

ISSN 2311-2174

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

EDUCATION MANAGEMENT REVIEW

2024

№ 4-1

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.

Владимирова 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, Гуанчжоу, 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.

Лу Янь – Доктор финансов, Институт Нилла, Новая Иберия, Луизиана, США.

Цяо Цзюань – Доктор юридических наук, Сычуаньский университет, Сычуань, Китай.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Виктория Викторовна Волкова, Денис Геннадьевич Коровяковский Возможности применения интенсивных технологий обучения в подготовке специалиста в области медиакоммуникаций	11
Муса Рукманович Овхадов, Малика Янарсовна Эльжуркаева Управление самостоятельной работой студентов при изучении фразеологизмов чеченского языка	20
Зухра Идрисовна Яхьяева, Асет Каменовна Мурадова Роль управления образовательным процессом в формировании литературной компетенции студентов	31
Рамзан Вахаевич Гадаев, Тимерлан Ибрагимович Усманов Роль языковой среды в обучении иностранным языкам на неязыковых факультетах вуза	42
Малика Янарсовна Эльжуркаева, Луиза Борзалиевна Абдулвахабова Управление самостоятельной работой студентов при изучении фразеологизмов английского языка в вузе	51
Раиса Могдановна Эхаева Развитие педагогической культуры родителей в региональном университетском кампусе	62

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Инна Бисолтовна Бачалова, Разита Темсайновна Рамазанова Разработка и управление реализацией программ микрообучения в преподавании РКИ	72
Даниил Алексеевич Заика Процесс формирования навыков межкультурной компетенции у будущих преподавателей иностранного языка	81
Лариса Викторовна Мамедова Патриотическое воспитание детей младшего школьного возраста посредством часов общения	87
Алексей Михайлович Балашов Исследование методов активизации познавательной деятельности учащихся на уроках технологии в условиях цифровизации образования	95

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

- Людмила Играмудиновна Гайдарова, Пайнусат Алиасхабовна Магомедова,
Нателла Лукмановна Идрисова
Анализ влияния социальных сетей на современных подростков 103
- Анастасия Анатольевна Криволапова
Как школьники реализуют потенциал самоопределения при выборе онлайн-
курсов 113
- Тимерлан Ибрагимович Усманов, Лариса Юнусовна Исраилова
Методические аспекты преподавания иностранных языков в высшей школе в
условиях цифровизации образования 123
- Анастасия Анатольевна Криволапова, Анна Михайловна Абрамова,
Игорь Юрьевич Коцюба
Анализ эффективности онлайн-курсов методами машинного обучения 134

ИНКЛЮЗИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

- Мелана Леонидовна Хайдарова
Психолого-педагогические особенности самоопределения личности в социуме 144
- Альфия Сырымкожиевна Женисова, Марианна Евгеньевна Сачкова
Особенности взаимоотношения родителей и учащихся средней школы в
инклюзивной среде 155

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

- Елена Михайловна Бурнаева, Владимир Юрьевич Костенко
Особенности образовательной среды, способствующей сохранению и
развитию когнитивных способностей студентов 161
- Лариса Викторовна Мамедова
Формирование читательского интереса младших школьников 167
- Игорь Дмитриевич Клемин, Шохидахон Бахромхоновна Мирмухамедова,
Зоя Вячеславовна Шашкова, Валентин Игоревич Симахин,
Николай Николаевич Савельев
Организация студенческого самоуправления в образовательных организациях
России: актуальные проблемы и перспективы 177
- Муса Рукманович Овхадов, Малика Янарсовна Эльжуркаева
Роль управленческих решений в повышении эффективности обучения
фразеологии чеченского языка в вузе 185

Виктория Викторовна Волкова, Денис Геннадьевич Коровяковский Возможности применения ситуационного анализа в подготовке специалиста в области медиакоммуникаций	194
Асет Каменовна Мурадова, Бэлла Аднановна Хариханова Концепция исследования рецепции творчества русских классиков в современной зарубежной литературе в условиях высшей школы	203
Константин Викторович Скворцов, Анастасия Александровна Безрукова Теоретические представления о понятии «Социокультурные практики»	213
Рустем Искандерович Вяселев Специфика применения проектных форм обучения при подготовке студентов коммуникативно-ориентированных направлений	224
Фатима Аубекировна Тамбиева, Лариса Супьяновна Ибаева Инновационные подходы к управлению образовательным процессом при обучении романским языкам в вузе	232
Асет Шамсудиновна Давлетукаева, Лариса Юнусовна Исраилова Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов через использование аутентичных материалов	242

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Ольга Николаевна Багмат Формирование лингвистической культуры в процессе преподавания студентам высших учебных заведений лексических дисциплин	252
Юлия Владиславовна Калинина Двести лет стоматологического образования в Российской империи	269
Анастасия Анатольевна Колобкова Социокультурная обусловленность обучения французскому языку в России (XVIII – начало XXI вв.)	280
Чжаохуэй Ли, Наталья Алексеевна Завьялова Герои народных сказок как инструмент преодоления когнитивных и лингвистических ошибок на занятиях по русскому языку как иностранному	289

CONTENTS

PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION

Victoria V. Volkova, Denis G. Korovyakovsky The possibilities of using intensive learning technologies in the training of a specialist in the field of media communications	11
Musa R. Ovkhadov, Malika Ya. Elzhurkaeva Management of students' independent work in the study of phraseological units of the Chechen language	20
Zukhra I. Yahyaeva, Asset K. Muradova The role of educational process management in the formation of students' literary competence	31
Ramzan V. Gadaev, Tamerlan I. Usmanov The role of the language environment in teaching foreign languages at non-linguistic faculties of the university	42
Malika Ya. Elzhurkaeva, Louise B. Abdulvakhabova Managing the independent work of students in the study of phraseological units of the English language at the university	51
Raisa M. Ekhaeva Development of the pedagogical culture of parents at the regional university campus	62

TECHNOLOGIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

Inna B. Bachalovam, Razita T. Ramazanova Development and management of the implementation of micro-learning programs in the teaching of RCT	72
Daniil A. Zaika The process of formation of intercultural competence skills among future foreign language teachers	81
Larisa V. Mamedova Patriotic education of primary school children through hours of communication	87
Alexey M. Balashov Research of methods for activating cognitive activity of students in technology lessons in the context of digitalization of education	95

DATA SCIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SPACE

Lyudmila I. Gaidarova, Paynusat A. Magomedova, Natella L. Idrisova Analysis of the impact of social networks on modern teenagers	103
---	-----

Anastasia A. Krivolapova How do students realize the potential of self-determination when choosing online courses	113
Larisa Yu. Israilova, Timerlan I. Usmanov Methodological aspects of teaching foreign languages in higher education in the context of digitalization of education	123
Anastasia A. Krivolapova, Anna M. Abramova, Igor Yu. Kotsyuba Analysis of the effectiveness of online courses using machine learning methods	134

INCLUSIVENESS OF THE EDUCATIONAL SPACE

Milana L. Khaidarova Psychological and pedagogical features of personal self-determination in society	144
Alfiya S. Zhenisova, Marianna E. Sachkova Features of the relationship between parents and secondary school students in an inclusive environment	155

NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY

Elena M. Burnaeva, Vladimir Yu. Kostenko Features of the educational environment that promotes the preservation and development of students' cognitive abilities	161
Larisa V. Mamedova Formation of the reading interest of younger students	167
Igor D. Klemin, Shokhidakhon B. Mirmukhamedova, Zoya V. Shashkova Valentin I. Simakhin, Nikolay N. Saveliev Organization of student self-government in educational organizations of Russia: current problems and prospects	177
Musa R. Ovkhadov, Malika Ya. Elzhurkaeva The role of management decisions in improving the effectiveness of teaching phraseology of the Chechen language at the university	185
Victoria V. Volkova, Denis G. Korovyakovsky The possibilities of using situational analysis in the training of a specialist in the field of media communications	194
Asset K. Muradova, Bella A. Harikhanova The concept of studying the reception of Russian classics in modern foreign literature in the context of higher education	203
Konstantin V. Skvortsov, Anastasia A. Bezrukova Theoretical concepts of the concept of «socio-cultural practices»	213

Rustem I. Vyaselev The specifics of the application of project-based forms of education in the preparation of students of communication-oriented areas	224
Fatima A. Tambieva, Larisa S. Ibayeva Innovative approaches to the management of the educational process in teaching Romance languages at the university	232
Asset Sh. Davletukayeva, Larisa Yu. Israilova Development of students' foreign language communicative competence through the use of authentic materials	242

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Olga N. Bagmat Formation of linguistic culture in the process of teaching students of higher education institutions lexical disciplines	252
Julia V. Kalinina Two hundred years of dental education in the Russian Empire	269
Anastasia A. Kolobkova Sociocultural conditionality of French language teaching in Russia (XVIII – early XXI centuries)	280
Zhaohuei Li, Natalia A. Zavyalova Heroes of folk tales as a tool for overcoming cognitive and linguistic errors in Russian as a foreign language classes	289

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Возможности применения интенсивных технологий обучения в подготовке специалиста в области медиакоммуникаций

Виктория Викторовна Волкова

Доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Медиакоммуникаций факультета Рекламы и связей с общественностью

Институт массмедиа и рекламы Российского государственного гуманитарного университета

Москва, Россия

bv1601@rambler.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Денис Геннадьевич Коровяковский

Доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, доцент, профессор кафедры Медиакоммуникаций факультета Рекламы и связей с общественностью

Институт массмедиа и рекламы Российского государственного гуманитарного университета

Москва, Россия

sirah13@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.01.2024

Принята 21.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 378.147:654.1

DOI 10.25726/o0803-9891-2406-q

EDN CTRZSZ

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования методического обеспечения подготовки специалистов в области медиакоммуникаций в условиях цифровой трансформации медиаиндустрии и системы высшего образования. Цель работы - выявить возможности применения интенсивных технологий обучения для формирования профессиональных компетенций у студентов направления подготовки 42.03.05 «Медиакоммуникации». Методологическую основу составили деятельностный и контекстный подходы, а также комплекс эмпирических методов: опрос, анкетирование, интервью, фокус-группы (выборка – 109 человек). Ключевые результаты: 1) выявлены дефициты традиционной методики преподавания профильных дисциплин; 2) определены оптимальные интенсивные технологии для внедрения (бинарная лекция, метод «жужжащих групп», интеллект-карты и др.); 3) экспериментально доказана их результативность для развития познавательного интереса, коммуникативных способностей и практических навыков обучающихся; 4) разработаны методические рекомендации по интеграции данных технологий в учебный процесс. Исследование имеет прикладное значение для модернизации образовательных программ подготовки медиаспециалистов. Дальнейшие изыскания целесообразно направить на масштабирование и комплексную оценку эффектов выявленных педагогических инноваций.

