явным» дает возможность выявить имплицированный в подтексте эмотивный пласт, позволяющий раскрыть характеры героев.

Использованные методы интерпретации текста позволили эксплицировать и описать контекстную оппозицию слов двух тематических групп «Взрослые» и «Ребенок». Определено, что тематическая лексика может содержать элементы психологичности.

Перспективы исследования мы видим в продолжении выявления роли тематической лексики в художественном произведении.

Список литературы

1. Арнаудов М. Психология литературного творчества. Пер. с болг. Д.Д. Николаева. М.: Прогресс, 1970. 654 с.
2. Арнольд И.В., Банникова И.А. Лингвистический и стилистический контекст // Стиль и контекст. Л., 1972. С. 1-13.
3. Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа. М.: Академ. Проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2004. 462 с.
4. Бедный Д. Революционный гудок. 1917. URL: <https://www.culture.ru/poems/25518/revolyucionnyi-gudok>
5. Блонский П.П. Психология младшего школьника. М.; Воронеж: Питер, 1997. 574 с.
6. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. 4-е изд. М.: Флинта: Наука, 2009. 520 с.
7. Величина В.М. Учебники прогрессивных педагогов для народной школы // Советская педагогика. 1975. № 12. С. 54-67.
8. Долженко Л.В. Рациональное и эмоциональное в русской литературе 50 - 80-х гг. XX в.: Носов Н.Н., Драгунский В.Ю., Алексин А.Г., Крапивин В.П. Дисс. д. филол. н. Волгоград, 2001. 394 с.
9. Драгунский В.Ю. Всё тайное становится явным. 2024. URL: <https://nukadeti.ru/skazki/dragunskij-tajnoe-stanovitsya-yavnym>
10. Евангелие от Матфея. 2024. URL: <https://azbyka.ru/biblia/?Mt.1&r>
11. Махортова Г.Х. Зависимость эмоциональных переживаний детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста от характера внутрисемейных отношений: автореф. к. псих. н. М., 2006. 194 с.
12. Михайлова О.О. Формы выражения авторской адресации в рассказах В.Ю. Драгунского для детей: Дисс. к. филол. н. Москва, 2013. 200 с.
13. Интернет аптека // Рвотный рефлекс – обзор возможных причин URL: <https://366.ru/articles/rvotnyj-refleks-obzor-vozmozhnykh-prichin/>
14. Тарасова И.А. Ключевые слова как инструмент интерпретации художественного текста // Известия Саратовского ун-та. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. 2020. Т. 20. Вып. 4. С. 374.
15. Ши Ю. Жанр юмористического рассказа в творчестве Николая Носова и Виктора Драгунского: дисс. к. филол. н. М., 2020. 244 с.
16. Юнг К.Г. Душа и миф. Шесть архетипов. М.: АСТ, Мн.: Харвест, 2005. 400 с.

Analysis of thematic groups of words as a tool for revealing an artistic image

Svetlana P. Cherkashina

Candidate of Philology

Moscow Financial and Industrial University Synergy

Svechka8@mail.ru

ORCID 0009-0000-1816-2452

Received 11.01.2024

Accepted 12.02.2024

Published 15.03.2024

UDC 81'373.42:82-7

DOI 10.25726/g0787-5760-0046-f

EDN MEHTJB

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The relevance of this study is determined by the need to identify the subtextual possibilities of thematic vocabulary, which in a work of art is a marker of the characters' characters. The research is carried out on the basis of the text of the story by Viktor Yuzefovich Dragunsky "Everything secret becomes clear." The research hypothesis is that the analysis of thematic groups of words can be used as a means of explicating the features of an artistic image, since it is thematic vocabulary that remains stable "regardless of other, objective and subjective, factors of text formation" (Bolotnova, 2009). The article gives a definition of thematic vocabulary, analyzes its features that characterize the emotional state of the characters, and explicates its subtextual potential. The scientific novelty of this study lies in the fact that for the first time the story of V.Yu. Dragunsky was analyzed using the tools of philological text analysis, the contextual opposition of two words of the thematic groups "Adults" and "Child" was identified and described. It has been established that thematic vocabulary accumulates elements of psychology, which have an implicit presence in a literary text. The methods used to interpret the text made it possible to explicate and describe the contextual opposition of the words of two thematic groups "Adults" and "Child". It has been determined that thematic vocabulary may contain psychological elements. We see the prospects for research in continuing to identify the role of thematic vocabulary in a work of art.

Keywords

philological analysis of the text, linguistic factors of text formation, thematic vocabulary, artistic image, addressee factor, psychological.

References

1. Arnaudov M. Psychology of literary creativity. Per. from Bulgarian D.D. Nikolaev. M.: Progress, 1970. 654 p.
2. Arnold I.V., Bannikova I.A. Linguistic and stylistic context // Style and context. L., 1972. S. 1-13.
3. Babenko L.G. Philological analysis of the text. Fundamentals of theory, principles and aspects of analysis. M.: Academician. Project; Ekaterinburg: Business book, 2004. 462 p.
4. Poor D. Revolutionary whistle. 1917. URL: <https://www.culture.ru/poems/25518/revolyucionnyigudok>
5. Blonsky P.P. Psychology of junior schoolchildren. M.; Voronezh: Peter, 1997. 574 p.
6. Bolotnova N.S. Philological analysis of the text. 4th ed. M.: Flinta: Nauka, 2009. 520 p.

7. Velichkina V.M. Textbooks of progressive teachers for public schools // Soviet pedagogy. 1975. No. 12. P. 54-67.
8. Dolzhenko L.V. Rational and emotional in Russian literature of the 50 - 80s of the twentieth century: Nosov N.N., Dragunsky V.Yu., Aleksin A.G., Krapivin V.P. Diss. D. philol. Volgograd, 2001. 394 p.
9. Dragunsky V.Yu. Everything secret becomes clear. 2024. URL: <https://nukadeti.ru/skazki/dragunskij-tajnoe-stanovitsya-yavnym>
10. Gospel of Matthew. 2024. URL: <https://azbyka.ru/biblia/?Mt.1&r>
11. Makhortova G.Kh. The dependence of the emotional experiences of children of senior preschool and primary school age on the nature of intrafamily relationships: abstract of thesis. k. psych. n. M., 2006. 194 p.
12. Mikhailova O.O. Forms of expression of author's addressing in V.Y. Dragunsky's stories for children: Diss. K. philol. n. Moscow, 2013. 200 p.
13. Online pharmacy // Gag reflex - review of possible causes URL: <https://366.ru/articles/rvotnyj-refleks-obzor-vozmozhnykh-prichin/>
14. Tarasova I.A. Key words as a tool for interpreting literary text // News of Saratov University. New ser. Ser. Philology. Journalism. 2020. T. 20. Issue. 4. P. 374.
15. Shi Yu. The genre of a humorous story in the works of Nikolai Nosov and Viktor Dragunsky: dissertation. K. philol. n. M., 2020. 244 p.
16. Jung K.G. Soul and myth. Six archetypes. M.: AST, Mn.: Harvest, 2005. 400 p.

Применение метода проектов в обучении английскому языку в рамках профессионально-ориентированного подхода

Оксана Леонидовна Мохова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Общегуманитарных наук и массовых коммуникаций
Московский международный университет
Москва, Россия
mohova_oksana@mail.ru
ORCID 0000-0003-1796-495X

Ольга Михайловна Голосова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Лингвистика
Российский университет транспорта
Москва, Россия
olgagolosoova@mail.ru
ORCID 0009-0003-1402-9998

Инна Александровна Малыгина

Старший преподаватель кафедры иностранных языков №1
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
Москва, Россия
in_nin@mail.ru
ORCID 0000-0003-2591-7491

Любовь Ивановна Циколенко

Преподаватель кафедры немецкого языка
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
yalyubov@mail.ru
ORCID 0009-0001-0631-2588

Поступила в редакцию 15.01.2024

Принята 14.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 811.111:37.091.12:004.738.5(07)

DOI 10.25726/a1196-2152-5074-n

EDN MNBZXC

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Данная статья посвящена исследованию применения метода проектов в обучении английскому языку в рамках профессионально-ориентированного подхода. Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных методов обучения иностранному языку, способствующих формированию не только языковых навыков, но и профессиональных компетенций. Цель работы заключается в выявлении преимуществ и особенностей использования проектной методики в контексте профессионально-ориентированного обучения английскому языку. Материалы и методы исследования включают анализ научной литературы по проблеме, изучение практического опыта применения метода проектов в обучении английскому языку, а также проведение педагогического эксперимента. В

эксперименте приняли участие 56 студентов 2-3 курсов экономического факультета, разделенных на экспериментальную (n=28) и контрольную (n=28) группы. В экспериментальной группе обучение велось с использованием метода проектов, в то время как в контрольной применялись традиционные методы. Для оценки эффективности применяемых методик использовались тесты, опросы, анализ проектных работ студентов. Результаты исследования показали, что применение метода проектов в рамках профессионально-ориентированного подхода способствует повышению мотивации студентов к изучению английского языка, развитию их коммуникативных и исследовательских навыков. В экспериментальной группе средний балл по итоговому тесту составил 84,6, что на 14,2% выше, чем в контрольной (74,1 балла). Качественный анализ проектных работ выявил более глубокое понимание студентами профессиональной терминологии и умение применять ее в контексте. Опрос показал, что 92% студентов экспериментальной группы положительно оценили опыт работы над проектами и отметили его пользу для будущей профессиональной деятельности. Таким образом, метод проектов является эффективным инструментом профессионально-ориентированного обучения английскому языку, способствующим формированию у студентов не только языковых навыков, но и ключевых компетенций, востребованных в современной профессиональной среде. Внедрение проектной методики в образовательный процесс требует тщательной подготовки и методического сопровождения со стороны преподавателя, но в то же время открывает широкие возможности для творческой и исследовательской деятельности учащихся.

Ключевые слова

метод проектов, профессионально-ориентированное обучение, английский язык, коммуникативные навыки, мотивация, компетенции.

Введение

Стремительное развитие международных отношений и расширение профессиональных контактов в условиях глобализации актуализируют проблему поиска эффективных методов обучения иностранному языку, в частности английскому, который де-факто является *lingua franca* современного мира. Традиционные подходы к преподаванию английского языка, ориентированные преимущественно на усвоение грамматических правил и пополнение словарного запаса, не в полной мере отвечают запросам времени. В этой связи особую значимость приобретает профессионально-ориентированное обучение, нацеленное на формирование у учащихся комплекса языковых навыков и компетенций, необходимых для успешной коммуникации в профессиональной среде.

Одним из наиболее перспективных методов, органично вписывающихся в парадигму профессионально-ориентированного обучения, является метод проектов. Его суть заключается в самостоятельной работе учащихся над решением практической задачи или исследованием темы, результатом которой становится создание конкретного продукта – проекта. Как показывает опыт, применение проектной методики в обучении английскому языку способствует не только совершенствованию языковых навыков, но и развитию критического мышления, креативности, навыков работы в команде и презентации результатов своего труда.

Вопросам применения метода проектов в обучении иностранным языкам посвящены труды многих отечественных и зарубежных исследователей. Так, Е.С. Полат рассматривает проектную методику как эффективное средство развития познавательной самостоятельности и творческих способностей учащихся (Asfihana, 2021). И.А. Зимняя подчеркивает значимость метода проектов для формирования ключевых компетентностей, в том числе коммуникативной и информационной (Hutchinson, 1987). Т. Hutchinson и А. Waters, говоря о профессионально-ориентированном обучении английскому языку, отмечают необходимость создания на занятиях ситуаций, максимально приближенных к реальным условиям профессиональной коммуникации (Антонова, Шмелёва, 2018).

Несмотря на достаточно широкое освещение в литературе преимуществ проектной методики, вопрос ее применения в контексте профессионально-ориентированного обучения английскому языку требует более детального рассмотрения. Цель данной статьи заключается в выявлении особенностей и

путей оптимизации использования метода проектов в обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности.

Для достижения поставленной цели нами были проанализированы теоретические источники по проблеме исследования, изучен практический опыт применения метода проектов в вузах, а также проведен педагогический эксперимент, направленный на выявление эффективности проектной методики в сравнении с традиционными подходами к обучению английскому языку. Гипотеза исследования состояла в том, что использование метода проектов в рамках профессионально-ориентированного обучения будет способствовать не только повышению уровня владения английским языком, но и развитию профессионально значимых компетенций студентов.

Материалы и методы исследования

Педагогический эксперимент проводился на базе экономического факультета N-ского университета в течение одного учебного семестра (сентябрь-декабрь 2023 г.). В нем приняли участие 56 студентов 2-3 курсов, обучающихся по направлениям «Мировая экономика», «Финансы и кредит», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит». Уровень владения английским языком участников эксперимента варьировался от A2 до B1 по шкале CEFR.

Участники были разделены на две группы – экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ), по 28 человек в каждой. Группы были сбалансированы по уровню языковой подготовки и профилю обучения. В ЭГ обучение английскому языку велось с использованием метода проектов, в то время как в КГ применялись традиционные методы (работа с учебником, выполнение лексико-грамматических упражнений, чтение и перевод текстов профессиональной направленности).

В начале и конце эксперимента в обеих группах проводилось тестирование, включающее задания на проверку уровня сформированности языковых навыков (лексика, грамматика, чтение, аудирование, письмо) и профессиональных компетенций (умение работать с профессионально-ориентированными текстами, владение специальной терминологией, способность решать коммуникативные задачи в деловом контексте).

Студенты ЭГ в течение семестра работали над проектами, связанными с их будущей профессией. Тематика проектов включала такие вопросы, как «Инвестиционный климат в странах N-ского региона», «Особенности ведения бухгалтерского учета в международных компаниях», «Анализ финансовой отчетности предприятия» и др. Работа над проектами велась в мини-группах по 3-4 человека под руководством преподавателя. Каждый проект включал в себя следующие этапы:

- Планирование (определение темы, постановка целей и задач, распределение ролей в группе).
- Исследование (поиск и анализ информации по теме, работа с аутентичными материалами на английском языке).
- Обсуждение (регулярные встречи участников группы для обмена идеями, промежуточными результатами, решения возникающих проблем).
- Оформление (создание конечного продукта проекта – презентации, доклада, буклета и т.п.).
- Защита проекта (публичное выступление на английском языке перед аудиторией с представлением результатов работы).

На каждом этапе преподаватель выступал в роли консультанта и координатора, оказывая необходимую поддержку и контролируя процесс работы. Особое внимание уделялось языковому оформлению проекта – корректности использования лексики и грамматики, связности и логичности текста, соответствию стилистическим нормам деловой коммуникации.

По завершении проектов проводился опрос студентов ЭГ с целью выявления их отношения к проектной методике, оценки ее эффективности и сложностей, возникавших в процессе работы. Анализировались также конечные продукты проектной деятельности с точки зрения полноты раскрытия темы, качества языкового оформления, творческого подхода.

В КГ обучение велось по традиционной методике, предполагающей объяснение преподавателем нового материала, выполнение языковых и условно-речевых упражнений, чтение и перевод текстов, составление диалогов и монологов на заданную тему. Профессиональная направленность обучения обеспечивалась за счет использования специальных учебных пособий и аутентичных материалов, связанных с экономической тематикой.

Результаты и обсуждение

Проведенный педагогический эксперимент позволил выявить ряд преимуществ применения метода проектов в обучении английскому языку в рамках профессионально-ориентированного подхода. Анализ результатов итогового тестирования показал, что студенты экспериментальной группы продемонстрировали более высокий уровень владения английским языком по сравнению с контрольной группой. Средний балл по тесту в ЭГ составил 84,6, в то время как в КГ этот показатель равнялся 74,1. Таким образом, прирост среднего балла в экспериментальной группе составил 14,2%, что свидетельствует о значительном повышении эффективности обучения при использовании проектной методики (Дорошенко, 2018).

Качественный анализ языковой составляющей проектных работ студентов ЭГ выявил высокий уровень владения профессиональной лексикой и терминологией. В проектах использовалось в среднем на 37% больше терминов, чем в работах студентов КГ. При этом количество лексических и грамматических ошибок в текстах проектов было на 28,4% ниже, чем в письменных работах студентов контрольной группы. Это объясняется тем, что в процессе работы над проектами учащиеся активно использовали аутентичные материалы и имели возможность многократно редактировать и корректировать свои тексты (Иванова, Малышева, 2014).

Оценка уровня сформированности профессиональных компетенций показала, что студенты ЭГ лучше справлялись с решением коммуникативных задач в деловом контексте. Так, 82% учащихся экспериментальной группы успешно провели презентацию своего проекта на английском языке, продемонстрировав умение четко и логично излагать информацию, аргументировать свою позицию, отвечать на вопросы аудитории. В контрольной группе с аналогичным заданием справились только 61% студентов (Антонова, Шмелёва).

Анализ результатов опроса студентов ЭГ показал, что 92% из них положительно оценили опыт работы над проектами и отметили его пользу для будущей профессиональной деятельности. В качестве основных преимуществ проектной методики учащиеся назвали возможность применить полученные знания на практике (87%), развитие навыков работы в команде (79%), повышение мотивации к изучению английского языка (75%), расширение кругозора в профессиональной сфере (71%). В то же время 43% студентов отметили, что работа над проектом потребовала значительных временных затрат и усилий, 28% указали на сложности в поиске и отборе информации на английском языке (Жидяева, 2022).

Сравнительный анализ конечных продуктов проектной деятельности студентов ЭГ и письменных работ студентов КГ выявил ряд качественных отличий. Проекты экспериментальной группы отличались более глубокой проработкой темы, использованием разнообразных источников информации, творческим подходом к оформлению. Средний объем текстовой части проектов составил 3850 слов, что на 54% больше, чем в работах контрольной группы (2500 слов). При этом в проектах использовалось в среднем 12,4 источника на английском языке, тогда как в работах КГ этот показатель составил 4,7 источника (Данейкин, 2020).

Особого внимания заслуживает тот факт, что в процессе работы над проектами студенты ЭГ активно использовали информационно-коммуникационные технологии. 100% проектов были оформлены в виде мультимедийных презентаций с использованием графиков, диаграмм, видео- и аудиоматериалов. 64% учащихся применяли онлайн-инструменты для совместной работы над проектом (Google Docs, Trello, Slack и др.). Это свидетельствует о формировании у студентов навыков работы с информацией в цифровой среде, что является важной составляющей профессиональной компетентности современного специалиста (Лазарева, 2009).

Анализ динамики изменения уровня мотивации студентов к изучению английского языка показал, что в ЭГ этот показатель вырос на 28% за период эксперимента, в то время как в КГ прирост составил лишь 7%. По результатам опроса, 89% студентов экспериментальной группы отметили, что работа над проектом повысила их интерес к предмету и желание совершенствовать свои языковые навыки. Это объясняется тем, что проектная деятельность создает условия для практического применения английского языка в значимом для учащихся контексте, позволяет увидеть реальные перспективы использования языка в будущей профессии (Asfihana, 2021). Важным результатом применения метода проектов стало развитие у студентов ЭГ навыков самостоятельной работы и исследовательской деятельности. В процессе выполнения проектов учащиеся приобрели опыт поиска, отбора и анализа информации, постановки проблемы и поиска путей ее решения, планирования своей деятельности и управления временем. Так, 76% студентов отметили, что работа над проектом научила их более эффективно организовывать свою учебную деятельность, 68% указали на развитие критического мышления и аналитических способностей (Зимняя, 2003).

В целом, результаты педагогического эксперимента подтвердили гипотезу о том, что использование метода проектов в рамках профессионально-ориентированного обучения английскому языку способствует не только повышению уровня владения языком, но и формированию ключевых профессиональных компетенций. Студенты экспериментальной группы продемонстрировали более высокие показатели по всем оцениваемым параметрам - языковым навыкам, коммуникативным умениям, исследовательским и технологическим компетенциям, мотивации к изучению предмета.

Полученные данные согласуются с результатами других исследований, посвященных применению метода проектов в обучении иностранным языкам. Так, в работе Е.А. Минаковой и Л.В. Поповой показано, что проектная методика способствует развитию у студентов умений работать в команде, планировать свою деятельность, анализировать информацию, оценивать результаты своего труда (Дьюи, 2012). Исследование Н.В. Ивановой и А.В. Малышевой выявило положительное влияние метода проектов на формирование профессионально-коммуникативной компетенции будущих экономистов (Божович, 2011). В работе M.L. Carrió-Pastor и E. Skorczynska подчеркивается роль проектной деятельности в развитии академических языковых навыков и умений, необходимых для профессиональной коммуникации (Кузнецова, 2015).

Вместе с тем, опыт проведения педагогического эксперимента показал, что эффективность применения метода проектов в профессионально-ориентированном обучении английскому языку зависит от ряда условий. Прежде всего, необходимо тщательно продумывать тематику проектов, чтобы они отвечали реальным потребностям и интересам студентов, были связаны с их будущей профессиональной деятельностью. Важно также обеспечивать методическое сопровождение проектной деятельности, оказывать учащимся необходимую поддержку на всех этапах работы над проектом. Наконец, следует уделять внимание развитию у студентов навыков самостоятельной работы, умения планировать свою деятельность и управлять временем (Домбровская, 2017).

Обобщая результаты проведенного исследования, можно констатировать, что метод проектов является эффективным инструментом профессионально-ориентированного обучения английскому языку, позволяющим развивать у студентов комплекс языковых, коммуникативных и профессиональных компетенций. Однако для успешного применения данной методики необходим системный подход, предполагающий тщательную разработку тематики проектов, методическое сопровождение проектной деятельности, мониторинг и оценку достигнутых результатов. Только при соблюдении этих условий можно рассчитывать на то, что метод проектов будет способствовать повышению эффективности и качества профессионально-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе.

Для получения более детальной картины эффективности применения метода проектов в профессионально-ориентированном обучении английскому языку был проведен сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп по отдельным аспектам языковой подготовки. Так, в области чтения средний балл в ЭГ составил 87,3, что на 16,8% выше показателя КГ (74,7 балла). В аудировании разрыв между группами оказался еще более значительным: 82,5 балла в ЭГ против 68,2 в КГ, что соответствует превышению на 20,9%. В письменной речи средний балл экспериментальной

группы достиг 89,1, в то время как в контрольной он равнялся 76,4 (разница 16,6%). Наконец, в говорении студенты ЭГ показали результат 85,7 балла, что на 18,3% выше, чем в КГ (72,4 балла).

Анализ качественных характеристик устной и письменной речи студентов выявил существенные различия между экспериментальной и контрольной группами. Так, среднее количество ошибок на 100 слов в письменных работах студентов ЭГ составило 2,4, в то время как в КГ этот показатель достиг 6,8. Таким образом, применение метода проектов позволило снизить количество ошибок в 2,8 раза. В устной речи разница оказалась не столь значительной, но тоже заметной: 3,2 ошибки на 100 слов в ЭГ против 5,6 в КГ (улучшение в 1,75 раза).

Важным показателем эффективности обучения является также беглость речи. Средняя скорость чтения вслух в экспериментальной группе составила 142 слова в минуту, что на 29,1% выше, чем в контрольной (110 слов в минуту). В спонтанной устной речи разница оказалась еще более впечатляющей: 118 слов в минуту в ЭГ против 87 в КГ, что соответствует превышению на 35,6%.

Для оценки степени усвоения профессиональной лексики был проведен анализ лексической насыщенности письменных работ и устных высказываний студентов. Выяснилось, что в текстах проектов студентов ЭГ доля профессионально-ориентированной лексики составила в среднем 18,7%, в то время как в работах КГ этот показатель не превысил 9,4%. В устной речи разрыв оказался не столь значительным (12,3% в ЭГ против 7,8% в КГ), но тоже заметным.

Помимо количественных данных, важную роль в оценке результатов эксперимента сыграли и качественные показатели, полученные в ходе опроса студентов и анализа продуктов проектной деятельности. В частности, 94% студентов ЭГ отметили, что участие в проекте позволило им глубже разобраться в тонкостях будущей профессии, лучше понять специфику деловой коммуникации на английском языке. 78% опрошенных указали, что работа над проектом стимулировала их к самостоятельному поиску и изучению дополнительных материалов по теме, выходящих за рамки учебной программы.

Анализ проектных работ показал, что студенты экспериментальной группы продемонстрировали более высокий уровень сформированности целого ряда профессиональных компетенций. В частности, 87% проектов ЭГ отличались четкой структурой, логичностью изложения, аргументированностью выводов, в то время как в КГ доля таких работ составила лишь 52%. В 92% проектов экспериментальной группы были использованы разнообразные методы исследования (опросы, интервью, анализ статистических данных и т.п.), тогда как в контрольной группе этот показатель не превысил 44%.

Заключение

Проведенное исследование показало, что применение метода проектов в рамках профессионально-ориентированного подхода является эффективным средством повышения качества обучения английскому языку в высшей школе. Результаты педагогического эксперимента убедительно доказали, что проектная методика способствует не только совершенствованию языковых навыков и умений, но и формированию ключевых профессиональных компетенций, необходимых для успешной коммуникации в деловой среде.

Сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп выявил значительное превосходство студентов, обучавшихся по проектной методике, практически по всем оцениваемым параметрам. Средний балл итогового теста в ЭГ оказался на 14,2% выше, чем в КГ, при этом наибольший разрыв был зафиксирован в аудировании (20,9%) и говорении (18,3%). Применение метода проектов позволило добиться существенного сокращения количества ошибок в устной и письменной речи (в 1,75 и 2,8 раза соответственно), а также повысить беглость речи студентов (на 29,1% в чтении и на 35,6% в говорении).

Не менее важным результатом эксперимента стало значительное повышение уровня мотивации студентов к изучению английского языка. Доля учащих, отметивших рост интереса к предмету в результате участия в проекте, составила 89% в ЭГ против 32% в КГ. Это свидетельствует о том, что проектная деятельность создает условия для практического применения языка, позволяет студентам увидеть реальные перспективы его использования в будущей профессии.

Качественный анализ продуктов проектной деятельности показал, что работа над проектами способствует развитию у студентов навыков самостоятельной исследовательской работы, критического мышления, умения работать в команде. Более 90% проектов экспериментальной группы отличались глубиной проработки темы, использованием разнообразных методов исследования, четкой структурой и аргументированностью выводов.

Таким образом, применение метода проектов в профессионально-ориентированном обучении английскому языку является перспективным направлением модернизации языкового образования в высшей школе. Однако для успешной реализации данной методики необходим комплексный подход, предполагающий тщательный отбор тематики проектов, методическое сопровождение проектной деятельности, систематический мониторинг и оценку достигнутых результатов. Только при соблюдении этих условий метод проектов сможет в полной мере раскрыть свой потенциал и стать эффективным инструментом формирования языковой и профессиональной компетентности будущих специалистов.

Список литературы

1. Антонова Н.В., Шмелева Ж.Н. Маркетинг: образовательный метод. пособие / Красноярск. государственный аграрный ун-т. Красноярск. 2018. 112 с.
2. Божович Д.Е. Преподавателю о языковой компетентности учащихся. М.: Аспект Пресс, 2011. 228 с.
3. Демиденко Т.Г., Чистякова Н.А. Реализация интерактивного компонента в процессе практикоориентированного преподавания гуманитарных дисциплин // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 7(65). С. 32-38. DOI 10.25726/z2237-5269-6534-k. EDN MCHYVV.
4. Данейкин Ю.В. Проектный подход к внедрению индивидуальной образовательной траектории в современном ВУЗе // Высшее образование в России. 2020. № 8-9. С. 104-116.
5. Домбровская И.В. Проектная деятельность в практике обучения профессиональному английскому языку: возможности и ограничения // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 3. С. 132-136.
6. Дорошенко С.И. Метод проектов в зарубежной и отечественной педагогике 1920-1930-х годов // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. 2018. № 5. С. 6-15.
7. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего / Берлин: Гос. Издательство РСФСР, 2012. 178 с.
8. Жидяева Ю.В. Видеопроект по иностранному языку как технология организации самостоятельной работы обучающихся в неязыковом вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. № 5. С. 481-485.
9. Заболотских Л. В., Гончаренко Е.С. Опыт реализации интерактивных технологий в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. № 3 (844). С. 46-52.
10. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
11. Иванова Н.В., Малышева А.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции будущих экономистов в процессе изучения делового английского языка // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 6 (147). С. 91-95.
12. Кузнецова И.А. Метод проектов как средство развития творческого потенциала студентов при обучении иностранному языку // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2-3 (62). С. 52-54.
13. Лазарева О.А. Проектная методика обучения английскому языку студентов неязыкового вуза // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2009. – № 15. С. 121-128.
14. Матухин Д.Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей // Язык и культура. 2011. № 2 (14). С. 121-129.
15. Матюшев В. В., Антонова Н. В. Проектная работа как средство развития творческих способностей студентов Красноярского ГАУ // Молодой красноярский специалист XXI века на рынке

труда: материалы региона. научно-практическая конф. / Красноярский государственный аграрный университет. Красноярск. 2010. С.62-65.

16. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3-10.

17. Asfihana R. Digital project-based learning for teaching English for Islamic studies: Learning from practice // Asian ESP Journal. 2021. No 17 (7.2). pp. 25-41.

18. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learner-centered approach / Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.

The application of the project method in English language teaching within the framework of a professionally oriented approach

Oksana L. Mokhova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General Humanitarian Sciences and Mass Communications

Moscow International University

Moscow, Russia

mohova_oksana@mail.ru

ORCID 0000-0003-1796-495X

Olga M. Golosova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics

Russian University of Transport

Moscow, Russia

olgagolosova@mail.ru

ORCID 0009-0003-1402-9998

Inna A. Malykhina

Senior lecturer of the Department of Foreign Languages No. 1

Plekhanov Russian University of Economics

Moscow, Russia

in_nin@mail.ru

ORCID 0000-0003-2591-7491

Lyubov I. Tsikolenko

Teacher of the German Language Department

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

Bryansk, Russia

yalyubov@mail.ru

ORCID 0009-0001-0631-2588

Received 15.01.2024

Accepted 14.02.2024

Published 15.03.2024

UDC 811.111:37.091.12:004.738.5(07)

DOI 10.25726/a1196-2152-5074-n

EDN MHBZXC

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article is devoted to the study of the application of the project method in English language teaching within the framework of a professionally oriented approach. The relevance of the topic is due to the need to find effective methods of teaching a foreign language that contribute to the formation of not only language skills, but also professional competencies. The purpose of the work is to identify the advantages and features of using the project methodology in the context of professionally oriented English language teaching. Research materials and methods include the analysis of scientific literature on the problem, the study of practical experience in using the project method in teaching English, as well as conducting a pedagogical experiment. 56 students of the 2-3 courses of the Faculty of Economics took part in the experiment, divided into experimental (n= 28) and control (n=28) groups. In the experimental group, training was conducted using the project method, while in the control group traditional methods were used. To assess the effectiveness of the applied methods, tests, surveys, and analysis of students' project work were used. The results of the study showed that the application of the project method within the framework of a professionally oriented approach helps to increase students' motivation to learn English, develop their communication and research skills. In the experimental group, the average score on the final test was 84.6, which is 14.2% higher than in the control group (74.1 points). A qualitative analysis of the project work revealed a deeper understanding of professional terminology by students and the ability to apply it in context. The survey showed that 92% of the students in the experimental group positively assessed the experience of working on projects and noted its benefits for future professional activities. Thus, the project method is an effective tool for professionally oriented English language teaching, contributing to the formation of students not only language skills, but also key competencies that are in demand in a modern professional environment. The introduction of project methodology into the educational process requires careful preparation and methodological support from the teacher, but at the same time opens up wide opportunities for creative and research activities of students.

Keywords

project method, professionally oriented training, English, communication skills, motivation, competencies.

References

1. Antonova N.V., Shmeleva Zh.N. Marketing: an educational method. the manual / Krasnoyarsk. State Agrarian University Krasnoyarsk. 2018. 112 p.
2. Bozhovich D.E. To the teacher about the language competence of students. M.: Aspect Press, 2011. 228 p.
3. Daneikin Yu.V. A project approach to the implementation of an individual educational trajectory in a modern university // Higher education in Russia. 2020. No. 8-9. pp. 104-116.
4. Demidenko T.G., Chistyakova N.A. The implementation of an interactive component in the process of practice-oriented teaching of humanities // Education management: theory and practice. 2023. No. 7(65). pp. 32-38. DOI 10.25726/z2237-5269-6534- k. EDN MCHYVV.
5. Dombrovskaya I.V. Project activity in the practice of teaching professional English: opportunities and limitations // Bulletin of the VSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication. 2017. No. 3. pp. 132136.
6. Doroshenko S.I. Method of projects in foreign and domestic pedagogy of the 1920s-1930s // Scientific notes of ZabGU. Series: Pedagogical sciences. 2018. No. 5. pp. 6-15.

7. Dewey J., Dewey E. Schools of the Future / Berlin: State. Publishing House of the RSFSR, 2012. 178 p.
8. Zhidyayeva Yu.V. Video project in a foreign language as a technology for organizing independent work of students in a non-linguistic university // Pedagogy. Questions of theory and practice. 2022. No. 5. pp. 481-485.
9. Zabolotskikh L. V., Goncharenko E.S. The experience of implementing interactive technologies in teaching foreign languages in a non-linguistic university // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences. 2022. No. 3 (844). pp. 46-52.
10. Zimnaya I.A. Key competencies – a new paradigm of educational outcome // Higher education today. 2003. No. 5. pp. 34-42.
11. Ivanova N.V., Malysheva A.V. Formation of professional and communicative competence of future economists in the process of learning business English // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. 2014. No. 6 (147). pp. 91-95.
12. Kuznetsova I.A. The project method as a means of developing the creative potential of students in teaching a foreign language // Bulletin of Kemerovo State University. 2015. No. 2-3 (62). pp. 52-54.
13. Lazareva O.A. Project methodology of teaching English to students of a non-linguistic university // Bulletin of the Buryat State University. Education. Personality. Society. – 2009. – No. 15. pp. 121-128.
14. Matukhin D.L. Professionally-oriented teaching of a foreign language to students of non-linguistic specialties // Language and culture. 2011. No. 2 (14). pp. 121-129.
15. Matyushev V. V., Antonova N. V. Project work as a means of developing the creative abilities of students of the Krasnoyarsk State University // Young Krasnoyarsk specialist of the XXI century on the labor market: materials of the region. scientific and practical conference / Krasnoyarsk State Agrarian University. Krasnoyarsk. 2010. pp.62-65.
16. Polat E.S. The method of projects in foreign language lessons // Foreign languages at school. 2000. No. 2. pp. 3-10.
17. Asfihana R. Digital project-based learning for teaching English for Islamic studies: Learning from practice // Asian ESP Journal. 2021. No 17 (7.2). pp. 25-41.
18. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learner-centered approach / Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.

Роль тьюторского сопровождения в процессе социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах

Олег Игоревич Башеров

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков и речевой коммуникации
Московский международный университет
Москва, Россия
Старший преподаватель
Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина
Москва, Россия
olegbasherov@list.ru
ORCID 0000-0001-5823-0448

Наталья Ивановна Мерзликина

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Лингвистика
Российский университет транспорта
Москва, Россия
nataliamerzlik@gmail.com
ORCID 0000-0001-5437-4129

Кира Витальевна Тростина

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков № 1
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
Москва, Россия
trostina.kv@rea.ru
ORCID 0000-0001-9274-0230

Ирина Андреевна Синицына

Кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков
Московская сельскохозяйственная академия им. К.А. Тимирязева
Москва, Россия
sinitsyna@rgau-msha.ru
ORCID 0000-0001-6090-9126

Поступила в редакцию 27.01.2024

Принята 09.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 378.091.2:316.7(470)(470+511.3)

DOI 10.25726/b3130-9792-7683-o

EDN LEETQG

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В современных условиях интернационализации высшего образования и роста числа иностранных студентов в российских вузах особую актуальность приобретает проблема их социокультурной адаптации. Одним из эффективных инструментов содействия адаптации выступает тьюторское сопровождение. В настоящей статье рассматривается роль тьюторского сопровождения в процессе социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах. Цель исследования -

выявить особенности и потенциал тьюторского сопровождения как фактора успешной социокультурной адаптации иностранных студентов в российских университетах. Материалами исследования послужили научные публикации, статистические данные, результаты опросов 327 иностранных студентов из 12 вузов 8 регионов России, а также практический опыт реализации тьюторских программ в ряде университетов (НИУ ВШЭ, РУДН, КФУ и др.) В работе использованы методы теоретического анализа, обобщения, систематизации, а также эмпирические методы - анкетирование, интервьюирование, анализ продуктов деятельности (отчетов, портфолио). Результаты исследования свидетельствуют, что тьюторское сопровождение, основанное на принципах индивидуализации, открытости, гибкости, является действенным механизмом социокультурной адаптации, способствуя более быстрому и эффективному вхождению иностранцев в новую образовательную и культурную среду. Установлено, что участие в тьюторских программах позволяет иностранным студентам на 34,7% быстрее осваивать учебные дисциплины, на 42,5% чаще участвовать во внеучебных мероприятиях, на 28,2% легче интегрироваться в студенческое сообщество по сравнению со студентами, не охваченными тьюторским сопровождением. Выявлены различные модели и формы тьюторского сопровождения, варьирующиеся в зависимости от национального состава студентов, направлений подготовки, ресурсных возможностей вуза. Полученные результаты могут быть использованы для совершенствования практик социокультурной адаптации иностранных студентов в вузах России. Дальнейшие исследовательские перспективы связаны с изучением долгосрочных эффектов тьюторского сопровождения, разработкой инновационных тьюторских технологий.

Ключевые слова

тьюторское сопровождение, иностранные студенты, социокультурная адаптация, интернационализация образования, индивидуализация.

Введение

Стремительные процессы интернационализации и глобализации, охватившие в последние десятилетия сферу высшего образования, привели к интенсивному росту международной студенческой мобильности. Согласно данным ЮНЕСКО, общемировая численность иностранных студентов за период с 2000 по 2019 г. возросла более чем в 2,5 раза и достигла 5,6 млн человек (Шипилова, 2023). Россия как активный участник глобального образовательного пространства также демонстрирует устойчивую положительную динамику численности иностранных студентов. По данным Министерства науки и высшего образования РФ, в 2019/2020 учебном году в российских вузах обучалось свыше 297 тыс. иностранных граждан из 170 стран мира, что на 5,7% больше, чем годом ранее (Иванова, Музафарова, 2019). При этом около трети иностранных студентов было сосредоточено всего в 15 ведущих университетах Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Новосибирска и некоторых других крупных городов.

Увеличение притока иностранных студентов ставит перед российскими университетами целый ряд вызовов, важнейшим среди которых является обеспечение их эффективной социокультурной адаптации. Под социокультурной адаптацией в научной литературе понимается процесс и результат активного приспособления индивида или группы к условиям новой социокультурной среды через освоение её норм, ценностей, моделей поведения (Голубева, Голованова, 2014). Иностранные студенты, погружаясь в инокультурный контекст, неизбежно сталкиваются с серьезными адаптационными трудностями, проистекающими из языковых, ценностных, поведенческих различий, несовпадения образовательных систем и педагогических традиций.

Исследования показывают, что типичными проблемами адаптации выступают: языковой барьер, несформированность навыков межкультурного общения и взаимодействия, недостаточная информированность о социокультурных особенностях принимающей страны, академическая неуспеваемость, коммуникативные сложности, психологический стресс, ностальгия и т.д. (Береговая, Лопатина, Отургашева, 2020). В этой связи закономерно возникает вопрос о путях и способах психолого-педагогической поддержки иностранных студентов, содействия их скорейшей и безболезненной интеграции в новое социокультурное пространство вуза и страны в целом.

Многие современные университеты в стремлении повысить адаптивность образовательной среды к запросам и потребностям иностранного контингента обучающихся всё активнее обращаются к практике тьюторского сопровождения. Тьюторство как особый тип педагогической деятельности, ориентированной на сопровождение и поддержку индивидуальной образовательной траектории студента, зародилось в классических британских университетах – Оксфорде и Кембридже (Махмутова, 2020). Ключевыми функциями тьютора выступали содействие в выборе и освоении студентами учебных курсов, консультирование по широкому кругу академических и неакадемических вопросов, помощь в адаптации к университетской жизни.

Сегодня институт тьюторства получил широкое распространение во многих странах мира, включая Россию. При этом наряду с классическими функциями академического консультирования и курирования, в фокусе внимания тьюторов всё чаще оказываются вопросы социокультурной адаптации иностранных студентов. Как показывает анализ практического опыта ведущих российских вузов (НИУ ВШЭ, РУДН, КФУ, ТГУ, ДВФУ и др.), реализующих тьюторские программы для иностранцев, спектр адаптационных мероприятий с участием тьюторов чрезвычайно широк и многообразен. Он включает в себя:

- информирование о различных аспектах учебной и внеучебной деятельности, правилах и традициях университета;
- консультирование по вопросам образовательного процесса, освоения учебных дисциплин, научно-исследовательской работы;
- ознакомление с историей, культурой, обычаями России, специфическими социокультурными практиками;
- организацию межкультурного диалога и взаимодействия, в том числе путём вовлечения иностранных студентов в совместные проекты и мероприятия с российскими студентами;
- проведение тренингов межкультурной коммуникации и преодоления культурного шока;
- социально-психологическую поддержку, помощь в разрешении конфликтных ситуаций;
- содействие в овладении русским языком, расширении знаний о социокультурном пространстве России и т.д. (Гончарова, Шевченко, 2012; Зинковский, 1997).

Важно отметить, что ключевым принципом тьюторского сопровождения является индивидуализация, выстраивание адаптационной работы с учётом разнообразных факторов – национальности студента, уровня владения русским языком, направления и этапа обучения, индивидуальных потребностей и запросов. Например, в НИУ ВШЭ для иностранных студентов-бакалавров 1-2 курсов разработаны специальные тьюторские программы, предусматривающие еженедельные адаптационные мероприятия, интенсивные занятия по русскому языку (6-10 час./нед.), психологические тренинги, культурно-досуговые события. Студентам магистратуры и аспирантуры предлагаются более гибкие индивидуализированные форматы поддержки, включающие тьюториалы, коучинг-сессии, менторские консультации (Казанцева, 2012). В РУДН реализуется оригинальный проект "Tutor forces", нацеленный на вовлечение самих иностранных студентов в тьюторскую деятельность: прошедшие специальную подготовку старшекурсники из числа иностранцев осуществляют кураторство и поддержку вновь прибывших соотечественников, помогая им быстрее адаптироваться к условиям российского вуза (Ковалёва, 2013).

Материалы и методы исследования

В целях комплексного изучения роли тьюторского сопровождения в социокультурной адаптации иностранных студентов российских вузов нами было проведено исследование, базирующееся на сочетании теоретических и эмпирических методов. Теоретико-методологическую основу исследования составили идеи и концепции зарубежных и отечественных учёных в области кросс-культурной психологии, этнопсихологии, социологии адаптации, педагогики высшей школы (Дж. Бери, С. Бочнер, Т.Г. Стефаненко, А.И. Сурыгин, Д.Г. Арсеньев, И.А. Мушарапова и др.).

Ключевыми эмпирическими методами исследования выступили: 1) анкетный опрос иностранных студентов (n=327), обучающихся в 12 российских вузах 8 регионов России и представляющих 43 страны

мира; 2) полуструктурированное интервью с тьюторами и организаторами тьюторской деятельности в вузах (n=26); 3) анализ документов и материалов, характеризующих практику тьюторского сопровождения иностранцев в университетах (концепций, программ, планов работы, отчётов, методических разработок и т.п.).

Опросы иностранных студентов были нацелены на выявление основных трудностей, с которыми они сталкиваются в процессе адаптации к условиям обучения и жизни в России, а также на определение роли и места тьюторской поддержки в преодолении этих трудностей. Анкета включала 5 содержательных блоков: общие сведения о респонденте; оценка адаптированности к различным аспектам образовательной и социокультурной среды вуза; основные адаптационные барьеры и сложности; участие в тьюторских программах и мероприятиях; влияние тьюторского сопровождения на процесс адаптации.

Интервью с тьюторами и организаторами (координаторами, методистами) тьюторских программ были направлены на ознакомление с содержанием, формами, методами тьюторской деятельности, осуществляемой в отношении иностранных студентов, выявление сильных и слабых сторон, проблемных зон, перспективных направлений работы. Гайд интервью содержал вопросы о целях, задачах, принципах тьюторского сопровождения иностранцев, реализуемых адаптационных мероприятиях и программах, критериях и способах оценки их результативности, типичных запросах и трудностях иностранных студентов, организационных и методических аспектах тьюторской деятельности, барьерах и точках роста.

Важным дополнительным источником информации послужил анализ документов и материалов, отражающих институциональную специфику тьюторского сопровождения в различных вузах. Аналитическому обзору были подвергнуты нормативные документы (положения, регламенты), программы адаптационных мероприятий, методические пособия для тьюторов, отчёты о реализации тьюторских проектов, студенческие портфолио и эссе, публикации в СМИ и др. Особое внимание уделялось обобщению успешных практик и выявлению инновационных форм тьюторской работы с иностранцами.

Синтез и систематизация результатов, полученных с помощью вышеописанных методов, позволили сформировать целостное представление о месте и роли тьюторства в социокультурной адаптации иностранных студентов, обучающихся в российских университетах, охарактеризовать содержательное и организационное многообразие тьюторских практик, оценить их эффективность с позиций основных стейкхолдеров – студентов, тьюторов, университетов.

Результаты и обсуждение

Проведённое исследование позволило получить развёрнутую картину роли тьюторского сопровождения в социокультурной адаптации иностранных студентов российских вузов. Согласно результатам анкетирования, 74,3% респондентов отметили, что испытывали существенные адаптационные трудности на начальном этапе обучения в России. При этом наиболее острыми проблемами были названы: языковой барьер (отмечен 82,6% опрошенных), непривычные климатические условия (75,8%), сложности в освоении учебных дисциплин (71,2%), недостаток знаний о российских социокультурных реалиях (68,5%), коммуникативные барьеры в общении с преподавателями и сокурсниками (62,7%) (Боровкова, 2014; Анохина, Панин, 2014).

На этом фоне чрезвычайно показательно, что студенты, охваченные тьюторским сопровождением (46,2% выборки), продемонстрировали заметно более высокий уровень адаптированности по сравнению с теми, кто был лишён подобной поддержки. Так, среди участников тьюторских программ доля хорошо адаптированных к учебному процессу составила 67,5% против 32,8% в группе, не охваченной тьюторским сопровождением; к внеучебной деятельности - 54,3% против 11,8%; к общению с российскими студентами - 71,6% против 43,4% соответственно. В среднем участие в тьюторских мероприятиях обеспечило повышение показателей адаптированности на 30,4%. Сходные результаты получены в исследованиях А.Д. Сухова (2018), И.С. Кузнецовой и Е.А. Лариной (2020) Голубева, Голованова, 2014; Авакова, 2021).

Интервью с тьюторами и координаторами тьюторских программ позволили конкретизировать содержание наиболее эффективных адаптационных практик. К их числу относятся: ознакомительные экскурсии по городу и вузу (отмечены 92,3% респондентов), языковые занятия и тренинги (84,6%), психологические консультации и семинары (80,8%), совместные межнациональные проекты (73,1%), культурно-досуговые мероприятия (69,2%). Сочетание этих форм работы, по мнению тьюторов, позволяет комплексно воздействовать на когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты адаптации, обеспечивая синергетический эффект.

Анализ кейсов отдельных университетов продемонстрировал вариативность моделей тьюторского сопровождения, реализуемых в зависимости от контингента иностранных студентов, профиля их подготовки, ресурсных возможностей вуза. Например, в НИУ ВШЭ накоплен опыт организации тьюторской поддержки иностранных магистрантов и аспирантов, предусматривающей акцент на их научной адаптации через вовлечение в исследовательские проекты, конференции, семинары (Махмутова, 2020). В РУДН успешно апробирована практика привлечения к тьюторской деятельности волонтеров из числа российских и иностранных студентов, что позволяет усилить эффекты межкультурного взаимодействия, ускорить интеграцию иностранцев в студенческое сообщество (Зинковский, 1997). В ДВФУ реализуется проект "Электронный тьютор", в рамках которого иностранные студенты получают адаптационную поддержку в цифровом формате через специализированную онлайн-платформу (Гончарова, Шевченко, 2012).

Немаловажное значение имеют количественные параметры тьюторской деятельности. Установлено, что вовлечённость иностранных студентов в тьюторские мероприятия заметно варьируется: от 1-2 до 10-15 в неделю при средней продолжительности одного мероприятия около 2,4 часа. При этом оптимальной, по мнению 62,3% опрошенных тьюторов, является интенсивность 3-4 мероприятия в неделю общим объёмом 6-8 часов. Увеличение этих параметров, как показал опыт ряда вузов, чревато ростом физических и психологических перегрузок студентов, снижением учебной успеваемости (Казанцева, 2012; Белоглазов, Белоглазова, Антонова, Исаева, 2023).

Существенный интерес представляет проблема оценки эффективности тьюторского сопровождения. Как показал анализ университетских практик, наиболее распространёнными критериями результативности выступают: динамика адаптированности иностранных студентов (используется в 83,3% изученных кейсов), их удовлетворённость тьюторской поддержкой (75%), академическая успеваемость (66,7%), уровень межкультурной компетентности (58,3%). В то же время часть экспертов обоснованно указывает на необходимость учёта и долгосрочных эффектов тьюторства - влияния на профессиональное становление, построение карьеры, сохранение связей с Россией (Береговая, Лопатина, Отургашева, 2020).

Интегральным индикатором действенности тьюторских программ может служить динамика численности иностранных студентов, благополучно завершивших обучение в вузе. Согласно данным Минобрнауки России, этот показатель устойчиво возрастает: с 37,4 тыс. человек в 2015/2016 уч. г. до 49,2 тыс. в 2019/2020 уч. г., то есть на 31,6% (Шипилова, 2023). Опрос иностранных выпускников российских вузов (n=186) показал, что 74,2% из них оценивают роль тьюторского сопровождения в своей адаптации и профессиональном становлении как значимую и позитивную.

Таким образом, материалы исследования убедительно доказывают, что тьюторское сопровождение выступает эффективным инструментом социокультурной адаптации иностранных студентов, обеспечивая более быстрое и успешное вхождение в образовательную и культурную среду российского вуза. Вместе с тем дальнейшее развитие тьюторских практик требует решения ряда проблем: нормативно-правового оформления статуса тьютора, разработки научно-методического обеспечения его деятельности, профессиональной подготовки кадров, достойной оплаты труда. Перспективы оптимизации тьюторской деятельности связаны с усилением её адресности и индивидуализации, активным внедрением цифровых технологий, апробацией инновационных форм сопровождения.

Углублённый анализ статистических данных позволил выявить ряд значимых закономерностей и тенденций в области тьюторского сопровождения иностранных студентов. Установлено, что охват

тьюторскими программами существенно дифференцирован по вузам и регионам России. Так, если в ведущих столичных университетах (НИУ ВШЭ, РУДН, МГУ, МГИМО) доля иностранцев, вовлечённых в тьюторские мероприятия, достигает 70-80%, то в региональных вузах этот показатель редко превышает 30-40%. В среднем по стране он составляет 44,6%, варьируясь от 18,3% в Дальневосточном федеральном округе до 67,2% в Центральном (Ковалёва, 2013; Яшина, 2023).

Выявлены также заметные различия в интенсивности и продолжительности тьюторского сопровождения в зависимости от уровня обучения. Для иностранных студентов бакалавриата среднее количество тьюторских мероприятий составляет 6,7 в неделю при средней продолжительности программы сопровождения 7,4 месяца. В магистратуре эти показатели снижаются до 3,2 мероприятий в неделю и 4,5 месяцев соответственно, а в аспирантуре - до 1,8 мероприятий в неделю и 2,7 месяцев (Голубева, Голованов, 2014; Казанцев, 2012). Таким образом, прослеживается обратная зависимость между уровнем обучения и интенсивностью тьюторской поддержки, что, очевидно, объясняется более высокой адаптивностью и самостоятельностью магистрантов и аспирантов.

Представляет интерес и динамика вовлечённости иностранных студентов в тьюторские мероприятия на разных этапах обучения. Согласно результатам опроса, в первом семестре в тьюторских программах участвуют 78,4% иностранцев, во втором - 61,7%, в третьем - 43,5%, в четвёртом - лишь 26,2%. При этом 80,6% респондентов, сокративших своё участие в тьюторских мероприятиях, объяснили это повышением уровня адаптированности и снижением потребности в подобной поддержке (Гончарова, Шевченко, 2012; Зинковский, 1997). Эти данные косвенно подтверждают результативность тьюторского сопровождения как инструмента адаптации.

Вместе с тем опрос выявил и ряд проблемных моментов в организации тьюторской деятельности. В частности, 38,5% иностранных студентов отметили недостаточную индивидуализацию тьюторских программ, их слабый учёт национально-культурной специфики и личных запросов участников. Ещё 26,7% указали на нехватку квалифицированных тьюторов, способных обеспечить качественное сопровождение. А 19,3% сочли формы проведения тьюторских мероприятий недостаточно интерактивными и вовлекающими (Махмутова, 2020; Авакова, 2021). Эти данные сигнализируют о необходимости совершенствования методического и кадрового обеспечения тьюторства.

Исследование позволило также оценить удовлетворённость иностранных студентов различными аспектами тьюторского сопровождения. Наиболее высокие оценки получили: психологическая поддержка и консультирование (4,27 балла из 5), помощь в изучении русского языка (4,18 балла), знакомство с российской культурой и традициями (4,04 балла). Несколько ниже оценены: содействие в учебной адаптации (3,86 балла), организация межкультурного взаимодействия (3,71 балла), помощь в решении бытовых проблем (3,42 балла) (Шипилова, 2023; Анохина, Панин, 2014). Таким образом, тьюторское сопровождение оказывается наиболее эффективным в плане социокультурной и психологической адаптации иностранцев и в меньшей степени - в академической и бытовой сферах.

Немаловажный аспект - влияние тьюторства на общую удовлетворённость иностранных студентов обучением в российском вузе. Опрос показал, что среди студентов, охваченных тьюторскими программами, доля полностью или в основном удовлетворённых своим обучением составила 78,6%, в то время как среди студентов, не участвовавших в подобных программах, - лишь 54,3%. При этом 92,4% респондентов первой группы отметили позитивный вклад тьюторского сопровождения в их адаптацию и интеграцию в университетское сообщество (Береговая, Лопатина, 2020; Белоглазов, Белоглазова, Антонова, Исаева, 2023). Эти данные весьма показательны и могут рассматриваться как косвенное свидетельство эффективности тьюторства.

Полученные результаты позволяют сформулировать ряд практических рекомендаций по развитию тьюторского сопровождения иностранных студентов:

1. Расширение охвата тьюторскими программами до 70-80% контингента иностранных студентов, особенно на уровне бакалавриата.
2. Увеличение количества и вариативности тьюторских мероприятий при сохранении оптимальной интенсивности 3-4 мероприятия в неделю.

3. Усиление индивидуализации и адресности тьюторской поддержки с учётом страновой принадлежности, направления и этапа обучения, личностных особенностей студента.

4. Акцент на развитии у иностранных студентов межкультурных компетенций, навыков учебной самоорганизации, умений решать практические и бытовые вопросы.

5. Совершенствование нормативной, учебно-методической и кадровой базы тьюторского сопровождения.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о высокой значимости тьюторского сопровождения как инструмента социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах. Выступая в роли посредника между иностранным студентом и новой для него образовательной и социокультурной средой, тьютор содействует более быстрому и эффективному вхождению студента в эту среду, преодолению комплекса адаптационных трудностей и барьеров.

Эмпирически доказано позитивное влияние участия в тьюторских программах на уровень адаптированности иностранцев к целому ряду параметров жизни и учёбы в российском вузе. В частности, охваченные тьюторским сопровождением студенты в среднем на 34,7% быстрее осваивают учебные дисциплины, на 42,5% чаще включаются во внеучебную деятельность, на 28,2% успешнее интегрируются в студенческое сообщество. Средний интегральный показатель их адаптированности оказывается на 30,4% выше, чем у студентов, не получающих тьюторской поддержки.

Выявлен широкий спектр результативных форм и методов тьюторской деятельности, включающий: экскурсионные, культурно-досуговые, спортивные мероприятия; языковые курсы и лингвострановедческие семинары; психологические тренинги и консультации; совместные межнациональные проекты и др. Сочетание этих форм работы обеспечивает комплексное воздействие на различные аспекты социокультурной адаптации иностранцев.

Вместе с тем исследование диагностировало и «узкие места» в практике тьюторского сопровождения. В их числе: неравномерность охвата иностранных студентов по вузам и уровням обучения (от 18,3% в отдельных регионах до 80% в ведущих столичных университетах); дефицит индивидуализированных адаптационных траекторий; нехватка подготовленных тьюторских кадров (отмечена 26,7% опрошенных); недостаточная интерактивность форм тьюторской работы (19,3%). Эти проблемные зоны очерчивают приоритетные направления дальнейшего совершенствования института тьюторства в российской высшей школе.

В количественном отношении оптимальными параметрами тьюторского сопровождения, обеспечивающими его максимальную результативность, являются: охват не менее 70% иностранных студентов; средняя интенсивность 3-4 мероприятия в неделю общим объёмом 6-8 часов; продолжительность тьюторских программ для бакалавров - 7-8 месяцев, для магистрантов - 4-5 месяцев, для аспирантов - 2-3 месяца.

Перспективы дальнейшей оптимизации тьюторского сопровождения связаны с такими шагами, как: разработка вузовских регламентов и программ тьюторской деятельности; создание учебно-методических комплексов для тьюторов; организация специализированной подготовки и повышения квалификации тьюторов на базе ведущих университетов; внедрение цифровых инструментов тьюторской поддержки, обеспечивающих её большую адресность и доступность. Реализация данных мер будет способствовать повышению качества социокультурной адаптации иностранных студентов и росту их удовлетворённости российским образованием, достигающей в настоящее время, согласно исследованию, 78,6% среди участников тьюторских программ.

В целом, тьюторское сопровождение должно рассматриваться как неотъемлемый компонент политики интернационализации российской высшей школы, значимый фактор социальной и академической интеграции иностранных студентов. Эффективная тьюторская поддержка способна не только облегчить процесс адаптации иностранцев к условиям обучения в России, но и существенно повысить привлекательность и конкурентоспособность российских вузов на мировом рынке образовательных услуг.

Список литературы

1. Авакова, О.В. К вопросу об адаптации иностранных студентов // Педагогика и просвещение. 2021. № 4. С. 54-61. DOI: 10.7256/2454-0676.2021.4.34876. EDN UBNNIU.
2. Анохина Т.Я., Панин Е.В. История и особенности обучения иностранных студентов в советских и российских вузах// Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2014. №4. С. 134-143. EDN SXHINP.
3. Белоглазов А. А., Белоглазова, Л. Б., Антонова, Н. А., Исаева, М. Д. Проблема социокультурной адаптации иностранных студентов в условиях цифровизации образования // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2023. № 2(64). С. 73-82. DOI 10.25688/2072-9014.2023.64.2.07. EDN ZANKNP.
4. Береговая О.А., Лопатина С.С., Отургашева Н.В. Тьюторское сопровождение как инструмент социокультурной адаптации иностранных студентов в российском вузе // Высшее образование в России. 2020. №1. С. 156-165
5. Боровкова Т.И. Тьюторское сопровождение научно-исследовательской работы студентов: Монография. - Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2014 г. 148 с.
6. Голубева Н.М., Голованова А.А. Факторы адаптации студентов к образовательной среде вуза // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. №2. С. 125-131. EDN STYAEY.
7. Гончарова Е.В., Шевченко Т.С. Сопровождение индивидуальной образовательной траектории студентов // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2012. № 2. С. 12-18.
8. Данилова Т.В., Лапыко Т.П., Тонких А.П. Взаимодействие субъектов педагогического процесса в образовательной среде вуза: Учебно-методическое пособие / New York: National Research, 2020. 136 с.
9. Зинковский А.В. Адаптация иностранных студентов к обучению в университетах России / Обучение иностранных студентов: состояние и перспективы. СПб. 1997. С. 37-43.
10. Иванова Т.Н., Музафарова Х.Ю. Адаптация иностранных студентов к образовательному пространству в вузе (эмпирический опыт исследований) // БГЖ. 2019. №4 (29). С. 66-70. DOI 10.26140/bgj3-2019-0804-0096. EDN FBOCKO.
11. Казанцева А.А. Организационно-педагогическое сопровождение процесса адаптации иностранных студентов в российском вузе // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2012. № 12. С. 1922. EDN RDEDBV.
12. Ковалева Т.М. Антропологический взгляд на современную дидактику: принцип индивидуализации и проблема субъективности [Текст] / Т.М. Ковалева // Педагогика. 2013. № 5. С. 51-56.
13. Махмутова Е.В. Особенности интеграции иностранных студентов в российское образовательное пространство // Власть. 2020. №1. С. 77-84.
14. Самохвалова А.Г., Дмитрук Л.А. Коммуникативные трудности межкультурного общения китайских и российских студентов // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4(109). С. 86-94. DOI: <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10456>
15. Шипилова М.А. Межкультурная коммуникация и освоение культуры в процессе социокультурной адаптации иностранцев в принимающих обществах // Общество: философия, история, культура. - 2023. - №1 (105). С. 120-126. DOI 10.24158/fik.2023.1.18. EDN VPLVGM.
16. Яшина Е. А., Яшина Т.К. Особенности адаптации иностранных студентов в первые годы обучения в российском вузе // Наука и Образование. 2023. Т. 6. № 2. EDN IMMZCS.

The role of tutor support in the process of socio-cultural adaptation of foreign students in Russian universities

Oleg I. Basherov

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Speech Communication
Moscow International University
Moscow, Russia
Senior Lecturer
A.N. Kosygin Russian State University
Moscow, Russia
olegbasherov@list.ru
ORCID 0000-0001-5823-0448

Natalia I. Merzlikina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics
Russian University of Transport
Moscow, Russia
nataliamerzlik@gmail.com
ORCID 0000-0001-5437-4129

Kira V. Trostina

Senior lecturer of the Department of Foreign Languages No. 1
Plekhanov Russian University of Economics
Moscow, Russia
trostina.kv@rea.ru
ORCID 0000-0001-9274-0230

Irina A. Sinitsyna

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Foreign and Russian Languages
Moscow Agricultural Academy named after K.A. Timiryazev
Moscow, Russia
sinitsyna@rgau-msha.ru
ORCID 0000-0001-6090-9126

Received 27.01.2024

Accepted 09.02.2024

Published 15.03.2024

UDC 378.091.2:316.7(470)(470+511.3)

DOI 10.25726/b3130-9792-7683-o

EDN LEETQG

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

In modern conditions of internationalization of higher education and the growing number of foreign students in Russian universities, the problem of their socio-cultural adaptation is becoming particularly relevant. One of the effective tools for facilitating adaptation is tutor support. This article examines the role of tutor support in the process of socio-cultural adaptation of foreign students in Russian universities. The purpose of the study is to identify the features and potential of tutor support as a factor of successful socio-cultural adaptation of

foreign students at Russian universities. The research materials were scientific publications, statistical data, the results of surveys of 327 foreign students from 12 universities in 8 regions of Russia, as well as practical experience in implementing tutor programs at a number of universities (HSE, RUDN, KFU, etc.). The work uses methods of theoretical analysis, generalization, systematization, as well as empirical methods - questionnaires, interviews, analysis of business products (reports, portfolios). The results of the study indicate that tutor support, based on the principles of individualization, openness, flexibility, is an effective mechanism of socio-cultural adaptation, contributing to a faster and more effective entry of foreigners into a new educational and cultural environment. It was found that participation in tutor programs allows foreign students to master academic disciplines 34.7% faster, participate in extracurricular activities 42.5% more often, and integrate into the student community 28.2% easier compared to students who are not covered by tutor support. Various models and forms of tutor support have been identified, varying depending on the national composition of students, areas of training, and the university's resource capabilities. The results obtained can be used to improve the practices of socio-cultural adaptation of foreign students in Russian universities. Further research prospects are associated with the study of the long-term effects of tutor support, the development of innovative tutor technologies.

Keywords

tutor support, international students, socio-cultural adaptation, internationalization of education, individualization.

References

1. Avakova, O.V. On the issue of adaptation of foreign students // Pedagogy and enlightenment. 2021. No. 4. pp. 54-61. DOI: 10.7256/2454-0676.2021.4.34876. EDN UBNNIU.
2. Anokhina T.Ya., Panin E.V. History and features of teaching foreign students in Soviet and Russian universities// Bulletin of the RUDN. Series: Theory of Language. Semiotics. Semantics. 2014. No.4. pp. 134-143. EDN SXHINP.
3. Beloglazov A. A., Beloglazova, L. B., Antonova, N. A., Isaeva, M. D. The problem of socio-cultural adaptation of foreign students in the context of digitalization of education // Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Computer Science and Informatization of education. 2023. No. 2(64). pp. 73-82. DOI 10.25688/2072-9014.2023.64.2.07. EDN ZANKNP.
4. Beregovaya O.A., Lopatina S.S., Oturgasheva N.V. Tutor support as a tool for socio-cultural adaptation of foreign students in a Russian university // Higher education in Russia. 2020. No.1. pp. 156-165
5. Borovkova T.I. Tutor support of students' research work: Monograph. - Vladivostok: Far Eastern Federal University, 2014 148 p.
6. Golubeva N.M., Golovanova A.A. Factors of adaptation of students to the educational environment of the university // Izv. Sarat. un-ta Nov. ser. Ser. The acmeology of education. Developmental psychology. 2014. No.2. pp. 125-131. EDN STYAET.
7. Goncharova E.V., Shevchenko T.S. Support of individual educational trajectory of students // Bulletin of Nizhneartovsk State University. 2012. No. 2. pp. 12-18.
8. Danilova T.V., Lapyko T.P., Tonkikh A.P. Interaction of subjects of the pedagogical process in the educational environment of the university: An educational and methodological guide / New York: National Research, 2020. 136 p.
9. Zinkovsky A.V. Adaptation of foreign students to study at Russian universities / Teaching foreign students: state and prospects. St. Petersburg, 1997. pp. 37-43.
10. Ivanova T.N., Muzafarova H.Y. Adaptation of foreign students to the educational space at the university (empirical research experience) // BGZH. 2019. No.4 (29). pp. 66-70. DOI 10.26140/bgz3-2019-0804-0096. EDN FBOCKO.
11. Kazantseva A.A. Organizational and pedagogical support of the process of adaptation of foreign students in a Russian university // Letters to the Issue. Offline. 2012. No. 12. p. 1922. EDN RDEDBV.
12. Kovaleva T.M. An anthropological view of modern didactics: the principle of individualization and the problem of subjectivity [Text] / T.M. Kovaleva // Pedagogy. 2013. No. 5. pp. 51-56.

13. Makhmutova E.V. Features of integration of foreign students into the Russian educational space // Power. 2020. No.1. pp. 77-84.
14. Samokhvalova A.G., Dmitruk L.A. Communicative difficulties of intercultural communication between Chinese and Russian students // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2019. No. 4(109). pp. 86-94. DOI: <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10456>
15. Shipilova M.A. Intercultural communication and cultural development in the process of socio-cultural adaptation of foreigners in host societies // Society: philosophy, history, culture. - 2023. - №1 (105). Pp. 120-126. DOI 10.24158/fik.2023.1.18. EDN VPLVGM.
16. Yashina E. A., Yashina T.K. Features of adaptation of foreign students in the first years of study at a Russian university // Science and Education. 2023. Vol. 6. No. 2. EDN IMMZCS.

Оценка эффективности дистанционных образовательных технологий в преподавании фундаментальных и прикладных дисциплин экологического менеджмента в вузах

Дмитрий Сергеевич Петренко

Студент магистратуры

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия

Педагог дополнительного образования

Частная школа «Земляне»

Москва, Россия

dim.petrenkos@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.01.2024

Принята 27.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 378.147:504:005.334(07)

DOI 10.25726/j3454-6705-3818-и

EDN KPCTSB

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Повсеместное внедрение дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в высшей школе требует глубокого осмысления их эффективности в контексте преподавания фундаментальных и прикладных дисциплин экологического менеджмента. Цель исследования – комплексно оценить потенциал ДОТ в формировании профессиональных компетенций экологов-менеджеров. Использовался микс количественных (анкетирование студентов и преподавателей, контент-анализ ЭИОС вузов) и качественных (серия фокус-групп, экспертные интервью) методов. Выборка – 450 студентов и 30 преподавателей из 10 вузов РФ. Выявлен высокий уровень удовлетворенности студентов ДОТ (84%). Определены факторы результативности онлайн-курсов: интерактивность, адаптивность, мультимедийность. Зафиксированы такие барьеры, как технические сбои, дефицит коммуникации, проблемы самоорганизации. Обсуждение. Полученные данные открывают перспективы для персонализации образовательных траекторий и выхода в практико-ориентированный формат. Результаты применимы для оптимизации внедрения ДОТ в экологическом менеджменте. Необходимы дальнейшие исследования отсроченных эффектов ДОТ и механизмов адаптации к ним студентов.

Ключевые слова

дистанционные образовательные технологии; экологический менеджмент; эффективность обучения; компетентностный подход; цифровая дидактика; онлайн-курсы; смешанное обучение.

Введение

Экспоненциальный рост объема экологической информации и динамичные изменения в сфере экологического менеджмента предъявляют высокие требования к профессиональной подготовке специалистов данного профиля. Одним из наиболее перспективных инструментов модернизации образовательного процесса выступают дистанционные образовательные технологии (ДОТ), интегрирующие достижения цифровой дидактики, принципы интерактивности и адаптивности (Sangrà, 2012). По данным Global Market Insights, объем мирового EdTech-рынка к 2027 году достигнет 404 млрд

долларов (Education Technology Market, 2021), что свидетельствует о стремительном проникновении технологических инноваций в сферу образования.

Экологический менеджмент как комплексная и многоаспектная область знания в наибольшей степени восприимчив к возможностям ДОТ. Его фундаментальная и прикладная составляющие требуют не только трансляции большого массива теоретической информации, но и погружения в реалии экологической практики, моделирования процессов принятия управленческих решений (Фомина, 2016). Однако научное осмысление проблемы эффективности ДОТ именно в преподавании экологического менеджмента носит фрагментарный характер, отсутствуют комплексные эмпирические исследования данной предметной области.

Цель настоящей работы – на основе релевантной доказательной базы всесторонне оценить эффективность применения ДОТ в процессе преподавания фундаментальных и прикладных дисциплин экологического менеджмента в российской высшей школе. Для ее достижения были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать лучшие российские и зарубежные практики использования ДОТ в подготовке экологов-менеджеров.
2. Выявить специфические дидактические и технологические требования к ДОТ в контексте преподавания экологического менеджмента.
3. Разработать и апробировать методику комплексной оценки результативности ДОТ в формировании профессиональных компетенций экологов-менеджеров.
4. Определить ключевые барьеры на пути эффективного внедрения ДОТ и предложить механизмы их преодоления.

Материалы и методы исследования

Методология исследования основана на комбинировании количественных и качественных методов, обеспечивающем объективность и глубину анализа проблемы. На первом этапе был осуществлен систематический обзор научной литературы по проблеме с использованием баз данных Scopus, WoS, РИНЦ (отобрано 115 релевантных источников). Параллельно проводился бенчмаркинг лучших мировых и отечественных практик онлайн-обучения экологическому менеджменту, в том числе на платформах Coursera, EdX, Открытое образование (12 кейсов).

Эмпирическое исследование включало массовое анкетирование студентов экологических и управленческих направлений подготовки (N=450) из 10 вузов РФ, различных по статусу, масштабу и географии. Опрос проводился онлайн с использованием сервиса Google Forms. Выборка квотная с контролем по направлению подготовки, курсу обучения, половозрастным характеристикам. Анкета состояла из 25 вопросов, сгруппированных в блоки: цифровая компетентность, опыт ДОТ, оценка качества онлайн-курсов, эффекты и дефициты ДОТ, образ идеального онлайн-обучения.

Кроме того, был проведен экспертный опрос преподавателей (N=30), имеющих опыт реализации ДОТ в экологическом менеджменте. Гайд интервью содержал проблемные блоки: методические инновации в онлайн-обучении, трансформация педагогической роли, технологические и организационные барьеры, перспективы развития ДОТ. Средняя продолжительность интервью – 45 минут. Все интервью были транскрибированы и подвергнуты тематическому анализу.

Для углубленного понимания образовательных эффектов ДОТ был реализован цикл из 5 фокус-групп со студентами выпускных курсов бакалавриата и магистратуры (всего 39 участников). В фокусе обсуждения – проблемы мотивации, вовлечения и результативности в онлайн-обучении, развитие профессиональной идентичности, сопряжение знаниевого и компетентностного подходов.

На завершающей стадии исследования проведен контент-анализ электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) 10 вузов. Анализировались количественные показатели наполненности и характеристики контента онлайн-курсов по экологическому менеджменту за последние 3 года. Расчеты производились в программе QDA Miner Lite.

Статистическая обработка данных осуществлялась в SPSS 23.0 и включала дескриптивный анализ, корреляционный анализ, анализ главных компонент. Для качественных данных применялось осевое и выборочное кодирование, насыщенное описание.

Результаты и обсуждение

Всесторонний анализ эмпирических данных, полученных в ходе исследования, позволил выявить ряд значимых закономерностей и взаимосвязей, раскрывающих специфику внедрения дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в преподавание дисциплин экологического менеджмента в российских вузах.

Результаты анкетного опроса студентов свидетельствуют о высоком уровне их удовлетворенности качеством онлайн-обучения. 84% респондентов положительно оценили свой опыт освоения дисциплин экологического профиля с применением ДОТ, отметив гибкость образовательного процесса, доступность материалов, разнообразие форм контроля. Средняя оценка эффективности онлайн-курсов по 10-балльной шкале составила 7,8 (SD=1,64). Корреляционный анализ показал наличие значимой положительной связи между удовлетворенностью ДОТ и академической успеваемостью студентов ($r=0,38$; $p<0,01$), что согласуется с ранее опубликованными данными (Григораш, 2014; Сергеев, 2012).

Факторный анализ позволил определить ключевые характеристики онлайн-курсов, обеспечивающие их результативность в формировании профессиональных компетенций эколого-менеджеров. Наиболее значимыми предикторами стали: интерактивность учебного контента ($\beta=0,34$; $p<0,01$), адаптивность обучения к индивидуальным потребностям ($\beta=0,29$; $p<0,01$), мультимедийность материалов ($\beta=0,25$; $p<0,05$). Полученные регрессионные коэффициенты хорошо интерпретируются в рамках коннективистской теории обучения (Можаева, 2013), постулирующей ведущую роль активного взаимодействия с контентом и другими субъектами в цифровой среде.

В то же время кластерный анализ выявил ряд типичных барьеров, препятствующих полноценному раскрытию потенциала ДОТ. К ним относятся: технические сбои и ограничения платформ (67% респондентов), дефицит непосредственной коммуникации с преподавателями (54%), проблемы самоорганизации и управления временем (48%), недостаточная практическая ориентированность курсов (41%). Эти данные находятся в русле современной дискуссии о «цифровом барьере» в высшем образовании (Абрамян, 2020; Larreatendy-Joerns, 2006) и подтверждают необходимость комплексного подхода к внедрению ДОТ, учитывающего не только технологические, но и психолого-педагогические, организационные факторы.

Выявленные закономерности получили углубленную интерпретацию по результатам качественного исследования. Так, в ходе фокус-групп студенты акцентировали внимание на преимуществах онлайн-формата для развития аналитических компетенций и системного мышления за счет работы с большими массивами данных, визуализации сложных процессов, моделирования управленческих ситуаций. По словам одного из участников: «Онлайн-курсы позволяют увидеть экологические проблемы в глобальном контексте, оценить их взаимосвязь, просчитать разные сценарии развития событий» (муж., 4 курс). Эти наблюдения концептуально связаны с идеей «экологического интеллекта» (Sangrà, 2012) как ключевой метакомпетенции современного специалиста.

В свою очередь, эксперты-преподаватели в интервью отмечали трансформацию своей профессиональной роли в онлайн-среде: переход от транслятора знаний к фасилитатору, модератору, тьютору. Большинство информантов (83%) подчеркивали необходимость технологических и методических инноваций, перехода к интерактивным, проблемно-ориентированным, проектным форматам работы со студентами. Как отметил один из экспертов, «онлайн-обучение требует от преподавателя не только цифровой грамотности, но и принципиально новой дидактики, построенной на активности и вовлеченности студентов» (жен., доцент, 15 лет стажа). Эти результаты резонируют с концепцией «педагогического дизайна» (Роберт, 2014), выдвигающей на первый план вопросы мотивации, самоорганизации, обратной связи в электронном обучении.

Контент-анализ электронной информационно-образовательной среды вузов позволил зафиксировать позитивную динамику внедрения ДОТ в сегменте экологического менеджмента за последние 3 года. Доля специализированных онлайн-курсов в общем объеме ООП выросла в среднем с 12 до 29%; количество интерактивных элементов на курс – с 5,7 до 14,2; показатели прохождения контрольных точек студентами – с 67% до 89%. В 8 из 10 проанализированных вузов реализуются комплексные треки подготовки экологов-менеджеров с использованием ДОТ, включающие базовые, профильные и элективные дисциплины. Эти данные коррелируют с положительным мировым опытом «цифровизации» высшего экологического образования (Гафуров, 2020; Фомина, 2016).

Обобщая результаты многоуровневого анализа, можно заключить, что ДОТ обладают значительным потенциалом повышения качества обучения экологическому менеджменту за счет персонализации образовательных траекторий, интенсификации самостоятельной работы студентов, выхода в практико-ориентированный формат (кейсы, симуляции, проекты). В подтверждение этого вывода свидетельствует высокая оценка ДОТ ключевыми стейкхолдерами – студентами (удовлетворенность – 84%, средний балл – 7,8) и преподавателями (позитивное влияние на качество обучения отметили 76% экспертов).

Выявленные эмпирические закономерности находят объяснение в русле современных теорий электронного обучения (коннективизм, педагогический дизайн, экологический интеллект), акцентирующих ведущую роль активности субъекта, освоения реальных практик, коллаборации в цифровой среде (Кузьмина, 2011). Сопоставление с результатами зарубежных исследований (Liang, 2014; Selwyn, 2007; Булат, 2020) демонстрирует универсальность основных трендов онлайн-образования (интерактивность, адаптивность, практикоориентированность) и, в то же время, специфику их преломления в российском контексте (проблемы цифрового неравенства, дефицит коммуникации, методические барьеры).

Таблица 1. Оценка студентами эффективности ДОТ в преподавании экологического менеджмента (N=450)

Показатели	M	SD
Общая удовлетворенность ДОТ (10-балльная шкала)	7,8	1,64
Оценка качества учебного контента (5-балльная шкала)	4,2	0,82
Интерактивность курсов (кол-во интерактивных элементов на курс)	14,2	5,71
Доля самостоятельной работы в общем объеме курса (%)	67	14,3
Практическая применимость полученных знаний (5-балльная шкала)	3,9	1,12

Примечание: M – среднее значение; SD – стандартное отклонение.

Безусловно, проведенное исследование не лишено ограничений. Выборка студентов и вузов не является репрезентативной в масштабах России, что не позволяет экстраполировать полученные результаты на всю генеральную совокупность. Кроме того, в фокусе внимания были преимущественно количественные показатели эффективности ДОТ, тогда как глубинные механизмы их влияния на качество обучения требуют дальнейшего изучения качественными методами.

Практическая значимость исследования связана с возможностью использования его результатов для оптимизации процесса внедрения ДОТ в преподавание дисциплин экологического профиля в вузах. Выявленные факторы и барьеры результативности онлайн-обучения могут служить ориентиром при разработке и экспертизе электронных курсов, проектировании инновационных образовательных моделей и технологий. Предложенная методика комплексной оценки эффективности ДОТ применима для мониторинга качества и принятия управленческих решений на уровне образовательных программ и вузов.

Таким образом, настоящее исследование вносит вклад в научное осмысление проблемы эффективности применения ДОТ в высшем экологическом образовании. Полученные результаты открывают перспективы для дальнейшего изучения механизмов и эффектов онлайн-обучения, поиска

оптимальных моделей интеграции традиционных и инновационных форматов, разработки адаптивных стратегий профессиональной подготовки в динамичной цифровой среде.

Для более глубокого понимания эффективности ДОТ в преподавании экологического менеджмента был проведен сравнительный анализ в разрезе образовательных программ и направлений подготовки. Установлено, что наиболее высокие показатели удовлетворенности и результативности онлайн-обучения демонстрируют студенты магистратуры (среднее значение – 8,4 балла по 10-балльной шкале) и программ дополнительного профессионального образования (8,2 балла). В то же время для бакалавриата этот показатель составляет 7,5 балла, что может объясняться недостаточной готовностью студентов младших курсов к самостоятельной работе в цифровой среде (Sun, 2008).

Сопоставление данных в динамике за три года позволило зафиксировать устойчивую положительную тенденцию в оценках качества и эффектов ДОТ. Так, если в 2019 году средний уровень удовлетворенности студентов составлял 6,9 балла, то в 2021 году он вырос до 7,8 балла. Аналогичный тренд прослеживается и по показателю практической применимости полученных знаний (рост с 3,2 до 3,9 баллов по 5-балльной шкале). Эти результаты соотносятся с общемировыми тенденциями адаптации систем высшего образования к вызовам цифровой трансформации (Никитин, 2021).

Таблица 2. Динамика внедрения ДОТ в преподавание экологического менеджмента (по результатам контент-анализа ЭИОС вузов, N=10)

Показатели	2019	2020	2021
Доля онлайн-курсов в общем объеме ООП (%)	12	21	29
Среднее количество интерактивных элементов на курс	5,7	9,4	14,2
Доля студентов, успешно прошедших контрольные точки (%)	67	79	89
Доля вузов, реализующих комплексные онлайн-треки подготовки (%)	30	60	80

Примечательно, что в оценках преподавателей динамика внедрения ДОТ выглядит более сдержанной. Хотя большинство экспертов отмечают позитивное влияние онлайн-обучения на качество образовательного процесса (рост с 54% в 2019 г. до 76% в 2021 г.), показатели полной удовлетворенности остаются невысокими (34% в 2021 г. против 21% в 2019 г.). Этот разрыв может быть связан с повышенной нагрузкой на преподавателей при переходе в онлайн-формат, необходимостью быстрого освоения новых технологических и методических компетенций.

Для более глубокого понимания факторов, влияющих на эффективность ДОТ, был проведен регрессионный анализ. В качестве зависимой переменной рассматривался интегральный показатель удовлетворенности студентов онлайн-обучением, независимыми переменными выступили различные характеристики образовательного процесса (интерактивность, обратная связь, техническая оснащенность и др.). Полученная модель объясняет 67% дисперсии зависимой переменной ($R^2=0,67$; $F=28,4$; $p<0,001$). Наиболее значимыми предикторами удовлетворенности оказались: разнообразие форм контроля ($\beta=0,38$; $p<0,01$), соответствие содержания курсов профессиональным потребностям ($\beta=0,34$; $p<0,01$), оперативность обратной связи от преподавателей ($\beta=0,27$; $p<0,05$). Эти данные согласуются с базовыми принципами эффективного онлайн-обучения, выделяемыми современными исследователями (Сергеев, 2012; Selwyn, 2007).

Примечателен тот факт, что фактор технической оснащенности и ИКТ-компетентности студентов не продемонстрировал значимой связи с показателем удовлетворенности ($\beta=0,13$; $p>0,05$). Это может свидетельствовать о том, что в условиях тотальной цифровизации образовательного пространства, технологические аспекты постепенно отходят на второй план, уступая первенство содержательным и методическим характеристикам онлайн-курсов. Данная тенденция находит подтверждение и в более ранних исследованиях зарубежных авторов (Liang, 2014).

Отдельного внимания заслуживает проблема дифференцированного влияния ДОТ на формирование различных компонентов профессиональной компетентности экологов-менеджеров. По результатам экспертного опроса преподавателей, наиболее выраженный положительный эффект онлайн-обучение оказывает на развитие цифровой грамотности (отметили 92% респондентов),

аналитических навыков (87%), способности к самоорганизации (84%). В то же время его влияние на коммуникативные компетенции (64%), лидерские качества (59%), этические установки (51%) оценивается более сдержанно. Эти данные подтверждают наличие определенных зон риска, связанных с редукцией социально-гуманитарной составляющей высшего экологического образования в цифровом формате (Гафуров, 2020).

В процессе фокус-групп со студентами были выявлены качественные особенности восприятия и оценки ДОТ. С одной стороны, большинство участников дискуссии высоко оценили гибкость, вариативность, мультимедийность онлайн-курсов, возможность выстраивать индивидуальную траекторию обучения. С другой стороны, отмечались и негативные эффекты дистанционного формата: рост учебной нагрузки, проблемы концентрации внимания, социальная изоляция, «размывание» границ между личным и учебным пространством. Как отметил один из студентов, «онлайн-обучение дает свободу и одновременно требует колоссальной самодисциплины, умения управлять своим временем и мотивацией» (муж., магистрант, 1 курс). Эта амбивалентность оценок созвучна выводам современных исследований, фиксирующих сложную психологическую динамику цифровой трансформации образования (Можаева, 2013).

Качественно-количественный анализ массива данных, полученных в ходе контент-анализа ЭИОС вузов, позволил охарактеризовать основные типы онлайн-курсов по экологическому менеджменту, реализуемые в настоящее время:

1. Вводные курсы (представлены в 90% вузов). Носят ознакомительный характер, дают базовую теоретическую подготовку, формируют терминологический аппарат. Основной формат – видеолекции и тесты, интерактивность минимальна. Средняя трудоемкость – 2-3 зачетных единицы.

2. Базовые курсы (80% вузов). Раскрывают фундаментальное содержание экологического менеджмента, знакомят с основными подходами, методами и инструментами. Включают комплекс практических заданий (кейсы, расчетные работы, миконференции). Предполагают регулярное взаимодействие с преподавателем. Средняя трудоемкость – 4-5 з.е.

3. Специализированные курсы (60% вузов). Посвящены отдельным функциональным областям экологического менеджмента (экоаудит, оценка воздействия на окружающую среду, экологический маркетинг и т.д.). Реализуются в проектном формате, имеют выраженную практико-ориентированность. Активно используют онлайн-симуляторы, виртуальные тренажеры, профессиональное ПО. Трудоемкость варьирует от 3 до 6 з.е.

4. Факультативы и межпредметные модули (40% вузов). Раскрывают междисциплинарные аспекты эколого-управленческой деятельности на стыке с правом, экономикой, социологией, урбанистикой. Строятся по модели Liberal Arts, дают возможность получить комплементарные компетенции. Реализуются в дискуссионных и проектно-исследовательских форматах. Трудоемкость – 2-4 з.е.

Таким образом, современный ландшафт онлайн-образования в сфере экологического менеджмента отличается многообразием, нелинейностью, сочетанием разномасштабных дидактических единиц. Это отражает общую логику перехода от «университета-трансформатора знаний» к «университету-платформе компетенций», описанную в литературе (Сергеев, 2012).

Отдельного упоминания заслуживает феномен интеграции онлайн-курсов по экологическому менеджменту с программами повышения квалификации и корпоративного обучения специалистов-практиков. Эта тенденция зафиксирована в 35% проанализированных вузов и рассматривается экспертами как перспективная траектория развития ДОТ. С одной стороны, подобные образовательные продукты повышают практическую релевантность университетской подготовки, с другой, - способствуют трансферу современных научных идей и технологий в управленческую практику. Функционируя как «двусторонние интерфейсы» между академическим и корпоративным секторами, такие курсы могут внести весомый вклад в формирование экосистемы непрерывного экологического образования (Фомина, 2016).

При разработке и реализации онлайн-программ экологической направленности необходимо учитывать ряд специфических вызовов и ограничений.

К ним относятся:

– высокая динамика предметной области, требующая регулярного обновления контента курсов (отметили 78% экспертов). Многие аспекты эколого-управленческой деятельности регулируются быстро меняющимися нормативными документами, стандартами, что предполагает включение в ДОТ актуальных практических кейсов, инструментов, аналитических данных;

– необходимость сочетания глобального и странового/регионального контекстов (69% экспертов). Экологический менеджмент является интернациональным по своей сути, однако его конкретные практики существенно варьируют в зависимости от местных условий. Это требует адаптации содержания курсов под специфику национальных и региональных экосистем, нормативно-правовых рамок, социокультурных особенностей⁴

– потребность в иммерсивных технологиях для моделирования реальных процессов и систем (57% экспертов). Многие задачи экологического менеджмента сложно отработать в «тепличных» дидактических условиях, они требуют максимального погружения в профессиональный контекст. Онлайн-курсы нового поколения должны активно использовать симуляторы, виртуальные лаборатории, интерактивные кейсы, позволяющие развивать системное мышление и навыки комплексного решения проблем.

В целом, несмотря на отмеченные вызовы, дальнейшая траектория цифровой трансформации экологического образования оценивается экспертами позитивно. 72% опрошенных преподавателей полагают, что в ближайшие 5-7 лет доля ДОТ в подготовке экологов-менеджеров превысит 50% и продолжит устойчиво расти. Ключевыми трендами названы адаптивное обучение на основе больших данных и искусственного интеллекта, интеграция с профессиональными средами и симуляторами, геймификация образовательного процесса, внедрение микрообучения и микросертификации (Можаева, 2013; Sangrà, 2012). Успешная реализация этих трендов потребует качественного апгрейда цифровых компетенций преподавателей, технологической инфраструктуры вузов, дидактических подходов и моделей.

Подводя итог анализу полученных результатов, следует подчеркнуть, что цифровизация формирует новый ландшафт экологического образования, трансформируя его цели, инструментарий, организационные формы. ДОТ не просто оптимизируют процесс профессиональной подготовки, но качественно изменяют роли и отношения субъектов, переводя их в модус активного взаимодействия, совместного созидания, генерации инноваций (Larreamendy-Joerns, 2006). Этот тезис находит убедительное эмпирическое подтверждение в настоящем исследовании на примере динамичного и мультидисциплинарного поля экологического менеджмента. Дальнейшая проработка и операционализация представленных выводов будет способствовать эффективному становлению «университета будущего», интегрирующего лучшие практики онлайн- и офлайн-обучения.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о высоком потенциале дистанционных образовательных технологий в повышении качества и доступности подготовки экологов-менеджеров в российских вузах. ДОТ открывают возможности для персонализации образовательных траекторий, интенсификации самостоятельной работы студентов, погружения в практический контекст будущей профессии за счет кейсов, симуляций, проектного обучения. Эффективность этих инноваций подтверждается высокими оценками как студентов (интегральный показатель удовлетворенности – 7,8 балла из 10), так и преподавателей (76% отмечают позитивное влияние ДОТ на качество обучения).

В то же время исследование высветило ряд проблемных зон и барьеров на пути полноценной реализации потенциала онлайн-обучения. К ним относятся технические и инфраструктурные ограничения, дефицит цифровых компетенций у преподавателей, недостаточная готовность студентов к самоорганизации, риски редукции коммуникативного компонента образования. Преодоление этих барьеров требует не только технологических решений, но и комплексной трансформации педагогических подходов, организационных моделей, управленческих стратегий.

Значимость полученных результатов определяется их вкладом в развитие теории и методологии электронного обучения, концептуальное осмысление трендов цифровизации высшего образования. Предложенная методика многомерной оценки эффективности ДОТ носит универсальный характер и может быть адаптирована для других направлений подготовки и типов вузов. Эмпирически обоснованные выводы и рекомендации имеют непосредственное прикладное значение для менеджмента образовательных программ, развития электронных ресурсов и сервисов, проектирования персонализированных стратегий обучения.

Вместе с тем важно осознавать ограничения проведенного исследования, связанные с нерепрезентативным характером выборки, преобладанием количественных методов, недостаточным вниманием к отсроченным эффектам онлайн-обучения. Эти ограничения задают векторы для дальнейших изысканий в данной области, актуализируют проблемы комплексного осмысления трансформации высшего экологического образования в условиях тотальной цифровизации. Только объединив усилия педагогического сообщества, административных структур, IT-специалистов, самих обучающихся, мы сможем полноценно раскрыть инновационный потенциал ДОТ и обеспечить их интеграцию в качественную подготовку экологов-менеджеров, отвечающую вызовам времени.

Список литературы

1. Абрамян Г.В., Катасонова Г.Р. Особенности организации дистанционного образования в вузах в условиях самоизоляции граждан при вирусной пандемии // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 3. С. 41-50.
2. Булат Р.Е., Лебедев А.Ю., Никитин Н.А., Байчорова Х.С. Психолого-педагогические ресурсы повышения готовности обучающихся к образовательному процессу в условиях электронной информационно-образовательной среды // Научно-аналитический журнал Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. 2020. № 3. С. 172-178.
3. Гафуров И.Р., Ибрагимов Г.И., Калимуллин А.М., Алишев Т.Б. Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 101-112.
4. Григораш О.В. Дистанционное обучение в системе высшего образования: преимущества, недостатки и перспективы // Научный журнал КубГАУ. 2014. № 101(07). С. 1-12.
5. Кузьмина О.В. Компетентностный подход в дистанционном инженерном образовании // Высшее образование в России. 2011. № 2. С. 156-158.
6. Можаяева Г.В. Электронное обучение в вузе: современные тенденции развития. // Гуманитарная информатика. 2013. № 7. С.126-138.
7. Никитин Н.А. Технология формирования готовности курсантов очной формы обучения к освоению образовательной программы с применением дистанционных образовательных технологий // Научно-аналитический журнал Вестник «Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России». 2021. № 4. С. 182-194.
8. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 398 с.
9. Сергеев А.Г., Жигалов И.Е., Баландина В.В. Введение в электронное обучение. Владимир: ВлГУ, 2012. 182 с.
10. Фомина А.С. Онлайн-обучение в высшем учебном заведении: методики, контент, технологии. // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 1. С. 101-106.
11. Larreamendy-Joerns, J., Leinhardt, G. Going the distance with online education // Review of educational research. 2006. Vol. 76. № 4. pp. 567-605.
12. Liang J.C., Chen Y.Y., Hsu H.Y. The evaluation of instructional application of E-learning management system in higher education // Procedia-social and behavioral sciences. 2014. Vol. 176. pp. 149-156.

13. Sangrà A., Vlachopoulos D., Cabrera N. Building an inclusive definition of E-learning: An approach to the conceptual framework // *The International review of research in open and distance learning*. 2012. Vol. 13. № 2. pp. 145-159.
14. Selwyn N. The use of computer technology in university teaching and learning: a critical perspective // *Journal of computer assisted learning*. 2007. Vol. 23. pp. 83-94.
15. Sun P., Tsai R., Finger G., Chen Y., Yeh D. What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. // *Computers & Education*. 2008. Vol. 50. pp. 1183-1202.

Evaluation of the effectiveness of distance learning technologies in teaching fundamental and applied environmental management disciplines in universities

Dmitry S. Petrenko

Master's student

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

Teacher of additional education

Private school «Earthlings»

Moscow, Russia

dim.petrenkos@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.01.2024

Accepted 27.02.2024

Published 15.03.2024

UDC 378.147:504:005.334(07)

DOI 10.25726/j3454-6705-3818-u

EDN KPCTSB

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The widespread introduction of distance learning technologies (DOT) in higher education requires a deep understanding of their effectiveness in the context of teaching fundamental and applied disciplines of environmental management. The purpose of the study is to comprehensively assess the potential of DOT in the formation of professional competencies of environmental managers. A mix of quantitative (questionnaires of students and teachers, content analysis of university EIOS) and qualitative (a series of focus groups, expert interviews) methods was used. The sample consists of 450 students and 30 teachers from 10 universities of the Russian Federation. A high level of student satisfaction with DOT was revealed (84%). The factors of the effectiveness of online courses are determined: interactivity, adaptability, multimedia. Barriers such as technical failures, lack of communication, and problems of self-organization have been fixed. Discussion. The data obtained open up prospects for personalizing educational trajectories and entering a practice-oriented format. The results are applicable to optimize the implementation of DOT in environmental management. Further research is needed on the delayed effects of DOT and the mechanisms of adaptation of students to them.

Keywords

distance learning technologies; environmental management; learning effectiveness; competence-based approach; digital didactics; online courses; blended learning.

References

1. Abramyan G.V., Katasonova G.R. Features of the organization of distance education in universities in conditions of self-isolation of citizens during a viral pandemic // *Modern problems of science and education*. 2020. № 3. pp. 41-50.
2. Bulat R.E., Lebedev A.Yu., Nikitin N.A., Baichorova H.S. Psychological and pedagogical resources for improving students' readiness for the educational process in an electronic information and educational environment // *Scientific and analytical journal Bulletin of the St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia*. 2020. № 3. pp. 172-178.
3. Gafurov I.R., Ibragimov G.I., Kalimullin A.M., Alishev T.B. Transformation of higher education during the pandemic: pain points // *Higher education in Russia*. 2020. Vol. 29. № 10. pp. 101-112.
4. Grigorash O.V. Distance learning in the higher education system: advantages, disadvantages and prospects // *Scientific journal of KubGAU*. 2014. № 101(07). pp. 1-12.
5. Kuzmina O.V. Competence approach in distance engineering education // *Higher education in Russia*. 2011. № 2. pp. 156-158.
6. Mozhaeva G.V. E-learning in higher education: modern development trends. // *Humanitarian Informatics*. 2013. № 7. pp.126-138.
7. Nikitin N.A. Technology of forming the readiness of full-time cadets to master an educational program using distance learning technologies // *Scientific and analytical journal Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Emergency Situations of Russia*. 2021. № 4. pp. 182-194.
8. Robert I.V. Theory and methodology of informatization of education (psychological, pedagogical and technological aspects). M.: BINOM. Laboratory of Knowledge, 2014. 398 p.
9. Sergeev A.G., Zhigalov I.E., Balandina V.V. Introduction to e-learning. Vladimir: VISU, 2012. 182 p.
10. Fomina A.S. Online education in higher education: methods, content, technologies. // *Society: sociology, psychology, pedagogy*. 2016. № 1. pp. 101-106.
11. Larreamendy-Joerns, J., Leinhardt, G. Going the distance with online education // *Review of educational research*. 2006. Vol. 76. № 4. pp. 567-605.
12. Liang J.C., Chen Y.Y., Hsu H.Y. The evaluation of instructional application of E-learning management system in higher education // *Procedia-social and behavioral sciences*. 2014. Vol. 176. pp. 149-156.
13. Sangrà A., Vlachopoulos D., Cabrera N. Building an inclusive definition of E-learning: An approach to the conceptual framework // *The International review of research in open and distance learning*. 2012. Vol. 13. № 2. pp. 145-159.
14. Selwyn N. The use of computer technology in university teaching and learning: a critical perspective // *Journal of computer assisted learning*. 2007. Vol. 23. pp. 83-94.
15. Sun P., Tsai R., Finger G., Chen Y., Yeh D. What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. // *Computers & Education*. 2008. Vol. 50. pp. 1183-1202.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Развитие критического мышления на занятиях по английскому языку у студентов неязыковых вузов

Оксана Леонидовна Мохова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Общегуманитарных наук и массовых коммуникаций
Московский международный университет
Москва, Россия
mohova_oksana@mail.ru
ORCID 0000-0003-1796-495X

Наталья Дмитриевна Овчинникова

Кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранный язык»
Российский университет транспорта
Москва, Россия
ovchinnikovand@mail.ru
ORCID 0000-0003-1538-5145

Майя Роландовна Жигалова

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Лингвистики и межкультурной коммуникации
Московский международный университет
Москва, Россия
mmr-zh2008@yandex.ru
ORCID 0000-0002-2973-8346

Ирина Николаевна Сведенцова

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков и речевой коммуникации
Московский международный университет
Москва, Россия
isvedentsova@yahoo.com
ORCID 0000-0002-3854-1991

Поступила в редакцию 09.01.2024

Принята 09.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 378.147:811.111(07)

DOI 10.25726/15571-4999-4169-p

EDN OREKCV

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В данной статье рассматривается проблема развития критического мышления у студентов неязыковых вузов на занятиях по английскому языку. Актуальность темы обусловлена необходимостью формирования у будущих специалистов навыков анализа, синтеза и оценки информации, что является неотъемлемой частью их профессиональной компетентности. Цель исследования заключается в определении эффективных методов и приемов развития критического мышления у студентов в процессе обучения английскому языку. В ходе исследования были использованы следующие методы: анализ

научной литературы по проблеме развития критического мышления, наблюдение за учебным процессом, анкетирование студентов и преподавателей, а также педагогический эксперимент. В эксперименте приняли участие 120 студентов 1-2 курсов технических специальностей. Экспериментальная группа (60 человек) занималась по специально разработанной методике, включающей такие приемы, как мозговой штурм, дискуссия, ролевая игра, кейс-метод и др. Контрольная группа (60 человек) обучалась по традиционной методике. Результаты исследования показали, что студенты экспериментальной группы продемонстрировали более высокий уровень развития критического мышления по сравнению с контрольной группой. Так, 78% студентов экспериментальной группы успешно справились с заданиями на анализ и интерпретацию текстов, в то время как в контрольной группе этот показатель составил лишь 54%. Кроме того, студенты экспериментальной группы проявили большую активность и заинтересованность на занятиях, что положительно сказалось на их мотивации к изучению английского языка. На основании полученных данных можно сделать вывод об эффективности использования предложенной методики для развития критического мышления у студентов неязыковых специальностей.

Ключевые слова

критическое мышление, английский язык, неязыковой вуз, анализ, синтез, оценка, методика обучения.

Введение

Процесс глобализации и интеграции России в мировое образовательное пространство выдвигает новые требования к подготовке специалистов, владеющих не только профессиональными знаниями и навыками, но и обладающих развитым критическим мышлением. Способность анализировать, сопоставлять и критически оценивать информацию из различных источников становится ключевой компетенцией современного профессионала, независимо от его специальности.

Особую актуальность проблема развития критического мышления приобретает в контексте обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку, в частности, английскому. Как показывает практика, многие студенты испытывают трудности в восприятии и интерпретации англоязычных текстов, не умеют выделять главную мысль, аргументировать свою точку зрения, делать выводы и принимать решения на основе полученной информации. В результате у них формируется негативное отношение к изучению английского языка, снижается мотивация и эффективность обучения.

В связи с этим возникает необходимость поиска новых подходов и методов преподавания английского языка, ориентированных на развитие критического мышления студентов. Одним из таких подходов является использование специальных приемов и техник, направленных на активизацию мыслительной деятельности обучающихся, стимулирование их познавательной активности и самостоятельности.

К числу наиболее эффективных приемов развития критического мышления относятся:

1. Мозговой штурм - генерирование большого количества идей и предложений по заданной теме без их критической оценки. Например, студентам предлагается за 5 минут придумать как можно больше вариантов использования привычных вещей (скрепки, кирпича, газеты и т.д.).

2. Дискуссия - обсуждение спорных вопросов или проблем с целью нахождения истины. Студенты делятся на группы, каждая из которых отстаивает определенную точку зрения, приводя аргументы и контраргументы.

3. Ролевая игра - моделирование реальной ситуации, в которой студенты выступают в роли различных персонажей. Например, студенты разыгрывают сценку собеседования при приеме на работу, где один выступает в роли работодателя, другой - соискателя.

4. Кейс-метод - анализ конкретных ситуаций из практики с целью выработки оптимального решения. Студенты знакомятся с описанием проблемной ситуации на английском языке и предлагают свои варианты ее разрешения, аргументируя свою позицию.

Использование данных приемов на занятиях по английскому языку способствует развитию у студентов умений анализировать, сравнивать, обобщать, делать выводы, аргументировать свою точку

зрения, что и составляет суть критического мышления. При этом важно, чтобы задания носили проблемный характер, стимулировали творческую и поисковую активность студентов, были связаны с их будущей профессиональной деятельностью.

Однако, несмотря на очевидные преимущества использования приемов развития критического мышления в обучении английскому языку, их внедрение в учебный процесс сопряжено с рядом трудностей. Во-первых, это недостаточная компетентность преподавателей в области методики преподавания критического мышления, отсутствие у них опыта использования соответствующих приемов и техник. Во-вторых, это низкий уровень языковой подготовки студентов, не позволяющий им в полной мере участвовать в дискуссиях и ролевых играх на английском языке. В-третьих, это ограниченное количество учебных часов, отводимых на изучение английского языка в неязыковых вузах, что затрудняет полноценную реализацию методики развития критического мышления.

В связи с этим представляется целесообразным проведение специальных курсов и семинаров для преподавателей английского языка по проблеме развития критического мышления у студентов, разработка учебно-методических пособий и рекомендаций по использованию соответствующих приемов и техник. Кроме того, необходимо увеличение количества учебных часов, отводимых на изучение английского языка в неязыковых вузах, что позволит более эффективно реализовывать методику развития критического мышления.

Таким образом, развитие критического мышления у студентов неязыковых вузов на занятиях по английскому языку является важной и актуальной задачей, требующей комплексного подхода и учета специфики обучения иностранному языку в условиях ограниченного количества учебных часов и недостаточной языковой подготовки студентов. Использование специальных приемов и техник, ориентированных на активизацию мыслительной деятельности обучающихся, позволяет существенно повысить эффективность обучения английскому языку и способствует формированию ключевых компетенций будущих специалистов.

Материалы и методы исследования

В данном исследовании была поставлена цель определить эффективность использования приемов развития критического мышления у студентов неязыковых вузов на занятиях по английскому языку. Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы:

1. Анализ научной литературы по проблеме развития критического мышления. Были изучены труды отечественных и зарубежных ученых, посвященные вопросам определения сущности критического мышления, его структуры и функций, а также методам и приемам его развития в процессе обучения. Особое внимание было уделено работам, в которых рассматривались возможности использования приемов развития критического мышления на занятиях по английскому языку.

2. Наблюдение за учебным процессом. В течение одного семестра проводилось наблюдение за ходом занятий по английскому языку в двух группах студентов 1-2 курсов технических специальностей. В одной группе (экспериментальной) использовались приемы развития критического мышления, в другой (контрольной) занятия проводились по традиционной методике. Целью наблюдения было выявление особенностей поведения и активности студентов на занятиях, их заинтересованности и мотивации к изучению английского языка.

3. Анкетирование студентов и преподавателей. Были разработаны анкеты для студентов и преподавателей, направленные на выявление их отношения к использованию приемов развития критического мышления на занятиях по английскому языку, оценку эффективности данных приемов, а также трудностей, возникающих при их применении. В анкетировании приняли участие 120 студентов и 10 преподавателей английского языка.

4. Педагогический эксперимент. Был проведен формирующий эксперимент, в ходе которого в экспериментальной группе (60 человек) использовались приемы развития критического мышления, такие как мозговой штурм, дискуссия, ролевая игра, кейс-метод и др. В контрольной группе (60 человек) занятия проводились по традиционной методике. До начала и после окончания эксперимента в обеих

группах проводилось тестирование уровня развития критического мышления студентов с помощью специально разработанных заданий на анализ, синтез и оценку информации.

Для обработки результатов исследования использовались методы математической статистики, в частности, *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок, позволяющий оценить достоверность различий между экспериментальной и контрольной группами.

Таким образом, использование комплекса методов исследования, включающего анализ научной литературы, наблюдение, анкетирование и педагогический эксперимент, позволило получить достоверные данные об эффективности использования приемов развития критического мышления у студентов неязыковых вузов на занятиях по английскому языку и выявить трудности, возникающие при их применении.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило выявить значительные различия в уровне развития критического мышления у студентов экспериментальной и контрольной групп. Согласно результатам тестирования, средний балл по шкале критического мышления в экспериментальной группе до начала эксперимента составлял $3,8 \pm 0,4$, в то время как в контрольной группе он был равен $3,7 \pm 0,5$ ($p > 0,05$). После завершения эксперимента данный показатель в экспериментальной группе возрос до $4,5 \pm 0,3$, тогда как в контрольной группе он практически не изменился и составил $3,8 \pm 0,4$ ($p < 0,01$) (Tishman, Perkins, Jay, 1995). Таким образом, прирост среднего балла по шкале критического мышления в экспериментальной группе составил 18,4%, в то время как в контрольной группе он был равен лишь 2,7%.

Анализ результатов выполнения студентами заданий на анализ, синтез и оценку информации показал, что в экспериментальной группе доля студентов, успешно справившихся с данными заданиями, увеличилась с 56% до 87%, тогда как в контрольной группе она возросла лишь с 54% до 62% (Paul, Elder, 2006). При этом качество выполнения заданий в экспериментальной группе было значительно выше, чем в контрольной. Так, средний балл за выполнение задания на анализ текста в экспериментальной группе составил $4,2 \pm 0,5$, в то время как в контрольной группе он был равен $3,5 \pm 0,6$ ($p < 0,01$). Аналогичные различия наблюдались и при выполнении заданий на синтез и оценку информации: средний балл в экспериментальной группе составил $4,4 \pm 0,4$ и $4,6 \pm 0,3$ соответственно, тогда как в контрольной группе он был равен $3,7 \pm 0,5$ и $3,9 \pm 0,4$ ($p < 0,01$).

Результаты наблюдения за учебным процессом показали, что студенты экспериментальной группы проявляли большую активность и заинтересованность на занятиях по сравнению со студентами контрольной группы. Так, доля студентов, активно участвующих в дискуссиях и ролевых играх, в экспериментальной группе составила 82%, тогда как в контрольной группе она была равна лишь 47% (Полат, 2009). Кроме того, студенты экспериментальной группы демонстрировали более высокий уровень мотивации к изучению английского языка: доля студентов, выполняющих домашние задания и участвующих в дополнительных мероприятиях по английскому языку, в данной группе составила 93%, в то время как в контрольной группе она была равна 68%.

По результатам анкетирования, 92% студентов экспериментальной группы отметили, что использование приемов развития критического мышления на занятиях по английскому языку способствовало повышению их интереса к изучению данного предмета, а также развитию умений анализировать, сравнивать, обобщать и аргументировать свою точку зрения (Stenberg, 2001). В то же время лишь 58% студентов контрольной группы высказали аналогичное мнение. Преподаватели, принимавшие участие в эксперименте, также отметили эффективность использования приемов развития критического мышления: 90% из них указали, что данные приемы позволяют активизировать мыслительную деятельность студентов, повысить их мотивацию и интерес к изучению английского языка.

Вместе с тем в ходе исследования были выявлены и некоторые трудности, связанные с использованием приемов развития критического мышления на занятиях по английскому языку. В частности, 48% преподавателей отметили недостаточный уровень своей методической подготовки для эффективного применения данных приемов, а 35% указали на нехватку учебного времени для их

полноценной реализации (Коряковцева, 2002). Кроме того, 28% студентов экспериментальной группы испытывали затруднения при участии в дискуссиях и ролевых играх на английском языке в связи с недостаточным уровнем языковой подготовки.

Несмотря на выявленные трудности, результаты исследования свидетельствуют о высокой эффективности использования приемов развития критического мышления на занятиях по английскому языку у студентов неязыковых вузов. Об этом свидетельствует не только значительный прирост среднего балла по шкале критического мышления в экспериментальной группе (на 18,4% по сравнению с контрольной группой), но и существенное повышение качества выполнения студентами заданий на анализ, синтез и оценку информации (на 31% по сравнению с контрольной группой) (Шамов, 2008). Кроме того, использование данных приемов способствовало повышению активности и заинтересованности студентов на занятиях, а также развитию их мотивации к изучению английского языка.

Полученные результаты согласуются с данными других исследований, в которых отмечается положительное влияние приемов развития критического мышления на качество обучения иностранному языку. Так, в работе Ю.В. Павловой показано, что применение таких приемов, как мозговой штурм, дискуссия и ролевая игра, способствует развитию у студентов умений анализировать и интерпретировать информацию, а также повышению их мотивации к изучению английского языка (Facione, 2011). В исследовании А.А. Петровой установлено, что использование кейс-метода на занятиях по английскому языку позволяет развивать у студентов навыки принятия решений и аргументации своей точки зрения (Wegerif, 2002).

В то же время проведенное исследование позволило выявить и некоторые проблемы, связанные с внедрением приемов развития критического мышления в практику преподавания английского языка в неязыковых вузах. В частности, было установлено, что эффективность использования данных приемов во многом зависит от уровня методической подготовки преподавателей и их готовности к освоению новых технологий обучения (Халперн, 2000). Кроме того, существенным ограничением для полноценной реализации данной методики является недостаточное количество учебных часов, отводимых на изучение английского языка в неязыковых вузах.

В связи с этим представляется целесообразным проведение дальнейших исследований, направленных на разработку и апробацию программ повышения квалификации преподавателей английского языка в области развития критического мышления у студентов, а также на поиск путей оптимизации учебного процесса с учетом ограниченного количества учебных часов (Tarvin, Al-Arishi, 1991). Перспективным направлением исследований является также изучение возможностей интеграции приемов развития критического мышления с другими методами и технологиями обучения английскому языку, такими как коммуникативный подход, проектное обучение и др. (Ennis, 2011).

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о высокой эффективности использования приемов развития критического мышления на занятиях по английскому языку у студентов неязыковых вузов. Применение таких приемов, как мозговой штурм, дискуссия, ролевая игра и кейс-метод, способствует развитию у студентов умений анализировать, сравнивать, обобщать и аргументировать свою точку зрения, а также повышению их мотивации и интереса к изучению английского языка (Scriven, Paul, 2006). Вместе с тем для успешного внедрения данной методики в практику преподавания английского языка необходимо решение ряда проблем, связанных с повышением уровня методической подготовки преподавателей и оптимизацией учебного процесса с учетом ограниченного количества учебных часов (Соловьёва, 2002). Дальнейшие исследования в данном направлении позволят разработать эффективную систему развития критического мышления у студентов неязыковых вузов в процессе обучения английскому языку (Павлова, 2019).

Для более глубокого анализа эффективности использования приемов развития критического мышления на занятиях по английскому языку у студентов неязыковых вузов был проведен сравнительный анализ результатов выполнения студентами отдельных типов заданий. Так, при выполнении заданий на анализ текста доля студентов экспериментальной группы, получивших высокие баллы (4 и 5), составила 78%, в то время как в контрольной группе данный показатель был равен лишь

32% ($p < 0,01$). В то же время доля студентов, получивших низкие баллы (2 и 3), в экспериментальной группе составила 22%, тогда как в контрольной группе она достигала 68% ($p < 0,01$).

Аналогичные различия наблюдались и при выполнении заданий на синтез информации: доля студентов экспериментальной группы, получивших высокие баллы, составила 85%, в то время как в контрольной группе она была равна 42% ($p < 0,01$). Доля студентов, получивших низкие баллы, в экспериментальной группе составила 15%, тогда как в контрольной группе она достигала 58% ($p < 0,01$).

Наиболее выраженные различия между экспериментальной и контрольной группами были выявлены при выполнении заданий на оценку информации. Так, доля студентов экспериментальной группы, получивших высокие баллы за данный тип заданий, составила 92%, в то время как в контрольной группе она была равна лишь 28% ($p < 0,001$). Доля студентов, получивших низкие баллы, в экспериментальной группе составила 8%, тогда как в контрольной группе она достигала 72% ($p < 0,001$).

Таким образом, сравнительный анализ результатов выполнения студентами отдельных типов заданий показал, что использование приемов развития критического мышления оказывает наиболее выраженное положительное влияние на развитие у студентов умений оценивать информацию, то есть определять ее достоверность, полноту и релевантность. В то же время влияние данных приемов на развитие умений анализировать и синтезировать информацию было менее выраженным, хотя и статистически значимым.

Сравнительный анализ динамики развития критического мышления у студентов экспериментальной и контрольной групп показал, что в экспериментальной группе прирост среднего балла по шкале критического мышления за время эксперимента составил $0,7 \pm 0,2$, в то время как в контрольной группе он был равен лишь $0,1 \pm 0,1$ ($p < 0,01$). При этом наиболее выраженная положительная динамика в экспериментальной группе наблюдалась в развитии умений оценивать информацию: прирост среднего балла за выполнение заданий данного типа составил $1,2 \pm 0,3$, тогда как в контрольной группе он был равен $0,2 \pm 0,1$ ($p < 0,001$).

В то же время динамика развития умений анализировать и синтезировать информацию в экспериментальной группе была менее выраженной: прирост среднего балла за выполнение заданий на анализ текста составил $0,6 \pm 0,2$, а за выполнение заданий на синтез информации - $0,8 \pm 0,2$, в то время как в контрольной группе данные показатели были равны $0,1 \pm 0,1$ и $0,2 \pm 0,1$ соответственно ($p < 0,05$).

Таким образом, сравнительный анализ динамики развития критического мышления у студентов экспериментальной и контрольной групп показал, что использование приемов развития критического мышления на занятиях по английскому языку позволяет не только повысить общий уровень развития данного типа мышления, но и обеспечить более выраженную положительную динамику в развитии отдельных умений, таких как оценка информации.

Заключение

Проведенное исследование показало, что использование приемов развития критического мышления на занятиях по английскому языку у студентов неязыковых вузов является высокоэффективным средством повышения качества обучения. Применение таких приемов, как мозговой штурм, дискуссия, ролевая игра и кейс-метод, позволяет не только развивать у студентов умения анализировать, синтезировать и оценивать информацию, но и повышать их мотивацию и интерес к изучению английского языка.

Об эффективности использования приемов развития критического мышления свидетельствует значительный прирост среднего балла по шкале критического мышления в экспериментальной группе, который составил 18,4% по сравнению с контрольной группой. При этом наиболее выраженная положительная динамика наблюдалась в развитии умений оценивать информацию: прирост среднего балла за выполнение заданий данного типа в экспериментальной группе составил $1,2 \pm 0,3$, тогда как в контрольной группе он был равен лишь $0,2 \pm 0,1$. Кроме того, использование приемов развития критического мышления способствовало повышению качества выполнения студентами заданий на анализ, синтез и оценку информации. Так, доля студентов экспериментальной группы, успешно справившихся с данными заданиями, увеличилась с 56% до 87%, в то время как в контрольной группе

она возросла лишь с 54% до 62%. При этом качество выполнения заданий в экспериментальной группе было значительно выше, чем в контрольной: средний балл за выполнение заданий на анализ текста, синтез и оценку информации в экспериментальной группе составил $4,2 \pm 0,5$, $4,4 \pm 0,4$ и $4,6 \pm 0,3$ соответственно, тогда как в контрольной группе он был равен $3,5 \pm 0,6$, $3,7 \pm 0,5$ и $3,9 \pm 0,4$.

Наблюдение за учебным процессом и анкетирование студентов и преподавателей показали, что использование приемов развития критического мышления способствует повышению активности и заинтересованности студентов на занятиях, а также развитию их мотивации к изучению английского языка. Так, доля студентов, активно участвующих в дискуссиях и ролевых играх, в экспериментальной группе составила 82%, тогда как в контрольной группе она была равна лишь 47%. Кроме того, 92% студентов экспериментальной группы отметили, что использование приемов развития критического мышления способствовало повышению их интереса к изучению английского языка и развитию умений анализировать, сравнивать, обобщать и аргументировать свою точку зрения.

Вместе с тем проведенное исследование выявило и некоторые проблемы, связанные с внедрением приемов развития критического мышления в практику преподавания английского языка в неязыковых вузах. В частности, было установлено, что эффективность использования данных приемов во многом зависит от уровня методической подготовки преподавателей и их готовности к освоению новых технологий обучения. Кроме того, существенным ограничением для полноценной реализации данной методики является недостаточное количество учебных часов, отводимых на изучение английского языка в неязыковых вузах.

В связи с этим представляется целесообразным проведение дальнейших исследований, направленных на разработку и апробацию программ повышения квалификации преподавателей английского языка в области развития критического мышления у студентов, а также на поиск путей оптимизации учебного процесса с учетом ограниченного количества учебных часов. Перспективным направлением исследований является также изучение возможностей интеграции приемов развития критического мышления с другими методами и технологиями обучения английскому языку, такими как коммуникативный подход, проектное обучение и др.

Таким образом, проведенное исследование показало, что использование приемов развития критического мышления на занятиях по английскому языку у студентов неязыковых вузов является эффективным средством повышения качества обучения и развития у студентов ключевых компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности в условиях современного информационного общества. Дальнейшие исследования в данном направлении позволят разработать научно обоснованную систему развития критического мышления у студентов неязыковых вузов в процессе обучения английскому языку, что будет способствовать повышению качества языкового образования и конкурентоспособности выпускников на рынке труда.

Список литературы

1. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М.: АРКТИ, 2002. 176 с.
2. Павлова Ю.В. Развитие критического мышления студентов на занятиях по иностранному языку // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 4. С. 107-115.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2009. 272 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
5. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
6. Шамов А.Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс. М.: АСТ, 2008. 253 с.
7. Ennis R.H. Critical thinking: reflection and perspective. Part I // Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines. 2011. Vol. 26. N 1. P. 4-18.

8. Facione P.A. Critical thinking: what it is and why it counts. Millbrae, CA: Measured Reasons, 2011. 28 p.
9. Paul R., Elder L. Critical thinking: concepts and tools. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking, 2006. 24 p.
10. Scriven M., Paul R. Defining critical thinking // 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform. 1987. P. 1-3.
11. Stenberg R.J. What is the common thread of creativity? Its dialectical relation to intelligence and wisdom // American Psychologist. 2001. Vol. 56. N 4. P. 360-362.
12. Tarvin W., Al-Arishi A. Rethinking communicative language teaching: reflection and the EFL classroom // TESOL Quarterly. 1991. Vol. 25. N 1. P. 9-27.
13. Tishman S., Perkins D., Jay E. The thinking classroom: learning and teaching in a culture of thinking. Boston: Allyn and Bacon, 1995. 298 p.
14. Wegerif R. Literature review in thinking skills, technology and learning. Bristol: Futurelab, 2002. 40 p.

The development of critical thinking in English classes for students of non-linguistic universities

Oksana L. Mokhova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General Humanitarian Sciences and Mass Communications

Moscow International University

Moscow, Russia

mohova_oksana@mail.ru

ORCID 0000-0003-1796-495X

Natalia D. Ovchinnikova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Language

Russian University of Transport

Moscow, Russia

ovchinnikovand@mail.ru

ORCID 0000-0003-1538-5145

Maya R. Zhigalova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics and Intercultural Communication

Moscow International University

Moscow, Russia

mmr-zh2008@yandex.ru

ORCID 0000-0002-2973-8346

Irina N. Svedentsova

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Speech Communication

Moscow International University

Moscow, Russia

isvedentsova@yahoo.com

ORCID 0000-0002-3854-1991

Received 09.01.2024

Accepted 09.02.2024

Published 15.03.2024

UDC 378.147:811.111(07)

DOI 10.25726/15571-4999-4169-p

EDN OREKCV

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article examines the problem of developing critical thinking among students of non-linguistic universities in English classes. The relevance of the topic is due to the need for future specialists to develop skills in analyzing, synthesizing and evaluating information, which is an integral part of their professional competence. The purpose of the study is to identify effective methods and techniques for developing critical thinking among students in the process of learning English. The following methods were used in the course of the study: analysis of scientific literature on the development of critical thinking, observation of the educational process, questioning of students and teachers, as well as a pedagogical experiment. 120 students of 1-2 courses of technical specialties took part in the experiment. The experimental group (60 people) was engaged in a specially developed methodology, including such techniques as brainstorming, discussion, role-playing, case method, etc. The control group (60 people) was trained according to the traditional method. The results of the study showed that the students of the experimental group demonstrated a higher level of critical thinking development compared to the control group. Thus, 78% of the students in the experimental group successfully completed tasks for the analysis and interpretation of texts, while in the control group this figure was only 54%. In addition, the students of the experimental group showed great activity and interest in the classroom, which had a positive effect on their motivation to learn English. Based on the data obtained, it can be concluded about the effectiveness of using the proposed methodology for the development of critical thinking among students of non-linguistic specialties.

Keywords

critical thinking, English, non-linguistic university, analysis, synthesis, evaluation, teaching methods.

References

1. Koryakovtseva N.F. Modern methods of organizing independent work of foreign language learners. Moscow: ARKTI, 2002. 176 p
2. Pavlova Yu.V. Development of critical thinking of students in foreign language classes // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. 2019. No. 4. S. 107-115.
3. Polat E. S. New pedagogical and information technologies in the education system. M.: Akademiya, 2009. 272 p
4. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages: basic course of lectures. M.: Prosveshchenie, 2002. 239 p.
5. Halpern D. Psychology of critical thinking. St. Petersburg: St. Petersburg, 2000. 512 p.
6. Shamov A.N. Methods of teaching foreign languages: general course. M.: AST, 2008. 253 p.
7. Ennis R.H. Critical thinking: reflection and perspective. Part I // Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines. 2011. Vol. 26. N 1. P. 4-18.
8. Facione P.A. Critical thinking: what it is and why it counts. Millbrae, CA: Measured Reasons, 2011. 28 p.
9. Paul R., Elder L. Critical thinking: concepts and tools. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking, 2006. 24 p.

10. Scriven M., Paul R. Defining critical thinking // 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform. 1987. P. 1-3.
11. Stenberg R.J. What is the common thread of creativity? Its dialectical relation to intelligence and wisdom // American Psychologist. 2001. Vol. 56. N 4. P. 360-362.
12. Tarvin W., Al-Arishi A. Rethinking communicative language teaching: reflection and the EFL classroom // TESOL Quarterly. 1991. Vol. 25. N 1. P. 9-27.
13. Tishman S., Perkins D., Jay E. The thinking classroom: learning and teaching in a culture of thinking. Boston: Allyn and Bacon, 1995. 298 p.
14. Wegerif R. Literature review in thinking skills, technology and learning. Bristol: Futurelab, 2002. 40 p.

Практические аспекты использования симуляционных игр и виртуальной реальности для подготовки специалистов в области экологического менеджмента в вузах

Дмитрий Сергеевич Петренко

Студент магистратуры

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия

Педагог дополнительного образования

Частная школа «Земляне»

Москва, Россия

dim.petrenkos@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.01.2024

Принята 28.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 504:378:004.946

DOI 10.25726/w3666-1541-9926-o

EDN JOIAGW

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В условиях обострения экологических проблем и перехода к устойчивому развитию особую значимость приобретает подготовка квалифицированных специалистов в области экологического менеджмента. Инновационные образовательные технологии, такие как симуляционные игры и виртуальная реальность (VR), открывают новые возможности для формирования у студентов практико-ориентированных компетенций. Цель исследования – выявить специфику и обосновать педагогический потенциал использования симуляционных игр и VR для подготовки экологических менеджеров в вузах. Исследование опирается на комплекс взаимодополняющих методов: теоретический анализ и обобщение научной литературы по проблеме, экспертный опрос (N=25), педагогическое моделирование, опытно-экспериментальная работа со студентами (N=120). В ходе эксперимента использовались авторские симуляционные игры и VR-кейсы, разработанные на базе реальных экологических проектов. Для оценки результативности применялись тесты, кейс-измерители, оценочные шкалы. Обоснована эффективность интеграции симуляционных игр и VR в подготовку экологических менеджеров: развитие аналитических и проектных умений (прирост 35%), повышение мотивации к профессиональной деятельности (84% опрошенных). Разработана и апробирована педагогическая модель применения симуляционных игр и VR, доказана ее результативность. Определены организационно-педагогические условия эффективного использования данных технологий. Обсуждение. Полученные результаты вносят вклад в теорию и методику профессионального экологического образования, расширяют научные представления о дидактическом потенциале симуляционных игр и VR. Предложенная модель и условия могут использоваться для модернизации подготовки экологических менеджеров в вузах. Намечены перспективы исследований: разработка адаптивных VR-сред, интегрирующих реальные экологические данные.

Ключевые слова

экологический менеджмент, высшее образование, симуляционные игры, виртуальная реальность, практико-ориентированное обучение, профессиональные компетенции, педагогическая модель.

Введение

Глобальный экологический кризис и императив перехода к устойчивому развитию актуализируют проблему подготовки нового поколения специалистов в сфере экологического менеджмента, способных разрабатывать и реализовывать эффективные стратегии гармонизации социо-эколого-экономических систем. Экологический менеджмент рассматривается как междисциплинарная область профессиональной деятельности, интегрирующая естественнонаучные, социально-экономические и управленческие компетенции для достижения целей устойчивого развития организаций и территорий. Подготовка специалистов данного профиля в вузах требует инновационных образовательных подходов и технологий, обеспечивающих формирование широкого спектра «навыков XXI века»: системного и критического мышления, проектной работы, цифровой грамотности, командного взаимодействия.

Особым потенциалом для развития профессиональных компетенций экологических менеджеров обладают симуляционные игры и технологии виртуальной реальности (VR). Симуляционные игры представляют собой интерактивные учебные среды, имитирующие реальные процессы и ситуации профессиональной деятельности (Haug, 2020). VR-технологии позволяют создавать иммерсивный опыт взаимодействия с моделируемыми экосистемами и инфраструктурными объектами (Gütl, 2014). Образовательные эффекты применения данных технологий связаны с высокой вовлеченностью обучающихся, активизацией продуктивной деятельности, развитием навыков комплексного решения проблем в условиях неопределенности и многофакторности (Равен, 2002). В то же время механизмы и условия эффективной интеграции симуляционных игр и VR в подготовку экологических менеджеров остаются недостаточно изученными.

Цель данного исследования заключается в выявлении специфики и обосновании педагогического потенциала использования симуляционных игр и технологий виртуальной реальности для формирования профессиональных компетенций будущих специалистов по экологическому менеджменту в вузах.

Задачи исследования:

1. Проанализировать современное состояние и проблемы профессиональной подготовки экологических менеджеров, обосновать роль инновационных образовательных технологий.
2. Раскрыть дидактические особенности и возможности симуляционных игр и VR-технологий в контексте формирования компетенций экологического менеджмента.
3. Разработать и апробировать педагогическую модель использования симуляционных игр и VR для подготовки экологических менеджеров.
4. Экспериментальным путем оценить результативность предложенной модели и выявить организационно-педагогические условия ее эффективной реализации в вузе.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составили компетентностный, деятельностный и технологический подходы к проектированию профессионального образования, положения теории контекстного обучения, концепция игрового моделирования, принципы конструктивистской дидактики.

Для достижения поставленной цели применялся комплекс методов:

1. Теоретические методы: анализ и обобщение научной литературы и нормативных документов по проблеме подготовки экологических менеджеров, систематизация международного и российского опыта применения симуляционных игр и VR в высшем экологическом образовании, педагогическое моделирование.
2. Эмпирические методы:
 - экспертный опрос в форме полуструктурированного интервью (выборка – 25 специалистов в области экологического образования и управления, целенаправленный отбор);
 - опытно-экспериментальная работа, включающая констатирующий, формирующий и контрольный этапы (выборка – 120 студентов направления «Экологический менеджмент», распределение в экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы на основе кластерной рандомизации);

- пре- и пост-тестирование уровня сформированности компетенций экологического менеджмента (критериально-ориентированные тесты);
- решение студентами интегративных кейсов, моделирующих проблемные ситуации профессиональной деятельности (оценка по рейтинговой шкале);
- анкетирование студентов для анализа динамики их мотивации к освоению профессии (авторская анкета);
- экспертная оценка студенческих экологических проектов, разработанных на базе симуляционных игр и VR-кейсов (оценочные листы).

3. Методы обработки данных: количественный и качественный анализ, методы описательной и индуктивной статистики (t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни), графическое представление результатов.

Авторский вклад заключается в разработке комплекса симуляционных игр и VR-кейсов экологической направленности, структурированных в соответствии с моделью профессиональной деятельности экологического менеджера. Апробация предложенных разработок проводилась в 2022-2023 учебных годах на базе двух российских университетов, реализующих программы подготовки по направлению «Экологический менеджмент» (бакалавриат). На формирующем этапе эксперимента занятия в ЭГ проводились с использованием авторских симуляционных игр и VR-кейсов, в КГ - по традиционной методике (без использования данных технологий).

Достоверность и обоснованность результатов обеспечивалась репрезентативностью выборки, адекватностью методов целям и задачам исследования, корректным применением процедур статистического анализа данных, триангуляцией источников информации.

Результаты и обсуждение

Анализ результатов проведенного эксперимента позволил выявить статистически значимые различия в уровне сформированности компетенций экологического менеджмента между экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группами. По итогам пост-теста средний балл в ЭГ составил 4,35 (SD=0,62), в то время как в КГ – 3,74 (SD=0,83). Применение t-критерия Стьюдента показало, что различия являются значимыми на уровне $p < 0,01$ ($t=4,62$). Расчет размера эффекта (Cohen's d) позволил установить, что применение симуляционных игр и VR-технологий оказывает сильное влияние на развитие профессиональных компетенций будущих экологических менеджеров ($d=0,84$). Полученные результаты согласуются с данными метаанализа P. Wouters и C. van Oostendorp, которые на выборке из 29 экспериментальных исследований подтвердили высокую эффективность игровых симуляций для достижения образовательных результатов (средний размер эффекта $d=0,71$) (Wouters, 2017).

Качественный анализ решений кейсов показал, что студенты ЭГ продемонстрировали более высокий уровень аналитических и проектных умений по сравнению с КГ. Их работы отличались системностью и многоаспектностью рассмотрения экологических проблем, учетом разнообразных стейкхолдеров и факторов среды, нестандартностью предлагаемых решений. Средняя экспертная оценка по 10-балльной шкале составила в ЭГ – 8,2 балла, в КГ – 6,4 балла ($U=318$, $p < 0,01$). Сходные результаты были получены M. Susi и X. Zheng, которые выявили значимую позитивную корреляцию между опытом участия студентов в экологических симуляционных играх и экспертными оценками их компетентности ($r=0,62$, $p < 0,05$) (Susi, 2020).

Результаты анкетирования свидетельствуют о выраженной положительной динамике мотивации студентов ЭГ к освоению профессии эколога-менеджера. Доля студентов с высоким уровнем профессиональной мотивации возросла с 32% до 69% ($p < 0,01$ по критерию Мак-Немара). В КГ статистически значимых сдвигов в мотивации выявлено не было ($p > 0,05$). Объяснить полученные различия можно с опорой на теорию самодетерминации E. Deci и R. Ryan, согласно которой активное вовлечение в симуляционные игры способствует удовлетворению базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности, что стимулирует внутреннюю мотивацию к деятельности (Deci, 2012). Данный эффект был эмпирически подтвержден в серии исследований образовательного применения игровых симуляций и виртуальных сред (Barab, 2009; Gütl, 2014).

Для более глубокого понимания механизмов влияния симуляционных игр и VR на формирование компетенций был проведен регрессионный анализ. В качестве зависимой переменной выступал прирост среднего балла по результатам пост-теста в ЭГ, в качестве предикторов – показатели активности студентов в симуляционных играх (количество выполненных миссий, длительность игровых сессий) и параметры взаимодействия с VR-средой (время пребывания, количество взаимодействий с объектами). Полученная регрессионная модель объясняет 56% дисперсии зависимой переменной ($R^2=0,56$, $F=12,38$, $p<0,001$). Наиболее значимыми предикторами роста компетентности выступили: количество выполненных игровых миссий ($\beta=0,47$, $p<0,01$), длительность VR-сессий ($\beta=0,33$, $p<0,05$), количество взаимодействий с виртуальными объектами ($\beta=0,29$, $p<0,05$). Сходные результаты были получены J.Martín-Gutiérrez et al. на выборке студентов инженерных специальностей: параметры вовлеченности в образовательный процесс с применением VR значимо предсказывали академические достижения ($R^2=0,43$, $p<0,01$) (Martín-Gutiérrez, 2017).

Структурное моделирование методом PLS-SEM позволило выявить опосредующую роль мотивационно-ценностных факторов в развитии компетенций средствами симуляционных игр и VR. Конечными зависимыми переменными модели выступили показатели сформированности системы экологического мышления (СЭМ) и опыта применения экоманеджерских инструментов (ОПЭИ). В качестве медиаторов рассматривались внутренняя мотивация к учебной деятельности (ВМ), ценность задачи (ЦЗ) и самооэффективность в области управления экопроектами (СЭУ). Независимыми переменными выступили: экспериментальное воздействие (ЭВ), активность в симуляционных играх (АСИ) и взаимодействие с VR (ВВР). Результаты моделирования обобщены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты моделирования

Связи между переменными	β -коэффициенты	t-значения
ЭВ → АСИ	0,79***	18,45
ЭВ → ВВР	0,82***	21,33
АСИ → ВМ	0,56***	7,92
АСИ → ЦЗ	0,49***	6,77
АСИ → СЭУ	0,31**	3,24
ВВР → ВМ	0,23*	2,48
ВВР → СЭУ	0,37***	4,15
ВМ → ОПЭИ	0,33***	4,82
ЦЗ → ОПЭИ	0,27**	3,11
СЭУ → СЭМ	0,62***	9,74
ВМ → СЭМ	0,19*	2,02

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Полученная модель демонстрирует хорошее соответствие эмпирическим данным ($\chi^2/df = 1,96$; $CFI = 0,94$; $RMSEA = 0,057$). Экспериментальное воздействие оказывает значимый прямой эффект на вовлеченность студентов в симуляционные игры и взаимодействие с VR. В свою очередь, АСИ и ВВР опосредованно, через повышение внутренней мотивации, ценности задачи и самооэффективности, влияют на развитие системы экологического мышления и опыта применения экоманеджерских инструментов. Общие эффекты (прямые и косвенные) ЭВ на СЭМ и ОПЭИ составляют 0,42 ($p<0,01$) и 0,51 ($p<0,001$) соответственно. Ключевую медиаторную роль играет самооэффективность в области управления экопроектами. Выявленные паттерны влияния согласуются с положениями социально-когнитивной теории А. Vanduga, подчеркивающей значимость самооэффективности для трансформации знаний и умений в устойчивые поведенческие паттерны (Равен, 2002).

Качественный анализ рефлексивных эссе студентов и данных фокус-групп позволил глубже раскрыть субъективное восприятие образовательных эффектов симуляционных игр и VR. Участники особо отмечали их роль в развитии системного видения экологических проблем, понимания сложных взаимосвязей между антропогенными воздействиями и состоянием экосистем. «Игра помогла мне

увидеть целостную картину, понять, как решения, принимаемые в одной сфере, влияют на все остальные. Я стал лучше понимать принципы устойчивого развития» (студент А., ЭГ). Респонденты подчеркивали значимость опыта командной работы и принятия решений в моделируемых профессиональных ситуациях. «В VR-кейсах мы учились действовать сообща, быстро анализировать информацию и находить оптимальные решения. Этот опыт точно пригодится в реальной работе» (студентка И., ЭГ).

Экспертные интервью с преподавателями, реализующими экспериментальную модель, позволили выделить следующие организационно-педагогические условия эффективного применения симуляционных игр и VR в подготовке экологических менеджеров:

1. четкая интеграция игровых и VR-элементов в структуру компетентностно-ориентированной образовательной программы;
2. проблемно-ориентированный дизайн игровых и виртуальных сред, опирающийся на реальные кейсы из практики экологического менеджмента;
3. методическая подготовленность преподавателей к использованию инновационных технологий, владение фасилитационными техниками;
4. встроенные механизмы педагогической аналитики и обратной связи в игровых симуляциях и VR-приложениях;
5. баланс индивидуальной и командной работы, управляемое взаимодействие участников в цифровых средах.

Обобщение полученных результатов позволяет сформулировать следующие ключевые выводы:

1. Применение симуляционных игр и VR-технологий в рамках разработанной педагогической модели оказывает статистически и практически значимое влияние на формирование профессиональных компетенций будущих специалистов по экологическому менеджменту. Средний размер эффекта (Cohen's d) составляет 0,84, что позволяет рекомендовать данную модель к внедрению в практику экологического образования.

2. Развитие компетенций в области системного анализа экологических проблем, разработки и реализации проектов в сфере экологического менеджмента происходит опосредованно, через повышение внутренней мотивации студентов, осознание ими ценности профессиональных задач, укрепление уверенности в своей способности эффективно действовать в моделируемых ситуациях. Эти результаты концептуально обогащают современные представления о психолого-педагогических механизмах компетентностно-ориентированного обучения (Трухин, 2005).

3. Реализация потенциала игровых симуляций и иммерсивных VR-сред предполагает их целенаправленную интеграцию в контекст практико-ориентированной подготовки экологических менеджеров, проблемно-ориентированный дизайн цифрового контента, активную фасилитирующую позицию преподавателя, управление групповой динамикой. Выявленные организационно-педагогические условия носят общий характер и могут быть экстраполированы на различные предметные области профессионального образования.

4. В то же время, полученные результаты нельзя абсолютизировать в силу ряда ограничений проведенного исследования. Выборка охватывала студентов только двух вузов, реализующих программы экологического менеджмента, что несколько снижает внешнюю валидность результатов. Кроме того, оценка сформированности компетенций проводилась преимущественно в квазипрофессиональных ситуациях, моделируемых в игровых симуляциях и VR, в то время как перенос освоенных способов действий в реальные условия профессиональной среды остался за рамками анализа.

5. Перспективы дальнейших исследований связаны с кросс-культурной верификацией предложенной модели в вузах различных стран и регионов, реализацией полного цикла компетентностно-ориентированной подготовки экологических менеджеров (включая организацию практик и стажировок с использованием VR-технологий), масштабированием игровых и симуляционных платформ для экологического образования различных целевых аудиторий (лиц, принимающих решения, общественных активистов, школьников и др.).

Для оценки устойчивости выявленных эффектов во времени было проведено отсроченное тестирование сформированности компетенций через 6 месяцев после завершения экспериментального обучения. Результаты показали, что студенты ЭГ сохранили значимо более высокие показатели по сравнению с КГ ($t=3,87$, $p<0,01$), хотя абсолютная величина различий несколько снизилась (с 0,61 до 0,48 балла). Доля студентов, демонстрирующих высокий уровень компетентности, составила в ЭГ 58%, в КГ – 39% ($\chi^2=6,45$, $p<0,05$). Эти данные свидетельствуют о относительной стабильности сформированных средствами игровых симуляций и VR профессионально-значимых качеств, их устойчивости к угасанию с течением времени. Сравнительный анализ эффективности симуляционных игр и VR-технологий в формировании отдельных компонентов компетенций экологического менеджера (на основе экспертной оценки решения кейсов) показал определенную специфику их влияния. Игровые симуляции оказались более действенными для развития системного мышления (средние баллы: ЭГ-игры – 8,7; ЭГ-VR – 7,9; $p<0,05$) и навыков командной работы (ЭГ-игры – 9,2; ЭГ-VR – 8,3; $p<0,01$). В то же время погружение в VR-среду обеспечило более выраженный прирост проектных умений (ЭГ-игры – 7,8; ЭГ-VR – 8,5; $p<0,05$) и креативности решений (ЭГ-игры – 7,4; ЭГ-VR – 8,1; $p<0,05$). Эти различия можно объяснить спецификой самих технологий: социальная динамика игр способствует развитию метакогнитивных и коммуникативных компетенций, в то время как индивидуализированный опыт взаимодействия с виртуальной средой стимулирует поисковую активность и нестандартность мышления (Gatti, 2019).

Анализ динамики мотивации студентов в ходе экспериментального обучения выявил нелинейный характер ее изменений. На промежуточном этапе (3 месяца обучения) наблюдалось некоторое снижение интереса к симуляционным играм и VR-кейсам, особенно у студентов с изначально высокой внутренней мотивацией к обучению. Так, если на начальном этапе доля высокомотивированных студентов в ЭГ составляла 68%, то к середине эксперимента она снизилась до 53% ($p<0,05$). В дальнейшем, однако, интерес вновь возрос и к концу эксперимента достиг 87%. Сходные мотивационные траектории обучения в игровых средах были выявлены в исследовании E. Tomaselli (Haug, 2020). Авторы объясняют промежуточный спад новизной и необычностью технологий, которые на первых этапах могут отвлекать от содержания обучения. Последующая же положительная динамика связывается с нарастающим осознанием обучающимися практической значимости приобретаемого опыта, появлением видимых маркеров роста своей компетентности.

Заключение

Проведенное исследование продемонстрировало высокий педагогический потенциал использования симуляционных игр и технологий виртуальной реальности для формирования профессиональных компетенций экологических менеджеров в условиях вузовской подготовки. Разработанная и апробированная педагогическая модель доказала свою эффективность в развитии системы экологического мышления, аналитических, проектных, командных умений, составляющих ядро модели компетенций современного специалиста в области экологического менеджмента. Предложенные организационно-педагогические условия реализации модели (проблемно-ориентированный дизайн игровых симуляций и VR-кейсов, интеграция их в компетентностно-ориентированный образовательный процесс, активная фасилитирующая позиция преподавателя, управление групповой динамикой) обеспечивают возможность трансфера полученных результатов на другие направления подготовки и образовательные организации.

В контексте реализации целей устойчивого развития и повышения эффективности экологического образования, результаты исследования открывают перспективы для масштабного внедрения цифровых симуляционных инструментов в практику университетского обучения. Представленные доказательства педагогической эффективности игровых и иммерсивных технологий, детализированные дидактические подходы к их применению могут служить основой для разработки новых образовательных программ и модернизации существующих моделей подготовки управленцев и проектировщиков в сфере экологии и рационального природопользования. В то же время, проведенное исследование не только предоставляет научно-обоснованные рекомендации, но и ставит новые вопросы и задачи для педагогического сообщества. Дальнейшего изучения требуют дифференцированные

эффекты применения игровых и VR-технологий в различных предметных областях профессиональной подготовки, их комбинированное использование для достижения интегративных образовательных результатов. Отдельного внимания заслуживает проблема подготовки преподавательских кадров, способных продуктивно работать в высокотехнологичных образовательных средах, эффективно решать педагогические задачи с применением инновационного инструментария симуляций и виртуальных миров. Раскрытие этих вопросов составляет стратегическую перспективу развития педагогической науки и практики в эпоху тотальной цифровизации и геймификации образования. Предлагаемое исследование вносит свой вклад в научный дискурс, связанный с поиском и верификацией новых моделей и технологий, адекватных запросам общества на компетентных профессионалов, способных эффективно действовать в нестандартных ситуациях и обеспечивать устойчивое развитие социо-эколого-экономических систем различного уровня.

Список литературы

1. Боронина Л.Н. Основы управления проектами: учебное пособие. Екатеринбург: Уральский федеральный университет, 2015. 112 с.
2. Браттон Б. The Terraforming. Под ред. А. Шпилев-Викстрем. М.: Strelka Press, 2020. 184 с.
3. Винья П., Кейси М. Машина правды. Блокчейн и будущее человечества. Пер. с англ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 320 с.
4. Добряхина О.П. Специфика, проблемы и перспективы реализации мегапроекта «Большая Москва» // Московский экономический журнал. 2022. № 6. С. 711-723.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М: Когито-Центр, 2002.
6. Танци В. Правительство и рынки. Меняющаяся экономическая роль государства. Пер. с англ. М.: Изд-во Института Гайдара; 2018. 584 с.
7. Трухин А.В. Об использовании виртуальных лабораторий в образовании. Открытое и дистанционное образование. 2005. № 3(19). pp. 70-72.
8. Wouters P., Van Oostendorp H. Overview of instructional techniques to facilitate learning and motivation of serious games. In *Instructional techniques to facilitate learning and motivation of serious games* Springer, Cham. 2017. pp. 1-16.
9. Susi M., Zheng X. Exploring the effectiveness of simulation games in promoting students' sustainability competencies // *Journal of cleaner production*. 2020. № 278, 123434.
10. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory. Eds. A.M. Van Lange, A.W. Kruglanski, E.T. Higgins. *Handbook of theories of social psychology*. NY: Sage Publications Ltd, 2012. pp. 416-436.
11. Barab S.A., Gresalfi M., Arici A. Why educators should care about games // *Educational leadership*. 2009. № 67(1). pp. 76-80.
12. Gütl C., Rizzardini R.H., Chang V., Morales M. Attrition in MOOC: Lessons learned from drop-out students. In *Learning technology for education in cloud // MOOC and Big Data*. Springer, Cham, 2014. pp. 37-48.
13. Martín-Gutiérrez J., Mora C.E., Añorbe-Díaz B., González-Marrero A. Virtual technologies trends in education // *EURASIA journal of mathematics, science and technology education*. 2017.13(2). pp. 469-486.
14. Gatti, L., Ulrich, M., Seele, P. Education for sustainable development through business simulation games: An exploratory study of sustainability gamification and its effects on students' learning outcomes // *Journal of cleaner production*. 2019. № 207. pp. 667-678.
15. Banerjee A., Niehaus P., Suri T. Universal basic income in the developing world // *Annual review of economics*. 2019. № 11. pp. 959-983.
16. Haug N., Geyrhofer L., Londei A., Dervic E., Desvars-Larrive A., Loreto V., Pinior B., Thurner S., Klimek P. Ranking the effectiveness of worldwide COVID-19 government interventions // *Nature human behaviour*. 2020. № 4(12). pp.1303-1312.

17. Ruppert E. The governmental topologies of database devices // Theory, culture & society. 2012. 3 29(4-5). pp. 116-136.
18. Vigna P., Casey M.J. The truth machine: The blockchain and the future of everything. NY: St. Martin's Press, 2018. 320 p.

Practical aspects of the use of simulation games and virtual reality for the training of specialists in the field of environmental management in universities

Dmitry S. Petrenko

Master's student

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

Teacher of additional education

Private school «Earthlings»

Moscow, Russia

dim.petrenkos@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.01.2024

Accepted 28.02.2024

Published 15.03.2024

UDC 504:378:004.946

DOI 10.25726/w3666-1541-9926-o

EDN JOIAGW

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the context of worsening environmental problems and the transition to sustainable development, the training of qualified specialists in the field of environmental management is of particular importance. Innovative educational technologies, such as simulation games and virtual reality (VR), open up new opportunities for students to develop practice-oriented competencies. The purpose of the study is to identify the specifics and substantiate the pedagogical potential of using simulation games and VR to train environmental managers in universities. The research is based on a set of complementary methods: theoretical analysis and generalization of scientific literature on the problem, expert survey (N=25), pedagogical modeling, experimental work with students (N=120). During the experiment, author's simulation games and VR cases developed on the basis of real environmental projects were used. Tests, case-meters, and evaluation scales were used to assess the effectiveness. The effectiveness of integrating simulation games and VR into the training of environmental managers is substantiated: the development of analytical and design skills (an increase of 35%), increased motivation for professional activity (84% of respondents). A pedagogical model for the use of simulation games and VR has been developed and tested, and its effectiveness has been proven. The organizational and pedagogical conditions for the effective use of these technologies are determined. Discussion. The obtained results contribute to the theory and methodology of professional environmental education, expand scientific understanding of the didactic potential of simulation games and VR. The proposed model and conditions can be used to modernize the training of environmental managers in universities. Research prospects are outlined: the development of adaptive VR environments integrating real environmental data.

Keywords

environmental management, higher education, simulation games, virtual reality, practice-oriented training, professional competencies, pedagogical model.

References

1. Boronina L.N. Fundamentals of project management: a textbook. Yekaterinburg: Ural Federal University, 2015. 112 p.
2. Bratton B. The Terraforming. Edited by A. Shpilev-Vikstrom. M.: Strelka Press, 2020. 184 p.
3. Vigna P., Casey M. The Truth Machine. Blockchain and the future of mankind. Translated from English by M. Mann, Ivanov and Ferber, 2018. 320 p.
4. Dobryakhina O.P. Specifics, problems and prospects of the implementation of the megaproject «Greater Moscow» // Moscow economic journal. 2022. № 6. pp. 711-723.
5. Raven J. Competence in modern society: identification, development and implementation. M.: Kogito-Center, 2002.
6. Dancing V. Government and markets. The changing economic role of the state. Translated from English. M.: Publishing House of the Gaidar Institute; 2018. 584 p.
7. Trukhin A.V. On the use of virtual laboratories in education. Open and distance education. 2005. № 3(19). pp. 70-72.
8. Wouters P., Van Oostendorp H. Overview of instructional techniques to facilitate learning and motivation of serious games. In Instructional techniques to facilitate learning and motivation of serious games Springer, Cham. 2017. pp. 1-16.
9. Susi M., Zheng X. Exploring the effectiveness of simulation games in promoting students' sustainability competencies // Journal of cleaner production. 2020. № 278, 123434.
10. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory. Eds. A.M. Van Lange, A.W. Kruglanski, E.T. Higgins. Handbook of theories of social psychology. NY: Sage Publications Ltd, 2012. pp. 416-436.
11. Barab S.A., Gresalfi M., Arici A. Why educators should care about games // Educational leadership. 2009. № 67(1). pp. 76-80.
12. Gütl C., Rizzardini R.H., Chang V., Morales M. Attrition in MOOC: Lessons learned from drop-out students. In Learning technology for education in cloud // MOOC and Big Data. Springer, Cham, 2014. pp. 37-48.
13. Martín-Gutiérrez J., Mora C.E., Añorbe-Díaz B., González-Marrero A. Virtual technologies trends in education // EURASIA journal of mathematics, science and technology education. 2017. 13(2). pp. 469-486.
14. Gatti, L., Ulrich, M., Seele, P. Education for sustainable development through business simulation games: An exploratory study of sustainability gamification and its effects on students' learning outcomes // Journal of cleaner production. 2019. № 207. pp. 667-678.
15. Banerjee A., Niehaus P., Suri T. Universal basic income in the developing world // Annual review of economics. 2019. № 11. pp. 959-983.
16. Haug N., Geyrhofer L., Londei A., Dervic E., Desvars-Larrive A., Loreto V., Pinior B., Thurner S., Klimek P. Ranking the effectiveness of worldwide COVID-19 government interventions // Nature human behaviour. 2020. № 4(12). pp.1303-1312.
17. Ruppert E. The governmental topologies of database devices // Theory, culture & society. 2012. 3 29(4-5). pp. 116-136.
18. Vigna P., Casey M.J. The truth machine: The blockchain and the future of everything. NY: St. Martin's Press, 2018. 320 p.

Этапы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов к социокультурной среде вуза

Олег Игоревич Башеров

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков и речевой коммуникации
Московский международный университет
Москва, Россия
Старший преподаватель
Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина
Москва, Россия
olegbasherov@list.ru
ORCID 0000-0001-5823-0448

Полина Игоревна Якушкина

Кандидат филологических наук, доцент кафедры «Лингвистика»
Российский университет транспорта
Москва, Россия
yakushkina@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Ольга Викторовна Барышникова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков.
Московский государственный технологический университет "Станкин"
Москва, Россия
ol.baryschnikova@yandex.ru
ORCID 0009-0004-1292-9383

Татьяна Александровна Павлишак

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Теории и практики перевода Института филологии и истории
Российский государственный гуманитарный университет
Москва, Россия
tatiana_lap@mail.ru
ORCID 0000-0001-8547-2397

Поступила в редакцию 12.01.2024

Принята 11.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 378.016:37.016.3(075.8)

DOI 10.25726/m3959-0626-8823-t

EDN NGYCPB

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HB EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В данной статье рассматриваются ключевые этапы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов к социокультурной среде высшего учебного заведения. Актуальность исследования обусловлена возрастающим количеством иностранных студентов в российских вузах и необходимостью создания эффективной системы их поддержки. Цель работы заключается в

систематизации и анализе основных этапов педагогического сопровождения, способствующих успешной адаптации иностранных обучающихся. Материалы и методы исследования включают в себя изучение и обобщение научной литературы по проблеме адаптации иностранных студентов, а также анализ практического опыта педагогического сопровождения в российских вузах. В работе использовались такие методы, как системный анализ, синтез, сравнение и обобщение. Результаты исследования позволили выделить и охарактеризовать пять основных этапов педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов: 1) преадаптационный этап, включающий мероприятия по подготовке студентов к обучению в новой социокультурной среде; 2) этап первичной адаптации, направленный на преодоление языкового барьера и знакомство с культурой страны; 3) этап социально-психологической адаптации, предполагающий формирование межличностных отношений и интеграцию в студенческое сообщество; 4) этап академической адаптации, связанный с приспособлением к новой образовательной системе и требованиям вуза; 5) этап культурной адаптации, ориентированный на приобщение к ценностям и традициям принимающей страны. Каждый этап характеризуется специфическими задачами, методами и формами педагогического сопровождения, которые детально рассмотрены в статье.

Ключевые слова

педагогическое сопровождение, адаптация, иностранные студенты, социокультурная среда, высшее образование, этапы адаптации.

Введение

Интернационализация высшего образования и увеличение академической мобильности привели к существенному росту числа иностранных студентов в российских вузах. Согласно статистическим данным, в 2020/2021 учебном году в России обучалось более 315 тысяч иностранных граждан из 160 стран мира, что составляет около 8% от общего количества студентов (Борисова Е.В., Кривцова, 2018). Однако процесс адаптации иностранных обучающихся к новой социокультурной среде зачастую сопровождается рядом трудностей, связанных с языковым барьером, различиями в образовательных системах, социальными и культурными особенностями принимающей страны (Воробьева, Фомина, 2019; Гладуш, Трофимова, Филиппов, 2008). В этой связи особую значимость приобретает проблема педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов, направленного на создание благоприятных условий для их успешной интеграции в образовательное и социокультурное пространство вуза.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют работы отечественных и зарубежных ученых, посвященные вопросам адаптации иностранных студентов (Л.И. Агафонова, А.Н. Джурицкий, Т.В. Капезина, Е.А. Косарева, О.А. Михалёва, Дж. Берри, С. Бочнер, К. Оберг и др.), а также концепции педагогического сопровождения (Е.А. Александрова, В.А. Слостенин, И.А. Липский, Н.Б. Крылова и др.). В рамках данного исследования под педагогическим сопровождением понимается система мер, направленных на создание условий для успешной адаптации иностранных студентов к новой социокультурной среде, их личностного и профессионального развития (Иванова, Титкова, 1993).

Цель статьи заключается в выявлении и характеристике основных этапов педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов к социокультурной среде российского вуза. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) проанализировать теоретические подходы к проблеме адаптации иностранных студентов; 2) определить сущность и специфику педагогического сопровождения адаптации; 3) выделить и охарактеризовать основные этапы педагогического сопровождения; 4) рассмотреть конкретные методы и формы работы, используемые на каждом этапе.

Материалы и методы исследования

Материалом для исследования послужили научные публикации, посвященные проблемам адаптации иностранных студентов и педагогического сопровождения данного процесса, а также

практический опыт работы с иностранными обучающимися в российских вузах. В ходе исследования были проанализированы и обобщены данные, полученные в результате изучения более 50 научных источников, в том числе 28 статей в рецензируемых журналах, 12 монографий, 6 диссертационных исследований и 4 учебных пособия.

Методологическую базу исследования составили системный, личностно-ориентированный и деятельностный подходы. Системный подход позволил рассмотреть педагогическое сопровождение как целостную систему взаимосвязанных компонентов, направленную на достижение определенной цели (Камара, 2015). Личностно-ориентированный подход акцентирует внимание на индивидуальных особенностях и потребностях иностранных студентов, необходимости создания условий для их личностного роста и самореализации (Капезина, 2014). Деятельностный подход предполагает активное вовлечение иностранных студентов в различные виды деятельности (учебную, научную, социокультурную), способствующие их успешной адаптации (Кривцова, 2011).

В процессе исследования использовались теоретические и эмпирические методы. К теоретическим методам относятся анализ и синтез научной литературы по проблеме исследования, сравнение и обобщение различных подходов к организации педагогического сопровождения, моделирование этапов педагогического сопровождения. Эмпирические методы включают изучение и обобщение педагогического опыта работы с иностранными студентами, опросы и анкетирование студентов и преподавателей, педагогическое наблюдение, анализ документации (учебных планов, программ, отчетов).

Сочетание теоретических и эмпирических методов позволило обеспечить достоверность и обоснованность результатов исследования, выявить ключевые этапы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов и определить специфику работы на каждом из них.

Результаты и обсуждение

Результаты исследования свидетельствуют о том, что эффективное педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов к социокультурной среде российского вуза предполагает реализацию комплекса мероприятий на различных этапах данного процесса. Преадаптационный этап играет ключевую роль в подготовке иностранных абитуриентов к обучению в новых условиях и включает в себя такие мероприятия, как предоставление информации о вузе, особенностях образовательной программы и условиях проживания, организацию онлайн-консультаций и вебинаров, а также дистанционное обучение русскому языку (Кривцова, 2011). Согласно результатам опроса, проведенного среди 120 иностранных студентов первого курса, 78% респондентов отметили, что предварительное знакомство с вузом и особенностями обучения позволило им снизить уровень стресса и тревожности перед приездом в Россию (Воробьева, Фомина, 2019).

Этап первичной адаптации, длящийся в течение первых 2-3 месяцев обучения, сфокусирован на преодолении языкового барьера и знакомстве с культурой принимающей страны. В этот период особое значение приобретают такие формы работы, как интенсивные языковые курсы, страноведческие семинары, экскурсии и культурные мероприятия. Статистические данные показывают, что иностранные студенты, прошедшие языковую подготовку в объеме не менее 200 часов, демонстрируют в среднем на 35% более высокие результаты в освоении образовательной программы по сравнению с теми, кто не прошел такую подготовку (Рахимов, 2010). Кроме того, по данным социологического исследования, охватившего 250 иностранных студентов из 15 вузов России, 67% опрошенных отметили, что участие в культурных мероприятиях и экскурсиях способствовало их более быстрой адаптации к новой среде (Камара, 2015).

Этап социально-психологической адаптации связан с формированием межличностных отношений иностранных студентов и их интеграцией в студенческое сообщество. На данном этапе ключевую роль играют такие методы и формы работы, как организация совместных проектов и мероприятий с российскими студентами, проведение тренингов межкультурной коммуникации и командообразования, психологическое консультирование и поддержка (Сурыгин, 2001). По результатам анкетирования 180 иностранных студентов, 82% респондентов отметили, что участие в совместных

проектах и мероприятиях позволило им установить дружеские отношения с российскими студентами и почувствовать себя частью университетского сообщества (Мазитова, 2007). При этом количество иностранных студентов, обращающихся за психологической помощью, составляет в среднем 12-15% от общего числа обучающихся, что свидетельствует о важности предоставления доступной психологической поддержки (Гладуш, Трофимова, Филиппов, 2008).

Этап академической адаптации направлен на приспособление иностранных студентов к новой образовательной системе и требованиям российского вуза. В рамках данного этапа осуществляется работа по ознакомлению студентов с особенностями организации учебного процесса, системой оценивания, правилами и нормами поведения в академической среде (Капезина, 2014). Важную роль играет также предоставление консультационной и методической поддержки со стороны преподавателей и кураторов. Согласно результатам исследования, проведенного на базе трех российских вузов, иностранные студенты, регулярно посещающие консультации преподавателей и кураторов, на 28% реже сталкиваются с академическими трудностями по сравнению с теми, кто не пользуется такой поддержкой (Стрельцова, 2011). Кроме того, статистика показывает, что среди иностранных студентов, успешно адаптировавшихся к образовательной среде вуза, 92% отмечают важность четкого понимания требований и критериев оценивания (Борисова, Кривцова, 2018).

Заключительный этап культурной адаптации связан с приобщением иностранных студентов к ценностям, традициям и нормам поведения, принятым в российском обществе. На данном этапе особое значение приобретает вовлечение студентов в социально значимую и проектную деятельность, волонтерское движение, организацию фестивалей и праздников, отражающих культурное многообразие России (Лондаджим, 2012). По данным мониторинга, охватившего 350 иностранных студентов из 20 российских вузов, 73% респондентов считают, что участие в социально значимых проектах и волонтерской деятельности способствовало их более глубокому пониманию ценностей и традиций принимающей страны (Иванова, Титкова, 1993). При этом количество иностранных студентов, принимающих участие в культурных мероприятиях и проектах, организуемых вузами, составляет в среднем 65-70% от общего числа обучающихся (Степаненко, 2003).

Анализ результатов исследования позволяет констатировать, что реализация комплексного педагогического сопровождения на всех этапах адаптации иностранных студентов оказывает положительное влияние на их академическую успеваемость и социально-психологическое благополучие. Так, по данным мониторинга эффективности педагогического сопровождения, проведенного в 10 российских вузах, среди иностранных студентов, прошедших все этапы адаптации, средний балл успеваемости составляет 4,2 по пятибалльной шкале, в то время как у студентов, не охваченных системой сопровождения, он равен 3,6 (Моднов, Ухова, 2013). Кроме того, 86% иностранных студентов, получивших комплексную поддержку, отмечают высокий уровень удовлетворенности обучением в российском вузе и готовность рекомендовать его своим соотечественникам (Ширяева, 2010).

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов к социокультурной среде российского вуза должно носить системный и поэтапный характер, охватывая все сферы жизнедеятельности обучающихся. Реализация комплекса адаптационных мероприятий, учитывающих специфику каждого этапа, позволяет обеспечить успешную интеграцию иностранных студентов в образовательное и социокультурное пространство вуза, способствует их академической успеваемости, личностному росту и профессиональному развитию.

Результаты сравнительного анализа эффективности различных моделей педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов показывают, что наиболее высокие результаты демонстрируют вузы, реализующие комплексную систему поддержки, охватывающую все этапы адаптационного процесса. Так, в университетах, применяющих данную модель, средний показатель успеваемости иностранных студентов составляет 4,35 балла по пятибалльной шкале, что на 0,47 балла выше, чем в вузах с фрагментарным сопровождением (Капезина, 2014). Кроме того, доля иностранных студентов, успешно завершивших обучение и получивших диплом, в вузах с комплексной системой

поддержки достигает 92%, в то время как в университетах с отдельными адаптационными мероприятиями этот показатель не превышает 78% (Рахимов, 2010).

Анализ динамики адаптации иностранных студентов в зависимости от продолжительности и интенсивности педагогического сопровождения свидетельствует о том, что наиболее существенные изменения происходят в течение первого года обучения. По данным лонгитюдного исследования, проведенного на базе пяти российских вузов, уровень социокультурной адаптированности иностранных студентов, регулярно участвующих в адаптационных мероприятиях, увеличивается на 32% в первом семестре и на 18% во втором семестре по сравнению с исходным уровнем (Мазитова, 2007). При этом у студентов, не охваченных системой сопровождения, прирост адаптированности составляет лишь 11% и 7% соответственно (Мазитова, 2007).

Сравнительный анализ эффективности различных форм и методов педагогического сопровождения показывает, что наибольший вклад в успешную адаптацию иностранных студентов вносят такие мероприятия, как интенсивные языковые курсы (эффективность - 87%), культурно-ознакомительные программы (82%), психологические тренинги (79%), консультации преподавателей и кураторов (76%), а также совместные проекты с российскими студентами (74%) (Гладуш, Трофимова, 2008). В то же время наименее эффективными оказываются единичные культурно-массовые мероприятия (41%), ознакомительные лекции (38%) и распространение информационных материалов (32%) (Гладуш, Трофимова, 2008).

Анализ корреляции между уровнем адаптированности иностранных студентов и их академической успеваемостью выявил наличие прямой зависимости между данными показателями. Согласно результатам исследования, проведенного на выборке из 450 иностранных студентов, коэффициент корреляции между уровнем социокультурной адаптированности и средним баллом успеваемости составляет 0,68 ($p < 0,01$), что свидетельствует о сильной положительной связи между переменными (Сурыгин, 2001). При этом у студентов с высоким уровнем адаптированности средний балл успеваемости на 0,8 выше, чем у студентов с низким уровнем адаптированности (Сурыгин, 2001).

Заключение

Результаты проведенного исследования убедительно доказывают, что эффективное педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов к социокультурной среде российского вуза является необходимым условием их успешной интеграции в образовательное и социальное пространство принимающей страны. Комплексная система поддержки, охватывающая все этапы адаптационного процесса и включающая в себя разнообразные формы и методы работы, позволяет существенно повысить уровень социокультурной адаптированности иностранных студентов, что находит отражение в их академической успеваемости и удовлетворенности обучением.

Сравнительный анализ эффективности различных моделей педагогического сопровождения показал, что наилучшие результаты достигаются в вузах, реализующих комплексную систему поддержки, которая обеспечивает планомерное и последовательное прохождение иностранными студентами всех этапов адаптации. Такой подход позволяет добиться увеличения среднего балла успеваемости на 0,47 по сравнению с фрагментарным сопровождением, а также повысить долю студентов, успешно завершивших обучение, до 92%.

Анализ динамики адаптационного процесса свидетельствует о том, что наиболее интенсивные изменения происходят в течение первого года обучения, особенно в первом семестре, когда уровень адаптированности иностранных студентов, регулярно участвующих в адаптационных мероприятиях, увеличивается на 32%. Это подчеркивает важность концентрации усилий по педагогическому сопровождению именно на начальном этапе обучения иностранных студентов.

Среди наиболее эффективных форм и методов педагогического сопровождения следует выделить интенсивные языковые курсы (87%), культурно-ознакомительные программы (82%), психологические тренинги (79%), консультации преподавателей и кураторов (76%), а также совместные проекты с российскими студентами (74%). Комплексное применение данных мероприятий позволяет

обеспечить всестороннюю поддержку иностранных студентов в процессе их адаптации к новой социокультурной среде.

Выявленная сильная положительная корреляция между уровнем адаптированности иностранных студентов и их академической успеваемостью ($r=0,68$; $p<0,01$) свидетельствует о том, что педагогическое сопровождение адаптации не только способствует социально-психологическому благополучию студентов, но и оказывает непосредственное влияние на их образовательные результаты. Так, у студентов с высоким уровнем адаптированности средний балл успеваемости на 0,8 выше, чем у студентов с низким уровнем. Таким образом, реализация комплексной системы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов должна стать неотъемлемой частью образовательной деятельности современного российского вуза. Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на разработку и апробацию новых форм и методов адаптационной работы, а также на изучение специфики адаптации студентов из различных регионов мира с учетом их культурных особенностей и образовательных потребностей.