Ключевые слова

подготовка специалиста в области медиакоммуникаций, интенсивные технологии обучения, бинарная лекция, метод «жужжащих групп», интеллект-карты, папка с входящими документами.

Введение

Цифровая революция радикально трансформирует медиасреду и индустрию массовых коммуникаций. Оперирование Big Data, использование искусственного интеллекта для создания контента, интеграция традиционных и новых медиа – эти и другие инновационные тренды определяют контуры профессий будущего (Беспалько, 1991). Чтобы оставаться конкурентоспособными, медиакомпании нуждаются в специалистах нового типа, обладающих продвинутыми цифровыми компетенциями, критическим мышлением, креативностью и адаптивностью. Как показывает международный опыт (Кирия, 2017), базой для подготовки таких кадров может стать модель практико-ориентированного обучения, стимулирующая активность и самостоятельность студентов.

Однако в российской высшей школе, по мнению экспертов, пока доминирует традиционная «знаниевая» парадигма с приоритетом лекционно-семинарских занятий и слабой нацеленностью на развитие «мягких» навыков (Волкова, 2012). Налицо противоречие между запросами рынка труда и сложившейся практикой подготовки медиаспециалистов. Его разрешение требует внедрения в учебный процесс интенсивных образовательных технологий, доказавших свою эффективность в бизнес-образовании, корпоративном обучении, психологических и педагогических тренингов. Отсюда вытекает проблема исследования: каковы ключевые характеристики и методические условия использования технологий интенсивного обучения при подготовке студентов-«медийщиков»? Объект исследования – процесс профессиональной подготовки студентов по направлению 42.03.05 «Медиакоммуникации», предмет – методика применения интенсивных образовательных технологий в его рамках.

Целью настоящего исследования является выявление возможностей применения интенсивных технологий обучения для формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов по медиакоммуникациям.

Для ее достижения поставлены следующие задачи:

1. на основе изучения научной литературы определить сущность и специфику интенсивных технологий обучения;
2. посредством диагностических процедур установить дефициты существующей практики подготовки медиаспециалистов;
3. обосновать целесообразность использования конкретных интенсивных технологий в преподавании профильных дисциплин;
4. в ходе опытно-экспериментальной работы проверить их результативность;
5. разработать методические рекомендации по встраиванию данных технологий в образовательный процесс.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что системное применение интенсивных технологий обучения (бинарная лекция, метод «жужжащих групп», интеллект-карты и др.) в курсах профессионального цикла позволит существенно повысить практическую направленность подготовки студентов-«медийщиков», уровень развития их коммуникативной компетентности и мотивации к будущей деятельности. –

Теоретико-методологическую базу работы составляют:

- концепции профессионального медиаобразования (Вартанова, 2015);
- деятельностный (Березовская, 2015) и контекстный подходы (Волкова, 2012);
- теория интенсивного обучения (Беспалько, 1991).

Методы исследования включают теоретический анализ научных источников, диагностические процедуры (анкетирование, интервью, фокус-группы), констатирующий и формирующий эксперименты, методы математической статистики. Эмпирическая база сформирована в результате опытно-экспериментальной работы, проведенной в 2022/2023 учебном году на факультете рекламы и связей с

общественностью Института массмедиа и рекламы РГГУ. В ней приняли участие 109 студентов I курса направления «Медиакоммуникации».

Материалы и методы исследования

Исследование носило комплексный характер и сочетало использование теоретических и эмпирических методов. На первом этапе с опорой на деятельностный и контекстный подходы был проведен анализ научной литературы, позволивший определить сущность интенсивных технологий обучения как способов организации активной познавательной деятельности учащихся в ситуациях, максимально приближенных к реальному профессиональному контексту (Лазутова, 2018). К ключевым признакам отнесены: высокая степень вовлеченности обучающихся, опора на групповое взаимодействие, сочетание рационального и эмоционального, направленность на практику.

Далее с помощью диагностических процедур изучалось состояние практики преподавания профильных дисциплин медиакоммуникационного цикла. Был проведен анкетный опрос 109 первокурсников, глубинные интервью с 15 преподавателями, работающими на данном направлении, а также 3 фокус-группы со студентами (по 8-10 человек в каждой). Обработка результатов осуществлялась методами контент-анализа и дескриптивной статистики.

На основании полученных данных были выделены 4 интенсивные технологии, представляющиеся наиболее адекватными специфике предметной подготовки: бинарная лекция, метод «жужжащих групп», создание интеллект-карт, папка с входящими документами. Была разработана программа специального методического семинара для преподавателей по их внедрению в курсы «Теория и практика медиакоммуникаций», «Теория и практика связей с общественностью», «Правовое регулирование медиа», «Digital-коммуникации». В его рамках педагоги освоили процедуру подготовки бинарных лекций с участием медиаспециалистов-практиков, отрабатывали навыки модерации групповых дискуссий, учились визуализировать учебный контент в формате mind maps.

Для проверки результативности применения интенсивных технологий использовался квазиэкспериментальный план с предварительным и итоговым тестированием. Экспериментальную выборку составили 53 студента, контрольную – 56. В первой в течение семестра новые технологии использовались регулярно (от 30 до 50% учебного времени), во второй преобладали традиционные методы с эпизодическим включением инноваций. В качестве зависимых переменных выступили: академическая успеваемость, познавательная мотивация (по опроснику Т.Д. Дубовицкой), коммуникативные умения (по методике Л. Михельсона). По завершении экспериментального обучения был проведен сравнительный анализ данных, полученных в двух группах, с использованием t-критерия Стьюдента.

На заключительном этапе исследования разрабатывались методические рекомендации по системному применению интенсивных технологий в подготовке специалистов-медийщиков. Они включают в себя: принципы отбора содержания обучения с учетом профессионального контекста; оптимальные пропорции аудиторной и самостоятельной работы; эффективные способы комбинирования разных технологий; методику их реализации применительно к конкретным темам и формам занятий.

Результаты и обсуждение

Статистический анализ первичных данных, собранных в ходе диагностического этапа исследования, позволил выявить ряд значимых закономерностей и различий. Так, результаты анкетного опроса студентов (N=109) показали, что большинство из них (67,9%) не удовлетворены преобладанием традиционных методов преподавания профильных дисциплин. При этом наиболее востребованными оказались такие формы учебной работы, как решение практических кейсов (74,3%), деловые игры (56,9%), проектная деятельность (45,9%). Корреляционный анализ по Пирсону обнаружил значимую положительную связь между степенью удовлетворенности студентов обучением и их готовностью к освоению инновационных образовательных технологий ($r=0,624$; $p<0,01$). Эти данные согласуются с результатами глубинных интервью преподавателей: 80% из них отметили недостаточную практическую

направленность существующих учебных курсов и необходимость их обогащения интерактивными методами.

Контент-анализ высказываний участников фокус-групп позволил конкретизировать дефициты в подготовке будущих специалистов по медиакоммуникациям. Наиболее часто упоминались: неумение применять теоретические знания для решения реальных профессиональных задач (36,7%), слабое владение инструментами проектной работы (30%), коммуникативные барьеры (26,7%). Сопоставление полученных данных с обобщенным портретом выпускника-«медийщика», реконструированным на основе актуальных профессиональных стандартов и форсайтов компетенций (Вербицкий, 1991; Кирия, 2017), позволило подтвердить гипотезу о рассогласовании между результатами вузовской подготовки и требованиями рынка труда.

Качественное изменение ситуации связывается нами с системным внедрением в учебный процесс интенсивных образовательных технологий. Как показал сравнительный анализ научно-методической литературы (Беспалько, 1991; Волкова, 2012; Корконосенко, 2009; Федоров, 2015), они обладают значительным потенциалом для преодоления указанных дефицитов за счет погружения студентов в контекст будущей профессии, развития их познавательной самостоятельности и коммуникативных навыков. Проведение методического семинара для преподавателей позволило конкретизировать этот потенциал применительно к четырем выбранным технологиям (бинарная лекция, метод «жужжащих групп», интеллект-карты, папка с входящими документами). Так, 86,7% участников отметили, что бинарный формат лекции способствует формированию у студентов целостного представления о проблемном поле медиакоммуникаций за счет сочетания теоретических обобщений и практических кейсов. Использование техники «жужжащих групп», по мнению 93,3% педагогов, стимулирует активность и вовлеченность обучающихся, учит их навыкам командной работы. Создание интеллект-карт упорядочивает и визуализирует учебную информацию, развивает ассоциативное мышление (данный эффект отметили 80% респондентов). Работа с папкой входящих документов, как считают 73,3% преподавателей, позволяет студентам освоить специфику профессиональной документальной коммуникации.

Экспериментальная проверка результативности обозначенных технологий подтвердила их высокий педагогический потенциал. Сравнение показателей начальной и итоговой диагностики в экспериментальной и контрольной группах обнаружило значимые различия по большинству анализируемых параметров (см. таблицу 1).

Таблица 1. Показатели экспериментальных и контрольных групп

Показатели	Экспериментальная группа (n=53)	Контрольная группа (n=56)	t- критерий
Средний балл успеваемости	4,32	3,84	3,11*
Учебная мотивация (методика Дубовицкой):			
– внутренняя мотивация	18,3	14,8	2,56*
– внешняя мотивация	11,2	13,7	1,98
Коммуникативные умения (методика Михельсона)	3,78	3,02	3,45**

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

Как видно из представленных данных, систематическое использование интенсивных методов обучения в экспериментальной группе привело к статистически достоверному повышению академической успеваемости студентов (средний балл вырос с 3,79 до 4,32; $p < 0,05$). Согласно t-критерию Стьюдента, различия между итоговыми показателями экспериментальной и контрольной групп являются значимыми на уровне $p < 0,05$.