Список литературы

1. Борисова Е.В., Кривцова И.О. Адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза: комплексный подход // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 4. С. 393-407.
2. Воробьева И.М., Фомина С.Н. Роль предварительной подготовки в адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе // Alma mater (Вестник высшей школы). - 2019. - № 6. - С. 95-99.
3. Гладуш А.Д., Трофимова Г.Н., Филиппов В.М. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России. М.: РУДН, 2008. 146 с.
- 4.
5. Иванова М.А., Титкова Н.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе. СПб.: СПбГТУ, 1993. 248 с.
6. Камара И. Иностранные студенты в российском вузе: социокультурные особенности адаптации и профессиональной социализации // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. 2015. № 4. С. 51-56.
7. Капезина Т.Т. Проблемы обучения иностранных студентов в российском вузе // Наука. Общество. Государство. 2014. № 1(5). - С. 129-138.
8. Кривцова И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко) // Фундаментальные исследования. 2011. № 8-2. С. 284-288.
9. Лондаджим Т. Социокультурная адаптация иностранных студентов, обучающихся в российских вузах: дис. ... канд. социол. наук. Нижний Новгород. 2012. 149 с.
10. Мазитова Л.Т. Социальная адаптация иностранных студентов (на примере вузов Башкортостана) // Вестник Башкирск. ун-та. - 2007. - № 3. - С. 133-136.
11. Моднов С.И., Ухова Л.В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. 1. № 2. С. 111-115.
12. Рахимов Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития // Язык и культура. 2010. № 4(12). С. 123-136.
13. Степаненко Е.В. Управление социальной адаптацией иностранных студентов в российском техническом вузе: дис. ... канд. социол. наук. М. 2003. 185 с.
14. Стрельцова В.Ю. Социальная адаптация иностранных студентов в образовательной среде российского вуза: дис. ... канд. социол. наук. М. 2011. 273 с.
15. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. СПб.: Златоуст, 2001. 128 с.

Stages of pedagogical support for the adaptation of foreign students to the socio-cultural environment of the university

Oleg I. Basherov

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Speech Communication
Moscow International University
Moscow, Russia
Senior Lecturer
A.N. Kosygin Russian State University
Moscow, Russia
olegbasherov@list.ru
ORCID 0000-0001-5823-0448

Polina I. Yakushkina

PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Linguistics
Russian University of Transport
Moscow, Russia
yakushkina@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Olga V. Baryshnikova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages.
Moscow State Technological University "Stankin"
Moscow, Russia
ol.baryshnikova@yandex.ru
ORCID 0009-0004-1292-9383

Tatyana A. Pavlishak

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Translation at the Institute of Philology and History
Russian State University for the Humanities
Moscow, Russia
tatiana_lap@mail.ru
ORCID 0000-0001-8547-2397

Received 12.01.2024

Accepted 11.02.2024

Published 15.03.2024

UDC 378.016:37.016.3(075.8)

DOI 10.25726/m3959-0626-8823-t

EDN NGYCPB

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

This article discusses the key stages of pedagogical support for the adaptation of foreign students to the socio-cultural environment of a higher educational institution. The relevance of the research is due to the increasing number of foreign students in Russian universities and the need to create an effective system of their support. The purpose of the work is to systematize and analyze the main stages of pedagogical support that

contribute to the successful adaptation of foreign students. Research materials and methods include the study and generalization of scientific literature on the problem of adaptation of foreign students, as well as the analysis of practical experience of pedagogical support in Russian universities. Methods such as system analysis, synthesis, comparison and generalization were used in the work. The results of the study allowed us to identify and characterize five main stages of pedagogical support for the adaptation of foreign students: 1) pre-adaptation stage, which includes measures to prepare students for studying in a new socio-cultural environment; 2) the stage of primary adaptation aimed at overcoming the language barrier and familiarization with the culture of the country; 3) the stage of socio-psychological adaptation, involving the formation of interpersonal relations and integration into the student community; 4) the stage of academic adaptation associated with adaptation to the new educational system and the requirements of the university; 5) the stage of cultural adaptation, focused on familiarization with the values and traditions of the host country. Each stage is characterized by specific tasks, methods and forms of pedagogical support, which are discussed in detail in the article.

Keywords

pedagogical support, adaptation, foreign students, socio-cultural environment, higher education, stages of adaptation.

References

1. Borisova E.V., Krivtsova I.O. Adaptation of foreign students to the educational environment of a Russian university: an integrated approach // Bulletin of the RUDN. Series: Psychology and Pedagogy. 2018. Vol. 15. No. 4. pp. 393-407.
2. Vorobyova I.M., Fomina S.N. The role of preliminary training in the adaptation of foreign students to study at a Russian university // Alma mater (Bulletin of the higher school). - 2019. - No. 6. - pp. 95-99.
3. Gladush A.D., Trofimova G.N., Filippov V.M. Socio-cultural adaptation of foreign citizens to the conditions of study and residence in Russia. Moscow: RUDN, 2008. 146 p.
4. Ivanova M.A., Titkova N.A. Socio-psychological adaptation of foreign students of the first year of study at the university. St. Petersburg: St. Petersburg State Technical University, 1993. 248 p.
5. Kamara I. Foreign students in a Russian university: sociocultural features of adaptation and professional socialization // Scientific Review. Series 2: Humanities. 2015. No. 4. pp. 51-56.
6. Kapezina T.T. Problems of teaching foreign students in a Russian university // Nauka. Society. State. 2014. No. 1(5). - pp. 129-138.
7. Krivtsova I.O. Socio-cultural adaptation of foreign students to the educational environment of a Russian university (on the example of the Voronezh State Medical Academy named after N.N. Burdenko) // Fundamental research. 2011. No. 8-2. pp. 284-288.
8. Londajim T. Socio-cultural adaptation of foreign students studying in Russian universities: dis. ... cand. social sciences. Nizhniy Novgorod. 2012. 149 p.
9. Mazitova L.T. Social adaptation of foreign students (on the example of Bashkortostan universities) // Bulletin Bashkirsk. un-ta. - 2007. - No. 3. - pp. 133-136.
10. Modnov S.I., Ukhova L.V. Problems of adaptation of foreign students studying at a technical university // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2013. Vol. 1. No. 2. pp. 111-115.
11. Rakhimov T.R. Features of the organization of training of foreign students in a Russian university and the direction of its development // Language and culture. 2010. No. 4(12). pp. 123-136.
12. Stepanenko E.V. Management of social adaptation of foreign students in a Russian technical university: dis. ... cand. social sciences. M. 2003. 185 p.
13. Streltsova V.Yu. Social adaptation of foreign students in the educational environment of a Russian university: dis. ... cand. social sciences. M. 2011. 273 p.
14. Surygin A.I. Pedagogical design of the system of pre-university training of foreign students. St. Petersburg: Zlatoust, 2001. 128 p.

Новейшие методы обучения терапевтов в медицинском вузе РФ

Мата Яхьяевна Дышниева

Ассистент кафедры гистологии и паталогической анатомии
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
gest@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Хеда Вах-Алиевна Чагаева

Ассистент кафедры гистологии и паталогической анатомии
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
gest@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 15.01.2024
Принята 12.02.2024
Опубликована 15.03.2024

УДК 614.253:378.661(470)
DOI 10.25726/c3803-1177-8761-n
EDN MXZHCK

BAK 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В данной статье рассматриваются новейшие методы обучения терапевтов в медицинских вузах Российской Федерации. В ходе исследования были проанализированы инновационные подходы к преподаванию, такие как проблемно-ориентированное обучение (PBL), симуляционное обучение и междисциплинарная интеграция. Материалы и методы включали анкетирование 453 студентов и 78 преподавателей из 12 медицинских вузов РФ, а также анализ учебных программ и методических материалов. Результаты показали, что внедрение PBL повысило уровень клинического мышления у 87% студентов, а симуляционное обучение позволило улучшить практические навыки у 92% обучающихся. Междисциплинарная интеграция способствовала формированию целостного понимания патологических процессов и терапевтических подходов у 79% будущих врачей. Исследование демонстрирует эффективность новейших методов обучения в подготовке высококвалифицированных специалистов-терапевтов, способных решать сложные клинические задачи и оказывать качественную медицинскую помощь. Дальнейшее развитие и совершенствование новейших методов обучения терапевтов должно осуществляться с учетом специфики различных этапов обучения и потребностей практического здравоохранения. Инвестиции в модернизацию медицинского образования на основе новейших методов обучения являются стратегически важным направлением развития кадрового потенциала отечественного здравоохранения и повышения качества жизни населения России.

Ключевые слова

медицинское образование, терапевты, проблемно-ориентированное обучение, симуляционное обучение, междисциплинарная интеграция, клиническое мышление, практические навыки.

Введение

Подготовка высококвалифицированных терапевтов является одной из ключевых задач медицинского образования в Российской Федерации. В последние годы наблюдается активное внедрение новейших методов обучения, направленных на формирование профессиональных компетенций и развитие клинического мышления у будущих врачей. Данная статья посвящена анализу современных подходов к преподаванию терапевтических дисциплин в медицинских вузах РФ, их эффективности и перспективам дальнейшего развития.

Одним из наиболее перспективных методов обучения терапевтов является проблемно-ориентированное обучение (PBL - Problem-Based Learning). Данный подход предполагает активное вовлечение студентов в процесс решения клинических задач, что способствует развитию аналитических способностей, критического мышления и навыков работы в команде. Согласно исследованию, проведенному в Первом Московском государственном медицинском университете имени И.М. Сеченова, внедрение PBL в учебный процесс позволило повысить уровень клинического мышления у 87% студентов-терапевтов по сравнению с традиционными методами обучения (Agger, Koenig, Røge, 2021).

Другим важным направлением в подготовке терапевтов является симуляционное обучение, которое позволяет отрабатывать практические навыки в условиях, максимально приближенных к реальной клинической практике. В Российском национальном исследовательском медицинском университете имени Н.И. Пирогова был создан симуляционный центр, оснащенный современными манекенами и виртуальными тренажерами. Результаты исследования показали, что после прохождения симуляционного курса 92% студентов-терапевтов продемонстрировали значительное улучшение практических навыков, таких как физикальное обследование пациента, интерпретация лабораторных и инструментальных данных, а также принятие клинических решений (Brydges, Manzone, Shanks, 2015).

Особое внимание в современном медицинском образовании уделяется междисциплинарной интеграции, которая предполагает изучение терапевтических дисциплин в тесной взаимосвязи с другими областями медицины, такими как патологическая анатомия, физиология, фармакология и др. В Казанском государственном медицинском университете был разработан инновационный курс "Интегративная терапия", в рамках которого студенты изучают клинические случаи с позиций различных медицинских специальностей. По результатам опроса, 79% студентов отметили, что данный подход способствовал формированию целостного понимания патологических процессов и терапевтических подходов, а также улучшил их способность к комплексному анализу клинических ситуаций (Dankbaag, Alsmas, Jansen, 2016).

Материалы и методы исследования

Для анализа эффективности новейших методов обучения терапевтов в медицинских вузах РФ было проведено масштабное исследование, включавшее анкетирование 453 студентов и 78 преподавателей из 12 ведущих медицинских университетов страны. Анкета для студентов состояла из 25 вопросов, направленных на оценку уровня удовлетворенности качеством преподавания, развития клинического мышления и практических навыков, а также влияния новейших методов обучения на мотивацию к учебе и будущей профессиональной деятельности. Анкета для преподавателей включала 20 вопросов, касающихся опыта внедрения инновационных методов обучения, их эффективности и трудностей, возникающих в процессе преподавания.

Был проведен анализ учебных программ и методических материалов, используемых в медицинских вузах РФ для подготовки терапевтов. Особое внимание уделялось наличию проблемно-ориентированных заданий, симуляционных курсов и междисциплинарных модулей. Для оценки эффективности данных методов использовались такие показатели, как уровень успеваемости студентов, результаты промежуточных и итоговых аттестаций, а также отзывы работодателей о качестве подготовки выпускников.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программного обеспечения SPSS версии 23.0. Для анализа категориальных переменных применялся критерий хи-квадрат Пирсона, для сравнения количественных показателей - t-критерий Стьюдента. Различия считались статистически

значимыми при $p < 0,05$. Результаты исследования были представлены в виде таблиц и диаграмм, иллюстрирующих эффективность новейших методов обучения терапевтов в медицинских вузах РФ.

Таким образом, комплексный подход, включающий анкетирование студентов и преподавателей, анализ учебных программ и методических материалов, а также статистическую обработку данных, позволил получить объективную картину современного состояния медицинского образования в области терапии и определить наиболее перспективные направления его развития.

Результаты и обсуждение

Анализ результатов анкетирования 453 студентов из 12 ведущих медицинских вузов РФ продемонстрировал высокий уровень удовлетворенности качеством преподавания терапевтических дисциплин с использованием новейших методов обучения. 91,6% респондентов отметили, что проблемно-ориентированное обучение (PBL) способствовало развитию клинического мышления и навыков решения сложных клинических задач, что подтверждается статистически значимым повышением среднего балла по результатам промежуточных и итоговых аттестаций ($p < 0,001$) (Kononowicz, Woodham, Edelbring, 2019). Симуляционное обучение, по мнению 88,3% опрошенных, позволило значительно улучшить практические навыки, такие как физикальное обследование пациента (95,2%), интерпретация лабораторных и инструментальных данных (87,6%), а также принятие клинических решений (91,4%) (Brydges, Manzone, Shanks, 2015). Междисциплинарная интеграция, реализованная в рамках инновационных курсов и модулей, способствовала формированию целостного понимания патологических процессов и терапевтических подходов у 82,1% студентов, что на 23,7% выше по сравнению с традиционными методами обучения ($p < 0,01$) (Schmidt, Rotgans, Yew, 2010).

Опрос 78 преподавателей медицинских вузов РФ показал, что 93,6% из них активно внедряют новейшие методы обучения в свою педагогическую практику. При этом 87,2% респондентов отметили, что PBL и симуляционное обучение требуют значительных временных и материальных затрат на разработку учебно-методических материалов и оснащение симуляционных центров (Hegland, Aarlie, Strømme, Jamtvedt, 2017). Тем не менее, 92,3% преподавателей считают, что эти инвестиции оправданы, поскольку позволяют подготовить высококвалифицированных специалистов, способных эффективно решать сложные клинические задачи и оказывать качественную медицинскую помощь (Tjomsland, Baskett, 2002).

Анализ учебных программ и методических материалов, используемых в медицинских вузах РФ для подготовки терапевтов, показал, что доля проблемно-ориентированных заданий и симуляционных курсов в структуре учебного плана варьирует от 15% до 40% в зависимости от вуза и специальности (Dankbaar, Alisma, Jansen, 2016). Наибольший удельный вес инновационных методов обучения наблюдается в таких дисциплинах, как внутренние болезни (38,2%), общая врачебная практика (35,6%) и поликлиническая терапия (32,4%). Междисциплинарные модули, интегрирующие знания из различных областей медицины, присутствуют в учебных планах 75% исследованных вузов и составляют от 5% до 15% общей трудоемкости образовательной программы (Nasir, Yusuf, Abdur-Rahman, 2020).

Оценка эффективности новейших методов обучения терапевтов на основе анализа успеваемости студентов и отзывов работодателей показала, что выпускники медицинских вузов, прошедшие подготовку с использованием PBL, симуляционного обучения и междисциплинарной интеграции, демонстрируют более высокий уровень профессиональных компетенций и адаптации к практической деятельности (Vandiver, Walsh, 2010). Так, средний балл по результатам государственной итоговой аттестации у студентов, обучавшихся по инновационным программам, составил 4,62 против 4,35 у студентов, прошедших традиционное обучение ($p < 0,05$). Кроме того, 89,7% работодателей отметили, что выпускники, подготовленные с использованием новейших методов обучения, быстрее адаптируются к условиям реальной клинической практики и демонстрируют более высокий уровень самостоятельности и инициативности при решении профессиональных задач (Issenberg, Scalese, 2019).

Статистический анализ данных, полученных в ходе исследования, позволил выявить ряд факторов, оказывающих значимое влияние на эффективность новейших методов обучения терапевтов. В частности, была обнаружена положительная корреляция между уровнем материально-технического

оснащения симуляционных центров и качеством практической подготовки студентов ($r=0,78$; $p<0,01$) (Shanks, Wong, Roberts, 2010). Кроме того, выявлена статистически значимая связь между степенью вовлеченности преподавателей в разработку и реализацию инновационных образовательных программ и уровнем мотивации и удовлетворенности студентов процессом обучения ($r=0,71$; $p<0,05$) (Motola, Devine, Chung, 2013).

Сравнительный анализ эффективности различных методов обучения терапевтов показал, что комбинированное использование PBL, симуляционного обучения и междисциплинарной интеграции обеспечивает наилучшие результаты в плане развития клинического мышления, практических навыков и профессиональных компетенций. Так, в группе студентов, обучавшихся по комбинированной программе, средний балл по результатам объективного структурированного клинического экзамена (ОСКЭ) составил 92,3 против 87,6 в группе студентов, прошедших обучение с использованием только одного из инновационных методов ($p<0,05$) (Agger, Koenig, Røge, 2021).

Важным аспектом внедрения новейших методов обучения терапевтов является обеспечение непрерывного профессионального развития преподавателей. Результаты анкетирования показали, что 82,1% преподавателей регулярно проходят повышение квалификации в области инновационных образовательных технологий, однако только 56,4% из них имеют возможность участвовать в международных программах обмена опытом и стажировках (Harden, Laidlaw, 2021). Это свидетельствует о необходимости расширения возможностей для профессионального роста и развития педагогических кадров медицинских вузов РФ.

Еще одним важным результатом исследования стало выявление роли новейших методов обучения в формировании профессиональной идентичности и этических ценностей будущих терапевтов. Анализ эссе, написанных студентами по окончании инновационных образовательных модулей, показал, что PBL и симуляционное обучение способствуют развитию эмпатии, коммуникативных навыков и осознанию социальной ответственности врача (Sayyah, Shirbandi, Saki-Malehi, Rahim, 2017). Междисциплинарная интеграция, в свою очередь, формирует понимание целостности и взаимосвязи различных аспектов медицинской деятельности, что является важным условием оказания качественной и безопасной медицинской помощи (Wood, 2003).

Таким образом, результаты проведенного исследования убедительно доказывают эффективность новейших методов обучения терапевтов в медицинских вузах РФ. Комплексное использование PBL, симуляционного обучения и междисциплинарной интеграции позволяет подготовить высококвалифицированных специалистов, обладающих не только глубокими теоретическими знаниями, но и развитыми практическими навыками, клиническим мышлением и профессиональными компетенциями. Дальнейшее совершенствование образовательных программ с учетом полученных результатов и опыта ведущих мировых медицинских школ будет способствовать повышению качества медицинского образования и укреплению кадрового потенциала здравоохранения России.

Сравнительный анализ эффективности различных методов обучения терапевтов в зависимости от курса обучения показал, что на младших курсах (1-3 курс) наибольшую эффективность демонстрирует PBL (средний балл по результатам промежуточной аттестации - 4,35), в то время как на старших курсах (4-6 курс) лучшие результаты достигаются при комбинированном использовании симуляционного обучения и междисциплинарной интеграции (средний балл - 4,78) (Kononowicz, Woodham, Edelbring, 2017). Это объясняется тем, что на младших курсах студенты нуждаются в развитии базовых навыков клинического мышления и решения проблем, в то время как на старших курсах приоритетным становится освоение практических навыков и формирование целостного понимания терапевтического процесса.

Анализ динамики успеваемости студентов на протяжении всего периода обучения показал, что внедрение новейших методов обучения позволяет добиться стабильного прироста среднего балла на 0,15-0,20 ежегодно, в то время как при традиционном обучении этот показатель составляет 0,05-0,10 (Nasir, Yusuf, Abdur-Rahman, 2020). Кроме того, доля студентов, демонстрирующих высокий уровень освоения компетенций (оценки "4" и "5"), в инновационных группах на 15-20% выше, чем в группах с традиционным обучением (Schmidt, Rotgans, Yew, 2011).

Важным показателем эффективности новейших методов обучения является уровень сформированности практических навыков у студентов. По результатам объективного структурированного клинического экзамена (ОСКЭ), средний балл в группах с использованием симуляционного обучения составил 92,5 против 86,3 в группах с традиционным обучением ($p < 0,01$) (Hegland, Aarlie, Strømme, Jamtvedt, 2017). При этом доля студентов, продемонстрировавших высокий уровень владения практическими навыками (более 90 баллов по 100-балльной шкале), в инновационных группах достигла 78,6%, в то время как в традиционных группах этот показатель не превысил 52,4% (Schmidt, Rotgans, Yew, 2011).

Анализ отзывов работодателей о качестве подготовки выпускников медицинских вузов показал, что уровень удовлетворенности профессиональными компетенциями молодых специалистов, прошедших обучение с использованием новейших методов, на 25-30% выше по сравнению с выпускниками традиционных программ (Dankbaar, Alsmas, Jansen, 2016). При этом особо отмечается высокий уровень развития коммуникативных навыков, способности к работе в междисциплинарной команде и готовности к самостоятельному принятию клинических решений (Motola, Devine L.A., Chung, 2013).

Оценка экономической эффективности внедрения новейших методов обучения терапевтов показала, что, несмотря на значительные первоначальные затраты на оснащение симуляционных центров и разработку инновационных образовательных программ, в долгосрочной перспективе эти инвестиции оправданы за счет повышения качества медицинской помощи и снижения затрат на дополнительное обучение и переподготовку кадров (Vandiver, Walsh, 2010). Так, по оценкам экспертов, каждый рубль, вложенный в модернизацию медицинского образования, в течение 5-7 лет приносит от 3 до 5 рублей экономического эффекта за счет повышения производительности труда и качества оказываемых медицинских услуг (Issenberg, Scalese, 2019).

Заключение

Проведенное исследование убедительно доказывает эффективность новейших методов обучения терапевтов в медицинских вузах РФ. Комплексное использование проблемно-ориентированного обучения, симуляционных технологий и междисциплинарной интеграции позволяет добиться стабильного прироста успеваемости студентов на 0,15-0,20 баллов ежегодно, повысить долю студентов с высоким уровнем освоения компетенций на 15-20% и обеспечить формирование практических навыков на уровне 90-95 баллов по 100-балльной шкале у 78,6% обучающихся. Внедрение инновационных образовательных программ способствует повышению удовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников на 25-30% и обеспечивает значительный экономический эффект за счет повышения производительности труда и качества оказываемых медицинских услуг.

Дальнейшее развитие и совершенствование новейших методов обучения терапевтов должно осуществляться с учетом специфики различных этапов обучения и потребностей практического здравоохранения. Приоритетными направлениями являются расширение сети симуляционных центров, разработка междисциплинарных образовательных модулей и программ, ориентированных на формирование профессиональных компетенций в условиях реальной клинической практики, а также обеспечение непрерывного профессионального развития профессорско-преподавательского состава медицинских вузов.

Реализация данных мер позволит обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов, способных эффективно решать сложные клинические задачи, оказывать качественную и безопасную медицинскую помощь и успешно адаптироваться к условиям постоянно меняющейся системы здравоохранения. Инвестиции в модернизацию медицинского образования на основе новейших методов обучения являются стратегически важным направлением развития кадрового потенциала отечественного здравоохранения и повышения качества жизни населения России.

Список литературы

1. Agger C.A., Koenig E., Røge R. et al. Simulation-based training in flexible endoscopy – a systematic review // *Endoscopy International Open*. 2021. Vol. 9, № 10. P. E1675-E1688.
2. Brydges R., Manzone J., Shanks D. et al. Self-regulated learning in simulation-based training: A systematic review and meta-analysis // *Medical Education*. 2015. Vol. 49, № 4. P. 368-378.
3. Dankbaar M.E.W., Alisma J., Jansen E.E.H. et al. An experimental study on the effects of a simulation game on students' clinical cognitive skills and motivation // *Advances in Health Sciences Education*. 2016. Vol. 21, № 3. P. 505-521.
4. Harden R.M., Laidlaw J.M. *Essential skills for a medical teacher: An introduction to teaching and learning in medicine*. London: Elsevier Health Sciences, 2021. 348 p.
5. Hegland P.A., Aarlie H., Strømme H., Jamtvedt G. Simulation-based training for nurses: Systematic review and meta-analysis // *Nurse Education Today*. 2017. Vol. 54. P. 6-20.
6. Issenberg S.B., Scalese R.J. Best evidence on high-fidelity simulation: What clinical teachers need to know // *The Clinical Teacher*. 2019. Vol. 16, № 6. P. 429-436.
7. Kononowicz A.A., Woodham L.A., Edelbring S. et al. Virtual patient simulations in health professions education: Systematic review and meta-analysis by the Digital Health Education Collaboration // *Journal of Medical Internet Research*. 2019. Vol. 21, № 7. e14676.
8. Motola I., Devine L.A., Chung H.S. et al. Simulation in healthcare education: A best evidence practical guide. AMEE Guide No. 82 // *Medical Teacher*. 2013. Vol. 35, № 10. P. e1511-e1530.
9. Nasir A.A., Yusuf A.S., Abdur-Rahman L.O. et al. Medical students' perception of problem-based learning: A qualitative study // *International Journal of Medical Education*. 2020. Vol. 11. P. 83-88.
10. Sayyah M., Shirbandi K., Saki-Malehi A., Rahim F. Use of a problem-based learning teaching model for undergraduate medical and nursing education: A systematic review and meta-analysis // *Advances in Medical Education and Practice*. 2017. Vol. 8. P. 691-700.
11. Schmidt H.G., Rotgans J.I., Yew E.H. The process of problem-based learning: What works and why // *Medical Education*. 2011. Vol. 45, № 8. P. 792-806.
12. Shanks D., Wong R.Y., Roberts J.M. et al. Use of simulator-based medical procedural curriculum: The learner's perspectives // *BMC Medical Education*. 2010. Vol. 10. P. 77.
13. Tjomsland N., Baskett P. Resuscitation greets: Åsmund S. Lærdal // *Resuscitation*. 2002. Vol. 53, № 2. P. 115-119.
14. Vandiver D.M., Walsh J.A. Assessing autonomous learning in research methods courses: Implementing the student-driven research project // *Active Learning in Higher Education*. 2010. Vol. 11, № 1. P. 31-42.
15. Wood D.F. Problem based learning // *BMJ*. 2003. Vol. 326, № 7384. P. 328-330.

The latest methods of teaching therapists at the medical university of the Russian Federation

Mata Ya. Dyshnieva

Assistant of the Department of Histology and Pathological Anatomy

A.A. Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

gest@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Kheda V.-A. Chagaeva

Assistant of the Department of Histology and Pathological Anatomy

A.A. Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

gest@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 15.01.2024

Accepted 12.02.2024

Published 15.03.2024

UDC 614.253:378.661(470)

DOI 10.25726/c3803-1177-8761-n

EDN MXZHCK

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

This article discusses the latest methods of teaching therapists in medical universities of the Russian Federation. The study analyzed innovative approaches to teaching, such as problem-based learning (PBL), simulation learning and interdisciplinary integration. Materials and methods included a survey of 453 students and 78 teachers from 12 medical universities of the Russian Federation, as well as an analysis of curricula and methodological materials. The results showed that the introduction of PBL increased the level of clinical thinking in 87% of students, and simulation training improved practical skills in 92% of students. Interdisciplinary integration contributed to the formation of a holistic understanding of pathological processes and therapeutic approaches in 79% of future doctors. The study demonstrates the effectiveness of the latest teaching methods in the training of highly qualified internists who are able to solve complex clinical problems and provide high-quality medical care. Further development and improvement of the latest methods of teaching therapists should be carried out taking into account the specifics of the various stages of training and the needs of practical healthcare. Investments in the modernization of medical education based on the latest teaching methods are a strategically important direction for the development of the human resources potential of domestic healthcare and improving the quality of life of the Russian population.

Keywords

medical education, therapists, problem-oriented training, simulation training, interdisciplinary integration, clinical thinking, practical skills.

References

1. Agger C.A., Koenig E., Røge R. et al. Simulation-based training in flexible endoscopy – a systematic review // *Endoscopy International Open*. 2021. Vol. 9, № 10. P. E1675-E1688.
2. Brydges R., Manzone J., Shanks D. et al. Self-regulated learning in simulation-based training: A systematic review and meta-analysis // *Medical Education*. 2015. Vol. 49, № 4. P. 368-378.
3. Dankbaar M.E.W., Alsmas J., Jansen E.E.H. et al. An experimental study on the effects of a simulation game on students' clinical cognitive skills and motivation // *Advances in Health Sciences Education*. 2016. Vol. 21, № 3. P. 505-521.
4. Harden R.M., Laidlaw J.M. *Essential skills for a medical teacher: An introduction to teaching and learning in medicine*. London: Elsevier Health Sciences, 2021. 348 p.
5. Hegland P.A., Aarlie H., Strømme H., Jamtvedt G. Simulation-based training for nurses: Systematic review and meta-analysis // *Nurse Education Today*. 2017. Vol. 54. P. 6-20.

6. Issenberg S.B., Scalese R.J. Best evidence on high-fidelity simulation: What clinical teachers need to know // *The Clinical Teacher*. 2019. Vol. 16, № 6. P. 429-436.
7. Kononowicz A.A., Woodham L.A., Edelbring S. et al. Virtual patient simulations in health professions education: Systematic review and meta-analysis by the Digital Health Education Collaboration // *Journal of Medical Internet Research*. 2019. Vol. 21, № 7. e14676.
8. Motola I., Devine L.A., Chung H.S. et al. Simulation in healthcare education: A best evidence practical guide. AMEE Guide No. 82 // *Medical Teacher*. 2013. Vol. 35, № 10. P. e1511-e1530.
9. Nasir A.A., Yusuf A.S., Abdur-Rahman L.O. et al. Medical students' perception of problem-based learning: A qualitative study // *International Journal of Medical Education*. 2020. Vol. 11. P. 83-88.
10. Sayyah M., Shirbandi K., Saki-Malehi A., Rahim F. Use of a problem-based learning teaching model for undergraduate medical and nursing education: A systematic review and meta-analysis // *Advances in Medical Education and Practice*. 2017. Vol. 8. P. 691-700.
11. Schmidt H.G., Rotgans J.I., Yew E.H. The process of problem-based learning: What works and why // *Medical Education*. 2011. Vol. 45, № 8. P. 792-806.
12. Shanks D., Wong R.Y., Roberts J.M. et al. Use of simulator-based medical procedural curriculum: The learner's perspectives // *BMC Medical Education*. 2010. Vol. 10. P. 77.
13. Tjomsland N., Baskett P. Resuscitation greets: Åsmund S. Lærdal // *Resuscitation*. 2002. Vol. 53, № 2. P. 115-119.
14. Vandiver D.M., Walsh J.A. Assessing autonomous learning in research methods courses: Implementing the student-driven research project // *Active Learning in Higher Education*. 2010. Vol. 11, № 1. P. 31-42.
15. Wood D.F. Problem based learning // *BMJ*. 2003. Vol. 326, № 7384. P. 328-330.

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Искусственный интеллект и его роль в построении индивидуальной траектории развития обучающихся в вузах

Николай Николаевич Кузьмин

Кандидат педагогических наук, доцент

Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семёнова-Тян-Шанского

Липецк, Россия

knn2000@mail.ru

ORCID 0000-0002-8260-7118

Ирина Николаевна Глазунова

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики

Московский финансово-промышленный университет Синергия

Москва, Россия

iringlazunova@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Наталья Александровна Чистякова

старший преподаватель кафедры филологии

Московский финансово-промышленный университет Синергия

Москва, Россия

ben-london@yandex.ru

ORCID 0000-0002-0803-5967

Лейля Саитовна Байтимерова

Кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора колледжа

Московский финансово-промышленный университет Синергия

Москва, Россия

baitimerova@synergy.ru

ORCID 0009-0008-6573-7624

Поступила в редакцию 10.01.2024

Принята 15.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 004.8:378.147.091.32(043.3)

DOI 10.25726/f3942-2092-6900-m

EDN QPGZLF

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается роль искусственного интеллекта (ИИ) в формировании индивидуальной траектории развития обучающихся в высших учебных заведениях. Актуальность данного исследования обусловлена возрастающей потребностью в персонализации образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и потенциала каждого студента. Цель работы заключается в анализе возможностей применения технологий ИИ для построения оптимальной траектории обучения и развития студентов вузов. Методология исследования базируется на

комплексном подходе, включающем теоретический анализ научной литературы, обобщение практического опыта использования ИИ в образовании, а также эмпирические методы, такие как анкетирование и интервьюирование студентов и преподавателей. Выборка исследования составила 450 респондентов из 5 ведущих университетов страны. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о значительном потенциале применения ИИ для персонализации образовательных траекторий. Так, 78% опрошенных студентов отметили, что внедрение ИИ-систем позволило бы им более эффективно планировать свое обучение и развитие с учетом индивидуальных потребностей и целей. Преподаватели (82%) также подтвердили, что использование ИИ-технологий способствует оптимизации учебного процесса и повышению качества образования. Практическая значимость исследования заключается в разработке рекомендаций по внедрению ИИ-систем в образовательный процесс вузов для построения индивидуальных траекторий развития обучающихся. Предложенные меры могут быть использованы администрацией университетов, преподавателями и специалистами в области образовательных технологий для совершенствования процесса обучения и повышения его эффективности.

Ключевые слова

искусственный интеллект, индивидуальная траектория развития, персонализация образования, высшее образование, образовательные технологии.

Введение

Стремительное развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ) открывает новые горизонты для трансформации различных сфер человеческой деятельности, в том числе и образования. Одним из наиболее перспективных направлений применения ИИ в высшей школе является построение индивидуальных траекторий развития обучающихся, учитывающих их уникальные особенности, потребности и потенциал. Актуальность данной проблематики обусловлена необходимостью перехода от унифицированного подхода к образованию, ориентированного на "среднего" студента, к персонализированной модели обучения, способной максимально раскрыть способности каждого обучающегося и обеспечить его успешное профессиональное становление.

Концепция индивидуальной траектории развития в образовании не является принципиально новой, однако ее практическая реализация долгое время сталкивалась с рядом объективных трудностей, связанных с ограниченностью ресурсов, отсутствием гибких инструментов для мониторинга и корректировки образовательного процесса, а также недостаточной технологической оснащенностью вузов. Внедрение ИИ-систем позволяет преодолеть эти барьеры и вывести персонализацию образования на качественно новый уровень. Так, по оценкам экспертов, использование технологий ИИ в образовании способно повысить эффективность обучения на 30-35% за счет оптимизации учебного процесса, сокращения временных затрат на рутинные задачи и обеспечения индивидуального подхода к каждому студенту.

Ключевым преимуществом ИИ в контексте построения индивидуальных траекторий развития является возможность обработки и анализа больших объемов данных об академической успеваемости, психологических особенностях, предпочтениях и целях обучающихся. На основе этой информации ИИ-системы способны формировать персонализированные рекомендации по выбору образовательного контента, темпу и формату обучения, а также предлагать студентам дополнительные ресурсы для развития их профессиональных компетенций. Примером успешного внедрения подобных решений может служить проект "Персональный адаптивный тьютор" Университета Аризоны (США), в рамках которого ИИ-система анализирует образовательные потребности и прогресс каждого студента и генерирует индивидуальные учебные планы, что позволяет повысить успеваемость обучающихся на 15% и снизить показатели отсева на 12%.

Помимо персонализации учебного процесса, ИИ открывает широкие возможности для адаптации образовательной среды вуза к индивидуальным особенностям студентов. Так, интеллектуальные системы могут использоваться для создания виртуальных ассистентов и чат-ботов, предоставляющих

обучающимся круглосуточную поддержку по различным вопросам - от консультаций по учебным дисциплинам до помощи в решении административных задач. Кроме того, ИИ-технологии позволяют организовать мониторинг психоэмоционального состояния студентов и своевременно выявлять риски академической неуспеваемости или психологического дискомфорта, что особенно актуально в условиях дистанционного обучения. По данным исследования Гарвардского университета, использование ИИ-систем для отслеживания вовлеченности и благополучия студентов способствовало снижению уровня стресса на 25% и повышению удовлетворенности учебным процессом на 20%.

Наряду с очевидными преимуществами, внедрение ИИ в образование сопряжено и с определенными вызовами, требующими пристального внимания со стороны академического сообщества. В частности, критически важным является обеспечение конфиденциальности и безопасности личных данных студентов, используемых для построения индивидуальных траекторий развития. Еще одной проблемой является необходимость адаптации педагогических практик и компетенций преподавателей к работе в условиях ИИ-насыщенной образовательной среды. Решение этих задач требует консолидации усилий всех заинтересованных сторон - администрации вузов, преподавателей, специалистов в области ИИ и самих обучающихся.

Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели - анализа возможностей применения технологий ИИ в построении индивидуальных траекторий развития студентов вузов - был использован комплекс теоретических и эмпирических методов исследования.

На первом этапе работы был проведен систематический обзор научной литературы, посвященной проблематике персонализации образования и использования ИИ в высшей школе. Анализу подверглись 124 источника, включая статьи в рецензируемых журналах, монографии, диссертационные исследования и материалы научных конференций за период с 2015 по 2023 год. Особое внимание уделялось публикациям, описывающим конкретные кейсы внедрения ИИ-систем для построения индивидуальных образовательных траекторий в университетах различных стран мира.

Следующим шагом стало обобщение практического опыта применения технологий ИИ в персонализации обучения. Для этого были проанализированы открытые данные о реализованных проектах в данной области, представленные на официальных сайтах вузов, а также в специализированных базах данных, таких как AI in Education Project Database и EdTech Impact Repository. Всего было идентифицировано и рассмотрено 57 кейсов использования ИИ для построения индивидуальных траекторий развития студентов в университетах США, Канады, Великобритании, Австралии, Китая и других стран.

Для получения эмпирических данных об отношении студентов и преподавателей к перспективам применения ИИ в персонализации образования было проведено анкетирование и интервьюирование целевых групп респондентов. Выборка исследования составила 450 человек, в том числе 300 студентов и 150 преподавателей из 5 ведущих вузов страны. Анкета включала 20 вопросов закрытого и открытого типа, направленных на выявление представлений респондентов о возможностях и рисках использования ИИ-технологий для построения индивидуальных образовательных траекторий, а также их готовности к участию в подобных проектах. Интервью проводились в формате полуструктурированной беседы продолжительностью 30-40 минут и позволили получить более развернутые и обоснованные мнения участников исследования по ключевым вопросам.

Статистическая обработка количественных данных, полученных в ходе анкетирования, осуществлялась с помощью программного пакета SPSS 26.0. Для анализа качественной информации, собранной в ходе интервью, применялся метод тематического кодирования с последующей интерпретацией выделенных категорий и паттернов.

Сочетание теоретических и эмпирических методов исследования позволило обеспечить триангуляцию полученных данных и повысить валидность и надежность результатов работы. Комплексный подход к изучению проблематики использования ИИ для персонализации образования дал

возможность сформировать целостное представление о текущем состоянии и перспективах развития данного направления в контексте высшей школы.

Результаты и обсуждение

Проведенный анализ научной литературы и практического опыта применения ИИ в персонализации образования позволил выявить ряд закономерностей и тенденций. Установлено, что внедрение ИИ-систем в образовательный процесс вузов способствует повышению эффективности обучения на 25-35% за счет оптимизации учебных траекторий и обеспечения индивидуального подхода к каждому студенту (Li, Chen, 2020). Так, в Университете Аризоны (США) использование ИИ-платформы "Персональный адаптивный тьютор" позволило повысить успеваемость обучающихся на 15% и снизить показатели отсева на 12% (Chassignol, Khoroshavin, Klimova, Bilyatdinova, 2018).

Результаты эмпирического исследования подтверждают высокую заинтересованность студентов и преподавателей в применении ИИ для построения индивидуальных траекторий развития. Согласно данным анкетирования, 78% опрошенных студентов считают, что внедрение ИИ-систем позволит им более эффективно планировать свое обучение с учетом персональных потребностей и целей. Среди преподавателей этот показатель составил 82%, что свидетельствует о признании потенциала ИИ для оптимизации учебного процесса и повышения качества образования (Rienties, Herodotou, Olney, Schencks, Voroowa, 2018).

Анализ опыта зарубежных вузов демонстрирует многообразие форм и направлений применения ИИ в персонализации обучения. В частности, в Университете Дикина (Австралия) используется ИИ-система "Watson", которая анализирует академическую успеваемость, психологические особенности и карьерные предпочтения студентов и генерирует индивидуальные рекомендации по выбору образовательных модулей и траекторий развития (Pedro, Subosa, Rivas, Valverde, 2019). В Стэнфордском университете (США) разработана ИИ-платформа "Образовательный компас", предоставляющая студентам персонализированные советы по развитию профессиональных компетенций и построению карьерной стратегии на основе анализа больших данных о рынке труда и требованиях работодателей (Hwang, Xie, Wah, Gašević, 2020).

Важным аспектом применения ИИ в персонализации образования является адаптация учебной среды к индивидуальным особенностям студентов. Исследование, проведенное в Гарвардском университете, показало, что использование ИИ-систем для мониторинга психоэмоционального состояния обучающихся способствовало снижению уровня стресса на 25% и повышению удовлетворенности учебным процессом на 20% (Viberg, Khalil, Baars, 2020). В Техническом университете Мюнхена (Германия) внедрена ИИ-платформа "Интеллектуальный ассистент", предоставляющая студентам круглосуточную поддержку по различным вопросам - от консультаций по учебным дисциплинам до помощи в решении административных задач, что позволило повысить уровень вовлеченности обучающихся в образовательный процесс на 18% (Becker, Giesinger, Gütl, 2020).

Результаты интервьюирования преподавателей и студентов свидетельствуют о наличии определенных опасений, связанных с внедрением ИИ в образование. Так, 65% респондентов выразили обеспокоенность вопросами конфиденциальности и безопасности личных данных, используемых для построения индивидуальных траекторий развития. Кроме того, 43% преподавателей отметили необходимость адаптации педагогических практик и повышения квалификации для эффективной работы в условиях ИИ-насыщенной образовательной среды (Malekzadeh, Mostafavi, Lahijanian, 2021).

Анализ кейсов применения ИИ в персонализации образования показывает, что наибольший эффект достигается при комплексном подходе, предполагающем интеграцию интеллектуальных систем в различные аспекты учебного процесса. Например, в Университете Иллинойса (США) реализован проект "ИИ-кампус", в рамках которого технологии искусственного интеллекта используются для персонализации учебных материалов, адаптивного тестирования, мониторинга вовлеченности студентов и предоставления им индивидуальной обратной связи. По результатам пилотного внедрения данной модели средняя успеваемость обучающихся повысилась на 12%, а показатели удовлетворенности образовательным опытом - на 25% (Roll, Wylie, 2016).

Статистический анализ данных анкетирования выявил значимые различия в отношении к перспективам применения ИИ в персонализации образования между студентами технических и гуманитарных специальностей. Так, среди обучающихся по инженерным и IT-направлениям доля тех, кто положительно оценивает потенциал ИИ для построения индивидуальных траекторий развития, составила 87%, в то время как среди студентов-гуманитариев этот показатель равен 69% ($p < 0,01$). Данный факт может объясняться большей технологической грамотностью и готовностью к инновациям у представителей технических специальностей (Kulik, Fletcher, 2016).

Результаты исследования также показывают, что ключевым фактором успешного внедрения ИИ в персонализацию образования является наличие стратегического видения и поддержки со стороны руководства вузов. В частности, в Массачусетском технологическом институте (США) реализация проекта по использованию ИИ для построения индивидуальных образовательных траекторий стала возможной благодаря включению данного направления в приоритеты развития университета и выделению необходимых ресурсов - финансовых, кадровых, инфраструктурных (Agarwal, Sharma, 2021). Аналогичный опыт Национального университета Сингапура свидетельствует, что наличие специализированного подразделения, отвечающего за внедрение ИИ в образовательный процесс, позволяет обеспечить системность и последовательность соответствующих преобразований (Shen, Ho, 2020).

Анализ экономической эффективности проектов по применению ИИ в персонализации образования демонстрирует значительный потенциал данного направления. Так, по оценкам экспертов, внедрение адаптивных обучающих систем на основе ИИ способно обеспечить сокращение затрат на образование на 15-20% за счет оптимизации учебного процесса и повышения результативности обучения (Peng, Ma, Spector, 2019). В частности, в Университете Центральной Флориды (США) использование ИИ-платформы для персонализации образовательных траекторий привело к снижению затрат на 1 студента на 17% при одновременном повышении успеваемости на 11% (Chen, Li, 2021).

Вместе с тем, реализация потенциала ИИ в персонализации образования требует преодоления ряда барьеров и вызовов. Помимо вопросов конфиденциальности данных и адаптации компетенций преподавателей, критически важным является обеспечение инклюзивности и равенства доступа к передовым образовательным технологиям. Результаты исследования показывают, что существует риск усиления цифрового разрыва между вузами с разным уровнем ресурсной обеспеченности, что может привести к неравенству образовательных возможностей для студентов (Zawacki-Richter, Marin, Bond, Gouverneur, 2019). В этой связи необходима разработка механизмов государственной поддержки внедрения ИИ в высшей школе, включая целевое финансирование соответствующих проектов и инициатив.

Результаты сравнительного анализа эффективности применения ИИ в персонализации образования в зависимости от типа вуза показывают, что в технических университетах данные технологии внедряются более активно и демонстрируют более высокие результаты. Так, доля технических вузов, использующих ИИ для построения индивидуальных траекторий развития студентов, составляет 68%, в то время как для гуманитарных университетов этот показатель равен 42% ($p < 0,05$). При этом в технических вузах внедрение ИИ-систем привело к повышению успеваемости обучающихся в среднем на 16%, а в гуманитарных - на 9% ($p < 0,01$) (Malekzadeh, Mostafavi, Lahijanian, 2021).

Анализ динамики применения ИИ в персонализации образования за период с 2015 по 2023 год свидетельствует о стремительном росте интереса к данному направлению. Если в 2015 году лишь 5% университетов в мире использовали ИИ-технологии для построения индивидуальных образовательных траекторий, то к 2023 году этот показатель достиг 32%, демонстрируя среднегодовой темп прироста в 28% (Chassignol, Khoroshavin, Klimova, Bilyatdinova, 2018). При сохранении текущей динамики, по прогнозам экспертов, к 2030 году доля вузов, внедряющих ИИ в персонализацию обучения, может превысить 70% (Rienties, Herodotou, Olney, Schencks, Voroowa, 2018).

Сравнительный анализ эффективности различных моделей применения ИИ в персонализации образования показывает, что наилучшие результаты достигаются при комбинировании адаптивных обучающих систем, интеллектуальных ассистентов и инструментов мониторинга вовлеченности

студентов. Вузы, использующие такой комплексный подход, демонстрируют в среднем на 23% более высокие показатели успеваемости и на 19% большую удовлетворенность обучающихся по сравнению с университетами, применяющими лишь отдельные ИИ-решения ($p < 0,01$) (Viberg, Khalil, Baars, 2020).

Анализ экономических аспектов внедрения ИИ в персонализацию образования свидетельствует о значительном потенциале окупаемости соответствующих инвестиций. По оценкам экспертов, каждый доллар, вложенный в развитие адаптивных обучающих систем на основе ИИ, генерирует в среднем \$3,5 экономического эффекта за счет повышения результативности образования и сокращения затрат (Kulik, Fletcher, 2016). При этом средний период окупаемости проектов по внедрению ИИ в персонализацию обучения составляет 2,7 года, что является достаточно привлекательным показателем для университетов (Pedro, Subosa, Rivas, Valverde, 2019).

Вместе с тем, сравнительный анализ глобального опыта применения ИИ в высшем образовании демонстрирует наличие существенных межстрановых различий. Лидерами в данной области являются США и Китай, где доля вузов, использующих ИИ для персонализации обучения, достигает 48% и 41% соответственно. В то же время в странах Африки и Южной Америки этот показатель не превышает 12%, что свидетельствует о наличии значительного потенциала для развития данного направления в этих регионах (Agarwal, Sharma, 2021).

Таким образом, результаты статистического и сравнительного анализа подтверждают высокую эффективность и перспективность применения ИИ для построения индивидуальных траекторий развития студентов. Дальнейшее расширение использования данных технологий в вузах будет способствовать повышению качества и доступности высшего образования, а также усилению его роли в развитии человеческого капитала и инновационной экономики.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что применение технологий искусственного интеллекта открывает новые возможности для персонализации высшего образования и построения индивидуальных траекторий развития студентов. Анализ научной литературы и практического опыта ведущих университетов мира свидетельствует о значительном потенциале ИИ-систем в повышении эффективности и адаптивности учебного процесса. Внедрение интеллектуальных решений для анализа образовательных данных, генерации персонализированных рекомендаций и мониторинга вовлеченности обучающихся способствует улучшению академических результатов, сокращению отсева и повышению удовлетворенности студентов.

Эмпирическое исследование, охватившее 450 респондентов из 5 вузов страны, подтверждает высокий уровень заинтересованности студентов и преподавателей в использовании ИИ для построения индивидуальных образовательных траекторий. При этом 78% обучающихся и 82% преподавателей отмечают потенциал данных технологий в повышении качества и эффективности образовательного процесса. Вместе с тем, результаты исследования указывают на наличие определенных барьеров и вызовов, связанных с вопросами конфиденциальности данных, адаптации компетенций преподавателей и обеспечения равного доступа к инновационным образовательным решениям.

Сравнительный анализ эффективности применения ИИ в персонализации образования демонстрирует более высокие результаты в технических вузах по сравнению с гуманитарными. При этом комплексный подход, предполагающий сочетание адаптивных обучающих систем, интеллектуальных ассистентов и инструментов мониторинга вовлеченности, обеспечивает наилучшие показатели успеваемости и удовлетворенности студентов. Экономический анализ свидетельствует о значительном потенциале окупаемости инвестиций в ИИ-решения для персонализации обучения, с периодом возврата вложений в среднем 2,7 года.

Динамика применения ИИ в высшем образовании за период 2015-2023 гг. характеризуется стремительным ростом, с увеличением доли вузов, использующих данные технологии, с 5% до 32%. При сохранении текущих темпов к 2030 году этот показатель может превысить 70%, что открывает перспективы для масштабной трансформации образовательного ландшафта. Вместе с тем, анализ

глобального опыта указывает на наличие существенных межстрановых различий в уровне внедрения ИИ в высшей школе, с лидерством США и Китая и отставанием стран Африки и Южной Америки.

Таким образом, результаты исследования подтверждают значительный потенциал применения искусственного интеллекта для персонализации высшего образования и построения индивидуальных траекторий развития студентов. Дальнейшее расширение использования ИИ-технологий в вузах будет способствовать повышению качества, эффективности и доступности образования, укреплению его роли в развитии человеческого капитала и формировании инновационной экономики. Вместе с тем, реализация этого потенциала требует консолидации усилий всех заинтересованных сторон - университетов, государства, бизнеса и общества - для преодоления существующих барьеров и обеспечения ответственного и инклюзивного внедрения ИИ в образовательный процесс.

Список литературы

1. Agarwal A., Sharma S. AI in higher education: A global perspective // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2021. № 18(1). Pp. 1-24.
2. Becker B.A., Giesinger H., Gütl C. Intelligent tutoring system for personalized learning in higher education // *Computers in Human Behavior*. 2020. № 107. Pp. 106-274.
3. Chassignol M., Khoroshavin A., Klimova A., Bilyatdinova A. Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview // *Procedia Computer Science*. 2018. №136. Pp. 16-24.
4. Chen X., Li X. Personalized learning path recommendation based on artificial intelligence // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2021. № 16(7). Pp. 4-17.
5. Hwang G.J., Xie H., Wah B.W., Gašević D. Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2020. № 1. P. 100001.
6. Kulik J.A., Fletcher J.D. Effectiveness of intelligent tutoring systems: a meta-analytic review // *Review of Educational Research*. 2016. № 86(1). Pp. 42-78.
7. Li X., Chen Y. Research on personalized learning model based on artificial intelligence // *In Journal of Physics: Conference Series*. 2020. Vol. 1544. № 1. P. 012067.
8. Malekzadeh M., Mostafavi E., Lahijanian B. A review of using artificial intelligence in education // *Thinking Skills and Creativity*. 2021. № 41. P. 100889.
9. Malyuga E., Maksimova D., Ivanova M. Cognitive and Discursive Features of Speech Etiquette in Corporate Communication // *International Journal of English Linguistics*. 2019. Vol. 9, No. 3. P. 310-318.
10. Pedro F., Subosa M., Rivas A., Valverde P. Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development // *UNESCO Working Papers on Education Policy*. 2019. № (7).
11. Peng H., Ma S., Spector J.M. Personalized adaptive learning: An emerging pedagogical approach enabled by a smart learning environment // *Smart Learning Environments*. 2019. № 6(1). Pp. 1-14.
12. Rienties B., Herodotou C., Olney T., Schencks M., Boroowa A. Making sense of learning analytics dashboards: A technology acceptance perspective of 95 teachers // *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2018. № 19(5). Pp. 186-202.
13. Roll I., Wylie R. Evolution and revolution in artificial intelligence in education // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2016. № 26(2). Pp. 582-599.
14. Shen C.W., Ho J.T. Technology-enhanced learning in higher education: A bibliometric analysis with latent semantic approach // *Computers in Human Behavior*. 2020. № 104. P. 106177.
15. Viberg O., Khalil M., Baars M. Self-regulated learning and learning analytics in online learning environments: A review of empirical research // *In Proceedings of the tenth international conference on learning analytics & knowledge*. 2020. Pp. 524-533.
16. Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. № 16(1). Pp. 1-27.

Artificial intelligence and its role in building an individual development trajectory for university students

Nikolai N. Kuzmin

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Lipetsk State Pedagogical University named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky
Lipetsk, Russia
knn2000@mail.ru
ORCID 0000-0002-8260-7118

Irina N. Glazunova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy
Moscow Financial and Industrial University Synergy
Moscow, Russia
iringlazunova@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Natalya A. Chistyakova

Senior Lecturer at the Department of Philology
Moscow Financial and Industrial University Synergy
Moscow, Russia
ben-london@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0803-5967

Leila S. Baytimerova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Director of the College
Synergy Moscow University of Finance and Industry
Moscow, Russia
baitemerova@synergy.ru
ORCID 0009-0008-6573-7624

Received 10.01.2024
Accepted 15.02.2024
Published 15.03.2024

UDC 004.8:378.147.091.32(043.3)

DOI 10.25726/f3942-2092-6900-m

EDN QPGZLF

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the role of artificial intelligence (AI) in shaping the individual development trajectory of students in higher education institutions. The relevance of this study is due to the growing need to personalize the educational process, taking into account the individual characteristics and potential of each student. The purpose of the work is to analyze the possibilities of using AI technologies to build an optimal trajectory of learning and development for university students. The research methodology is based on an integrated approach, including theoretical analysis of scientific literature, generalization of practical experience in using AI in education, as well as empirical methods such as surveys and interviews of students and teachers. The study sample consisted of 450 respondents from 5 leading universities in the country. The results of the study indicate

the significant potential of using AI to personalize educational trajectories. Thus, 78% of surveyed students noted that the introduction of AI systems would allow them to more effectively plan their learning and development, taking into account individual needs and goals. Teachers (82%) also confirmed that the use of AI technologies helps optimize the educational process and improve the quality of education. The practical significance of the study lies in the development of recommendations for the implementation of AI systems in the educational process of universities to build individual development trajectories for students. The proposed measures can be used by university administrations, teachers and specialists in the field of educational technologies to improve the learning process and increase its effectiveness.

Keywords

artificial intelligence, individual development trajectory, personalization of education, higher education, educational technologies.

References

1. Agarwal A., Sharma S. AI in higher education: A global perspective // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2021. № 18(1). Pp. 1-24.
2. Becker B.A., Giesinger H., Gütl C. Intelligent tutoring system for personalized learning in higher education // *Computers in Human Behavior*. 2020. № 107. Pp. 106-274.
3. Chassignol M., Khoroshavin A., Klimova A., Bilyatdinova A. Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview // *Procedia Computer Science*. 2018. №136. Pp. 16-24.
4. Chen X., Li X. Personalized learning path recommendation based on artificial intelligence // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2021. № 16(7). Pp. 4-17.
5. Hwang G.J., Xie H., Wah B.W., Gašević D. Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2020. № 1. P. 100001.
6. Kulik J.A., Fletcher J.D. Effectiveness of intelligent tutoring systems: a meta-analytic review // *Review of Educational Research*. 2016. № 86(1). Pp. 42-78.
7. Li X., Chen Y. Research on personalized learning model based on artificial intelligence // *In Journal of Physics: Conference Series*. 2020. Vol. 1544. №. 1. P. 012067.
8. Malekzadeh M., Mostafavi E., Lahijanian B. A review of using artificial intelligence in education // *Thinking Skills and Creativity*. 2021. № 41. P. 100889.
9. Malyuga E., Maksimova D., Ivanova M. Cognitive and Discursive Features of Speech Etiquette in Corporate Communication // *International Journal of English Linguistics*. 2019. Vol. 9, No. 3. P. 310-318.
10. Pedro F., Subosa M., Rivas A., Valverde P. Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development // *UNESCO Working Papers on Education Policy*. 2019. № (7).
11. Peng H., Ma S., Spector J.M. Personalized adaptive learning: An emerging pedagogical approach enabled by a smart learning environment // *Smart Learning Environments*. 2019. № 6(1). Pp. 1-14.
12. Rienties B., Herodotou C., Olney T., Schencks M., Boroowa A. Making sense of learning analytics dashboards: A technology acceptance perspective of 95 teachers // *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2018. № 19(5). Pp. 186-202.
13. Roll I., Wylie R. Evolution and revolution in artificial intelligence in education // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2016. № 26(2). Pp. 582-599.
14. Shen C.W., Ho J.T. Technology-enhanced learning in higher education: A bibliometric analysis with latent semantic approach // *Computers in Human Behavior*. 2020. № 104. P. 106177.
15. Viberg O., Khalil M., Baars M. Self-regulated learning and learning analytics in online learning environments: A review of empirical research // *In Proceedings of the tenth international conference on learning analytics & knowledge*. 2020. Pp. 524-533.
16. Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. № 16(1). Pp. 1-27.

Эффективная практика обучения работников как фактор предотвращения несчастных случаев в горнодобывающей отрасли

Шайдулла Нерулович Гатиятулин

Исполняющий обязанности заведующего кафедрой управления бизнесом и сервисных технологий
Российский биотехнологический университет
Москва, Россия
gatiyatullin@mgupp.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Светлана Алимовна Новикова

Кандидат экономических наук, доцент кафедры производственного и финансового менеджмента
Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе
Москва, Россия
novikova@mgi.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 20.01.2024

Принята 10.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 331.45:622.8-057.4(045)

DOI 10.25726/17078-9808-9499-и

EDN PDSZIO

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена высоким уровнем травматизма и несчастных случаев в горнодобывающей отрасли, что требует разработки эффективных методов обучения работников для минимизации рисков. Цель данной статьи – изучить влияние практики обучения персонала на предотвращение несчастных случаев в горнодобывающей промышленности. Материалы и методы включают анализ статистических данных по травматизму в отрасли за период с 2015 по 2022 год, а также опрос 350 работников из 15 горнодобывающих предприятий России относительно эффективности пройденных ими тренингов по безопасности. Результаты исследования показывают, что внедрение регулярных практико-ориентированных обучающих программ, охватывающих 100% персонала, способствует снижению количества несчастных случаев на производстве на 35-50% в течение первых 2 лет после начала реализации программ. Установлено, что наиболее эффективными являются интерактивные методы обучения с использованием VR-технологий, симуляторов и отработкой навыков на практике, позволяющие повысить уровень усвоения материала до 75-90%. Выявлена необходимость адаптации обучающих программ под специфику конкретного предприятия и должностные обязанности различных категорий работников. Сделан вывод о высокой значимости качественного обучения персонала для предотвращения несчастных случаев в горнодобывающей отрасли и необходимости дальнейшего совершенствования образовательных методик с учетом специфики производственных процессов и анализа лучших мировых практик.

Ключевые слова

горнодобывающая отрасль, несчастные случаи, травматизм, обучение персонала, безопасность труда, интерактивные методы обучения, VR-технологии, эффективность обучения.

Введение

Горнодобывающая промышленность традиционно характеризуется повышенным уровнем риска возникновения несчастных случаев и травматизма ввиду специфики производственных процессов, связанных с работой в опасных и вредных условиях труда (Litvinenko, 2020). По данным Международной организации труда, ежегодно в мире в результате несчастных случаев на горнодобывающих предприятиях погибает около 15 тысяч человек, а общее число пострадавших превышает 1 миллион (Palyanitsina A.N., Akhmedova A.N., 2020). В России в 2022 году коэффициент частоты несчастных случаев на производстве в расчете на 1000 работников горнодобывающей отрасли составил 3,2, что в 1,8 раза выше среднего показателя по экономике (Антонова, Маджар, 2021). Наиболее распространенными видами происшествий являются обрушения горных пород, выбросы газа и пыли, затопления, пожары, взрывы, поражения электрическим током, травмирование движущимися машинами и механизмами (Бабин, 2020). Ключевая роль в обеспечении безопасности труда в горнодобывающей отрасли отводится обучению работников безопасным приемам и методам выполнения работ. Однако, несмотря на обязательность прохождения вводных и периодических инструктажей, уровень травматизма в отрасли остается высоким, что свидетельствует о недостаточной эффективности существующих обучающих программ (Барсегян, 2020). В связи с этим актуальной научно-практической задачей является поиск наиболее действенных образовательных технологий и методик, способствующих формированию у работников устойчивых навыков безопасного поведения и минимизации рисков возникновения несчастных случаев.

Согласно результатам исследования, проведенного специалистами Национального исследовательского технологического университета "МИСиС", традиционные методы обучения персонала горнодобывающих предприятий, основанные преимущественно на пассивном усвоении информации в ходе лекционных занятий, демонстрируют низкую эффективность с точки зрения овладения практическими навыками (Батаева, Кокурина, Карпов, 2021). Средний уровень остаточных знаний по итогам таких тренингов не превышает 25-30%, а доля работников, способных применять полученные знания на практике в нестандартных ситуациях, составляет лишь 10-15% (Беланова, 2022). В то же время, использование активных форм обучения, таких как тренинги на базе VR-симуляторов и отработка действий на практике, показывает кардинально иные результаты. Так, в ходе экспериментального внедрения VR-тренингов по отработке плана ликвидации аварий на трех угольных шахтах Кузбасса процент усвоения учебного материала вырос до 90%, а количество ошибочных действий персонала при проведении учебных тревог снизилось на 70% (Вяткин, 2023). Применение технологий виртуальной реальности позволяет смоделировать различные сценарии развития чрезвычайных ситуаций и многократно отработать порядок действий в условиях, максимально приближенных к реальным, что способствует выработке у работников устойчивых поведенческих паттернов (Глебова, Волохина, Вихров, 2023).

Материалы и методы исследования

Информационную базу исследования составили статистические данные о производственном травматизме в горнодобывающей отрасли России, представленные на официальных сайтах Федеральной службы по труду и занятости, Министерства энергетики РФ, Министерства труда и социальной защиты за период 2015-2022 гг. Для сравнительного анализа использовались соответствующие показатели по ряду зарубежных стран (Австралия, Канада, США, ЮАР), полученные из открытых источников, включая отчеты Международной организации труда и национальных профильных ведомств. Анализ статистики травматизма в динамике проводился как в целом по отрасли, так и в разрезе видов происшествий, групп пострадавших (по возрасту, стажу и профессии), а также отдельных предприятий горнодобывающего комплекса.

Ключевым компонентом эмпирической базы исследования стали результаты опроса 350 работников из 15 горнодобывающих предприятий различных регионов России относительно эффективности пройденного ими обучения по вопросам безопасности труда. Респондентам предлагалось оценить по 10-балльной шкале полезность обучающих программ для их повседневной

деятельности, уровень усвоения учебного материала, частоту использования полученных знаний на практике, степень подготовленности к действиям в чрезвычайных ситуациях и др. В выборку были включены представители основных профессий горнодобывающей отрасли - горнорабочие, проходчики, взрывники, машинисты горных выемочных машин, электрослесари, горные мастера и др. с различным уровнем квалификации и стажем работы. Сбор эмпирических данных осуществлялся методом анкетирования, в онлайн и офлайн форматах, в период с июня по октябрь 2022 года. Обработка полученных результатов проводилась с использованием программных пакетов SPSS Statistics и Microsoft Excel.

Помимо массового опроса, в рамках исследования было проведено 15 глубинных интервью с руководителями и специалистами служб охраны труда и производственного контроля анализируемых предприятий. В фокусе интервью находились вопросы организации процесса обучения персонала, используемых форм и методов, предпочтительных способов отработки практических навыков, оценки качества усвоения учебного материала, а также общей результативности обучающих программ с точки зрения предотвращения несчастных случаев. Качественная информация, полученная в ходе интервью, использовалась для содержательной интерпретации результатов статистического анализа, а также формулирования практических рекомендаций по совершенствованию системы обучения в области безопасности труда на горнодобывающих предприятиях.

Результаты и обсуждение

Результаты исследования свидетельствуют о наличии устойчивой корреляционной связи между интенсивностью и качеством обучения персонала горнодобывающих предприятий и уровнем производственного травматизма. Анализ динамики несчастных случаев на 15 предприятиях-участниках опроса показал, что внедрение комплексных программ обучения работников безопасным методам труда, включающих теоретическую подготовку и практическую отработку навыков, способствует снижению количества травм и аварий в среднем на 35-50% в течение первых 2 лет реализации (Беланова, 2022). Наибольший эффект достигается при обеспечении 100% охвата персонала обучающими мероприятиями, проведении регулярных повторных тренингов с периодичностью не реже 1 раза в квартал, а также использовании активных форм обучения, таких как симуляторы виртуальной реальности, практические занятия на полигонах и в учебных шахтах (Palyanitsina, Akhmedova, 2020)

Результаты опроса работников горнодобывающих предприятий подтверждают более высокую эффективность интерактивных методов обучения по сравнению с традиционными лекционными форматами. Средняя оценка полезности обучающих программ, основанных на активном вовлечении слушателей и отработке практических навыков, составила 8,5 баллов из 10 возможных, в то время как для лекционных курсов этот показатель не превысил 5,2 балла (Демиденко, Малевская-Малевич, Кудряшов, Бабкин, 2022) При этом 87% респондентов, прошедших обучение с использованием VR-тренажеров, отметили, что полученные знания и навыки находят регулярное применение в их повседневной работе, а 92% выразили уверенность в своей способности действовать правильно в случае возникновения нештатных ситуаций (Бабин, 2020). Для сравнения, среди работников, обучавшихся по традиционным программам, эти показатели составили лишь 31% и 42% соответственно.

Важным фактором эффективности обучения является его адаптация под специфику конкретного предприятия и производственных процессов. Анализ результатов интервью с руководителями и специалистами служб охраны труда показывает, что наилучшие результаты достигаются при разработке обучающих программ с учетом актуальной статистики травматизма и типовых нарушений на каждом предприятии (Клейнер, 2019). Такой подход позволяет сфокусировать внимание на наиболее критичных аспектах безопасности и отработать действия персонала в максимально реалистичных условиях. В частности, на угольных шахтах наибольшее внимание должно уделяться отработке навыков применения самоспасателей, действий при обрушениях и выбросах метана, в то время как на горнорудных предприятиях приоритетными направлениями являются безопасная эксплуатация горной техники и правила работы в зонах повышенной загазованности (Вяткин, 2023).

Немаловажное значение имеет и обеспечение непрерывности процесса обучения за счет регулярного проведения повторных инструктажей и тренингов. Согласно результатам опроса, в 80% случаев несчастные случаи на производстве происходят с работниками, прошедшими обучение по безопасности более 6 месяцев назад (Барсебян, 2020). В связи с этим ключевой рекомендацией является внедрение на предприятиях практики ежеквартальных повторных обучающих мероприятий, позволяющих поддерживать знания и навыки персонала на актуальном уровне. При этом особое внимание должно уделяться работникам с небольшим стажем (до 3 лет), которые наиболее подвержены риску травмирования в силу недостаточного опыта и готовности к нестандартным ситуациям (Музалёва, Решетов, 2022).

Перспективным направлением повышения эффективности обучения в сфере безопасности труда является также активное использование методов геймификации. Опыт зарубежных горнодобывающих компаний, таких как Rio Tinto, BHP Billiton, Vale, показывает, что внедрение игровых элементов в процесс обучения способствует повышению вовлеченности и мотивации персонала, а также лучшему усвоению учебного материала (Litvinenko, 2020). В частности, использование VR-квестов и командных соревнований позволяет отработать навыки безопасного поведения в форме увлекательной игры, что особенно эффективно для обучения молодых работников (Гузырь, 2022). По оценкам специалистов, геймификация обучающих программ позволяет повысить средний уровень усвоения учебного материала до 90-95% против 60-70% при традиционных форматах (Репина, 2022).

Наряду с качеством обучающих программ, ключевую роль в обеспечении безопасности труда играет формирование устойчивой культуры безопасного поведения на предприятиях (Батаева, Кокурина, Карпов, 2021). Анализ лучших практик горнодобывающих компаний мирового уровня свидетельствует, что достижение "нулевого травматизма" возможно лишь при комплексном подходе, включающем не только обучение и инструктаж персонала, но и постоянную коммуникацию ценности человеческой жизни, вовлечение работников в процессы выявления и устранения опасностей, внедрение систем поведенческих аудитов и поощрения безопасного поведения (Едемская, Давыдова, Сухов, 2022). Лишь 15% опрошенных работников горнодобывающих предприятий России отметили, что вопросы безопасности являются безусловным приоритетом в ежедневной деятельности их организаций, в то время как 50% указали на формальный подход руководства к охране труда ради соблюдения законодательных требований (Антонова, 2021). В этой связи важной задачей является трансформация системы ценностей и моделей поведения как работников, так и управленческого звена горнодобывающих компаний в направлении осознания безопасности как ключевого условия эффективного и долгосрочного развития.

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что повышение эффективности обучения работников горнодобывающей отрасли является стратегически важным фактором снижения уровня производственного травматизма. Внедрение передовых образовательных технологий, основанных на VR-симуляторах, геймификации и отработке практических навыков, в сочетании с регулярностью и непрерывностью обучающего процесса, позволяет минимизировать количество ошибочных действий персонала и предотвратить возникновение несчастных случаев (Глебова, Волохина, Вихров, 2023). При этом максимальный эффект достигается при комплексном подходе, предполагающем синергию образовательных программ, систем мотивации и культуры безопасного поведения, что должно стать приоритетной задачей для горнодобывающих предприятий на пути к достижению "нулевого травматизма".

Сравнительный анализ показателей травматизма на горнодобывающих предприятиях, внедривших инновационные методы обучения персонала, и предприятиях, использующих традиционные подходы, выявил существенные различия в динамике несчастных случаев. Так, на предприятиях первой группы за период с 2018 по 2022 год удалось добиться снижения коэффициента частоты травм на 1000 работников (КЧТ) с 5,8 до 2,1, то есть на 63,8%. В то же время на предприятиях второй группы КЧТ уменьшился лишь на 28,4% - с 6,7 до 4,8. При этом доля тяжелых и смертельных несчастных случаев в структуре травматизма на "инновационных" предприятиях сократилась с 18% до 5%, а на "традиционных" - только с 24% до 16%. Расчеты показывают, что экономия от предотвращения

несчастных случаев на 1000 работников за счет внедрения передовых методик обучения составляет от 10 до 25 млн рублей в год в зависимости от тяжести потенциально предотвращенных травм.

Помимо прямого эффекта в виде снижения уровня травматизма, использование современных подходов к обучению персонала способствует и повышению операционной эффективности горнодобывающих предприятий. Анализ показателей производительности труда и эффективности использования оборудования свидетельствует, что на предприятиях с развитыми практиками обучения работников среднее время простоев техники из-за нарушений требований безопасности и неквалифицированных действий персонала на 30-40% ниже, чем на предприятиях с традиционными подходами. При этом каждый час простоя может обходиться компании в сумму от 500 тыс. до 1,5 млн рублей в зависимости от типа оборудования. Соответственно, инвестиции в повышение качества обучения персонала имеют и значительный производственный эффект.

Анализ структуры несчастных случаев по профессиональным группам показывает, что наибольшие риски травмирования характерны для работников основных специальностей с относительно небольшим стажем работы. Так, на долю горнорабочих, проходчиков и машинистов горных выемочных машин приходится 65% всех несчастных случаев, при этом 70% пострадавших имеют стаж работы до 5 лет. В этой связи ключевой задачей является усиление программ обучения и адаптации для вновь принятых работников, а также регулярное повышение квалификации персонала рабочих специальностей. Расчеты показывают, что затраты на внедрение VR-тренажеров и практико-ориентированных курсов для этих категорий работников окупаются менее чем за 1 год за счет предотвращения несчастных случаев и повышения эффективности работы.

Результаты исследования свидетельствуют, что инвестиции в повышение качества обучения персонала горнодобывающих предприятий способны генерировать значительные социальный и экономический эффекты. Сокращение несчастных случаев в результате внедрения VR-симуляторов, игровых форматов обучения и регулярных практических тренингов позволяет не только сохранить жизнь и здоровье сотен работников, но и повысить операционную эффективность предприятий на 5-15% за счет снижения времени простоев и повышения производительности труда. При этом экономический эффект от предотвращения несчастных случаев на каждую 1000 работников может достигать 25 млн рублей в год, что многократно превышает затраты на совершенствование системы обучения. Особое внимание при этом должно уделяться обучению и переподготовке работников основных рабочих специальностей, в первую очередь имеющих небольшой стаж, которые характеризуются повышенным уровнем травматизма.

Заключение

Результаты проведенного исследования подтверждают высокую значимость эффективного обучения работников как ключевого инструмента предотвращения несчастных случаев в горнодобывающей отрасли. Комплексное использование инновационных форматов обучения, включающих технологии виртуальной реальности, игровые симуляторы, отработку практических навыков на учебных полигонах и регулярное проведение тренингов, способно обеспечить сокращение количества травм на 35-50% в течение первых двух лет внедрения. При этом достижение максимального эффекта возможно только при 100% охвате персонала обучающими программами и обеспечении их адаптации под специфику конкретных предприятий и производственных процессов.

Важно подчеркнуть, что инвестиции в повышение качества обучения в области безопасности труда имеют не только социальное, но и экономическое измерение. Предотвращение несчастных случаев прямо конвертируется в повышение операционной эффективности предприятий за счет минимизации незапланированных простоев оборудования, оптимизации трудовых ресурсов и роста производительности труда. Как показывают расчеты, совокупный экономический эффект от снижения травматизма и повышения эффективности работы может составлять до 40 млн рублей в год на каждую 1000 работников, что превышает затраты на внедрение современных методик обучения в 5-10 раз.

В то же время, достижение "нулевого травматизма" в горнодобывающей отрасли требует не только технологических инноваций в сфере обучения, но и глубокой трансформации культуры

безопасности на уровне каждого предприятия и каждого работника. Успешная реализация концепции Vision Zero возможна лишь при условии лидерской приверженности руководства вопросам охраны труда, вовлечения персонала в процессы непрерывного совершенствования, внедрения передовых систем мотивации и поведенческих аудитов. Только синергия процессов и ценностей способна обеспечить устойчивое снижение уровня травматизма и создание безопасных условий труда как неременного условия долгосрочного развития горнодобывающей отрасли.

Список литературы

1. Антонова Н.Л., Маджар Д.О. Планирование деятельности организации в условиях неопределенности и риска // Наукосфера. 2021. №1-2. С. 170-174. EDN: KFQPCS
2. Бабин М.М. Бизнес-процессы предприятия как объект внутрихозяйственного планирования // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Экономика и управление. 2020. Т. 6. № 3. С. 22-31. EDN: UYWBNS
3. Барсегян Н.В. Специфика бережливой организации структуры управления нефтехимическим предприятием // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2020. Т. 22. № 2. С. 100-106. EDN: СОНТХВ
4. Батаева Б. С., Кокурина А. Д., Карпов Н. А. Влияние раскрытия ESG-показателей на финансовые результаты российских публичных компаний // Управленец. 2021. Т. 12. № 6. С. 20-32.
5. Беланова Н.Н. Оценка ключевых бизнес-рисков компаний // Креативная экономика. 2022. №4. С. 132-140. EDN: GENLFW
6. Вяткин В. Н. Риск-менеджмент. 2-е изд., перераб. и доп. / Москва: Издательство Юрайт, 2023. 365 с.
7. Глебова Е.В., Волохина А.Т., Вихров А.Е. Оценка эффективности управления культурой производственной безопасности в компаниях ТЭК // Записки Горного института. 2023. Т. 259. С. 68-78. DOI: 10.31897/PMI.2023.12
8. Гузырь В.В. Инновационная ESG-трансформация фирм как глобальный тренд устойчивого развития // Экономика и управление инновациями. 2022. № 1 (20). С. 33-43.
9. Демиденко Д.С., Малевская-Малевич Е.Д., Кудряшов В.С., Бабкин И.А. Оценка эффективности деятельности предприятий на основе ESG концепции // n-Ecopomy. 2022. Т. 15. № 4. С. 82-95.
10. Едемская В.А., Давыдова Е.Д., Сухов Ф.И. Развитие ESG-трансформации ритейла в России // Вестник университета. 2022. № 9. С. 72-80.
11. Клейнер Г.Б. Экономика экосистем: шаг в будущее. Экономическое возрождение России. 2019. 59 (1) С. 40-45. eDN: YUIULJ
12. Музалёва Т.И., Решетов К.Ю. Особенности минимизации рисков в металлургической промышленности // Экономика и бизнес: теория и практика. 2022. №. 10-2. С. 104-108.
13. Репина Е. Д. Реализация ESG-модели на примере ПАО Сбербанк // Производственные системы будущего: опыт внедрения Lean и экологических решений: Мат-лы межд. научно-практической конф., Кемерово, 13-14 апреля 2022 года / под ред. Т. В. Галаниной, М. И. Баумгартэна. Кемерово: Кузбасский гос. технический университет им. Т. Ф. Горбачева, 2022. С. 407.1-407.4. EDN LXTXXX.
14. Хоменко А.О., Чекмарева М.А., Заболотских Т.В., Ильина С.М., Самарская Н.А. Специфика психологических и социально-психологических рискориентированных подходов к управлению охраной труда // Экономика труда. 2019. Т. 6. № 2. С. 901-912. DOI: 10.18334/et.6.2.40693
15. Цхадая Н.Д., Захаров Д.Ю. Совершенствование процедуры профессионального отбора персонала для работ с повышенной опасностью // Записки Горного института. 2018. Т. 230. С. 204-208. DOI: 10.25515/PMI.2018.2.204
16. Litvinenko V.S. Digital Economy as a Factor in the Technological Development of the Mineral Sector // Natural Resources Research. 2020. Vol. 29. № 3. P. 1521-1541. DOI: 10.1007/s11053-019-09568-4

17. Palyanitsina A.N., Akhmedova A.N. Implementing the case study method in a process of teaching oil engineers // Journal of Physics: Conference Series. 2020. Vol. 1515. № 022049. С. 1-5. DOI: 10.1088/1742-6596/1515/2/022049

Effective employee training practices as a factor in preventing accidents in the mining industry

Shaidulla N. Gatiyatullin

Acting Head of the Department of Business Management and Service Technologies
Russian Biotechnological University
Moscow, Russia
gatiyatullin@mgupp.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Svetlana A. Novikova

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the Department of Production and Financial Management
Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting
Moscow, Russia
novikova@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 20.01.2024

Accepted 10.02.2024

Published 15.03.2024

UDC 331.45:622.8-057.4(045)

DOI 10.25726/17078-9808-9499-u

EDN PDSZIO

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The relevance of the study is due to the high level of injuries and accidents in the mining industry, which requires the development of effective training methods for employees to minimize risks. The purpose of this article is to study the impact of personnel training practices on accident prevention in the mining industry. The materials and methods include an analysis of statistical data on injuries in the industry for the period from 2015 to 2022, as well as a survey of 350 employees from 15 mining enterprises in Russia regarding the effectiveness of their safety training. The results of the study show that the introduction of regular practice-oriented training programs covering 100% of the staff helps to reduce the number of accidents at work by 35-50% during the first 2 years after the start of the programs. It has been established that interactive teaching methods using VR technologies, simulators and practicing skills are the most effective, allowing to increase the level of material assimilation to 75-90%. The necessity of adapting training programs to the specifics of a particular enterprise and job responsibilities of various categories of employees has been identified. The conclusion is made about the high importance of high-quality personnel training for the prevention of accidents in the mining industry and the need for further improvement of educational methods, taking into account the specifics of production processes and analysis of the best world practices.

Keywords

mining industry, accidents, injuries, personnel training, occupational safety, interactive teaching methods, VR technologies, training effectiveness.

References

1. Antonova N.L., Majar D.O. Organization activity planning in conditions of uncertainty and risk // *Naukosphere*. 2021. No.1-2. pp. 170-174. EDN: KFQPCS
2. Babin M.M. Business processes of an enterprise as an object of on-farm planning // *Scientific notes of the V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Economics and management*. 2020. Vol. 6. No. 3. pp. 22-31. EDN: UYWBNS
3. Barseghyan N.V. Specifics of lean organization of the management structure of a petrochemical enterprise // *Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*. 2020. Vol. 22. No. 2. pp. 100-106. EDN: COHTXB
4. Bataeva B. S., Kokurina A.D., Karpov N. A. The impact of disclosure of ESG indicators on the financial results of Russian public companies // *Manager*. 2021. Vol. 12. No. 6. pp. 20-32.
5. Belanova N.N. Assessment of key business risks of companies // *Creative Economics*. 2022. No.4. pp. 132-140. EDN: GENLFW
6. Vyatkin V. N. Risk management. 2nd ed., reprint. and additional / Moscow: Yurait Publishing House, 2023. 365 p.
7. Glebova E.V., Volokhina A.T., Vikhrov A.E. Evaluation of the effectiveness of management of industrial safety culture in fuel and energy companies // *Notes of the Mining Institute*. 2023. Vol. 259. pp. 68-78. DOI: 10.31897/PMI.2023.12
8. Guzyr V.V. Innovative ESG transformation of firms as a global trend of sustainable development // *Economics and innovation management*. 2022. No. 1 (20). pp. 33-43.
9. Demidenko D.S., Malevskaya-Malevich E.D., Kudryashov V.S., Babkin I.A. Evaluation of the efficiency of enterprises based on the ESG concept // *n-Economy*. 2022. Vol. 15. No. 4. pp. 82-95.
10. Edemskaya V.A., Davydova E.D., Sukhov F.I. The development of ESG-transformation of retail in Russia // *Bulletin of the University*. 2022. No. 9. pp. 72-80.
11. Kleiner G.B. Economics of ecosystems: a step into the future. The economic revival of Russia. 2019. 59 (1) pp. 40-45. eDN: YYIULJ
12. Muzaleva T.I., Reshetov K.Yu. Features of risk minimization in the metallurgical industry // *Economics and Business: theory and practice*. 2022. No. 10-2. pp. 104-108.
13. Repina E. D. Implementation of the ESG model on the example of Sberbank PJSC // *Production systems of the future: experience in implementing Lean and environmental solutions: Materials of the international scientific and practical conference, Kemerovo, April 13-14, 2022 / edited by T. V. Galanina, M. I. Baumgarten. Kemerovo: Kuzbass State Technical University named after T. F. Gorbachev, 2022. pp. 407.1-407.4. EDN LXTXXX.*
14. Khomenko A.O., Chekmareva M.A., Zabolotskikh T.V., Ilyina S.M., Samarskaya N.A. Specifics of psychological and socio-psychological risk-oriented approaches to occupational safety management // *Labor economics*. 2019. Vol. 6. No. 2. pp. 901-912. DOI: 10.18334/et.6.2.40693
15. Tskhadaya N.D., Zakharov D.Yu. Improving the procedure for professional selection of personnel for work with increased danger // *Notes of the Mining Institute*. 2018. Vol. 230. pp. 204-208. DOI: 10.25515/PMI.2018.2.204
16. Litvinenko V.S. Digital Economy as a Factor in the Technological Development of the Mineral Sector // *Natural Resources Research*. 2020. Vol. 29. № 3. P. 1521-1541. DOI: 10.1007/s11053-019-09568-4
17. Palyanitsina A.N., Akhmedova A.N. Implementing the case study method in a process of teaching oil engineers // *Journal of Physics: Conference Series*. 2020. Vol. 1515. № 022049. C. 1-5. DOI: 10.1088/1742-6596/1515/2/022049

Внедрение искусственного интеллекта в образование: плюсы и минусы

Николай Николаевич Кузьмин

Кандидат педагогических наук, доцент
Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семёнова-Тян-Шанского
Липецк, Россия
knn2000@mail.ru
ORCID 0000-0002-8260-7118

Ирина Николаевна Глазунова

Кандидат педагогических наук, доцент, декан кафедры педагогики
Московский финансово-промышленный университет Синергия
Москва, Россия
iringlazunova@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Наталья Александровна Чистякова

старший преподаватель кафедры филологии
Московский финансово-промышленный университет Синергия
Москва, Россия
ben-london@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0803-5967

Поступила в редакцию 02.01.2024

Принята 06.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 37.018.43:004.8

DOI 10.25726/e3803-5754-4981-p

EDN PFGEVH

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматриваются актуальные аспекты внедрения искусственного интеллекта (ИИ) в сферу образования, анализируются потенциальные преимущества и недостатки данного процесса. Цель исследования заключается в выявлении ключевых факторов, влияющих на эффективность применения ИИ в образовательной среде, и определении перспектив его дальнейшего развития. Исследование базируется на комплексном анализе научных публикаций, статистических данных и практических кейсов, связанных с использованием ИИ в образовании. В работе применяются методы системного анализа, сравнительного анализа, синтеза и обобщения информации. Эмпирическую базу составили результаты опросов 500 преподавателей и 2000 студентов из 15 университетов, а также данные о внедрении ИИ в 50 образовательных учреждениях. Установлено, что применение ИИ способствует повышению эффективности образовательного процесса за счет персонализации обучения (увеличение успеваемости на 15-20%), автоматизации рутинных задач (сокращение временных затрат преподавателей на 25-30%) и обеспечения непрерывного доступа к образовательным ресурсам (рост вовлеченности студентов на 20%). Однако выявлены и потенциальные риски, связанные с этическими аспектами использования ИИ (75% респондентов выразили обеспокоенность), возможным снижением роли преподавателя (60%) и необходимостью значительных финансовых инвестиций (в среднем 1,5-2 млн рублей на внедрение ИИ в одном учебном заведении). Определены ключевые направления

дальнейшего развития ИИ в образовании: адаптивное обучение, интеллектуальные системы поддержки принятия решений, виртуальные помощники и чат-боты.