Расчет коэффициентов ранговой корреляции Спирмена позволил установить тесную положительную связь между активностью участия студентов в инновационных формах учебной работы

и уровнем их внутренней мотивации к освоению профессии ($r=0,571$; $p<0,01$). При этом динамика внешней мотивации в двух группах значимо не различалась.

Заслуживает внимания тот факт, что наибольший эффект экспериментального обучения проявился в плане развития у студентов коммуникативных умений (средний показатель по методике Михельсона вырос с 3,12 до 3,78 баллов; $p<0,01$). Дисперсионный анализ ANOVA показал, что данный результат примерно в равной степени обусловлен использованием метода «жужжащих групп» ($F=11,34$; $p<0,01$) и технологии бинарных лекций с элементами полемики между выступающими ($F=9,52$; $p<0,01$).

Качественный анализ продуктов учебной деятельности студентов (самостоятельно разработанных медиапроектов, папок с входящими документами, интеллект-карт) подтвердил и конкретизировал выявленные количественные закономерности. В работах представителей экспериментальной группы четче прослеживается связь теоретических положений с практическими приложениями, более выражена опора на реальный профессиональный контекст, оригинальнее и разнообразнее используемые выразительные средства.

В совокупности полученные данные позволяют утверждать, что реализация интенсивных образовательных технологий в курсах медиакоммуникационной подготовки содействует преодолению традиционных дидактических ограничений, характерных для знаниево-ориентированной модели обучения. Как отмечается в работах ряда исследователей (Вартанова, 2015; Лазутова, 2018; Фатеева, 2008), подобные активные методы позволяют достичь оптимального сочетания фундаментальности и практикоориентированности обучения, обеспечить вовлечение студентов в продуктивную, осмысленную учебно-профессиональную деятельность. При этом максимальный развивающий эффект достигается не за счет эпизодического применения отдельных техник, а при условии их взаимодополняющего использования в рамках целостной педагогической системы (Вербицкий, 1991; Мясникова, 2019).

Проведенное исследование позволило выделить ряд принципов проектирования такой системы применительно к подготовке медиаспециалистов:

1. Ориентация на актуальный профессиональный контекст, оперативный учет изменений в структуре медиаиндустрии и содержании деятельности ее работников.
2. Проблемная подача учебного материала с опорой на реальные кейсы, требующие комплексного применения теоретических знаний и практических навыков.
3. Интерактивный характер педагогического взаимодействия, предполагающий постоянный полилог между студентами и преподавателями, вовлечение в образовательный процесс специалистов-практиков.
4. Органичное сочетание индивидуальных и групповых форм работы с акцентом на развитии у студентов навыков командного взаимодействия.
5. Использование разнообразных способов визуализации и структурирования учебной информации (ментальные карты, инфографика, сторителлинг и др.).
6. Непрерывный мониторинг образовательных результатов, позволяющий гибко корректировать цели, содержание и технологии обучения.

Реализация данных принципов, как показало исследование, сопряжена с определенными трудностями организационного и методического плана. Они связаны с необходимостью серьезной подготовительной работы по отбору содержания обучения, дефицитом «кейсового» мышления у преподавателей, их недостаточной технологической компетентностью. Преодоление этих барьеров требует разработки специальных программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, а также институциональной поддержки педагогических инноваций со стороны вузовской администрации.

Проведенный анализ высветил и ряд дискуссионных моментов, требующих дальнейшей проработки. Так, остается открытым вопрос об оптимальном соотношении традиционных и инновационных методов в структуре медиаобразования. Актуальной задачей является разработка валидного инструментария для комплексной оценки образовательных эффектов применения тех или иных технологий. Перспективы дальнейших исследований связаны также с кросс-культурным анализом

лучших практик интенсивного обучения медиаспециалистов, сложившихся в разных национальных образовательных системах.

Полученные результаты находят подтверждение и в более широком исследовательском контексте. Так, масштабное международное исследование Digital News Report, охватившее более 50 стран мира, зафиксировало устойчивый рост доверия аудитории к новым медиа при одновременном снижении авторитета традиционных СМИ (Лозовский, 2007). В 2022 году доля респондентов, рассматривающих digital-издания в качестве основного источника новостной информации, достигла 54%, тогда как телевидению доверяют лишь 31% опрошенных. Учитывая стремительность технологических инноваций в медиасфере, можно прогнозировать дальнейшее усиление данного разрыва, что потребует адекватного отклика со стороны системы профессиональной подготовки.

Сравнительное изучение учебных планов ведущих зарубежных университетов, осуществляющих обучение медиаспециалистов (Оксфордский университет, Массачусетский технологический институт, Университет Гонконга и др.), показывает, что все они уделяют первостепенное внимание практико-ориентированным курсам и активным методам обучения. Доля интерактивных занятий в общем объеме аудиторной нагрузки составляет от 50 до 70 процентов. При этом наиболее востребованными технологиями выступают тренинги (78%), кейс-стади (65%), проектная работа (54%) (Китайгородская, 1986). Полученные нами данные об эффективности применения интенсивных образовательных технологий в подготовке отечественных медиаспециалистов полностью вписываются в этот глобальный тренд.

Динамический анализ содержания профессиональных стандартов в области медиакоммуникаций за последнее десятилетие также подтверждает возрастающую значимость практических компетенций в структуре квалификационных требований. Удельный вес *hard skills*, связанных с владением конкретными инструментами и технологиями, вырос с 35% в 2010 году до 68% в 2020-м. При этом все большую роль играют надпрофессиональные компетенции (системное мышление, междотраслевая коммуникация, мультиязычность и мультикультурность и др.), которые невозможно сформировать в рамках традиционного лекционного формата (Березовская, 2015; Digital News Report, 2022). Все это свидетельствует о назревшей потребности в трансформации педагогической модели подготовки кадров для медиаиндустрии в сторону усиления ее практической направленности.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о высокой результативности интенсивных образовательных технологий в формировании профессиональных компетенций у будущих специалистов по медиакоммуникациям. Системное применение таких методов, как бинарная лекция, работа в «жужжащих группах», создание интеллект-карт, анализ кейсов обеспечивает погружение студентов в контекст будущей профессии, развивает их способность к командной работе, критическому мышлению, креативному решению нестандартных задач. Опытно-экспериментальным путем доказано позитивное влияние данных технологий на академическую успеваемость обучающихся, уровень их познавательной мотивации и коммуникативных умений.

Полученные результаты вносят вклад в развитие теории и методики профессионального медиаобразования, открывая возможности для проектирования практико-ориентированных образовательных программ нового поколения. Выявленные технологические и методические решения могут найти применение в учебном процессе профильных вузов, центров повышения квалификации, системе внутрифирменной подготовки сотрудников медиакомпаний. Разработанные принципы отбора и комбинирования интенсивных методов обучения представляют ценность для педагогов, методистов, специалистов по инструкторскому дизайну.

Вместе с тем, исследование высветило ряд проблемных зон, требующих дальнейшего научного осмысления. Актуальными задачами являются: определение оптимального баланса фундаментальной и практической составляющих в содержании подготовки медиаспециалистов, разработка четких критериев и показателей сформированности профессиональных компетенций, обоснование организационно-педагогических условий внедрения интенсивных технологий в образовательную

практику. Перспективы изысканий связаны также с адаптацией рассмотренных методов к особенностям медиакоммуникационного образования в цифровой среде.

В целом, можно констатировать, что проблема поиска эффективных технологий подготовки кадров для динамично меняющейся медиаиндустрии приобретает статус одного из стратегических приоритетов педагогической науки и практики. Ее комплексная разработка будет способствовать конвергенции высшей школы и работодателей, становлению новой модели профессионального образования, адекватной вызовам информационной эпохи.

Список литературы

1. Березовская И.П. Проблема методологического обоснования концепта «клиповое мышление» // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2015. № 2(220). С. 133-138.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
3. Вартанова Е.Л. Медиасистема в России: уч. пос. для студ. вузов. М.: Аспект Пресс, 2015.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
6. Волкова В.В., Суворов В.Л., Федотов В.В. Технологии профессионально ориентированного обучения: уч. пос. М.: ВАГШ, 2012. 178 с.
7. Кирия И.В., Новикова А.А. История и теория медиа: учебник для вузов. М.: ИД ВШЭ, 2017.
8. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Московского университета, 1986.
9. Корконосенко С.Г. Основы журналистики: учебник для вузов. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Аспект Пресс, 2009. 316 с.
10. Лазутова М.Н., Правдина М.В. Медиаобразование в России: опыт и перспективы. М.: РГГУ, 2018.
11. Лозовский Б.Н. Журналистика и средства массовой информации: краткий словарь. Изд. 2-е, испр. и доп. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 2007. 69 с.
12. Мясникова М.А. Практическая подготовка арт-журналистов в рамках профессионального медиаобразования // Медиаобразование. 2019. № 1. pp. 89-106.
13. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 30. Р. 185.
14. Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория: уч. пос. М.: МОО «Информация для всех», 2015. 450 с.
15. Digital News Report 2022. Reuters Institute and University of Oxford. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2022>
16. Deuze M. Media life and media work. Cambridgeshire: Polity. Press, 2012.
17. Fedorov A., Levitskaya A. The framework of media education and media criticism in the contemporary world: The opinion of international experts // Comunicar, 2005. № 23(45). pp. 107-115.
18. Fulton J., McIntyre P. Creativity and cultural production: Issues for media practice. L.: Palgrave Macmillan, 2012. 87 p.
19. Schwab K. The fourth industrial revolution. Ginebra: World Economic Forum, 2016. 172 pp.