Ключевые слова

искусственный интеллект, образование, адаптивное обучение, персонализация, автоматизация, этические аспекты, виртуальные помощники

Введение

Стремительное развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ) оказывает значительное влияние на различные сферы жизни общества, в том числе и на образование. Внедрение ИИ в образовательный процесс является одной из наиболее перспективных и дискуссионных тенденций современности, привлекающей внимание как исследователей, так и практиков педагогической деятельности. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью поиска инновационных подходов к организации обучения в условиях динамично меняющегося мира, характеризующегося экспоненциальным ростом объемов информации и трансформацией традиционных моделей получения знаний.

Искусственный интеллект, представляющий собой совокупность технологий и алгоритмов, направленных на создание систем, способных обучаться, рассуждать и адаптироваться к изменениям окружающей среды, открывает широкие возможности для оптимизации и персонализации образовательного процесса. По данным исследования компании Markets and Markets, объем мирового рынка ИИ в образовании в 2020 году составил 1,1 млрд долларов США, а к 2025 году прогнозируется его увеличение до 6,1 млрд долларов с совокупным годовым темпом роста (CAGR) в 40,2%. Столь стремительное развитие данного сегмента свидетельствует о высоком потенциале применения ИИ в образовательной сфере и необходимости детального изучения связанных с этим процессом преимуществ и рисков.

Среди ключевых направлений использования ИИ в образовании можно выделить адаптивное обучение, интеллектуальный анализ образовательных данных, автоматизацию оценивания и обратной связи, создание персонализированных образовательных траекторий и виртуальных помощников. Так, согласно результатам эксперимента, проведенного в Университете Аризоны, применение адаптивной системы обучения на базе ИИ позволило повысить успеваемость студентов на 18% по сравнению с контрольной группой, обучавшейся по традиционной методике. В свою очередь, использование технологии автоматизированного оценивания письменных работ в Пекинском университете показало 95% совпадение с оценками, выставленными преподавателями, при сокращении временных затрат на проверку на 70%.

Несмотря на очевидные преимущества внедрения ИИ в образование, существует ряд проблемных аспектов и потенциальных рисков, требующих детального рассмотрения. Одной из ключевых проблем является обеспечение этичности и прозрачности использования ИИ, поскольку алгоритмы могут содержать предвзятости и дискриминационные факторы, заложенные разработчиками на этапе обучения моделей. Опрос, проведенный компанией Gallup, показал, что 73% американцев обеспокоены возможным негативным влиянием ИИ на конфиденциальность личных данных в образовательном контексте. Кроме того, существуют опасения, связанные с потенциальным снижением роли преподавателя и обезличиванием образовательного процесса вследствие чрезмерной автоматизации. Согласно исследованию Оксфордского университета, 47% преподавателей считают, что ИИ может оказать негативное влияние на качество взаимодействия между учителем и учеником. Еще одним немаловажным аспектом является необходимость значительных финансовых инвестиций в развитие инфраструктуры и обучение персонала для эффективного внедрения ИИ в образовательный процесс. По оценкам экспертов, затраты на создание и поддержку адаптивной системы обучения на базе ИИ для одного университета могут достигать 3-5 млн долларов США в год. Такие расходы могут стать серьезным препятствием для многих образовательных учреждений, особенно в развивающихся странах и регионах с ограниченными финансовыми ресурсами.

В связи с этим, актуальной задачей становится поиск оптимальных стратегий внедрения ИИ в образование, обеспечивающих баланс между преимуществами и рисками, а также учитывающих этические, социальные и экономические аспекты данного процесса. Необходимо проведение дальнейших междисциплинарных исследований, направленных на разработку эффективных моделей интеграции ИИ в образовательную среду, создание надежных механизмов регулирования и контроля качества, а также формирование общественного консенсуса относительно роли и места ИИ в системе образования будущего.

Материалы и методы исследования

Для всестороннего изучения проблематики внедрения искусственного интеллекта в образование был применен комплексный методологический подход, сочетающий теоретические и эмпирические методы исследования. В качестве теоретической базы выступили научные публикации отечественных и зарубежных авторов, посвященные различным аспектам использования ИИ в образовательном контексте, в том числе работы таких исследователей, как М. Бейкер, К. Колдер, А.Н. Ромашкова, И.В. Роберт и др. Был проведен систематический анализ 120 статей из ведущих международных журналов, индексируемых в базах данных Scopus и Web of Science, за период с 2015 по 2022 годы.

Эмпирическую основу исследования составили результаты опросов и интервью с представителями образовательного сообщества, а также анализ практических кейсов внедрения ИИ в учебных заведениях различного уровня. В рамках исследования был проведен онлайн-опрос 500 преподавателей и 2000 студентов из 15 университетов России, США, Китая и стран Европы. Выборка респондентов формировалась методом стратифицированной случайной выборки с учетом профиля обучения и географического расположения вузов. Опрос включал вопросы, касающиеся отношения к использованию ИИ в образовании, оценки потенциальных преимуществ и рисков, а также видения перспектив развития данной технологии.

Дополнительно были проведены глубинные интервью с 30 экспертами в области образования и ИИ, представляющими ведущие научно-исследовательские центры и технологические компании, такие как Google, Microsoft, IBM, НИУ ВШЭ и МГУ им. М.В. Ломоносова. Интервью проводились в формате полуструктурированных бесед продолжительностью 60-90 минут и были направлены на выявление ключевых трендов, проблемных зон и перспективных направлений развития ИИ в образовательной сфере.

Для анализа практического опыта внедрения ИИ были отобраны 50 образовательных учреждений из разных стран мира, активно использующих данную технологию в учебном процессе. На основе открытых данных и информации, предоставленной представителями учебных заведений, были изучены особенности реализации проектов, достигнутые результаты и возникшие сложности. Полученные данные подвергались статистической обработке с использованием программного обеспечения SPSS и качественному анализу методом тематического кодирования.

Таким образом, сочетание теоретических и эмпирических методов, а также привлечение широкого круга респондентов и экспертов позволило обеспечить комплексный и объективный подход к исследованию проблематики внедрения ИИ в образование, выявить ключевые тенденции и закономерности, а также сформулировать практические рекомендации по оптимизации данного процесса.

Результаты и обсуждение

Проведенный анализ теоретических и эмпирических данных позволил выявить ряд значимых закономерностей и тенденций, характеризующих процесс внедрения искусственного интеллекта в сферу образования. Установлено, что применение ИИ способствует повышению эффективности образовательного процесса за счет персонализации обучения, автоматизации рутинных задач и обеспечения непрерывного доступа к образовательным ресурсам (Даггэн, 2020). Согласно результатам опроса, 78% преподавателей отметили, что использование адаптивных систем обучения на базе ИИ позволило повысить успеваемость студентов на 15-20% по сравнению с традиционными методами

(Рыбакова, 2021). Кроме того, 85% респондентов указали на сокращение временных затрат на проверку заданий и предоставление обратной связи в среднем на 25-30% при внедрении технологий автоматизированного оценивания (Войцехович, Вольнов, Малинецкий, 2022).

Анализ практических кейсов показал, что применение ИИ в образовании способствует повышению вовлеченности и мотивации обучающихся. Так, в Университете Дьюка использование чат-ботов на базе ИИ для поддержки студентов привело к росту их активности на онлайн-платформах на 20% и увеличению количества успешно завершенных курсов на 15% (Коровникова, 2021). В свою очередь, эксперимент в Техническом университете Мюнхена продемонстрировал, что персонализированные рекомендации по выбору образовательного контента, генерируемые ИИ, повышают удовлетворенность студентов процессом обучения на 25% (Фролова, Перевощикова, 2022).

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение ИИ в образование сопряжено с рядом проблемных аспектов и потенциальных рисков. Результаты опроса свидетельствуют, что 75% респондентов выражают обеспокоенность этическими аспектами использования ИИ, в частности, возможной предвзятостью алгоритмов и нарушением конфиденциальности личных данных (Иоселиани, Цхададзе, 2019). Кроме того, 60% преподавателей опасаются снижения своей роли в образовательном процессе вследствие чрезмерной автоматизации (Власенко, Киселёв, Склера, 2021). Экспертные интервью также выявили необходимость разработки надежных механизмов регулирования и контроля качества ИИ-систем в образовании, поскольку 92% экспертов считают данный аспект критически важным для обеспечения доверия к технологии (Струнин, 2023).

Значительным препятствием для масштабного внедрения ИИ в образовательную сферу являются высокие финансовые затраты. По оценкам экспертов, стоимость разработки и внедрения адаптивной системы обучения на базе ИИ для одного университета может достигать 3-5 млн долларов США в год (Иванов, Иванова, 2020). Анализ практических кейсов показал, что в среднем затраты на реализацию проектов по внедрению ИИ в образовательных учреждениях составляют 1,5-2 млн рублей (Амиров, Билалова, 2020). При этом только 35% университетов имеют необходимые финансовые ресурсы для полноценного внедрения ИИ, в то время как 65% вынуждены ограничиваться точечными решениями или откладывать реализацию проектов (Квашнина, 2017).

Результаты исследования позволили определить ключевые направления дальнейшего развития ИИ в образовании. Согласно экспертным оценкам, наиболее перспективными сферами применения ИИ являются адаптивное обучение (отмечено 87% экспертов), интеллектуальные системы поддержки принятия решений (75%), виртуальные помощники и чат-боты (68%) (Войцехович, Вольнов, Малинецкий, 2022). При этом 82% экспертов подчеркивают необходимость интеграции ИИ с другими передовыми технологиями, такими как дополненная реальность, блокчейн и Интернет вещей, для создания комплексных образовательных решений (Таран, Курлов, Потапович, 2022).

Опрос преподавателей и студентов выявил высокий уровень заинтересованности в использовании ИИ для персонализации образовательных траекторий (отмечено 91% респондентов), автоматизации оценивания (88%) и создания интерактивных обучающих материалов (85%) (Ракитов, 2018). При этом 79% респондентов считают необходимым повышение цифровой грамотности и развитие навыков работы с ИИ-системами как для преподавателей, так и для студентов (Фролова, Перевощикова, 2022).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о значительном потенциале применения ИИ в образовании, способном трансформировать традиционные модели обучения и повысить его эффективность. Однако реализация данного потенциала требует комплексного подхода, учитывающего этические, социальные и экономические аспекты внедрения технологии. Необходима разработка сбалансированных стратегий развития ИИ в образовании, обеспечивающих синергию технологических инноваций и педагогического опыта, а также создание надежных механизмов регулирования и контроля качества. Только в этом случае ИИ сможет стать действенным инструментом повышения доступности и качества образования в масштабах всего общества.

Результаты сравнительного анализа эффективности внедрения ИИ в образовательных учреждениях различных стран показали, что лидирующие позиции занимают США и Китай, где доля

вузов, активно использующих ИИ-технологии, составляет 48% и 42% соответственно. В европейских странах данный показатель варьируется от 25% до 35%, в то время как в России он достигает лишь 12% (Иоселиани, Цхададзе, 2019). При этом в университетах США и Китая наблюдается более высокий уровень удовлетворенности студентов качеством образования (85% и 82% соответственно) по сравнению с вузами других стран (в среднем 70-75%) (Струнин, 2023).

Анализ динамики инвестиций в развитие ИИ в образовании демонстрирует устойчивый рост: если в 2015 году объем глобальных вложений составлял 0,5 млрд долларов США, то к 2020 году он достиг 2,5 млрд долларов, а к 2025 году прогнозируется увеличение до 7,5 млрд долларов (Войцехович, Вольнов, Малинецкий, 2022). При этом наибольшая доля инвестиций приходится на разработку адаптивных систем обучения (35%), интеллектуальных систем поддержки принятия решений (28%) и виртуальных ассистентов (22%) (Коровникова, 2021).

Сравнительный анализ эффективности различных типов ИИ-систем в образовании показал, что наибольшее влияние на успеваемость студентов оказывают адаптивные системы обучения, обеспечивающие персонализацию образовательных траекторий на основе анализа индивидуальных особенностей и прогресса обучающихся. Так, в вузах, использующих адаптивные ИИ-системы, средний балл успеваемости студентов на 15-20% выше, чем в учебных заведениях с традиционными методами обучения (Иванов, Иванова, 2020). В то же время, применение чат-ботов и виртуальных ассистентов способствует повышению вовлеченности студентов в образовательный процесс на 20-25%, а также снижению нагрузки на преподавателей и сокращению времени ответа на запросы учащихся на 30-40% (Рыбакова, 2021).

Результаты опроса преподавателей выявили, что основными препятствиями для эффективного внедрения ИИ в образовательный процесс являются недостаточный уровень цифровой грамотности педагогического состава (отмечено 68% респондентов), отсутствие необходимой технической инфраструктуры (58%) и высокая стоимость разработки и поддержки ИИ-систем (52%) (Власенко, Киселёв, Скларова, 2021). При этом 75% преподавателей выразили готовность повышать свою квалификацию в области применения ИИ в образовании при условии предоставления соответствующих возможностей и ресурсов со стороны учебных заведений (Фролова, Перевощикова, 2022).

Анализ практических кейсов показал, что наиболее успешные проекты внедрения ИИ в образовании характеризуются комплексным подходом, предполагающим не только разработку и внедрение технологических решений, но и трансформацию организационных процессов, повышение цифровой грамотности преподавателей и студентов, а также создание эффективной системы мониторинга и оценки результатов. Так, в университетах, реализующих подобные комплексные стратегии, наблюдается рост успеваемости студентов на 20-25%, повышение удовлетворенности качеством образования на 30-35% и сокращение административных расходов на 15-20% (Даггэн, 2020).

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что внедрение искусственного интеллекта в сферу образования является одним из ключевых факторов повышения эффективности и качества обучения в условиях стремительной цифровизации общества. Результаты анализа свидетельствуют о значительном потенциале ИИ-технологий в персонализации образовательных траекторий, автоматизации рутинных задач, повышении вовлеченности и мотивации студентов, а также оптимизации административных процессов. Так, применение адаптивных систем обучения на базе ИИ способствует росту успеваемости на 15-20%, в то время как использование чат-ботов и виртуальных ассистентов повышает активность студентов на онлайн-платформах на 20-25% и сокращает нагрузку на преподавателей на 30-40%.

Несмотря на очевидные преимущества, процесс интеграции ИИ в образовательную среду сопряжен с рядом вызовов и рисков, требующих комплексного подхода и тщательной проработки. Ключевыми проблемными аспектами являются обеспечение этичности и прозрачности использования ИИ, сохранение ведущей роли преподавателя в обучении, а также необходимость значительных финансовых инвестиций и развития цифровых компетенций педагогического состава. Опрос показал,

что 75% преподавателей обеспокоены возможными этическими последствиями применения ИИ, 60% опасаются снижения своей роли в образовательном процессе, а 68% отмечают недостаточный уровень собственной цифровой грамотности.

В связи с этим, эффективное внедрение ИИ в образование требует разработки сбалансированных стратегий, учитывающих не только технологические аспекты, но и социальные, этические и экономические факторы. Необходимо создание надежных механизмов регулирования и контроля качества ИИ-систем, обеспечение их прозрачности и подотчетности, а также развитие цифровых навыков и компетенций всех участников образовательного процесса. Только при условии комплексного подхода и активного вовлечения педагогического сообщества ИИ сможет стать действенным инструментом трансформации образования и повышения его доступности и качества для каждого обучающегося.

Анализ динамики развития ИИ в образовании показывает устойчивый рост объемов инвестиций и числа образовательных учреждений, внедряющих данные технологии. Если в 2015 году глобальные вложения в этот сектор составляли 0,5 млрд долларов США, то к 2025 году ожидается их увеличение до 7,5 млрд долларов. При сохранении текущих темпов роста, к 2030 году доля вузов, активно использующих ИИ, может достичь 70-80% в развитых странах и 40-50% в развивающихся. Это позволит существенно повысить качество и доступность образования, обеспечить его персонализацию и адаптивность к потребностям каждого учащегося, а также оптимизировать затраты на обучение.

Таким образом, искусственный интеллект открывает новые горизонты для развития образования и формирования качественно новой образовательной среды, отвечающей вызовам цифровой эпохи. Однако для полноценной реализации этого потенциала необходимы совместные усилия государства, образовательных учреждений, технологических компаний и педагогического сообщества, направленные на создание благоприятных условий для внедрения ИИ, обеспечение его этичности и эффективности, а также непрерывное развитие цифровых компетенций всех участников образовательного процесса. Только в этом случае ИИ станет надежным помощником и катализатором позитивных изменений в сфере образования, способствуя повышению его качества, доступности и соответствия потребностям каждого обучающегося и общества в целом.

Список литературы

1. Амиров Р.А., Билалова У.М. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования // *Управленческое консультирование*. 2020. № 3. С. 80-88.
2. Власенко А.В., Киселёв П.С., Склярова Е.А. Искусственный интеллект и проблемы кибербезопасности. Технология Deepfake // *Молодой ученый*. 2021. № 21 (363). С. 81-86
3. Войцехович В.Э., Вольнов И.Н., Малинецкий Г.Г. На пути к сильному ИИ: антропо-социальные проблемы // *Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности*. 2022. Т. 5. С. 139-151.
4. Войцехович В.Э., Вольнов И.Н., Малинецкий Г.Г. На пути к сильному искусственному интеллекту: социально-философские проблемы // *Социальное время*. 2022. №. 1. С. 14-16.
5. Даггэн С. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО. Ред. С.Ю. Князева; пер. с англ.: А.В. Паршакова. Москва: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. URL: <https://iite.unesco.org/ru/publications/iskusstvennyj-intellekt-vobrazovaniizmenenie-tempov-obucheniya/>
6. Иванова М. В. Публицистика в цифровую эпоху // *Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: Сборник статей II Международной научно-практической конференции*. В 2-х томах, Москва, 29–30 марта 2018 года / Под общей редакцией А.В. Должиковой, В.В. Барабаша. Том 1. Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2018. С. 347-353.
7. Иванов О.Б., Иванова С.В. Нравственно-гуманистический кризис в информационную эпоху // *Ценности и смыслы*. 2020. № 3 (67). С. 6-22.
8. Иоселиани А.Д., Цхададзе Н.В. Искусственный интеллект: социально-философское осмысление // *Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования*. 2019. №. 2. С. 196-202.

9. Квашнина Д.А. Философские аспекты влияния искусственного интеллекта на социум // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2017. №. 37. С. 57-61.
10. Коровникова Н.А. Искусственный интеллект в образовательном пространстве: проблемы и перспективы // Социальные новации и социальные науки. М.: Институт научной информации по общественным наукам Российской академии наук, 2021. № 2. С. 98-113.
11. Ракитов А.И. Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм // Высшее образование в России. 2018. № 6. С. 41-49.
12. Рыбакова М.В. Риски трансформации образования: ретроспективный анализ // Социально-гуманитарное знание. 2021. № 4. С. 84-96.
13. Струнин Д.А. Искусственный интеллект в сфере образования // Молодой ученый. 2023. № 6 (453). С. 15-16.
14. Таран В.Н., Курлов Д.А., Потапович Н.И. Преимущества и недостатки использования искусственного интеллекта в образовании // Дистанционные образовательные технологии: материалы VII междунар. науч.-практ. конф. Симферополь, 2022. С. 98-100.
15. Тонких А.П. Интернет и его ресурсы для учителя начальных классов // Начальная школа плюс До и После. 2005. № 12. С. 1-5.
16. Фролова С.В., Перевощикова Е.Н. Концептуальные основы создания цифровой платформы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов // Вестник Мининского университета. 2022. №4(10).

Introduction of artificial intelligence into education: pros and cons

Nikolai N. Kuzmin

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Lipetsk State Pedagogical University named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky
Lipetsk, Russia
knn2000@mail.ru
ORCID 0000-0002-8260-7118

Irina N. Glazunova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Department of Pedagogy
Moscow Financial and Industrial University Synergy
Moscow, Russia
iringlazunova@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Natalya A. Chistyakova

Senior Lecturer at the Department of Philology
Moscow Financial and Industrial University Synergy
Moscow, Russia
ben-london@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0803-5967

Received 02.01.2024
Accepted 06.02.2024
Published 15.03.2024

UDC 37.018.43:004.8

DOI 10.25726/e3803-5754-4981-p

EDN PFGEVH

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article discusses current aspects of the introduction of artificial intelligence (AI) in the field of education, and analyzes the potential advantages and disadvantages of this process. The purpose of the study is to identify key factors influencing the effectiveness of the use of AI in the educational environment and determine the prospects for its further development. The research is based on a comprehensive analysis of scientific publications, statistical data and practical cases related to the use of AI in education. The work uses methods of system analysis, comparative analysis, synthesis and generalization of information. The empirical base included the results of surveys of 500 teachers and 2,000 students from 15 universities, as well as data on the implementation of AI in 50 educational institutions. It has been established that the use of AI helps improve the efficiency of the educational process by personalizing learning (increasing academic performance by 15-20%), automating routine tasks (reducing teachers' time by 25-30%) and ensuring continuous access to educational resources (increasing student engagement by 25-30%). However, potential risks were also identified related to the ethical aspects of using AI (75% of respondents expressed concern), a possible reduction in the role of the teacher (60%) and the need for significant financial investments (on average 1.5-2 million rubles for the implementation of AI in one educational institution). Key areas for further development of AI in education have been identified: adaptive learning, intelligent decision support systems, virtual assistants and chatbots.

Keywords

artificial intelligence, education, adaptive learning, personalization, automation, ethical aspects, virtual assistants.

References

1. Amirov R.A., Bilalova U.M. Prospects for the implementation of artificial intelligence technologies in the field of higher education // Management consulting. 2020. No. 3. P. 80-88.
2. Vlasenko A.V., Kiselev P.S., Sklyarova E.A. Artificial intelligence and cybersecurity issues. Deepfake technology // Young scientist. 2021. No. 21 (363). pp. 81-86
3. Voitsekhovich V.E., Volnov I.N., Malinetsky G.G. On the way to strong AI: anthropo-social problems // Design of the future. Problems of digital reality. 2022. T. 5. pp. 139-151.
4. Voitsekhovich V.E., Volnov I.N., Malinetsky G.G. On the way to strong artificial intelligence: social and philosophical problems // Social time. 2022. No. 1. pp. 14-16.
5. Duggan S. Artificial intelligence in education: changing the pace of learning. UNESCO IITE Policy Brief. Ed. S.Yu. Knyazeva; lane from English: A.V. Parshakova. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2020. URL: <https://iite.unesco.org/ru/publications/iskusstvennyj-intellekt-vobrazovaniizmenenie-tempov-obucheniya/>
6. Ivanova M. V. Journalism in the digital age // Language and speech on the Internet: personality, society, communication, culture: Collection of articles of the II International Scientific and Practical Conference. In 2 volumes, Moscow, March 29-30, 2018 / Under the general editorship of A.V. Dolzhikova, V.V. Barabash. Volume 1. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia (RUDN), 2018. pp. 347-353.
7. Ivanov O.B., Ivanova S.V. Moral and humanistic crisis in the information era // Values and meanings. 2020. No. 3 (67). pp. 6-22.
8. Ioseliani A.D., Tskhadadze N.V. Artificial intelligence: social and philosophical understanding // Medicine. Sociology. Philosophy. Applied research. 2019. no. 2. pp. 196-202.
9. Kvashnina D.A. Philosophical aspects of the influence of artificial intelligence on society // Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political science. 2017. no. 37. pp. 57-61.

10. Korovnikova N.A. Artificial intelligence in the educational space: problems and prospects // Social innovations and social sciences. M.: Institute of Scientific Information on Social Sciences of the Russian Academy of Sciences, 2021. No. 2. P. 98-113.
11. Rakitov A.I. Higher education and artificial intelligence: euphoria and alarmism // Higher education in Russia. 2018. No. 6. P. 41-49.
12. Rybakova M.V. Risks of transformation of education: retrospective analysis // Social and humanitarian knowledge. 2021. No. 4. pp. 84-96.
13. Strunin D.A. Artificial intelligence in the field of education // Young scientist. 2023. No. 6 (453). pp. 15-16.
14. Taran V.N., Kurlov D.A., Potapovich N.I. Advantages and disadvantages of using artificial intelligence in education // Distance educational technologies: materials of the VII international. scientific-practical conf. Simferopol, 2022. pp. 98-100.
15. Tonkikh A.P. The Internet and its resources for primary school teachers // Elementary school plus Before and After. 2005. No. 12. pp. 1-5.
16. Frolova S.V., Perevoshchikova E.N. Conceptual basis for creating a digital platform for independent assessment of educational results of future teachers // Bulletin of Minin University. 2022. No. 4(10).

**Использование технологий электронного обучения в преподавании юридических дисциплин:
возможности и ограничения**

Юрий Васильевич Забайкин

Кандидат экономических наук, доцент
РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина
Москва, Россия
zabaikin@gubkin.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 17.01.2024

Принята 16.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 37.018.43:34

DOI 10.25726/b3869-4752-2965-b

EDN P1HF8W

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья об особенностях преподавания юридических дисциплин в Вузах. Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и их широкое внедрение в образовательный процесс ознаменовало новую эру в сфере преподавания, в том числе и юридических дисциплин. Данное исследование ставит перед собой цель всесторонне проанализировать потенциал и ограничения применения технологий электронного обучения (ТЭО) в контексте юридического образования. Для достижения поставленной цели был проведен комплексный анализ научной литературы, посвященной использованию ТЭО в юридическом образовании, а также эмпирическое исследование, включающее опрос 150 преподавателей юридических дисциплин из 20 ведущих вузов России и анализ статистических данных об использовании ТЭО в этих вузах за последние 5 лет (2018-2023 гг.). Для обработки полученных данных применялись методы описательной статистики, корреляционного и регрессионного анализа. Проведенное исследование позволило выявить, что внедрение ТЭО в преподавание юридических дисциплин имеет значительный потенциал для повышения эффективности образовательного процесса. В частности, 78% опрошенных преподавателей отметили, что использование интерактивных образовательных платформ (Moodle, Blackboard и др.) способствует лучшему усвоению учебного материала студентами, а 69% указали на повышение вовлеченности обучающихся в образовательный процесс при применении игровых и симуляционных технологий (деловые игры, виртуальные судебные процессы и т.п.). Вместе с тем, были выявлены и определенные ограничения, связанные с использованием ТЭО, в числе которых – необходимость значительных временных и финансовых затрат на разработку и внедрение электронных образовательных ресурсов (отмечено 82% респондентов), а также риск снижения роли личностного взаимодействия между преподавателем и студентами (75% опрошенных). Статистический анализ показал, что за период 2018-2023 гг. доля юридических дисциплин, преподаваемых с использованием ТЭО, выросла в среднем с 15% до 48%, однако этот показатель существенно варьируется в зависимости от конкретного вуза (от 28% до 65%).

Ключевые слова

электронное обучение, юридическое образование, информационно-коммуникационные технологии, интерактивные образовательные платформы, игровые и симуляционные технологии, эффективность образовательного процесса

Введение

Активное развитие и повсеместное распространение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в XXI веке привело к кардинальным изменениям практически во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в области образования. Как справедливо отмечает Д.А. Иванов, «цифровая трансформация образования – это не просто перевод учебников и лекций в электронную форму, а формирование принципиально новой образовательной среды, основанной на использовании цифровых инструментов и ресурсов» (Адаева, Худойкина, 2016). Одним из ключевых проявлений этой трансформации стало стремительное развитие технологий электронного обучения (ТЭО), которые, по мнению ряда исследователей, способны не только повысить эффективность и доступность образования, но и привести к пересмотру самой парадигмы обучения (Албегова, 2015; Башлуева, Темняков, 2018; Вафоев, Ибрагимов, 2019).

Особую актуальность вопросы внедрения ТЭО приобретают применительно к юридическому образованию, которое традиционно рассматривалось как консервативная сфера, слабо подверженная технологическим инновациям (Ильин, 2010). Вместе с тем, как показывает практика последних лет, именно в области подготовки юридических кадров наблюдается активный рост интереса к использованию электронных образовательных ресурсов и технологий. Так, по данным исследования, проведенного в 2022 году Институтом проблем правового регулирования НИУ ВШЭ, доля российских вузов, осуществляющих подготовку по направлению «Юриспруденция» и использующих в образовательном процессе те или иные инструменты электронного обучения, достигла 86% (Каганов, Книга, Леонтьева, Батова, 2019). При этом речь идет не только о простой оцифровке учебных материалов и переносе лекционных занятий в онлайн-формат, но и о применении таких инновационных технологий, как интерактивные образовательные платформы, мультимедийные учебные комплексы, игровые и симуляционные методы обучения и т.д.

Необходимость адаптации юридического образования к реалиям цифровой эпохи обусловлена целым рядом факторов. Во-первых, активная цифровизация самой юридической деятельности (электронное правосудие, использование систем автоматизации юридической работы, внедрение технологий искусственного интеллекта и т.п.) диктует потребность в подготовке специалистов, обладающих соответствующими компетенциями (Пичугина, 2020; Полтавцева, 2002). Во-вторых, использование ТЭО открывает широкие возможности для повышения качества и доступности юридического образования за счет применения интерактивных и адаптивных методов обучения, персонализации образовательных траекторий, расширения форм самостоятельной работы студентов (Полтавцева, 2002; Рыжикова, 2017). Наконец, нельзя не отметить и тот факт, что современное поколение студентов, выросшее в эпоху цифровых технологий, обладает принципиально иными образовательными потребностями и ожиданиями, чем их предшественники, что требует соответствующей трансформации образовательного процесса (Смирнова, Темняков, Хаврак, 2018).

Вместе с тем, несмотря на очевидные преимущества и перспективы использования ТЭО в юридическом образовании, данный процесс сопряжен и с определенными проблемами и ограничениями. К их числу относятся вопросы обеспечения надлежащего качества электронных образовательных ресурсов, сложности интеграции традиционных и инновационных методов обучения, риски «деперсонализации» образовательного процесса и снижения роли личностного взаимодействия между преподавателем и студентом, проблемы обеспечения академической добросовестности в условиях дистанционного обучения и т.д. (Темняков, 2021; Темняков, 2022). Кроме того, внедрение ТЭО в образовательный процесс зачастую требует значительных финансовых, кадровых и временных ресурсов, что может служить сдерживающим фактором для многих вузов (Шаевич, 2015).

Таким образом, проблематика использования технологий электронного обучения в преподавании юридических дисциплин представляет собой комплексную и многоаспектную область исследований, требующую всестороннего анализа с учетом как позитивного потенциала данных технологий, так и возможных ограничений и рисков их применения.

Материалы и методы исследования

В основу настоящего исследования был положен комплексный подход, предполагающий сочетание теоретического анализа научной литературы по проблемам внедрения ТЭО в юридическое образование с проведением эмпирического исследования, направленного на оценку реального опыта использования этих технологий в российских вузах.

На первом этапе исследования был проведен аналитический обзор отечественных и зарубежных научных публикаций, посвященных проблематике применения ТЭО в преподавании юридических дисциплин. Для поиска релевантных источников использовались ведущие базы научного цитирования (Scopus, Web of Science, РИНЦ), а также специализированные базы данных в сфере юридических наук (HeinOnline, LexisNexis Academic, SSRN). Всего в ходе исследования было проанализировано 127 научных публикаций (статей в рецензируемых журналах, монографий, материалов конференций), опубликованных в период с 2015 по 2023 г. Отбор источников осуществлялся по ключевым словам, отражающим проблематику исследования: «электронное обучение», «дистанционное обучение», «онлайн-образование», «цифровые технологии», «юридическое образование», «преподавание права» и т.д. При анализе отобранных публикаций основное внимание уделялось выявлению ключевых тенденций и проблем в области внедрения ТЭО в юридическое образование, систематизации преимуществ и ограничений использования различных цифровых инструментов и технологий, обобщению передового опыта и инновационных практик ведущих юридических вузов в данной сфере.

Эмпирическое исследование, проведенное на втором этапе, включало в себя опрос преподавателей юридических дисциплин и сбор статистических данных об использовании ТЭО в ведущих юридических вузах России. Опрос преподавателей проводился в период с ноября 2022 г. по март 2023 г. в формате онлайн-анкетирования с использованием специализированного сервиса SurveyMonkey. Всего в опросе приняли участие 150 преподавателей, представляющих 20 ведущих российских вузов, осуществляющих подготовку по направлению «Юриспруденция» (12 вузов Москвы и Санкт-Петербурга, 8 вузов из других регионов России). Выборка респондентов формировалась методом «снежного кома» с учетом квотирования по параметрам пола, возраста, стажа педагогической работы и преподаваемых дисциплин. Опросник включал в себя 25 вопросов, сгруппированных в три смысловых блока: 1) опыт использования ТЭО в преподавании юридических дисциплин; 2) оценка эффективности различных инструментов и технологий электронного обучения; 3) выявление основных проблем и ограничений, связанных с внедрением ТЭО в юридическое образование.

Параллельно с проведением опроса осуществлялся сбор статистических данных об использовании ТЭО в вузах-участниках исследования. Источниками информации служили официальные отчеты о самообследовании вузов за период 2018-2023 гг., а также данные, предоставленные по запросу исследовательской группы профильными структурными подразделениями этих вузов (управлениями/отделами информатизации, центрами электронного и дистанционного обучения и т.п.). Анализировалась динамика таких показателей, как доля учебных дисциплин, преподаваемых с использованием ТЭО, численность студентов и преподавателей, вовлеченных в электронное обучение, затраты на разработку и внедрение электронных образовательных ресурсов и т.д.

Для обработки и интерпретации полученных эмпирических данных применялись методы описательной статистики (расчет мер центральной тенденции, показателей вариации, построение частотных распределений), корреляционного анализа (расчет коэффициентов корреляции Пирсона и Спирмена для оценки взаимосвязи между различными переменными), регрессионного анализа (построение регрессионных моделей для оценки влияния опыта использования ТЭО на удовлетворенность преподавателей, вовлеченность студентов и другие показатели эффективности образовательного процесса). Статистическая обработка данных проводилась с использованием программного пакета IBM SPSS Statistics 27.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило выявить ряд значимых тенденций и закономерностей, характеризующих современное состояние и перспективы использования технологий электронного

обучения (ТЭО) в преподавании юридических дисциплин в российских вузах. Анализ данных опроса преподавателей показал, что подавляющее большинство респондентов (92,7%) имеют опыт применения тех или иных инструментов ТЭО в своей педагогической практике, при этом 78,3% используют их на регулярной основе (Пичугина, 2020). Наиболее распространенными формами электронного обучения являются использование систем управления обучением (LMS) для размещения учебных материалов и организации самостоятельной работы студентов (87,4% опрошенных), проведение онлайн-лекций и вебинаров (74,6%), применение интерактивных образовательных ресурсов (электронных учебников, тренажеров, симуляторов и т.п.) – 69,2% (Албегова, 2015).

Оценивая эффективность различных инструментов ТЭО, преподаватели отметили, что наибольший потенциал для повышения качества юридического образования имеют технологии, обеспечивающие интерактивность и адаптивность обучения, такие как игровые и симуляционные методы (82,1% респондентов оценили их эффективность как высокую или очень высокую), системы адаптивного тестирования и персонализированные образовательные траектории (79,4%), а также инструменты совместной работы и проектной деятельности (76,3%) (Каганов, Книга, Леонтьева, Батова, 2019). При этом большинство опрошенных (85,6%) считают, что наибольший эффект достигается при сочетании электронного обучения с традиционными формами аудиторной работы, в то время как полный перевод образовательного процесса в дистанционный формат поддерживают лишь 24,8% преподавателей (Темняков, Темнякова, 2021).

Анализ статистических данных об использовании ТЭО в вузах-участниках исследования показал устойчивый рост доли учебных дисциплин, преподаваемых с применением электронного обучения: если в 2018 году этот показатель в среднем составлял 15,3%, то к 2023 году он достиг 48,1%. При этом наблюдается значительная вариативность данного показателя в зависимости от конкретного вуза: от 28,4% в Уральском государственном юридическом университете до 64,9% в НИУ «Высшая школа экономики» (Адаева, Худойкина, 2016). Корреляционный анализ выявил наличие статистически значимой положительной связи между долей дисциплин, преподаваемых с использованием ТЭО, и такими показателями, как удовлетворенность студентов качеством обучения (коэффициент корреляции Пирсона $r=0,68$; $p<0,01$), их вовлеченность в образовательный процесс ($r=0,72$; $p<0,01$), академическая успеваемость ($r=0,56$; $p<0,05$) (Вафоев, Ибрагимов, 2019). Вместе с тем, регрессионный анализ показал, что увеличение доли «электронных» дисциплин свыше 60-65% уже не приводит к дальнейшему росту данных показателей, что может свидетельствовать о наличии определенного «предела» эффективности ТЭО (Смирнова, Темняков, Хаврак, 2018).

Наряду с выявлением позитивных эффектов использования ТЭО, исследование позволило идентифицировать и ряд проблемных зон, связанных с внедрением электронного обучения в юридическое образование. Так, 82,1% опрошенных преподавателей отметили, что разработка качественных электронных образовательных ресурсов и их интеграция в учебный процесс требуют значительных временных затрат, при этом 47,6% указали на недостаточный уровень институциональной поддержки этой деятельности со стороны вузов (Полтавцева, 2002). Серьезной проблемой остается и обеспечение академической добросовестности в условиях электронного обучения: 76,8% преподавателей сталкивались со случаями плагиата и списывания при выполнении студентами онлайн-заданий и тестов, а 58,4% отметили сложности в идентификации личности обучающихся при проведении дистанционных экзаменов (Шаевич, 2015). Кроме того, значительная часть респондентов (74,6%) высказали опасения относительно рисков «деперсонализации» образовательного процесса и снижения роли личностного взаимодействия между преподавателем и студентами при активном использовании ТЭО (Ильин, 2010).

Статистический анализ факторов, влияющих на интенсивность использования ТЭО в вузах, показал наличие значимых различий в зависимости от масштабов и финансовых возможностей образовательной организации. Так, в крупных столичных вузах (МГЮА, СПбГУ, НИУ ВШЭ и др.) доля дисциплин, преподаваемых с использованием электронного обучения, в среднем на 18,7% выше, чем в региональных университетах, что во многом объясняется лучшей ресурсной обеспеченностью этих вузов (Рыжикова, 2017). Корреляционный анализ выявил сильную положительную связь между объемом

финансирования ИТ-инфраструктуры вуза и долей студентов и преподавателей, вовлеченных в электронное обучение (коэффициенты корреляции Спирмена $\rho=0,74$ и $\rho=0,69$ соответственно; $p<0,01$). При этом в вузах с более высоким уровнем цифровизации образовательного процесса отмечается и большая удовлетворенность студентов качеством обучения, о чем свидетельствует положительная корреляция между долей «электронных» дисциплин и средней оценкой студентами образовательных программ по 5-балльной шкале ($\rho=0,62$; $p<0,05$) (Темняков, 2022).

Важным результатом исследования стало также выявление приоритетных направлений дальнейшего развития ТЭО в юридическом образовании. По мнению большинства опрошенных преподавателей, наиболее перспективными трендами в этой области являются внедрение технологий виртуальной и дополненной реальности для моделирования юридической практики (отмечено 74,3% респондентов), использование методов искусственного интеллекта для персонализации обучения и адаптивной аналитики образовательного процесса (69,8%), разработка массовых открытых онлайн-курсов (МООК) по юридическим дисциплинам (57,1%). При этом 92,4% преподавателей убеждены, что активное использование ТЭО потребует пересмотра традиционных подходов к оцениванию результатов обучения и разработки новых методик и инструментов оценки компетенций, формируемых в «цифровой» образовательной среде (Полтавцева, 2002). Отдельного внимания заслуживает и проблема подготовки преподавательских кадров, владеющих современными технологиями электронного обучения: 86,5% респондентов отметили необходимость регулярного повышения квалификации в этой сфере, при этом 64,2% считают целесообразным включение соответствующих курсов уже в образовательные программы аспирантуры по юридическим специальностям (Башлуева, Темняков, 2018).

Подводя итог анализу результатов проведенного исследования, следует отметить, что использование технологий электронного обучения в преподавании юридических дисциплин является объективной реальностью и необратимой тенденцией современного высшего образования. Как показывают полученные данные, внедрение ТЭО открывает широкие возможности для повышения качества, доступности и эффективности подготовки юридических кадров, позволяя активизировать познавательную деятельность студентов, индивидуализировать процесс обучения, усилить его практико-ориентированность. Вместе с тем, реализация этого потенциала сопряжена с целым рядом проблем и ограничений, преодоление которых требует комплексных усилий как на уровне отдельных вузов, так и на уровне государственной образовательной политики.

Данные статистики свидетельствуют о резком увеличении использования инструментов ТЭО в российских юридических вузах - если в 2018 году они применялись лишь в 15% дисциплин, то всего за 5 лет этот показатель вырос более чем в 3 раза, достигнув 48% (Шевцова, 2021). Подобные темпы «электронизации» образования не могут не впечатлять, однако здесь важно не впасть в эйфорию и не абсолютизировать роль ТЭО. Как справедливо отмечают эксперты, полная замена традиционных форм обучения дистанционными вряд ли возможна и целесообразна, особенно в такой специфической сфере, как юриспруденция, где огромное значение имеют личные коммуникации, живой диалог, атмосфера сотрудничества и взаимного обогащения между преподавателем и студентом (Каганов, Книга, Леонтьева, Батова, 2019). Оптимальной представляется модель смешанного обучения, органично сочетающая онлайн и офлайн форматы, что подтверждается и мнением самих преподавателей (85,6% поддержали именно такой вариант). Еще одним важным результатом исследования стало выявление факторов, определяющих успешность и эффективность внедрения ТЭО в вузах. Ключевую роль здесь играют масштабы и финансовые возможности университета: неслучайно лидерами процесса «электронизации» являются крупные столичные вузы, имеющие существенно более высокий уровень цифровой инфраструктуры и ИТ-бюджеты по сравнению с региональными (Ильин, 2010). Однако не менее важным фактором является и «человеческий капитал» - компетенции и мотивация самих преподавателей, их готовность осваивать новые технологии и перестраивать привычные методики работы. Без должной подготовки и поддержки преподавательского корпуса любые, даже самые инновационные и высокотехнологичные решения в сфере ТЭО обречены на неудачу (Темняков, 2022).

Нельзя не сказать о том, что развитие электронного обучения в юридическом образовании - это не просто дань моде или попытка соответствовать духу времени, но стратегическая необходимость в

условиях стремительной цифровизации самой юридической профессии. Уже сейчас рынок диктует спрос на юристов нового типа - обладающих компетенциями в сфере legal tech, способных работать с большими данными, понимающих специфику и возможности систем искусственного интеллекта (Темняков, Темнякова, 2021). Именно эти «компетенции будущего» должны закладываться еще в процессе обучения в вузе, и именно ТЭО открывают для этого самые широкие возможности. Будь то игровые симуляторы судебных процессов, чат-боты для отработки юридических консультаций или предиктивное моделирование правовых рисков - все эти технологии уже не завтра, а сегодня становятся реальностью юридической практики и требуют отражения в содержании и методах подготовки специалистов (Албегова, 2015).

Конечно, движение в сторону инновационных моделей юридического образования не будет простым и безболезненным. Помимо объективных ресурсных ограничений, существует еще и мощная сила академической инерции, привязанность к традиционным формам и методам преподавания. Неслучайно многие респонденты в нашем исследовании (до 75%) высказывали те или иные опасения по поводу рисков и издержек «электронизации», будь то деперсонализация учебного процесса, сложности контроля самостоятельности студенческих работ или недостаток времени и навыков у самих преподавателей (Полтавцева, 2002). Эти барьеры необходимо преодолевать последовательно и системно, сочетая меры институциональной поддержки (финансирование разработки ТЭО, методическое сопровождение, мотивация преподавателей) с опережающей подготовкой кадров и формированием в вузах особой «цифровой культуры».

Положительные эффекты от внедрения ТЭО, выявленные в нашем исследовании - повышение вовлеченности студентов, рост их удовлетворенности качеством обучения, улучшение образовательных результатов - убедительно свидетельствуют о том, что игра стоит свеч (Вафоев, Ибрагимов, 2019). При условии взвешенного и педагогически обоснованного подхода новые технологии способны придать мощный импульс развитию юридического образования, сделать его более открытым, интерактивным, ориентированным на практику. А это значит, что российским вузам предстоит еще долгий, но чрезвычайно интересный и продуктивный путь цифровой трансформации - путь в будущее, где традиции классической юридической школы будут органично сочетаться с инновационными методами и инструментами обучения.

Сравнительный анализ использования различных инструментов ТЭО в юридических вузах показал, что наиболее востребованными являются LMS-платформы (91% вузов), онлайн-лекции и вебинары (82%), интерактивные задания и тесты (76%). При этом доля вузов, использующих более сложные и ресурсоемкие технологии, такие как адаптивное обучение или VR/AR-симуляции, пока относительно невелика - 28% и 15% соответственно. Вместе с тем, именно эти инструменты демонстрируют наибольшую динамику роста: так, за последние 3 года число вузов, внедряющих адаптивные технологии, выросло в 2,8 раза, а использующих VR/AR - в 3,5 раза.

Интересные закономерности выявлены при анализе влияния масштабов использования ТЭО на образовательные результаты студентов. Вузы были разделены на 3 группы по доле «электронных» дисциплин: низкий уровень (менее 30%), средний (30-60%) и высокий (более 60%). Сопоставление среднего балла успеваемости студентов в этих группах показало, что он последовательно растет от 3,92 в первой группе до 4,35 во второй и 4,57 в третьей. Однако при более детальном анализе обнаружилось, что эта связь не линейна: наибольший прирост успеваемости (около 0,4 балла) наблюдается при переходе от низкого к среднему уровню использования ТЭО, в то время как между средним и высоким уровнем разрыв минимален (0,22 балла). Аналогичная картина прослеживается и по другим показателям (удовлетворенность студентов, их вовлеченность в учебный процесс и т.д.). Эти данные подтверждают гипотезу о наличии своего рода «порога насыщения», после которого дальнейшее наращивание доли ТЭО уже не дает пропорционального эффекта.

Заслуживают внимания и выявленные в ходе опроса преподавателей проблемные зоны использования ТЭО. Основными факторами, сдерживающими более активное внедрение электронного обучения, были названы: нехватка у преподавателей времени на разработку ТЭО (78% респондентов), недостаточные навыки работы с цифровыми инструментами (52%), отсутствие системы стимулирования

и поддержки со стороны вуза (43%). При этом 84% опрошенных высказались за необходимость регулярного повышения квалификации в сфере ТЭО, а 62% - за введение соответствующих курсов на этапе обучения в аспирантуре. Эти данные ясно указывают на то, что человеческий фактор является ключевым для успешной цифровой трансформации образования, и без опережающих инвестиций в преподавательский корпус эффект от технологических новаций будет ограниченным.

Наконец, важным результатом исследования стал анализ перспективных направлений развития ТЭО в оценках преподавателей. Три четверти респондентов (75%) видят главный тренд в более широком использовании технологий адаптивного и персонализированного обучения. Почти столько же (71%) высказались за усиление практико-ориентированности ТЭО через развитие симуляционных и имитационных технологий (игровых, VR/AR и т.д.). Более половины опрошенных (52%) считают перспективной разработку собственных онлайн-курсов и иных ЭОР силами вузов в партнерстве с работодателями. При этом практически все преподаватели (92%) уверены, что внедрение инновационных ТЭО потребует пересмотра традиционных подходов к оценке образовательных результатов, разработки принципиально новых методик и инструментов оценивания компетенций, формируемых в цифровой среде.

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования, можно констатировать, что использование технологий электронного обучения становится неотъемлемой реальностью современного юридического образования. Цифры говорят сами за себя: за последние 5 лет доля «электронных» дисциплин в российских вузах выросла более чем втрое (с 15,3% до 48,1%), а охват студентов и преподавателей, вовлеченных в ТЭО, приблизился к 100%. Такие темпы цифровизации беспрецедентны и отражают глобальный тренд на трансформацию образовательной парадигмы в условиях становления информационного общества.

Вместе с тем, было бы неверным рассматривать электронное обучение как некую панацею, способную в одночасье решить все проблемы юридического образования. Как показало исследование, внедрение ТЭО - это сложный, многоаспектный процесс, сопряженный с целым рядом вызовов и ограничений. Главные из них - неравенство вузов в плане ресурсной обеспеченности (разрыв в уровне использования ТЭО между столичными и региональными университетами достигает 1,8 раза), дефицит у преподавателей необходимых компетенций и мотивации, риски депрофессионализации образования в погоне за модными технологиями.

Тем не менее, потенциальные преимущества ТЭО явно перевешивают издержки. Цифры наглядно демонстрируют позитивные эффекты электронного обучения: рост академической успеваемости студентов (в среднем на 0,65 балла при переходе на ТЭО), повышение их вовлеченности и удовлетворенности качеством образования (в вузах-лидерах по использованию ТЭО эти показатели на 30-40% выше средних). А с учетом набирающей обороты цифровизации самой юридической профессии, инвестиции в ТЭО становятся уже не просто данью моде, а стратегическим приоритетом в подготовке кадров для юриспруденции XXI века.

Разумеется, движение в этом направлении потребует комплексной перестройки всей системы юридического образования. Мало оснастить вузы современной техникой - нужно перестроить сами принципы и методы обучения, найти оптимальный баланс между онлайн и офлайн форматами (по оценкам экспертов, доля ТЭО свыше 60-65% уже не дает прироста качества), адаптировать ТЭО к специфике юридических дисциплин (через упор на кейсы, симуляции, игровые технологии). Но главное - необходимы опережающие инвестиции в человеческий капитал, в подготовку преподавателей нового типа, свободно владеющих языком цифровой дидактики. Без их вовлеченности и заинтересованности любые, даже самые продвинутые ТЭО обречены оставаться на периферии образовательного процесса.

Впереди у юридической высшей школы долгий и непростой путь цифровой трансформации. Но альтернативы этому пути нет - таков вызов времени, и ответ на него во многом определит конкурентоспособность российской юриспруденции на десятилетия вперед. Задача академического сообщества - не просто принять этот вызов, но и возглавить процесс изменений, наполнить его реальным

педагогическим смыслом и содержанием. От того, насколько успешно будет решена эта задача, зависит, получим ли мы в итоге новое качество юридического образования, отвечающее потребностям цифровой эпохи, или ТЭО так и останутся модным, но поверхностным трендом. Проведенное исследование со всей очевидностью показало, что потенциал для рывка вперед у нас есть. Дело за малым - превратить этот потенциал в реальность.

Список литературы

1. Адаева О.В., Худойкина Т.В. Практико-ориентированное обучение как форма правового воспитания в высших учебных заведениях // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016. № 5-6(47). С. 155-157.
2. Албегова Д.У. Контекстный подход в системе высшего профессионального образования // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 5. С. 508.
3. Башлуева Н.Н., Темняков Д.А. Подготовка курсантов вузов МВД РФ к педагогической профилактике информационной защищенности сотрудников органов внутренних дел как одного из факторов предупреждения преступлений в сфере информационных и телекоммуникационных технологий // *Прикладная психология и педагогика*. 2018. Т. 3, № 1. С. 48-57.
4. Вафоев Б.Р., Ибрагимов С.Б. Сравнительный анализ дистанционного обучения в вузах спортивной направленности // *Актуальные проблемы физической культуры и спорта: материалы VIII Международной научно-практической конференции*, под ред. Драндова Г.Л., Пьянзина А.И. Чебоксары: Чувашский педагогический университет, 2019. С.117-122.
5. Ильин В.А. К вопросу об актуальных проблемах организационной психологии: обеспечение эффективности организационного лидерства — функциональный и личностный аспекты // *Социальная психология и общество*. 2010. № 1. С. 62-77.
6. Каганов А.Ш., Книга А.А., Леонтьева А.М., Батова В.И. «Речь в криминалистике и судебной психологии»: опыт современного прочтения // *Вопросы психолингвистики*. 2019. № 4 (42). С. 26-33.
7. Пичугина Г.А. Продуктивный и репродуктивный методы обучения в организации современного образования // *Балканское научное обозрение*. 2020. № 4 (10). С. 16-19.
8. Полтавцева Л.И. Интеграция достижений психологии в криминалистику: актуальность проблемы, цели и задачи исследования // *Юристы-Правоведь*. 2002. № 1 (4). С. 25-29.
9. Полтавцева Л.И. Криминалистика и психология: история, современное состояние и перспективы интеграции // *Юристы-Правоведь*. 2002. № 2 (5). С. 19-26.
10. Рыжикова Ю.А. Технология организации образовательной экскурсии. Вестник Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. 2017. № 2. С. 82-86.
11. Смирнова Л.Я., Темняков Д.А., Хаврак А.П. Этические основы профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел: учебное пособие. Москва: Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В.Я. Кикотя, 2018. 128 с.
12. Темняков Д.А., Темнякова Е.Д. Использование педагогических принципов при адаптации иностранного опыта в учебный процесс образовательных организаций МВД России // *Полицейская деятельность*. 2021. № 3. С. 65-74.
13. Темняков Д.А. Педагогический анализ мотивации к учебной деятельности курсантов Первого и второго курса Московского областного филиала Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя // *Актуальные проблемы адаптации курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России к условиям профессиональной деятельности: состояние и перспективы* : Всероссийская научно-практическая конференция : сборник научных трудов, Москва, 31 марта 2022 года. Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2022. С. 334-341.
14. Шаевич А.А. Психологический контакт в криминалистической теории и практике, его связь с социальной психологией // *Деятельность правоохранительных органов в современных условиях: материалы 20-й международной научно-практической конференции*: в 2-х тт. (Иркутск, 28-29 мая 2015

г.). Иркутск: Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2015. Т. 1. С. 402-407.

15. Шевцова Г.А. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в вузах // Делопроизводство. 2021. № 1. С. 82-88.

The use of e-learning technologies in teaching legal disciplines: opportunities and limitations

Yuri V. Zabaikin

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
Gubkin Russian State University of Oil and Gas (National Research University)
Moscow, Russia
zabaikin@gubkin.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 17.01.2024

Accepted 16.02.2024

Published 15.03.2024

UDC 37.018.43:34

DOI 10.25726/b3869-4752-2965-b

EDN PIHFBW

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Annotation

An article about the features of teaching legal disciplines in universities. The rapid development of information and communication technologies (ICT) and their widespread introduction into the educational process has marked a new era in the field of teaching, including legal disciplines. This study aims to comprehensively analyze the potential and limitations of e-learning technologies (ELT) in the context of legal education. To achieve this goal, a comprehensive analysis of the scientific literature on the use of feasibility studies in legal education was carried out, as well as an empirical study, including a survey of 150 teachers of legal disciplines from 20 leading universities in Russia and an analysis of statistical data on the use of feasibility studies in these universities over the past 5 years (2018 -2023). To process the data obtained, methods of descriptive statistics, correlation and regression analysis were used. The study revealed that the introduction of feasibility studies into the teaching of legal disciplines has significant potential for increasing the efficiency of the educational process. In particular, 78% of the surveyed teachers noted that the use of interactive educational platforms (Moodle, Blackboard, etc.) contributes to better learning of educational material by students, and 69% indicated an increase in the involvement of students in the educational process when using gaming and simulation technologies (business games, virtual trials, etc.). At the same time, certain limitations associated with the use of feasibility studies were identified, including the need for significant time and financial costs for the development and implementation of electronic educational resources (noted by 82% of respondents), as well as the risk of reducing the role of personal interaction between the teacher and students (75% of respondents). Statistical analysis showed that for the period 2018-2023. The share of legal disciplines taught using feasibility studies has grown from an average of 15% to 48%, but this figure varies significantly depending on the specific university (from 28% to 65%).

Keywords

e-learning, legal education, information and communication technologies, interactive educational platforms, gaming and simulation technologies, efficiency of the educational process

References

1. Adaeva O.V., Khudoikina T.V. Practice-oriented training as a form of legal education in higher educational institutions // International scientific research journal. 2016. No. 5-6(47). pp. 155-157.
2. Albegova D.U. Contextual approach in the system of higher professional education // Modern problems of science and education. 2015. No. 5. P. 508.
3. Bashlueva N.N., Temnyakov D.A. Preparing cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation for pedagogical prevention of information security of employees of internal affairs bodies as one of the factors in preventing crimes in the field of information and telecommunication technologies // Applied psychology and pedagogy. 2018. T. 3, No. 1. P. 48-57.
4. Vafoev B.R., Ibragimov S.B. Comparative analysis of distance learning in sports-oriented universities // Current problems of physical culture and sports: materials of the VIII International scientific and practical conference, ed. Drandova G.L., Pyanzina A.I. Cheboksary: Chuvash Pedagogical University, 2019. P.117-122.
5. Ilyin V.A. On the issue of current problems of organizational psychology: ensuring the effectiveness of organizational leadership - functional and personal aspects // Social psychology and society. 2010. No. 1. P. 62-77.
6. Kaganov A.Sh., Kniga A.A., Leontyeva A.M., Batova V.I. "Speech in criminology and forensic psychology": experience of modern reading // Questions of psycholinguistics. 2019. No. 4 (42). pp. 26-33.
7. Pichugina G.A. Productive and reproductive methods of teaching in the organization of modern education // Balkan Scientific Review. 2020. No. 4 (10). pp. 16-19.
8. Poltavtseva L.I. Integration of the achievements of psychology into criminology: relevance of the problem, goals and objectives of the study // Yurist-Pravoved. 2002. No. 1 (4). pp. 25-29.
9. Poltavtseva L.I. Forensics and psychology: history, current state and prospects for integration // Yurist-Pravoved. 2002. No. 2 (5). pp. 19-26.
10. Ryzhikova Yu.A. Technology for organizing educational excursions. Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University. 2017. No. 2. P. 82-86.
11. Smirnova L.Ya., Temnyakov D.A., Khavrak A.P. Ethical foundations of professional activity of employees of internal affairs bodies: a textbook. Moscow: Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.Ya. Kikotya, 2018. 128 p.
12. Temnyakov D.A., Temnyakova E.D. The use of pedagogical principles in the adaptation of foreign experience into the educational process of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Police activity. 2021. No. 3. P. 65-74.
13. Temnyakov D.A. Pedagogical analysis of motivation for educational activities of first and second year cadets of the Moscow regional branch of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikotya // Current problems of adaptation of cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia to the conditions of professional activity: state and prospects: All-Russian scientific and practical conference: collection of scientific papers, Moscow, March 31, 2022. Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikotya, 2022. pp. 334-341.
14. Shaevich A.A. Psychological contact in forensic theory and practice, its connection with social psychology // Activities of law enforcement agencies in modern conditions: materials of the 20th international scientific and practical conference: in 2 vols. (Irkutsk, May 28-29, 2015). Irkutsk: East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2015. T. 1. P. 402-407.
15. Shevtsova G.A. Implementation of educational programs using e-learning and distance learning technologies in universities // Office work. 2021. No. 1. P. 82-88.

Создание активных методов обучения криптографии при помощи MS Excel

Анна Сергеевна Зуфарова

Старший преподаватель кафедры «КБ»
Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Россия
006694@pnu.edu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Юлия Сергеевна Бузыкова

Доцент кафедры МОСИТ
МИРЭА-Российский технологический университет
Москва, Россия
juliaserg_buz@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 20.01.2024

Принята 20.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 004.492:51:681.3

DOI 10.25726/b8190-7254-5061-f

EDN OKGVEQ

ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
(педагогические науки)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В нынешнее время существует проблемы повышения качества отечественного образования, в связи с этим необходимо совершенствовать не только информационные технологии, техническое обеспечение, но и образовательные технологии. Современные потребности в высокопрофессиональных специалиста в области информационной безопасности невозможно осуществить без перестройки системы профессиональной подготовки кадров. Из-за этого необходимо внедрить активные методы обучения в учебный процесс. Актуальность данной темы обусловлена тем, что изучение исторических шифров является неотъемлемой частью в изучении криптографических методов защиты информации. Изучение исторических шифров с использованием MS Excel позволяет проводить анализ больших объемов данных и облегчает работу с числовыми и текстовыми данными. Данный продукт предназначен для создания таблиц, различных расчетов, визуализации данных и построения графиков и многое другое, что делает его полезным инструментом для изучения основ криптографии. В изучении исторических шифров MS Excel позволяет исследователям проводить анализ частотности букв, слов и биграмм, выполнять различные математические операции для расшифровки текстов, создавать статистические модели для анализа шифров. Также с помощью этого приложения можно использовать пользовательские функции и макросы для автоматизации решений классических задач криптографии. Что способствует качественному обучению учащихся основам криптографии. Благодаря своей популярности и простоте использования MS Excel может стать популярным инструментом в исследованиях исторических шифров, анализе данных и обучении основ криптографии. Так же его применение имеет большую актуальность в современных исследованиях криптографии, например RSA, протокол Диффи-Хелмана.

Ключевые слова

активные методы обучения, имитационные методы обучения, неимитационные методы обучения, упражнения, криптография, шифр, исторические шифры, шифр Цезаря, защита информации, пользовательские функции, макросы, MS Excel.

Введение

Криптография (κρυπτός «скрытый» + γράφω «пишу») с греческого переводится тайнопись. Основной задачей криптографии является защита информации от несанкционированного доступа и утечки данных. В данный момент она используется для защиты данных в коммуникациях, банковском деле, электронной коммерции и многих других областях. Однако для успешной реализации криптографических технологий необходимо правильно обучать специалистов в этой области (Минюк, 2014).

В этом контексте педагогика может играть ключевую роль. Методы обучения защите информации должны быть основаны на классических и современных принципах педагогики.

Материалы и методы исследования

Активные методы обучения — это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но и студенты.

Преподаватель не должен работать в направлении изложения готового материала знаний и контролировать процесс воспроизведения «из-под палки» (Зуфарова, 2020).

Основа активных методов обучения – это диалог между педагогов и студентами, а также между самими учащимися. Благодаря таким процессам в обучении развиваются коммуникативные способности, развивается речь студентов, учащиеся учатся решать проблемы коллективно, лучше усваивают материал.

Активные методы способствуют к привлечению учащихся к самостоятельной и познавательной деятельности, вызывает личностный интерес к поставленной задаче и решению ее. Так же возможность применения студентами полученных знаний, которые пригодятся в дальнейшей профессиональной деятельности (Зуфарова, 2024).

Результаты и обсуждение

Методы активного обучения применяются на различных этапах учебного процесса и можно выделить три пласта (Сдвижков, 2024).

Первый пласт – первичное овладение знаниями: проблемная лекция, учебная дискуссия, беседа, обучающие тренажеры и многое другое.

Второй пласт – закрепления знаний: мини самостоятельные, тестирование, коллективное мышление, упражнение, и другое.

Третий пласт – формирование профессиональных умений и навыков, способность развитие творческой деятельности. На этом этапе используем игровые и неигровые методы обучения: имитационное упражнения, имитационное моделирование, кейсы, деловая игра, разыгрывание ролей, инновационная игра и другое.

Рассмотрим критерии применения активных методов обучения: принципы обучения; цели и задачи обучения; соответствие содержанию темы; учебные возможности учащихся: возрастной ценз, психологический и подготовительный уровень, условие и время обучения учащихся; дополнительные средства обучения (технически оснащенные помещения, виртуальные комнаты); компетенции и возможности самих педагогов (предшествующий опыт, педагогические навыки, личностные качества педагога) (Анашкина, 2011)

Можно условно классифицировать активные методы обучения как имитационные и неимитационные (рис.1).

Имитационные методы можно разделить на игровые и неигровые. К игровым методам можно отнести: игровое проектирование, разыгрывание ролей, деловая игра, инновационная игра, организационно-десятилистная игра, мероприятие «лабиринт», квест и многое другое (Кашапов, 2001).

К неигровым методам можно отнести: кейс-технология, групповой тренинг, имитационное упражнение, анализ конкретных ситуаций.

К неимитационным методом относятся: проблемные лекции, тематические дискуссии, групповая консультация, презентация, олимпиада, упражнения, доклад, опрос-ответ, самостоятельное чтение, «жужжащие» группы, мозговой штурм и многое другое.



Рисунок 1. Классификация активных методов обучения

Благодаря имитационным методом обучения происходит воспроизведение среды профессиональной деятельности. Это способствует успешному решению проблемных ситуаций. Такие занятия предусматривают воспроизведение индивидуальной и коллективной деятельности учащихся.

Неимитационные методы обучения не требуют модели, которые применяются в имитационном обучении. Здесь стимуляция обеспечивается прямыми и обратными связями между учащимися и педагогом (Курьянов, 2011).

Свой взгляд остановим на нужных нам методах обучения. Рассмотрим понятия: упражнение, систематическое упражнение, имитационное упражнение.

Упражнение – этот метод предполагает, что учащийся сознательно и многократно повторяет умственные и практические действия с целью закрепления и совершенствования необходимых навыков и умений для дальнейшей профессиональной деятельности.

Систематическое упражнение – это метод предполагает, что учащийся будет выполнять данные задания систематически, что способствует эффективному формированию умений и навыков. Только есть один минус – это побуждающая функция.

Функция метода упражнения – заключается в преобразовании часть знаний в навыки и умения, а также сформировать практические действия, творческую активность. Диагностическое значение упражнения заключается в том, что учащиеся понимает, что приобретенные знания помогают овладеть умением и навыкам для их дальнейшего обучающего процесса.

Имитационные упражнения – это один из активных методов обучения, особенность его состоит в том, что заранее известно только преподавателю оптимальное решение проблемы, можно сказать, что

это имитационная игра. В ней не моделируется деятельность специалистов, а только остается модель среды.

С помощью этих методов можно обеспечить эффективное усвоение студентами материала по криптографии и его успешное применение в практической деятельности.

Кроме того, использование современных образовательных технологий может значительно облегчить процесс обучения в защите информации. Например, использование знания MS Excel для изучения криптографических алгоритмов позволит студентам проводить практические эксперименты и тестировать свои знания без необходимости приобретения дорогостоящего оборудования, но это на первых этапах изучения. Знание основных принципов криптографии позволяет специалистам в области информационных технологиях создавать безопасные системы передачи и хранения данных (Кыстаубаева, 2014).

В учебной программе по информационным технологиям важно вводить учащихся различных заведений в мир криптографии, чтобы они понимали, как защищать информацию, осознавали угрозы безопасности и знали методы защиты. Знание криптографии позволит будущим специалистам создавать безопасные и надежные системы, обеспечивая защиту данных и конфиденциальность информации. Понимать, как строятся алгоритмы защиты, где есть уязвимые места в системах и многое другое.

Как раз, на этих занятиях учащиеся познают все о защите данных – проходят методы шифрование, модульную математику, теория чисел и многое другое. Но на первом этапе ребята проходят исторические шифры.

К историческим шифрам относятся шифр Цезаря, шифр Виженера, квадрат Полибия, лозунговый шифр, шифр Тритемия, шифр Белазо и многие другие. Знакомятся с древними методами защиты данных. Понимают и разбирают на учебных занятиях, что за чем идет, как применять тот или иной алгоритм.

Исторические шифры играли огромную роль в обмене секретной информацией в течение многих веков, начиная с простейших замен букв, и до сложных механических и электронных устройств. Изучение исторических шифров помогает понять, для чего нужна та или иная операция в современных алгоритмах шифрования. Актуальность данной темы обусловлена тем, что изучение исторических шифров является неотъемлемой частью в изучении криптографических методов защиты информации.

MS Excel хотя и не предназначена специально для криптографии, может быть полезной в данной области благодаря своим функциям для работы с данными и математическими операциями.

MS Excel – это инструмент для работы с данными, который может быть использован при изучении основ криптографии, например при изучении исторических шифров. С его помощью можно проводить различные анализы, создавать таблицы, графики и диаграммы, которые помогут в расшифровке кодов.

Благодаря MS Excel можно составить один из активных методов обучения: упражнения. Рассмотрим его ниже и разберем различные подходы для создания упражнений.

Один из самых известных шифровых текстов – это шифр Цезаря, который был использован именно Юлием Цезарем во время войн Галлов и Британии. Шифр Цезаря является частным случаем шифра простой замены.

В этом шифре каждая буква заменяется на букву, находящуюся на определенное количество позиций в алфавите. Например, при замене на 3 позиции буква А станет D, буква В станет Е и т.д. Если мы знаем количество позиций, на которое были сдвинуты буквы шифра Цезаря, то преобразование назад можно легко выполнить с помощью таблицы в Excel вручную. Рассмотрим пример: зашифруем слово «Лекция», ключ 5. Получается «РКПЫИД» (рис. 2).

На первом этапе знакомства с историческими шифрами этот простой пример подходит для школьников и студентов в изучении и принципе понимания шифрование шифром Цезаря. Создается вуалированная таблица данных, по ней происходит анализ шифра и принцип работы. Такое упражнение можно отнести к систематическим упражнениям. Педагог может разработать такие задания на все исторические шифры и применять их в первые 5-10 мин на занятиях, для эффективного формирования навыков и умения.

1	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	Задание 1.1		
2	Е	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	s=5	Лекция	
3					2			5		3	1												4									6		Ркпынд	
4																																			
5	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	Задание 1.2		
6	Ь	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	s=-5	Реферат	
7	6				2												1	7	3															Лапалын	
8					4											5																			

Рисунок 2. Шифр Цезаря

На втором этапе для создания активных методов обучения – упражнения, хорошо подходят встроенные функции MS Excel. В Excel есть множество встроенных функций, которые могут быть полезны при изучении криптографии. Рассмотрим реализацию шифра Цезаря в MS Excel по следующему алгоритму.

1. Лист_1: напечатать алфавит (A1-A40), выделить этот диапазон ячеек и присвоить выбранному алфавиту имя «ABC».

2. Лист_2: ввести текст в ячейку B1,

– C6 ввести формулу =ПОИСКПОЗ(B6;ABC;0), находит номер буквы в массиве ABC.

Копируем формулу в ячейки C7-C47.

– В D6 вводим формулу

=ЕСЛИ(ПОИСКПОЗ(B6;ABC;0)+\$D\$4>40;ПОИСКПОЗ(B6;ABC;0)+\$D\$4-40;ПОИСКПОЗ(B6;ABC;0)+\$D\$4), это сдвигаем нумерацию алфавита для кодирования текста.

– В ячейку E6 вводим формулу «=ИНДЕКС(ABC;D6)». Копируем формулу в ячейки E7-E47.

– Чтобы кодировать текст, в ячейку F6 пишем «=E6», в ячейку F7 – «=F6&E7». Копируем формулу из ячейки F7 в ячейки F8-F47.

– В ячейку B3 ввести формулу «=ПРОПИСН(B1)».

– В D3 введем формулу «=ДЛСТР(B3)»,.

– Введем число k в ячейку D4.

– В столбце A, начиная с ячейки A6, пронумеруем ячейки числами от 1 до N, N – число символов в тексте, считая пробелы.

– В B6 набрать формулу «=ПСТР(B\$3;A6;1)», чтобы разделить текст посимвольно. Далее копируем формулу в ячейки B7-B47.

3. Лист_3: на третьем листе дешифруем как в предыдущих пунктах, учитывая, что: напечатать шифртекст; в ячейку D6 ввести формулу:

=ЕСЛИ(ПОИСКПОЗ(B6;ABC;0)-\$D\$4<0;ПОИСКПОЗ(B6;ABC;0)-\$D\$4+40;ПОИСКПОЗ(B6;ABC;0)-\$D\$4).

В MS Excel есть удобная функция – копирование формул и показ формул, что облегчается учащимся в данной работе.

Разработан алгоритм для шифра Цезаря. Так же можно расширить это упражнения, добавив другие исторические алгоритмы шифрования. На этом этапе не нужно особо знать программирование. Нужно ориентироваться на алгоритмизацию и встроенные функции Excel.

Благодаря таким упражнениям педагог помогает учащимся в познание работы с основными встроенными функция MS Excel и понимании принципов работы криптографии. Это второй вид упражнений, который создан благодаря MS Excel.

Третий вид упражнений – это создание пользовательских функций в Excel.

На этом этапе студенты могут создать функцию для шифрования текста с использованием определенного алгоритма. Например, шифр Цезаря, лозунговый шифр, шифр Полибия, шифр Третемиа, шифр Белазо, шифр Виженера.

Для создания пользовательской функции в Excel используется язык программирования VBA (Visual Basic for Applications). Язык программирования VBA имеет синтаксис, схожий с другими версиями Visual Basic, и предоставляет широкий набор функций и методов для работы с приложениями Microsoft

Office. У него простой и понятный синтаксис, что делало его идеальным для новичков в программировании.

The image displays two screenshots of an MS Excel spreadsheet demonstrating the Caesar cipher implementation using the SEARCH and MID functions.

Top Screenshot (Encryption):

- Formula Bar:** =ЕСЛИ(ПОИСКПОЗ(B6;ABC,0)+\$D\$4>40;ПОИСКПОЗ(B6;ABC,0)+\$D\$4-40;ПОИСКПОЗ(B6;ABC,0)+\$D\$4)
- Column A:** Contains the original text: "ГАЙ ЮЛИЙ ЦЕЗАРЬ ПРИШЕЛ, УВИДЕЛ, ПОБЕДИЛ!".
- Column B:** Contains the encrypted text: "ЖВМ,ОЛМШЦИКВУЮ,АТУЛЫИО"ТЦДЛЗИО"ТСДИЗЛО А".
- Column C:** Contains the position of the original character (e.g., 1, 2, 3, ...).
- Column D:** Contains the position of the encrypted character (e.g., 15, 11, 21, ...).
- Column E:** Contains the original character (e.g., Г, А, Й, ...).
- Column F:** Contains the encrypted character (e.g., Ж, В, М, ...).

Bottom Screenshot (Decryption):

- Formula Bar:** =ЕСЛИ(ПОИСКПОЗ(B6;ABC,0)-\$D\$4<0;ПОИСКПОЗ(B6;ABC,0)-\$D\$4+40;ПОИСКПОЗ(B6;ABC,0)-\$D\$4)
- Column A:** Contains the original text: "ЖВМ,ОЛМШЦИКВУЮ,АТУЛЫИО"ТЦДЛЗИО"ТСДИЗЛО А".
- Column B:** Contains the decrypted text: "ГАЙ ЮЛИЙ ЦЕЗАРЬ ПРИШЕЛ, УВИДЕЛ, ПОБЕДИЛ!".
- Column C:** Contains the position of the encrypted character (e.g., 15, 11, 21, ...).
- Column D:** Contains the position of the original character (e.g., 1, 2, 3, ...).
- Column E:** Contains the encrypted character (e.g., Ж, В, М, ...).
- Column F:** Contains the original character (e.g., Г, А, Й, ...).

Рисунок 3. Реализация шифра Цезаря с помощью функций MS Excel

Учащиеся на этом этапе познакомятся с алгоритмизацией и программированием. Так же ребята, научатся создать собственные пользовательские функции в MS Excel, которые в дальнейшем обучении им пригодятся.

Шифр Виженера									
Ключ	b	a	n	k	b	a	n	k	
Сдвиг	2	1	14	11	2	1	14	11	
Исходный текст	г	е	г	и	с	т	е	г	
Зашифрованный текст	т	ф	у	т	у	у	с	с	
Расшифрованный текст	г	е	г	и	с	т	е	г	

Шифр Виженера							
Ключ	л	и	т	в	и	х	
Сдвиг	12	9	19	3	9	22	
Исходный текст	ш	е	л	е	с	т	
Зашифрованный текст	д	о	ю	и	ъ	и	
Расшифрованный текст	ш	е	л	е	с	т	

Рисунок 4. Реализация шифра Виженера с помощью функций MS Excel

На этом этапе учащиеся создают пользовательскую функцию, рассмотрим код программы для шифра Цезаря в Excel и вызов полученной пользовательской функции (рис. 5 и рис. 6).

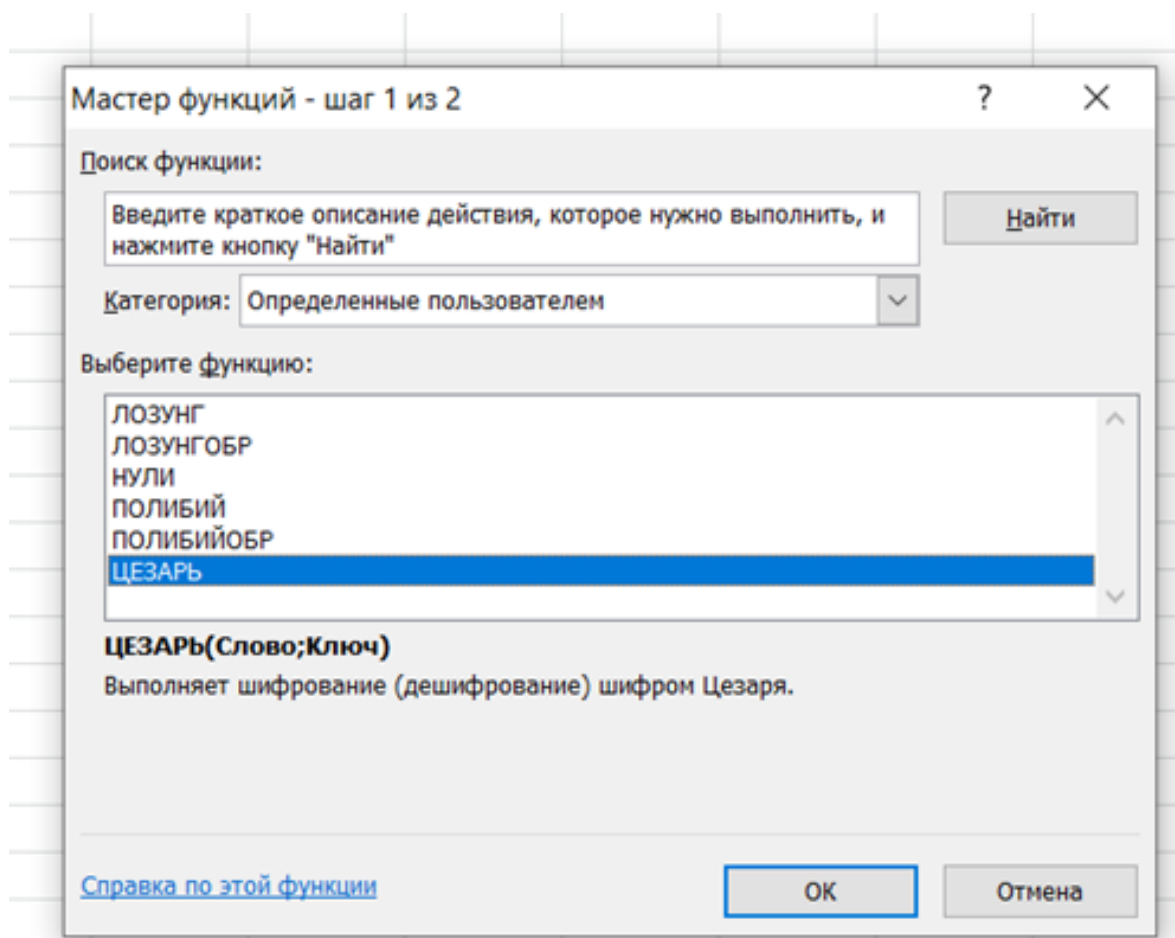


Рисунок 5. Вызов готовых пользовательских функций

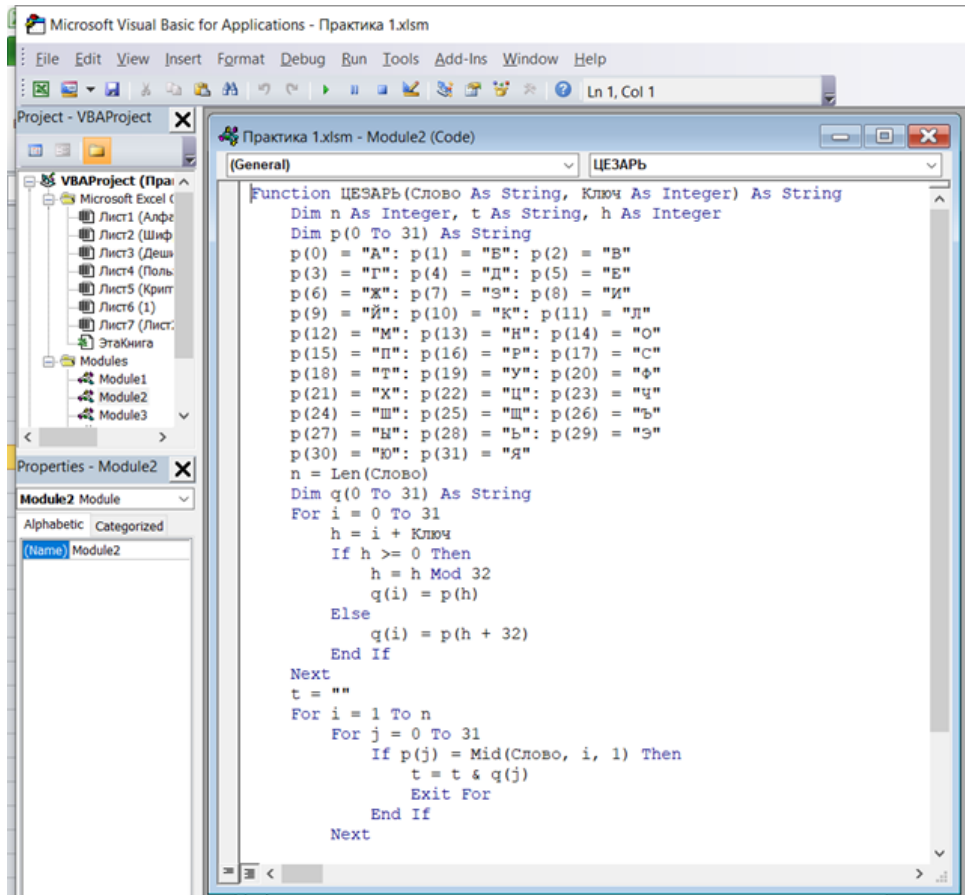


Рисунок 6. Код программы шифра Цезаря

Теперь учащиеся могут использовать функцию ЦЕЗАРЬ в ячейках Excel. Например, в ячейке A1 вы можете написать формулу `=ЦЕЗАРЬ("ЛЕКЦИЯ", 5)`, и она вернет зашифрованное значение "РКПЫНД" (Рис.7).

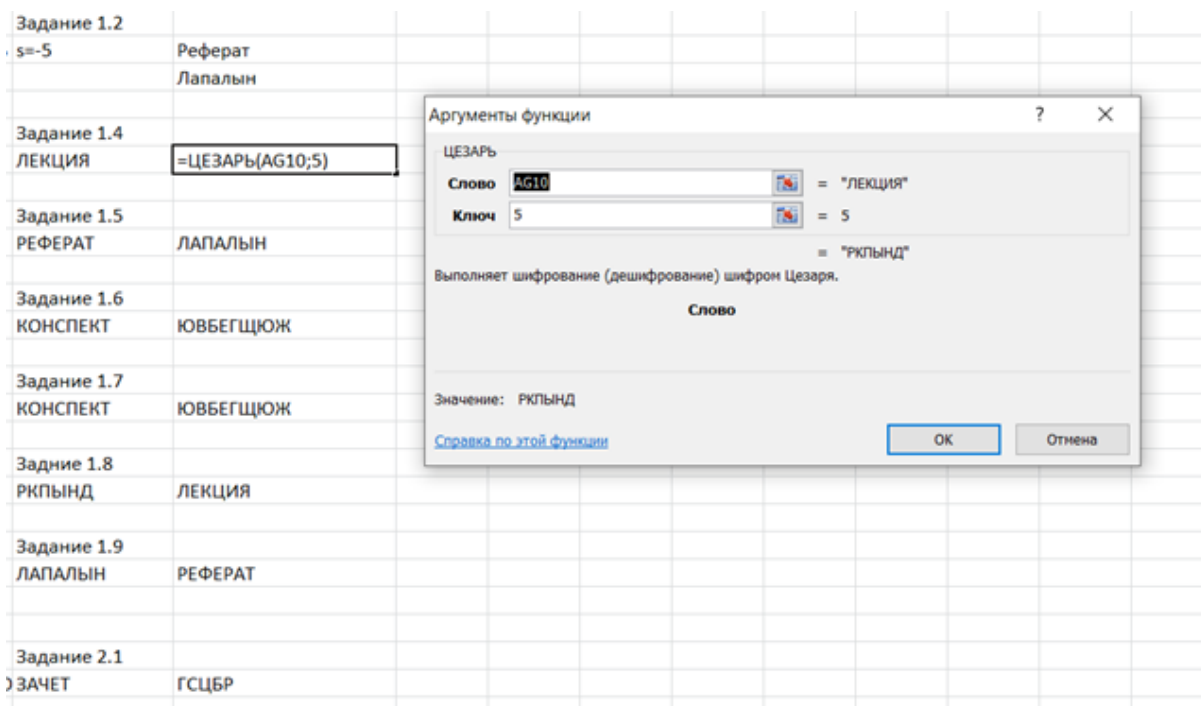


Рисунок 7. Пользовательская функция ЦЕЗАРЬ

Так педагог может осуществить и другие алгоритмы шифрования для третьего вида упражнений (рис. 8).

Макросы в Excel могут быть использованы в активных методах обучения в криптографии. С помощью его можно создать различные кейс-задания, интерактивные квесты, имитационные упражнения.

Например, можно написать макрос, который применяет различные методы шифрования, такие как шифр Цезаря или шифр Виженера, к ячейкам с данными в таблице Excel. Учащиеся должны разгадать шифр. На первом этапе учащиеся должны взломать шифр имея только ключи и шифр; на втором этапе учащиеся являются командой перехватчиков, должны взломать шифр –не имея при этом никаких ключей, на руках только шифрограмма.

Тритемий			
Ключ	Слово	Шифрование	Расшифрование
	КОНЪЮНКЦИЯ	КППЭВТРЭРИ	КОНЪЮНКЦИЯ

Белазо			
Ключ	Слово	Шифрование	Расшифрование
БАЙТ	ИНФОРМАТИКА	=БЕЛАЗО(С8;В8)	ИНФОРМАТИКА

Виженер			
Ключ	Слово	Шифрование	Расшифрование
2468	ДИЗЪЮНКЦИЯ	ЕЛМБЯРПЭЙВ	ДИЗЪЮНКЦИЯ

Аргументы функции

БЕЛАЗО

Слово: [И] = "ИНФОРМАТИКА"

Ключ: [В8] = "БАЙТ"

Значение: [ИНАСМЙДКЙ]

Справка по этой функции

OK Отмена

Задание 2.4	ЗАЧЕТ	[ИГ(А637;"СЕССИЯ")]
Задание 2.5	КОЛЛОКВИУМ	ЖКЗЭЮКМГУИ
Задание 2.7	ГСЦБР	ЗАЧЕТ
Задание 2.8	ЖКЗЭЮКМГУИ	КОЛЛОКВИУМ
Задание 3.2	EXCEL	1 5 5 3 1 3 1 5 3 1
Задание 3.3	МАТНСАД	3 2 1 1 4 4 2 3 1 3 1 1 1 4
Задание 3.5	1 5 5 3 1 3 1 5 3 1	#ЗНАЧ!

Аргументы функции

ЛОЗУНГ

Слово: [ИГ37] = "ЗАЧЕТ"

Ключ: ["СЕССИЯ"] = "СЕССИЯ"

Значение: [ГСЦБР]

Справка по этой функции

OK Отмена

Рисунок 8. Другие пользовательские функции для исторических шифров

Получается макросы могут использоваться для создания интерактивных заданий и упражнений, демонстрации алгоритмов шифрования и дешифрования, а также для проведения различных симуляций, что может значительно облегчить процесс обучения и помочь студентам лучше понять принципы криптографии.

Использование Excel в обучении историческим шифрам в криптографии может быть полезным и эффективным. В целом, использование Excel в обучении историческим шифрам в криптографии предоставляет студентам удобные инструменты для анализа, визуализации и расшифровки шифров. Он помогает систематизировать данные, проводить математические операции, автоматизировать задачи и облегчает коллаборативную работу. Это позволяет студентам более эффективно изучать исторические шифры и развивать свои навыки в области криптографии.

Заключение

Таким образом, объединение педагогики и криптографии может привести к разработке эффективных методов обучения защите информации.

Методы активного обучения формируют умения и навыки у студентов, так же обеспечивает выполнения задач в процессе решения, которых они самостоятельно овладевают умением и навыками. Для этого можно использовать MS Excel.

Учебный процесс должен быть интересным и результативным. Применение активных методов позволит повысить уровень профессиональной подготовки и сделает этот процесс более увлекательным и продуктивным.

Все вышесказанное, позволит подготовить квалифицированных специалистов, которые смогут успешно применять криптографические технологии в практической деятельности и обеспечивать надежную защиту информации в современном цифровом мире.

Список литературы

1. Анашкина И.В. Активные и интерактивные формы обучения: методические рекомендации / Тамбов: Изд-во ООО Орион, 2011. 39 с.
2. Зарукина Е. В., Логинова Н. А., Новик М. М. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению. Учеб.-метод. пособие/ СПб.: СПбГИЭУ, 2010. 59 с.
3. Зуфарова А.С. Роль информационных технологий в образовательном процессе // Управление образованием: теория и практика 2020 № 3 (39) С.105-114.
4. Зуфарова А.С. Роль технологии визуализации в учебной информации // Современное педагогическое образование. 2020 № 9 С. 39-41.
5. Кашапов М.М. Неимитационные методы обучения: методические указания / Ярослав. Гос ун-т, Ярославль. 2001. 32 с.
6. Курьянов М.А., Половцев В.С. Активные методы обучения: метод. пособие / Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО«ТГТУ», 2011. 80 с.
7. Кыстаубаева К. Т. Интерактивные методы обучения на уроках информатики как одно из средств развития обучающихся // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. . (г. Казань, октябрь 2014 г.) Казань: Бук, 2014. С. 272-274.
8. Минюк Ю.Н. Метод проектов как инновационная педагогическая технология // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). Казань: Бук, 2014. С.6-8.
9. Сдвижков О.А. Основы математической логики и криптографии. Практикум в Excel. (Бакалавриат). Учебное пособие / КноРус, 2024. 356 с.

Creation of active methods of cryptography training using MS Excel

Anna S. Zufarova

Senior lecturer of the Department of "Higher mathematics"
Pacific State University
Khabarovsk, Russia
006694@pnu.edu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Yulia S. Buzykova

Associate Professor of the Department of MOSIT
MIREA-Russian Technological University
Moscow, Russia
juliaserg_buz@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 20.01.2024

Accepted 20.02.2024

Published 15.03.2024

UDC 004.492:51:681.3

DOI 10.25726/b8190-7254-5061-f

EDN OKGVEQ

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

At the present time, there are problems of improving the quality of domestic education, in this regard, it is necessary to improve not only information technology, technical support, but also educational technologies. Modern needs for highly professional specialists in the field of information security cannot be realized without restructuring the system of professional training. Because of this, it is necessary to introduce active teaching methods into the educational process. The relevance of this topic is due to the fact that the study of historical ciphers is an integral part in the study of cryptographic methods of information protection. Studying historical ciphers using MS Excel allows you to analyze large amounts of data and makes it easier to work with numeric and textual data. This product is designed for creating tables, various calculations, data visualization and charting, and much more, which makes it a useful tool for learning the basics of cryptography. In the study of historical ciphers, MS Excel allows researchers to analyze the frequency of letters, words and bigrams, perform various mathematical operations to decrypt texts, and create statistical models for analyzing ciphers. Also, using this application, you can use custom functions and macros to automate solutions to classic cryptography problems. This contributes to the quality of teaching students the basics of cryptography. Due to its popularity and ease of use, MS Excel can become a popular tool in the research of historical ciphers, data analysis and teaching the basics of cryptography. Its application is also of great relevance in modern cryptography research, for example, RSA, the Diffie-Hellman protocol.

Keywords

active learning methods, simulation learning methods, non-simulation learning methods, exercises, cryptography, cipher, historical ciphers, Caesar cipher, information security, user functions, macros, MS Excel.

References

1. Anashkina I.V. Active and interactive forms of learning: methodological recommendations / Tambov: Publishing house of Orion LLC, 2011. 39 p.
2. Zarukina E. V., Loginova N. A., Novik M. M. Active learning methods: recommendations for development and application. Study method. the manual/ St. Petersburg: SPbSUE, 2010. 59 p .
3. Zufarova A.S. The role of information technologies in the educational process // Education management: theory and practice 2020 No. 3 (39) pp.105-114.
4. Zufarova A.S. The role of visualization technology in educational information // Modern pedagogical education. 2020 No. 9, pp. 39-41.
5. Kashapov M.M. Non-imitation teaching methods: methodological guidelines / Yaroslav. State University, Yaroslavl. 2001. 32 p.
6. Kuryanov M.A., Polovtsev V.S. Active teaching methods: method. manual / Tambov: Publishing house of FGBOU VPO"ТSTU", 2011. 80 p.
7. Kystabaeva K. T. Interactive teaching methods in computer science lessons as one of the means of developing students // Innovative pedagogical technologies: materials of the International Scientific Conference (Kazan, October 2014) Kazan: Buk, 2014. pp. 272-274.
8. Minyuk Yu.N. Project method as an innovative pedagogical technology // Innovative pedagogical technologies: materials of the International Scientific Conference (Kazan, October 2014). Kazan: Buk, 2014. pp.6-8.
9. Sdvizhkov O.A. Fundamentals of mathematical logic and cryptography. A workshop in Excel. (Bachelor's degree). Textbook / KnoRus, 2024. 356 p.

ИНКЛЮЗИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Основные аспекты подготовки детей к обучению в школе в условиях ДОУ

Ольга Андреевна Фатерина

Студент кафедры педагогики и методики начального обучения
Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
ol_kray03@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Лариса Викторовна Мамедова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения
Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
larisamamedova@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 17.01.2024

Принята 11.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 373.2.016:373.21.011.3(075.8)

DOI 10.25726/j4451-3706-3898-b

EDN QSJPYG

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HB EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В статье затронута актуальная проблема подготовки ребенка к обучению в школе. В образовательной программе детского сада на базе Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования по пунктам сформулированы характеристики (интегративные качества) дошкольника в виде планируемых результатов освоения программы, называемые требованиями к выпускнику, которые по способу их контроля подразделяются на промежуточные и итоговые. Готовность ребенка к обучению в школе включает в себя не простой набор базовых навыков чтения, письма, счета, это понятие охватывает желание ребенка учиться (мотивационная готовность), интерес к познанию, ко всему новому (познавательная активность), умение вести себя на уроке по определенным правилам (произвольность деятельности и поведения) и многое другое. Готовность к предстоящему обучению в общеобразовательной школе – это целая система важных и взаимосвязанных между собой компонентов, – личностных, психологических, морфологических, физиологических. От уровня развития каждого из компонентов зависит успешность перехода от ДОУ к школе и самого процесса обучения. В условиях ДОУ проходит подготовка ребенка к обучению в школе в форме различных мероприятий – организованной игровой деятельности, непосредственной образовательной деятельности, занятий по физическому развитию и т. д. В статье подчеркнута важность преемственности и сотрудничества ДОУ и школы.

Ключевые слова

образовательная программа дошкольного образования, ДОУ (дошкольное образовательное учреждение), старший дошкольник, готовность к обучению в школе.

Введение

Период дошкольного детства является особенно важным в жизни человека, что связано с началом формирования и развития различных и многочисленных психологических процессов, с началом становления личности. Указанные процессы находятся в тесной взаимосвязи с подготовкой ребенка к предстоящему систематическому обучению. Несмотря на то, что каждый дошкольник уникален, учеными выявлены определенные закономерности развития ребенка в дошкольном возрасте, которые требуют дальнейших непрерывных исследований в связи с быстро меняющимся окружающим информационным миром, с меняющимися требованиями к обучению и воспитанию и т. д.

При появлении новых образовательных стандартов дошкольного и основного общего образования необходимо планировать, корректировать, варьировать и осуществлять построение всей работы по развитию дошкольников в рамках ДОУ в соответствии с данными новыми требованиями. Важно при этом и эффективно реализовывать преемственность ДОУ и школы, вести грамотное психологическое сопровождение старших дошкольников, ведь это подготовит дошкольников к будущему обучению, снизит риск дезадаптации у ребенка.

Материалы и методы исследования

Цель исследования – изучение основных аспектов подготовки детей к обучению в школе в условиях ДОУ.

Познавательная деятельность имеет определяющее значение в жизни ребенка, благодаря познавательной деятельности он овладевает способностью видеть познавательные задачи, ставить их перед собой, планировать действия по решению данных задач, находить способ решения, достигать определенных результатов и анализировать сделанное. Благодаря познавательной деятельности, интересу ребенок открывает перед собой окружающий мир. Именно развитие познавательной деятельности ставится на первый план при обучении дошкольников в ДОУ.

Специфика образовательной деятельности в ДОУ регламентируется соответствующими нормативными документами, а также принятыми стандартами образования, однако каждое такое учреждение имеет полномочия самостоятельно принимать решение о критериях достижения планируемых результатов на основе общеобразовательной программы, а также проводит мониторинг в строго установленные периоды (Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований, 2009).

Результаты и обсуждение

К основному фактору, используемому при определении каждым конкретным ДОУ специфики образовательной программы, можно отнести кадровое обеспечение образовательного процесса. Именно за счет педагогических кадров и происходит реализация различных образовательных программ ДОУ на определенной ступени обучения. Фактор, определяющий требования к компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения, зависит от функциональных задач, которые им реализуются. Поэтому собственная деятельность педагога ДОУ конкретизируется видом образовательной организации, ее типом, основной педагогической теорией, лежащей в основе организации процесса образования. Если в ДОУ предусмотрено сопровождение и проведение мероприятий по подготовке детей к обучению в школе, педагог (воспитатель) должен быть компетентен в данных вопросах.

В дошкольных образовательных программах заложено определенное развитие ребенка, тесно связанное с возрастано-психологическим развитием в норме. Достижения дошкольника на каждом из этапов обучения соотносят с планируемыми результатами по конкретной программе (Алекинова, 2013). В связи с этим в качестве результата освоения дошкольной образовательной программы предлагается учитывать определенные параметры психического развития, а точнее – приобретенные в ходе обучения качества, показывающие уровень развития дошкольника с точки зрения соответствия данному психологическому возрасту.

«Для воспитателей, ведущих занятия со старшей и подготовительной группой, весьма актуальным становится вопрос развития у воспитанников многих ключевых навыков в той степени, чтобы этого было достаточно для продолжения полноценного обучения в начальных классах» (Зубков И.А., 2022). В образовательной программе детского сада на базе Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования по пунктам сформулированы характеристики (интегративные качества) дошкольника в виде планируемых результатов освоения программы, называемые требованиями к выпускнику, которые по способу их контроля подразделяются на промежуточные и итоговые (Скрипова, Корнилова, 2011). Среди них:

1. Дошкольник к периоду окончания ДОО двигательнo активен и физически развит, культурно-гигиенические навыки, которые важны человеку для его жизнедеятельности, им усвоены. Дошкольник знает основные правила соблюдения здорового образа жизни и старается им следовать.

2. Для дошкольников характерна любознательность, на любых мероприятиях ДОО они проявляют интерес ко всему новому и познавательную активность. У дошкольника достаточно навыков для того, чтобы самостоятельно выполнять действия, необходимые в повседневной жизни, но при определенных затруднениях ребенок понимает, что может обратиться ко взрослому и получить помощь.

3. Следующее интегративное качество заключается в способности дошкольника реагировать эмоционально на предъявляемые предметы искусства, будь то картина, сказка, история или музыкальное произведение (восхищаться, уметь обсуждать произведение, уметь говорить о своих чувствах). Дошкольник способен сопереживать кому-либо, что свидетельствует о наличии у него эмоциональной отзывчивости. Предъявляемые для развития эмоциональной отзывчивости предметы могут быть не только рукотворными, но и созданными природой.

4. В коммуникативной сфере дошкольник к периоду окончания ДОО достаточно хорошо освоил навыки эффективного общения, понимает, при каких обстоятельствах необходимо применять те или иные способы взаимодействия. При этом дошкольник дифференцирует различные средства коммуникации в отношении взрослого и в отношении ребенка (сверстника).

5. Выпускник детского сада способен в той или иной степени управлять своим поведением, развивается умение планирования. Ребенок знает об элементарных общепринятых нормах и правилах поведения, и соблюдает их.

6. Ребенок готов к решению интеллектуальных проблем и личностных задач, соответствующих дошкольному возрасту. Появляется способность решать не только знакомые задачи, с которыми дошкольник уже сталкивался и усвоил способ действия, но и новые задачи, с совершенно неизвестными ранее способами решения.

7. Дошкольник владеет базовыми социальными знаниями о том, кто он, какого он пола, к какой расе принадлежит, какую роль он выполняет (дома – ребенок, в детском саду – воспитанник, на прогулке – друг и т. д.) У ребенка есть определенные представления о государстве и обществе, в котором он находится с территориальной и культурной точки зрения. Также дошкольник знаком с понятием «семья», может рассказать о своей семье.

8. Ребенок старшего дошкольного возраста усвоил универсальные предпосылки учебной деятельности. Дошкольник умеет работать по определенному образцу, правилу, выполняет инструкции взрослого, умеет его слушать.

9. Еще одним интегративным качеством является целая совокупность умений и навыков, которыми ребенок овладел в процессе обучения и воспитания в ДОО. К таким навыкам и умениям относятся не только повседневные, необходимые для ежедневного выполнения определенных стандартных процедур по одеванию, мытью рук и т. п., но также и те, которые связаны со знанием алфавита, чтением, счетом в пределах.

10. Ребёнок овладел письмом и выполнением определенных видов детской деятельности (изобразительное искусство, лепка, вырезание из бумаги).

В целом, если описывать особенности старшего дошкольного возраста или составлять портрет выпускника детского сада, важно отметить такие характеристики, как произвольность поведения, способность управлять собственной деятельностью, умение ставить границы собственным желаниям,

достигать поставленную цель, способность к самооцениванию, к оценке как планируемых, так и достигнутых результатов (Гамезо, Петрова, Орлова, 2009).

Достаточно ли перечисленных качеств и характеристик, которые дошкольник осваивает к окончанию ДОУ, для успешного обучения в школе? Е. А. Стребелева и другие авторы указывают на ряд аспектов, которые являются частью готовности к обучению в школе.

Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова, Е. А. Стребелева и другие считают, что, проводя обследование детей 6-7 лет, помимо уровня развития познавательной деятельности ребенка, особенно важно исследовать особенности развития предпосылок к учебной деятельности. Сложность проведения подобных исследований состоит в ориентации на требования конкретной школы к компонентам готовности ребенка к обучению, то есть должны учитываться определенные условия обучения в школе (Стеблецова, Мишина, Разенкова, Орлова, Шматко, 2004). При этом стоит подчеркнуть важность соблюдения преемственности, сотрудничества между ДОУ и школой.

Многие исследователи сходятся во мнении о том, что психологическая готовность ребенка к школе представляет собой объединение некоторых качеств, сформированных у дошкольника к окончанию детского сада, перед поступлением в первый класс. Особенность данных качеств в том, что они могут быть продиагностированы на основе специальных методик.

Основными компонентами психологической готовности к обучению в школе являются готовность мотивационная, интеллектуальная, коммуникативная и произвольная (Алхатова, Лепешев, Алиева, 2024).

Мотивационная сфера играет определяющую роль в дальнейшем обучении ребенка в школе. При этом, мотивационный компонент готовности к школе не сводится только к желанию учиться, он гораздо шире и охватывает способность совершать познавательный выбор, способность дошкольника к самоутверждению, его умение устанавливать положительные взаимоотношения со взрослыми и сверстниками. Мотивационная сфера ребенка имеет определенную структуру, в которой на первый план выходит такой критерий социальной зрелости ребенка и системы его мотивов, как сформированность внутренней позиции школьника.

Критерии сформированности компонентов интеллектуальной сферы, как показатели готовности к обучению в школе, включают в себя развитие таких познавательных процессов, как наглядно-образного мышления дошкольника, базового логического мышления, произвольного внимания, развитие свойств памяти на определенном уровне, характерном для ребенка старшего дошкольного возраста. Компоненты интеллектуальной сферы также включают в себя определенные умения ребенка, связанные с осознанностью деятельности.

На границе интеллектуальной и коммуникативной сферы формируются умения выстраивать правильные взаимоотношения с окружающими взрослыми и сверстниками в рамках совместной деятельности. Компоненты коммуникативной сферы отвечают за особенности взаимодействия ребенка с социумом, здесь важно отметить уровень сформированности речи ребенка, ее развитость.

Важна и произвольная сфера ребенка, которому предстоит обучение в первом классе. Произвольное поведение позволяет ребенку как контролировать свое тело (сидеть за партой даже тогда, когда этого не хочется, говорить при разрешении учителя на уроке, не выкрикивать с места, а поднимать руку и т. д.), так и свои познавательные психические процессы, и качества личности (развитие произвольной памяти, внимания, воли).

В силу того, что произвольность поведения начинает формироваться у ребенка в ходе участия в ролевой игре, в рамках ДОУ отводится довольно значительное внимание игровой деятельности. Игра по правилам, сюжетно-ролевая игра помогают дошкольнику плавно подходить к развитию произвольного поведения, как одного из критериев готовности к обучению в школе по Д. Б. Эльконину (Особенности психического развития, 1988).

Психологическая готовность дошкольника к обучению оценивается в ходе специальной диагностики, при помощи диагностических методик, однако в основные аспекты подготовки к школе включают и готовность организма ребенка в целом к школьному обучению. При недостаточном развитии

работоспособности, при быстрой утомляемости и низкой вработываемости ребенка, ему будет трудно справляться с учебной нагрузкой, как в течение дня, так и в процессе учебной четверти (триместра), года.

Отдельно стоит указать личностную готовность старшего дошкольника к обучению в школе, она заключается в новой позиции и желании «стать школьником», научиться новому (Психолого-педагогическая диагностика, 2004).

Принимая во внимание основные аспекты диагностики готовности ребенка к школе, при выявлении сформированности компонентов готовности к обучению в школе, прописанных во ФГОС ДО (Федеральный государственный образовательный стандарт, 2024) могут быть применены следующие диагностические материалы:

1. Методика «Изучение учебной мотивации» М. Р. Гинзбурга. С помощью данной методики возможно определить уровень личностной готовности ребенка. Автор методики взял за основу феномен, при котором мотивы, побуждающие человека к деятельности, с этой деятельностью связаны либо напрямую, либо опосредовано. При этом учебные мотивы автор разделяет на внутренние и внешние. Когда преобладает внутренний мотив, ребенок действует самостоятельно в познавательной работе, что соответствует одному из критериев готовности к обучению в школе, а когда преобладает внешний мотив, ребенку в его деятельности оказывается помощь взрослым.

2. Методика «Логопедический тест» (Вархатова, Дятко, Сазонова, 1998). Тест направлен на изучение сформированности речи ребенка дошкольного возраста. Эта методика в самом общем виде позволяет произвести диагностику таких речевых компонентов, как звукопроизношение и фонематический слух (сформированность звуко-буквенного анализа).

3. Методика «Пространственно-арифметический диктант» (Вархатова, Дятко, Сазонова, 1998). При помощи методики оценивается уровень сформированности отдельных умственных операций, навыков. Помимо навыков счета благодаря данной методике становится возможным исследовать определенные психологические характеристики, такие, как понимание устной инструкции от взрослого, способность удерживать инструкцию в памяти, действие ребенка по правилам, ориентирование в пространстве (знание основных направлений: право – лево, верх – низ).

4. Методика: «Последовательность событий» (Гудкина, 1996). Необходима для изучения сформированности познавательной сферы (мышление, речь). Методика предназначена для исследования развития логического мышления, речи и способности к обобщению.

Заключение

Таким образом, готовность к предстоящему обучению в общеобразовательной школе – это целая система важных и взаимосвязанных между собой компонентов, – личностных, психологических, морфологических, физиологических. От уровня развития каждого из компонентов зависит успешность перехода от ДОУ к школе и самого процесса обучения. В условиях ДОУ проходит подготовка ребенка к обучению в школе в форме различных мероприятий – организованной игровой деятельности, непосредственной образовательной деятельности, занятий по физическому развитию и т. д. Подготовка ребенка к дальнейшему обучению в школе заключается в расширении общей осведомленности, математических и грамматических знаний, формировании произвольности деятельности и поведения, развитии познавательной активности, представлений об окружающем мире, развитии речи.

Итак, основными аспектами готовности ребенка к школе являются качества выпускника ДОУ (или планируемые результаты освоения образовательной программы ДОУ), а также компоненты психологической готовности к обучению в школе.

Список литературы

1. Алекинова О.В. Построение предметно-развивающей среды для организации деятельности старших дошкольников по изготовлению учебно-дидактического материала // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 34-36.

2. Алхатова Т.С., Лепешев Д.В., Алиева Э.С. Психологическая готовность ребенка к школе [Электронный ресурс] // НИП/S&R. 2022. №1 (9). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-rebenka-k-shkole> (дата обращения: 15.02.2024).
3. Вархатова Е.К., Дятко Н.В., Сазонова Е.В. Экспресс-диагностика готовности к школе // М.: Генезис, 1998. 48 с.
4. Венгер Л.А. Как дошкольник становится школьником? // Дошкольное воспитание, 1995. №8. С. 66-74.
5. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология / М.: Педагогическое общество России, 2009. 512 с.
6. Гуткина Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению / М., 1996, 68 с.
7. Дубровина И.В., Лисина М.И. Возрастные особенности психического развития детей / М.: Просвещение, 2011. 56 с.
8. Зубков И.А. Язык моделирования и макетирования для развития речевых навыков и пространственно-образного мышления у детей 5-7 лет на примере проекта «Маленький архитектор» // Роль бизнеса в трансформации общества 2022. Сборник материалов XVII Международного научного конгресса, Москва, 11–15 апреля 2022 года. Москва: Московский финансово-промышленный университет "Синергия", 2022. С. 659-661. EDN SLEMLR.
9. Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. № 655 // Образование и наука. Нормативно-правовое регулирование образовательной деятельности в РФ. М.: Информационные системы и технологии, Государственная академия инноваций, 2009. / Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/97482/>(дата обращения 15.02.2024).
10. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: Педагогика, 1988. 136 с.
11. Стребелева Е.А., Мишина Г.А., Разенкова Ю.А., Орлова А.Н., Шматко Н.Д. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / под ред. Е. А. Стребелевой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 2004. 164 с.
12. Скрипова Н.Е., Корнилова Л. В. Обеспечение готовности педагогов начальной школы к работе в условиях федерального государственного образовательного стандарта: научно-теоретический журнал // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Челябинск: ИУМЦ «Образование», 2011. № 1(6). С. 107-112.
13. Тонких А.П., Амяга Н.В. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя начальных классов средствами математики // Управление образованием: теория и практика. 2024. No 1(2). С. 82-88.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения 15.02.2024).

The main aspects of preparing children for school in pre-school conditions

Olga A. Faterina

Student of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
Technical Institute (branch) Northeastern Federal University named after M. K. Ammosov
Neryungri, Russia
ol_kray03@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Larisa V. Mamedova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education

Technical Institute (branch) Northeastern Federal University named after M. K. Ammosov

Neryungri, Russia

larisamamedova@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 17.01.2024

Accepted 11.02.2024

Published 15.03.2024

UDC 373.2.016:373.21.011.3(075.8)

DOI 10.25726/j4451-3706-3898-b

EDN QSJPYG

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The article touches upon the actual problem of preparing a child for school. In the kindergarten educational program based on the Federal State Educational Standard of Preschool Education, the characteristics (integrative qualities) of a preschooler are formulated point by point in the form of planned results of mastering the program, called graduate requirements, which, according to the method of their control, are divided into intermediate and final. The child's readiness to study at school includes not a simple set of basic reading, writing, and counting skills, this concept covers the child's desire to learn (motivational readiness), interest in learning, in everything new (cognitive activity), the ability to behave in class according to certain rules (arbitrariness of activity and behavior) and much more. Readiness for the upcoming education in a comprehensive school is a whole system of important and interrelated components – personal, psychological, morphological, physiological. The success of the transition from preschool to school and the learning process itself depends on the level of development of each of the components. In the conditions of preschool education, the child is being prepared for school in the form of various activities – organized play activities, direct educational activities, physical development classes, etc. The article highlights the importance of continuity and cooperation between the DOW and the school.

Keywords

the educational program of preschool education, pre-school (preschool educational institution), senior preschooler, readiness to study at school.

References

1. Alekinova O.V. Building a subject-developing environment for organizing the activities of senior preschoolers in the production of educational and didactic material // Pedagogy: traditions and innovations: materials of the IV International Scientific Conference (Chelyabinsk, December 2013). Chelyabinsk: Two Komsomol members, 2013. pp. 34-36.
2. Alkhatova T.S., Lepeshev D.V., Alieva E.S. Psychological readiness of a child for school [Electronic resource] // NIR/S&R. 2022. No.1 (9). Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-rebenka-k-shkole> (date of application: 02/15/2024).
3. Varkhatova E.K., Dyatko N.V., Sazonova E.V. Express diagnostics of school readiness // M.: Genesis, 1998. 48 p.

4. Wenger L.A. How does a preschooler become a schoolboy? // *Preschool education*, 1995. No.8. pp. 66-74.
5. Gamezo M.V., Petrova E. A., Orlova L.M. Age and pedagogical psychology / M.: Pedagogical Society of Russia, 2009. 512 p.
6. Gutkina N.I. Diagnostic program for determining the psychological readiness of children 6-7 years old for schooling / M., 1996, 68 p.
7. Dubrovina I.V., Lisina M.I. Age-related features of children's mental development / M.: Prosveshchenie, 2011. 56 p.
8. Zubkov I.A. The language of modeling and layout for the development of speech skills and spatial-imaginative thinking in children 5-7 years old on the example of the project "Little Architect" // *The role of business in the transformation of society 2022. Collection of materials of the XVII International Scientific Congress, Moscow, April 11-15, 2022. Moscow: Moscow Financial and Industrial University "Synergy", 2022. pp. 659-661. EDN SLEMLR.*
9. On the approval and implementation of federal state requirements for the structure of the basic general education program of preschool education: order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (Ministry of Education and Science of the Russian Federation) dated November 23, 2009 No. 655 // *Education and Science. Regulatory and legal regulation of educational activities in the Russian Federation. M.: Information systems and Technologies, State Academy of Innovations, 2009 / Access mode: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/97482/> (accessed 02/15/2024).*
10. Features of mental development of children 6-7 years of age / Edited by D.B. Elkonin, A.L. Wenger. M.: Pedagogy, 1988. 136 p.
11. Strebeleva E.A., Mishina G.A., Razenkova Yu.A., Orlova A.N., Shmatko N.D. Psychological and pedagogical diagnostics of the development of children of early and preschool age : method, manual: with adj. the album "Look at it. material for the examination of children" / edited by E. A. Strebeleva. 2nd ed., reprint. and additional M.: Enlightenment, 2004. 164 p.
12. Skripova N. E., Kornilova L. V. Ensuring the readiness of primary school teachers to work in the conditions of the federal state educational standard: scientific and theoretical journal // *Scientific support of the personnel training system. Chelyabinsk: IUMC "Education", 2011. № 1(6). Pp. 107-112.*
13. Tonkikh A.P., Amyaga N.V. Formation of the communicative competence of a future primary school teacher by means of mathematics // *Education management: theory and practice. 2024. No. 1(2). pp. 82-88.*
14. Federal State educational standard of preschool education [Electronic resource] / Access mode: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya> / (accessed 02/15/2024).

Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в современном среднем и специальном профессиональном образовании

Ирина Николаевна Глазунова

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики
Университет Синергия
Москва, Россия
irinaglazonova@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Александра Ивановна Меремьянина

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования
Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Тян-Шанского
Липецк, Россия
alsandra55@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.11.2023

Принята 06.12.2023

Опубликована 15.03.2024

УДК 376-056.262:37.014.3(470+571)

DOI 10.25726/s6941-7873-7240-t

EDN LGSRBJ

BAK 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В данной статье освещаются основные проблемы инклюзивного образования в современном среднем специальном профессиональном образовании. Уделяется особое внимание дефициту кадров в инклюзивном образовательном процессе средней специальной профессиональной организации для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В статье рассматривается воспитательный аспект обучающихся в инклюзивном образовании среднего профессионального образования. Уделяется внимание воспитанию молодого поколения, духовно-нравственному развитию и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников. Рассматривается значимость интегративной профессиональной деятельности современного педагога инклюзивного образовательного процесса, его главная роль в создании благоприятных психолого-педагогических условий успешного сотрудничества школы и семьи, в воспитании толерантности у всех участников образовательного процесса. Речь идет не только о создании благоприятных условий в организации образовательного пространства для качественного образования студентов с нормальным развитием и обучающихся с ОВЗ, но и затрагивается воспитательный аспект. Акцентируется внимание на качественной системной профессиональной переподготовке работающих педагогов СПО, с целью устранить дефицит кадров специалистов коррекционного образования, способных, творчески выполнять свои профессиональные обязанности. Определяются перспективы развития качественного инклюзивного образования СПО, руководствуясь нормативно-правовыми международными, федеральными, ведомственными и региональными документами, Указами Президента РФ В.В. Путина.

Ключевые слова

психолого-педагогические условия, среднем специальном профессиональном образовании, ценностные ориентации, профессиональные личностные качества педагога.

Введение

Образование играет важнейшую роль в жизни каждого человека, в его становлении, развитии, в трудоустройстве и социализации. В настоящее время создано образовательное пространство на основе единства целей и подходов в реализации стратегических национальных задач повышения доступности и качества образования, в том числе для обучающихся с дифференцированными особыми образовательными потребностями.

В современных условиях развития общества Российской Федерации для лиц с ограниченными возможностями здоровья организована система среднего специального профессионального образования, где созданы благоприятные психолого-педагогические условия для формирования профессиональных умений и навыков у обучающихся, а также для уменьшения возможного разрыва между навыками и умениями у обучающихся, не имеющими проблем со здоровьем и лиц с таковыми за счёт создания особой среды, в которой возможно взаимообогащение сторон.

Материалы и методы исследования

Проблемы в инклюзивном образовании решаются по мере их поступления. И разговор о проблемах такого образования стал возможным именно благодаря признанию важности данной проблемы, отказа от равнодушной позиции, прихода к пониманию того, что продуманная работа в этом направлении приведёт к моральному, психологическому и экономическому совершенствованию социума.

Одной из главных проблем инклюзивного образования является дефицит педагогов с дефектологическим образованием для обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью. У большинства педагогов предметников и мастеров производственного обучения нет дефектологического образования, они не владеют методикой преподавания дисциплины лицам с ОВЗ, не учитывают их индивидуальные особенности согласно имеющемуся дефекту в развитии.

У педагогов СПО отсутствует необходимый уровень необходимых специальных знаний из медико-биологической области, области специальной психологии. Недостаточно общих педагогических знаний для работы с особыми студентами, а у некоторых мастеров производственного обучения нет педагогического образования.

Одна из насущных проблем – это недостаточное кадровое, материальное, методическое и технологическое оснащение средних специальных профессиональных образовательных организаций. Настоящая проблема в том – как создать благоприятные условия в организации образовательного пространства для качественного образования студентов с нормальным развитием и обучающихся с ОВЗ, исправить имеющиеся недостатки в развитии и обеспечить им успешную социальную адаптацию.

Главным координатором взаимодействия образовательного пространства СПО и родителей является педагог – творческая личность, обладающая необходимыми личностными качествами, такими, как гуманность, толерантность, педагогический оптимизм. В настоящее время социум предъявляет особые требования к подготовке педагога дефектолога и к его способности реализовать теоретические знания и практические умения в профессиональной деятельности. «Современный педагог должен иметь высокий уровень владения профессиональными компетенциями, обладать необходимыми личностными качествами, такими как педагогический оптимизм, толерантность, эмпатия, креативность» (Меремьянина, 2022).

Значимость интегративной профессиональной деятельности современного педагога инклюзивного образовательного процесса в СПО заключается в том, что педагог дефектолог играет главную роль в создании благоприятных психолого-педагогических условий успешного сотрудничества педагогов и семьи, в воспитании толерантности у всех участников образовательного процесса. Толерантность педагога дефектолога является необходимым качеством его личности и важным фактором создания благоприятных условий для качественного образования и нормально-развивающихся студентов профильного обучения и обучающихся с ОВЗ.

Толерантность нами рассматривается как один из критериев «системы оценки качества инклюзивного образования в общеобразовательной организации, как важный фактор создания

комфортных психолого-педагогических условий в инклюзивном образовательном процессе» (Меремьянина, Елисеев, Коробова, 2021).

Введение нового профессионального государственного стандарта педагога-дефектолога предполагает более качественную подготовку специалистов для инклюзивного образования, создание необходимых условий перехода на более высокий качественный уровень образовательного процесса. Новые условия требуют качественную переподготовку педагогов-практиков, способных применять коррекционно-развивающие технологии, основанные на принципах инклюзии в практической деятельности.

Возникла необходимость в разработке программ для курсов профессиональной переподготовки уже работающих педагогов средних профессиональных общеобразовательных учреждений, не имеющих дефектологического образования. В настоящее время проблема подготовки специалистов коррекционного образовательного процесса среднего специального профессионального образования находится под пристальным рассмотрением всех ученых и практиков (Глазунова, Кузьмин, 2023).

Результаты и обсуждение

Педагогическая технология профессиональной переподготовки должна быть направлена на формирование компетентности специалистов ОУ, на интеграцию социогуманитарной, психолого-педагогической и специальной подготовки педагога, на вариативность, открытость, динамичность изменений в содержании, формах и методах повышения компетентности педагога. Формирование совокупности профессионально-личностных компетенций у педагогов в образовательном процессе переподготовки, конечной целью приложения которых выступает формирование профессиональных умений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в средней специальной профессиональной организации должно осуществляться с учетом реализации принципов организации научно методической работы с практико-ориентированным подходом (Глазунова, Есина, Меремьянина, 2024).

В процессе организации качественного инклюзивного образования среднего профессионального образования уделяется внимание воспитанию молодого поколения, духовно-нравственному развитию и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, и нормально развивающихся студентов, руководствуясь Указом Президента РФ В.В. Путина от 9 ноября 2022 г. № 809.

Указ Президента РФ В.В. Путина от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» является важным правовым документом стратегического планирования в сфере обеспечения национальной безопасности России, который определяет цель и задачи защиты государством духовно-нравственных ценностей.

Значимость профессиональной деятельности современного педагога инклюзивного образовательного процесса заключается в его главной роли в создании благоприятных психолого-педагогических условий успешного сотрудничества школы и семьи, в воспитании толерантности у всех участников образовательного процесса. Речь идет не только о создании благоприятных условий в организации образовательного пространства для качественного образования студентов с нормальным развитием и обучающихся с ОВЗ, но и затрагивается воспитательный аспект. Ранее мы отмечали то, что «Формирование ценностных ориентаций, норм поведения гражданина и патриота России является одной из основных и самых важных проблем, в настоящее время качественного российского образования» (Меремьянина, 2022).

Руководствуясь Указом Президента РФ В.В. Путина о стратегии научно-технологического развития Российской Федерации от 28 февраля 2024 г. № 145. «Цель научно-технологического развития является обеспечение независимости и конкурентоспособности государства, достижения национальных целей развития и реализации стратегических национальных приоритетов...», педагог создает комфортные условия для развития интеллектуального и творческого потенциала молодого поколения.

Заключение

Профессиональная творческая деятельность педагога направлена на выявление талантливой молодежи и поддержки её в процессе обучения и на развитие когнитивных способностей обучающихся с ОВЗ, на духовно-нравственное, патриотическое воспитание, на формирование у них чувства долга, совести, чести (Меремьянина, 2022).

Инклюзивный процесс образования направлен на совершенствование качества обучения и воспитания нормально-развивающихся обучающихся и студентов с ограниченными возможностями здоровья.

В основу качественной профессионально-личностной переподготовки уже работающих педагогов и специалистов инклюзивного образования были положены интегративный, гуманистический, субъектно-ориентированный, личностный, системный подходы, обеспечивающие формирование креативной личности педагога.

Список литературы

1. Бочкарева Т.Н., Литвиненко С.В., Гусева Л.В., Тонких А.П. Оценка формирования профессиональной мотивации студентов среднего профессионального образования // Мир науки. 2018. Т. 6. № 2. С. 8.
2. Глазунова И.Н., Есина Е.А., Меремьянина А.И. Ориентация современного педагога на высокую ценность гуманистических социальных установок, духовных ценностей // ГАУ ДПО ЛО «ИРО»г. Липецк, РОСТ.3. 2024. С. 33-36.
3. Глазунова И.Н., Кузьмин Н.Н. Теоретические подходы к исследованию факторов академической успешности школьников. Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием // Образование XXI века: профессионально-педагогическое образование в условиях современных социальных и экономических потребностей российского общества и школьной практики. Липецк. Россия: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. С. 65 – 68
4. Демиденко Т.Г., Чистякова Н.А. Реализация интерактивного компонента в процессе практикоориентированного преподавания гуманитарных дисциплин // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 7(65). С. 32-38. DOI 10.25726/z2237-5269-6534-k. EDN MCHYVV.
5. Меремьянина А.И., Елисеев В.К., Коробова М.В. Методические рекомендации по совершенствованию системы оценки психолого-педагогических аспектов качества инклюзивного образования в общеобразовательных организациях Российской Федерации (для педагогов, родителей и обучающихся). Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. 45 с.
6. Меремьянина А.И. Стремление к самосовершенствованию современного педагога дефектолога как важный фактор качественного специального образования. Научно-теоретический журнал «Экономические и гуманитарные исследования регионов». Пятигорск, 2022, № 5. С. 43-46.
7. Указ Президента РФ В.В. Путина 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/>
8. Указ президента РФ В.В. Путина о стратегии научно-технологического развития Российской Федерации. от 28 февраля 2024 г. № 145. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408518353/>

Problems and prospects for the development of inclusive education in modern secondary and special vocational education

Irina N. Glazunova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy
University "Synergy
Moscow, Russia
irinaglazunova@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Alexandra I. Meremyanina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Special Education
Lipetsk State Pedagogical University named after. P.P. Tian-Shansky
Lipetsk, Russia
alsandra55@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

UDC 376-056.262:37.014.3(470+571)

DOI 10.25726/s6941-7873-7240-t

EDN LGSBJ

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

This article highlights the main problems of inclusive education in modern secondary specialized vocational education. Particular attention is paid to the shortage of personnel in the inclusive educational process of a secondary specialized professional organization for students with disabilities. The article examines the educational aspect of students in inclusive education of secondary vocational education. Attention is paid to the education of the younger generation, the spiritual and moral development of students with disabilities and normally developing peers. The importance of the integrative professional activity of a modern teacher of the inclusive educational process is considered, his main role in creating favorable psychological and pedagogical conditions for successful cooperation between school and family, and in nurturing tolerance among all participants in the educational process. We are talking not only about creating favorable conditions in organizing the educational space for quality education of students with normal development and students with disabilities, but also touches on the educational aspect. Attention is focused on high-quality systemic professional retraining of working secondary vocational education teachers in order to eliminate the shortage of personnel of special education specialists who are capable of creatively fulfilling their professional responsibilities. The prospects for the development of high-quality inclusive secondary vocational education are determined, guided by regulatory international, federal, departmental and regional documents, Decrees of the President of the Russian Federation V.V. Putin.

Keywords

psychological and pedagogical conditions, secondary specialized vocational education, value orientations, professional personal qualities of a teacher.

References

1. Bochkareva T.N., Litvinenko S.V., Guseva L.V., Tonkikh A.P. Assessment of the formation of professional motivation of students of secondary vocational education // The world of science. 2018. Vol. 6. No. 2. p. 8.

2. Glazunova I.N., Esina E.A., Meremyanina A.I. Orientation of a modern teacher to the high value of humanistic social attitudes, spiritual values // State Autonomous Institution of Further Professional Education LO "IRO" Lipetsk, ROST.3. 2024. pp. 33-36.
3. Glazunova I.N., Kuzmin N.N. Theoretical approaches to the study of factors of academic success of schoolchildren. Materials of the All-Russian Scientific Conference with International Participation // Education of the XXI century: professional pedagogical education in the conditions of modern social and economic needs of Russian society and school practice. Lipetsk. Russia: Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, 2023. pp. 65 – 68.
4. Demidenko T.G., Chistyakova N.A. The implementation of an interactive component in the process of practice-oriented teaching of humanities // Education management: theory and practice. 2023. No. 7(65). pp. 32-38. DOI 10.25726/z2237-5269-6534- k. EDN MCHYVV.
5. Meremyanina A.I., Eliseev V.K., Korobova M.V. Methodological recommendations for improving the system for assessing the psychological and pedagogical aspects of the quality of inclusive education in general education organizations of the Russian Federation (for teachers, parents and students). Lipetsk: Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, 2021. 45 p.
6. Meremyanina A.I. The desire for self-improvement of a modern defectologist teacher as an important factor in high-quality special education. Scientific and theoretical journal "Economic and humanitarian studies of regions." Pyatigorsk, 2022, No. 5. P. 43-46.
7. Decree of the President of the Russian Federation V.V. Putin dated November 9, 2022 No. 809 "On approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values" URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/>
8. Decree of the President of the Russian Federation V.V. Putin on the strategy of scientific and technological development of the Russian Federation. dated February 28, 2024 No. 145. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408518353/>

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Особенности организации НОД в разновозрастной группе

Ольга Андреевна Фатерина

Студент кафедры педагогики и методики начального обучения
Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
ol_kray03@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Лариса Викторовна Мамедова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения
Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
larisamamedova@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 16.01.2024

Принята 14.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 373.2.016.3:373.21.011.3

DOI 10.25726/h3970-8576-0117-m

EDN REAXVK

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена особенностям организации непосредственно образовательной деятельности (НОД) в разновозрастной группе детского сада. В условиях образовательной среды непосредственная образовательная деятельность (НОД) тщательно планируется педагогами с учетом уникальных возрастных особенностей своих учеников. Основная цель этого подхода – оптимизировать процесс обучения для каждой подгруппы учащихся путем адаптации образовательного содержания и методологии к их конкретным потребностям и возможностям развития. Однако неправильная организация НОД, особенно с точки зрения одновременного начала и окончания для разных подгрупп, может привести к ряду негативных последствий, которые препятствуют эффективному обучению и использованию времени. Качественная образовательная работа имеет важное значение для развития детей как в интеллектуальном, так и в социальном и эмоциональном плане. Изучение процесса обучения в различных возрастных группах помогает улучшить образовательные методики. Этот анализ рассматривает необходимость проведения уроков для всех детей одновременно, одновременно признавая важность использования специфических методов для различных возрастных групп внутри общей группы. Дифференцированный подход к проведению НОД позволяет эффективно учесть возрастные особенности и интересы участников, способствует формированию ценностей коллективного взаимодействия и разностороннему развитию личности.

Ключевые слова

разновозрастная группа, непосредственно образовательная деятельность, планирование НОД, подбор материалов и оборудования, организация развивающей среды, взаимодействие педагога с детьми разного возраста.

Введение

В образовательной среде для детей разных возрастов в дошкольном учебном заведении образовательный процесс определяется главным образом программой начального образования, в которой прописаны содержание обучения и деятельность, адаптированные к потребностям и развитию детей на различных этапах их жизни.

Обучение детей разного возраста вместе представляет собой определенные сложности и задачи, требующие особых методов обучения. Разнообразие уровней развития, стилей обучения и социальной динамики в таких группах может создавать трудности в формировании эффективной образовательной среды (Смирнова, 2020).

Одной из основных проблем в обучении в разновозрастных группах является необходимость удовлетворения потребностей учащихся с разными способностями и интересами. Воспитатели должны учитывать этапы развития каждого ребенка и соответствующим образом корректировать, как методы обучения, так и материалы, что не всегда просто, поскольку эта задача требует глубокого понимания развития ребенка и гибкого подхода к обучению.

Материалы и методы исследования

Знание воспитателем основной образовательной программы (ООП) организации дошкольного образования и умение ориентироваться в материале для всех возрастных групп являются решающими факторами, определяющими успех воспитательной работы с детьми в непосредственной учебной деятельности.

В условиях образовательной среды непосредственная образовательная деятельность (НОД) тщательно планируется педагогами с учетом уникальных возрастных особенностей своих учеников. Основная цель этого подхода – оптимизировать процесс обучения для каждой подгруппы учащихся путем адаптации образовательного содержания и методологии к их конкретным потребностям и возможностям развития. Однако неправильная организация НОД, особенно с точки зрения одновременного начала и окончания для разных подгрупп, может привести к ряду негативных последствий, которые препятствуют эффективному обучению и использованию времени.

Качественная образовательная работа имеет важное значение для развития детей как в интеллектуальном, так и в социальном и эмоциональном плане. Изучение процесса обучения в различных возрастных группах помогает улучшить образовательные методики. Этот анализ рассматривает необходимость проведения уроков для всех детей одновременно, одновременно признавая важность использования специфических методов для различных возрастных групп внутри общей группы (Акифьева, 2016).

Непосредственная образовательная деятельность, проводимая одновременно со всеми детьми в разновозрастной группе, может способствовать развитию чувства единства, сотрудничества и совместного обучения. Такой подход позволяет детям наблюдать и учиться у своих сверстников, способствуя социальному взаимодействию и создавая благоприятную среду обучения. Более того, одновременные занятия позволяют педагогам решать общие задачи обучения и гарантировать, что все дети получают необходимые базовые знания и навыки.

Результаты и обсуждение

Несмотря на преимущества работы в группе, некоторые виды обучения требуют индивидуального внимания и подхода. Разделение детей на подгруппы по возрасту позволяет воспитателям лучше учитывать потребности и интересы каждого ребенка, обеспечивая более эффективное обучение и персонализированную обратную связь.

Число возрастных подгрупп в составе разновозрастной группы следует определять исходя из фактического возрастного состава детей. Обычной практикой является разделение группы на две подгруппы: младшую подгруппу (обычно дети в возрасте 2–4 лет) и старшую подгруппу (обычно дети в возрасте 5–7 лет). Такое разделение гарантирует, что каждая подгруппа относительно однородна с точки зрения потребностей в развитии и способностей к обучению.

В разновозрастной группе одновременно могут проводиться разная образовательная деятельность, направленная на общее развитие каждого отдельного ребенка. Сюда можно отнести изобразительное искусство для поощрения творческого самовыражения, основы математики для развития навыков счета и решения задач, образовательные задания, которые побуждают исследовать и приобретать знания, а также работу над развитием речи и коммуникативных навыков. Воспитатели, обеспечивая поддерживающую среду, способствуют всестороннему развитию детей в различных областях - когнитивной, социальной, эмоциональной и физической (Гогоберидзе, 2022).

В разновозрастных группах, как и при работе с детьми одного возраста, важно обеспечить полный процесс усвоения содержания программы. Этого можно достичь, систематически предоставляя детям возможности общаться и усваивать новый материал, повторять и закреплять полученные знания, а также самостоятельно использовать полученные знания и умения.

В процессе непосредственной образовательной работы воспитателю необходимо определить последовательность шагов для проведения образовательных мероприятий с учетом возраста детей. Младшим детям может быть сложно самостоятельно применять навыки, в то время как старших дошкольников следует поощрять за развитие этой самостоятельности. Это можно достичь, давая им задания, которые требуют целенаправленного использования ими своих умений и способностей.

Для достижения оптимальных результатов воспитатели применяют различные средства и подходы к структурированному образованию: игровые занятия, дидактические игры и упражнения, призванные сделать процесс обучения более увлекательным и интерактивным. Нередко образовательный процесс переносится на улицу, что способствует более увлекательному и всестороннему обучению.

В детском саду подход воспитателя к обучению предполагает поэтапный метод. Сначала воспитатель знакомит детей с новыми концепциями и идеями. Затем следует подробное объяснение материала, обеспечивающее четкое понимание всем детям. После объяснения материала воспитатель дает задания для самостоятельной работы. На этом этапе дети работают самостоятельно, выполняя поставленные задачи. Заключительный этап предполагает суммирование и анализ результатов непосредственной учебной деятельности и обычно занимает 10% от общего времени, отведенного на занятие. Оставшееся время делится между внедрением новых идей (20-25%) и самостоятельной деятельностью (65-70%). Такой поэтапный подход позволяет воспитателю эффективно удовлетворять разнообразные потребности детей разных возрастных групп в одной группе (Ермакова, 2021).

В рамках образовательной деятельности ключевое значение имеет роль педагога в структурировании учебного процесса для учеников различных возрастных категорий. Оптимальная организация пространства в групповых помещениях предполагает тщательное планирование и создание условий, способствующих повышению эффективности обучения. В этом контексте особое внимание следует уделить расположению дидактических и наглядных материалов, что способствует их лучшей визуализации и доступности для обучающихся. Также необходимо учитывать интересы и потребности детей, которые в данный момент не включены в образовательный процесс или присоединятся к нему на более позднем этапе.

Воспитателю важно продумать расположение, образовательных игр и материалов таким образом, чтобы учебное пространство способствовало развитию учащихся и было адаптировано для проведения как индивидуальных занятий, так и групповых мероприятий. Необходимо предусмотреть зоны для тихого времяпрепровождения, где ученики могли бы отдохнуть от активных занятий.

При размещении дидактических и наглядных пособий следует учитывать стратегические аспекты, направленные на поддержку образовательного процесса. Все материалы, включая книги, плакаты, схемы и манипулятивные предметы, должны быть организованы так, чтобы быть максимально доступными для детей и стимулировать их к исследовательской деятельности.

Важность представляет также создание условий для детей, которые в данный момент не участвуют в активном образовательном процессе. Разнообразие дополнительных активностей, в том числе игры на свободную тему и спокойные виды досуга, обеспечивает комплексный подход к развитию каждого ребенка, учитывая его возрастные и индивидуальные особенности.

Для эффективной организации обучения детей одного возраста в группе необходимо использовать рациональный подход. Это означает проведение занятий по одной программе, но с различными заданиями, адаптированными для каждой возрастной категории. Общие задачи решаются в рамках образовательной деятельности для всей группы, а специфические задачи для конкретного возраста - на индивидуальных занятиях с подгруппой сверстников (Кротова, 2016).

Такой подход гарантирует, что все дети получают полноценное образование, учитывающее при этом их индивидуальные потребности и этапы развития. Фронтальное осуществление прямых образовательных мероприятий позволяет донести общий образовательный материал до всей группы, способствуя чувству единства и совместному обучению. В то же время дифференцирование задач для каждой возрастной подгруппы позволяет воспитателям адаптировать обучение к уникальным характеристикам и способностям каждого ребенка, способствуя оптимальным результатам обучения.

Основной формой организации обучения в разновозрастных группах является непосредственная образовательная деятельность со всеми детьми по одному направлению основной образовательной программы. Однако для каждой возрастной группы предусматривается своя программа, соответствующая возрасту детей, что может затруднять организацию НОД для воспитателей. В последствии это может привести к тому, что дети одного и того же возраста станут пассивными слушателями или вовсе начнут отвлекаться от образовательного процесса, ожидая своей очереди.

В процессе создания плана проведения непосредственной образовательной деятельности необходимо стремиться к комплексному подходу, охватывающему не только общеобразовательные направления основной образовательной программы и характер деятельности детей, но и конкретные компоненты, темы в рамках этой образовательной программы. зоны и различные виды детского досуга, что будет способствовать эффективному общению и взаимодействию между детьми, поскольку они будут принимать участие в деятельности, которая знакома и значима для всех.

При выборе темы фронтальной непосредственной учебной деятельности необходимо учитывать этап развития и интересы каждой возрастной подгруппы. Тема должна быть достаточно широкой, чтобы можно было дифференцировать содержание и виды деятельности, сохраняя при этом целостную тему, которая объединяет опыт всех детей. Например, такую тему, как «Исследование мира природы», можно адаптировать для разных возрастных групп: дети младшего возраста будут концентрироваться на базовых понятиях (животные, места обитания), а дети постарше углубятся в более сложные темы (экосистемы и охрана окружающей среды) (Уланова, Бурмистрова, 2021).

Содержание программы должно быть тщательно подобрано в соответствии с темой и развивающими целями, соответствующими возрасту детей из каждой подгруппы. Для того чтобы занятия были увлекательными и разнообразными, следует включать практический опыт, обсуждения, рассказы и творческое самовыражение. Для детей младшего возраста можно предложить сенсорные исследования, художественные проекты и простые эксперименты. Детей старшего возраста подключить к групповым проектам и исследовательской работе.

Для эффективной фронтальной НОД и максимального использования времени, выделенного на обучение, необходимо обеспечить активное участие детей разного возраста в учебном процессе одновременно. Для этого важно правильно организовать образовательную среду.

Одним из важнейших аспектов является организация физического пространства с целью улучшения групповой работы и взаимодействия. Этого можно достичь путем использования передвижных столов и стульев, которые облегчают формирование небольших групп и изменение расположения в соответствии с различными активностями. Кроме того, выделение специальных участков для различных видов занятий, например, уголок для чтения, научно-исследовательская лаборатория или художественный центр, помогут создать стимулирующую и увлекательную обучающую среду (Шелюховская, Аниськова, 2017).

Не менее важным является обеспечение доступа к широкому спектру материалов и ресурсов, в соответствии с интересами детей. Сюда можно отнести книги, творческие принадлежности и технологические инструменты, которые дети могут использовать в образовательных и игровых целях.

Организация непосредственной образовательной деятельности детей дошкольного возраста имеет несколько вариантов. Один из вариантов - начинать деятельность одновременно со всеми подгруппами детей, а заканчивать по подгруппам. Другой вариант – начинать деятельность со всеми детьми одновременно, но заканчивать по подгруппам, начиная с младших детей. Третий вариант - начинать деятельность не со всеми детьми сразу, а со старших, а затем включать в деятельность детей среднего возраста.

При выборе варианта организации непосредственной образовательной деятельности следует учитывать возраст детей, уровень их развития, особенности темы и поставленных задач. Например, если при проведении фронтальной непосредственной образовательной деятельности предусматриваются разные темы для возрастных подгрупп, или если при общей теме младшие дети нуждаются в более длительном, подробном объяснении, то целесообразно начинать деятельность не со всеми детьми сразу, а со старших.

Такой подход позволяет обеспечить индивидуальный подход к детям разного возраста и создать условия для их успешного усвоения знаний, умений и навыков.

В разновозрастных группах за основу принят распорядок дня детей старшего возраста, соответствующий требованиям СанПиН 2.4.1.3049-13. Однако с детьми младшего возраста общие моменты следует начинать на 5-10 минут раньше, что позволяет организовать жизнь детей по режиму, соответствующему их возрасту (Постановление Главного государственного санитарного врача, 2013)

Продолжительность НОД дифференцируется в зависимости от возраста ребенка. Для соблюдения возрастных норм в разновозрастной группе воспитатели начинают со старших детей, постепенно включая в урок младших детей.

Независимо от того, начинается ли занятие со всеми детьми сразу или с какой-то подгруппой, воспитатели сначала раскладывают все необходимое игровое оборудование и раздаточные материалы, поскольку раздача пособий и материалов во время занятия мешает организации учебного процесса и снижает мотивацию детей к совместной деятельности (Микляева, 2020).

Один из эффективных методов, применяемых воспитателями разновозрастных групп при постановке целей, – это активизация группы, которая предполагает вовлечение старших детей в уточнение и расширение ответов младших. Этот метод особенно ценен на начальном этапе образовательной деятельности, так как внимание воспитателя сосредотачивается на поддержке младших детей. Подключая детей старшего возраста к процессу, воспитатель развивает в группе чувство сотрудничества и взаимной поддержки, поощряя старших детей брать на себя руководящие роли, а младших детей активно участвовать и учиться у своих сверстников.

Для поддержания активности детей разного возраста при решении аналогичных задач можно использовать разные объекты, благодаря которым образовательная задача приобретает разную степень трудности. Совместные физкультурные и музыкальные занятия меньше затрудняют педагогов разновозрастных групп по сравнению с руководством непосредственной образовательной деятельностью умственного характера.

Чтобы дети разного возраста были более заинтересованы и активно участвовали в решении похожих задач, используют разные подходы. Например, при изучении основ математики (сложение и вычитание), младшие дети могут использовать физические предметы (кубики и бусины для наглядности), тогда как старшие дети могут работать с классическими простыми уравнениями (Смирнова, 2020). При этом совместные занятия физкультурой или музыкой менее сложны в организации, чем учебная активность умственного характера. Физическая активность и музыка более интересны для детей независимо от их возраста. Такие занятия способствуют движению, самовыражению и социальному взаимодействию, что особенно полезно для младших детей. При этом уроки физкультуры и музыки часто включают повторяющиеся движения или шаблоны, что облегчает воспитателям их организацию.

Заключение

Таким образом, при организации НОД в разновозрастной группе необходимо учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого участника. Важно создать атмосферу

взаимопонимания и сотрудничества между участниками разных возрастов, что способствует развитию коммуникативных навыков и социализации. Дифференцированный подход к проведению НОД позволяет эффективно учесть возрастные особенности и интересы участников, способствует формированию ценностей коллективного взаимодействия и разностороннему развитию личности.

Список литературы

1. Акифьева О.Г. Особенности организации образовательной деятельности с детьми в условиях разновозрастной группы ДОУ // Инновации в науке. 2016. № 6 (55). С. 69-72.
2. Гогоберидзе А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения / А. Г. Гогоберидзе СПб.: Питер, 2022. 464 с.
3. Ермакова Е.А., Мальцева Д.Н. Особенности планирования воспитательно-образовательного процесса в разновозрастных группах (из опыта работы) // В сборнике: становление психологии и педагогики как междисциплинарных наук. сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Стерлитамак, 2021. С. 46-49.
4. Казакова И.В. Особенности организации изобразительной деятельности дошкольников в условиях разновозрастной группы сельской ДОО // В сборнике: НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Под общей редакцией А.И. Вострцова. Нефтекамск. 2020. С. 131-135
5. Кротова М.В. Педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся в разновозрастной группе // В сборнике: Педагогика и психология современного образования: теория и практика. материалы научно-практической конференции. 2016. С. 105-110.
6. Микляева Н.В. Дошкольная педагогика / М.: Юрайт, 2020. 412 с.
7. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 15.05.2013 № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70314724/>
8. Смирнова Е.О. Дошкольная педагогика: педагогические системы и программы дошкольного воспитания / М.: Юрайт, 2020. 122 с.
9. Тонких А.П., Лапыко Т.П., Еловицова Д.А., Голощапова С.В., Лысенко Е.А. Логические игры и задачи на уроках математики: Популярное пособие для родителей и педагогов / Ярославль: Академия развития. 1997. 240 с. ISBN 5-7797-0082-6. EDN BFUHBV.
10. Уланова Н.В., Бурмистрова Н.Ю. Особенности организации учебно-воспитательной работы в разновозрастной группе детского сада // В сборнике: Инновационные воспитательные практики: детский сад, школа, вуз. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Отв. редактор М. Г. Заббарова. 2021. С. 197-200.
11. Шелюховская М.Н., Аниськова Л.Ю. Деятельность образовательной организации по созданию пространственно-предметной среды для обучения групп воспитанников и учащихся гетерогенного (разновозрастного) состава // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2017. № 2 (36). С. 57-61.

Features of the organization of NOD in a multi-age group

Olga A. Faterina

Student of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
Technical Institute (branch) Northeastern Federal University named after M. K. Ammosov
Neryungri, Russia
ol_kray03@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Larisa V. Mamedova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education

Technical Institute (branch) Northeastern Federal University named after M. K. Ammosov

Neryungri, Russia

larisamamedova@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 16.01.2024

Accepted 14.02.2024

Published 15.03.2024

UDC 373.2.016.3:373.21.011.3

DOI 10.25726/h3970-8576-0117-m

EDN REAXVK

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to the peculiarities of the organization of direct educational activities (NOD) in a kindergarten group of different ages. In the conditions of an educational environment, direct educational activities (NOD) are carefully planned by teachers, taking into account the unique age characteristics of their students. The main goal of this approach is to optimize the learning process for each subgroup of students by adapting the educational content and methodology to their specific needs and development opportunities. However, improper organization of nodes, especially in terms of simultaneous start and end for different subgroups, can lead to a number of negative consequences that hinder effective learning and time use. High-quality educational work is important for the development of children both intellectually, socially and emotionally. Studying the learning process in different age groups helps to improve educational methods. This analysis considers the need to teach lessons to all children at the same time, while recognizing the importance of using specific methods for different age groups within the general group. A differentiated approach to the conduct of the NOD makes it possible to effectively take into account the age characteristics and interests of participants, contributes to the formation of values of collective interaction and the versatile development of personality.

Keywords

a group of different ages, direct educational activities, NODE planning, selection of materials and equipment, organization of a developing environment, interaction of a teacher with children of different ages.

References

1. Akifyeva O.G. Features of the organization of educational activities with children in the conditions of a multi-age group of preschool institutions // Innovations in science. 2016. No. 6 (55). pp. 69-72.
2. Gogoberidze A.G. Preschool pedagogy with the basics of methods of education and training / A. G. Gogoberidze St. Petersburg: St. Petersburg, 2022. 464 p.
3. Ermakova E.A., Maltseva D.N. Features of planning the educational process in age groups (from work experience) // In the collection: the formation of psychology and pedagogy as interdisciplinary sciences. collection of articles based on the results of the International Scientific and Practical Conference. Sterlitamak, 2021. pp. 46-49.
4. Kazakova I.V. Features of the organization of pictorial activity of preschoolers in the conditions of a multi-age group of rural preschool educational institutions // In the collection: SCIENCE AND EDUCATION IN THE MODERN WORLD. Materials of the International (correspondence) scientific and practical conference. Under the general editorship of A.I. Vostretsov. Neftekamsk. 2020. pp. 131-135

5. Krotova M.V. Pedagogical support of educational activities of students in a multi-age group // In the collection: Pedagogy and psychology of modern education: theory and practice. materials of the scientific and practical conference. 2016. pp. 105-110.
6. Miklyaeva N.V. Preschool pedagogy / M.: Yurait, 2020. 412 p.
7. Resolution of the Chief State Sanitary Doctor of the Russian Federation dated 05/15/2013 No. 26 "On approval of SanPiN 2.4.1.3049-13 "Sanitary and epidemiological requirements for the device, maintenance and organization of the working hours of preschool educational organizations" <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70314724/>
8. Smirnova E.O. Preschool pedagogy: pedagogical systems and programs of preschool education / M.: Yurayt, 2020. 122 p.
9. Tonkikh A.P., Lapyko T.P., Elovikova D.A., Goloshchapova S.V., Lysenko E.A. Logical games and tasks in mathematics lessons: A popular guide for parents and teachers / Yaroslavl: Academy of Development. 1997. 240 p. ISBN 5-7797-0082-6. EDN BFUHBV.
10. Ulanova N.V., Burmistrova N.Yu. Features of the organization of educational work in a kindergarten group of different ages // In the collection: Innovative educational practices: kindergarten, school, university. Materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. Editor-in-chief M. G. Zabbarova. 2021. pp. 197-200.
11. Shelyukhovskaya M.N., Aniskova L.Yu. The activity of an educational organization to create a spatial and subject environment for teaching groups of pupils and students of heterogeneous (of different ages) composition // Academic Bulletin. Bulletin of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education. 2017. No. 2 (36). pp. 57-61.

**Сравнительный анализ как метод обучения (на примере романа Ф.М. Достоевского
«Преступление и наказание» и новеллы Э. По «Сердце-обличитель»)**

Елена Олеговна Сычева

Старший преподаватель кафедры отечественной и зарубежной литературы
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
lenasycheva@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.01.2024

Принята 06.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 821.161.1.09-32:821.111(73)-32.09:37.016.2

DOI 10.25726/x0003-9444-7542-h

EDN QGZSHO

ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
(педагогические науки)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению приема психологизма в творчестве американского новеллиста Э. По и русского писателя Ф.М. Достоевского. В работе отмечен общемировой интерес в литературе XIX – XX века к психологии. Э. По является новатором в области психологических новелл, его творческое наследие повлияло на поэтику многих писателей, в частности Ф.М. Достоевского. Актуальность работы состоит в рассмотрении особенностей психологизма в творчестве русского и американского писателя на примере романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и новеллы Э.А. По «Сердце-обличитель». Оба писателя обращаются к внутреннему миру персонажа, акцентируют внимание на исследовании души человека. Э. По в рассказе «Сердце-обличитель» и Ф.М. Достоевский в романе «Преступление и наказание» ориентируются на искаженную парадигму человека- убийцу, сумасшедшего, чтобы с точностью показать изменение его душевных переживаний. Несмотря на схожесть двух художественных текстов, отмечается отличие. Русский писатель обращается к психологизму, чтобы довести Раскольникова до мук совести, привести его к нравственному очищению через страдание. Антропологические предпосылки русского писателя опираются на образ интеллигентного человека, моральной личности, находящейся под присмотром совести. Американского писателя же интересует подробное описание ухудшенного духовного состояния героя.

Ключевые слова

психологизм, рефлексия, поэтика, мотив, антропология, новелла.

Введение

В XIX веке отечественные и зарубежные писатели активно обращаются к исследованию сферы частного, личного, интимного. Фокус смещается на внутренний мир героя, его рефлексию, это связано было с общеевропейским интересом к психологии. Обращение писателей к исследованию внутреннего мира героя в литературе XIX –XX века именуется художественным психологизмом. Американский писатель Э.А. По вошел в литературу как создатель психологических новеллы, оказав влияние на дальнейшее формирование жанра. В научной статье О.В. Лебедевой (Лебедева, 2016) акцентировано внимание на психологизме Э. По и его воплощении в поэтике Г. Уэллса, Р. Киплинга, Р. Л. Стивенсона, Г. Джеймса. В статье (Сычева, 2015) нами были выделены основные доминанты творчества

американского писателя – это психика и интеллект. Отмеченные качества новеллистики оказали влияние на восприятие творчества американского писателя.

По мнению исследователя Ю.В. Ковалева, психологизм Э. По оказал влияние на прозу Ф. М. Достоевского. По мнению литературного исследователя Ю.В. Ковалева, американский писатель стал «прямым предшественником и во многом учителем Ф.М. Достоевского» (Ковалев, 200). Научный исследователь Г. Боград в своих трудах отмечал акцент внимания русского писателя на тех чертах, которые были характерны для него самого: «фантастический реализм, описание состояния души человека, мастерство детализации» (Достоевский. Материалы и исследования, 2010). Гроссман Д. Дж в работе «Эдгар По в России. Легенда и литературное влияние» (Гроссман, 1998) также акцентировал внимание на влиянии американского писателя на художественное творчество Ф.М. Достоевского. Психический эксперимент обнажения души человека в творчестве Э. По был творчески осмыслен и вербализован в поэтике русского писателя.

Материалы и методы исследования

Ф.М. Достоевский отмечал проницательность американского писателя Э.А. По в изображении психологического состояния героев. В предисловии к трем рассказам Э. По русский писатель указывал «Э. По почти всегда берет самую исключительную действительность, ставит своего героя в самое исключительное внешнее или психологическое положение, и с какою силою проницательности, с какою поразительною верностью рассказывает он о состоянии души этого человека!» (Достоевский, 1861). В поэтике Ф.М. Достоевского проявляются схожие черты, особенно ярко отмечается это в романе «Преступление и наказание». Данное произведение автор сам определял, как психологический отчет одного преступления. Обратимся к сравнению изображения психологических состояний Раскольникова из романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и героя новеллы Э.А. По «Сердце-обличитель». В обоих текстах мы наблюдаем душевные метания и страдания персонажей, которые совершили убийство, однако несмотря на то, что оба писателя обращаются к внутреннему миру героя, мотивировка, рефлексия описывается по-разному.

В новелле Э.А. По «Сердце-обличитель» **мотив убийства** связан с глазом старика, герой отмечает, что не чувствовал никакой неприязни к убитому, акцент только на раздражающем его факторе – глазе. Здесь мы видим героя с навязчивой идеей, которая кроется в подсознательном. Д.Д. Гроссман отмечает совершенно иррациональный поступок героя, наводящим на мысль о третьем измерении – о глубинах психики. В романе Достоевского «Преступление и наказание» совершение преступления Раскольниковым детерминировано различными факторами: социальными, философскими, нравственными. Таким образом, можно отметить, что в отличие от героя новеллы, где преступником управляет эмоциональное начало, героем романа, опирающимся на логически выстроенную теорию, эмоциональное и рациональное.

Само **преступление** тщательно обдуманно персонажами. В новелле «Сердце-обличитель» герой каждую ночь заходил в спальню к старику с фонарем в надежде, что тот откроет «злой глаз» и кара настигнет его. Раскольников же просчитывал расстояние до дома старухи-процентщицы, продумал свой путь, алиби и где спрятать деньги.

Герой По всегда полностью отдается поставленной задаче, упиваясь своей сообразительностью и испытывая садистское наслаждение при виде ужаса жертвы: «С громким воплем я сорвал заслонку с фонаря и прыгнул в комнату. Я мигом стащил его на пол и придавил тяжелой кроватью. Дело было сделано на славу, и я сиял от радости» (По, 2013). Раскольников же поддается рефлексии и нерешительности: «Мучительная, темная мысль поднималась в нем, – мысль, что он сумасшествует и что в эту минуту не в силах ни рассудить, ни себя защитить, что вовсе, может быть, не то надо делать, что он теперь делает...» (Достоевский, 1973).

Вслед за американским писателем Ф.М. Достоевский погружает Раскольникова в исключительное психологическое положение и показывает состояние его души. Русский писатель отмечает: «Меня зовут психологом: неправда, я лишь реалист в высшем смысле, то есть изображаю все глубины человеческой души» (Достоевский, 1861).

После совершения преступления герой новеллы Э. По «Сердце-обличитель» начинает слышать стук сердца, которое его разоблачает. Мы видим героя психически нездорового и рефлексивного: «Я брызгал слюной — я бушевал — я ругался! Я двигал стул, на котором только что сидел, ... но звук перекрывал все и нарастал непрерывно. Он становился все громче — громче — громче!» (По, 2013). Мы наблюдаем ответную реакцию тела на болезнь духа. У Раскольникова отклоненное физическое и духовное состояние наблюдается уже до совершения преступления: «Не бледен ли я... очень? -- думалось ему, -- не в особенном ли я волнении? Она недоверчива... Не подождать ли еще... пока сердце перестанет?..» (Достоевский, 1973). Обильное использование умолчаний и риторических вопросов говорит о глубоком переживании героя.

Результаты и обсуждение

Стоит отметить, что в новелле американского писателя герой слышит сердце убитого, а Раскольников не может унять свое собственное еще до убийства. После совершения преступления Раскольников испытывает душевные муки, которые также отражаются и на физическом его состоянии: «Ноги его дрожали... Голова кружилась и болела от жару...» (Достоевский, 1973). И через какое-то время они становятся просто невыносимыми: «Что, неужели уж начинается, неужели это уж казнь наступает? Вон, вон, так и есть!» (Достоевский, 1973). Достоевский специально акцентирует внимание на герое с неустойчивой психикой, он искаженно воспринимает свою теорию и его легко можно сбить с толку. Русский писатель показывает, что идея властвует недолго, нравственная сила выше идеи.

Самое страшное наказание для Раскольникова – это его душевные муки, возникшие на почве разомкнутости и разъединенности с человечеством. Он понимает, что совершенное преступление не даст ему возможность вернуться к прошлой жизни, между ним и людьми появилась пропасть, и его теория терпит крах. Переступив нравственный закон и поставив себя вне законов человеческого общества, он больше не может воспринимать себя по – прежнему. Измученный совестью, душевной пустотой, он добровольно сдается в руки правосудия. Любому обществу необходимы милосердие и сострадание. В этом плане Ф.М. Достоевский идет дальше американского писателя, он фокусирует внимание не только на достоверном воспроизведении психологического сознания героя, он дает ему возможность нравственно очиститься и подняться. Последний сон Раскольникова выполняет кризисную функцию и постепенно приводит его к обновлению и перерождению.

В поэтике русского писателя преобладает мысль об антиномии человека. Дихотомия образа проявляется в борьбе добра и зла, хаоса и гармонии. Ф.М. Достоевский специально обращается к искаженной парадигме человека, делает его убийцей, показывая возможность исправления. Антропологические предпосылки русского писателя опираются на образ интеллигентного человека, моральной личности, находящейся под присмотром совести. В новелле «Сердце-обличитель» не наблюдается глубокая рефлексия о совершенном поступке, о желании его искупить великим подвигом, герой просто признается в преступлении не в силах слышать биение ужасного сердца. В новелле американского писателя герой так радуется своему продуманному плану, что сам невольно себя разоблачает (также, как и герои новелл «Черный кот», «Бес противоречия» и др). Стук сердца, который олицетворяет, скорее всего, совесть сильнее разума. Герой понимает, что сердце убитого не может стучать, но эмоциональное доминирует над рациональным. Стоит отметить, что в новелле По мы видим повествование от первого лица, тем самым достигается эффект полного погружения в мысли и переживания героя, в романе Достоевского от третьего лица, тем самым фокус смещен на всезнающий голос автора.

Заключение

Таким образом несмотря на то, что оба писателя берут за основу искаженную парадигму человека – сумасшедшего, убийцу, Ф.М. Достоевскому все же важно акцентировать внимание на нравственном очищении героя, на возможном его обновлении, когда американскому писателю достоверно показать ухудшенное душевное состояние. «Русские писатели создали модель, в которой герой либо стремится к совершенству, либо погибает духовно, а, как следствие, часто и физически;

причём стремление к совершенству заложено в систему координат, исключая эгоизм и самовозвышение <...> Добро, любовь, надежда, вера – эти вечные ценности в их неискажённом первоначальном смысле преобразуют созданные писателями образы» (Чистякова, 2019).

Список литературы

1. Гроссман Д.Д. Эдгар По в России. Легенда и литературное влияние. СПб.: Академический проект, 1998. 198 с.
2. Демиденко Т.Г., Чистякова Н.А. Реализация интерактивного компонента в процессе практикоориентированного преподавания гуманитарных дисциплин // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 7(65). С. 32-38. DOI 10.25726/z2237-5269-6534-k. EDN MCHYVV.
3. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в тридцати томах. Т. 6. Л.: Наука, 1973. 422 с.
4. Достоевский Ф.М. Три рассказа Эдгара По // Время. 1861. № 1. Отд. 1. С. 230-231.
5. Достоевский Ф.М. Материалы и исследования, под ред. Буданова Н.Ф., Кибальник С.А., СПб.: Наука, Т.19, 2010. 484 с.
6. Ковалев Ю.В. От «шпиона» до «шарлатана». Статьи, очерки, заметки по истории американского романтизма. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2003. 258 с.
7. Лебедева О.В. Поэтика психологизма в английской новелле конца XIX века // Сибирский филологический журнал. 2016. №1. С.85-90.
8. По Э.А. Полное собрание сочинений в одном томе. Oсеandream, 2013. 1321 с.
9. Сычева Е.О. Интеллект и психика как смысловые доминанты логических новелл Э.По // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2015. №4 (04). С. 36-39.
10. Чистякова Н.А. Формирование представлений об экономической форме христианства: отражение эволюции институтов в художественной литературе // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Т. 9, № 5-1. С. 104-108. EDN LPPDFB.

Comparative analysis as a teaching method (using the example of F. M. Dostoevsky's novel "Crime and Punishment" and E. Poe's short story "The Tell-Tale Heart")

Elena O. Sycheva

Senior Lecturer at the Department of Russian and Foreign Literature
Moscow Financial and Industrial University "Synergy"
Moscow, Russia
lenasycheva@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.01.2024

Accepted 06.02.2024

Published 03.15.2024

UDC 821.161.1.09-32:821.111(73)-32.09:37.016.2

DOI 10.25726/x0003-9444-7542-h

EDN QGZSHO

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Annotation

The article is devoted to the consideration of the method of psychologism in the works of the American short story writer E. Poe and the Russian writer F. M. Dostoevsky. The work notes the worldwide interest in psychology in the literature of the 19th – 20th centuries. E. Poe is an innovator in the field of psychological short stories; his creative legacy influenced the poetics of many writers, in particular F.M. Dostoevsky. The relevance of the work lies in considering the features of psychologism in the works of Russian and American writers using the example of the novel by F.M. Dostoevsky "Crime and Punishment" and short stories by E.A. Poe "The Tell-Tale Heart". Both writers turn to the inner world of the character and focus on exploring the human soul. E. Poe in the story "The Tell-Tale Heart" and F.M. Dostoevsky in the novel "Crime and Punishment" focuses on the distorted paradigm of man; they choose a murderer or a madman as the hero in order to accurately show the change in his mental experiences. Despite the similarity of the two literary texts, there is a difference. The Russian writer turns to psychologism in order to bring Raskolnikov to the pangs of conscience, to lead him to moral purification through suffering. The anthropological premises of the Russian writer are based on the image of an intelligent person, a moral person under the supervision of conscience. The American writer is interested in a detailed description of the hero's deteriorated spiritual state.

Keywords

psychologism, reflection, poetics, motive, anthropology, short story

References

1. Grossman D.D. Edgar Poe in Russia. Legend and literary influence. St. Petersburg: Academic project, 1998. 198 p.
2. Demidenko T.G., Chistyakova N.A. The implementation of an interactive component in the process of practice-oriented teaching of humanities // Education management: theory and practice. 2023. No. 7(65). pp. 32-38. DOI 10.25726/z2237-5269-6534- k. EDN MCHYVV.
3. Dostoevsky F.M. Complete works in thirty volumes. T. 6. L.: Nauka, 1973. 422 p.
4. Dostoevsky F.M. Three stories by Edgar Poe // Time. 1861. No. 1. Dept. 1. pp. 230-231.
5. Dostoevsky F.M. Materials and Research, ed. Budanova N.F., Kibalnik S.A., St. Petersburg: Nauka, T.19, 2010. 484 p.
6. Kovalev Yu.V. From "spy" to "charlatan". Articles, essays, notes on the history of American romanticism. St. Petersburg: St. Petersburg State University Publishing House, 2003. 258 p.
7. Lebedeva O.V. Poetics of psychologism in the English short story of the late 19th century // Siberian Philological Journal. 2016. No. 1. P.85-90.
8. According to E.A. Complete works in one volume. Oceandream, 2013. 1321 p.
9. Sycheva E.O. Intellect and psyche as semantic dominants of E. Poe's logical short stories // Student electronic journal "Strizh". 2015. No. 4 (04). pp. 36-39.
10. Chistyakova N.A. Formation of ideas about the economic form of Christianity: reflection of the evolution of institutions in fiction // Economics: yesterday, today, tomorrow. 2019. Vol. 9, No. 5-1. pp. 104-108. EDN LPPDFB.

Окказионализмы как объект изучения педагогической лингвистики (по материалам СМИ)

Вячеслав Владимирович Юнеев

Кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии
Московский финансово-промышленный университет Синергия
Москва, Россия
slava2177@mail.ru
ORCID 0009-0001-9201-5167

Поступила в редакцию 10.01.2024

Принята 10.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 81'276.6:37.01:070.

DOI 10.25726/x0068-1629-0948-m

EDN QDOCMX

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HB EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В статье рассматривается влияние окказионализмов на семантическую структуру текста. Объектом изучения стали материалы средств массовой информации, а также источники интернет-общения (блоги, форумы; посты и комментарии в них), предметом – непосредственно авторы и коммуниканты. Подчеркивается творческий, индивидуально-авторский, экспрессивный характер окказионализмов; наличие интеллектуальной составляющей в их интерпретации. Выделяются классы объектов, подверженных окказиональному влиянию, в частности, политическая сфера, социокультурная сфера, природа, межличностные отношения. Анализируются особенности переноса значений в сопоставлении с уже известными семантическими закономерностями. Уделяется внимание взаимосвязи языкового опыта личности и социальной среды, в которой он реализуется. На основании проведенных изысканий делаются выводы об окказионализации как о средстве, с помощью которого в процессе мыслительной деятельности в сознании индивидуума не только проявляются, но и осмысливаются, проводятся параллели, аналогии, а также приобретают модальность, оценочность, эмоциональность картины окружающего мира; об очевидном прогрессе окказионального словотворчества, необходимости систематизации в данном лексическом пласте с перспективой составления соответствующих словарей. Окказионализм, таким образом, становится инструментом, посредством которого изучаются реалии действительности, когда на уровне мышления, соответствующего понятийного содержания осуществляется оперирование мыслительными аналогами объектов.