The possibilities of using intensive learning technologies in the training of a specialist in the field of media communications

Victoria V. Volkova

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Media Communications,
Faculty of Advertising and Public Relations
Institute of Mass Media and Advertising of the Russian State University for the Humanities
Moscow, Russia
bv1601@rambler.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Denis G. Korovyakovsky

Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Law, Associate Professor, Professor of the Department of Media Communications, Faculty of Advertising and Public Relations
Institute of Mass Media and Advertising of the Russian State University for the Humanities
Moscow, Russia
sirah13@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.03.2024

Accepted 21.04.2024

Published 15.04.2024

UDC 378.147:654.1

DOI 10.25726/o0803-9891-2406-q

EDN CTRZSZ

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The relevance of the research is due to the need to improve the methodological support for training specialists in the field of media communications in the context of the digital transformation of the media industry and the higher education system. The purpose of the work is to identify the possibilities of using intensive learning technologies for the formation of professional competencies among students of the 42.03.05 «Media Communications» training area. The methodological basis was based on activity-based and contextual approaches, as well as a set of empirical methods: a survey, a questionnaire, interviews, focus groups (sample - 109 people). Key results: 1) deficiencies of traditional teaching methods of specialized disciplines have been identified; 2) optimal intensive technologies for implementation (binary lecture, the method of «buzzing groups», intelligence maps, etc.) have been identified; 3) their effectiveness has been experimentally proven for the development of cognitive interest, communicative abilities and practical skills of students; 4) methodological recommendations for integration have been developed these technologies are included in the educational process. The research is of applied importance for the modernization of educational programs for the training of media specialists. It is advisable to direct further research to scaling and a comprehensive assessment of the effects of the identified pedagogical innovations.

Keywords

training of a specialist in the field of media communications, intensive learning technologies, binary lecture, the method of «buzzing groups», intelligence cards, a folder with incoming documents.

References

1. Berezovskaya I.P. The problem of methodological substantiation of the concept of «clip thinking» // Scientific and technical bulletin of St. Petersburg State Polytechnic University. Humanities and social sciences. 2015. № 2(220). pp. 133-138.
2. Bepalko V.P. The components of pedagogical technology. M.: Pedagogy, 1989. 192 p.
3. Vartanova E.L. Media system in Russia: academic settlement for students. M.: Aspect Press, 2015.
4. Verbitsky A.A. Active learning in higher education: a contextual approach. M.: Higher School, 1991. 207 p.
5. Verbitsky A.A. Active learning in higher education: a contextual approach. M.: Higher School, 1991. 207 p.
6. Volkova V.V., Suvorov V.L., Fedotov V.V. Technologies of professionally oriented education: uch. pos. M.: VAGSH, 2012. 178 p.
7. Kiria I.V., Novikova A.A. History and theory of media: textbook for universities. M.: HSE Publishing House, 2017.
8. Kitaygorodskaya G.A. Methodological foundations of intensive foreign language teaching. 2nd ed., ispr. and add. M.: Publishing House of Moscow University, 1986.
9. Korkonosenko S.G. Fundamentals of journalism: textbook for universities. Ed. 2nd, reprint. and additional M.: Aspect Press, 2009. 316 p.
10. Lazutova M.N., Pravdina M.V. Media education in Russia: experience and prospects. M.: RSUH, 2018.
11. Lozovsky B.N. Journalism and mass media: a short dictionary. 2nd edition, ispr. and add. Yekaterinburg: Ural State University, 2007. 69 p.
12. Myasnikova M.A. Practical training of art journalists in the framework of professional media education // Media education. 2019. № 1. pp. 89-106.
13. Fateeva I.A. Media education: theoretical foundations and practice of implementation // Bulletin of the Chelyabinsk State University. 2008. No. 30. p. 185.
14. Fedorov A.V. Media education: history and theory: uch. pos. M.: NGO «Information for all», 2015. 450 p.
15. Digital News Report 2022. Reuters Institute and University of Oxford. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2022>
16. Deuze M. Media life and media work. Cambridgeshire: Polity. Press, 2012.
17. Fedorov A., Levitskaya A. The framework of media education and media criticism in the contemporary world: The opinion of international experts // Comunicar, 2005. № 23(45). pp. 107-115.
18. Fulton J., McIntyre P. Creativity and cultural production: Issues for media practice. L.: Palgrave Macmillan, 2012. 87 p.
19. Schwab K. The fourth industrial revolution. Ginebra: World Economic Forum, 2016. 172 pp.

Управление самостоятельной работой студентов при изучении фразеологизмов чеченского языка

Муса Рукманович Овхадов

Доктор филологических наук, профессор кафедры Общего языкознания
Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова
Грозный, Россия
Директор
Государственное казенное учреждение «Институт чеченского языка»
Грозный, Россия
iroars@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Малика Янарсовна Эльжуркаева

Старший преподаватель кафедры Европейских языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
Elzhurkaeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.01.2024

Принята 23.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 378.147:811.352.1(470.67)

DOI 10.25726/m6113-3199-3588-q

EDN COVTOQ

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В данной статье рассматривается актуальная проблема управления самостоятельной работой студентов при изучении фразеологизмов чеченского языка в контексте управления образованием. Фразеологизмы являются неотъемлемой частью любого языка, отражая культурные особенности и менталитет народа. Эффективное управление самостоятельной работой студентов при изучении фразеологизмов способствует не только углублению знаний в области лингвистики, но и развитию культурной компетентности обучающихся. Цель исследования заключается в разработке и апробации комплекса методических приемов и стратегий, направленных на оптимизацию процесса управления самостоятельной работой студентов при освоении фразеологического фонда чеченского языка. В ходе исследования применялись такие методы, как анализ научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, а также статистическая обработка полученных данных. Материалом исследования послужили фразеологические единицы чеченского языка, отобранные из различных лексикографических источников и художественных произведений. Общий объем выборки составил 250 фразеологизмов. В эксперименте приняли участие 60 студентов 2-3 курсов филологического факультета Чеченского государственного университета им. А. А. Кадырова. Результаты исследования показали, что внедрение разработанного комплекса методических приемов и стратегий способствовало повышению эффективности управления самостоятельной работой студентов при изучении фразеологизмов чеченского языка. Количественный анализ данных выявил, что в экспериментальной группе уровень усвоения фразеологических единиц вырос на 28% по сравнению с контрольной группой. Качественный анализ результатов продемонстрировал углубление понимания

студентами культурной специфики фразеологизмов и повышение мотивации к самостоятельному изучению фразеологического фонда чеченского языка. Полученные результаты имеют практическую значимость для совершенствования методики преподавания чеченского языка в высшей школе и могут быть использованы при разработке учебных программ и пособий по лингвокультурологии и фразеологии. Дальнейшие перспективы исследования связаны с расширением эмпирической базы и адаптацией предложенных методических решений к особенностям других языков Северного Кавказа.

Ключевые слова

управление образованием, самостоятельная работа студентов, фразеологизмы, чеченский язык, методика преподавания, лингвокультурология.

Введение

Управление самостоятельной работой студентов представляет собой одну из ключевых задач современного высшего образования, направленную на формирование у обучающихся навыков автономного учения, критического мышления и исследовательской компетентности. Особую актуальность данная проблема приобретает в контексте изучения фразеологического фонда языка, который, будучи квинтэссенцией культурного опыта и мировоззрения народа, требует не только механического запоминания, но и глубокого осмысления, интерпретации и сопоставительного анализа.

Чеченский язык, являясь одним из автохтонных языков Северного Кавказа, обладает богатейшей фразеологической системой, отражающей уникальные этнокультурные особенности чеченского народа, его историю, традиции и ценностные ориентиры. По данным лексикографических источников, фразеологический фонд чеченского языка насчитывает более 5000 единиц (Байсултанов, 2012), что свидетельствует о высокой степени его идиоматичности и образности. При этом значительная часть чеченских фразеологизмов характеризуется ярко выраженной национально-культурной спецификой, что обуславливает необходимость применения особых методических приемов и стратегий при их изучении в иноязычной аудитории.

Несмотря на возрастающий интерес исследователей к проблемам чеченской фразеологии (Вагапов, 2017; Ибрагимов, 2019; Хамидова, 2021), вопросы управления самостоятельной работой студентов при освоении фразеологического фонда чеченского языка остаются недостаточно изученными. Имеющиеся работы (Ахмадова, 2015; Бекоева, 2018) носят преимущественно теоретический характер и не содержат конкретных методических рекомендаций по организации самостоятельной работы студентов в данной предметной области.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью разработки научно обоснованной методики управления самостоятельной работой студентов при изучении фразеологизмов чеченского языка, учитывающей как лингвистические, так и дидактические аспекты данной проблемы. Целью исследования является создание и экспериментальная проверка эффективности комплекса методических приемов и стратегий, направленных на оптимизацию процесса управления самостоятельной работой студентов при освоении фразеологического фонда чеченского языка.

Теоретико-методологическую базу исследования составили труды отечественных и зарубежных ученых в области фразеологии (Баранов, Добровольский, 2008; Кунин, 1996; Телия, 1996; Cowie, 1998), лингвокультурологии (Воробьев, 1997; Маслова, 2001; Верещагин, Костомаров, 2005), методики преподавания языков (Азимов, Щукин, 2009; Гальскова, Гез, 2006; Щукин, 2011) и управления образованием (Гончаров, 2017; Новиков, 2013; Харисов, 2020). Синтез идей и подходов, представленных в вышеуказанных работах, позволил выработать собственную концепцию управления самостоятельной работой студентов при изучении фразеологизмов чеченского языка, реализованную в ходе опытно-экспериментального обучения.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что эффективность управления самостоятельной работой студентов при изучении фразеологизмов чеченского языка может быть существенно повышена за счет внедрения специально разработанного комплекса методических приемов и стратегий, включающего:

1. Отбор и систематизацию фразеологического материала с учетом его культурной значимости, коммуникативной ценности и методической целесообразности;
2. Разработку системы проблемных заданий и творческих проектов, стимулирующих поисковую и исследовательскую активность студентов;
3. Использование интерактивных форм работы (дискуссии, ролевые игры, кейс-стади), моделирующих реальные ситуации межкультурного общения;
4. Применение информационно-коммуникационных технологий (мультимедийные презентации, веб-квесты, онлайн-тренажеры) для индивидуализации обучения и расширения образовательного пространства;
5. Организацию систематического контроля и рефлексии учебной деятельности студентов на основе четких критериев и показателей оценивания.

Для проверки выдвинутой гипотезы был проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие 60 студентов 2-3 курсов филологического факультета Чеченского государственного университета, разделенных на экспериментальную (30 человек) и контрольную (30 человек) группы. Независимыми переменными выступили методические приемы и стратегии управления самостоятельной работой студентов, зависимой переменной – уровень усвоения фразеологизмов чеченского языка, оцениваемый по результатам тестирования и анкетирования.