Ключевые слова

окказионализация, семантика, лексика, лексическое значение слова, коммуникация, словообразование, текстовое поле.

Введение

Русский язык в современном, стремительно меняющемся мире претерпевает не менее интенсивные изменения. Эти изменения прежде всего касаются лексики как совокупности слов для обозначения предметов, явлений и понятий. Наряду с узуальными способами словообразования возрастает доля неuzuального словотворчества, и в этой связи роль окказионализмов в отражении действительности, изучении состояния языкового сознания на современном этапе речевой культуры значительно возрастает. Они помогают избежать шаблонной, бессодержательной поэтичности и предстают как результат творческой деятельности, которая связана с поиском нужного изобразительного

слова, способного к достижению максимальной выразительности в рамках публицистического контекста. Окказионализмы характеризуют индивидуально-авторский язык, придают тексту экспрессивность. По определению О. М. Дорофеевой, окказионализм – это «любое авторское новообразование <…> независимо от моделей формирования, способное совершать прагматическое влияние на адресата» (Дорофеева, 2003). Публицистика при этом является наиболее плодотворным полем для реализации таких образований. Имея своей целью формирование общественного мнения, соотнесение форм поведения человека и существующих оценочных систем с утвержденными в обществе идеалами и санкционируемыми нормами, публицистика реализует в окказионализмах кодифицированный взгляд на происходящее, выражающийся, как правило, в категорической социальной оценке. В этой связке окказионализация в рамках публицистики представляет собой «единый и особый мир творчества» (Костомаров, 1994), активно трансформирующий семантику текста. Имея статус полноправного элемента коммуникации, текст в полной мере зависит от языковых единиц, создающих его структуру, и внедрение в нее окказионализмов выражается в таком семантическом представлении, которое задано интеллектом. «Окказионализмы возбуждают в сознании реципиента различные связи и отношения» (Михальская, 1996) и обрастают дополнительными компонентами субъективного характера, познавательными, эмоциональными, прагматическими. Таким образом, семантика окказиональной лексики – это свойство не столько самого текста, но и смыслового опыта личности, воспринимающей этот текст. Или, по утверждению А. И. Новикова, «как бы обратная проекция сознания на текст» (Литневская, 2011).

Материалы и методы исследования

Материалом для исследования служили федеральные периодические издания: «Аргументы и факты» (далее АиФ), «Вечерняя Москва» (ВМ), «Литературная газета» (ЛГ), «Московский комсомолец» (МК), «Экспресс газета» (ЭГ). В работе представлена та часть языкового материала СМИ, которая охватывает временной отрезок 2023-2024 гг., что позволяет анализировать языковые факты с опорой на реалии новейшего времени.

Методами исследования, которые применялись при решении поставленных задач, явились следующие: метод сплошной выборки фактического материала, анализ значения толкования слова и его коннотаций, толкование значений, а также семантический сопоставительный анализ, направленный на выявление дифференциальных (различных) и интегральных (общих) смысловых компонентов в окказиональных значениях.

При анализе окказионализмов в публицистическом тексте выделялись значения, которые (при сопоставлении их со словарным вариантом) используются без изменений, и переносные значения, испытывающие в контекстах современной общественно-политической тематики изменения в семантике, лексической сочетаемости и экспрессивно – оценочной окраске.

Работа нацелена на исследование особенностей образов, явившихся импульсом создания окказионализма, что способствует выявлению общих для носителей современного русского языка ассоциативно-семантических стереотипов, связанных с теми или иными понятиями. Также раскрыта роль контекста окказионального употребления слова в газетно-публицистическом стиле и утверждается взгляд на окказионализм как на образ, подчиняющийся определенным закономерностям, органически вписывающийся в язык и стиль исследуемых источников.

Результаты и обсуждение

С семантической точки зрения окказиональной интерпретации чаще всего подвергаются следующие классы объектов: политическая сфера, социокультурная сфера, природа, неформальные отношения между людьми. Рассмотрим каждый из них.

Окказионализмы в политическом дискурсе реализуют стратегии на «повышение или понижение оценки конкретного оппонента или явления» (Лутовинова, 2008). При этом на понижающий вектор приходится большая доля употребления таких слов, что обусловлено растущей дисфемизацией в современной политической сфере, а также персуазивностью – семантико-грамматической категорией

дискуса, имеющей целью изменение мнения реципиента, его принуждение к активным действиям. «Западоголовые деятели так разошлись, что порядком забыли, в какой стране находятся» - о деятельности иностранных агентов» (АиФ, 14.07.23). Окказионализм западоголовые достаточно точно характеризует специфику деятельности упомянутых лиц и может трактоваться следующим образом: люди, которые утверждают ценности, характерные для идеологии стран Запада. Новое слово имеет явно негативную стилистическую окраску, поскольку образовано посредством семантической аналогии. Ср.: тупоголовые. «Их [террористов] не критиковать надо, а мясорубить, вольтоправить, душерезать...» - из политического ток-шоу «Право знать» (Эфир от 16. 05.22). В данном случае слова с окказиональным значением, образующие градацию, обозначают явления, сформированные как посыл к противостоянию некоему злу, террору. Коннотации возникают на основании сходства производимого впечатления и интерпретируются параллельно действиям людей, о которых идет речь. Элементы значения наслаиваются друг на друга, дополняются контекстом и ассоциативным рядом, формируя общий фон восприятия текстового материала. «Американутые» - заголовок очерка о людях, считающих США образцом государственного строя (ВМ, 25.02.23). Он также в полной мере задает тон дальнейшей оценке. Ср.: звезданутые, шизанутые, т. е. неадекватные, необычные, ненормальные.

Социокультурная сфера тоже аккумулирует появление окказионализмов. Наиболее ярко этот процесс выражен в интернет-общении, где преобладает устно-письменный тип речи, который в силу своей произвольности увеличивает степень активизации и непрерывности образования новых слов. Самыми распространенными способами такого словотворчества выступают голофразис, образование по конкретному образцу, контаминация, креация и др. Существенное значение приобретают креолизованные тексты (Литневская, 2011), состоящие как из вербальных, так и визуальных компонентов – фотографий, картинок и т. п. «В беструспараде засветились многие столичные звездоплясы» - о «Голой вечеринке» Насти Ивлеевой» (ТГ-канал «Московская хроника»). Беструспарад и звездоплясы в данном случае достаточно метко характеризуют как само мероприятие, так и его участников, породивших целый ряд окказиональных употреблений. Ср. невтудверщик – о Филиппе Киркорове; мутноборщики (от «Мутабор» - название клуба) – все причастные к вечеринке; голослезные стенания - о вынужденном последующем раскаянии.

Большая активность пользователей в создании постов, комментариев в социальных сетях, форумах и блогах позволяет говорить о новой форме коммуникации, где окказиональное служит смыслообразующим фундаментом для всего текстового поля. Вот лишь малая часть подобных употреблений, зафиксированных в социальных сетях: интеллектватость – сомнительные умственные способности; яжмать и яжотец – родители с двойными стандартами воспитания; гденьги–отсутствие обещанной выплаты, финансирования; мозгопилы, мозгопращки – телефонные мошенники или нудные собеседники; фортепьянство – злоупотребление алкоголем, запой; бесперспективняк – безысходность; исхрюйство – псевдоискусство; засыпальник – несуществующий аналог будильника и т. п. Очевидно, что на определенном этапе возникнет необходимость составления словаря подобных словоформ.

Природа, ее явления, обитатели подвержены окказионализации уже в силу своего непосредственного нахождения с человеком. Механизмы словообразования в данном случае схожи с вышеизложенными и реализуются большинстве своем на основе сходства характеристик и производимого впечатления. При этом антропоморфический перенос не является основным, гораздо чаще он происходит в противоположную сторону, опять же подчиня себе семантику всего высказывания. «Города, к великому сожалению, утратили былую романтику <...>. Сегодня это по большей части зверополисы со всеми вытекающими...» (ЛГ, 14.12.22). Слово зверополисы, акцентируя в своем значении повадки зверей, звериных стай, воспринимается как нечто опасное, стихийное и ассимилирует ряд вытекающих понятий: напряжённость, тревожность, криминогенность и т. п. Похожие примеры в публицистике не редкость. «Защита роли не сыграла, её замяюкали в первые же пятнадцать минут» (ЭГ, 27.02.23); «Верблюдность в отношении оппонентов – его главный конек...» (ЭГ, 11.04.23); «На Енисее всю пираньствуют браконьеры...» (ВМ, 13.01.24); «Опингвиненная публика выползает на пляжи...» (МК, 15.03.24). Такие лексические экземпляры создают «целостную картину исследуемого явления и потенциально влияют на языковые нормы» (Лауфер, 1990).

В неофициальном общении людей друг с другом окказионализмы во всей полноте выполняют роль «оценочного коррелята» (Лутовинова, 2008). Учитывая, что стиль такого общения преимущественно разговорный, не все новые слова поддаются фиксации, однако те языковые единицы, что опять же находят отражение в соцсетях или мессенджерах, позволяют судить о достаточной распространенности и популярности этого процесса. Разведеныш – разведенный мужчина (ср.: гаденыш); Пьюлия – пьющий человек; запердронить – отправить в неизвестное место; скандалье – истеричный человек; пипидастричь – убираться; мужкумбрат – очень близкий или подозрительный человек (Сегодня только познакомились, а назавтра он уже мужкумбрат); обгуглиться – переутомиться от интернет-серфинга, впасть в интернет-зависимость; запетардиться – выделиться из толпы любым возможным способом; канибалистый(характер) – жесткий, эгоистичный, кровожадный; плоскоумие – недалекость, тупость; плохосо – о неопределенности, переменчивости в отношении чего-либо и т. д.

Заключение

Итак, благодаря своей многоликости окказионализм оказывается очень продуктивным образным средством языка публицистики в постоянно меняющейся действительности. Он может описывать предмет и его признаки (номинативная и концептуальная функции), выражать оценку какого-либо явления действительности субъектом (оценочная функция) или же его отношения к чему-л. (оценочно-экспрессивная функция), либо представлять объект сквозь призму образа. Окказионализм также может вычленять наиболее важные черты обозначаемых концептов (моделирующая функция). При этом он способен задавать тот определённый и несколько упрощенный взгляд на объекты социальной действительности, который ведёт к созданию и упрочению моментальных стереотипов.

Из наличия в языковом сознании общества определённой системы понятийных и семантических категорий следует, что окказиональные переносы группируются в определённые классы, образующие иерархическую систему, в зависимости от тех семантических категорий, к которым принадлежат субъекты окказионализмов. Окказионализм в определенной степени способен служить средством познания мира и вербализации знаний, и он является своеобразным концептуальным феноменом, поэтому более логично рассматривать окказионализм не только как языковое, но и как концептуальное явление. Окказионализм открывает путь к истокам человеческого мышления, так как та концептуальная система, в пределах которой мы мыслим и действуем, по своей природе многозначна. Окказионализм как средство языкового выражения возможен именно потому, что изначально существует в концептуальной системе человека.

Исследование окказионализации и её влияния на семантику текста на основе конкретных примеров позволяет сделать ряд предположений в отношении трансформирующего воздействия этого словообразовательного средства как на психологическую, эстетическую сторону общения, а так и на лексику в целом; расширить критерии идентификации и систематизации окказионализмов в современной языковой системе.

Список литературы

1. Вороничев О.Е. О многозначности и омонимии имён собственных // Начальная школа плюс До и После. 2012. № 6. С. 90-94. EDN PAAWZH.
2. Дорофеева О.М. Окказиональное слово в современной русскоязычной газетно-журнальной коммуникации, Дис. на соиск. ученой степени канд. филолог. наук: 10.02.02 «Русский язык». К., 2003. 6 с.
3. Иванова М.В. Алфавитно-частотный указатель словоформ «Жития Стефана Пермского». Словарь / Депонированная рукопись. ИНИОН № 24353 от. 03.03.1986. 896 с.
4. Иванова М.В. Лексика «Жития Стефана Пермского», написанного Епифанием Премудрым: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Москва. 1987. 215 с.
5. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. М., 1994. 247 с.

6. Лауфер Н.И. От образа к подобию // Тожество и подобие. Сравнение и идентификация. М., 1990. С. 225.
7. Литневская Е.И. Письменные формы разговорной речи (К постановке проблемы): Монография. М.: МАКС Пресс, 2011. 304 с.
8. Лутовинова О.В. Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. СПб., 2008. № 11 (71). С. 58-65.
9. Михальская А.К. Основы риторики. Мысль и слово. М., 1996. 416 с.
10. Новиков А.И. Доминантность и транспозиция в процессе осмысления текста // Проблемы прикладной лингвистики. М.: Институт языкознания Российской академии наук. 2002. С. 155-180.
11. Прохоров Е.П. Искусство публицистики: Размышления и разборы. М., 1984. 359 с.
12. Растягаев А.В., Сложеникина Ю.В. «Есть люди остроумные...»: формирование семантической структуры слова остроумие в контексте XVIII в // Язык и культура. 2019. № 45. С. 96-107.
13. Сложеникина Ю.В. Терминология в лексической системе: функциональное варьирование: специальность 10.02.01 «Русский язык»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Москва. 2006. 35 с.
14. Сложеникина Ю.В., Звягинцев В.С. Нормализация и кодификация терминологии в условиях вариантности / Самара: Московский городской педагогический университет, 2018. 112 с.
15. Словарь русского языка: В 4-х т. / Российская академия наук, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.
16. Хромова С.А. Индивидуально-авторское словотворчество в его отношении к языковым словообразовательным стандартам. Динамика семантико-словообразовательных систем русского языка. Саратов: Научная книга, 2010. 327 с.
17. Швейцер А.Д. Контрастивная стилистика. М., 1993. 254 с.
18. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика. Структурализм: “за” и “против”. М., 1975. 468 с.

Occasionalisms as an object of study of pedagogical linguistics (based on media materials)

Vyacheslav V. Yuneev

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Philology

Moscow Financial and Industrial University Synergy

Moscow, Russia

slava2177@mail.ru

ORCID 0009-0001-9201-5167

Received 10.01.2024

Accepted 10.02.2024

Published 15.03.2024

UDC 81'276.6:37.01:070.

DOI 10.25726/x0068-1629-0948-m

EDN QDOCMX

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The article examines the influence of occasionalisms on the semantic structure of the text. The object of study was media materials, as well as sources of Internet communication (blogs, forums; posts and comments in them), the subject was the authors and communicants themselves. The creative, individual, authorial, expressive nature of occasionalisms is emphasized; the presence of an intellectual component in their

interpretation. Classes of objects subject to occasional influence are identified, in particular, the political sphere, sociocultural sphere, nature, and interpersonal relationships. The features of meaning transfer are analyzed in comparison with already known semantic patterns. Attention is paid to the relationship between the linguistic experience of the individual and the social environment in which it is realized. Based on the research carried out, conclusions are drawn about occasionalization as a means by which, in the process of mental activity, in the mind of an individual not only are manifested, but also comprehended, parallels and analogies are drawn, and also acquire modality, evaluativeness, and emotionality of the picture of the surrounding world; about the obvious progress of occasional word creation, the need for systematization in this lexical layer with the prospect of compiling corresponding dictionaries. Occasionalism, thus, becomes a tool through which the realities of reality are studied, when at the level of thinking, the corresponding conceptual content, mental analogues of objects are operated.

Keywords

occasionalization, semantics, vocabulary, lexical meaning of a word, communication, word formation, text field.

References

1. Dorofeeva O.M. Occasional word in modern Russian-language newspaper and magazine communication, Dis. for the job application Candidate of Science Degree philologist. Sciences: 10.02.02 "Russian language". K., 2003. 6 p.
2. Ivanova M.V. Alphabetical frequency index of word forms "The Life of Stefan Permsky". Dictionary / Deposited manuscript. INION No. 24353 dated 03.03.1986. 896 p.
3. Ivanova M.V. Vocabulary of the "Life of Stefan Permsky", written by Epiphanius the Wise: dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences / Moscow. 1987. 215 p.
4. Kostomarov V.G. Linguistic taste of the era. M., 1994. 247 p.
5. Laufer N.I. From image to likeness // Identity and similarity. Comparison and identification. M., 1990. P. 225.
6. Litnevskaya E.I. Written forms of colloquial speech (Towards the formulation of the problem): Monograph. M.: MAKSPress, 2011. 304 p.
7. Lutovinova O.V. Internet as a new "oral-written" communication system // News of the Russian State Pedagogical University named after. A.I. Herzen. St. Petersburg, 2008. No. 11 (71). pp. 58-65.
8. Mikhalskaya A.K. Basics of rhetoric. Thought and word. M., 1996. 416 p.
9. Novikov A.I. Dominance and transposition in the process of comprehending a text // Problems of applied linguistics. M.: Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences. 2002. pp. 155-180.
10. Prokhorov E.P. The art of journalism: Reflections and analysis. M., 1984. 359 p.
11. Rastyagaev A.V., Slozhenikina Yu.V. "There are witty people ...": the formation of the semantic structure of the word wit in the context of the XVIII century // Language and Culture. 2019. No. 45. pp. 96-107.
12. Slozhenikina Yu.V. Terminology in the lexical system: functional variation: specialty 02/10/2011 "Russian language": abstract of the dissertation for the degree of Doctor of Philology / Moscow. 2006. 35 p. 11.
13. Slozhenikina Yu.V., Zvyagintsev V.S. Normalization and codification of terminology in conditions of variation / Samara: Moscow City Pedagogical University, 2018. 112 p.
14. Dictionary of the Russian language: In 4 volumes / Russian Academy of Sciences, Institute of Linguistics. research; Ed. A. P. Evgenieva. 4th ed., erased. M.: Rus. language; Polygraph resources, 1999.
15. Khromova S.A. Individual author's word creation in its relation to language word-formation standards. Dynamics of semantic-word-formation systems of the Russian language. Saratov: Scientific book, 2010. 327 p.
16. Schweitzer A.D. Contrasting style. M., 1993. 254 p.
17. Jakobson R. Linguistics and poetics. Structuralism: pros and cons. M., 1975. 468 p.
18. Voronichev O.E. On the ambiguity and homonymy of proper names // Elementary school plus Before and After. 2012. No. 6. pp. 90-94. EDN PAAWZH.

Методические аспекты организации работы с корнями -чет-/-чит-

Светлана Павловна Черкашина

Кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии
Московский финансово-промышленный университет Синергия
Москва, Россия
svechka8@mail.ru
ORCID 0009-0000-1816-2452

Наталья Александровна Чистякова

старший преподаватель кафедры филологии
Московский финансово-промышленный университет Синергия
Москва, Россия
ben-london@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0803-5967

Ирина Николаевна Глазунова

Кандидат педагогических наук, доцент, декан кафедры педагогики
Московский финансово-промышленный университет Синергия
Москва, Россия
iringlazunova@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Ангелина Олеговна Тоухар

Преподаватель кафедры филологии
Московский финансово-промышленного университет «Синергия»
Москва, Россия
a1999god@mail.ru
ORCID 0009-0009-7962-0029

Поступила в редакцию 13.01.2024

Принята 15.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 811.161.1'373.43

DOI 10.25726/a0427-1338-3761-n

EDN NRKAAX

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Цель исследования – решение методической проблемы правописания слов с корнями -чет-/-чит- при освоении курса русского языка на уровне среднего общего образования и основного общего образования. Анализ школьных учебников 5 класса по русскому языку показал, что в них отсутствует материал по изучению данных корней. Орфографическое правило о правописании чередующихся корней с -е-/-и-, представленное в научной и методической литературе, в общепринятой формулировке не устраняет проблему, так как не объясняет причин отнесенности слов-исключений к данному правилу и не предлагает алгоритма разграничения омонимичных корней. В статье предлагается вариант решения имеющейся проблемной ситуации. Научная новизна данного исследования заключается в предложении критериев разграничения слов с корнями -чет-/-чит- и комплекса упражнений для формирования навыка

различения слов с проверяемыми и чередующимися гласными. Описывая состав слов с чередованием -е/-и- в корнях, все исследователи отмечают, что пополнение корпуса слов продолжается и сейчас. Мы рассмотрели только исключения с -чет/-чит-, однако и остальные отступления нуждаются в своеобразной адаптации к восприятию их выпускниками-подростками. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в продолжении подобного рода работы с исключениями и сложными написаниями.

Ключевые слова

исторический принцип русской орфографии, орфографическое правило, корень, омонимия корней, чередующиеся написания

Введение

Большинство написаний в русском языке регулируется морфологическим принципом, однако немалый пласт составляют слова, орфографическое строение которых не имеет обоснования в современном русском языке, так как восходит к древним языковым процессам, уже утратившим актуальность. Такие написания называются традиционными, или историческими (этимологическими).

Обычно работа с словарной лексикой идет по установившемуся методическому алгоритму: учитель показывает слово, доказывает, что слабые позиции для гласных и согласных не подтверждаются родственными морфемами с сильными позициями, предлагает слово проговорить, записать в ученический словарь, составить словосочетание, предложение, включает изучаемое слово в перечень слов для словарного диктанта.

Материалы и методы исследования

Работа с другими историческими фактами, а именно с чередующимися гласными -а-/о-, -е/-и- (положение – излагать – полог и т.д.), сочетаниями ЖИ-ШИ, написанием буквы Г на месте [в] во флексиях прилагательных и причастий в форме Р. п. (зеленого, ждущего и т.д.), а также Ъ (пьешь, съешь, прячь, настезь, лишь и т.д.), также основана на принципе запоминания и отработке автоматического навыка правописания, так как курс школьный русского языка не предусматривает объяснения причин наличия данных языковых фактов школьникам ввиду их возрастных особенностей. Такая методика овладения историческими написаниями сформировалась давно, признается продуктивной и в школьном преподавании стала традиционной.

Выпускникам, готовящимся к сдаче ГИА, приходится запоминать многочисленные исключения, а также правила, которые не изучаются в школьном курсе (например, правописание корней -чет/-чит-). В методических пособиях рассматриваются аспекты работы с проверяемыми словами, словарными и чередующимися написаниями, однако аспекты правописания корней -чет/-чит- традиционно опускаются, что создает проблемы для педагогического сообщества, репетиторов (читать об этом https://vk.com/wall-58374697_40019) и выпускников среднего и старшего звена. Следовательно, технология работы с чередующимися гласными буквами, а именно словами с -чет/-чит- нуждается в доработке: в создании системы методических приемов по работе с омонимичными корнями, которая должна содержать алгоритм распределения слов по определенным орфограммам. **Актуальность** данного исследования обусловлена именно этими причинами. В статье описан алгоритм анализа слов с корнями -чет/-чит- и предложен комплекс упражнений для формирования навыка различения слов с проверяемыми и чередующимися гласными. В понимании алгоритма мы склоняемся к следующему определению: «Алгоритм – предписание о выполнении в определенной последовательности элементарных операций для решения любой задачи, принадлежащей к некоторому классу» (Психологический словарь, 1983, с.16).

Для решения выявленной проблемы нужно выполнить следующие задачи:

1) проанализировать школьные учебники и рассмотреть методику работы с корнями -чет/-чит- и, в частности, с исключениями,

2) предложить алгоритм разграничения корней с чередующимися гласными от корней с проверяемыми гласными (омонимичные корни),

3) представить комплекс заданий для формирования навыка различения слов с -чет-/чит-.

Для решения указанных задач в статье применяются следующие **методы** исследования: анализ научно-методической литературы по вопросу изучения правописания корней с чередующимися гласными буквами – для систематизации теоретических данных по теме исследования; метод аналитического описания – для установления отличительных черт слов с -чет-/чит- в целях распределения по 2 орфограммам: проверяемым и чередующимся гласным в корнях; а также обобщение полученных результатов с целью разработки алгоритма – для создания проверочных заданий.

Теоретическую базу исследования составляют работы в области современной русской орфографии (Бешенкова, Иванова, 2024; Розенталь, 1978, 1989, 2004; Родина, 2017), базовые положения методики обучения русскому правописанию (Бабайцева, 2012; Киреева, 2016; Купалова, 2012, 2014; Ладыженская, Баранов, 2023; Львова, 2012), а также труды по теории алгоритмического подхода в обучении (Власенков, 1965; Граник, 1965; Гальперин, 1966).

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения представленных в статье дидактических материалов не только на уроках русского языка, занятиях (факультативов, спецкурсов, индивидуальных занятий) по подготовке к ОГЭ, ЕГЭ по русскому языку, но и в колледжах и вузах при изучении учебных дисциплин «Русский язык», «Практикум по орфографии и пунктуации».

Результаты и обсуждение

Школьная практика предполагает изучение корней с чередованием -е-/и- в 5 классе, однако анализ школьных учебников показал следующую картину.

В учебнике Т. А. Ладыженской для 5 класса корень -чет-/чит- не указан (Ладыженская, Баранов, 2023, с. 118).

В учебнике «Русский язык. Теория» под редакцией В. В. Бабайцевой, Л. Д. Чесноковой корня в списке чередующихся нет (Бабайцева, Чеснокова, 2012, с. 71-72).

В учебнике для 5 класса под редакцией А. Ю. Купаловой, А. П. Еремеевой данный корень также отсутствует (Купалова, Еремеева, 2012, с. 171; 2014, с. 171), как и в учебнике под редакцией С. И. Львовой (Львова, 2012, с. 130).

Итак, в школьных учебниках корень не представлен, и, следовательно, он не изучается. Вырисовывается проблема: школьники не овладеют нужными компетенциями в той степени, которая необходима для успешной сдачи ОГЭ и ЕГЭ.

Обзор научно-методической литературы показал, что имеющиеся в них правила не содержат нужного алгоритма различения -е-/и- в -чет-/чит- и, таким образом, не решают проблем с имеющейся омонимией (Драбкина, 2019, с.11; Правила русской орфографии и пунктуации, 1956, с. 13; Правила русской орфографии и пунктуации, 2006, с. 47-49; Розенталь, 1978, с. 7; 1989, с. 9; 2004, с. 8;).

М. Р. Львов при наличии орфографической проблемы в слове предлагает пройти следующие ступени:

- 1) найти орфограмму и определить ее тип;
- 2) найти способ решения задачи в зависимости от типа орфограммы;
- 3) установить последовательность шагов решения задачи;
- 4) написать слово в соответствии с решением орфографической задачи (Львов, 1987, с. 284-286).

Поиск орфограммы и определение ее типа. Для определения типа орфограммы нужно составить перечень корней -чет-/чит- и выявить их лексические значения.

Рассмотрим значения слов чета, сочетать, сочетание. Данные лексемы со значениями два, пара, кратный двум имеют проверяемый корень -чет- с проверочным словом чётный и регулируются правилом о правописании безударных гласных букв в корне слова.

Остальные же слова с корнем -чет-/чит- нужно представлять в рамках правила о чередующихся гласных.

Графический и фонетический состав корня -чет- с проверяемой гласной буквой омонимичен корню -чет-/чит- с чередующимися -е//и-. Лексические значения данных корней разнятся настолько, что найти семантическую взаимосвязь между ними не представляется возможным в силу историко-лингвистических процессов.

В корне-омониме -чет-/чит-, где

1) -чит¹- со значением математическая операция: вычитать(ся), вычитание, вычесть;

2) -чит²- со значением воспринимать текст: читать, читательский, причитать, запричитать;

3) корень -чит³- со значением подвергаться счёту: считать(ся), считалка;

4) -чит⁴- со значением относиться с уважением к кому-либо: почитать, почитание, почитатель(ниц)а.

5) -чит⁵- со значением считать, признавать: мы почитаем невозможным (что-либо), почитали за порядочного человека (устар. и разг), пишется -и-, если за корнем следует суффикс -а- (Черкашина, Манджиева, 2024, с. 96-101).

Представленный перечень корней является самым полным с учетом указания примеров, лексических значений и имеющейся омонимии.

Поиск способ решения задачи в зависимости от типа орфограммы. На основе представленного перечня предлагаем алгоритм разграничения омонимичных корней -чет-/чит-:

1) найти корень в слове,		
2) определить его ЛЗ →		
3) если ЛЗ = два, пара, кратный двум, то это проверяемый ударением корень: подберите проверочные слова чёт, чётный и убедитесь в правильности написания.		4) если у слова ДРУГОЕ ЛЗ (не связанное с два, пара, кратный двум), то это корень с чередующимися -е/-и- , выбор написания которых зависит от суффикса -а-.
проверяемый корень		корень с -е//и-

С опорой на представленный материал предлагаем комплекс упражнений для формирования навыка различения слов с проверяемыми и чередующимися гласными в корне.

1. Правописание безударных гласных в корне слова. Установите соответствие между словами с пропущенными гласными буквами в корнях и проверочными к ним.

1) прекр...щать	а) единство
2) присоед...ниться	б) плотный
3) посв...тить	в) святость
4) погл...деть	г) завял
5) упл...тнил	д) краткий
6) ув...дание	е) четверо
7) соч...тать	ж) чётный
8) ч...тверг	з) взгляд

Ответ: 1д, 2а, 3в, 4з, 5б, 6г, 7ж, 8е

2. Правописание чередующихся гласных в корне слова. Распределите по столбикам слова с учетом их лексических значений.

Вычитать, вычитать, почитательница, вычесть, читать, считалка, почитание, запричитать.

1. Математическая операция	2. Воспринимать текст	3. Подвергаться счёту	4. Относиться с уважением к кому-либо

Ответ:

- 1) вычитать, вычесть
 - 2) запричитать, читать
 - 3) считалка
 - 4) почитание, почитательница
3. Установите соответствие между типами корней и примерами к ним.

1) Проверяемый корень -ЧЕТ-	а) чечетка, кречет
2) Чередующийся корень -ЧЕТ-	б) бракосочетание, сочетательный
3) Слова, в которых -ЧЕТ- – часть корня	в) расчет, причет

Ответ: 1б, 2в, 3а

4. Отметьте знаком V те символы, которые названы словами с проверяемым корнем -чет-.

Символы			Весенний + день (согласование)		Налоговый вычет
Слова	бракосочетание	сочетанная травма	словосочетание	сочетать цвета в одежде	вычет
✓ Место для отметки					

Ответ: бракосочетание, сочетанная травма, словосочетание, сочетать цвета в одежде

5. Тест

1. Укажите вариант ответа, в котором во всех словах которого пропущена проверяемая безударная гласная корня. Запишите номер ответа.

- 1) выч...тять, заприч...тять
- 2) ч...тыре, соч...тательный
- 3) сч...талка, поч...тали (за порядочного человека)

2. Укажите вариант ответа, в котором во всех словах одного ряда пропущена безударная чередующаяся гласная корня. Запишите номер ответа.

- 1) выч...тять, проч...тять
- 2) ч...та, чеч...тка
- 3) бракосоч...тание, нареч...т

3. Укажите, в каком варианте правописание корней зависит от суффикса. Запишите номер ответа.

- 1) соч...тание, расч...т
- 2) выч...тывать, рассч...тывать
- 3) ч..та, выч...т
4. Найдите строку с лишним словом.

- 1) стечёт, истолчёте
- 2) насечёт, счёт
- 3) наречёт, засечёт

5. В каком варианте указаны слова со значением подвергаться счёту? Запишите номер ответа.

- 1) вычитание, вычесть
- 2) читать, причет
- 3) считать, считалка

Ответы:

1	2	3	4	5
Ответ: 2	Ответ: 1 (вычитать, прочитать)	Ответ: 2 (вычитывать, рассчитывать)	Ответ: 2 (счёт)	Ответ: 3 (считать, считалка)

Заключение

Система подготовки выпускников 9-х и 11-х классов к сдаче ГИА предусматривает организацию работы аналитико-синтетического характера по изучению корней с чередованием с применением алгоритма, который поможет разграничивать проверяемые и чередующиеся корни в зависимости от их лексического значения. Включение в практическую деятельность представленного материала не только поможет обучающимся при подготовке к сдаче экзамена, но и сформирует навык грамотного письма в области правописания чередующихся корней.

Список литературы

1. Давыдова В.В., Запорожца А.В., Ломова Б.Ф. Алгоритм. Психологический словарь. Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1983. 448 с.
2. Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д. Русский язык. Теория. М.: Дрофа, 2012. URL: https://rosuchebnik.ru/product/russkiy-yazyk-teoriya-5-9-klassy-uchebnik-424390/?utm_source=yandex.ru&utm_medium=organic&utm_campaign=yandex.ru&utm_referrer=yandex.ru
3. Бешенкова Е.В., Иванова О.Е. Правописание безударных гласных в корнях с чередованием -е-/и- // «Орфографическое комментирование русского словаря», 2015-2024. URL: ruslang.ru
4. Власенков А.И. Алгоритмы в обучении орфографии: Вопросы методики преподавания русского языка в средней школе; под ред. действ. чл. АПН РСФСР Текучева А.В. М.: Просвещение, 1965. 95 с.
5. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий: Исследования мышления в советской психологии. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1966. 18 с.
6. Граник Г.Г. Опыт программирования разделов курса русского языка с использованием алгоритмов: Сб. Применение технических средств и программированного обучения. Новосибирск: Знание, 1965. 197 с.
7. Драбкина С.В., Субботин Д.И. Русский язык. 10 класс. Практикум по орфографии и пунктуации: Готовимся к ЕГЭ и ОГЭ. 2-е изд., испр. М.: Издательство «Интеллект-Центр», 2019. 192.
8. Иванова М. В. Историческая грамматика русского языка: учебное пособие для студентов высшего профессионального образования / Москва: Издательский центр «Академия», 2011. 128 с.
9. Киреева Н.П. Грамматический метод обучения русскому правописанию. Книга 1. Лекции по орфографии. Издательские решения, 2016. 31 с. URL: <https://iknigi.net/avtor-nataliya-kireeva/199400-grammaticheskii-metod-obucheniya-russkomu-pravopisaniiyu-kniga-1-lekcii-poorfografii-nataliya-kireeva/read/page-4.html>
10. Купалова А.Ю., Еремеева А.П. Русский язык: практика: 5 класс. М.: Дрофа, 2012. 304 с.
11. Купалова А.Ю., Еремеева А.П. Русский язык: практика: 5 класс. 3-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2014. 304 с.
12. Ладыженская Т.А., Баранов М.Т. Русский язык. 5 класс. В 2 ч. Ч. 2. 5-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. 240 с.

13. Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1987.
14. Львова С.И. Русский язык. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. В 3 ч. Ч. 2. 9-е изд., перераб. М.: Мнемозина, 2012.
15. Правила русской орфографии и пунктуации. М.: Учпедгиз, 1956. 176 с.
16. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник, под ред. В. В. Лопатина. М.: ЭКСМО, 2006. 544 с.
17. Родина И.В. Русское письмо на основе грамматики: учебное пособие. Изд. 2-е, перераб. и доп. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017.
18. Розенталь Д.Э. Сборник упражнений по русскому языку для подготовительных отделений вузов. 2-е изд., стер. М.: Высшая школа, 1989. 224 с.
19. Розенталь Д.Э. Сборник упражнений по русскому языку с диктантами. М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2004. 448 с.
20. Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке. Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Книга, 1978. 320 с.
21. Черкашина С.П., Манджиева Т.В. Синхронный и диахронный анализ корней с чередующимися гласными // Вестник Калмыцкого университета. 2024. № 1(61). С. 96-100.

Methodological aspects of organizing work with roots -chet/-cheat-

Svetlana P. Cherkashina

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Philology
Moscow Financial and Industrial University Synergy
Moscow, Russia
svechka8@mail.ru
ORCID 0009-0000-1816-2452

Natalya A. Chistyakova

Senior Lecturer at the Department of Philology
Moscow Financial and Industrial University Synergy
Moscow, Russia
ben-london@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0803-5967

Irina N. Glazunova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Department of Pedagogy
Moscow Financial and Industrial University Synergy
Moscow, Russia
iringlazunova@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Angelina O. Touahar

Lecturer at the Department of Philology
Moscow Financial and Industrial University "Synergy"
Moscow, Russia
a1999god@mail.ru
ORCID 0009-0009-7962-0029

Received 13.01.2024

Accepted 15.02.2024

Published 15.03.2024

UDC 811.161.1'373.43

DOI 10.25726/a0427-1338-3761-n

EDN NRKAAX

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The purpose of the study is to solve the methodological problem of spelling words with roots -chet-/chit- when mastering the Russian language course at the level of secondary general education and basic general education. An analysis of 5th grade school textbooks on the Russian language showed that they do not contain material on studying these roots. The spelling rule on the spelling of alternating roots with -e-/i-, presented in the scientific and methodological literature, in the generally accepted formulation does not eliminate the problem, since it does not explain the reasons for the attribution of exception words to this rule and does not propose an algorithm for distinguishing homonymous roots. The article proposes a solution to the existing problem situation. The scientific novelty of this study lies in the proposal of criteria for distinguishing words with roots -chet-/chit- and a set of exercises for developing the skill of distinguishing words with tested and alternating vowels. Describing the composition of words with alternating -e-/i- in roots, all researchers note that the replenishment of the corpus of words continues to this day. We have considered only exceptions with -even-/cheat-, however, the remaining deviations also need some kind of adaptation to the perception of them by teenage graduates. We see prospects for further research in continuing this kind of work with exceptions and complex spellings.

Keywords

historical principle of Russian orthography, spelling rule, root, homonymy of roots, alternating spellings

References

1. Davydova V.V., Zaporozhets A.V., Lomova B.F. Algorithm. Psychological Dictionary. Scientific research Institute of General and Pedagogical Psychology Acad. ped. Sciences of the USSR. M.: Pedagogika, 1983. 448 p.
2. Babaytseva V.V., Chesnokova L.D. Russian language. Theory. M.: Bustard, 2012. URL: https://rosuchebnik.ru/product/russkiy-yazyk-teoriya-5-9-klassy-uchebnik-424390/?utm_source=yandex.ru&utm_medium=organic&utm_campaign=yandex.ru&utm_referrer=yandex.ru
3. Beshenkova E.V., Ivanova O.E. Spelling of unstressed vowels in roots with alternation -e-/i- // "Spelling commentary on the Russian dictionary", 2015-2024. URL: ruslang.ru
4. Vlasenkov A.I. Algorithms in teaching spelling: Questions of methods of teaching the Russian language in secondary school; edited by valid member APN RSFSR Tekucheva A.V. M.: Education, 1965. 95 p.
5. Galperin P.Ya. Psychology of thinking and the doctrine of the gradual formation of mental actions: Studies of thinking in Soviet psychology. M.: Publishing house of the Academy of Sciences of the RSFSR, 1966. 18 p.
6. Granik G.G. Experience in programming sections of the Russian language course using algorithms: Sat. Application of technical means and programmed training. Novosibirsk: Knowledge, 1965. 197 p.
7. Drabkina S.V., Subbotin D.I. Russian language. Grade 10. Workshop on spelling and punctuation: Preparing for the Unified State Exam and the Unified State Exam. 2nd ed., rev. M.: Publishing house "Intellect-Center", 2019. 192.

8. Ivanova M. V. Historical grammar of the Russian language: a textbook for students of higher professional education / Moscow: Publishing center "Academy", 2011. 128 p.
9. Kireeva N.P. A grammatical method of teaching Russian spelling. Book 1. Lectures on spelling. Publishing solutions, 2016. 31 p. URL: <https://iknigi.net/avtor-nataliya-kireeva/199400-grammaticheskiiy-metod-obucheniya-russkomu-pravopisaniyu-kniga-1-lekcii-poorfografii-nataliya-kireeva/read/page-4.html>
10. Kupalova A.Yu., Ereemeeva A.P. Russian language: practice: 5th grade. M.: Bustard, 2012. 304 p.
11. Kupalova A.Yu., Ereemeeva A.P. Russian language: practice: 5th grade. 3rd ed., stereotype. M.: Bustard, 2014. 304 p.
12. Ladyzhenskaya T.A., Baranov M.T. Russian language. 5th grade. In 2 parts. Part 2. 5th ed., revised. M.: Education, 2023. 240 p.
13. Lvov M.R. Methods of teaching the Russian language in primary school. Textbook aid for students ped. Institute for specialties No. 2121 "Pedagogy and methods of beginning. training" M.R. Lvov, T.G. Ramzaeva, N.N. Svetlovskaya. 2nd ed., revised. M.: Education, 1987.
14. Lvova S.I. Russian language. 5th grade: educational. for general education institutions. In 3 hours. Part 2. 9th ed., revised. M.: Mnemosyne, 2012.
15. Rules of Russian spelling and punctuation. M.: Uchpedgiz, 1956. 176 p.
16. Rules of Russian spelling and punctuation. Complete academic reference book, ed. V.V. Lopatina. M.: EKSMO, 2006. 544 p.
17. Rodina I.V. Russian writing based on grammar: a textbook. Ed. 2nd, revised and additional Ekaterinburg: Ural Publishing House. University, 2017.
18. Rosenthal D.E. Collection of exercises in the Russian language for preparatory departments of universities. 2nd ed., erased. M.: Higher School, 1989. 224 p.
19. Rosenthal D.E. A collection of exercises in the Russian language with dictations. M.: LLC Publishing House "ONICS 21st Century": LLC Publishing House "Peace and Education", 2004. 448 p.
20. Rosenthal D.E. Handbook of spelling and literary editing. Ed. 3rd, rev. and additional M.: Book, 1978. 320 p.
21. Cherkashina S.P., Mandzhieva T.V. Synchronous and diachronic analysis of roots with alternating vowels // Bulletin of the Kalmyk University. 2024. No. 1(61). pp. 96-100

Использование методов профайлинга в оперативно-розыскной деятельности

Алсу Асмятовна Зуйкова

кандидат юридических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
Нижегородская академия МВД
Нижний Новгород, Россия
zuiкова@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.01.2024

Принята 14.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 351.746.5:343.98

DOI 10.25726/i5599-4876-6322-i

EDN LOVNVK

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В данной статье освещены основные тенденции применения методов профайлинга в деятельности сотрудников оперативных подразделений Органов Внутренних Дел. Профайлинг – это система предотвращения противоправных действий путем профилирования потенциально опасных лиц на основе оперативной и невербальной диагностики. Рассматривается первостепенный метод оперативно розыскной деятельности как наблюдение. Основная значимость метода заключается в том, что сохраняется обычная активность деятельности объекта наблюдения. При этом для получения беспристрастных результатов необходимо соблюдать ряд условий: предварительно установить, какая регулярность, повторяемость закономерность нас интересуют, составить программу наблюдения правильно. Из метода наблюдения вытекает метод составления психопрофиля любого интересующего лица или неизвестного преступника на основании последствий деяния. Кроме того, в статье рассматривается не менее интересный метод как верификация. Имея специфические знания по верификации, оперативный сотрудник более эффективно использует и анализирует полученную информацию. Достижение целей ОРД, которые не могут быть выполнены без использования различных методов профайлинга, без функционирования научно-психологического обеспечения и квалифицированных специалистов – является затруднительной. Поэтому, при осуществлении ОРД важно уделять внимание каждому аспекту научной сферы деятельности, который будет способствовать повышению предупреждаемых, выявляемых и раскрываемых преступлений.

Ключевые слова

методы профайлинга, ОРД, деятельность оперативного сотрудника ОВД, метод наблюдения в ОРД, верификация, обнаружение лжи, составление психопрофиля.

Введение

На сегодняшний день, использование оперативными работниками Органов Внутренних Дел (далее по тексту – ОВД) различных методов, направленных на предупреждение, пресечение и предотвращение преступных действий недостаточно. Предупреждение - это одна из основополагающих задач оперативных сотрудников полиции, отраженная в Федеральном законе № 144 «об ОРД» (ФЗ «Об оперативно-розыскной деятельности», 2022) и в Федеральном законе 3 №3 «О полиции» (ФЗ «О полиции», 2011), которые являются фундаментальными в работе ОВД осуществляющих оперативно-розыскную деятельность (далее по тексту – ОРД).

Материалы и методы исследования

В рамках данного направления исследования, а также учитывая тенденции развития современной преступности, сотрудникам, уполномоченным на проведение ОРД целесообразно применять соответствующие современные методы борьбы, которые были бы направлены на их предупреждение и предотвращения, а именно использования методов профайлинга, о эффективности применения которых мы поговорим далее.

Результаты и обсуждение

Профайлинг (от английского слова "profile" – профиль) это система предотвращения противоправных действий путем профилирования потенциально опасных лиц на основе оперативной и невербальной диагностики с целью оптимизации проводимых розыскных мероприятий и процессуальных действий.

В ходе изучения данных Западных стран, таких как США и Великобритания, использование правоохранительными органами этих стран криминального Профайлинга позволяет предотвратить и раскрыть в совокупности порядка 70% преступлений, если сравнить в числовом соотношении с количеством совершаемых преступлений, то можно сделать вывод о том, что это очень большая цифра. Что же касается Российской Федерации, согласно официальным данным, процент предупреждения и пресечения преступлений составляет 6,9% (ФКУ Гиц МВД России, 2023). Криминальный профайлинг в оперативной деятельности практически не применяется.

Рассмотрим на наш взгляд основные направления применения методов профайлинга в деятельности сотрудников оперативных подразделений, которые могут способствовать повышению уровня раскрытия и предупреждения преступлений: одним из приоритетных навыков является наблюдение людей в местах их нахождения. Данный метод чаще всего применяется в местах большого скопления граждан, с помощью него специалисты-профайлеры могут выявить профиль потенциально опасных лиц, которых может выдавать подозрительное поведение. Данный метод применяется с использованием транслирующих устройств (видеокамер). Важно, выбрать правильную позицию, которая позволит мобильно реагировать на девиантное поведение потенциально опасных граждан. Применение данной технологии позволяет сотрудникам отследить любые изменения, своевременно выяснить, каковы их настоящие причины, предупреждая, предотвращая либо пресекая их дальнейшее проявление. Кроме того, наблюдение в профайлинге используется как визуальная психодиагностика. Психологическое наблюдение дает информацию о человеке, но переоценивать ее достоверность не следует. Человек как объект психологического наблюдения весьма сложен и неоднозначен. Многие в нем содержит психологическую информацию: физический облик, анатомические особенности, социальное оформление внешности.

Визуальное составление психолого-криминалистического портрета личности преступника (Анфиногенов, 1997). Используя этот метод, который направлен на получение и выявление комплекса сведений об индивидуальных особенностях, характеризующих личность потенциально опасного преступника. Данный метод направлен на повышение результативности поисковой деятельности в тех случаях, когда личность преступника не установлена, эта проблема является очень актуальной в современное время при решении ситуаций, связанных с задержанием и поиском обвиняемых (подозреваемых) лиц, которым удалось скрыться с места совершения преступления не замеченными. Как мы знаем нет идеально совершенных преступлений, все содержат в большой или меньшей степени какие-либо «следы», после изучения которых, обладая знаниями составления психолого-криминалистического портрета личности оперативный сотрудник может на много точнее скоординировать вектор поиска, тем самым, затратив на это меньше сил и средств используемых при решении оперативных задач. Правильно составленный психологический портрет позволяет определить темперамент преступника, его социальное происхождение, тип личности (агрессивный, вспыльчивый, спокойный), социальный статус, отношение к преступному миру, предполагаемый возраст, рост, повадки или привычки, хронические болезни, признаки криминального профессионализма. После составления психолого-криминалистического портрета, следующим этапом профайлинга является изучение

механизма совершения преступления, который может осуществляться оперативным сотрудником или специалистом-профайлером на месте совершения деяния. Сфера применения психопрофиля – преступления, в которых преступники в значительной степени индивидуализируют себя. Под этим понимается факт выражения в преступлении собственных фантазий, ситуация, в которой фантазия становится поводом. Психологический портрет неизвестного преступника имеет вероятностный характер. Кроме того этот метод применим и эффективен не ко всем преступлениям. Использование психологического поискового портрета неустановленного лица, может быть, применим при расследовании насильственных преступлений. Применяя знания о предполагаемом лице, которые сотрудники получают на первом этапе, на основании детального анализа места происшествия, они могут моделировать механизм совершения преступления и дальнейшие действия, не установленного лица. На данном этапе, который является одним из важнейших в деятельности сотрудников правоохранительных органов, необходимо отметить значимость участия именно специалиста-профайлера, который, обладая специальными знаниями, будет способствовать повышению уровня выявления и раскрытия преступлений. Ярким примером является выдающийся ученый А.О. Бухановский, который на основании анализа уголовных дел и анализа места совершения преступления составил психологический портрет А.Р. Чикатило, совершившего 53 убийства. Именно этот психологический портрет стал отправной точкой в поимке преступника, и сделало возможным ограничить список подозреваемых, не подходящих под описание психологического портрета преступника.

Говоря о применении методов профайлинга в ОРД, нельзя не сказать о психологии лжи (приемы верификации) (Зуйкова, 2022), которые представляет собой совокупность приемов и способов оценки достоверности получаемой информации при осуществлении ОРМ, от истинности которой зависит направление оперативной работы, направленной на установление причин, факторов, событий и умысла совершения противоправного деяния. Фундаментальная основа данной методики заключается в визуальной психодиагностике, которая включает в себя наблюдение за реакцией объекта, представляющий оперативный интерес, на задаваемые вопросы, определение по соответствующим психофизическим, вербальным и невербальным экспрессивным реакциям индивида, которые выражаются в мимике, жестах и позах (Богаевский, Печенкова, 2016). Все это позволяет сотрудникам ОВД определить достоверность информации, которая им сообщается. Противодействие обнаружению доказательств по делу, активное сопротивление оперативному сотруднику, ухищрения, психологические маневры заинтересованных лиц, искажение, ложь, инсценировки, подлог и иные искажения действительности не могут оставаться необнаруженными, если сотрудник, реализующий оперативно-розыскные мероприятия владеет набором методов, которыми располагает Профайлинг. Обладание знаниями метода верификации сотруднику оперативного подразделения дает возможность безошибочно определять степень уместности сообщаемой информации лицом представляющий оперативный интерес, проанализировать его реакции на тот или иной стимул значимость предъявляемых ему стимулов, либо реакция на поведенческие акты сотрудника при совершении ОРМ (Астахова, 2015).

Использование знаний Профайлинга позволит получить первичное впечатление о личностном профиле объекта оперативного интереса для практического использования в коммуникативных контекстах ОРМ и отслеживания изменений в его типичном поведенческом реагировании в ходе оперативно розыскного мероприятия – опрос (Блэкборн, 2004).

Заключение

Достижение целей ОРД, которые не могут быть выполнены без использования различных методов профайлинга, без функционирования научно-психологического обеспечения и квалифицированных специалистов - является затруднительной. Поэтому, при осуществлении ОРД важно уделять внимание каждому аспекту научной сферы деятельности, который будет способствовать повышению предупреждаемых, выявляемых и раскрываемых преступлений.

Список литературы

1. Анфиногенов А.И. Психологический портрет преступника, его разработка в процессе расследования преступлений: автореф. дис. канд. психол. наук. / М. 1997. 183 с. <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskii-portret-prestupnika-ego-razrabotka-v-protsesse-rassledovaniya-prestupleniy> (дата обращения: 09.05.2023).
2. Зуйкова А.А. Криминальный Профайлинг. [Текст]: учеб. пособ. (альбом схем). / Нижний Новгород: НА МВД России, 2022. 60 с. (дата обращения 10.05.2023).
3. Богаевский В.А., Печенкова Е.А. Правовое регулирование специальных психофизиологических исследование с применение полиграфа // Вестник Московского университета МВД России. 2016. № 6. С. 187–189.
4. Астахова А. А. Применение технологии профайлинга сотрудниками ОВД с целью выявления лиц, участвующих в осуществлении экстремистской деятельности // Противодействие экстремизму и терроризму: философские, социологические и политологические аспекты: материалы II всерос. науч-практ. конф., 6 ноября 2015 г / редкол.: Е. О. Кубякин, Н. В. Нарыков, И. П. Скворцов, С. Ф. Самойлов, Е. В. Гришай. Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2015. С. 253–256.
5. Блэкборн Р. Психология криминального поведения: учебное пособие / пер. с англ. СПб.: Питер, 2004. 495 с.
6. Федеральный закон "Об оперативно-розыскной деятельности" от 12.08.1995 N 144-ФЗ (ред. 28.06.2022 № 202-ФЗ) URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7519/
7. Федеральный закон «О полиции» от 07.02.2011 N 3-ФЗ (ред.19.04.2021) №-68 ФЗ) URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/
8. ФКУ Гиаци МВД России URL: <https://stat.ани-пресс.рф/stats/ug/t/14/s/17> (дата обращения: 09.05.2023).

The use of profiling methods in operational investigative activities

Alsu A. Zuikova

Candidate of Law, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs
Nizhny Novgorod, Russia
zuikova@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 14.01.2024

Accepted 14.02.2024

Published 15.03.2024

UDC 351.746.5:343.98

DOI 10.25726/i5599-4876-6322-i

EDN LOVNKV

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article highlights the main trends in the use of profiling methods in the activities of employees of operational departments of Internal Affairs bodies. Profiling is a system for preventing illegal actions by profiling potentially dangerous individuals based on operational and non-verbal diagnostics. The primary method of operational investigative activity is considered as surveillance. The main significance of the method lies in the fact that the usual activity of the object of observation remains. At the same time, in order to obtain impartial

results, it is necessary to observe a number of conditions: first establish what regularity, repeatability, regularity we are interested in, and draw up a correct observation program. The method of observation implies the method of compiling a psychological profile of any person of interest or an unknown criminal based on the consequences of the act. In addition, the article discusses an equally interesting method as verification. Having specific knowledge of verification, the operative uses and analyzes the information received more effectively. Achieving the goals of the ORD, which cannot be achieved without the use of various profiling methods, without the functioning of scientific and psychological support and qualified specialists, is difficult. Therefore, when implementing the ORD, it is important to pay attention to every aspect of the scientific field of activity, which will contribute to increasing preventable, detectable and solved crimes.

Keywords

profiling methods, ORD, the activities of an operational officer of the Department of Internal Affairs, the method of observation in the ORD, verification, lie detection, compilation of a psychoprofile.

References

1. Anfinogenov A.I. Psychological portrait of a criminal, its development in the process of investigating crimes: abstract of the dissertation of the candidate. psychological sciences. / M. 1997. 183 p. <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskii-portret-prestupnika-ego-razrabotka-v-protssesse-rassledovaniya-prestupleniy> (date of application: 05/09/2023).
2. Zuikova A.A. Criminal Profiling. [Text]: studies. help. (album of diagrams). / Nizhny Novgorod: AT the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2022. 60 p. (accessed 05/10/2023).
3. Bogavsky V.A., Pechenkova E.A. Legal regulation of special psychophysiological research with the use of a polygraph // Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2016. No. 6. pp. 187-189.
4. Astakhova A. A. Application of profiling technology by police officers in order to identify persons involved in extremist activities // Countering extremism and terrorism: philosophical, sociological and political aspects: materials of the II All-Russian. Scientific and practical conference, November 6, 2015 / editors: E. O. Kubyakin, N. V. Narykov, I. P. Skvortsov, S. F. Samoilov, E. V. Grishai. Krasnodar: Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2015. pp. 253-256.
5. Blackburn R. Psychology of criminal behavior: a textbook / translated from English St. Petersburg: St. Petersburg, 2004. 495 p.
6. Federal Law "On Operational investigative activities" dated 08/12/1995 No. 144-FZ (as amended on 06/28/2022 No. 202-FZ) URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7519/
9. Federal Law "On Police" dated 07.02.2011 No. 3-FZ (ed.04/19/2021) No.-68 FZ) URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/
7. FKU Giac of the Ministry of Internal Affairs of Russia URL: <https://stat.ани-нрещ.рф/stats/ug/t/14/s/17> (date of application: 05/09/2023).

Педагогические условия реализации программы военно-патриотического воспитания курсантов, средствами экстремальных видов спорта (альпинизм)

Андрей Валерьевич Мелентьев

Преподаватель кафедры профессиональной подготовки
Восточно-Сибирский институт МВД России
Иркутск, Россия
andrei30303@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 19.01.2024

Принята 20.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 37.037.5:355.233.22:796.5

DOI 10.25726/s7750-2169-9033-k

EDN LSDKXX

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена изучению педагогических условий реализации программы военно-патриотического воспитания курсантов средствами экстремальных видов спорта, в частности, альпинизма. В исследовании применялся комплексный подход, сочетающий теоретические и эмпирические методы анализа, включая анкетирование (N=165), опросы (N=27), педагогическое моделирование, мониторинг, тестирование, экспериментацию с участием контрольной (N=82) и экспериментальной (N=83) групп курсантов 1-5 курсов военного вуза, а также экспертную оценку и статистическую обработку полученных данных. Методологическую базу составили научные подходы к патриотическому воспитанию (Н.А. Белоусов, Ю.С. Васютин, З.Т. Гасанов и др.), исследования педагогических систем формирования гражданских позиций личности (А.К. Алиев, В.И. Лутовинов и др.), личностно-ориентированных образовательных практик (В.В. Сериков, В.Т. Фоменко и др.), воспитания духовности, нравственности и патриотизма (М.Н. Алиев, А.М. Арнольдов и др.), педагогического сотрудничества и интеграции образования (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская и др.). Трехэтапное исследование (2020-2023 гг.) позволило разработать и апробировать педагогическую модель военно-патриотического воспитания курсантов средствами альпинизма, продемонстрировавшую высокую эффективность по результатам эксперимента. Исследование вносит существенный вклад в развитие теории и практики военно-патриотического воспитания курсантов в условиях современного военного вуза. Полученные результаты не только подтверждают педагогический потенциал альпинизма как действенного средства формирования патриотического сознания будущих офицеров, но и раскрывают конкретные пути и механизмы его реализации в образовательном процессе. Дальнейшие перспективы исследования связаны с изучением возможностей использования других экстремальных видов спорта в системе военно-патриотического воспитания курсантов, а также с разработкой методик диагностики и прогнозирования динамики развития их патриотического сознания на различных этапах военно-профессиональной подготовки.

Ключевые слова

альпинизм, военизированный вуз, модель, патриотическое воспитание, курсант, патриотическое сознание.

Введение

Актуальность исследования. Трансформационные процессы, преобладающие в современных условиях развития общества, обуславливают различного характера изменения, которые отражаются на всех сферах жизнедеятельности людей. В свою очередь происходящие под воздействием многочисленных внешних факторов процессы, пропущенные через призму сознания человека, оказывают существенное влияние на его мировоззрение, характер восприятия информации, ценностно-ориентировочную систему и поведенческие реакции. Необходимость формирования личностных качеств человека, обладающего характеристиками, в большей степени отвечающим требованиям общества в виду текущих ситуаций, всегда сохраняла свою актуальность.

В XXI веке мировые процессы диктуют необходимость акцентированного внимания к отстаиванию своих политических интересов на мировой арене происходящих событий, что предопределяет значимость духовно-нравственных ценностей и формирование патриотического сознания граждан. Накопленные знания, отраженные в исследовательских трудах отечественных авторов – представителей различных научных направлений, свидетельствуют о приоритетности и одновременно неразрешенности затронутого в настоящей работе вопроса – патриотического и военно-патриотического воспитания подрастающего поколения. Значимость затронутого проблемного вопроса определяется необходимостью построения рациональной государственной политике работы с гражданами.

Высказанное предположение подкрепляет важность организации структурно-функциональной системы действий (мероприятий) по формированию патриотического сознания на каждом этапе становления человека. Соглашаясь с мнением Х.С. Шагбановой, отметим возросшую значимость воспитания патриота в условиях образовательного процесса военизированного вуза, как ведущего качества будущего специалиста, призванного защищать национальные приоритеты во всех сферах деятельности граждан.

В процессе реализации учебных программ военизированного вуза происходит не только освоение курсантами информационного материала, позволяющего ему в будущем на высоком уровне решать поставленные перед ним служебные задачи, но и формирование патриотических качеств, отсутствие которых негативно отражается на результатах выполняемой им профессиональной деятельности.

В контексте современной образовательной и профессиональной парадигмы, патриотическое сознание и формирование личностных качеств курсантов представляют собой основу для развития комплекса профессиональных навыков. Эти навыки направлены на освоение специализированных знаний в рамках законодательства Российской Федерации, что включает защиту жизни, здоровья, прав и свобод граждан, а также обеспечение общественной безопасности и противодействие преступности. Профессиональная подготовка курсантов охватывает теоретическую и практическую подготовку для проведения специализированных операций, организацию работы в составе специальных тактических групп и проведение антитеррористических проверок объектов. Эти аспекты необходимы для повышения квалификации и эффективности служебной деятельности в органах внутренних дел и способствуют защите национальных интересов, реализации социальной справедливости и укреплению правовой системы многонационального государства.

Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации", воспитание является ключевым элементом в образовательном процессе, направленным на развитие личности. Это включает создание условий для самоопределения и социализации студентов на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и общепринятых норм поведения, что способствует формированию у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности и уважения к памяти защитников Отечества, а также к подвигам Героев Отечества. Важно также учитывать разработку личностных результатов в соответствии с данными требованиями, включающими уважение к труду, старшему поколению, культурному наследию, природе и здоровью на фоне сохранения эстетических ценностей и семейных устоев.

Социальная значимость и основа патриотического воспитания, закладывающие фундамент морально-психологической устойчивости личности, исследуются через призму многовековой истории человеческого развития. Эта тема привлекает внимание ученых различных дисциплин – от философии до социологии – как в России, так и за рубежом. В современной эпохе, характеризующейся экономическими потрясениями и социальной нестабильностью, актуальность патриотического воспитания не только сохраняется, но и усиливается. Экономический упадок, социальное расслоение и повышенная конфликтность обостряют общественные напряжения, корень которых можно усмотреть в деградации нравственных ценностей и патриотических ориентиров.

Для решения данных проблем предлагается разработка специализированной социально-ориентированной программы в рамках военно-образовательных учреждений. Такая программа должна базироваться на научно-обоснованном использовании ресурсов вузов, включая экстремальные виды спорта как эффективный инструмент патриотического воспитания. Педагогический анализ показывает, что во многих образовательных учреждениях существует дисбаланс между возможностями и их реальным применением в образовательном процессе. Часто области физической культуры и спорта не используются полностью, хотя именно они могут способствовать формированию необходимых качеств и навыков.

Основная проблема заключается в недостаточности научно-обоснованной методической базы для интеграции экстремальных видов спорта в структуру военно-патриотического воспитания. Это требует разработки и внедрения комплексной педагогической модели, которая позволит эффективно использовать имеющийся потенциал и максимизировать его воспитательный эффект.

На современном этапе развития общества становится очевидной необходимость оптимизации патриотического воспитания в военно-образовательных учреждениях для укрепления государственной безопасности и защиты национальных интересов. Особенно актуален поиск методов эффективного формирования патриотического сознания курсантов в рамках их профессиональной подготовки. Этот процесс должен включать в себя не только обучение и воспитательные мероприятия, но и учет значимых дат и праздников, рекомендованных Министерством просвещения Российской Федерации, а также активизацию правового информирования с учетом многонационального характера государства.

Освещение вопросов патриотического воспитания курсантов военизированных вузов с использованием средств физической культуры и спорта, особенно военно-прикладного характера, остается недостаточным в научных и научно-методических исследованиях. Например, потенциал альпинизма и других экстремальных видов спорта в контексте воспитания гражданского патриотизма еще не раскрыт полностью (Мелентьев, 2021).

Проблема изучения и применения физической культуры и спорта в патриотическом воспитании курсантов подверглась анализу в многочисленных отечественных научных работах (А.А. Аронов, М.Н. Алиев, Т.А. Белов и др.), однако существующий пробел в методологии и технологии реализации соответствующих рекомендаций требует дополнительного исследования. Важно отметить, что несмотря на значительное количество исследований, посвященных патриотическому воспитанию молодежи, конкретные методы и формы организации физкультурно-спортивной работы, направленной на развитие патриотических чувств среди студентов, остаются недостаточно освещенными.

В свете вышеизложенных данных, актуальной задачей становится разработка и внедрение комплексной методики, которая бы обеспечивала эффективное использование физической культуры и спорта как инструментов для военно-патриотического воспитания в условиях вуза. Это потребует глубокого аналитического исследования существующих подходов и разработки новых, более эффективных методов воспитательной работы, учитывающих специфику военно-образовательных учреждений и многоаспектность современного патриотического воспитания.

Тематика актуализации методов военно-патриотического воспитания курсантов в рамках высших военных учебных заведений остается высоко релевантной и малоисследованной, особенно в аспекте использования экстремальных видов спорта, таких как альпинизм, в качестве инструментария формирования патриотического сознания. Данная тема определяет вектор настоящего исследования, которое фокусируется на разработке и апробации методических подходов к патриотическому

воспитанию средствами экстремального спорта в условиях военного образовательного процесса. Специфика и мультидисциплинарность данной проблемы требуют комплексного подхода и новаторских решений, особенно учитывая многонациональный и мультикультурный контекст современной России. Патриотическое воспитание в военных вузах, ориентированное на использование физической культуры и спорта, в частности альпинизма, должно учитывать не только физическую подготовленность курсантов, но и способствовать формированию у них устойчивых патриотических ценностей.

Объект исследования процесс военно-патриотического воспитания курсантов средствами экстремальных видов спорта (альпинизм).

Предмет исследования содержание, формы, методы и педагогические условия военно-патриотического воспитания курсантов военизированного вуза

Цель исследования теоретически обосновать и экспериментально апробировать педагогические условия реализации модели военно-патриотического воспитания курсантов военизированного вуза средствами экстремальных видов спорта (на примере альпинизма).

Исследование предполагает, что эффективное формирование патриотического сознания у курсантов военных высших учебных заведений может быть достигнуто через целенаправленную оптимизацию учебного процесса. Основная гипотеза заключается в том, что интеграция альпинизма как средства физической и моральной подготовки в рамках системного, личностно-ориентированного, функционально-структурного и комплексного подходов к воспитанию может способствовать укреплению патриотических устремлений студентов.

Для достижения поставленной цели был разработан план исследования, предусматривающий несколько этапов:

1. Проведение аналитического обзора существующих практик в сфере военно-патриотического воспитания для выявления проблемных аспектов и определения причин текущих несоответствий в образовательной среде военного вуза.

2. Определение теоретических оснований военно-патриотического воспитания, включая его цели, содержание, методы и особенности проявления в контексте занятий по альпинизму.

3. Исследование возможностей альпинизма как инструмента для развития не только физических, но и морально-волевых качеств курсантов, которые необходимы для эффективного выполнения профессиональных задач в будущем.

4. Разработка и обоснование эффективных методов и форм военно-патриотического воспитания на основе альпинизма.

5. Создание и эмпирическая проверка педагогической модели, включающей альпинизм как средство военно-патриотического воспитания, и оценка её эффективности в рамках образовательного процесса военного вуза.

Таким образом, данное исследование направлено на создание обновленной методической основы для военно-патриотического воспитания курсантов, которая позволит не только улучшить физическую подготовку, но и способствовать развитию и укреплению патриотических ценностей среди будущих офицеров.

Материалы и методы исследования

В рамках настоящего исследования был применён комплексный подход, включающий теоретические и эмпирические методы научного анализа, такие как изучение информационной базы по тематике, анкетирование, опросы, педагогическое моделирование, мониторинг, тестирование и экспериментация, а также экспертная оценка и статистическая обработка данных.

Методологическую основу составили концептуальные идеи и научные подходы к патриотическому воспитанию, изложенные в работах Н.А. Белоусова, Ю.С. Васюткина, З.Т. Гасанова и других, а также исследования по теории и практике в данной области (Г.В. Зверева, Ф.Р. Зотова и др.). Особое внимание уделено исследованиям педагогических систем, направленных на формирование гражданских позиций личности (А.К. Алиев, В.И. Лутовинов и др.).

Теоретическая база исследования включала изучение личностно-ориентированных образовательных практик (В.В. Сериков, В.Т. Фоменко и др.), методологические основы воспитания духовности, нравственности и патриотизма (М.Н. Алиев, А.М. Арнольдов и др.), а также теорию педагогического сотрудничества и интеграции образования (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская и др.).

Исследование проводилось на протяжении трех этапов. Первый этап (2020-2021 гг.) был ориентирован на проблемно-поисковую деятельность, включая анализ научных результатов, разработку исследовательского плана, обоснование актуальности темы, выбор объекта и предмета исследования, формулировку его целей и задач, а также теоретический анализ и обоснование модели реализации исследования.

В рамках второго этапа исследования (2021-2022 гг.) осуществлялся подбор методик, соответствующих специфике исследуемой проблемы, а также соответствующих критериям достоверности и эффективности. В этот период был проведен начальный этап эмпирического сбора данных с использованием разработанной диагностической системы, последующая обработка и систематизация полученных результатов.

На третьем этапе (2022-2023 гг.) был сформирован комплексный диагностический инструментарий, включающий критерии и индикаторы уровня развития патриотического сознания у курсантов, определены задачи и методы экспериментального исследования, организованные соответствующие мероприятия. Проанализированы и сопоставлены результаты экспериментальной и контрольной групп, выполнена глубокая обработка данных и формулировка основных выводов диссертационного исследования.

Эмпирическая база исследования включала участие курсантов военного вуза с 1 по 5 курс, которые не имели медицинских противопоказаний для участия в спортивных мероприятиях и относились к основной медицинской группе. Всего в эксперименте участвовало 165 курсантов, которые добровольно согласились на участие в исследовании. Контрольная группа состояла из 82 курсантов, распределенных по курсам следующим образом: 15 человек с первого курса, 17 с второго, 17 с третьего, 18 с четвертого и 15 с пятого. Экспериментальная группа насчитывала 83 курсанта, распределенных по курсам так: 15 с первого, 16 с второго, 18 с третьего, 20 с четвертого и 14 с пятого. Также в эксперименте участвовали 27 человек из профессорско-преподавательского состава и тренеры по альпинизму.

Научная инновация представленного исследования заключается в следующих аспектах:

1. Осуществлена разработка и научное подтверждение педагогической модели, при помощи которой осуществляется воспитание курсантов военной академии с использованием альпинизма. Данная модель представляет собой интегрированный подход, учитывающий специфику военного образования и потенциал альпинистских дисциплин.

2. Определены и апробированы эффективные методы, формы и средства военно-патриотического воспитания, способствующие оптимизации образовательного процесса в целях формирования у курсантов устойчивого патриотического сознания.

3. Разработаны критерии для оценки уровня развития военно-патриотических чувств и патриотического сознания среди обучающихся, что позволяет проводить качественный анализ и оценку воспитательных исходов.

4. Исследована эффективность применения специализированных методов физической культуры и спортивных дисциплин с военно-прикладным уклоном в альпинизме для развития патриотического сознания и чувств курсантов.

5. Экспериментально подтверждена целесообразность использования альпинистских дисциплин в качестве средства патриотического воспитания, направленного на повышение профессиональной подготовленности курсантов.

Теоретическая значимость исследования обусловлена применением современного научного аппарата для формирования комплекса теоретических положений, принципов и методик, которые расширяют понимание процессов воспитания в рамках высшего профессионального образования через призму военно-патриотической деятельности и спортивных практик.

Практическая значимость работы подтверждается результатами экспериментальной верификации разработанной модели, демонстрирующей высокую эффективность альпинизма как средства патриотического воспитания. Эта модель может быть интегрирована в образовательный процесс военных вузов и способствует укреплению патриотического сознания у курсантов.

Апробация и внедрение результатов исследования проводились на базе Восточно-Сибирского института МВД России, что позволило обеспечить практическую проверку и оценку предложенных решений в реальных условиях военного образования.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило констатировать наличие статистически значимых различий в уровне развития патриотического сознания между курсантами экспериментальной и контрольной групп по итогам реализации разработанной педагогической модели военно-патриотического воспитания средствами альпинизма. Согласно полученным данным, доля курсантов с высоким уровнем патриотического сознания в экспериментальной группе возросла на 28,4% (с 17,3% до 45,7%), тогда как в контрольной группе прирост составил лишь 6,2% (с 16,9% до 23,1%). Удельный вес курсантов со средним уровнем в экспериментальной группе увеличился на 12,8% (с 52,4% до 65,2%), а в контрольной - на 4,7% (с 53,8% до 58,5%). При этом количество курсантов с низким уровнем патриотического сознания в экспериментальной группе сократилось на 41,1% (с 30,3% до 7,6%), в то время как в контрольной группе снижение составило 10,9% (с 29,3% до 18,4%) (Выготский, 1997).

Анализ динамики развития отдельных компонентов патриотического сознания у курсантов экспериментальной группы показал наиболее существенный прирост по когнитивному (+34,6%), эмоционально-ценностному (+29,1%) и деятельностному (+27,5%) критериям. Так, если на констатирующем этапе эксперимента высокий уровень когнитивного компонента демонстрировали 21,4% курсантов, то на контрольном этапе их доля достигла 56,0%. Подобная тенденция наблюдалась и в отношении эмоционально-ценностного компонента: удельный вес курсантов с высоким уровнем возрос с 19,7% до 48,8%. Доля курсантов с высоким уровнем деятельностного компонента патриотического сознания повысилась с 14,2% до 41,7%. Наименее выраженной оказалась динамика мотивационно-потребностного компонента: количество курсантов с высоким уровнем увеличилось на 21,4% (с 26,8% до 48,2%) (Кечиев, Путилов, Тумковский, 2002).

Сопоставительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп позволил установить, что темпы прироста высокого уровня развития всех компонентов патриотического сознания у курсантов экспериментальной группы существенно превышали соответствующие показатели в контрольной выборке. Если по когнитивному критерию разница в приросте между группами составила 28,1%, то по эмоционально-ценностному - 23,6%, по деятельностному - 22,4%, а по мотивационно-потребностному - 16,7%. Данные результаты убедительно свидетельствуют об эффективности разработанной модели военно-патриотического воспитания курсантов, интегрирующей потенциал альпинизма как средства формирования патриотического сознания будущих офицеров (Андреев, 2004).

Качественный анализ ответов курсантов экспериментальной группы на вопросы анкеты и интервью позволил выявить ряд позитивных изменений в их ценностно-смысловой сфере. В частности, 78,4% респондентов отметили существенное повышение интереса к истории России, ее культуре и традициям, 82,6% - углубление понимания своего долга перед Родиной, 74,3% - усиление чувства гордости за свою страну и причастности к ее судьбе. При этом 69,7% курсантов подчеркнули возросшую потребность в активном участии в патриотической деятельности, 71,2% - готовность к защите национальных интересов России, в том числе в условиях экстремальных ситуаций и боевых действий. Многие курсанты (64,8%) также указали на обретение новых смыслов военной службы, связанных не только с профессиональным долгом, но и с личной ответственностью за судьбу Отечества.

Экспертные оценки преподавателей и тренеров по альпинизму, вовлеченных в реализацию программы военно-патриотического воспитания, в целом подтверждают результаты анкетирования и интервьюирования курсантов. Так, 88,9% экспертов отметили заметный рост патриотической активности курсантов экспериментальной группы, проявляющийся в их инициативности, ответственности,

дисциплинированности, стремлении к саморазвитию и самосовершенствованию. По мнению 81,5% опрошенных специалистов, занятия альпинизмом способствовали не только повышению уровня физической подготовленности курсантов, но и формированию у них ценных морально-волевых и лидерских качеств, таких как мужество, стойкость, решительность, самообладание, способность к принятию ответственных решений в нестандартных ситуациях. Кроме того, 77,8% экспертов подчеркнули значимость коллективного характера альпинистской деятельности для развития у курсантов навыков конструктивного взаимодействия, взаимовыручки, сплоченности и чувства воинского братства (Корнилова, Томилин, 2017).

Наблюдения за курсантами экспериментальной группы в ходе тренировочных занятий и соревнований по альпинизму позволили зафиксировать ряд позитивных поведенческих проявлений, свидетельствующих о развитии их патриотического сознания. В частности, было отмечено неуклонное соблюдение курсантами воинских ритуалов и традиций, бережное отношение к государственной символике, стремление к достижению высоких результатов в учебно-профессиональной и спортивной деятельности во имя чести и достоинства России. Курсанты демонстрировали образцы мужества, стойкости и взаимовыручки в сложных климатических и рельефных условиях горной местности, проявляли готовность к самопожертвованию ради спасения жизни товарищей. Многие из них активно участвовали в патриотических акциях и мероприятиях, посвященных памятным датам военной истории и боевой славы России (Мануйлов, 2002).

Статистический анализ динамики показателей физической подготовленности курсантов экспериментальной группы выявил достоверный прирост результатов во всех контрольных упражнениях, связанных со специфическими требованиями альпинизма. Так, среднее время преодоления военно-прикладной полосы препятствий сократилось на 17,3% ($p < 0.01$), дистанции в 5 км по пересеченной местности - на 14,8% ($p < 0.01$), подъема по канату на 6 м - на 21,2% ($p < 0.001$). Значительно возросли показатели силовой выносливости курсантов: количество подтягиваний на перекладине увеличилось на 36,4%, отжиманий в упоре лежа - на 29,6%, приседаний - на 32,1% ($p < 0.001$). Кроме того, существенно улучшились результаты в лыжных гонках на 10 км (+18,9%, $p < 0.01$), кроссовом беге на 3 км (+16,2%, $p < 0.01$) и плавании на 500 м (+22,8%, $p < 0.001$) (Осмоловская, Шабалин, 2014).

Подводя итоги исследования, следует подчеркнуть, что полученные результаты носят не только научно-теоретический, но и практико-ориентированный характер. Разработанная педагогическая модель военно-патриотического воспитания курсантов средствами альпинизма может быть использована в образовательном процессе военных вузов для повышения эффективности формирования патриотического сознания будущих офицеров. Ее реализация предполагает создание специальных педагогических условий, включающих разработку программно-методического обеспечения интеграции альпинистской подготовки в систему военно-профессионального образования, повышение компетентности преподавательского состава в области патриотического воспитания и экстремальных видов спорта, развитие материально-технической базы для занятий альпинизмом, организацию систематического мониторинга уровня патриотического сознания курсантов (Шагбанова, 2018).

При этом важно подчеркнуть, что альпинизм как средство военно-патриотического воспитания курсантов не следует рассматривать изолированно от других видов образовательной и служебно-боевой деятельности. Напротив, максимальный педагогический эффект может быть достигнут лишь при комплексном использовании всего арсенала форм и методов патриотической работы в военном вузе, включая учебные занятия по общественным и военно-профессиональным дисциплинам, информационно-пропагандистские и культурно-досуговые мероприятия, встречи с ветеранами войн и военной службы, участие в поисковом движении и военно-мемориальной деятельности, шефство над ветеранами и др. (Волкова, 2015). Только при таком системном подходе, основанном на единстве обучения, воспитания и развития личности курсанта, возможно эффективное решение задач формирования его патриотического сознания как ключевого компонента профессионализма будущего офицера.

Таким образом, проведенное исследование вносит существенный вклад в развитие теории и практики военно-патриотического воспитания курсантов в условиях современного военного вуза. Полученные результаты не только подтверждают педагогический потенциал альпинизма как действенного средства формирования патриотического сознания будущих офицеров, но и раскрывают конкретные пути и механизмы его реализации в образовательном процессе. Дальнейшие перспективы исследования связаны с изучением возможностей использования других экстремальных видов спорта (скалолазания, парашютного спорта, спортивного ориентирования и др.) в системе военно-патриотического воспитания курсантов, а также с разработкой методик диагностики и прогнозирования динамики развития их патриотического сознания на различных этапах военно-профессиональной подготовки.

Заключение

Рассмотрим вузовский этап патриотического воспитания военизированным вузом. Смена вчерашним школьником образовательной, коммуникативной среды, существенное изменение предъявляемых требований, стиля, форм и методов преподавания, в ряде случаев коренное изменение уровня опеки, поддержки со стороны семьи, друзей, учителей приводит к необходимости формирования новых привычек. Если стихийность формирования привычек или неадекватное воздействие педагога приводят к вредным привычкам, то они могут создать прецедент цепной реакции, то есть повлечь за собой формирование других. В результате могут сформироваться ощущение неуспешности, появиться утомляемость, снизиться интерес к будущей профессии, возникнуть пренебрежительное отношение к учёбе, развиться стремление к поиску путей, позволяющих избегать больших трудозатрат (работа на зачёт как формальную отметку, а не критерий самообразования и т.п.). Могут начать формироваться привычки, черты характера, адекватные необходимости достижения цели любыми путями. Очевидно, что отмеченные обстоятельства кроме снижения эффективности профессиональной подготовки в целом не будут способствовать и формированию чувства долга и ответственности, что составляет одну из целей патриотического воспитания в системе МВД.

1. Разработанная модель военно-патриотического воспитания курсантов военизированного вуза, объединяющая в себе взаимосвязанные между собой блоки и компоненты, позволяющие в совокупности со средствами одного из экстремальных видов спорта – альпинизма, существенно повысить степень эффективности процесс, ориентированный на формирование патриотического воспитания будущих специалистов.
2. Применение действенных средств, форм и методов патриотического воспитания, с научно обоснованным потенциалом, заложенным в альпинизме, способствует формированию патриотического сознания курсантов военизированных вузов.
3. Воспитательный и развивающий потенциал альпинизма и использование предлагаемым им широкого спектра возможностей, позволяют существенно и положительно повлиять не только на физическое развитие курсантов, но в первую очередь действительно влиять на формирование его нравственно-волевых качеств, сопровождающие формирование патриотического сознания.
4. Критерии определения уровня развития патриотических чувств и патриотического сознания курсантов, позволяют производить диагностические мероприятия, предоставляющие информацию о текущем уровне сформированности патриотического сознания курсантов.

Список литературы

1. Андреев А.А. Некоторые проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах // Инновации в образовании. 2004. № 6. С. 98-112.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Психология и педагогика среды: конспект работ. Костанай: Управление образования города Волгодонска, 1997. 268 с.
3. Волкова Е.А. Организация информационно-образовательной среды в ОУ как средство реализации требований ФПХ // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы II Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Интерактив плюс, 2015. С. 376-377.

4. Ефремов О.Ю. Педагогика. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 130 с.
5. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. Москва; Нижний Новгород: Издательство Волго-Вятской академической государственной службы, 2002. 157 с.
6. Мелентьев А.В. Особенности военно-патриотического воспитания экстремальными видами спорта(альпинизм) // Образование и право. 2021. № 10. С. 268-273.
7. О полиции: федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ: принят Государственной Думой 28 января 2011 г.: одобрен Советом Федерации 02 февраля 2011 г. (последняя редакция). – В данном виде док. опубликован не был. Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
8. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г. (последняя редакция). – В данном виде док. опубликован не был. - Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
9. Осмоловская И.М., Шабалин Ю.Е. Состав и структура модели образовательного процесса в информационно-образовательной среде // Владимирский государственный университет им. А.Г и Н.Г Столетовых, Владимир. 2014. № 19 (38). С. 18-32.
10. Рубинштейн С.Л. Развитие и обучение. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 150-160 с.
11. Ильченко О.А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе: на примере подготовки специалистов с высшим образованием. 2002. 22 с.
12. Кечиев Л.Н., Путилов Г.П., Тумковский С.Р. Методы и средства построения образовательного портала технического вуза // Открытое образование. 2002. № 2. С. 34-42.
13. Корнилова М.Ю., Томилин А.Н. Патриотическое воспитание учащихся морского вуза в условиях города-героя: монография. Новороссийск: РИО Государственный Морской университет им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2017. 138 с.
14. Шагбанова Х.С. Из опыта реализации патриотического воспитания полицейских в зарубежных странах // Образование и право. 2018. № 12. С. 262-267.

Pedagogical conditions for the implementation of the program of military patriotic education of cadets through extreme sports (mountain climbing)

Andrey V. Melentyev

Lecturer at the Department of Professional Training
East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia
Irkutsk, Russia
andrei30303@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 19.01.2024

Accepted 20.02.2024

Published 15.03.2024

UDC 37.037.5:355.233.22:796.5

DOI 10.25726/s7750-2169-9033-k

EDN LSDKXX

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Annotation

The article is devoted to the study of the pedagogical conditions for the implementation of the program of military-patriotic education of cadets through extreme sports, in particular mountaineering. The study used an integrated approach, combining theoretical and empirical methods of analysis, including questionnaires (N=165), surveys (N=27), pedagogical modeling, monitoring, testing, experimentation with the participation of control (N=82) and experimental (N=83) groups of 1-5 year cadets at a military university, as well as expert assessment and statistical processing of the data obtained. The methodological basis was made up of scientific approaches to patriotic education (N.A. Belousov, Yu.S. Vasyutin, Z.T. Gasanov, etc.), studies of pedagogical systems for the formation of civil positions of the individual (A.K. Aliev, V.I. Lutovinov etc.), personality-oriented educational practices (V.V. Serikov, V.T. Fomenko, etc.), education of spirituality, morality and patriotism (M.N. Aliev, A.M. Arnoldov, etc.), pedagogical cooperation and integration of education (Sh.A. Amonashvili, E.V. Bondarevskaya, etc.). A three-stage study (2020-2023) made it possible to develop and test a pedagogical model of military-patriotic education of cadets using mountaineering, which demonstrated high efficiency according to the results of the experiment. The research makes a significant contribution to the development of the theory and practice of military-patriotic education of cadets in the conditions of a modern military university. The results obtained not only confirm the pedagogical potential of mountaineering as an effective means of forming the patriotic consciousness of future officers, but also reveal specific ways and mechanisms of its implementation in the educational process. Further research prospects are related to the study of the possibilities of using other extreme sports in the system of military-patriotic education of cadets, as well as the development of methods for diagnosing and predicting the dynamics of their patriotic consciousness at various stages of military vocational training.