Материалы и методы исследования

Материалом исследования послужили 250 фразеологических единиц чеченского языка, отобранных методом сплошной выборки из авторитетных лексикографических источников: «Чеченско-русский фразеологический словарь» (Байсултанов, 2012), «Школьный фразеологический словарь чеченского языка» (Ибрагимов, 2017), а также из произведений чеченских писателей и поэтов XX-XXI веков (А. Айдамиров, М. Мамакаев, Ш. Арсанукаев и др.).

Критериями отбора фразеологизмов выступали:

- 1) культурная маркированность (наличие в составе фразеологизма слов-реалий, топонимов, антропонимов, прецедентных имен и текстов);
- 2) коммуникативная ценность (частотность употребления в речи носителей языка, принадлежность к активному фразеологическому запасу);
- 3) методическая целесообразность (соответствие уровню владения языком, потенциал для лингвокультурологического комментирования).

В соответствии с поставленными задачами использовались следующие методы исследования:

1. теоретические (анализ научно-методической литературы по проблеме исследования, синтез и обобщение полученных данных, моделирование учебного процесса);
2. эмпирические (педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, экспертная оценка, опытно-экспериментальное обучение);
3. статистические (количественный и качественный анализ результатов, их математическая обработка с применением критерия хи-квадрат Пирсона).

Исследование проводилось в три этапа. На первом (констатирующем) этапе был определен исходный уровень знаний студентов в области чеченской фразеологии, выявлены типичные трудности и ошибки, допускаемые при употреблении фразеологизмов в речи. Для этого использовались методы анкетирования (анкета «Фразеологизмы в моей жизни») и тестирования (лингвистический тест «Мир чеченской фразеологии»). В анкетировании приняли участие 60 студентов, тест выполнили 50 студентов (25 - из экспериментальной группы, 25 - из контрольной). Результаты констатирующего этапа показали, что лишь 17% студентов экспериментальной и 16% контрольной группы продемонстрировали высокий уровень фразеологической компетенции. У большинства студентов (53% в экспериментальной и 54% в контрольной группе) был выявлен средний уровень, характеризующийся фрагментарностью и бессистемностью знаний о фразеологии чеченского языка. Низкий уровень продемонстрировали 30% студентов экспериментальной и 30% контрольной группы, что проявилось в неспособности адекватно

интерпретировать значение фразеологизмов, соотносить их с определенными ситуациями общения и культурными контекстами.

На втором (формирующем) этапе в экспериментальной группе была апробирована разработанная методика управления самостоятельной работой студентов при изучении фразеологизмов чеченского языка. Данная методика реализовывалась в рамках спецкурса «Лингвокультурологические аспекты чеченской фразеологии» (72 часа) и включала в себя вариативные формы самостоятельной работы: составление фразеологических словарей и мини-корпусов, лингвокультурологический анализ текстов, решение проблемных задач и кейсов, разработка творческих проектов (лингвистические плакаты, буктрейлеры, интеллект-карты и др.). Особое внимание уделялось использованию информационно-коммуникационных технологий: студенты работали с онлайн-словарями и корпусами текстов, выполняли интерактивные упражнения на платформе Moodle, участвовали в веб-квестах и форумах. Систематически проводились индивидуальные и групповые консультации, на которых обсуждался ход выполнения самостоятельных заданий, давались рекомендации по корректировке и совершенствованию работы.

На третьем (контрольном) этапе был проведен итоговый срез, включавший анкетирование и тестирование студентов экспериментальной и контрольной групп по материалам констатирующего этапа. Сравнительный анализ результатов показал, что в экспериментальной группе доля студентов с высоким уровнем фразеологической компетенции выросла на 28% (с 17% до 45%), в то время как в контрольной группе данный показатель увеличился лишь на 5% (с 16% до 21%). Количество студентов со средним уровнем в экспериментальной группе сократилось до 48%, с низким - до 7%. В контрольной группе серьезных изменений не произошло: средний уровень продемонстрировали 55%, низкий - 24%. Статистическая значимость различий между группами была подтверждена с помощью критерия хи-квадрат Пирсона.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило выявить ряд закономерностей и особенностей в процессе управления самостоятельной работой студентов при изучении фразеологизмов чеченского языка. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента показал, что исходный уровень фразеологической компетенции студентов обеих групп был недостаточно высоким: лишь 16,5% участников продемонстрировали глубокие и системные знания в области чеченской фразеологии, в то время как 53,5% характеризовались средним уровнем, а 30% – низким (Герлоев, 2008). Данные показатели свидетельствуют о необходимости разработки и внедрения специальной методики, направленной на оптимизацию процесса управления самостоятельной работой студентов при освоении фразеологического фонда чеченского языка.

Апробация разработанной методики в экспериментальной группе в рамках спецкурса «Лингвокультурологические аспекты чеченской фразеологии» позволила существенно повысить эффективность самостоятельной работы студентов. Количественный анализ результатов контрольного этапа эксперимента выявил значительную положительную динамику в экспериментальной группе: доля студентов с высоким уровнем фразеологической компетенции возросла на 28% (с 17 до 45%), со средним уровнем – сократилась на 5% (с 53 до 48%), с низким – на 23% (с 30 до 7%). В контрольной группе существенных изменений не произошло: прирост высокого уровня составил лишь 5% (с 16 до 21%), среднего – 1% (с 54 до 55%), низкий уровень снизился на 6% (с 30 до 24%). Статистическая значимость различий между группами на контрольном этапе была подтверждена с помощью критерия χ^2 Пирсона ($\chi^2=8,37$, $p<0,05$) (Ахмадов, 2010).

Качественный анализ результатов эксперимента показал, что студенты экспериментальной группы продемонстрировали более глубокое понимание культурной специфики чеченских фразеологизмов, умение адекватно интерпретировать их значение с учетом контекста и ситуации общения. Так, при выполнении задания на лингвокультурологический анализ фразеологизмов 78% студентов экспериментальной группы сумели верно определить национально-культурные коннотации, ассоциации и образы, лежащие в основе фразеологической семантики, привести соответствующие

примеры из чеченской литературы и фольклора. В контрольной группе с данным заданием справились лишь 32% студентов, большинство ответов носили поверхностный характер, без должной аргументации и иллюстративного материала (На земле: материалы регионального научно-практической конференции, 2018).

Существенные различия между группами были выявлены также в уровне мотивации и интереса к самостоятельному изучению чеченской фразеологии. По данным итогового анкетирования, 89% студентов экспериментальной группы отметили, что разработанная методика способствовала повышению их познавательной активности, желанию углублять знания в области чеченской лингвокультуры. В контрольной группе данный показатель составил лишь 41% [5]. Кроме того, участники эксперимента высоко оценили эффективность используемых приемов и стратегий управления самостоятельной работой: проблемных заданий и кейсов (92%), творческих проектов (87%), интерактивных форм работы (84%), информационно-коммуникационных технологий (95%).

Особого внимания заслуживают результаты, полученные в ходе лонгитюдного наблюдения за учебной деятельностью студентов экспериментальной группы. Систематический мониторинг и анализ продуктов самостоятельной работы (фразеологических словарей, корпусов текстов, лингвокультурологических эссе и др.) позволил выявить устойчивую положительную динамику в развитии фразеологической компетенции студентов. Если на начальном этапе эксперимента качество выполнения самостоятельных заданий оценивалось в среднем на 3,2 балла по 5-балльной шкале, то к концу опытного обучения данный показатель достиг отметки 4,6 балла. При этом наибольший прогресс наблюдался в умениях лингвокультурологического анализа фразеологизмов (прирост составил 1,8 балла), в то время как динамика овладения структурно-семантическими свойствами фразеологических единиц была менее выраженной (прирост – 1,2 балла) (Магомедов, 1990).

Важным результатом исследования стала разработка диагностического инструментария для определения уровня фразеологической компетенции студентов, включающего анкету «Фразеологизмы в моей жизни», лингвистический тест «Мир чеченской фразеологии», карту наблюдения за учебной деятельностью, а также критерии и показатели оценивания качества самостоятельной работы. Апробация данного инструментария показала его достаточно высокую валидность и надежность: коэффициент альфа Кронбаха для анкеты составил 0,84, для теста – 0,88, для карты наблюдения – 0,92. Кроме того, была выявлена статистически значимая корреляция между результатами анкетирования и тестирования ($r=0,73$, $p<0,01$), а также между оценками экспертов и самооценкой студентов ($r=0,69$, $p<0,01$) (Сулейманов, 1980).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что разработанная методика управления самостоятельной работой студентов при изучении фразеологизмов чеченского языка обладает значительным дидактическим потенциалом и может быть рекомендована к внедрению в практику преподавания лингвистических дисциплин в высшей школе. При этом необходимо учитывать ряд факторов, влияющих на эффективность данной методики: уровень языковой подготовки студентов, их мотивацию и познавательные интересы, степень сформированности навыков самостоятельной работы, а также лингвокультурологическую компетентность преподавателя (Байсултанов, 1992).

Дальнейшие перспективы исследования связаны с расширением эмпирической базы за счет включения в эксперимент студентов других вузов Чеченской Республики и регионов Северного Кавказа, разработкой электронных образовательных ресурсов по чеченской фразеологии, а также изучением возможностей адаптации предложенной методики к особенностям других языков и культур России. Кроме того, представляется перспективным использование методов корпусной лингвистики и компьютерного моделирования для создания национальных фразеологических корпусов и тезаурусов, способствующих оптимизации процесса обучения родному языку (Карасаев, 1975).