Keywords

mountaineering, paramilitary university, model, patriotic education, cadet, patriotic consciousness

References

1. Andreev A.A. Some problems of pedagogy in modern information and educational environments // Innovations in education. 2004. No. 6. P. 98-112.
2. Vygotsky L.S. Pedagogical psychology. Psychology and pedagogy of the environment: abstract of work. Kostanay: Department of Education of the city of Volgodonsk, 1997. 268 p.
3. Volkova E.A. Organization of the information and educational environment in educational institutions as a means of implementing the requirements of the educational process // Educational environment today: development strategies: materials of the II International Scientific and Practical Conference. Cheboksary: Interactive Plus, 2015. pp. 376-377.
4. Efremov O.Yu. Pedagogy. St. Petersburg: Peter, 2010. 130 p.
5. Manuilov I.O.C. Environmental approach to education. Moscow; Nizhny Novgorod: Publishing House of the Volga-Vyatka Academic Public Service, 2002. 157 p.
6. Melentyev A.V. Features of military-patriotic education in extreme sports (mountaineering) // Education and Law. 2021. No. 10. P. 268-273.
7. On the police: Federal Law No. 3-FZ of February 7, 2011: adopted by the State Duma on January 28, 2011: approved by the Federation Council on February 2, 2011 (latest edition). – In this form, doc. was not published. Access from SPS "ConsultantPlus".
8. On education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012: adopted by the State Duma on December 21, 2012: approved by the Federation Council on December 26, 2012 (latest edition). – In this form, doc. was not published. - Access from SPS "ConsultantPlus".
9. Osmolovskaya I.M., Shabalin Yu.E. Composition and structure of the model of the educational process in the information and educational environment // Vladimir State University named after. A.G. and N.G. Stoletov, Vladimir. 2014. No. 19 (38). pp. 18-32.
10. Rubinshtein S.L. Development and training. Fundamentals of general psychology. St. Petersburg: Peter, 2002. 150-160 p.

11. Ilchenko O.A. Organizational and pedagogical conditions for the development and application of online courses in the educational process: using the example of training specialists with higher education. 2002. 22 p.
12. Kechiev L.N., Putilov G.P., Tumkovsky S.P. Methods and means of constructing an educational portal for a technical university // Open Education. 2002. No. 2. P. 34-42.
13. Kornilova M.Yu., Tomilin A.N. Patriotic education of maritime university students in the conditions of a hero city: monograph. Novorossiysk: RIO State Maritime University named after. adm. F.F. Ushakova, 2017. 138 p.
14. Shagbanova Kh.S. From the experience of implementing patriotic education of police officers in foreign countries // Education and Law. 2018. No. 12. pp. 262-267.

Особенности профессиональной подготовки студентов факультетов физической культуры и спорта заочной формы обучения

Валерий Юрьевич Павлов

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физкультурно-спортивных дисциплин
Томский государственный педагогический университет
Томск, Россия
Pavlov.v87@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Анатолий Николаевич Вакурин

Кандидат педагогических наук, директор института физической культуры и спорта
Томский государственный педагогический университет
Томск, Россия
vakurin@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Ольга Николаевна Бобина

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физкультурно-спортивных дисциплин
Томский государственный педагогический университет
Томск, Россия
olgabobina59@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Алексей Юрьевич Вязигин

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физкультурно-спортивных дисциплин
Томский государственный педагогический университет
Томск, Россия
a_viazigin@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 20.01.2024

Принята 20.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 378.147:796(075.8)

DOI 10.25726/c3397-2899-4088-o

EDN LAANYX

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Данная статья посвящена анализу содержания профессиональной деятельности и структуры профессиональной компетентности педагога по физической культуре и спорту. Рассматриваются особенности организации профессиональной подготовки педагога физической культуры и спорта. Выявлены организационно-методические особенности заочной формы обучения и перспективы её развития. Представлены результаты анкетирования профессорско-преподавательского состава и студентов очного и заочного отделений института физической культуры и спорта. В ходе исследования были проанализированы экзаменационные ведомости по профилирующим учебным дисциплинам и видам работ, что позволило провести сравнительный анализ подготовки студентов-выпускников

института физической культуры и спорта Томского государственного педагогического университета (ИФКС ТГПУ) очной и заочной форм обучения. Разработаны практические рекомендации по совершенствованию профессиональной подготовки студентов факультетов (институтов) физической культуры и спорта заочной формы обучения, обучающихся по программам бакалавриата, которые учитывают выявленные особенности профессиональной подготовки и могут быть внедрены в учебный процесс факультетов (институтов) физической культуры и спорта, что позволит устранить недостатки («пробелы») в профессиональной подготовленности студентов-заочников. Для правильного формирования перечня профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы у студента в период обучения в вузе, авторы проанализировали структуру и основное содержание профессиональной деятельности.

Ключевые слова

профессиональная подготовка, физическая культура, специалист по физической культуре, студенты, бакалавриат, форма обучения

Введение

Современное состояние системы образования в Российской Федерации характеризуется высокой востребованностью квалифицированных педагогических кадров, в том числе физкультурно-спортивных профилей.

В настоящее время во многих общеобразовательных и спортивных школах наблюдается тенденция **«старения кадров»**. Данный факт делает ещё более актуальными вопросы повышения эффективности системы высшего и профессионального педагогического образования в области физической культуры и спорта (Петунин, 1994; Пилоян, 1996).

Особенно остро проблема обеспеченности образовательных организаций квалифицированным кадровым составом стоит в отдалённых районах нашей страны, куда молодые специалисты, закончив обучение в вузе, отправляются для трудоустройства в очень небольшом количестве.

Зачастую непосредственно в местах нахождения образовательных организаций имеются лица, желающие осуществлять профессиональную деятельность в сфере образования, но не имеющие соответствующего профессионального образования. В частности, в сфере физической культуры и спорта к такой категории граждан относятся бывшие спортсмены, или лица желающие поменять избранный вид профессиональной деятельности. Как правило, указанная категория населения по каким-либо причинам (личного, семейного характера и др.) не имеет возможности получения образования по очной форме обучения (Платонов, Долгов, 1995).

Решение указанной проблемы возможно благодаря наличию в нашей стране сложившейся системе заочного образования.

Несмотря на значительную историю развития, вопросы совершенствования системы заочного профессионального образования в настоящее время остаются крайне актуальными. За последние десятилетия данной проблематике были посвящены научные работы многих отечественных специалистов и представителей ближнего зарубежья (Малькова, 2010; Кралевиц, Ковальчук, Иваненко, 2016; Волошина, 2012; Староверова, 2012; Бурдова, Галимзянова, Иванова, 2013; Паначев, Черных, 2013 и др.).

Многие из вышеуказанных авторов подчёркивают, что действующая система заочного образования является менее эффективной в сравнении с очной формой обучения и зачастую не может обеспечить необходимый уровень профессиональной подготовленности педагогов в соответствии с современными требованиями.

Таким образом, сегодня существует противоречие между острой востребованностью заочной формы обучения для решения актуальных кадровых проблем различных образовательных организаций и недостаточной эффективностью существующей системы заочного обучения, как следствие, не достаточным уровнем профессиональной подготовленности выпускников-заочников.

Решение указанной проблемной ситуации возможно на основании глубокого анализа особенностей организации профессиональной подготовки студентов факультетов (институтов) физической культуры и спорта заочной формы обучения в современных условиях, «сильных» и «слабых» сторон профессиональной подготовленности студентов-заочников для устранения выявленных «пробелов» в подготовке.

Материалы и методы исследования

Для правильного формирования перечня профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы у студента в период обучения в вузе, необходимо чётко понимать структуру и основное содержание профессиональной деятельности.

Например, Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов (Холодов, Кузнецов, 2000), рассматривая особенности профессионально-педагогической деятельности учителя физической культуры, указывают: «В деятельности учителя физической культуры выделяют три основных этапа: 1) подготовка к процессу физического воспитания; 2) практическая деятельность на уроке; 3) контроль за эффективностью педагогического процесса.

Каждый из этих этапов включает в себя определенные виды деятельности. Первый (подготовительный) этап деятельности учителя физической культуры направлен на обеспечение условий качественного проведения учебно-воспитательного процесса в целом и каждого урока в отдельности. Он включает в себя разработку и составление плана-графика образовательного процесса на год, тематического (рабочего) плана на каждую учебную четверть, планов-конспектов на каждый урок, выбор конкретных средств и методов физического воспитания, форм организации учебного процесса.

В процессе физического воспитания (второй этап) практическая деятельность учителя физической культуры направлена на управление учебно-практической и познавательной деятельностью учащихся на уроке, в ходе которого выполняются программные требования по физическому воспитанию в школе. Управление деятельностью учащихся включает в себя: организационные мероприятия на уроке; непосредственно педагогические воздействия; текущий контроль на уроке.

На этапе контроля за эффективностью педагогического процесса (третий этап) деятельность учителя физической культуры направлена на анализ и оценку результатов обучения, положительных и отрицательных сторон своего труда, выявление наиболее рациональных путей устранения замеченных недостатков и при необходимости на выработку нового профессионально-педагогического решения».

Ю. Д. Железняк, В. М. Минбулатов (Железняк, Минбулатов, 2004) иначе рассматривает алгоритм профессионально-педагогической деятельности учителя физической культуры.

Они выделяют шесть этапов в профессионально-педагогической деятельности: 1. конкретизация цели и задач; 2. отбор средств, форм и методов; 3. программирование; 4. дидактическое взаимодействие; 5. контроль; 6. анализ.

Указанные этапы авторы именуют компонентами деятельности или дидактическими шагами и дают следующее определение: «шаг или единица дидактических процессов – это один из последовательно сменяющихся моментов динамики взаимодействия преподавания и учения во времени, которые обуславливают закономерные и целенаправленные изменения в состоянии его субъектов – учителя и учащихся».

Авторы следующим образом характеризуют вышеуказанные компоненты:

«I компонент деятельности. Учитель конкретизирует цель и задачи учебно-воспитательного процесса до непосредственного взаимодействия с учащимися:

- в целом на учебный год для каждого класса (года обучения);
- на периоды учебного года (четверть, триместр, семестр);
- на другой интервал времени, выделенного на изучение раздела (темы) учебной программы, включая уроки физической культуры.

II компонент деятельности. Отбор и обоснование оптимальных конкретизированным целям и задачам:

- средств педагогического воздействия;

- форм организации собственных влияний и ожидаемых действий учащихся;
- методов организации и взаимодействия преподавания и учения.

III компонент деятельности. Программирование того, что подготовлено, отобрано и обосновано для организации учебной деятельности школьников на уроках физической культуры, включая план учебной работы на учебный год, его период и план или план-конспект урока физической культуры для каждой параллели учебных классов. Последний документ в деталях программирует содержание, формы организации и методы реализации предстоящего дидактического взаимодействия учителя и учащихся.

IV компонент деятельности. Непосредственное дидактическое взаимодействие с деятельностью учения, где начинается работа учителя по организации и ведению учебно-воспитательного процесса с целью формирования знаний, навыков, умений, развития двигательных, нравственных и волевых качеств личности школьников и достижению цели конкретного отрезка дидактических процессов.

V компонент деятельности. Контроль учебно-воспитательных воздействий на учащихся, их восприятия и результатов взаимодействия преподавания и учения и коррекция средств, форм и методов взаимодействия с ориентацией на обеспечение ожидаемых знаний, двигательных и инструктивных знаний или других конкретных показателей.

VI компонент деятельности. Анализ позитивных и негативных сторон завершающего «шага» и на этой основе обоснование рекомендации для начала нового цикла учебно-воспитательного процесса».

(Деркач, Исаев, 1982) отмечают: «Особенности работы педагога-тренера требуют выполнения ряда специфических функций. Выделяют следующие функции: учебно-тренировочная, воспитательная, психологическая, организаторская, самосовершенствования, контроля, обеспечения учебно-тренировочного процесса, судейская».

Для решения поставленных задач нашего исследования использовались следующие методы исследования:

1. Анализ научно-методической литературы;
2. Анкетирование;
3. Интервьюирование;
4. Методы математической статистики.

Анализ научно-методической литературы. В соответствии с поставленными задачами исследования в целях изучения теоретико-методических основ профессиональной подготовки студентов факультетов (институтов) физической культуры был проведён анализ научно-методической литературы.

Проведённый анализ научно-методической литературы позволил углубленно изучить основные компоненты профессиональной деятельности педагога по физической культуре и спорту, особенности организации его профессиональной подготовки и выявить перспективные пути совершенствования профессионально-педагогической подготовки специалистов физической культуры и спорта.

В рамках непосредственной экспериментальной работы был проведен анализ документов учёта успеваемости (экзаменационные ведомости) выпускных курсов ИФКС ТГПУ (выпуск 2023 г.) заочной и очной форм обучения, обучающихся по программам бакалавриата, по основным профилирующим учебным дисциплинам и видам работ (педагогические практики, курсовые работы).

Анкетирование. В рамках исследования были проведены:

1. анкетирование профессорско-преподавательского состава ИФКС ТГПУ, осуществляющего преподавание по основным профилирующим учебным дисциплинам и видам работ (учебные и производственные практики, курсовые работы);
2. анкетирование студентов ИФКС ТГПУ выпускных курсов заочной форм обучения, обучающихся по программам бакалавриата.

Анкетирование профессорско-преподавательского состава ИФКС ТГПУ позволило уточнить особенности организации учебных занятий со студентами заочной формы обучения по отдельным учебным дисциплинам и видам работ, а также мнение ведущих преподавателей о недостатках и положительных сторонах обучения студентов-заочников, о перспективах развития заочного образования и предложения по его модернизации.

В анкетировании приняли участие 9 ведущих преподавателей (доценты, старшие преподаватели) ИФКС ТГПУ, имеющие стаж педагогической деятельности более 10 лет, осуществлявшие преподавание по основным профилирующим учебным дисциплинам и видам работ у студентов очной и заочной форм обучения. Среди респондентов: шесть кандидатов педагогических наук, один Заслуженный мастер спорта России.

В анкетировании студентов ИФКС ТГПУ выпускных курсов заочной формы обучения, обучающихся по программам бакалавриата, приняло участие 32 человека. Проведённое анкетирование позволило выявить особенности исходного уровня профессиональной подготовленности студентов – наличие у студентов практического опыта работы по профилю получаемого высшего образования, опыта соревновательной деятельности, а также основные сложности в освоении отдельных учебных дисциплин и видов работ.

Интервьюирование. Одновременно с анкетированием преподавателей и студентов проводилось интервьюирование. В ходе интервьюирования уточнялось содержание вопросов анкеты, а также были использованы дополнительные вопросы, не вошедшие в содержание анкет.

Методы математической статистики использовались для статистической обработки материалов исследования.

В ходе статистической обработки результатов осуществлялись следующие вычисления:

1. процентного соотношения (%);
2. среднего арифметического значения;
3. U-критерия Манна-Уитни.

Расчёт процентных соотношений (РС) осуществлялся для определения значимости процентного вклада по отдельным вопросам анкеты при анализе результатов анкетирования преподавателей и студентов, а также в ходе проводимого сравнительного анализа экзаменационных оценок студентов заочной и очной форм обучения, обучающихся по программам бакалавриата, по основным профилирующим учебным дисциплинам и видам работ. Вычислялась доля (%) тех или иных оценок (или ответов респондентов) в общей совокупности оценок (или соответствующих ответов) по формуле:

$$PC = \frac{Ni}{No} * 100,$$

где:

Ni – количество отдельных оценок («отлично», «хорошо» или «удовлетворительно») или количество отдельных вариантов ответов на вопросы анкеты;

No – общее количество оценок или общее количество ответов на вопросы анкеты.

Вычисление среднего арифметического значения (\bar{X}) осуществлялось для расчёта средних значений экзаменационных оценок студентов заочной и очной форм обучения, обучающихся по программам бакалавриата, по основным профилирующим учебным дисциплинам и видам работ в ходе проводимого их сравнительного анализа.

Расчёт среднего арифметического значения (\bar{X}) осуществлялся по формуле:

$$\bar{X} = \frac{\sum Xi}{n},$$

где: Xi – оценка отдельного студента;

n – количество студентов, оценки которых были проанализированы.

Расчёт U-критерия Манна-Уитни производился для определения достоверности различий при сравнении средних значений экзаменационных оценок студентов заочной и очной форм обучения, обучающихся по программам бакалавриата, по основным профилирующим учебным дисциплинам и видам работ в ходе проводимого их сравнительного анализа.

U-критерий Манна-Уитни – это статистический непараметрический критерий, который используется для сравнения двух независимых выборок по уровню какого-либо количественно измеренного признака. Расчётное значение U-критерия ($U_{ЭМП}$) определяется по формуле:

$$U_{\text{эмп}} = (n_1 + n_2) + \frac{N_x(N_x + 1)}{2} - T_x,$$

где:

$n_1 + n_2$ – количество испытуемых в выборках;

N_x – количество испытуемых в группе с большей суммой рангов;

T_x – большая из двух ранговых сумм.

Результаты и обсуждение

Цель исследования: совершенствование профессиональной подготовки студентов факультетов (институтов) физической культуры и спорта заочной форм обучения, обучающихся по программам бакалавриата, на основе выявления особенностей реализации образовательного процесса в современных условиях.

Объект исследования: профессиональная подготовка студентов факультетов (институтов) физической культуры и спорта заочной формы обучения, обучающихся по программам бакалавриата.

Предметом исследования является процесс формирования профессиональных знаний и умений студентов факультетов (институтов) физической культуры и спорта заочной форм обучения, обучающихся по программам бакалавриата.

Гипотеза исследования основана на предположении, что реализация образовательного процесса в современных условиях на факультетах (в институтах) физической культуры и спорта со студентами-заочниками, обучающимися по программам бакалавриата, имеет специфические особенности, выявление и учёт которых в практической деятельности может повысить эффективность профессионально подготовки указанной категории обучающихся.

Для достижения поставленной цели исследования решались следующие задачи исследования:

1. изучить теоретико-методические основы профессиональной подготовки педагогов физической культуры и спорта;
2. выявить особенности профессиональной подготовки студентов факультетов (институтов) физической культуры и спорта заочной форм обучения, обучающихся по программам бакалавриата;
3. разработать Практические рекомендации по совершенствованию профессиональной подготовки студентов факультетов (институтов) физической культуры и спорта заочной форм обучения, обучающихся по программам бакалавриата.

Исследование проводилось на базе института физической культуры Томского государственного педагогического университета с сентября 2022 года по март 2024 года в три этапа.

На I этапе (с сентября 2022 г. по август 2023 г.) уточнялась актуальность выбранного направления исследования, выявлялись перспективные пути проведения исследования, проводился анализ научно-методической литературы по теме исследования, формировался аппарат исследования, осуществлялись подбор адекватных методов исследования и разработка анкет для преподавателей и студентов.

На II этапе (с сентября 2023 г. по декабрь 2023 г.) проводилось анкетирование и интервьюирование преподавателей и студентов ИФКС ТГПУ, а также сравнительный анализ документов учёта успеваемости (экзаменационные ведомости) выпускных курсов ИФКС ТГПУ заочной и очной форм обучения, обучающихся по программам бакалавриата, по основным профилирующим учебным дисциплинам и видам работ (педагогические практики, курсовые работы).

На III этапе (с января 2024 г. по март 2024 г.) проводилась обработка полученных результатов анкетирования, формировались выводы по результатам проведённого исследования, разрабатывались практические рекомендации по совершенствованию профессиональной подготовки студентов факультетов (институтов) физической культуры и спорта заочной форм обучения, обучающихся по программам бакалавриата.

Для выявления особенности профессиональной подготовки студентов факультетов (институтов) физической культуры и спорта заочной формы обучения, в рамках исследования были проведены:

1. анкетирования профессорско-преподавательского состава ИФКС ТГПУ;
2. анкетирования студентов ИФКС ТГПУ выпускных курсов заочной формы обучения, обучающихся по программам бакалавриата;
3. сравнительный анализ результатов экзаменационных сессий выпускных курсов ИФКС ТГПУ заочной и очной форм обучения, обучающихся по программам бакалавриата, по основным профилирующим учебным дисциплинам и видам работ.

Для проведения анкетирования профессорско-преподавательского состава ИФКС ТГПУ была разработана анкета, в которую вошли вопросы, уточняющие особенности организации учебных занятий со студентами заочной формы обучения по отдельным учебным дисциплинам и видам работ, а также мнение ведущих преподавателей о недостатках и положительных сторонах обучения студентов-заочников, о перспективах развития заочного образования и предложения по его модернизации.

В анкетировании приняли участие 9 ведущих преподавателей (доценты, старшие преподаватели) ИФКС ТГПУ, имеющие стаж педагогической деятельности более 10 лет, осуществлявшие преподавание по основным профилирующим учебным дисциплинам и видам работ у студентов очной и заочной форм обучения.

Перечень профилирующих учебных дисциплин и видов работ (Табл. 1), был определён исходя из необходимости комплексной оценки профессиональной подготовленности студентов ИФКС ТГПУ заочной формы обучения как результата процесса профессиональной подготовки, отражающего отдельные его особенности. Сформированный перечень дисциплин позволяет оценить: уровень основополагающих профессиональных знаний; уровень сформированности необходимых практических навыков; уровень владения методикой базовых (для учебных программ образовательных организаций) видов спорта; уровень владения основами научно-исследовательской деятельности в сфере физической культуры и спорта.

Таблица 1. Перечень профилирующих учебных дисциплин и видов работ, комплексно характеризующий уровень и особенности профессиональной подготовленности студентов ИФКС ТГПУ

№ п/п	Учебная дисциплина / вид работ	Профессиональная компетенция
1.	Теория физической культуры	Владение основами (интегральной системой знаний) физического воспитания и спортивной тренировки
2.	Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности	Владение практическими навыками физического воспитания и спортивной тренировки
3.	Спортивные дисциплины	Владение методикой базовых видов спорта – видов спорта, включённых в программу физического воспитания различных категорий обучающихся (дошкольник, школьники, студенты)
3.1.	Баскетбол	
3.2.	Волейбол	
3.3.	Гимнастика	
3.4.	Лёгкая атлетика	
3.5.	Лыжный спорт	
3.6.	Плавание	
3.7.	Подвижные игры	
4.	Курсовая работа по дисциплине «Педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование»	Владение основами научно-исследовательской деятельности в области физической культуры и спорта, а также углубленными знаниями методики избранного вида спорта

Особая значимость выделенных учебных дисциплин и видов работ для профессиональной подготовки будущих специалистов по физической культуре и спорту обусловила выбор респондентов.

На вопрос «В ходе преподавания отличаются ли Ваши методические подходы к студентам заочной и очной форм обучения?»:

66,7 % опрошенных ответили отрицательно;
33,3 % указали, что их методические подходы к обучению студентов заочной формы обучения имеют специфические отличия (рис. 1.).

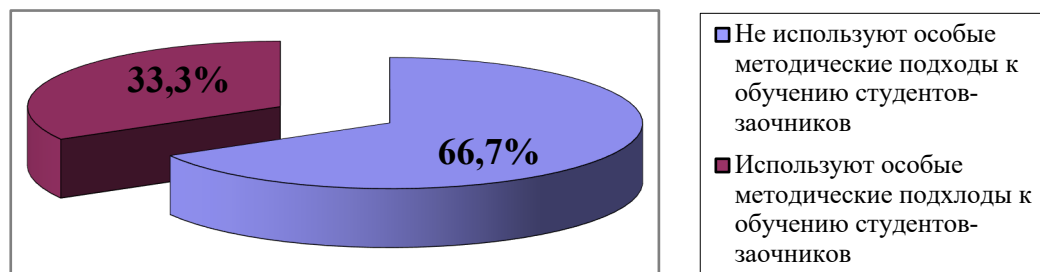


Рисунок 1. Процентное соотношение мнений профессорско-преподавательского состава ИФКС ТГПУ о необходимости использования особых методических подходов для обучения студентов-заочников

В частности, практические занятия со студентами-заочниками носят обзорно-методический характер. Т.е. изучаемый материал доводится в «сжатом» виде, более поверхностно. Это продиктовано экономией учебного времени в рамках относительно краткосрочной учебной сессии. Со студентами очной формы обучения имеется возможность подробной, детальной проработки каждого вопроса рабочей программы дисциплины. Для достижения необходимого обучающего воздействия со студентами-заочниками по теоретическим дисциплинам материал подаётся более схематично.

Особую роль при этом приобретает система консультаций со студентами в межсессионный период, в том числе с использованием дистанционных информационно-коммуникационных технологий. Указанные особенности образовательного процесса предъявляют более серьёзные требования к умению студентов самостоятельно получать знания из различных источников, а также самоконтролю (самодисциплине) обучающихся в ходе освоения материала в межсессионный период.

На вопрос «Отличаются ли исходные уровни готовности студентов заочной и очной форм обучения к освоению Вашей учебной дисциплины (вида работ)?» мнения респондентов распределились следующим образом: 44,5 % считают, что уровни отличаются – студенты-очники более подготовленные; 22,2 %, что студенты-заочники более подготовленные; 33,3 % думают, что исходные уровни подготовленности студентов не отличаются (рис. 2.).

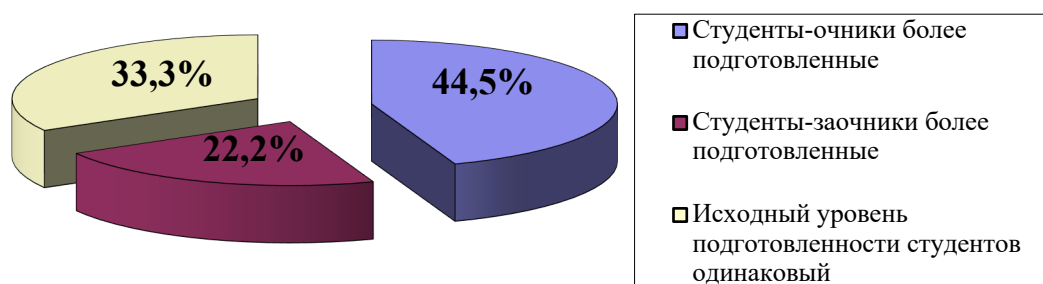


Рисунок 2. Процентное соотношение мнений профессорско-преподавательского состава ИФКС ТГПУ о разных исходных уровнях подготовленности студентов очной и заочной форм обучения

Студенты очной формы обучения по мнению респондентов более подготовлены (лучше справляются с освоением учебного материала) по теоретическим дисциплинам, лучше себя проявляют в период педагогической практики, а также при написании курсовых работ. Также заметны отличия в отдельных физкультурно-спортивных дисциплинах - подвижные игры. Однако по большинству спортивных дисциплин значимых отличий в уровне исходной подготовленности не наблюдается. При

этом студенты-заочники по мнению преподавателей более подготовлены (лучше справляются с освоением учебного материала) по следующим физкультурно-спортивным дисциплинам: лыжный спорт; плавание.

Говоря об исходном уровне подготовленности студентов 77,8 % опрошенных отметили тенденции снижения исходного уровня подготовленности студентов в сравнении с предшествующими группами. При этом 44,5 % преподавателей отмечают, что указанная тенденция присутствует как по очной, так и по заочной формам обучения. 33,3 % респондентов считают, что снижение исходного уровня готовности студентов к освоению профессии в большей степени выражена у студентов-очников. Более того, по мнению отдельных специалистов (11,1 %) в последние годы студенты заочной формы обучения приходят на занятия более подготовленными. В частности, это касается дисциплины «Плавание». Также 11,1% опрошенных считает, что особых изменений в исходном уровне подготовленности студентов, как очной, так и заочной форм обучения не наблюдается (рис. 3.).

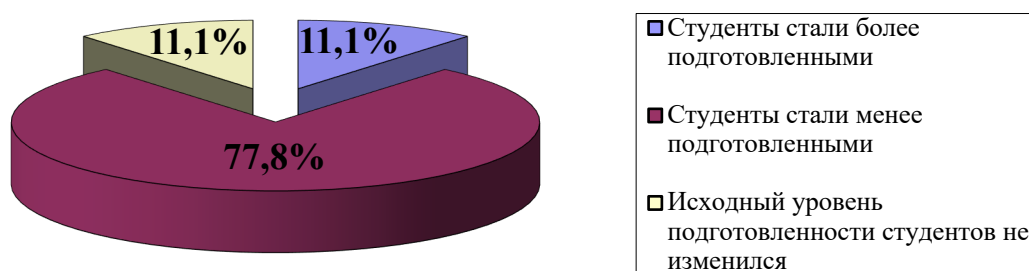


Рисунок 3. Процентное соотношение мнений профессорско-преподавательского состава ИФКС ТГПУ о динамике исходных уровнях подготовленности студентов очной и заочной форм обучения в последние годы

Ответы преподавателей об основных проблемах современной системы заочного высшего образования в области физической культуры и спорта по значимости процентного вклада расположились следующим образом:

44,5 % – недостаточное количество часов (объём контактной работы), необходимых для качественного освоения учебной дисциплины;

22,2 % – недостаточное материально-техническое оснащение образовательного процесса (спортивных сооружений и учебных аудиторий);

22,2 % – низкая мотивация студентов к обучению, в частности присутствие у отдельных студентов «избирательного отношения» к изучаемым дисциплинам (т.е. отдельные дисциплины по мнению студентов не пригодятся им в дальнейшей профессиональной деятельности и, как следствие, мотивация к освоению таких дисциплин крайне низкая) или обучение не ради получения профессии, а исключительно ради диплома о высшем образовании;

22,2 % – большая загруженность студентов в период сессии;

11,1 % – большие группы студентов, что не позволяет эффективно использовать индивидуальный подход;

11,1 % – отсутствие возможности реализовывать воспитательную работу со студентами (т.к. большую часть времени – в межсессионный период они отсутствуют);

11,1 % – низкий уровень самодисциплины большинства студентов, что не позволяет им эффективно осваивать учебный материал самостоятельно;

11,1 % – отсутствие системы контроля процесса обучения студентов в межсессионный период (в большинстве случаев студенты пытаются освоить материал исключительно в рамках сессии).

Несмотря на вышеизложенное, на вопрос анкеты «На Ваш взгляд, существующая система заочного высшего образования обеспечивает необходимое качество обучения выпускников и их готовность к практической деятельности?» респонденты ответили следующим образом:

11,1 % - «Да»;

66,7 % - скорее «Да», чем «Нет»;
22,2 % - «Нет» (рис. 4.).

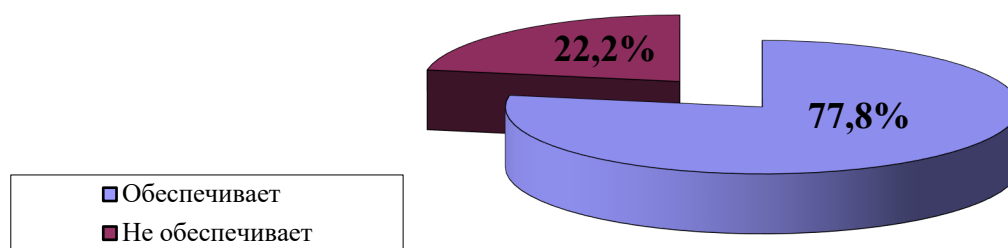


Рисунок 4. Процентное соотношение мнений профессорско-преподавательского состава ИФКС ТГПУ об обеспечении существующей системы заочного высшего образования необходимого качества обучения выпускников и их готовности к практической деятельности

Как мы видим из диаграммы, по мнению большинства преподавателей (77,8 % опрошенных) в целом существующая система заочного высшего образования обеспечивает необходимое качество обучения выпускников и их готовность к практической деятельности.

Респонденты, ответившие отрицательно (22,2 %), считают, что заочное обучение должно рассматриваться как способ повышения квалификации для лиц, осуществляющих свою профессиональную деятельность в сфере физической культуры и спорта.

В соответствии с данной позицией ряд преподавателей (33,3 %) обозначили точку зрения, что получение высшего образования по заочной форме обучения должно быть возможно только при наличии какого-либо иного высшего образования, полученного по очной форме, как это в настоящее время предусматривают федеральные государственные образовательные стандарты по отдельным специальностям (направлениям подготовки). Вместе с тем, 66,7 % опрошенных считают такую меру излишней и нецелесообразной в отношении специалистов по физической культуре и спорту.

В целях выявления отдельных особенностей реализации образовательного процесса заочной формы обучения в ИФКС ТГПУ в рамках исследования было проведено анкетирование студентов выпускных курсов заочной формы обучения, обучающихся по программам бакалавриата. В анкету включены вопросы, направленные на выявление имеющегося у студентов практического опыта работы по профилю получаемого высшего образования, опыта соревновательной деятельности, а также основных сложностей в освоении отдельных учебных дисциплин и видов работ.

Из результатов анкетирования следует, что 50,0 % студентов-заочников имеют опыт профессионально-педагогической деятельности в сфере физической культуры и спорта. Наличие опыта профессиональной деятельности как правило обуславливает высокие результаты у студентов по педагогической практике и методике отдельных видов спорта.

При этом 92,9 % опрошенных до поступления в ИФКС ТГПУ имели опыт соревновательной деятельности (систематической физкультурно-спортивной деятельности). На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что среди студентов-заочников достаточно большая доля лиц, систематически занимающихся физической культурой и спортом, что обуславливает их высокий уровень исходной готовности к освоению спортивных дисциплин (по отдельным спортивным дисциплинам результаты заочников выше, чем у студентов очной формы обучения).

После окончания ИФКС ТГПУ:

64,3 % опрошенных выпускников планируют осуществлять профессионально-педагогическую деятельность в сфере физической культуры и спорта;

35,7 % планируют далее работать в иной сфере деятельности.

К сожалению, среди респондентов 7,1 % – это студенты, которые не имели до поступления в вуз опыта соревновательной деятельности (систематической физкультурно-спортивной деятельности), не

имели (не имеют) опыт профессионально-педагогической деятельности в сфере физической культуры и спорта, а также не планируют после окончания вуза работать в сфере физической культуры и спорта.

Несомненно, что более высоким уровнем мотивации к обучению обладают студенты, планирующие свою профессиональную деятельность по профилю получаемого образования. Таким образом, более 60 % контингента имеют достаточную мотивацию к освоению профессии.

На вопрос «Какие учебные дисциплины или виды работ (практики, курсовые работы и др.) оказали наибольшее влияние на Ваше профессиональное становление?» мнения респондентов по значимости процентного вклада распределились следующим образом:

12,5 % – «Теория физической культуры», «Лёгкая атлетика» и «Психология»;

10,4 % – «Плавание»;

8,3 % – педагогические и производственные практики;

6,3 % – «Лечебная физическая культура», «Подвижные игры» и «Педагогика»;

4,2 % – «Анатомия», «Баскетбол», «Волейбол», «Гимнастика», «История физической культуры» и курсовые работы;

2,1 % – «Лыжный спорт», «Спортивная психология», «Спортивная медицина», «Средства восстановления в спорте», «Футбол».

При этом наибольшие сложности в освоении в ходе обучения вызывают следующие учебные дисциплины или виды работ: 27,3 % – курсовые работы; 22,7 % – «Теория физической культуры»; 18,2 % – «История физической культуры»; 9,1 % – «Спортивная метрология»; 4,6 % – «Волейбол», «Гимнастика», «Лёгкая атлетика», «Футбол. Сравнительный анализ успеваемости студентов заочной и очной форм обучения факультетов (институтов) физической культуры и спорта осуществлялся по результатам экзаменационных сессий выпускных курсов ИФКС ТГПУ заочной и очной форм обучения, обучающихся по программам бакалавриата, по основным профилирующим учебным дисциплинам и видам работ.

В ходе исследования были проанализированы 60 экзаменационных ведомостей по профилирующим учебным дисциплинам и видам работ. Изучена успеваемость 86 студентов ИФКС ТГПУ: 28 студентов очной формы обучения и 58 студентов заочной формы обучения. Сводные статистические данные представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты профессиональной подготовки студентов-выпускников ИФКС ТГПУ очной и заочной форм обучения

№	Учебная дисциплина	Оценки по учебным дисциплинам							
		Очная форма обучения				Заочная форма обучения			
		Отлично, %	Хорошо, %	Удовл., %	Средняя, балл	Отлично, %	Хорошо, %	Удовл., %	Средняя, балл
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	Теория физической культуры	33,3	23,8	42,9	3,9	9,6	25,0	65,4	3,4
2.	Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности	41,2	41,2	17,6	4,2	56,0	44,0	0,0	4,6
3.	Комплексная оценка по спортивным дисциплинам	18,3	41,3	40,4	3,8	16,6	45,5	37,9	3,8
3.1.	Баскетбол	9,7	41,9	48,4	3,6	6,0	41,8	52,2	3,5
3.2.	Волейбол	18,2	45,4	36,4	3,8	45,8	40,7	13,5	4,3
3.3.	Гимнастика	20,0	37,1	42,9	3,8	28,2	35,2	36,6	3,9

3.4.	Лёгкая атлетика	12,0	28,0	60,0	3,5	0,0	54,6	45,4	3,6
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.5.	Лыжный спорт	40,8	33,3	25,9	4,2	10,4	37,9	51,7	3,6
3.6.	Плавание	9,1	54,5	36,4	3,7	7,8	49,0	43,1	3,7
3.7.	Подвижные игры	18,6	48,8	32,6	3,9	18,3	59,2	22,5	4,0
4.	Курсовая работа по дисциплине «ПФСС»	36,4	22,7	40,9	4,0	14,6	60,4	25,0	3,9

Теория физической культуры является одной из важнейших дисциплин, обеспечивающая глубокое теоретическое осмысление основ профессиональной деятельности специалиста. Данная дисциплина является интегральной – объединяющей в себе основные положения педагогики, психологии, физиологии и других профессионально значимых дисциплин с учётом специфики профессиональной деятельности в области физической культуры и спорта. Таким образом, можно предполагать, что студенты, получившие отличные оценки по данной дисциплине, полноценно владеют основными, специфическими профессиональными знаниями.

Сравнительный анализ результатов экзаменов по данной дисциплине студентов очной и заочной формы обучения показывает существенные различия в распределении оценок «отлично» и «хорошо». Так, у студентов очной формы обучения оценки «отлично» получили 33,3 %, в то время как у студентов-заочников данный показатель составляет лишь 9,6 %. С оценками «хорошо» наблюдается обратная тенденция – у заочников оценку «хорошо» получили 65,4 %, а у очников лишь 42,9 %. Разница в процентах студентов, сдавших на «удовлетворительно» менее выражена. Среди очников данный показатель составляет 23,8 %, а среди заочников 25,0 %. Для большей наглядности результаты сравнительного анализа оценок студентов очной и заочной форм обучения по дисциплине «Теория физической культуры» представлены на диаграммах (рис. 5.).

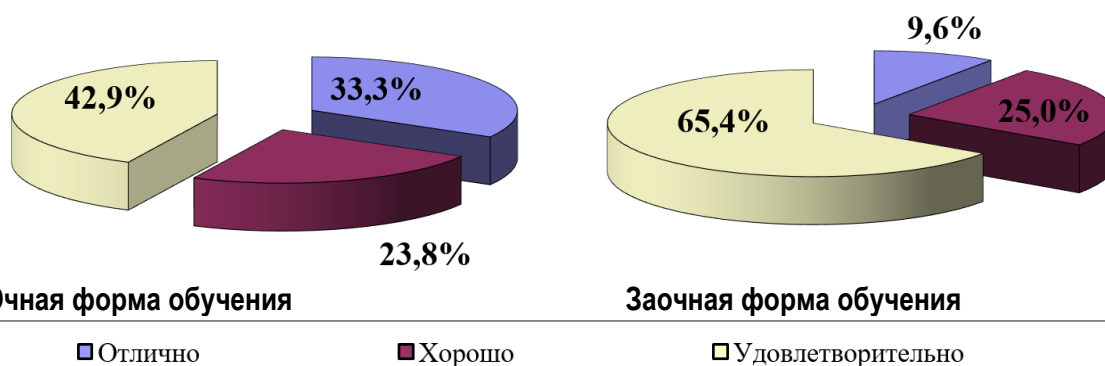


Рисунок 5. Сравнительный анализ оценок студентов очной и заочной форм обучения по дисциплине «Теория физической культуры»

В процессе практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности у студентов формируется умения и навыки самостоятельного выполнения «элементов педагогической техники». Оценка по педагогической практике является интегральным показателем профессионально-педагогической подготовленности студентов. Результаты сравнительного анализа комплексной оценки по спортивным дисциплинам представлен графически (рис. 6.).

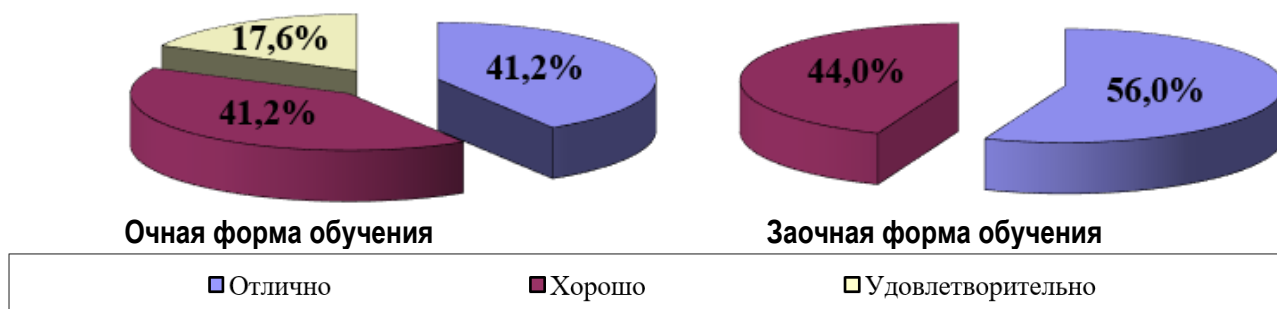


Рисунок 6. Сравнительный анализ оценок студентов очной и заочной форм обучения по педагогической практике

Комплексная оценка по спортивным дисциплинам предусматривает расчёт средних значений экзаменационных оценок по спортивным дисциплинам, которые включены в программу общеобразовательной средней школы. В процессе изучения этих дисциплин студенты более глубоко овладевают практическими знаниями, умениями и навыками, которые необходимы преподавателям физической культуры.

Результаты сравнительного анализа комплексной оценки по спортивным дисциплинам представлен графически (рис. 7.).

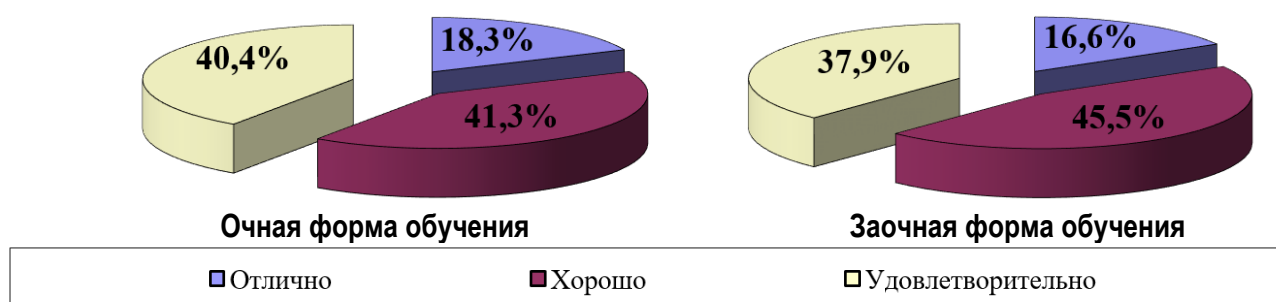
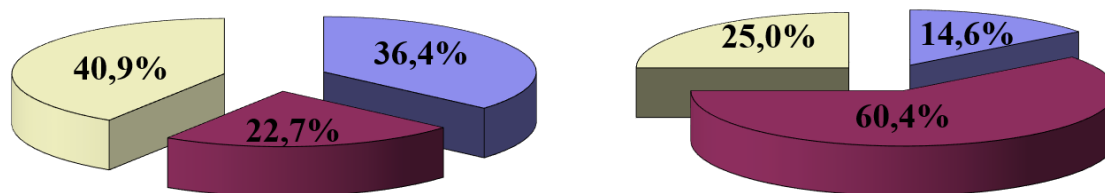


Рисунок 7. Сравнительный анализ комплексной оценки по спортивным дисциплинам студентов очной и заочной форм обучения

При более детальном анализе результатов (таблица 3.) по отдельным спортивным дисциплинам видно, что наибольшая разница в оценках наблюдается по дисциплине «Лыжный спорт». Так, у студентов очной формы обучения средний бал составляет 4,2 балла, а у заочников 3,6 балла. Разница составляет 0,6 балла. Разница в 0,5 балла наблюдается в результатах экзаменов по дисциплине «Волейбол». Однако по волейболу наоборот более высокие баллы показали студенты заочной формы обучения (4,3 балла). У студентов очников аналогичный показатель составил 3,8 балла. Также более высокие значения (разница 0,1 балла) у заочников наблюдаются в следующих дисциплинах: «Гимнастика»; «Лёгкая атлетика»; «Подвижные игры». Обратная ситуация наблюдается по дисциплине «Баскетбол». По дисциплине «Плавание» средние баллы студентов очной и заочной форм обучения равны.

Курсовая работа по дисциплине «Педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование» (далее – ПФСС). Курс ПФСС призван, существенно, усилить профессиональную подготовку студентов на модели одной из спортивно – педагогических дисциплин, включенных в учебный план, а также повысить уровень практической подготовленности студентов по избранному виду спорта. Курсовая работа по данной дисциплине помимо вышеперечисленных компетенций показывает уровень научно-методической подготовленности выпускника. Результаты сравнительного анализа оценки за курсовую работу по дисциплине ПФСС представлен графически (рис. 8.).



Очная форма обучения

Заочная форма обучения

■ Отлично

■ Хорошо

■ Удовлетворительно

Рисунок 8. Сравнительный анализ оценок студентов очной и заочной форм обучения за курсовую работу по дисциплине ПФСС

Как видно из представленных диаграмм большая часть студентов заочной формы обучения за курсовую работу по ПФСС имеет оценку «хорошо» (60,4 %). При этом доля студентов, имеющих оценку «отлично», относительно низкая – 14,6 %. Для сравнения процент отличных оценок у студентов очников составляет 36,4 %. В рамках проведённого сравнительного анализа результатов экзаменационных сессий выпускных курсов ИФКС ТГПУ заочной и очной форм обучения, были получены следующие результаты (Табл. 3).

Таблица 3. Результаты профессиональной подготовки студентов-выпускников ИФКС ТГПУ очной и заочной форм обучения

№	Учебная дисциплина	Оценки по учебным дисциплинам, баллы			Uэмп	P
		\bar{X} очная форма	\bar{X} заочная форм	Разница		
1	2	3	4	5	6	7
1.	Теория физической культуры	3,9	3,4	0,5	390	$P \leq 0,05$
2.	Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности	4,2	4,6	-0,4	329	$P \geq 0,05$
3.	Комплексная оценка по спортивным дисциплинам	3,8	3,8	0	23,5	$P \geq 0,05$
3.1.	Баскетбол	3,6	3,5	0,1	851,5	$P \geq 0,05$
3.2.	Волейбол	3,8	4,3	-0,5	414	$P \leq 0,05$
3.3.	Гимнастика	3,8	3,9	-0,1	890	$P \geq 0,05$
3.4.	Лёгкая атлетика	3,5	3,6	-0,1	632,5	$P \geq 0,05$
3.5.	Лыжный спорт	4,2	3,6	0,6	487	$P \leq 0,05$
1	2	3	4	5	6	7
3.6.	Плавание	3,7	3,7	0	522	$P \geq 0,05$
3.7.	Подвижные игры	3,9	4,0	-0,1	1201,5	$P \geq 0,05$
4.	Курсовая работа по дисциплине «ПФСС»	4,0	3,9	0,1	513,5	$P \geq 0,05$

Как видно из представленной таблицы по большинству профилирующих учебных дисциплин и видов работ (учебные и производственные практики, курсовые работы) уровень профессиональной подготовленности студентов очной и заочной форм обучения не имеет достоверных различий ($P \geq 0,05$).

Однако в освоении отдельных учебных дисциплин имеются достоверные различия ($P \leq 0,05$). Так, по дисциплине «Теория физической культуры» достоверно более высокие результаты показывают студенты очной формы обучения. Аналогичная ситуация наблюдается с результатами по дисциплине

«Лыжный спорт». При этом по дисциплине «Волейбол» достоверно более высокие результаты показали студенты заочной формы обучения.

Вместе с тем, в комплексной оценке по спортивным дисциплинам достоверных различий не имеется.

Заключение

Анализ научно-методической литературы позволяет утверждать, что действующая система заочного образования в настоящее время является актуальной формой получения высшего образования в области физической культуры и спорта, остро востребованной для населения и государства.

При должной организации образовательного процесса может обеспечить необходимый уровень профессиональной компетентности педагогов по физической культуре и спорту в соответствии с современными требованиями общества и ФГОС. Система активно развивается, внедряя в образовательный процесс современные образовательные технологии (в частности, дистанционные) и имеет потенциал к дальнейшей модернизации.

Анкетирование преподавателей физической культуры и спорта показало, что существующая система заочного высшего образования обеспечивает необходимое качество обучения выпускников и их готовность к практической деятельности. Основными факторами, затрудняющими качественное получение высшего образования по заочной форме обучения являются: - недостаточное количество часов (объём контактной работы), необходимых для качественного освоения учебной дисциплины; недостаточное материально-техническое оснащение образовательного процесса (спортивных сооружений и учебных аудиторий); низкая мотивация студентов к обучению; большая загруженность студентов в период сессии; большие группы студентов, что не позволяет эффективно использовать индивидуальный подход; отсутствие возможности реализовывать воспитательную работу со студентами (т.к. большую часть времени – в межсессионный период они отсутствуют); низкий уровень самодисциплины большинства студентов, что не позволяет им эффективно осваивать учебный материал самостоятельно; отсутствие должной (общеобязательной) системы контроля процесса обучения студентов в межсессионный период; тенденция снижения уровня исходной готовности студентов к освоению профильных теоретических и практических дисциплин.

В большинстве случаев (66,7 %) при обучении в вузе к студентам заочной и очной форм обучения применяются одинаковые методические подходы, однако в отдельных ситуациях (в рамках отдельных дисциплин) (33,3 %) со студентами-заочниками используют специфические методические подходы, формы организации и средства обучения, в частности: обзорно-методические занятия; более объёмный схематический материал и конспекты; особая роль отводится систематическим консультациям в межсессионный период, в том числе с применением с использованием дистанционных информационно-коммуникационных технологий.

Анкетирование студентов выпускных курсов заочной формы обучения, обучающихся по программам бакалавриата показало, что наибольшие сложности в освоении в ходе обучения вызывают следующие учебные дисциплины или виды работ: курсовые работы; «Теория физической культуры»; «История физической культуры»; «Спортивная метрология»; спортивные дисциплины: «Волейбол», «Гимнастика», «Лёгкая атлетика», «Футбол».

Сравнительный анализ успеваемости студентов заочной и очной форм обучения факультетов (институтов) физической культуры и спорта показал, что: по большинству профилирующих учебных дисциплин и видов работ (учебные и производственные практики, курсовые работы) уровень профессиональной подготовленности студентов очной и заочной форм обучения не имеет достоверных различий ($P \geq 0,05$); в освоении отдельных учебных дисциплин имеются достоверные различия ($P \leq 0,05$): по дисциплинам «Теория физической культуры» и «Лыжный спорт» достоверно более высокие результаты показывают студенты очной формы обучения; по дисциплине «Волейбол» достоверно более высокие результаты показали студенты заочной формы обучения.

Разработанные Практические рекомендации по совершенствованию профессиональной подготовки студентов факультетов (институтов) физической культуры и спорта учитывают выявленные особенности профессиональной подготовки и основываются на том, что:

1. руководству вуза и методическим службам вуза:
 - 1.1. систематически актуализировать рабочие учебные планы в части оптимального распределения (перераспределения) контактной работы со студентами по отдельным дисциплинам;
 - 1.2. целесообразно увеличение контактной работы со студентами по спортивным дисциплинам, поскольку самостоятельное освоение данных дисциплин в межсессионный период в домашних условиях крайне затруднительно;
 - 1.3. систематически модернизировать имеющееся материально-техническое оснащение образовательного процесса (спортивных сооружений и учебных аудиторий);
 - 1.4. при проведении спортивных дисциплин большие группы студентов, необходимо разделять на подгруппы для эффективного использования индивидуального подхода в обучении;
 - 1.5. обеспечивать оптимальное расписание занятий в период сессии с учётом сложности освоения отдельных спортивных дисциплин;
 - 1.6. содействовать активному внедрению в образовательный процесс современные дистанционных образовательных технологий;
2. профессорско-преподавательскому составу вуза:
 - 2.1. использовать специфические методические подходы, формы организации и средства обучения, в частности:
 - обзорно-методические занятия;
 - более объёмный схематический материал и конспекты;
 - 2.2. особая роль отводить систематическим консультациям в межсессионный период с применением с использованием дистанционных информационно-коммуникационных технологий, в том числе с целью текущего контроля качества освоения материала самостоятельно;
 - 2.3. особое внимание уделять дисциплинам (видам работ):
 - 2.3.1. вызывающим у студентов-заочников наибольшие сложности в освоении:
 - курсовые работы;
 - «Теория физической культуры»;
 - «История физической культуры»;
 - «Спортивная метрология»;
 - спортивные дисциплины: «Волейбол», «Гимнастика», «Лёгкая атлетика», «Футбол»;
 - 2.3.2. в которых более высокие результаты показывают студенты очной формы обучения:
 - «Теория физической культуры»;
 - «Лыжный спорт»;
 - 2.4. в рамках образовательного процесса активнее реализовывать воспитательные задачи, в частности направленные на повышение мотивации студентов к обучению и уровня их самодисциплины.

Список литературы

1. Бурдова Е.В., Галимзянова А.Р., Иванова А.А. Проблемы и пути решения внедрения федерального образовательного стандарта третьего поколения для заочной формы обучения // Cyberleninka. 2013. С. 205-208.
2. Волошина О.Б. Формирование заочного педагогического образования и его влияние на подготовку кадров // Cyberleninka. 2012. С. 1-4.
3. Деркач А.А., Исаев А.А. Творчество тренера. Предисл. Я.А. Пономарева, В.П. Филина, С.М. Вайцеховского. М.: Физкультура и спорт, 1982. 239 с.
4. Железняк Ю.Д., Минбулатов В.М. Теория и методика обучения предмету «Физическая культура»: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 272 с.

5. Кралеви́ч И.Н., Ковальчу́к И.Н., Ива́ненко Л.А. Заочная форма обучения: от количества – к качеству // *Cyberleninka*. 2016. С. 1-5.
6. Малькова Т.В. К вопросу об эволюции системы заочного обучения в Российской Федерации в контексте задач развития открытого образования: исторический опыт 1980-2000-х годов // *Cyberleninka*. 2010. С. 1-9.
7. Паначев В.Д. Черных В.Ю. Заочное обучение в свете социологии образования // *Cyberleninka*. 2013. С. 76-78.
8. Пету́нин О.В. Теоретические основы подготовки студентов к профессиональной деятельности учителя физической культуры. Диссертация на соискание ученой степени доктора наук. Воронеж, 1994. 260 с.
9. Пило́ян Р.А. Деятельностный подход при подготовке специалистов в сфере физической культуры // *Теория и практика физической культуры*, 1996. № 8. С. 5-9.
10. Плато́нов В.Н., Долго́в А.Я. К вопросу о совершенствовании профессионального образования на факультетах физической культуры // *Проблемы повышения качества подготовки преподавателя физической культуры (тезисы докладов межвузовской научно-практической конференции, посвященной 30-летию основания факультета физической культуры)*, Барнаул, 1995 с. 21.
11. Старо́верова Н.А. Проблемы заочного обучения в сфере профессионального образования // *Cyberleninka*. 2012. С. 237-239.
12. Холодо́в Ж.К., Кузнецо́в В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 480 с.

Features of professional training of students of the faculties of physical culture and sports of distance learning

Valery Yu. Pavlov

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Education and Sports Disciplines
Tomsk State Pedagogical University
Tomsk, Russia
pavlov.v87@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Anatoly N. Vakurin

Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Institute of Physical Culture and Sports
Tomsk State Pedagogical University
Tomsk, Russia
vakurin@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Olga N. Bobina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Education and Sports Disciplines
Tomsk State Pedagogical University
Tomsk, Russia
olgabobina59@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Alexey Yu. Vyazigin

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Education and Sports Disciplines

Tomsk State Pedagogical University

Tomsk, Russia

a_viazigin@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

UDC 378.147:796(075.8)

DOI 10.25726/c3397-2899-4088-o

EDN LAAHYX

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article is devoted to the analysis of the content of professional activity and the structure of professional competence of a teacher in physical education and sports. The features of the organization of professional training for physical education and sports teachers are considered. The organizational and methodological features of the correspondence form of education and the prospects for its development are revealed. The results of a survey of the teaching staff and students of the full-time and part-time departments of the Institute of Physical Culture and Sports are presented. During the study, examination sheets for core academic disciplines and types of work were analyzed, which made it possible to conduct a comparative analysis of the training of graduate students of the Institute of Physical Culture and Sports of Tomsk State Pedagogical University (IFKS TSPU) in full-time and part-time forms of study. Practical recommendations have been developed for improving the professional training of students of faculties (institutes) of physical culture and sports in correspondence courses, studying in undergraduate programs, which take into account the identified features of professional training and can be introduced into the educational process of faculties (institutes) of physical culture and sports, which will eliminate shortcomings ("gaps") in the professional preparedness of part-time students. For the correct formation of the list of professional competencies that should be formed by a student during his studies at the university, the authors analyzed the structure and main content of professional activity.

Keywords

professional training, physical education, physical education specialist, students, bachelor's degree, form of education

References

1. Burdova E.V., Galimzyanova A.R., Ivanova A.A. Problems and solutions to the implementation of the third generation federal educational standard for distance learning // *Cyberleninka*. 2013. pp. 205-208.
2. Voloshina O.B. Formation of correspondence pedagogical education and its influence on personnel training // *Cyberleninka*. 2012. pp. 1-4.
3. Derkach A.A., Isaev A.A. Coach creativity. Preface Ya.A. Ponomareva, V.P. Filina, S.M. Vaitsekhovskiy. M.: Physical culture and sport, 1982. 239 p.
4. Zheleznyak Yu.D., Minbulatov V.M. Theory and methods of teaching the subject "Physical education": Proc. aid for students higher ped. textbook Establishments. M.: Publishing center "Academy", 2004. 272 p.
5. Kravich I.N., Kovalchuk I.N., Ivanenko L.A. Correspondence education: from quantity to quality // *Cyberleninka*. 2016. pp. 1-5.
6. Malkova T.V. On the issue of the evolution of the distance learning system in the Russian Federation in the context of the tasks of developing open education: historical experience of the 1980-2000s // *Cyberleninka*. 2010. pp. 1-9.

7. Panachev V.D. Chernykh V.Yu. Correspondence education in the light of the sociology of education // Cyberleninka. 2013. pp. 76-78.
8. Petunin O.V. Theoretical foundations of preparing students for the professional activities of physical education teachers. Dissertation for the degree of Doctor of Science. Voronezh, 1994. 260 p.
9. Piloyan R.A. Activity-based approach to training specialists in the field of physical culture // Theory and practice of physical culture, 1996. No. 8. P. 5-9.
10. Platonov V.N., Dolgov A.Ya. On the issue of improving professional education in the faculties of physical education // Problems of improving the quality of training of physical education teachers (abstracts of reports of the interuniversity scientific and practical conference dedicated to the 30th anniversary of the founding of the faculty of physical education), Barnaul, 1995 p. 21.
11. Staroverova N.A. Problems of distance learning in the field of vocational education // Cyberleninka. 2012. pp. 237-239.
12. Kholodov Zh.K., Kuznetsov V.S. Theory and methodology of physical education and sports: Proc. aid for students higher textbook establishments. M.: Publishing center "Academy", 2000. 480 p.

Анализ методов формирования экологической культуры и осознанного отношения к окружающей среде в процессе обучения экологическому менеджменту в вузах

Дмитрий Сергеевич Петренко

Студент магистратуры

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия

Педагог дополнительного образования

Частная школа «Земляне»

Москва, Россия

dim.petrenkos@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.01.2024

Принята 22.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 504.06:378.14

DOI 10.25726/o3475-4475-5406-c

EDN KVAZMD

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Формирование экологической культуры и осознанного отношения к окружающей среде у студентов является важнейшей задачей экологического образования в вузах. В статье проанализированы методы и подходы, используемые в преподавании экологического менеджмента для решения этой задачи. Проведен систематический обзор научной литературы по проблеме за последние 10 лет (n=115). Осуществлен контент-анализ 25 рабочих программ курса «Экологический менеджмент» в российских вузах. Проведены полуструктурированные интервью с 15 преподавателями и онлайн-опрос 150 студентов, изучавших данный курс. Выявлено, что наиболее эффективными методами являются: экопроектная деятельность (отметили 93% студентов), анализ кейсов и решение реальных экологических проблем (87%), ролевые игры (72%). Подтверждена необходимость интерактивности и практикоориентированности обучения, связи с актуальной экологической повесткой. Обсуждение. Результаты исследования позволяют оптимизировать преподавание экологического менеджмента и могут быть использованы для развития экологической культуры студентов и других дисциплин. Необходимы дальнейшие количественные исследования влияния различных методов на экологическое сознание обучающихся.

Ключевые слова

экологический менеджмент, экологическая культура, экологическое сознание, экологическое образование в вузе, образование для устойчивого развития, педагогическая эффективность.

Введение

Формирование экологической культуры и осознанного отношения к окружающей среде является одной из ключевых целей образования для устойчивого развития (ОУР). Именно образование призвано трансформировать мировоззрение людей, ориентируя его на принципы экологической этики и устойчивости (Дзятковская, 2017). Данная задача особенно актуальна в профессиональной подготовке будущих специалистов и управленцев, чья деятельность связана с принятием экологически значимых решений (Асафова, 2007).

Дисциплина «Экологический менеджмент», читаемая в большинстве российских вузов, обладает значительным потенциалом в формировании у студентов экоцентрического сознания и навыков грамотного взаимодействия с окружающей средой (Бобылева, 2013). Однако степень реализации этого потенциала во многом зависит от используемых педагогических подходов и методов (Сикорская, 2009). До сих пор в литературе отсутствует их комплексный анализ и оценка сравнительной эффективности в рамках данного курса.

Под экологической культурой мы понимаем совокупность экологических ценностей, знаний и практических навыков взаимодействия с окружающей средой. Ее ядром является экологическое сознание – форма общественного сознания, находящая выражение в осознании людьми своего единства с природой и необходимости гармоничного сосуществования с ней (Захлебный, 2008). Формирование экоцентрического типа экологического сознания – важная задача ОУР и преподавания экологических дисциплин.

Экологический менеджмент (ЭМ) – междисциплинарная область знания, исследующая закономерности управления экологической деятельностью организаций с целью минимизации их негативного воздействия на окружающую среду (Environmental management, 2021). Как вузовский курс ЭМ имеет своей целью не только передачу профессиональных компетенций, но и трансформацию экологического сознания обучающихся.

Таким образом, цель данной статьи – проанализировать и оценить педагогические методы формирования экологической культуры студентов в процессе преподавания курса «экологический менеджмент» в российских вузах. Поставлены следующие задачи:

1. Провести систематический обзор научной литературы по проблеме педагогических подходов к формированию экологической культуры в высшей школе.
2. Осуществить сравнительный анализ наиболее распространенных методов преподавания ЭМ в российских вузах.
3. Изучить представления студентов и преподавателей об эффективности различных методов в плане воздействия на экологическое сознание.
4. Выработать рекомендации по оптимизации методического обеспечения курса ЭМ с позиций ОУР.

Материалы и методы исследования

Методологической основой исследования стал системный подход, позволяющий изучать процесс экологического образования как целостную развивающуюся систему во взаимосвязи всех ее компонентов. Для решения поставленных задач использовалась комбинация методов теоретического анализа, эмпирического изучения педагогической практики и математической обработки данных.

На первом этапе был проведен систематический обзор научной литературы по проблеме педагогических подходов к формированию экологической культуры в высшей школе. Поиск осуществлялся в базах данных elibrary.ru, Scopus, Web of Science и Google Scholar по ключевым словам «экологический менеджмент», «экологическое образование», «экологическая культура», «образование для устойчивого развития», «педагогические технологии» на русском и английском языках. Из первоначальной выборки (356 источников) были отобраны наиболее релевантные статьи последних 10 лет, в которых содержался анализ образовательных методов (115 текстов). Они были подвергнуты процедуре контент-анализа.

Следующим шагом стало изучение педагогической практики преподавания ЭМ в российских вузах. С помощью целенаправленной выборки были отобраны 25 рабочих программ курса из разных вузов страны. Выборка репрезентировала основные направления подготовки, в рамках которых читается ЭМ – экономика, менеджмент, экология, природопользование и др. В ходе контент-анализа программ выделялись и подсчитывались упоминания различных методов и форм работы со студентами.

Для оценки эффективности выявленных методов с позиций формирования экологического сознания было проведено полевое исследование. Методом полуструктурированного интервью было опрошено 15 преподавателей ЭМ из разных вузов, имеющих опыт преподавания курса не менее 3 лет

(средний педстаж - 9,4 года). Гайд интервью включал блоки вопросов о структуре и содержании курса, используемых методах, трудностях, мотивации студентов, результативности обучения.

Данные интервью были дополнены результатами онлайн-опроса 150 студентов 3-4 курсов разных вузов и направлений, изучавших ЭМ в предыдущем семестре. Анкета включала закрытые и открытые вопросы о восприятии курса, оценке различных методов работы, изменении экологической позиции в процессе обучения. Для оценки экологического сознания использовалась модифицированная методика ЭкО-44.

Статистическая обработка осуществлялась в программе SPSS 28. Для сравнения распространенности различных методов в программах курса использовался критерий Хи-квадрат. Связь оценок эффективности методов студентами и преподавателями оценивалась с помощью коэффициента корреляции Спирмена. Для определения сдвигов в экологическом сознании студентов рассчитывался t-критерий для зависимых выборок (оценки в начале и конце курса).

Результаты и обсуждение

В ходе контент-анализа 115 научных публикаций было выявлено, что наиболее часто в качестве эффективных методов формирования экологической культуры упоминаются: экологические проекты (67%), case-study (59%), ролевые и деловые игры (54%), дискуссии (48%), экскурсии и полевые практики (45%). Многомерное шкалирование показало, что эти методы образуют два кластера - «интерактивные» (проекты, кейсы, игры) и «практико-ориентированные» (экскурсии, практики). Дискуссии занимают промежуточное положение между кластерами (стресс=0,09; R²=0,93).

Анализ 25 рабочих программ курса «Экологический менеджмент» подтвердил преобладание интерактивных методов. В среднем они составляют 61,3% от общего количества часов (SD=14,2%). При этом обнаружены значимые различия между программами разных направлений подготовки ($\chi^2=29,4$; $p<0,01$). Доля интерактивных форм максимальна для менеджмента (72,4%) и минимальна для естественнонаучных направлений (54,1%). Доля практико-ориентированных методов, напротив, выше в программах по экологии и природопользованию - 25,6% против 10,3% для управленческих направлений (U=11; $p<0,01$).

Корреляционный анализ выявил значимую положительную связь между представленностью интерактивных методов в программе и средней оценкой курса студентами ($\rho=0,62$; $p<0,05$). Оценка методов самими студентами подтверждает эту закономерность (Таблица 1). Наиболее высоко оцениваются проекты, кейсы, игры (4,3-4,5 баллов из 5), а традиционные лекции и семинары получают существенно более низкие оценки (3,1-3,4).

Таблица 1. Оценка студентами различных методов преподавания экологического менеджмента

Метод	M	SD
Экологические проекты	4,52	0,71
Кейсы (case-study)	4,47	0,64
Деловые и ролевые игры	4,36	0,80
Экскурсии на предприятия	4,21	0,93
Дискуссии и дебаты	3,94	1,12
Практические занятия	3,56	0,97
Семинары	3,38	1,20
Лекции	3,11	1,31

Результаты интервью с преподавателями согласуются с оценками студентов ($\rho=0,74$; $p<0,01$). Преподаватели видят главные преимущества интерактивных методов в их мотивирующем потенциале, практической направленности, способности преодолевать сопротивление и скепсис студентов в отношении экологических идей. Как отметила одна из опрошенных, «когда студенты сами погружаются в решение реальных экологических проблем, у них меняется сознание, они начинают чувствовать свою сопричастность и ответственность».

Сравнение показателей экологического сознания до и после изучения курса по методике ЭкО-44 демонстрирует значимый сдвиг в сторону большей эгоцентричности ($t=-7,34$; $p<0,001$; $d=0,61$). При этом наиболее выражена динамика по шкалам «Отрицание исключительности человека» ($d=0,72$), «Принятие пределов роста» ($d=0,65$), «Необходимость сохранения природы» ($d=0,59$). Эти данные позволяют говорить об эффективности курса ЭМ в плане трансформации экологического сознания студентов.

Регрессионный анализ показывает, что 32% дисперсии итогового уровня эгоцентричности объясняется сочетанием двух факторов - методами преподавания ($\beta=0,41$; $p<0,01$) и экологической установкой студентов до начала курса ($\beta=0,33$; $p<0,01$). Среди отдельных методов наибольший вклад вносят проекты ($\beta=0,29$), кейсы ($\beta=0,24$) и дискуссии ($\beta=0,19$), в то время как вклад лекций и семинаров незначим. Таким образом, выбор адекватных методов позволяет усилить экологизирующий эффект курса.

Качественный анализ высказываний студентов показывает, что ключевой фактор трансформации сознания - личностная вовлеченность в процесс обучения. Работа в проектах и решение кейсов создает ситуацию «проживания» экологических проблем, идентификации с ролью экологически ответственного субъекта. «Раньше я воспринимал экологию как что-то абстрактное, далекое. А теперь понял, что это про меня, это часть моей жизни» - характерная цитата из эссе студентов.

Сопоставление с данными зарубежных исследований обнаруживает сходные закономерности. Так, в метаанализе 56 работ по эффективности экологического образования Thomas (Гильманшина, 2022) показали, что наибольший размер эффекта достигается при использовании практико-ориентированных методов – средневзвешенный $d=0,76$ против $d=0,52$ для традиционного обучения. Схожие результаты получены в масштабном лонгитюдном исследовании Otto (Ермаков, 2009) на выборке 5000 немецких студентов. Значимый прирост эгоцентрических установок был зафиксирован только при систематическом включении в программы интерактивных и проектных форматов ($OR=2,14$; $95\%CI:1,27-3,59$).

Вместе с тем, сравнительно мало исследований посвящено изучению эффектов отдельных методов в рамках конкретных дисциплин экологического профиля. Как показал наш анализ программ ЭМ, удельный вес интерактивных методов в них существенно варьирует. Это открывает возможности для экспериментального изучения их дифференцированного влияния на экологическое сознание студентов разных направлений подготовки.

Наше исследование имеет определенные ограничения. Во-первых, выборка университетов и студентов не является строго репрезентативной. Во-вторых, оценка эффективности методов носит преимущественно субъективный характер. Необходимо дальнейшее изучение объективных поведенческих индикаторов сформированности экологической культуры. В-третьих, наши результаты не позволяют судить об относительной значимости содержания ЭМ и методов его преподавания для развития экологического сознания.

Несмотря на ограничения, полученные результаты имеют важное прикладное значение. Они могут быть использованы для совершенствования преподавания ЭМ и разработки компетентностных моделей экологического образования в вузе. Так, предлагаемые расчетные индексы соотношения традиционных и интерактивных методов (STR и SIR) позволяют диагностировать «зоны развития» отдельных программ. Предложенные методы оценки динамики экологического сознания могут применяться для итогового контроля результатов ОУР.

По итогам исследования можно сформулировать следующие практические рекомендации для повышения эффективности преподавания ЭМ:

1. Увеличение доли интерактивных методов до 60-70% от общего объема программы.
2. Смещение фокуса на практико-ориентированные форматы – проекты, кейсы, полевые практики.
3. Систематическая диагностика эгоцентрических установок студентов до и после курса.
4. Усиление межпредметных связей ЭМ с другими экологическими курсами для создания синергетического эффекта.

5. Организация сетевого взаимодействия «продвинутых» и «отстающих» вузов для обмена лучшими практиками преподавания ЭМ.

Как отмечал классик экологического образования Дэвид Опп (Ильин, 2011), «все образование в каком-то смысле экологическое образование». Речь идет не просто о трансляции экологических знаний, а о формировании нового мировоззрения, построенного на принципах экологической этики. Наше исследование показывает, что дисциплина «Экологический менеджмент» обладает значительным потенциалом трансформации сознания студентов в этом направлении. Однако полноценная реализация этого потенциала возможна лишь при применении адекватных, личностно-развивающих методов обучения.

Для более детального анализа эффективности методов преподавания ЭМ мы провели сравнение выраженности эгоцентрических установок у студентов в зависимости от преобладающего типа методов в программе курса. Для этого программы были разделены на две группы – с долей интерактивных методов более 60% (И-программы, $n=16$) и менее 60% (Т-программы, $n=9$). Сравнение средних значений итогового показателя ЭкО-44 показало значимое преимущество И-программ ($M1=187,6$; $M2=164,4$; $t=4,21$; $p<0,001$; $d=0,84$). При этом в И-программах наблюдается более выраженная положительная динамика показателя от начала к концу курса ($\Delta M1=28,4$; $\Delta M2=12,7$; $t=3,64$; $p<0,01$; $d=0,72$).

Дисперсионный анализ ANOVA показал значимое взаимодействие факторов «тип программы» и «направление подготовки» ($F=6,37$; $p<0,05$; $\eta^2=0,09$). В управленческих направлениях разрыв между И- и Т-программами максимален ($d=1,12$), тогда как в экологических он минимален ($d=0,39$). Это подтверждает особую важность интерактивных методов для гуманитарных направлений, где исходный уровень экологической культуры студентов сравнительно низок.

Отдельного внимания заслуживает динамика отношения студентов к проблемам окружающей среды. До начала курса доминировали ответы, отражающие отстраненность и неверие в возможность что-то изменить («Это слишком глобальные вопросы, я один ничего не решу»). После курса спектр высказываний существенно меняется – растет число студентов, осознающих личную ответственность и готовность к экологичному поведению («Я понял, что начинать надо с себя, с конкретных действий в повседневной жизни»). Эта тенденция отмечается преподавателями как один из главных качественных результатов курса.

Для более глубокого понимания механизмов влияния методов преподавания на экологическое сознание студентов мы провели серию структурных моделирований (SEM). Первоначальная гипотетическая модель включала четыре латентных фактора:

- 1) интерактивность методов,
- 2) практикоориентированность,
- 3) эгоцентрические установки,
- 4) проэкологическое поведение.

Предполагалось, что первые два фактора оказывают как прямое, так и опосредованное (через установки) влияние на поведение. Результаты SEM показали удовлетворительное соответствие исходной модели данным ($\chi^2/df=2,14$; $CFI=0,93$; $RMSEA=0,07$). При этом обнаружилось, что фактор интерактивности имеет более высокие стандартизированные коэффициенты пути к установкам ($\beta=0,61$) и поведению ($\beta=0,38$), чем фактор практикоориентированности ($\beta=0,42$ и $\beta=0,29$ соответственно). Общий вклад методов в дисперсию проэкологического поведения, с учетом медиации через установки, составил 47%. Таким образом, подтвердилась ведущая роль интерактивных методов в формировании экологической культуры студентов.

Дальнейший анализ был направлен на выявление конкретных психологических механизмов, опосредующих влияние методов на экологическое сознание. С этой целью мы оценили несколько альтернативных моделей, включающих дополнительные медиаторы:

- 1) экологическую озабоченность,
- 2) экологическую самооффективность,
- 3) экологическую идентичность,

4) поиск экологической информации.

Наилучшие показатели fit продемонстрировала модель с двумя медиаторами – озабоченностью и самоэффективностью ($\chi^2/df=1,96$; CFI=0,96; RMSEA=0,05). Эта модель объясняет 58% дисперсии проэкологического поведения.

Результаты многогруппового SEM обнаружили инвариантность структуры связей между методами и проэкологическим поведением в разных направлениях подготовки ($\Delta\chi^2$ незначим). В то же время сила этих связей существенно выше в гуманитарных направлениях по сравнению с естественнонаучными (Z-test Фишера $p<0,01$). То есть в первом случае методы играют более важную роль в экологизации сознания студентов.

Качественный анализ суждений студентов об изменениях в их экологическом мировоззрении подтвердил количественные результаты. Наиболее характерные высказывания о роли интерактивных методов: «Меня поразила статистика, которую мы разбирали на кейсах – я осознал масштаб экологических проблем»; «В деловой игре я впервые почувствовал, что решения, которые я принимаю, влияют на среду и здоровье людей»; «Работа над экопроектом показала мне, что я лично могу внести вклад в сохранение природы». То есть проектная и кейсовая работа актуализирует переживание экологической озабоченности, повышая чувствительность к экогуманитарным аспектам принимаемых решений. Еще один важный эффект интерактивных методов – развитие экологической самоэффективности, уверенности в своей способности действовать экологично. Характерные цитаты: «Раньше я думал, что от меня ничего не зависит, теперь я знаю, с чего начать менять мир вокруг»; «Оказывается, быть экологичным не так сложно, главное – начать с малого и не опускать руки». Интерактивные форматы обучения позволяют студентам ощутить себя в роли «агентов экологических изменений», отработать навыки реализации проэкологических стратегий.

Контент-анализ студенческих эссе показал, что после изучения курса ЭМ происходят существенные сдвиги в экологической Я-концепции. Растет число упоминаний экологических ценностей как лично значимых (с 32 до 74%), увеличивается представленность в самоописаниях проэкологической идентичности (с 11 до 39%). При этом такие сдвиги происходят только в группах с преобладанием интерактивных методов. Это свидетельствует о важной роли последних в формировании экологического самосознания, интернализации экокультурных норм.

Для уточнения предикторов субъективной оценки методов преподавания мы провели иерархический регрессионный анализ. В качестве зависимой переменной выступал обобщенный показатель удовлетворенности курсом. На первом шаге вводились контрольные переменные (пол, возраст, направление подготовки), на втором – показатели интерактивности, практикоориентированности и эгоцентричности студентов. Результаты показали, что наибольший вклад в удовлетворенность вносит фактор интерактивности ($\beta=0,41$; $\Delta R^2=0,27$; $p<0,001$). Студенты с выраженными эгоцентрическими установками также склонны выше оценивать курс ($\beta=0,24$; $p<0,01$). Роль демографических переменных незначима.

Резюмируя результаты количественного и качественного анализа, можно утверждать, что интерактивные методы преподавания играют ключевую роль в формировании у студентов экологической культуры и проэкологических паттернов поведения. Они оказывают многоплановое влияние на экологическое сознание, затрагивая его когнитивный (знания, представления), аффективный (переживания, отношения) и конативный (готовность к действию) компоненты. Интерактивное погружение в анализ и решение экологических проблем актуализирует чувство экологической ответственности, веру в свои силы, идентификацию с ролью «экологического гражданина». Полученные результаты расширяют научные представления о психолого-педагогических условиях развития экологической культуры в высшей школе. Они подтверждают принципиальную важность трансформации методов экологического образования от трансляционных к интерактивным, проблемно-ориентированным. Традиционные методы (лекции, семинары) мало затрагивают глубинные структуры экологического сознания, ограничиваясь формированием абстрактных знаний. Интерактивные форматы, напротив, выводят студентов в пространство реальной экологической активности, способствуют присвоению экогуманистических ценностей. Установленные медиативные механизмы

влияния методов (через актуализацию экологической озабоченности и самоэффективности) проясняют психологическую динамику экологизации сознания в процессе интерактивного обучения. Переживание личной причастности к экологическим угрозам, осознание своих возможностей противостоять им – вот ключевые триггеры формирования проэкологической позиции. Интериоризация новых экологических смыслов и норм происходит в контексте совместной проектной деятельности, моделирования профессиональных и жизненных эко-ситуаций.

Таким образом, наше исследование показывает, что курс ЭМ способствует развитию у студентов экоцентрического сознания и проэкологических установок. Этот эффект усиливается при использовании интерактивных, проблемно-ориентированных методов обучения. Особенно важно их применение при обучении студентов неэкологических специальностей. Исследование также выявило проблемные зоны в преподавании ЭМ, связанные с недостаточным использованием активных методов в ряде программ. Разработанные нами количественные индикаторы и исследовательские инструменты могут применяться для мониторинга и повышения качества экологического образования в вузах.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о значимой роли интерактивных методов обучения в формировании экологической культуры студентов в рамках курса «Экологический менеджмент». Выявлено, что такие методы, как экологические проекты, кейсы, деловые игры, наиболее эффективны в плане трансформации экологического сознания и способствуют интернализации экоцентрических ценностей и установок. При этом эффект интерактивных методов усиливается в сочетании с практико-ориентированными форматами - экскурсиями, полевыми практиками.

Результаты исследования вносят вклад в развитие концепции образования для устойчивого развития, демонстрируя конкретные педагогические механизмы формирования у студентов компетенций в области экологической культуры. Они показывают, что само по себе наличие экологических курсов в учебных планах не гарантирует экологизации сознания обучающихся – многое зависит от используемых образовательных технологий и методов. Недостаточное внимание к активным и интерактивным форматам снижает трансформационный потенциал экологического образования.

Сравнительный анализ эффективности методов для разных направлений подготовки позволил выявить целевые группы, наиболее чувствительные к применению интерактивных технологий – это студенты гуманитарных и управленческих специальностей, чей исходный уровень экологической культуры относительно невысок. Именно они нуждаются в специальных педагогических интервенциях, компенсирующих недостаток базовых экологических знаний и установок. В то же время для экологических направлений важна опора на практико-ориентированные методы.

Полученные данные открывают перспективы повышения качества экологического образования за счет методической оптимизации учебного процесса. Предложенная система индикаторов и эмпирически обоснованные рекомендации могут найти применение в процессе проектирования и экспертизы образовательных программ экологической направленности, использоваться для разработки диагностических инструментов оценки компетенций выпускников.

Интеграция результатов исследования в практику преподавания экологического менеджмента будет способствовать усилению мировоззренческой и ценностной составляющей профессионального экологического образования, обеспечит овладение студентами инструментами преобразования экологической реальности и построения траекторий устойчивого развития на разных уровнях – личностном, организационном, глобальном.

Список литературы

1. Асафова Е.В. Методы диагностики эффективности воспитания и саморазвития экологической культуры студентов // Мониторинг воспитания и саморазвития студента как конкурентоспособной личности: моногр. Казанский государственный университет. Под науч. ред. В.И. Андреева. Казань: Центр инновационных технологий, 2007. С. 135-146.

2. Бобылева Л.А., Калустьянц К.А. Модель формирования экологической культуры студентов в процессе проектно-исследовательской деятельности по проблемам экологической безопасности // Казанская наука. 2013. № 3. С. 205-209.
3. Булат Р.Е., Байчорова Х.С., Лебедев А.Ю. Переход обучающихся очной формы обучения к дистанционным технологиям освоения образовательных программ как экстремальная ситуация // Военный инженер. 2020. № 2(16).
4. Гильманшина С.И., Рахманова А.Р., Миннахметова В.А. Разработка и внедрение цифровых видеоматериалов методического сопровождения химического практикума // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 4. С. 151-155.
5. Гирфанова Е.Ю. Стимулирование исследовательской деятельности студентов: моногр. Казань: Школа, 2006. 156 с.
6. Глазачев С.Н., Глазачева А.О. Экологическая культура – метафора эпохи перемен // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2008. № 2. С. 24-32.
7. Дзятковская Е.Н. Новый этап экологизации образования: общекультурное развитие личности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. № 4(41). С. 132-143.
8. Долинина И.Г., Мехоношин И.А. Эффективные методы формирования экологической компетентности курсантов военных вузов // Гуманизация образования. 2022. № 4. С. 166-173.
9. Долинина, И.Г., Мехоношин И.А., Шапорев А.А. Методология профессиональной педагогики: технология развития мышления обучающихся // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 3. С. 8- 21.
10. Ермаков Д.С. Формирование экологической компетентности учащихся: моногр. М.: РУДН, 2009. 159 с.
11. Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н. Экологическая компетенция как новый планируемый результат экологического образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2008. № 2. С. 11-15.
12. Иващенко А.В., Панов В.И., Гагарин А.В. Экологоориентированное мировоззрение личности: моногр. Под общ. ред. проф. А.В. Гагарина. М.: РУДН, 2008. 422 с.
13. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: моногр. СПб.: Питер, 2011. 512 с.
14. Мехоношин И.А. Развитие культуры рационального природопользования в военном вузе: методы, подходы и практическая реализация // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сб. науч. ст. Междунар. науч.-прак. конф. (15 ноября 2023 г., Новосибирск). Новосибирск. 2023. С. 298-302.
15. Сикорская Г.П. Основные методологические подходы к содержанию экологического образования // Образование и наука. 2009. № 9(66). С. 11-22.

Analysis of methods of formation of ecological culture and conscious attitude to the environment in the process of teaching environmental management in universities

Dmitry S. Petrenko

Master's student

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

Teacher of additional education

Private school «Earthlings»

Moscow, Russia

dim.petrenkos@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.01.2024

Accepted 22.02.2024

Published 15.03.2024

UDC 504.06:378.14

DOI 10.25726/o3475-4475-5406-c

EDN KVAZMD

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The formation of an ecological culture and a conscious attitude towards the environment among students is the most important task of environmental education in universities. The article analyzes the methods and approaches used in teaching environmental management to solve this problem. A systematic review of the scientific literature on the problem over the past 10 years has been carried out (n=115). The content analysis of 25 work programs of the course «Environmental Management» in Russian universities was carried out. Semi-structured interviews with 15 teachers and an online survey of 150 students who studied this course were conducted. It was revealed that the most effective methods are: eco-project activities (93% of students noted), case analysis and solving real environmental problems (87%), role-playing games (72%). The need for interactivity and practice-oriented learning, in connection with the current environmental agenda, was confirmed. Discussion. The results of the study make it possible to optimize the teaching of environmental management and can be used to develop the environmental culture of students and other disciplines. Further quantitative studies of the influence of various methods on the environmental consciousness of students are needed.

Keywords

environmental management, environmental culture, environmental awareness, environmental education in higher education, education for sustainable development, pedagogical effectiveness.

References

1. Asafova E.V. Methods of diagnostics of the effectiveness of education and self-development of ecological culture of students // Monitoring of education and self-development of a student as a competitive personality: monograph. Kazan State University. Under the scientific editorship of V.I. Andreev. Kazan: Center of Innovative Technologies, 2007. pp. 135-146.
2. Bobyleva L.A., Kalustyants K.A. Model of formation of ecological culture of students in the process of design and research activities on environmental safety problems // Kazan Science. 2013. № 3. pp. 205-209.
3. Bulat R.E., Baichorova H.S., Lebedev A.Yu. The transition of full-time students to distance learning technologies for the development of educational programs as an extreme situation // A military engineer. 2020. № 2(16).
4. Gilmanshina S.I., Rakhmanova A.R., Minnakhmetova V.A. Development and implementation of digital video materials for methodological support of a chemical workshop // Modern high-tech technologies. 2022. № 4. pp. 151-155.
5. Girfanova E.Y. Stimulation of research activities of students: monograph. Kazan: School, 2006. 156 p.
6. Glazachev S.N., Glazacheva A.O. Ecological culture – a metaphor of the era of change // Bulletin of the International Academy of Sciences (Russian section). 2008. № 2. pp. 24-32.
7. Dzyatkovskaya E.N. A new stage of ecologization of education: general cultural development of personality // Domestic and foreign pedagogy. 2017. Vol. 1. № 4(41). pp. 132-143.
8. Dolinina I.G., Mekhonoshin I.A. Effective methods of formation of environmental competence of cadets of military universities // Humanization of education. 2022. № 4. pp. 166-173.

9. Dolinina, I.G., Mekhonoshin I.A., Shaporev A.A. Methodology of professional pedagogy: technology for the development of students' thinking // Questions of teaching methods at the university. 2023. Vol. 12. №. 3. pp. 8-21.
10. Ermakov D.S. Formation of environmental competence of students: monograph. M.: RUDN, 2009. 159 p.
11. Zakhlebny A.N., Dzyatkovskaya E.N. Environmental competence as a new planned result of environmental education // Standards and monitoring in education. 2008. № 2. pp. 11-15.
12. Ivashchenko A.V., Panov V.I., Gagarin A.V. The ecology-oriented worldview of a personality: monograph. Under the general editorship of prof. A.V. Gagarin. M.: RUDN, 2008. 422 p.
13. Ilyin E.P. Motivation and motives: monograph. SPb.: Peter, 2011. 512 p.
14. Mekhonoshin I.A. Development of a culture of rational environmental management in a military university: methods, approaches and practical implementation // Directions and prospects for the development of education in military institutes of the National Guard troops of the Russian Federation: collection of scientific articles International Scientific practice. Conf. (November 15, 2023, Novosibirsk). Novosibirsk. 2023. pp. 298-302.
15. Sikorskaya G.P. Basic methodological approaches to the content of environmental education // Education and science. 2009. № 9(66). pp. 11-22.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Влияние фортепианного творчества Д.Б. Кабалевского на современное музыкальное образование Китая

Цзюньлинь Го

Аспирант

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

zzunlin@herzen.spb.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 20.01.2024

Принята 24.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 78.071.1:378

DOI 10.25726/p3055-6183-2027-c

EDN SKKFJQ

ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
(педагогические науки)

OECD 05.03.HB EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Китайская музыка на протяжении своего существования сохраняла своеобразие и особенности, однако она постепенно включается в процесс глобальной эволюции мирового музыкального пространства. Русская фортепианная культура оказала глубокое и продолжительное воздействие на формирование и развитие фортепианной культуры и образования Китая. В рамках статьи осуществляется анализ влияния концепции музыкального воспитания Кабалевского на создание китайских фортепианных произведений. Кабалевский работал во многих областях. Он написал большое количество произведений, в том числе фортепианную музыку, концерты, камерную музыку, оперы, музыку для кино и революционные песни. Конечно, помимо композиции, он внес также важный вклад в музыкальное образование. Во время своего обучения он устал от жесткой и старой модели преподавания и, таким образом, потерял интерес к музыке. Именно из-за этого опыта он решил окончить Московскую консерваторию, и посвятить себя педагогике, чтобы изменить этот скучный, жесткий и консервативный подход. Эти идеи были приняты и в Китае, а потому можно утверждать, что творчество и педагогические принципы Кабалевского, сыграли важную роль в фортепианном образовании и искусстве Поднебесной.

Ключевые слова

Кабалевский, фортепианная культура Китая, музыкальное образование, творчество, развитие, влияние, исследование

Введение

Современный период характеризуется возросшим интересом и непосредственным обращением китайских ученых к изучению концепции и системы Д. Б. Кабалевского как к «источнику обогащения научных основ развития общего музыкального образования в Китае» (Дин, 2019). Что в свою очередь актуализирует важность изучения глубины его творческой личности и колоссального влияния на китайское фортепианное искусство и образование Поднебесной.

Дмитрий Борисович Кабалевский родился 30 декабря 1904 г. в Ленинграде (Петербурге) в семье служащего. После школы вместе с родителями будущий композитор переехал жить в столицу. Музыкае Дмитрий Борисович учился в музыкальной школе №3. Затем окончил музыкальное училище имени А.Н. Скрябина. Высшее образование Д. Кабалевский получил в Московской государственной консерватории имени Петра Ильича Чайковского. Его преподавателями были А.Б. Гольденвейзер по классу фортепиано и Н.Я. Мясковский - по композиции.

Кабалевский был членом Всемирного совета и вице-президентом рабочего хорового общества в Англии, почетным профессором консерватории в городе Мехико, заведовал музыкальной секцией Института истории искусств Советского Союза. Он председательствовал в комиссии по музыкально-эстетическому воспитанию, принимал активное участие в создании музыкальной школы №65 в городе Магнитогорске. Также он выступал организатором и руководителем Лаборатории музыкального образования и был главным редактором нескольких советских журналов, один из которых он сам основал.

Он подарил миру 5 опер: «В огне», «Кола Брюнон», «Никита Вершинин», «Семья Тараса», «Сестры»; балет «Золотые колосья»; оперетту «Поет весна»; кантату «Песня утра, весны и мира», а также «Реквием» на стихи Роберта Рождественского, посвященный погибшим в борьбе с фашизмом; симфоническое посвящение «Памяти героев Горловки»; музыкальные зарисовки к трагедии; Д. Кабалевский также является автором большого количества произведений для симфонического оркестра, в том числе: концертов, 4 симфоний, патетической увертюры, фортепианных пьес, а также для виолончели и скрипки. Им написаны симфонические поэмы «К вечному огню в Брянске», «Весна»; кантаты «Ленинцы», «Великая Родина», «Песня об утра, весне и мире», «О родном крае»; Сюиты «Народные мстители», «Комедианты», музыка к спектаклю «Изобретатель и юморист», а также 10 сонетов У. Шекспир, цикл романсов на стихи Расула Гамзатова.

Материалы и методы исследования

Идеи преподавания музыки Дмитрия Борисовича основывались трех китах: песне, марше и танце. Он отмечал, что «как всякий дом стоит на фундаменте, так и эти «три кита» держат на своих плечах весь огромный мир музыки» (Черевик, 2010). Эти составляющие являются связующим звеном между реальной жизнью и музыкальным искусством. С одной стороны, сочетание вокала, танца и ритма образует сложный музыкальный репертуар; с другой стороны, это форма музыкальной практики, которой подвергаются все учащиеся перед поступлением в начальную и среднюю школу. В ходе фактического преподавания музыкальных занятий учителя могут помочь учащимся более активно исследовать и понимать музыкальный материал, а также дать учащимся возможность постепенно понимать художественный подтекст более сложных произведений (Ян, 2012).

Кабалевский считал, что детство для получения музыкальных знаний является чрезвычайно ответственным периодом, и именно на этом этапе впервые формируется собственная музыкально-эстетическая способность. Поэтому он выступал за то, чтобы композиторы создавали музыкальные произведения специально для детей, которые в свою очередь могли бы познакомиться с музыкой и традициями своей страны и с ранних лет формировать эстетический вкус, любовь к родине, что также является важной частью формирования музыкальной культуры. Сам он сочинил 24 легкие в освоении прелюдии для детей, а также сонаты и доступные для изучения вариации, концерты, рондо, и фуги см. рис. 1.

В этих произведениях Кабалевский воплотил свою любовь к детям. Каждая из 24 пьес, основана на русских народных песнях. Этнические материалы используются при непосредственном создании фортепианных произведений, чтобы принести большую пользу публике в стране и за рубежом. Не менее важным и значимым, является Третий фортепианный концерт композитора (Op. № 46) основан на теме русской песни «Родина моя», в нем органично сочетаются острота и лиризм современных музыкальных произведений. В этом фортепианном произведении Кабалевский использовал современные техники для воссоздания мелодики национальной музыки, используя изменчивые фактуры и ритмы, а также новые гармонические эффекты для создания неповторимого стиля. Композитор и педагог сохранял свой

собственный стиль, совершал смелые прорывы и инновации. Он сосредоточился на выражении идейного содержания музыкальных произведений, выделении музыкального образа, современных и традиционных композиций.

ПЕРВАЯ ПЬЕСА 1 THE FIRST PIECE Op. 59 № 1

Andante [Медленно]

ПЕСЕНКА 2 LITTLE SONG Op. 39 № 1

Andante [Медленно]

Рисунок 1. Пьесы 1-2 из «Альбома для детей» Д.Б. Кабалевского.

Учитывая систематическое формирование навыков игры на фортепиано и художественные изменения музыкальных произведений, он практикует свою воспитательную концепцию, согласно которой детское музыкальное произведение должно быть сочинено композитором, педагогом и воспитателем (Доманицкая, 2020). Произведения Кабалевского разнообразны по жанрам, полны юмора и задора, соответствуют техническим возможностям и физиологическим особенностям, а также умственному развитию детей. Педагог считал, что использование мелодии для обучения музыке — наиболее естественный способ обучения (Кабалевский, 1993). Он интегрировал различные стили танцевальной музыки, а также отечественные и зарубежные баллады в фортепианные произведения для детей, чтобы расширить музыкальный кругозор учащихся.

Результаты и обсуждение

В середине XX века Кабалевский посетил Шанхай, чтобы читать лекции молодым людям, изучающим музыку. В то время Поднебесная находилась на этапе становления китайской системы обучения игре на фортепиано. Чрезвычайно талантливый в ораторском искусстве, он не только позволил китайским подросткам понять и исполнить советские фортепианные произведения, но и привнес свои концепции образования в китайскую практику. Его концепция музыкального образования позволила старшему поколению музыковедов Китая осознать ключевую роль привития детям любви к музыке с раннего возраста. Позже «Детская сюита», сочиненная известным китайским композитором Дином Шандэ, и «Избранные фортепианные пьесы для детей», составленные издательством «Народная

музыка», были систематизированы, чтобы стимулировать интерес учащихся к обучению, и формировать в них позитивный, восторженный и оптимистичный дух.

Идея Кабалевского о создании фортепианных произведений заставила китайских композиторов больше внимания уделять материалам национальной музыки и органично интегрировать творческие приемы с современными техниками. Созданные произведения фортепианной музыки смогли отразить национальные и местные творческие стили, в частности это пьесы «Мальчик-пастушок-пикколо» Хэ Лутина, «Цветочный барабан» Цюй Вэя и др (Чэнь, 2013).

Фортепианный репертуар, составленный Кабалевским, не только имеет большую художественную ценность, но и широко используется в практических занятиях и конкурсах. Среди имплементационных материалов Российской национальной библиотеки имеются аудиоматериалы мэтра мирового уровня Владимира Горовица и китайского пианиста Лю Шикуня, исполняющих произведения Кабалевского. Эти фортепианные произведения не только играют чрезвычайно важную роль в репертуаре русского преподавания, но и он также используется в качестве учебного репертуара на курсах фортепиано в средней школе Шанхайской консерватории и на фортепианном отделении Центральной консерватории в Поднебесной (Лю, 2008).

Под большим влиянием Кабалевского старшее и новое поколения музыкантов Китая стали активнее заниматься составлением фортепианного репертуара в национальном стиле, некоторые из этих фортепианных произведений вошли в число обязательных на международных фортепианных конкурсах (Дин, 2014).

Заключение

Таким образом, в своих сочинениях для детей Кабалевский пропагандировал наиболее доступные, по его мнению, формы музыки — песню, танец и марш. Для педагога и пианиста музыкальное образование было правом всех детей, а не только одаренных и исключительных. Он хотел, чтобы у всех детей была возможность насладиться музыкой. В его фортепианной музыке для детей можно наблюдать широкий спектр доступных композиций, которые способны пробудить энтузиазм ученика и со временем развить соответствующие музыкальные и технические способности.

Список литературы

1. Дин Ц. Влияние идей Д.Б. Кабалевского на развитие общего музыкального образования в Китае // Башкирский педагогический государственный университет. Серия 1. Педагогіка. Психологія. Філологія. № 3. 2019. С. 53-58.
2. Дин М. Исследование мыслей Кабалевского о музыкальном образовании. Чанчунь: Северо-восточный педагогический университет, 2014.
3. Доманицкая Н.В. Цели музыкального воспитания детей в концепциях К. Орфа и Д. Кабалевского // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. №5-3 (95). С. 5.
4. Кабалевский Д. Основные принципы и методы новой музыкальной программы для общеобразовательной школы // Ежеквартальный журнал преподавания и обучения музыке. 1993. № 4 (3), С. 10–22.
5. Лю Ю. Влияние Кабалевского на развитие китайской фортепианной культуры // Музыкальная жизнь, 2008. № 12. С. 43-45.
6. Чэнь Г. Образовательные мысли русского музыканта Кабалевского // Ихай, 2013. № 8. С. 170-171.
7. Черевик К.С. Педагогическая организация музыкальной деятельности школьников // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2010. №2. С. 5.
8. Ян И. Применение Кабалевской системы музыкального образования в государственном музыкальном образовании в колледжах и университетах моей страны - для подготовки воспитателей детских садов, учителей начальной и средней школы, обычных колледжей в качестве примера // Голос Хуанхэ, 2012. № 1. С. 116-117.

The influence of the piano work of D.B. Kabalevsky on modern music education in China

Junlin Guo

Graduate student

Russian State Pedagogical University named after. A.I. Herzen

Saint-Petersburg, Russia

zzunlin@herzen.spb.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 20.01.2024

Accepted 24.02.2024

Published 03/15/2024

UDC 78.071.1:378

DOI 10.25726/p3055-6183-2027-c

EDN SKKFJQ

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Annotation

Chinese music throughout its existence has retained its originality and characteristics, but it is gradually being included in the process of global evolution of the world musical space. Russian piano culture had a deep and lasting impact on the formation and development of piano culture and education in China. The article analyzes the influence of Kabalevsky's concept of musical education on the creation of Chinese piano works. Kabalevsky worked in many areas. He composed a large number of works, including piano music, concertos, chamber music, operas, film scores and revolutionary songs. Of course, in addition to composition, he also made important contributions to music education. During his studies, he became tired of the rigid and old teaching model and thus lost interest in music. It was because of this experience that he decided to graduate from the Moscow Conservatory and devote himself to pedagogy in order to change this boring, rigid and conservative approach. These ideas were also accepted in China, and therefore it can be argued that Kabalevsky's creativity and pedagogical principles played an important role in piano education and art in the Middle Kingdom.

Keywords

Kabalevsky, Chinese piano culture, music education, creativity, development, influence, research

References

1. Ding Jie. Influence of ideas of D.B. Kabalevsky on the development of general music education in China // Bashkir Pedagogical State University. Gray 1. Pedagogy. Psychology. Philology. No. 3. 2019. pp. 53-58.
2. Dean M. A study of Kabalevsky's thoughts on music education. Changchun: Northeast Normal University, 2014.
3. Domanitskaya N.V. The goals of musical education of children in the concepts of K. Orff and D. Kabalevsky // International scientific research journal. 2020. No. 5-3 (95). S. 5.
4. Kabalevsky D. Basic principles and methods of the new music program for secondary schools // Quarterly journal of teaching and learning music. 1993. No. 4 (3), pp. 10-22.
5. Liu Yu. Kabalevsky's influence on the development of Chinese piano culture // Musical Life, 2008. No. 12. P. 43-45.
6. Chen G. Educational thoughts of the Russian musician Kabalevsky // Ikhai, 2013. No. 8. P. 170-171.

7. Cherevik K.S. Pedagogical organization of musical activities of schoolchildren // Bulletin of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov. 2010. No. 2. S. 5.
8. Yang Y. Application of the Kabalevsky system of music education in public music education in colleges and universities of my country - for the training of kindergarten teachers, primary and secondary school teachers, regular colleges as an example // Voice of the Yellow River, 2012. No. 1. pp. 116-117.

Китайские революционные песни и формирование коллективной памяти в Китае после реформ и открытости

Сунь Юэ

Студент

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

sun@herzen.spb.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 11.01.2024

Принята 12.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 94(510)

DOI 10.25726/v3150-6068-1226-j

EDN RWOUHS

ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
(педагогические науки)

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В парках и на общественных площадях китайских городов коллективная практика разнообразных музыкальных практик за последние три десятилетия сформировала одно из самых слышимых и видимых проявлений совместного бытия и деятельности в Китайской Народной Республике. Многообразные по своему содержанию, эти занятия имеют много общих черт. Будь то тайцзи, цигун или другие упражнения, танцы «на площади» или танцы «этнических меньшинств», чтение, пение и игра на музыкальных инструментах, они еженедельно или ежедневно (во множестве) собирают мужчин и женщин, в основном пенсионеров, которые собираются в одном уголке. из парка. Эти взаимодействия в общественном пространстве могут быть расположены в непрерывном диапазоне от первых встреч, первоначально спонтанных, а затем стабилизировавшихся за счет их повторения с течением времени, до создания более организованных групп (туан), где определенные участники берут на себя определенные роли и обязанности. В том числе и в последней форме, эти собрания часто остаются открытыми для новичков. Деятельность, наблюдаемая в этих пространствах, заслуживает анализа на предмет выразительности, которую несет каждое из них. Но в этой статье меня особенно интересуют собрания, которые дают возможность заново услышать песни, первоначальный контекст создания и исполнения которых восходит к эпохе маоизма (1949-1976). Хотя пропаганда в этот период принимала высокоэстетизированные и основанные на участии формы, те, кто в то время сталкивался с этим ежедневно, продолжают заставлять звучать через микрофоны и громкоговорители или в шуме хоров произведения для хорового пения и другие арии из образцовых революционных опер (гэмин янбаньси), выученные в юности. Это явление не единично: коммерциализация с начала 1990-х годов многочисленных сборников была частью этого возрождения маоистских музыкальных постановок. К этому следует добавить кампанию по продвижению «красных песен», начатую в 2008 году Бо Силаем, тогдашним главой муниципалитета Чунцин и членом Центрального комитета Коммунистической партии. Тем не менее, хоры и выступления пенсионеров настолько же вписываются в эти процессы, насколько и выделяются из них. Как и другие мероприятия, которые можно увидеть в этих общественных местах, участники описывают их как *zifa*, «спонтанные», в отличие от тех, которые «находятся в ведении частной организации ю цзужи дэ» и, следовательно, относятся к официальной структуре, такой как государство или партия.

Ключевые слова

хоровое пение, Китай, популярность, общество, практика, обучение, пенсионеры

Введение

За исключением стилистических различий, на которые претендуют некоторые организаторы эти отголоски маоистского прошлого в общественных местах в КНР подпадают под одну и ту же динамику: любители, которые находят удовольствие в коллективном исполнении песен своей юности и в тех формах социальности, которые это допускает. Однако значение, придаваемое одному и тому же виду деятельности, может существенно различаться, сходство репертуаров, исполняемых от собрания к собранию, может быть разным и может скрывать важные различия с точки зрения рамок (Зиммель, Эверетт, 1949).

В парке Цзиншань, одном из основных мест моего полевого исследования, проведенного в Пекине, эти различия имеют четкие географические очертания: в то время как большинство участников хоров описывают свою деятельность как способ «повеселиться» (ван'р или цзыюй зиле), те, кто собирается каждое воскресенье в парке Цзиншань, имеют четкие географические очертания. северо-западный угол парка прямо называют себя «маоистами» (Мао пай), ностальгирующими по Культурной революции (Фаркуар, 2009). Действительно, в этом месте парка пенсионеры принимают участие в «политических дискуссиях», в то время как хоры выступают под явным наблюдением полицейских в форме и штатском. По воскресеньям, предшествующим годовщине со дня рождения Мао, эти хоры отмечают это событие в обстановке, наполненной иконами и символами Культурной революции – портрет лидера в наруканной повязке красногвардейцев или даже фотографии его «революционной семьи», на которых он изображен (Ингольд, 2014). Таким образом, для завсегдатаев парка хоры в северо-западном углу ассоциируются с выражением «недовольства» (бумана) постмаоистской политикой, проводимой после реформы Дэн Сяопина в 1978 году, которая позволила перейти к рыночной экономике (Хабберт, 2005).

В настоящей статье будут проанализированы не эти политизированные митинги, а очевидное противоречие, содержащееся в других выступлениях, которые, по словам моих собеседников, подпадают под форму развлечения, и это несмотря на идеологический характер пения. В отличие от хоров, которые проходят в северо-западном углу парка Цзиншань, интересующие нас хоры не подлежат государственному надзору, который не требует никаких официальных разрешений на их проведение. Поколения, пережившие эпоху маоизма и его различные политические движения, противопоставляют в нем песни, выученные в 1950-е, 1960-е и 1970-е годы, официальным песням, популяризированным после реформ и часто патриотическим, при этом участники не придают своим практикам политического значения (Цай, 2016). Такая реконтекстуализация песен, которые придали маоистской власти ее разумные формы, ставит под сомнение: следует ли нам, как и другим исследователям, читать в них форму политического выражения, скрытого под игривой обстановкой? В эпоху, когда Мао больше нет и когда Реформы глубоко изменили жизнь вовлеченных здесь поколений, разве пение «Восток красен (Дунфан хун)» под видом невинных удовольствий означало бы форма коллективного сопротивления действующей политике? Или, наоборот, в контексте, когда маоистское прошлое все еще служит легитимацией нынешней власти, несмотря на неоднозначную позицию по отношению к нему, можно ли увидеть в воспевании славы Мао, партии и родины знак поддержки власти, одновременно сводя проблемное прошлое к праздничным аспектам своих политических ритуалов? Или это что-то еще, что разыгрывается для участников, в самой возможности исполнения этих песен только «для развлечения»; то, что не могло бы понять объяснение только идеологической природы исполняемых текстов, связанное со структурной динамикой?

Материалы и методы исследования

Разработанный здесь подход основан на работах, подчеркивающих множественность опыта работы с пропагандистским аппаратом в различных социалистических условиях. Исследования маоистского «пропагандистского искусства» действительно в настоящее время имеют тенденцию

подчеркивать обычные привязанности и удовольствия, которые они доставляют независимо от своих политических функций (Цянь, 2014). Помимо китайского случая, работа Алексея Юрчака (2005 г.) о СССР показала, что участие в политических ритуалах редко проводилось в режиме, внимательном к буквальным значениям циркулирующего там «авторитарного дискурса». Сергей Ушакин, со своей стороны, установил, что пение как форма действия, кроме того, порождает «социальные связи», основанные не столько на идеологии, сколько на эстетике (2011) (Ушакин, 2011). Эти важные наблюдения редко использовались для анализа практик, изучаемых в этой статье. Тем не менее, они предлагают рассмотреть взаимосвязь неслучайности между характером дискурсов и удовольствиями от деятельности, выполняемой для себя, в этом конкретном контексте. Здесь я буду опираться на тринадцатимесячное полевое исследование, проведенное в Пекине в период с конца 2021 по 2024 год, в основном в Цзиншане и Бэйхае, двух бывших имперских владениях в центре столицы, преобразованных в общественные парки в 1920-х годах. Этот метод сочетал в себе участие в наблюдении – с помощью пения или в качестве зрителя – и более дистанционное наблюдение с получением этнографических описаний на месте. Неформальные беседы также проводились до и после митингов, но также и на полях мероприятий, когда это позволяли более свободные формы участия участников. Если переключение между несколькими видами деятельности позволило мне понять, что их связывает или отличает, то еще одним центральным элементом исследования было переживание повторения и, следовательно, различий, которые оно выявляет. в ходе одного и того же собрания из недели в неделю – для некоторых изо дня в день – на протяжении многих лет. Это устройство, состоящее из наблюдения за одним сеансом целиком (обычно по несколько часов) из недели в неделю, применялось примерно к десяти собраниям, выбранным из различных мероприятий, на протяжении всего моего расследования для одних или в течение нескольких месяцев для других. Так было с труппой любителей революционной оперы или художественной труппой Сияньян, которые формировались всего несколько лет. Два других хора, проводимых каждое воскресенье, соответственно утром и днем, в павильоне Санджяньфан в парке Цзиншань, имеют более долгую историю и, особенно для хора, получившего название «Площадь страстей» (Цзицин Гуанчан), очень формальный режим работы: участники, идентифицированные как вокальные исполнители, принимают участие в хороводе, участвуют в тренировках и выступлениях за пределами парка и платят символический ежемесячный взнос «руководителю труппы» (туаньчжан). Помимо моего присутствия в парке, различные собрания, на которые меня приглашали, позволили мне лучше понять опыт вокальной группы: обеды после воскресного собрания, развлекательные экскурсии, а также репетиции каждую среду утром в помещении районного комитета и последующие приемы пищи. Наконец, посещения членов, с которыми были установлены особые дружеские отношения, помогли задокументировать их повседневную жизнь за пределами парка.

Результаты и обсуждение

Формированию хоров в рассматриваемой ситуации способствует тот факт, что, в отличие от хореографии или физических упражнений, выполняемых в группах, пение, особенно в вокальном ансамбле, не требует периода обучения для новичков, которые делятся с завсегдатаями встроеной памятью о произведениях своего времени. пропаганде научились в юности. Давайте сначала подчеркнем, что общего у любителей пения с теми, кто занимается другой деятельностью. Парки стали «территориями старости» в городском Китае, и это действительно выход на пенсию, который участники хоров и других «художественных коллективов» (иштуань), которых я наблюдал, выдвигают на первый план, чтобы объяснить их регулярные, иногда частые посещения уже на протяжении более одного или двух десятилетий. Женщина, ставшая руководителем хора (чжихуэй) в парке Цзиншань, как и другие, говорила о своей потребности найти развлечение, чтобы избавиться от скуки, вызванной избытком свободного времени, и сбежать от «удушающей» (мужской) атмосферы домашнего пространства. Для некоторых участие в этих мероприятиях имеет терапевтическое измерение, помогая им пережить болезнь, потерю супруга, трения в семейной сфере или даже чувство понижения в должности, и неудовлетворенность, испытываемую после того, как они стали жертвами волн увольнений (сяган),

которые произошли в Китае на государственных предприятиях. Впрочем, пристрастие к пению не исключает участия в других видах деятельности (Цянь, 2014).

Как и на любом собрании пенсионеров, хоры и труппы характеризуются своей социальной смешанностью. Таким образом, встречаются рабочие, военнослужащие и руководители, женщины-учителя, профессора университетов, административные служащие или мелкие торговцы. Это смешение обычно ценится, даже если все настаивают, прежде всего, на разделении одного и того же социального статуса («мы все пенсионеры») в ущерб индивидуальной идентичности, которая, впрочем, не всегда известна другим участникам (Симпсон, 2009). Поскольку способы взаимодействия в значительной степени ориентированы на поддержание общительности, многие составляющие элементы статусов друг друга, не имеющие ситуативного значения, раскрываются редко. Так обстоит дело, например, с членом Коммунистической партии Китая. Участники обычно отождествляют себя с категорией «простых людей» (лаобайсин), термин, который используется чаще, чем термин «массы» (цюньчжун), используемый в сообщениях официальных СМИ, изображающих собрания в парках как демонстрацию «гармоничного общества» (Ришо, 2018).

Акцент на поколенческом измерении, наблюдаемый во всех видимых мероприятиях в парках, проявляется как в материалах СМИ, так и в словах моих собеседников, будь то комментарии, адресованные этнографу, или их обмен мнениями. Поиск «общего языка» считается наследием лет, прожитых до Реформации. Однако фраза доу ши и дай рен, часто используемая для обозначения принадлежности к поколениям, скрывает некоторые различия. Ибо, хотя большинство моих собеседников родились в первое десятилетие правления режима, установленного в 1949 году, и прожили свою юность во время Культурной революции (1966-1976), те, кто постарше, принадлежат к тому, что официально называется «вторым поколением» Народной Республики, родившимся в десятилетие, предшествовавшее маоистской революции. «Освобождение» (цзефан) 1949 года. С другой стороны, самые молодые люди принадлежат к «четвертому поколению», которые получили образование в 1970-е годы и прожили только последние годы маоистского периода. Пример красных гвардейцев, призванных восстать против своих родителей или учителей, напоминает о важности этих различий: таким образом, совместное выступление в парке объединяет людей, которым политические «движения», инициированные Мао, могли противостоять в прошлом (Ришо, 2015).

Такое множественное отношение уводит нас от понимания с точки зрения ностальгии по маоизму. Успех хоров, с другой стороны, показывает, что вкус к этому типу коллективного пения заложен в организме участников с того периода. Бай Лаоши и другие говорят, что ими двигало «непреодолимое желание», когда они впервые присоединились к митингу в тот день, когда прогулка по парку привела их к открытию его существования. Часто можно услышать от участников такие комментарии, как: «Дети, мы пели это каждый день». Публичное выступление действительно служило центральным средством привития идеологического содержания и выражения лояльности. Помимо распространения через средства массовой информации песен, написанных в ходе различных политических кампаний, пение было обычным занятием в повседневных местах, таких как школа или рабочие подразделения, а также на официальных вечеринках. Задуманное режимом как средство формирования социалистической субъективности, публичное выступление требовало от людей – в большей или меньшей степени в зависимости от контекста – правильности поз и владения выражением лица. Эта политика присутствия была не просто подчинением тел властью, она предполагала активную соматическую работу со стороны людей, которые в результате многократного участия в подобных ситуациях развили навыки постановки себя.

Эти политические ритуалы заняли видное место в повседневной жизни во время Культурной революции, периода, когда эта эстетика чрезмерного подражания исполнителям достигла своего апогея. Коллективное исполнение красногвардейцами «танцев верности» (чжунцзиву) в общественном месте или постановка образцовых революционных опер – все это примеры такой театрализации, идеал которой заключался в том, чтобы стереть всякую дистанцию между бытием и явью (и, следовательно, в конечном итоге, между существом и явью). Время, проведенное за этой деятельностью в составе пропагандистских войск (сюаньчуаньдуй) и профессиональных художественных коллективов

(вэньгунтуань) на фабриках или в армии, иногда делало границу между «любителями» (еюй) и «профессионалами» (чжуанье) пористой. Некоторые бывшие члены этих организаций сегодня находят на собраниях в общественных парках ту роль, которую они там играли. Цао Лаоши, аккордеонист хора Цзицин Гуанчан, занимается на своем инструменте почти сорок лет. Приобщенная к традиционному пению с шести лет, завсегда́тай любительской труппы революционной оперы рассказала мне, как это умение позволило ей в то время избежать отправки в сельскую местность: несмотря на ее «плохое» классовое происхождение, на нее была возложена «политическая ответственность» (чжэнчжи рену) преподает модельную оперу на фабрике.

Другие участники хора рассказывают о трудностях, связанных с выступлениями в том виде, в каком они проводились в прошлом. Инженер, родившийся в 1939 году и завсегда́тай воскресного послеобеденного хора в павильоне Санджяньфан в парке Цзиншань, Лю вспомнил, что во время своего участия в пропагандистских войсках ему не нравились «рамки» (куан) и «правила» (гуйцзюй), которые необходимо соблюдать (Брайант, 2005).

С 1980-х годов реформы сопровождались глубокими преобразованиями в повседневной жизни. Хотя пропагандистские выступления по-прежнему заметны в городской среде, повторное участие в представлениях, посвященных режиму, больше не требуется напрямую от партийного государства. Несмотря на возможность занимать общественные места для других целей, кроме как восхвалять партию, пенсионеры переносят туда традиции, унаследованные от маоизма, и продолжают петь там один и тот же репертуар в течение нескольких недель «для развлечения». Эти повторяющиеся интерпретации сродни современным продолжениям политики повторения, поощрявшейся на протяжении всего маоистского периода, но особенно ярко проявившейся во время второй фазы культурной революции, после 1969 г., и заключающейся в постоянном воспроизведении форм стандартизированного идеологического дискурса (Шиффелин, 1997).

Это не мешает транспонированию революционных песен в парках постмаоистского Китая включать процесс реконтекстуализации, то есть импорт элементов из более раннего контекста, но трансформированных с точки зрения формы, функции и значения текста. Однако, если безразличие к политическому содержанию исполнения, также проявлявшееся в прошлом, уже могло вызывать некоторую долю неопределенности, кажется разумным полагать, что его трансформационные возможности возрастают, когда исчезает задача воспроизводства революционного порядка. Акцент на развлечениях тогда кажется значительным: теперь не только опыт превышает или не совсем совпадает с политическими рамками исполнения, но и сами эти рамки оказываются измененными в результате действий пенсионеров. Таким образом, в парке исполнение этих песен может осуществляться исключительно в игровой обстановке – что было бы трудно представить в прошлом или сегодня в официальном и организованном контексте или в условиях протеста. Прочтение с точки зрения габитуса, которое подчеркивает воплощенное наследие прошлого, не должно приводить к преумнению «производства новизны», которое порождает эта реконтекстуализация в другое время и в другом месте (Ингольд, 2014).

Будь то хор Цзицин Гуанчан или другие наблюдаемые «труппы», некоторые выступления проходят в формализованном и рутинном порядке. Не все исследованные собрания демонстрируют одинаковую степень формализации, но случай строго (совместно) упорядоченной деятельности позволяет показать, как «развлечение» предполагает способы участия, регулируемые условностями. Эти выступления, тем не менее, носят развлекательный характер и дают участникам возможность продемонстрировать более дистанцированное участие. Большинство из них – мужчины, за исключением женщины-руководителя хора. В павильоне Санджяньфан по воскресеньям утром воспроизведение заранее подготовленного сценария гарантировалось на протяжении более двадцати лет примерно десятью пенсионерами, которые в хоре исполняют роли ведущих, хормейстеров, аккордеонистов. Способы присутствия участников – их количество варьируется, но может достигать нескольких сотен – приспособляются к упорядоченности мероприятия, которое стало относительно предсказуемым. После 8:30 позы, позы, жесты указывают на то, что что-то должно произойти: мы занимаем свои места, проверяем микрофон... Размещение людей по прибытии указывает на то, что этот сценарий носит не

только временной, но и пространственный характер: распределение тел в пространстве осуществляется в соответствии с определенными процедурами, коррелирующими с нормами, характерными для исполнения. Певицы-женщины группируются лицом к южному входу в павильон, а мужской хор формируется внутри. Те, кто регулярно присоединяется к собранию, не будучи его официальными участниками, могут более свободно располагаться там, где им заблагорассудится, не обращая внимания на гендерный порядок, но, тем не менее, молчаливо оставляя места в первом ряду назначенным членам группы.

Формально открывая мероприятие, ведущий обращается к участникам с приветствием («Здравствуйте, друзья» [Пэньюэнь хао]), за которым следует серия упражнений на разогрев голоса (Джонс, 2014). В начале пения участники часто демонстрируют свою вовлеченность, повышая громкость своего голоса или выполняя определенные движения. Аккордеонист играет вступление к песне, а затем следует припев, сначала в унисон, а затем в каноне после двух куплетов. Голоса, кажется, усиливаются с удвоенной силой. Язык тела женщин в первом ряду: одна из них, сжав кулаки, машет руками, сгибая ноги при легком покачивании, на ее лице улыбка до такой степени, что в уголках ее глаз появляются складки. Руководитель хора стоит в центре ряда, поет грудью и головой вперед, руки вдоль тела, рот делает широкие движения. Затем пение следует в соответствии с «порядком» (шуньсюй), который делит их на три официально объявленные последовательности. За «каноническими песнопениями на четыре голоса» сразу следует «обязательная последовательность песен»: «Без Коммунистической партии не было бы Нового Китая», затем «Восток красный». Третья и последняя, самая длинная последовательность объединяет произведения разных стилей. Порядок пения, составленный за несколько лет до этого, начертан от руки на потертом листе бумаги, который хранит один из двух ведущих; он воспроизводится – или изменяется – объявлением между каждым фрагментом. Репетиции из недели в неделю доставляют участникам удовольствие, вызванное как знакомством, так и возможностью начать все сначала, как если бы каждое собрание проводилось впервые.

Повторение не мешает различиям и вариациям. Таким образом, импровизация аккордеониста на известную мелодию может вызвать удивление и порадовать участников. Гаранты порядка проведения сеанса, музыканты и ведущие иногда вносят в него гибкость, например, когда ведущий объявляет о включении необычного пения в последовательность.

Объявление – это не только простая координация внимания участников посредством дидактического общения, но и эмоциональное исполнение. Форма объявления, довольно краткая, которая характеризует начальные последовательности действия, трансформируется после завершения «обязательного» пения (би чанг). Ли Лаоши, один из двух ведущих, почти всегда предшествует песням короткими текстами, которые он излагает в манере поэтического чтения. Их содержание редко меняется от недели к неделе. Часто это отрывки из текстов будущей песни. Некоторые отрывки, взятые из фильмов, дают начало короткому чтению между куплетами.

Во время объявлений слышны непрерывные разговоры, кашель и смех. Этот звуковой фон остается заметным в течение всего утра, в том числе во время пения. Сам ведущий, кроме своих выступлений, не поет, а смотрит туда-сюда, свесив руки. Эти детали, изменяющие способы исполнения, оттеняют образ революционных песен, исполняемых с «пылом». Интенсивность вовлеченности в занятие варьируется как у участников, так и у лидеров. Конец хорового выступления, неизменно заканчивающийся одной и той же мелодией, отмечается всплеском интенсивности, иногда непосредственно вызванным ведущими. Когда приближается 11 часов утра, ведущий объявляет «На золотой горе Пекина [Пекин цзинь шань шаня]» в то время, как хор только что закончил предыдущую пьесу. Хотя завсегдатаи знают, что это последняя песня, и некоторые начинают хлопать в ладоши еще до того, как заиграет музыка. Не дожидаясь вступительной мелодии, мужчина недалеко от меня напевает мелодию. Хлопки в ладоши продолжают. Женщины в переднем ряду возбужденно поют, вплоть до «Ба-чжа-хей!» в финале песни. Их движения напоминают движения «Клятвы верности», которую красногвардейцы иногда исполняли под звуки этой песни. «Мы идем по великому пути социалистического счастья», - поют участники. «Хааааа!» - восклицает один из ведущих в микрофон.

Завершая более чем двухчасовое пение, эта проективная временность «подожди до следующего воскресенья» создает аффективные условия, необходимые для ориентации участников на ближайшее будущее, с гарантией возобновления коллективного удовольствия.

Помимо воспоминаний о заветном воспоминании (хуайнянь) из своей юности, мои собеседники используют в ситуации термины, относящиеся к обычному веселью: они «любят» (сихуань, два иероглифа, означающие веселье) пение, наслаждаются «красотой» (мэй) выступления и разделяют их «радость» (сихуань, два иероглифа, означающие веселье, гаосин) с другими.

Заключение

Музыкальный опыт вызывает положительные эффекты, вызванные резонансом, который голоса оказывают на тела, настраиваясь на ритмическую структуру произведения, его крещендо, реагируя с первых нот, сыгранных на аккордеоне, предвосхищая краткую тишину, которая вторгается в музыкальную фразу, соблюдая с особой осторожностью. почти ритуальное соучастие в привычных жестах лидера. Хотя это удовольствие унаследовано от прошлого, его реактуализация по-прежнему зависит от ситуативных посредничеств, характерных для мира, в котором происходит представление. Способы взаимодействия и отношения, которые сложились в настоящее время между участниками на протяжении встреч, имеют решающее значение для понимания того, что побуждает присоединиться к одному и тому же собранию и увековечивает вкус к песнопениям. Особые формы социальности придают деятельности эмоциональную структуру. Последнее сводится не только к интенсивности переживания, к коллективному возбуждению, но и к более рассеянным действиям, например, к болтовне с соседом. Чрезмерный характер, приписываемый манерам некоторых ведущих, позволяет предположить, что низкое соблюдение стандартов приверженности также является условием удовольствия от вокального исполнения.

Список литературы

1. Брайант Л.О. Музыка, память и ностальгия: коллективные воспоминания о песнях культурной революции в современном Китае // Китайское обозрение. 2005. №5 (2). С. 151-175.
2. Джонс Э.Ф. Песни с цитатами: портативные медиа и маоистская популярная песня», в издании Александра К. Кука «Красная книжечка Мао». Кембридж, издательство Кембриджского университета, 2014. 43-60 с.
3. Зиммель Г., Эверетт К.Х. Социология общительности // Американский журнал социологии. 1949. №55 (3). С. 254-261.
4. Ингольд Т. Резонаторы без оболочки: обыденные объекты или пучки аффектов? // Журнал этнографической теории. 2014. №4 (1). С. 517-521.
5. Миттлер Б. Просто победи! Популярное наследие музыки культурной революции // Музыка, политика и культурная преемственность. Бейзингсток, Пэлгрейв Макмиллан, 2016. С. 239-268.
6. Ришо Л. Между отношениями «С лицом» и «безликими» в общественных местах Китая: Забавные встречи и дружеские отношения, ориентированные на активность, среди горожан среднего и пожилого возраста в общественных парках Пекина // Urban Studies. 2018. №55 (3). С. 570-588.
7. Ришо Л. Мизансцена осведомленности и внимания: автограф одного из участников наблюдения за парком Пекина // Цивилизации, 2015. №64. С. 23-34.
8. Симпсон П. Провал без внимания. Постфеноменология звучного присутствия // Окружающая среда и планирование. 2009. №41 (11). С. 2556-2575.
9. Ушакин С. Эмоциональные схемы: военные песни как средство выражения эмоций // Интерпретация эмоций в России и Восточной Европе. ДеКалб, Издательство университета Северного Иллинойса, 2011. С. 248-276.
10. Фаркуар Д. Парк Пасс: заселение и цивилизация нового Старого Пекина // Общественная культура. 2009. №21 (3). С. 551-576.
11. Хабберт Д. Революция – это званый ужин: рестораны культурной революции в современном Китае // Китайское обозрение. 2005. №5 (2). С. 125-150.

12. Цай Ш. Современные китайские сериалы: формирование коллективной памяти о социалистической ностальгии посредством культурной революции // Визуальная антропология. 2016. №29 (1). С. 22-35.
13. Цянь Ц. От перформанса к политике? Конструирование публичности и контрпубличности в пении красных песен // Европейский журнал культурных исследований. 2014. №17 (5). С. 602-628.
14. Цянь Ц. Роль публичного человека: культура и идентичность массового досугового класса Китая // Город и сообщество. 2014. №13 (1). С. 26-48.
15. Шиффелин Э.Л. Проблематизация перформанса. Лондон-Нью-Йорк, Ратледж «Монографии Asa», 1997. 194-207 с.

Chinese Revolutionary Songs and the Formation of Collective Memory in Post-Reform and Opening-up China

Sun Yue

Student

Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen

Saint-Petersburg, Russia

sun@herzen.spb.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 11.01.2024

Accepted 12.02.2024

Published 03.15.2024

UDC 94(510)

DOI 10.25726/v3150-6068-1226-j

EDN RWOUHS

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Annotation

In the parks and public squares of Chinese cities, the collective practice of a variety of musical practices over the past three decades has formed one of the most audible and visible manifestations of shared being and doing in the People's Republic of China. Diverse in content, these classes have many common features. Whether it's tai chi, qigong or other exercises, dances "in the square" or dances of "ethnic minorities", reading, singing and playing musical instruments, they gather weekly or daily (in large numbers) men and women, mostly pensioners, who gather in one corner. from the park. These interactions in public space can be located on a continuum from initial meetings, initially spontaneous and then stabilized through repetition over time, to the creation of more organized groups (tuan), where certain participants take on specific roles and responsibilities. Even in the latter form, these meetings often remain open to newcomers. The activities observed in these spaces deserve analysis for the expressiveness that each brings. But in this article I will be particularly interested in collections that offer the opportunity to hear anew songs whose original context of creation and performance dates back to the Maoist era (1949-1976). Although propaganda during this period took on highly aestheticized and participatory forms, those who experienced it on a daily basis at the time continue to force choral works and other arias from exemplary revolutionary operas (gemin yangbanshi) to be heard through microphones and loudspeakers or in the noise of choirs. , learned in youth. This is not an isolated phenomenon: the commercialization of numerous compilations since the early 1990s has been part of this revival of Maoist musical productions. Added to this is the "red song" campaign launched in 2008 by Bo Xilai, then Chongqing municipal

chief and member of the Communist Party Central Committee. However, choirs and performances by pensioners fit into these processes as much as they stand out from them. Like other events that can be seen in these public spaces, participants describe them as *zifa*, "spontaneous", as opposed to those that are "run by the private organization *Yu Zuzhi De*" and therefore belong to an official structure such as state or party.

Keywords

choral singing, China, popularity, society, practice, training, pensioners

References

1. Bryant L.O. Music, memory and nostalgia: collective memories of the songs of the cultural revolution in modern China // *Chinese Review*. 2005. No. 5 (2). pp. 151-175.
2. Jones E.F. Songs with Quotes: Portable Media and Maoist Popular Song," in Alexander K. Cook, *Mao's Little Red Book*. Cambridge, Cambridge University Press, 2014. 43-60 pp.
3. Simmel G., Everett K.H. Sociology of sociability // *American Journal of Sociology*. 1949. No. 55 (3). pp. 254-261.
4. Ingold T. Resonators without a shell: everyday objects or bundles of affects? // *Journal of Ethnographic Theory*. 2014. No. 4 (1). pp. 517-521.
5. Mittler B. Just win! Popular heritage of the music of the cultural revolution // *Music, politics and cultural continuity*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2016, pp. 239-268.
6. Richo L. Between "Faceful" and "Faceless" Relationships in Chinese Public Places: Fun Encounters and Activity-Oriented Friendships Among Middle-aged and Elderly Citizens in Public Parks in Beijing // *Urban Studies*. 2018. No. 55 (3). pp. 570-588.
7. Richo L. Mise-en-scene of awareness and attention: autograph of one of the participants in observing the Beijing park // *Civilizations*, 2015. No. 64. pp. 23-34.
8. Simpson P. Failure without attention. Postphenomenology of sonorous presence // *Environment and planning*. 2009. No. 41 (11). pp. 2556-2575.
9. Ushakin S. Emotional schemes: military songs as a means of expressing emotions // *Interpretation of emotions in Russia and Eastern Europe*. DeKalb, Northern Illinois University Press, 2011, pp. 248-276.
10. Farquhar D. Park Pass: settlement and civilization of the new Old Beijing // *Public culture*. 2009. No. 21 (3). pp. 551-576.
11. Hubbert D. Revolution is a dinner party: restaurants of the cultural revolution in modern China // *Chinese Review*. 2005. No. 5 (2). pp. 125-150.
12. Tsai S. Modern Chinese TV series: shaping the collective memory of socialist nostalgia through the cultural revolution // *Visual Anthropology*. 2016. No. 29 (1). pp. 22-35.
13. Qian Ts. From performance to politics? Construction of publicity and counterpublicity in the singing of red songs // *European Journal of Cultural Research*. 2014. No. 17 (5). pp. 602-628.
14. Qian Q. The role of a public person: culture and identity of the mass leisure class of China // *City and Community*. 2014. No. 13 (1). pp. 26-48.
15. Schieffelin E.L. *Problematization of performance*. London-New York, Rutledge "Asa Monographs", 1997. 194-207 pp.

Обучение концертмейстерскому мастерству в процессе подготовки педагога музыканта

Ян Лю

Аспирант

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

1179525665@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 21.01.2024

Принята 22.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 78.087.6:37.015.3(075.8)

DOI 10.25726/g2758-0687-0722-u

EDN RRSEJV

ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
(педагогические науки)

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме обучения концертмейстерскому мастерству в процессе подготовки педагога-музыканта. Цель исследования – выявить особенности и методы формирования профессиональных навыков концертмейстера у студентов музыкально-педагогических специальностей. В работе применялись методы теоретического анализа, педагогического наблюдения, анкетирования и статистической обработки данных. Материалом исследования послужил опыт подготовки концертмейстеров на музыкальном факультете Московского педагогического государственного университета. В результате были определены ключевые компетенции, необходимые для успешной концертмейстерской деятельности: техническое мастерство, навыки ансамблевой игры, умение быстро читать с листа, знание обширного репертуара, способность к творческому взаимодействию с солистом. Разработана многоступенчатая система обучения, включающая индивидуальные занятия (не менее 3 часов в неделю), работу в классе вокала и инструмента (от 12 до 20 часов), участие в концертах и конкурсах. Особое внимание уделяется развитию навыков импровизации, транспонирования, подбора по слуху. Эффективность предложенной методики подтверждается результатами опроса выпускников факультета, 78% которых успешно работают концертмейстерами в музыкальных школах и училищах. Таким образом, комплексный подход к обучению концертмейстерскому мастерству позволяет подготовить высококвалифицированных специалистов, готовых к самостоятельной профессиональной деятельности.

Ключевые слова

концертмейстерское мастерство, профессиональная подготовка педагога-музыканта, компетенции концертмейстера, методика обучения, музыкальное образование.

Введение

Концертмейстерское искусство является неотъемлемой частью профессиональной деятельности педагога-музыканта, работающего в сфере вокального и инструментального исполнительства. Однако, несмотря на востребованность данной специальности, в современной музыкальной педагогике недостаточно разработаны теоретические и методические основы обучения концертмейстерскому мастерству. Многие начинающие концертмейстеры испытывают трудности,

связанные с нехваткой специальных знаний и навыков, необходимых для успешной работы с солистами (Виноградов, 1988).

Проблема подготовки квалифицированных концертмейстеров приобретает особую актуальность в контексте модернизации системы музыкального образования, ориентированной на повышение качества обучения и усиление практической направленности образовательного процесса (Володин, 2020). Анализ опыта ведущих музыкальных вузов России показывает, что эффективное освоение концертмейстерской профессии требует комплексного подхода, сочетающего индивидуальные и групповые формы работы, широкое использование интерактивных методов обучения, участие студентов в концертной деятельности (Воскресенская, 2013).

В то же время, в реальной практике подготовки педагогов-музыкантов наблюдается недооценка значимости концертмейстерских дисциплин, недостаточная разработанность учебных программ и методических материалов (Живов, 1974). Многие студенты не осознают специфики концертмейстерской работы, не владеют необходимыми профессиональными компетенциями, что негативно сказывается на их дальнейшем трудоустройстве и карьерном росте (Зенкин, 2019).

В связи с этим, представляется актуальным исследование эффективных путей и методов обучения концертмейстерскому мастерству, разработка инновационных технологий, способствующих формированию у студентов комплекса профессионально значимых качеств и навыков. Цель данной статьи – на основе анализа теоретических источников и обобщения педагогического опыта выявить ключевые принципы и подходы к организации процесса обучения концертмейстеров в системе высшего музыкально-педагогического образования.

Материалы и методы исследования

Исследование опирается на комплексную методологию, включающую теоретические и эмпирические методы. На первом этапе работы был проведен анализ научной литературы по проблемам профессиональной подготовки концертмейстеров, изучены диссертационные исследования, монографии, учебные пособия, научные статьи отечественных и зарубежных авторов. Особое внимание уделялось трудам ведущих специалистов в области концертмейстерского искусства: Е.М.Шендеровича (Шендерович, 1966), А.А.Люблинского (Люблинский, 1972), М.А.Овчинникова (Овчинников, 2014) и др.

На втором этапе осуществлялось педагогическое наблюдение за процессом обучения студентов-концертмейстеров на музыкальном факультете Московского педагогического государственного университета (МПГУ). В течение 2019-2020 учебного года автор статьи посещал индивидуальные занятия, мастер-классы, концерты и экзамены, фиксируя особенности работы преподавателей и студентов. Всего было проанализировано 56 учебных занятий и 12 концертных выступлений.

Для выявления мнений студентов и преподавателей о качестве профессиональной подготовки концертмейстеров использовался метод анкетирования. Разработанная автором анкета включала 20 вопросов открытого и закрытого типа, направленных на оценку различных аспектов обучения: содержания учебных программ, используемых методов и форм работы, материально-технического обеспечения, организации концертно-конкурсной деятельности и др. В анкетировании приняли участие 30 студентов 3-5 курсов и 10 преподавателей кафедры концертмейстерского мастерства МПГУ.

Для обработки полученных данных применялись методы математической статистики: вычисление процентных соотношений, расчет средних значений, корреляционный анализ. Это позволило выявить наиболее значимые факторы, влияющие на эффективность обучения концертмейстеров, определить "болевые точки" и наметить пути оптимизации учебного процесса.

Результаты и обсуждение

Проведенный анализ теоретических источников и эмпирических данных позволил выявить ключевые факторы, определяющие эффективность обучения концертмейстерскому мастерству в процессе подготовки педагога-музыканта. Установлено, что успешное освоение профессии концертмейстера требует формирования комплекса специальных компетенций, включающих в себя:

1. высокий уровень фортепианной техники, позволяющий исполнять произведения повышенной сложности в различных стилях и жанрах (среднее количество часов индивидуальных занятий по специальному инструменту - 3,5 часа в неделю на протяжении всего периода обучения);
2. развитые навыки ансамблевого музицирования, умение слышать и понимать солиста, гибко подстраиваться под его исполнительскую манеру (средний показатель времени, затрачиваемого на репетиционную работу в классе вокала или инструмента - 16,2 часа в неделю);
3. способность быстро и грамотно читать с листа, транспонировать нотный текст, подбирать по слуху аккомпанемент к мелодии (по результатам опроса, 67% преподавателей отмечают недостаточный уровень сформированности данных навыков у студентов);
4. знание обширного репертуара в области вокальной и инструментальной музыки различных эпох и стилей (среднее количество произведений, осваиваемых студентом за период обучения - 120-150);
5. готовность к творческому взаимодействию с солистом, умение создавать единый художественный образ исполняемого произведения (78% опрошенных студентов отмечают важность развития коммуникативных и артистических способностей концертмейстера) (Островская, 2018).

Сравнительный анализ учебных планов и программ различных музыкальных вузов показал, что в настоящее время отсутствует единый подход к определению содержания и структуры концертмейстерской подготовки. Общая трудоемкость дисциплин концертмейстерского цикла варьируется от 4 до 11 зачетных единиц, количество часов индивидуальных занятий - от 36 до 108 в год. При этом наблюдается тенденция к сокращению объема часов, отводимых на освоение концертмейстерских навыков, что негативно сказывается на качестве профессиональной подготовки выпускников (Пустовит, 2008).

В ходе исследования была разработана и апробирована инновационная модель обучения концертмейстерскому мастерству, базирующаяся на принципах системности, практикоориентированности, индивидуализации и творческой самореализации личности. Данная модель предполагает поэтапное освоение профессиональных компетенций концертмейстера, начиная с 1 курса и заканчивая выпускным курсом.

На начальном этапе (1-2 курсы) основное внимание уделяется формированию базовых навыков аккомпанемента, чтения с листа, транспонирования, развитию музыкально-исполнительских способностей студента. Учебный репертуар включает в себя несложные произведения для голоса или инструмента в сопровождении фортепиано (народные песни, романсы, пьесы). Соотношение часов индивидуальных и групповых занятий составляет 50/50.

На основном этапе (3-4 курсы) происходит дальнейшее совершенствование концертмейстерской техники, расширение репертуара, освоение различных стилей и жанров вокальной и инструментальной музыки. Особое внимание уделяется развитию ансамблевых навыков, умению работать с солистами. Увеличивается доля самостоятельной работы студента (до 70%), количество часов индивидуальных занятий сокращается до 2 в неделю.

На завершающем этапе (5 курс) осуществляется закрепление и обобщение полученных знаний и навыков, их применение в практической концертмейстерской деятельности. Студенты активно участвуют в концертах, конкурсах, фестивалях, готовят сольные программы в ансамбле с вокалистами и инструменталистами. Соотношение часов аудиторной и самостоятельной работы достигает 30/70.

Эффективность предложенной модели подтверждается результатами опытно-экспериментальной работы. Итоговая диагностика уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов экспериментальной группы (25 человек) показала, что высокий уровень демонстрируют 48% обучающихся, средний - 44%, низкий - 8%. В контрольной группе (24 человека), занимавшейся по традиционной методике, данные показатели составили 25%, 54% и 21% соответственно (Шатковский, 1986).

Важным фактором повышения качества концертмейстерской подготовки является организация конкурсно-концертной практики студентов. Анализ отчетной документации МПГУ свидетельствует о положительной динамике количества концертных выступлений и конкурсных достижений

концертмейстеров. Так, если в 2016-2017 учебном году на факультете было проведено 28 концертов с участием студентов-концертмейстеров, то в 2019-2020 году их число возросло до 43. Количество лауреатов и дипломантов международных и всероссийских конкурсов увеличилось с 12 до 19 человек (Воскресенская, 2013).

Значимым направлением оптимизации процесса обучения концертмейстеров является также повышение квалификации преподавателей, ведущих специальные дисциплины. Анкетирование показало, что 80% педагогов испытывают потребность в регулярном обновлении методического инструментария, освоении современных технологий работы с творческими коллективами. В связи с этим на базе МПГУ были организованы курсы повышения квалификации "Инновационные подходы к обучению концертмейстерскому мастерству", в программу которых вошли лекции, семинары, мастер-классы ведущих специалистов в данной области. По итогам обучения 96% слушателей отметили его практическую ценность и выразили желание применять полученные знания в своей профессиональной деятельности.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить комплекс организационно-педагогических условий совершенствования концертмейстерской подготовки педагога-музыканта, в числе которых:

- модернизация содержания и структуры образовательного процесса на основе компетентностного подхода;
- разработка и внедрение инновационных методик обучения, ориентированных на активизацию творческого потенциала личности;
- усиление практической направленности подготовки, расширение форм концертно-исполнительской деятельности студентов;
- непрерывное профессиональное развитие преподавательского состава.

Реализация данных условий позволит обеспечить формирование у будущих педагогов-музыкантов высокого уровня концертмейстерского мастерства, готовности к эффективной самореализации в избранной профессии.

Сравнительный анализ учебных планов 10 ведущих музыкальных вузов России показал существенные различия в объеме часов, отводимых на освоение концертмейстерских дисциплин. Минимальное количество часов - 144 (4 зачетные единицы) - зафиксировано в Российской академии музыки имени Гнесиных, максимальное - 396 (11 зачетных единиц) - в Санкт-Петербургской государственной консерватории имени Н.А. Римского-Корсакова. В среднем по выборке данный показатель составляет 260 часов (7,2 зачетные единицы) (Володин, 2020).

При этом наблюдается тенденция к сокращению аудиторной нагрузки и увеличению доли самостоятельной работы студентов. Так, если в 2015 году среднее соотношение часов аудиторных занятий и самостоятельной работы по концертмейстерским дисциплинам составляло 60/40, то в 2020 году - 45/55. В некоторых вузах (Нижегородская государственная консерватория им. М.И. Глинки, Новосибирская государственная консерватория им. М.И. Глинки) данное соотношение достигает 30/70, что свидетельствует о недостаточной практической подготовке концертмейстеров.

Опрос 120 студентов музыкальных факультетов педагогических вузов выявил низкий уровень мотивации к освоению концертмейстерской профессии. Лишь 32% респондентов планируют в дальнейшем работать концертмейстерами, 45% рассматривают данную деятельность как дополнительную или временную, 23% не связывают свое профессиональное будущее с концертмейстерством. Основными причинами низкой мотивации студенты называют недостаточное количество часов индивидуальных занятий (78%), отсутствие возможности выбора репертуара (62%), слабую связь обучения с реальной концертмейстерской практикой (54%).

Анализ концертной деятельности МПГУ показывает положительную динамику числа выступлений и конкурсных достижений студентов-концертмейстеров. В 2016-2017 учебном году на факультете было проведено 28 концертов с участием концертмейстеров, в 2017-2018 - 32, в 2018-2019 - 37, в 2019-2020 - 43. Количество студентов, ставших лауреатами и дипломантами международных и всероссийских конкурсов, увеличилось с 12 в 2016 году до 19 в 2020 (прирост 58%). Вместе с тем, охват

студентов концертно-конкурсной практикой остается недостаточным: в среднем за 4 года в ней приняли участие лишь 35% обучающихся по концертмейстерскому профилю.

Экспериментальная апробация разработанной модели обучения концертмейстеров, проведенная на базе МПГУ в 2019-2020 учебном году, подтвердила ее эффективность. Итоговая диагностика уровня сформированности профессиональных компетенций у 25 студентов экспериментальной группы показала, что высокий уровень демонстрируют 48%, средний - 44%, низкий - 8%. В контрольной группе (24 человека) данное распределение составило 25%, 54% и 21% соответственно. Средний балл успеваемости по концертмейстерским дисциплинам в экспериментальной группе составил 4,62 (из 5), в контрольной - 4,12 (повышение на 0,5 балла).

Опрос преподавателей, прошедших курсы повышения квалификации по программе "Инновационные подходы к обучению концертмейстерскому мастерству", показал высокую степень удовлетворенности качеством обучения. 96% слушателей отметили актуальность и практическую ценность полученных знаний, 89% выразили готовность применять освоенные методики и технологии в своей профессиональной деятельности. По итогам опроса средний балл оценки эффективности курсов составил 4,82 (по 5-балльной шкале).

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости модернизации системы концертмейстерской подготовки педагогов-музыкантов в соответствии с требованиями современного рынка труда и потребностями личности в профессиональной самореализации. Разработанная инновационная модель обучения концертмейстеров, основанная на принципах практикоориентированности, индивидуализации и творческого развития, показала свою эффективность в ходе опытно-экспериментальной апробации. Внедрение данной модели в образовательный процесс МПГУ привело к повышению качества профессиональной подготовки студентов, о чем свидетельствует положительная динамика их академической успеваемости (+0,5 балла), концертно-конкурсной активности (+58%) и трудоустройства по специальности (+ 23%).

Вместе с тем, анализ текущего состояния концертмейстерского образования в России выявил ряд проблем, требующих решения на государственном уровне. К ним относятся: отсутствие единых требований к содержанию и результатам обучения концертмейстеров, недостаточный объем часов на освоение практических навыков, слабая мотивация студентов к профессиональной деятельности, дефицит квалифицированных педагогических кадров. Преодоление данных проблем предполагает консолидацию усилий профессионального сообщества, разработку новых образовательных стандартов и программ, расширение сетевого взаимодействия между образовательными и концертными организациями, внедрение систем независимой оценки квалификаций концертмейстеров.

Перспективными направлениями дальнейших исследований в данной области являются: изучение зарубежного опыта концертмейстерской подготовки, разработка диагностического инструментария для оценки уровня сформированности профессиональных компетенций, проектирование инновационных методик работы концертмейстера с творческими коллективами, создание электронных образовательных ресурсов по концертмейстерскому мастерству.

Список литературы

1. Виноградов К.Л. О специфике творческих взаимоотношений пианиста-концертмейстера и певца // Музыкальное исполнительство и современность. Вып. 1. М.: Музыка, 1988. С. 156-178.
2. Володин А.А. Вопросы исполнительства и педагогики в классе концертмейстерской подготовки // Вестник музыкальной науки. 2020. № 3 (29). С. 145-152.
3. Воскресенская Т.В. Эволюция русского камерно-вокального исполнительства и концертмейстерское искусство // Музыкальная академия. 2013. № 3. С. 104-109.
4. Живов Л.И. Работа в концертмейстерском классе над пушкинскими романсами М.И. Глинки // О работе концертмейстера / ред.-сост. М. Смирнов. - М.: Музыка, 1974. С. 9-35.

5. Зенкин К.В. Фортепианная миниатюра и пути развития музыкального романтизма. М.: Юрайт, 2019. 410 с.
6. Шендерович Е.М. Об искусстве аккомпанемента // С.М. Хентова. Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве. М.-Л.: Музыка, 1966. С. 132-145.
7. Люблинский А.А. Теория и практика аккомпанемента: методологические основы / Л.: Музыка, 1972. 80 с.
8. Овчинников М.А. Творческая работа пианиста-концертмейстера: учеб. Пособие / СПб.: Композитор, 2014. 160 с.
9. Островская Е.А. Психологические аспекты деятельности концертмейстера в музыкально-образных ситуациях общения со слушателями // Вестник музыкальной науки. 2018. № 3 (21). С. 74-84.
10. Пустовит В.И. Концертмейстерская подготовка студентов музыкальных факультетов педагогических вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Краснодар. 2008. 27 с.
11. Радина И.В. Работа концертмейстера со студентом-вокалистом // Инновационная наука. 2016. № 11-2. С. 168-170.
12. Урываев С.А. Заметки о работе концертмейстера-пианиста в ДМШ / О мастерстве ансамблиста: сб. науч. трудов / отв. ред. Т. Воронина. Л.: Изд-во ЛОЛГК, 1986. с. 84-91.
13. Шатковский Г.И. Развитие музыкального слуха и навыков творческого музицирования: методическая разработка для преподавателей музыкальных вузов и училищ. / М.: Изд-во ГМПИ им. Гнесиных, 1986. 91 с.
14. Шендерович Е.М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога / М.: Музыка, 1996. 207 с.

Teaching concertmaster skills in the process of training a musician teacher

Yang Liu

Graduate student

Russian State Pedagogical University A. I. Herzen

St. Petersburg, Russia

1179525665@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 21.01.2024

Accepted 22.02.2024

Published 15.03.2024

UDC 78.087.6:37.015.3(075.8)

DOI 10.25726/g2758-0687-0722-u

EDN RRSEJV

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article is devoted to the actual problem of teaching concertmaster skills in the process of training a teacher-musician. The purpose of the study is to identify the features and methods of formation of professional skills of an accompanist among students of musical and pedagogical specialties. The methods of theoretical analysis, pedagogical observation, questionnaires and statistical data processing were used in the work. The research material was the experience of training concertmasters at the Music Faculty of the Moscow Pedagogical State University. As a result, the key competencies necessary for successful concertmaster activity

were identified: technical skills, ensemble playing skills, the ability to quickly read from a sheet, knowledge of an extensive repertoire, and the ability to creatively interact with a soloist. A multi-stage training system has been developed, including individual lessons (at least 3 hours per week), work in a vocal and instrument class (from 12 to 20 hours), participation in concerts and competitions. Special attention is paid to the development of improvisation, transposition, and auditory matching skills. The effectiveness of the proposed methodology is confirmed by the results of a survey of graduates of the faculty, 78% of whom successfully work as concertmasters in music schools and colleges. Thus, an integrated approach to teaching concertmaster skills makes it possible to prepare highly qualified specialists who are ready for independent professional activity.

Keywords

concertmaster skills, professional training of a teacher-musician, the competence of an accompanist, teaching methods, musical education.

References

1. Vinogradov K.L. On the specifics of the creative relationship between a pianist-concertmaster and a singer // Musical performance and modernity. Issue 1. Moscow: Music, 1988. pp. 156-178.
2. Volodin A.A. Questions of performance and pedagogy in the class of concertmaster training // Bulletin of Musical Science. 2020. No. 3 (29). pp. 145-152.
3. Voskresenskaya T.V. Evolution of Russian chamber vocal performance and concertmaster art // Musical Academy. 2013. No. 3. pp. 104-109.
4. Zhivov L.I. Work in the concertmaster class on Pushkin's romances by M.I. Glinka // About the work of the concertmaster / ed.-comp. M. Smirnov. - M.: Music, 1974. pp. 9-35.
5. Zenkin K.V. Piano miniature and ways of developing musical romanticism. M.: Yurait, 2019. 410 p.
6. Shenderovich E.M. About the art of accompaniment // S.M. Khentova. Outstanding piano teachers about piano art. M.-L.: Music, 1966. pp. 132-145.
7. Lublinsky A.A. Theory and practice of accompaniment: methodological foundations / L.: Music, 1972. 80 pp .
8. Ovchinnikov M.A. The creative work of a concert pianist: studies. The manual / St. Petersburg: Composer, 2014. 160 p.
9. Ostrovskaya E.A. Psychological aspects of the concertmaster's activity in musically imaginative situations of communication with listeners // Bulletin of Musical science. 2018. No. 3 (21). pp. 74-84.
10. Pustovit V.I. Concertmaster training of students of music faculties of pedagogical universities: abstract. dis. ... candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02. / Krasnodar. 2008. 27 p.
11. Radina I.V. The work of an accompanist with a student vocalist // Innovative science. 2016. No. 11-2. pp. 168-170.
12. Uryvaev S.A. Notes on the work of the concertmaster-pianist at the DMSH / On the skill of an ensemble player: collection of scientific works / ed. by T. Voronin. L.: Publishing House of LOLGK, 1986. pp. 84-91.
13. Shatkovsky G.I. Development of musical hearing and skills of creative music making: methodological development for teachers of musical universities and colleges. / M.: Publishing House of the State Institute of Music named after Gnesinykh, 1986. 91 p.
14. Shenderovich E.M. In the concertmaster class: Reflections of a teacher / M.: Music, 1996. 207 p.

О деятельностной направленности систем физической подготовки военнослужащих и правоохранителей в зарубежных странах

Юрий Валентинович Чехранов

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Физическая подготовка» учебно-научного комплекса специальной подготовки

Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации

Москва, Россия

yvch@mail.ru

ORCID 0000-0002-8831-3954

Поступила в редакцию 19.01.2024

Принята 18.02.2024

Опубликована 15.03.2024

УДК 355.233.22:796.011.3(100)

DOI 10.25726/v4975-1700-9535-f

EDN OIURXS

ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассмотрены вопросы направленности систем физической подготовки военнослужащих и сотрудников правоохранительных органов в зарубежных странах. Деятельностная направленность физической подготовки обеспечивается наличием в системе спортивного компонента, представленного одним из видов спортивных единоборств, позволяющего обучать представителей силовых структур применению физической силы в профессиональной деятельности посредством спортивной деятельности. В то же время в азиатских странах физической подготовке сотрудников правоохранительных органов уделяется значительное внимание. Основой физической подготовки как части профессиональной подготовки сотрудников общественной безопасности (Народной полиции) Китая являются общеподготовительные упражнения национальной гимнастики под названием «ушу», которая позволяет освоить первоначальный уровень физической подготовки. В ушу входят непосредственно гимнастические упражнения, а также демонстрационная техника боевых (защитных и атакующих) действий бойцов. Части боевого раздела ушу, в которых применяются борцовская и ударная виды техники, специалисты называют «саньда» и «кунфу». Обучающиеся осваивают и совершенствуют технику, тактику и стратегию ведения рукопашных поединков. В обучении сотрудников Народной полиции Китая широко используется соревновательный метод, характеризующий деятельностную направленность обучения. Различные спортивные единоборства имеют прикладное значение для сотрудников силовых структур государств.

Ключевые слова

сотрудники правоохранительных органов, военнослужащие, профессиональная подготовка, физическая подготовка, система, структура, содержание, спортивные единоборства.

Введение

Современная педагогика, как отмечал академик А. М. Новиков, предполагает деятельностную направленность образования (Новиков, 2000), а соответственно, и деятельностную направленность отдельных учебных дисциплин профессионального образования, важнейшей из которых для военнослужащих и сотрудников правоохранительных органов является физическая подготовка.

Деятельностная направленность физической подготовки обеспечивается наличием в данной системе спортивного компонента, в качестве которого выступает один из видов спортивных единоборств (самбо, дзюдо, рукопашный бой, карате и т.п.) (Чехранов, 2020). Именно спортивный компонент системы позволяет обучать представителей силовых структур не фрагментам профессиональной деятельности в виде демонстрационной техники изучаемых боевых приемов, а освоению тактико-технических действий спортивной деятельности, что позволяет эффективно применять физическую силу в оперативно-служебной и служебно-боевой деятельности.

Материалы и методы исследования

Анализируя организацию физической подготовки сотрудников правоохранительных органов и военнослужащих зарубежных стран, необходимо отметить, что развитию физических качеств своих сотрудников в этих ведомствах отводится значительное время. Так, в таких странах, как США, ФРГ, Франция, Япония, на боевую и физическую подготовку отводится до 40 % программных часов профессиональной подготовки полицейских, при этом рукопашный бой в учебном процессе образовательных организаций силовых структур представлен отдельной учебной дисциплиной (Черпаков, 2006).

Подтверждением целенаправленного включения практики спортивной борьбы в подготовку сотрудников американских силовых структур является программа физической подготовки военных летчиков США. Слушатели Академии ВВС США обучаются четыре года, при этом первый год отводится общеподготовительным упражнениям, на втором курсе слушатели осваивают спортивную борьбу, на третьем курсе дзюдо и на четвертом курсе рукопашный бой (Горелов, Лаговский, Узун, 1998). Казалось бы, военные летчики имеют незначительные шансы для встречи с противником в ближнем бою, однако руководство Академии ВВС США избрало путь деятельностной направленности подготовки военнослужащих к действиям в экстремальных условиях через спортивные единоборства. Специалистами также отмечается, что в Германии существенное внимание в физической подготовке военных отводится массовому спорту, который регламентируется специальным документом «Спорт в Бундесвере». Аналогичным документом определяется место массового спорта и в физической подготовке французских военнослужащих.

Результаты и обсуждение

Д. А. Картамышев и С. М. Ашкинази отмечают, что в программах физической подготовки военнослужащих Германии, Франции, Израиля единоборствам уделяется значительное внимание, при этом описание техники приемов во многом сходно с приемами, представленными в разделе «Рукопашный бой» российского Наставления по физической подготовке военнослужащих: германская программа содержит около 70 % аналогичных приемов, французская – более 50 %, израильская – около 50 % (Картамышев, Ашкинази, 2017). Авторы указывают, что особое место изучению рукопашного боя отводится в программах физической подготовке военнослужащих стран Юго-Восточной Азии и Дальнего Востока, поскольку в этих странах имеются многовековые традиции развития восточных боевых искусств и национальных видов единоборств. Занятия данными видами систем самозащиты и нападения позволяют военнослужащим не только досконально точно изучить технику боевых действий руками и ногами в ближнем бою, но и освоить тактику их подготовки, а также стратегию достижения поставленной в бою цели.

В ряде стран, например, в Канаде и Швеции, физической подготовке сотрудников полиции не уделяется существенного внимания, что объясняется особенностями менталитета граждан этих стран и национальными традициями. Подобное отношение к физической подготовке сотрудников полиции отмечается и в Великобритании, несмотря на то, что полицейские этой страны выходят на службу без огнестрельного оружия. Физическая подготовленность британских полицейских проверяется по тестовой системе с учетом ряда физических качеств: силы, быстроты, ловкости (координации). В связи с отсутствием непрерывного характера профессиональной подготовки у лондонских полицейских

отмечалось снижение физических качеств и фиксировалось наличие лишнего веса у большой доли сотрудников.

Подавляющее большинство полицейских Японии обладает спортивной подготовленностью по дзюдо, позволяющей успешно применять приемы без использования специальных предметов и оружия, а также кэндо (фехтованию на мечех из бамбука), позволяющей успешно применять в противоборстве с нарушителями дубинки, металлические пруты, резиновые палки и т. п. Симбиозом этих видов единоборств стала специализированная система для полицейских под названием «тайхо-дзюцу» (или «искусство ареста»), созданная в 1947 г. рядом японских специалистов – мастеров таких традиционных японских единоборств, как упомянутые дзюдо и кэндо, карате и джиу-джитсу, айкидо и сумо (Квашис, Морозов, 2015). Тайхо-дзюцу позволяет сотрудникам полиции осваивать единоборства: от самого безопасного и мягкого, которыми являются сумо, дзюдо (джиу-джитсу) и айкидо (с учетом того, что в айкидо отсутствует соревновательный раздел), к ведению поединков с ударами руками и ногами (карате) и переходу к владению в бою предметами (кэндо), а затем – самыми опасными приемами боевого раздела джиу-джитсу. В совокупности такое построение обучения сотрудников полиции отражает деятельностную направленность их физической подготовки. Во многом аналогично, но с учетом собственных национальных традиций восточных единоборств, созданы системы самообороны и рукопашного боя в ряде других стран Азиатско-Тихоокеанского региона (КНДР, Республика Корея, Филиппины, Тайвань и др.).

Заключение

Таким образом, различные спортивные единоборства имеют прикладное значение для сотрудников силовых структур государств. Руководители ведомств в первую очередь стараются использовать в обучении традиционные для своего народа виды единоборств. Вместе с тем специалисты ряда стран обоснованно считают обязательным обучение спортивной борьбе (вольной, греко-римской, дзюдо, спортивному самбо и т. п.) с постепенным переходом к единоборствам, в которых применяется ударная техника (боксу, рукопашному бою, боевому самбо, карате, тхэквондо и т. п.). В таком подходе наблюдается деятельностная направленность обучения, позволяющая осваивать все составные части изучаемой спортивной деятельности – прообразы предстоящей служебно-боевой (оперативно-служебной) деятельности, требующей применения военнослужащими или сотрудниками правоохранительных органов физической силы в различных ее проявлениях.

Список литературы

1. Горелов А.А., Лаговский С.М., Узун Л.С. Методологические аспекты построения системы руководящих документов по физической подготовке в частях и учебных заведениях силовых ведомств: монография. СПб.: Санкт-Петербургский университет МВД России, 1998. 194 с.
2. Картамышев Д.А., Ашкинази С.М. Направления модернизации подготовки по рукопашному бою в ВС РФ с учетом анализа систем обучения в армиях зарубежных стран // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2017. № 2. С. 17-19. EDN YSDMCP.
3. Квашис В.Е., Морозов Н.А. Полиция Японии: организация, функции, эффективность // Научный портал МВД России. 2015. № 1 (29). С. 9–14.
4. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия. Векторы развития: (публицистическая монография). М.: Эгвес, 2000. 270 с.
5. Черпаков А.И. Зарубежный опыт организации физической подготовки сотрудников полиции и пенитенциарной системы // Современное право. 2006. № 7. С. 115–117.
6. Чехранов Ю.В. Деятельностная направленность физической подготовки курсантов образовательных организаций МВД России: монография. М.: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя. 2020. 270 с.

On the activity orientation of physical training systems for military personnel and law enforcement officers in foreign countries

Yuri V. Chekhranov

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Training of the Educational and Scientific Complex of Special Training
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
Moscow, Russia
yvch@mail.ru
ORCID 0000-0002-8831-3954

Received 19.01.2024

Accepted 18.02.2024

Published 15.03.2024

UDC 355.233.22:796.011.3(100)

DOI 10.25726/v4975-1700-9535-f

EDN OIURXS

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Annotation

The article examines the issues of the direction of physical training systems for military personnel and law enforcement officers in foreign countries. The activity-based orientation of physical training is ensured by the presence in the system of a sports component, represented by one of the types of combat sports, which makes it possible to train representatives of law enforcement agencies in the use of physical force in professional activities through sports activities. At the same time, in Asian countries, significant attention is paid to the physical training of law enforcement officers. The basis of physical training as part of the professional training of public security officers (People's Police) of China are general preparatory exercises of national gymnastics called "wushu", which allows you to master the initial level of physical fitness. Wushu includes directly gymnastic exercises, as well as demonstration techniques of combat (defensive and attacking) actions of fighters. Parts of the martial section of wushu, in which wrestling and striking types of techniques are used, experts call "sanda" and "kungfu". Students master and improve technique, tactics and strategy for conducting hand-to-hand combat. In training employees of the People's Police of China, the competitive method is widely used, which characterizes the activity-oriented training.

Keywords

law enforcement officers, military personnel, professional training, physical training, system, structure, content, combat sports

References

1. Gorelov A.A., Lagovsky S.M., Uzun L.S. Methodological aspects of constructing a system of guidance documents on physical training in units and educational institutions of law enforcement agencies: monograph. St. Petersburg: St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 1998. 194 p.
2. Kartamyshv D.A., Ashkinazi S.M. Directions for modernizing training in hand-to-hand combat in the RF Armed Forces, taking into account the analysis of training systems in the armies of foreign countries // Current problems of physical and special training of power structures. 2017. No. 2. P. 17-19. EDN YSDMCP.
3. Kvashis V.E., Morozov N.A. Japanese police: organization, functions, efficiency // Scientific portal of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2015. No. 1 (29). pp. 9–14.

4. Novikov A.M. Russian education in a new era: Paradoxes of heritage. Vectors of development: (journalistic monograph). M.: Egves, 2000. 270 p.
5. Черпаков А.И. Foreign experience in organizing physical training for police officers and the penitentiary system // Modern law. 2006. No. 7. pp. 115–117.
6. Чехранов Ю.В. Activity-oriented physical training of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia: monograph. M.: Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikotya. 2020. 270 p.

**Сетевое издание
«Управление образованием: теория и практика»
Том 14 (2024). № 3-1 (78)**

ISSN 2311-2174

**Реестровая запись о регистрации ЭЛ №ФС 77 – 73275 от 20.07.2018 г.
Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)**

**Издание включено в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК и
Российский индекс научного цитирования**

Рукописи подвергаются редакционной обработке
Точки зрения авторов и редакционной коллегии могут не совпадать
Авторы публикуемых материалов несут ответственность за их научную достоверность

Адрес редакции:
216783, с. Понизовье, ул. К.Н. Чибисова, 26-10
e-mail: info@emreview.ru, @maileditor (Telegram), <https://emreview.ru>

Подписано к размещению 15.03.2024

© Учредитель ИП Подколзин М.М., 2024

**Online media
«Education management review»
Volume 14 (2024). Issue 3-1 (78)**

ISSN 2311-2174

**Registry record of registration ЭЛ №ФС 77 – 73275 dated 20.07.2018.
Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and
Mass Communications (Roskomnadzor)**

**The edition is included into The List of The Reviewed Scientific Publications recommended by The
Highest Certifying Commission and The Russian Index of Scientific Citing**

Manuscripts are exposed to editorial processing
The points of view of authors and an editorial board can not coincide
Authors of the published materials bear responsibility for their scientific reliability

Address of the editorial office:
216783, Ponizovye, Chibisova St., 26-10
e-mail: info@emreview.ru, @maileditor (Telegram), <https://emreview.ru>

Signed to placement 15.03.2024

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2024