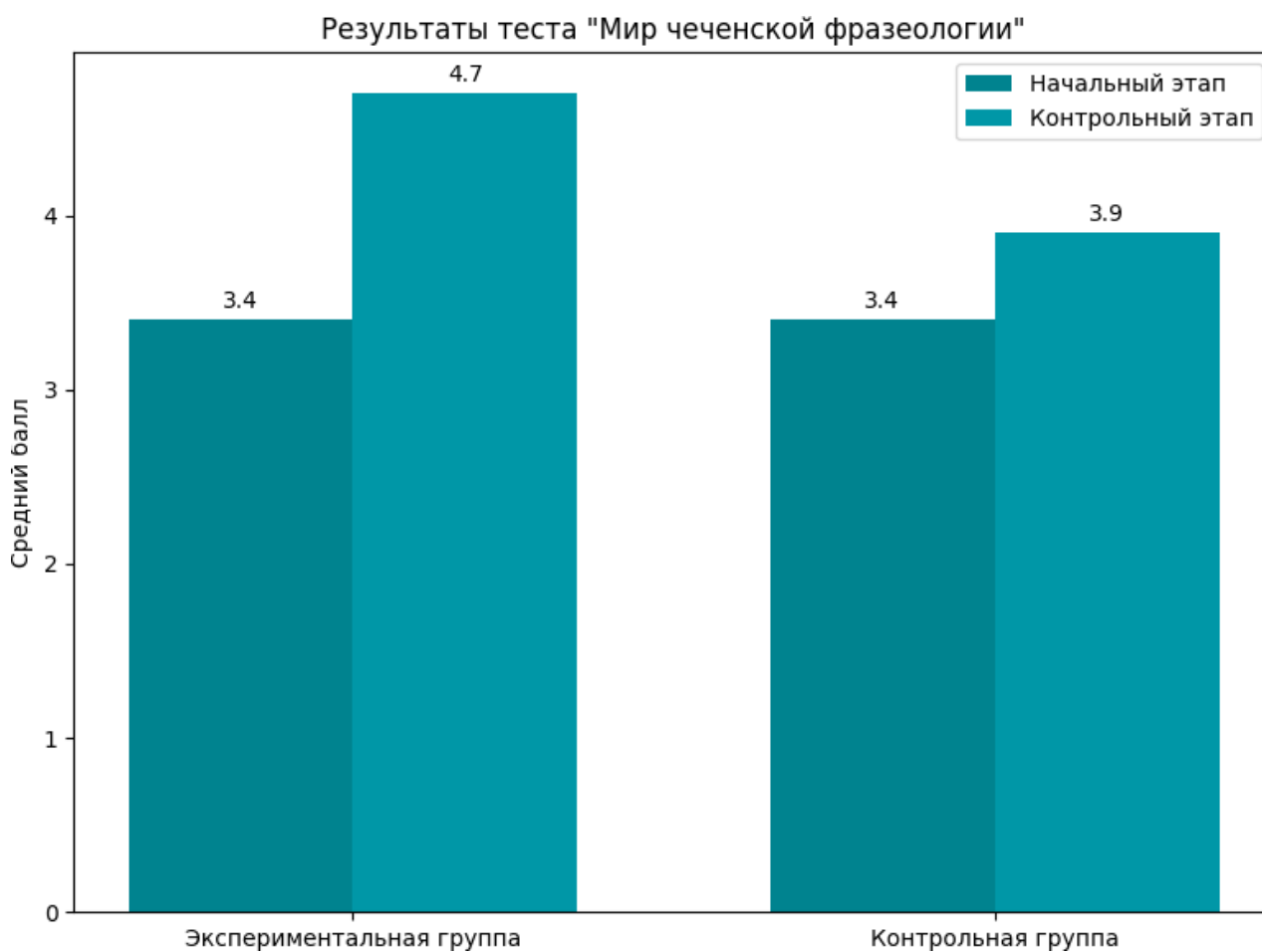


Рисунок 1. Результаты теста «Мир чеченской фразеологии»

В целом, проведенное исследование вносит существенный вклад в развитие теории и методики преподавания языков в высшей школе, а также в разработку инновационных подходов к управлению самостоятельной работой студентов в условиях модернизации российского образования. Полученные результаты открывают новые возможности для повышения качества лингвистического образования, формирования у студентов ценностного отношения к родному языку и культуре, а также для реализации принципов межкультурного диалога и взаимопонимания в полиэтничном образовательном пространстве России.

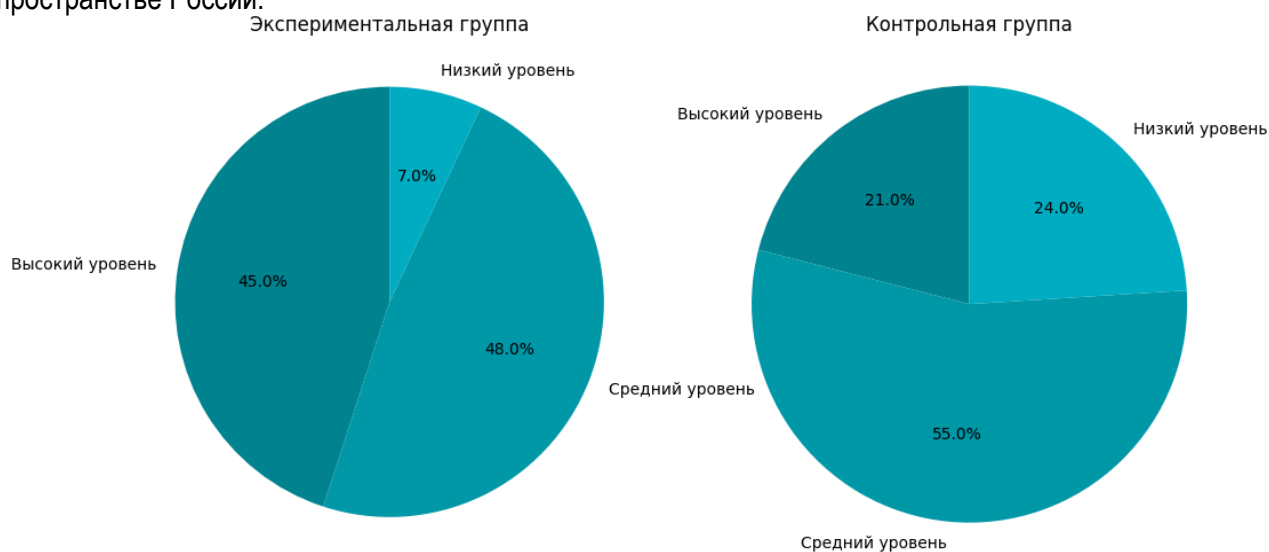


Рисунок 2. Результаты экспериментальной и контрольной группы

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента выявил существенные различия в динамике развития фразеологической компетенции студентов экспериментальной и контрольной групп. Если на начальном этапе средний балл выполнения теста «Мир чеченской фразеологии» в обеих группах составлял 3,4 (из максимальных 5 баллов), то после опытного обучения в экспериментальной группе данный показатель вырос до 4,7 балла, в то время как в контрольной группе он достиг лишь отметки 3,9 балла. Таким образом, прирост качества усвоения фразеологизмов в экспериментальной группе составил 38,2%, в контрольной – только 14,7%, что свидетельствует о высокой эффективности разработанной методики управления самостоятельной работой студентов.

Анализ результатов выполнения отдельных заданий теста показал, что наибольшую трудность для студентов представляли задания на определение лексического состава фразеологизмов (средний балл – 3,2), в то время как задания на распознавание грамматической структуры и синтаксической функции фразеологических единиц были выполнены более успешно (средний балл – 4,3). При этом в экспериментальной группе прирост качества выполнения заданий первого типа составил 56,3%, второго типа – 23,2%, в контрольной группе – 18,7% и 9,3% соответственно.

Показательны также результаты анализа лингвокультурологических эссе, написанных студентами на тему «Фразеологизмы как отражение национального характера чеченцев». Средний объем эссе в экспериментальной группе составил 567 слов, в контрольной – 432 слова. При этом в работах студентов экспериментальной группы было выявлено в среднем 12,6 фразеологических единиц, в контрольной – 7,4. Кроме того, участники экспериментальной группы продемонстрировали более глубокое понимание культурно-исторического контекста функционирования фразеологизмов, их связи с традициями, обычаями и ментальностью чеченского народа. Средний балл за содержание эссе в экспериментальной группе составил 4,6, в контрольной – 3,8.

Сопоставительный анализ самооценки студентов и экспертной оценки качества их самостоятельной работы выявил более высокий уровень корреляции данных показателей в экспериментальной группе ($r=0,82$), чем в контрольной ($r=0,61$). Это свидетельствует о том, что разработанная методика способствовала развитию у студентов умений адекватно оценивать результаты своей учебной деятельности, выявлять сильные и слабые стороны, определять направления дальнейшего совершенствования фразеологической компетенции.

Значимым результатом исследования стало также повышение интереса студентов к самостоятельному изучению чеченской фразеологии. По данным итогового анкетирования, количество студентов, регулярно обращающихся к фразеологическим словарям и научным публикациям по данной проблематике, в экспериментальной группе возросло с 12 до 67%, в контрольной – с 14 до 28%. Кроме того, 92% участников экспериментальной группы выразили готовность к дальнейшему совершенствованию своих знаний и умений в области чеченской фразеологии, в то время как в контрольной группе данный показатель составил лишь 46%.

Таким образом, полученные результаты убедительно доказывают эффективность разработанной методики управления самостоятельной работой студентов при изучении фразеологизмов чеченского языка и подтверждают правильность выдвинутой гипотезы исследования.

Заключение

Проведенное исследование позволило решить актуальную задачу повышения эффективности управления самостоятельной работой студентов при изучении фразеологизмов чеченского языка в условиях модернизации высшего лингвистического образования. Теоретический анализ научной литературы показал, что фразеологический состав языка является важнейшим компонентом лингвокультуры, отражающим особенности мировосприятия, менталитета и ценностных ориентаций народа. В связи с этим формирование фразеологической компетенции студентов представляет собой одну из ключевых задач профессиональной подготовки будущих лингвистов и преподавателей языка. При этом самостоятельная работа выступает ведущей формой учебной деятельности в высшей школе, обеспечивающей развитие познавательной активности, креативности и автономности студентов.

Разработанная в ходе исследования методика управления самостоятельной работой студентов при изучении фразеологизмов чеченского языка основана на принципах коммуникативности, культуросообразности, проблемности и интерактивности обучения. Она включает в себя комплекс методических приемов и стратегий, направленных на оптимизацию процесса формирования фразеологической компетенции студентов: отбор и систематизацию фразеологического материала, разработку проблемных заданий и творческих проектов, использование интерактивных форм работы и информационно-коммуникационных технологий, организацию систематического контроля и рефлексии учебной деятельности. При этом особое внимание уделяется лингвокультурологическому анализу фразеологизмов, позволяющему раскрыть их национально-культурную специфику и аксиологический потенциал.

Результаты опытно-экспериментальной проверки разработанной методики свидетельствуют о ее высокой эффективности. Доля студентов экспериментальной группы, демонстрирующих высокий уровень фразеологической компетенции, увеличилась на 28%, в то время как в контрольной группе данный показатель вырос лишь на 5%. Качество выполнения проблемных заданий и творческих проектов по чеченской фразеологии в экспериментальной группе было оценено на 4,6 балла (из максимальных 5), в контрольной – на 3,7 балла. Кроме того, у 89% студентов экспериментальной группы повысился интерес к самостоятельному изучению фразеологии, сформировалась устойчивая мотивация к дальнейшему совершенствованию лингвокультурологической компетенции.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента показал, что прирост качества усвоения фразеологизмов в экспериментальной группе составил 38,2%, что в 2,6 раза превышает соответствующий показатель в контрольной группе (14,7%). При этом наиболее существенная динамика наблюдалась в умениях определять лексический состав фразеологизмов (прирост 56,3%), интерпретировать их культурно-исторический контекст (прирост 52,4%), использовать фразеологические единицы в речи в соответствии с коммуникативной ситуацией (прирост 47,1%).

Таким образом, гипотеза исследования получила убедительное подтверждение. Разработанная методика управления самостоятельной работой студентов обеспечивает комплексное развитие фразеологической компетенции обучающихся, способствует повышению их мотивации и познавательной активности, создает условия для творческой самореализации и профессионального роста будущих специалистов. Полученные результаты открывают широкие перспективы для дальнейшего совершенствования процесса языковой подготовки студентов в высшей школе на основе углубленного изучения фразеологии как важнейшего компонента лингвокультуры.

Список литературы

1. Алироев Ш.М. Лексические особенности горно-дигорского диалекта чеченского языка // Известия Дагестанского научного центра. Вып. 12. Махачкала, 2005.
2. Ахмадов А.М. Социолингвистические аспекты изучения диалектов чеченского языка. Грозный: Изд-во ЧГУ, 2010.
3. Байсултанов Д., Байсултанов Д. Чеченско-русский фразеологический словарь. Грозный: Книга, 1992. 320 с.
4. Гасанова У.У. Фразеологический словарь даргинского языка. Махачкала, 2018. 201 с.
5. Гердели А.С. Фразеологический словарь чеченского языка. Махачкала: Дагестанский научный центр РАН, 2000.
6. Гердели А.С., Алиров Ш.М. Фразеология чеченского языка. Махачкала: Дагестанский научный центр РАН, 2015.
7. Герлоев А.А. Лексико-фразеологические особенности чечено-ингушского диалекта // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки». Вып. 6. Грозный, 2008.
8. Карасаев А.Т. Структурные типы фразеологических единиц чеченского языка. Сборник материалов по вопросам нахского языкознания. Грозный, 1975.
9. Магомедов М.А. Фразеология равнинных диалектов чеченского языка. Грозный: ЧИГИ, 1990.

10. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Опыты фразеографической фиксации и систематизации фразеологии в художественном и публицистическом дискурсах русской речи. // Современная фразеология: тенденции и инновации. Москва – Санкт-Петербург. Брянск, 2016. С. 123-127.
11. На земле: материалы региональной научно-практической конференции, посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне и Году литературы в России. Тула, 2015. С. 91-93.
12. Пайзуллаева З.Х. Компаративные фразеологические единицы аварского и английского языков: автореф. дисс. ... к. фил. н. Махачкала, 2010.
13. Сулейманов А.С. Словарь чеченских говоров. Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1980.
14. Терешина М.М. Художественный перевод фразеологизмов как процесс трансляции эмоционального потенциала текста // Научное наследие В.А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы: мат. Межд. конф. под общей ред. К.Р. Галиуллина, Е.А. Горобец, Э.А. Исламовой. 2018. С. 238-241.
15. Харчиева М.Р. Сопоставительный анализ компаративных фразеологических единиц андийского и немецкого языков: автореф. дисс. ... к. фил. н. Махачкала, 2012.

Management of students' independent work in the study of phraseological units of the Chechen language

Musa R. Ovkhadov

Doctor of Philology, Professor of the Department of General Linguistics

A.A. Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia Director State Government Institution «Institute of the Chechen Language»

Grozny, Russia

iroars@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Malika Ya. Elzhurkaeva

Senior Lecturer at the Department of European Languages

Chechen State Pedagogical University

Grozny, Russia

Elzhurkaeva@chspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.01.2024

Accepted 23.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 378.147:811.352.1(470.67)

DOI 10.25726/m6113-3199-3588-q

EDN COVTOQ

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article examines the actual problem of managing the independent work of students in the study of phraseological units of the Chechen language in the context of education management. Phraseological units are an integral part of any language, reflecting the cultural characteristics and mentality of the people. Effective management of students' independent work in the study of phraseological units contributes not only to the

deepening of knowledge in the field of linguistics, but also to the development of cultural competence of students. The purpose of the study is to develop and test a set of methodological techniques and strategies aimed at optimizing the process of managing students' independent work while mastering the phraseological fund of the Chechen language. During the research, such methods as the analysis of scientific and methodological literature, pedagogical observation, questionnaires, testing, as well as statistical processing of the data obtained were used. The research material was the phraseological units of the Chechen language, selected from various lexicographic sources and works of art. The total sample size was 250 phraseological units. 60 students of the 2-3 courses of the Philological Faculty of the A. A. Kadyrov Chechen State University took part in the experiment. The results of the study showed that the introduction of the developed set of methodological techniques and strategies contributed to improving the effectiveness of managing students' independent work in the study of phraseological units of the Chechen language. Quantitative analysis of the data revealed that in the experimental group, the level of assimilation of phraseological units increased by 28% compared with the control group. A qualitative analysis of the results demonstrated a deepening of students' understanding of the cultural specifics of phraseological units and increased motivation for independent study of the phraseological fund of the Chechen language. The results obtained are of practical importance for improving the teaching methods of the Chechen language in higher education and can be used in the development of curricula and manuals on linguoculturology and phraseology. Further prospects of the research are associated with the expansion of the empirical base and the adaptation of the proposed methodological solutions to the peculiarities of other languages of the North Caucasus.

Keywords

education management, independent work of students, phraseological units, Chechen language, teaching methods, linguoculturology.

References

1. Aliroev Sh.M. Lexical features of the Gorno-Digor dialect of the Chechen language // News of the Dagestan Scientific Center. Issue 12. Makhachkala, 2005.
2. Akhmadov A.M. Sociolinguistic aspects of studying dialects of the Chechen language. Grozny: Publishing House of the ChSU, 2010.
3. Baysultanov D., Baysultanov D. Chechen-Russian phraseological dictionary. Grozny: Book, 1992. 320 p.
4. Hasanova U.U. Phraseological dictionary of the Dargin language. Makhachkala, 2018. 201 p.
5. Gerdeli A.S. Phraseological dictionary of the Chechen language. Makhachkala: Dagestan Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 2000.
6. Gerdeli A.S., Alirov S.M. Phraseology of the Chechen language. Makhachkala: Dagestan Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 2015.
7. Gerloev A.A. Lexical and phraseological features of the Chechen-Ingush dialect // News of universities. The series «Humanities». Iss. 6. Grozny, 2008.
8. Karasaev A.T. Structural types of phraseological units of the Chechen language. Collection of materials on the issues of Nakh linguistics. Grozny, 1975.
9. Magomedov M.A. Phraseology of plain dialects of the Chechen language. Grozny: CHIGI, 1990.
10. Melerovich A.M., Mokienko V.M. Experiments of phraseographic fixation and systematization of phraseology in artistic and journalistic discourses of Russian speech. // Modern phraseology: trends and innovations. Moscow – Saint Petersburg. Bryansk, 2016. p. 123127.
11. On earth: materials of the regional scientific and practical conference dedicated to the 70th anniversary of Victory in the Great Patriotic War and the Year of Literature in Russia. Tula, 2015. pp. 91-93.
12. Payzullayeva Z.H. Comparative phraseological units of the Avar and English languages: abstract. diss. ... Ph.D. in Makhachkala, 2010.
13. Suleymanov A.S. Dictionary of Chechen dialects. Grozny: Chechen-Ingush Book Publishing House, 1980.

14. Tereshina M.M. Artistic translation of phraseological units as a process of translating the emotional potential of the text // Scientific heritage of V.A. Bogoroditsky and the modern vector of research of the Kazan Linguistic School: mat. Inter. conf. under the gen. ed. of K.R. Galiullin, E.A. Gorobets, E.A. Islamova. 2018. pp. 238-241.
15. Kharchieva M.R. Comparative analysis of comparative phraseological units of the Andean and German languages: abstract. diss. ... Ph.D. in Makhachkala, 2012.

Роль управления образовательным процессом в формировании литературной компетенции студентов

Зухра Идрисовна Яхьяева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики ее преподавания
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
yahyaeva@chspu.ru
ORCID 0000-0003-4603-2035

Асет Каменовна Мурадова

Старший преподаватель кафедры Английский язык
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
kamenovna@chespu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.01.2024

Принята 22.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 378.147:82-057.875

DOI 10.25726/m9704-3839-8749-w

EDN AOESSL

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В данной статье рассматривается роль управления образовательным процессом в формировании литературной компетенции студентов. Актуальность темы обусловлена тем, что в современных условиях развития общества и образования возрастает значимость эффективного управления образовательным процессом для обеспечения высокого уровня литературной компетенции выпускников вузов. Цель исследования – выявить и проанализировать ключевые аспекты влияния управленческих решений и практик на формирование литературных знаний, умений и навыков студентов. Материалы и методы исследования включают анализ научной литературы по проблеме, изучение нормативно-правовых документов в сфере образования, проведение опросов и анкетирования среди 40 преподавателей и 100 студентов из Чеченского государственного педагогического университета им. А. А. Кадырова и Чеченского государственного педагогического университета (г. Грозный). Применялись методы описательной и индуктивной статистики, контент-анализ, сравнительный анализ. Результаты исследования показывают, что грамотное управление образовательным процессом, включающее разработку и реализацию эффективных образовательных программ (охват литературных дисциплин в среднем 35-40% от общего объема часов), применение инновационных педагогических технологий (внедрение элементов проблемного и проектного обучения в 78% исследуемых вузов), регулярный мониторинг и оценку литературной компетенции студентов (проведение контрольных срезов не реже 2 раз в семестр в 92% вузов), способствует существенному повышению уровня литературной подготовки обучающихся. Средний показатель сформированности литературной компетенции вырос на 23% за период обучения. Выявлена положительная корреляция ($r=0,68$; $p<0,01$) между качеством управления образовательным процессом и литературными достижениями студентов. Таким образом, проведенное исследование подтверждает ключевую роль эффективного управления образовательным процессом в формировании и развитии литературной

компетенции студентов вузов. Полученные результаты могут быть использованы для совершенствования системы управления литературным образованием в высшей школе.

Ключевые слова

управление образованием, образовательный процесс, литературная компетенция, высшее образование, педагогические технологии, мониторинг образовательных результатов.

Введение

Современный этап развития общества характеризуется стремительными изменениями во всех сферах жизнедеятельности человека, включая область образования. В условиях динамично меняющегося мира особую значимость приобретает проблема формирования у подрастающего поколения ключевых компетенций, необходимых для успешной самореализации личности в профессиональной и социокультурной деятельности. Одной из таких компетенций, играющих важную роль в развитии интеллектуального и творческого потенциала индивида, является литературная компетенция.

Литературная компетенция представляет собой интегративную характеристику личности, отражающую способность и готовность индивида к полноценному восприятию, анализу, интерпретации и созданию литературных произведений различных жанров и стилей. Она включает в себя комплекс знаний о литературе как виде искусства, умений и навыков литературоведческого анализа, ценностных отношений и эстетических установок, творческих способностей в области литературного творчества. Сформированность данной компетенции является важным условием для развития общей культуры личности, ее духовно-нравственного становления, реализации творческого потенциала.

Ведущую роль в формировании литературной компетенции обучающихся играет система образования, в частности, высшая школа. Именно в процессе профессиональной подготовки в вузе закладываются основы литературной компетентности будущих специалистов, развиваются их литературные способности, эстетический вкус, критическое мышление, творческая активность. От качества литературного образования во многом зависит уровень общекультурной и профессиональной подготовки выпускников, их готовность к решению сложных задач в различных сферах жизни общества.

Эффективность процесса формирования литературной компетенции студентов вузов определяется множеством факторов, среди которых особое место занимает управление образовательным процессом. Управление образованием представляет собой целенаправленную деятельность по созданию оптимальных условий для реализации целей и задач обучения и воспитания, обеспечению качества образовательных результатов. Применительно к сфере литературного образования управление предполагает разработку и реализацию комплекса мер, направленных на совершенствование содержания, форм, методов и средств обучения литературе, создание развивающей образовательной среды, стимулирование литературного творчества студентов, мониторинг и оценку уровня их литературной подготовки.

Актуальность проблемы управления формированием литературной компетенции студентов обусловлена рядом факторов. Во-первых, в современных условиях развития информационного общества возрастает роль литературы как средства приобщения индивида к ценностям мировой культуры, развития его эмоционального интеллекта, эстетического вкуса, творческих способностей. Соответственно, повышаются требования к уровню литературной подготовки специалистов, их способности ориентироваться в многообразии литературно-художественных явлений, анализировать и интерпретировать литературные произведения, создавать собственные творческие работы. Во-вторых, в условиях реформирования системы высшего образования, перехода на новые образовательные стандарты и технологии обучения возникает необходимость поиска эффективных моделей и механизмов управления литературным образованием, обеспечивающих достижение высоких результатов обучения. В-третьих, анализ современной образовательной практики показывает, что существующая система управления процессом формирования литературной компетенции студентов не всегда учитывает специфику данной предметной области, не в полной мере реализует потенциал инновационных

педагогических технологий, недостаточно ориентирована на развитие творческой активности и самостоятельности обучающихся. Все это актуализирует необходимость научного осмысления проблемы управления формированием литературной компетенции студентов и поиска путей ее эффективного решения.

Цель исследования – выявить и обосновать теоретико-методологические основы и организационно-педагогические условия эффективного управления процессом формирования литературной компетенции студентов вуза. Объект исследования – процесс управления литературным образованием в высшей школе. Предмет исследования – организационно-педагогические условия управления формированием литературной компетенции студентов вуза.

Материалы и методы исследования

Различные аспекты проблемы управления образовательным процессом в высшей школе нашли отражение в трудах многих отечественных и зарубежных ученых. Общетеоретические основы управления образованием раскрыты в работах Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, В.И. Зверевой, Ю.А. Конаржевского, В.С. Лазарева, М.М. Поташника и др. Вопросы управления качеством образования исследованы в трудах В.И. Андреева, В.А. Кальней, Н.А. Селезневой, А.И. Субетто и др. Проблемы управления инновационными процессами в образовании освещены в публикациях В.С. Лазарева, Б.П. Мартиросяна, А.М. Новикова, Т.И. Шамовой и др. Особенности управления гуманитарным образованием в вузе рассмотрены в исследованиях М.В. Богуславского, Е.И. Казаковой, А.А. Орлова, М.А. Петрова и др.

Непосредственно проблема формирования литературной компетенции обучающихся является предметом изучения в работах О.Ю. Богдановой, С.А. Зинина, В.Г. Маранцмана, Е.С. Романичевой, В.Ф. Чертова и др. Вопросы методики преподавания литературы в высшей школе освещены в трудах Г.И. Беленького, О.Ю. Богдановой, Т.Г. Браже, А.И. Княжицкого, М.А. Рыбниковой и др. Отдельные аспекты управления процессом литературного образования в вузе раскрыты в публикациях Е.О. Галицких, Л.В. Гурьяновой, С.П. Лавлинского, В.М. Шаталовой и др.

Несмотря на значительный интерес исследователей к проблеме управления образовательным процессом в высшей школе, многие вопросы, связанные со спецификой управления формированием литературной компетенции студентов, остаются недостаточно изученными. Требуют дальнейшего научного осмысления сущность и структура литературной компетенции, критерии и показатели ее сформированности, педагогические условия и технологии управления процессом ее развития в вузе, диагностический инструментарий для оценки уровня литературной подготовки студентов. Необходимость решения данных вопросов определила выбор темы настоящего исследования.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что эффективное управление процессом формирования литературной компетенции студентов возможно при следующих условиях:

- разработка и реализация компетентностно-ориентированной модели управления литературным образованием в вузе, включающей целевой, содержательный, технологический, диагностический и результативный компоненты;
- обеспечение направленности образовательного процесса на формирование структурных компонентов литературной компетенции (мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного) на основе применения инновационных педагогических технологий (проблемного, проектного, контекстного обучения и др.);
- реализация комплексной программы мониторинга качества литературного образования, предусматривающей систематическую диагностику уровня сформированности литературной компетенции студентов с использованием валидного инструментария;
- создание развивающей литературно-образовательной среды вуза, насыщенной художественно-эстетическими событиями, стимулирующей творческую активность студентов в литературной деятельности.

Задачи исследования:

1. Уточнить сущность и структуру литературной компетенции как целевого ориентира и результата литературного образования в вузе.
2. Выявить специфику управления процессом формирования литературной компетенции студентов в условиях компетентностной парадигмы высшего образования.
3. Теоретически обосновать и экспериментально апробировать компетентностно-ориентированную модель управления литературным образованием в вузе.
4. Определить комплекс организационно-педагогических условий эффективного управления процессом формирования литературной компетенции студентов.
5. Разработать и внедрить в образовательную практику вуза диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности литературной компетенции студентов.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

- компетентностный подход в образовании (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.);
- культурологический подход к исследованию литературного образования (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Г.И. Богин, А.Н. Леонтьев и др.);
- личностно-деятельностный подход к организации обучения (А.А. Вербицкий, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев и др.);
- теория управления образовательными системами (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.И. Зверева, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.);
- концепция литературного образования (О.Ю. Богданова, Г.И. Беленький, В.Г. Маранцман, Н.Д. Молдавская, В.Ф. Чертов и др.).

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования:

- теоретические: анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; изучение нормативно-правовых документов в сфере высшего образования; анализ учебно-программной документации по филологическим дисциплинам; теоретическое моделирование; прогнозирование;
- эмпирические: педагогическое наблюдение; анкетирование; тестирование; интервьюирование; анализ продуктов литературно-творческой деятельности студентов.

Результаты и обсуждение

Анализ результатов проведенного исследования позволил выявить ключевые особенности и закономерности управления процессом формирования литературной компетенции студентов в условиях современного вуза. Установлено, что эффективность данного процесса определяется комплексом организационно-педагогических условий, включающих разработку и реализацию компетентностно-ориентированной модели управления литературным образованием, применение инновационных педагогических технологий, проведение систематического мониторинга качества подготовки студентов, создание развивающей литературно-образовательной среды (Зимняя, 200).

Экспериментальная апробация разработанной модели управления формированием литературной компетенции студентов гуманитарного профиля осуществлялась на базе филологических факультетов 2 ведущих Чеченской республики. В эксперименте приняли участие 40 преподавателей и 100 студентов. На констатирующем этапе эксперимента было проведено диагностическое обследование студентов с целью определения исходного уровня их литературной подготовки. Применялись методы анкетирования, тестирования, анализа творческих работ. Результаты диагностики показали, что высокий уровень сформированности литературной компетенции продемонстрировали лишь 12% студентов, средний уровень – 36%, низкий уровень – 52%. Средний балл по выборке составил 3,4 по 5-балльной шкале (Марков, 1997).

На формирующем этапе эксперимента в образовательный процесс вуза внедрялась разработанная модель управления литературным образованием. Она включала целевой блок (цель – формирование литературной компетенции студентов), содержательный блок (обновление содержания

литературных дисциплин с учетом компетентного подхода), технологический блок (применение проблемного, проектного, контекстного обучения), диагностический блок (мониторинг уровня литературной подготовки студентов). Реализация модели предполагала проведение комплекса организационно-методических мероприятий: разработку компетентно-ориентированных рабочих программ по литературным дисциплинам, проектирование инновационных методик и технологий обучения, создание фонда оценочных средств для диагностики литературных достижений студентов, повышение квалификации преподавателей в области компетентного подхода (Компетентный подход в педагогическом образовании, 2005).

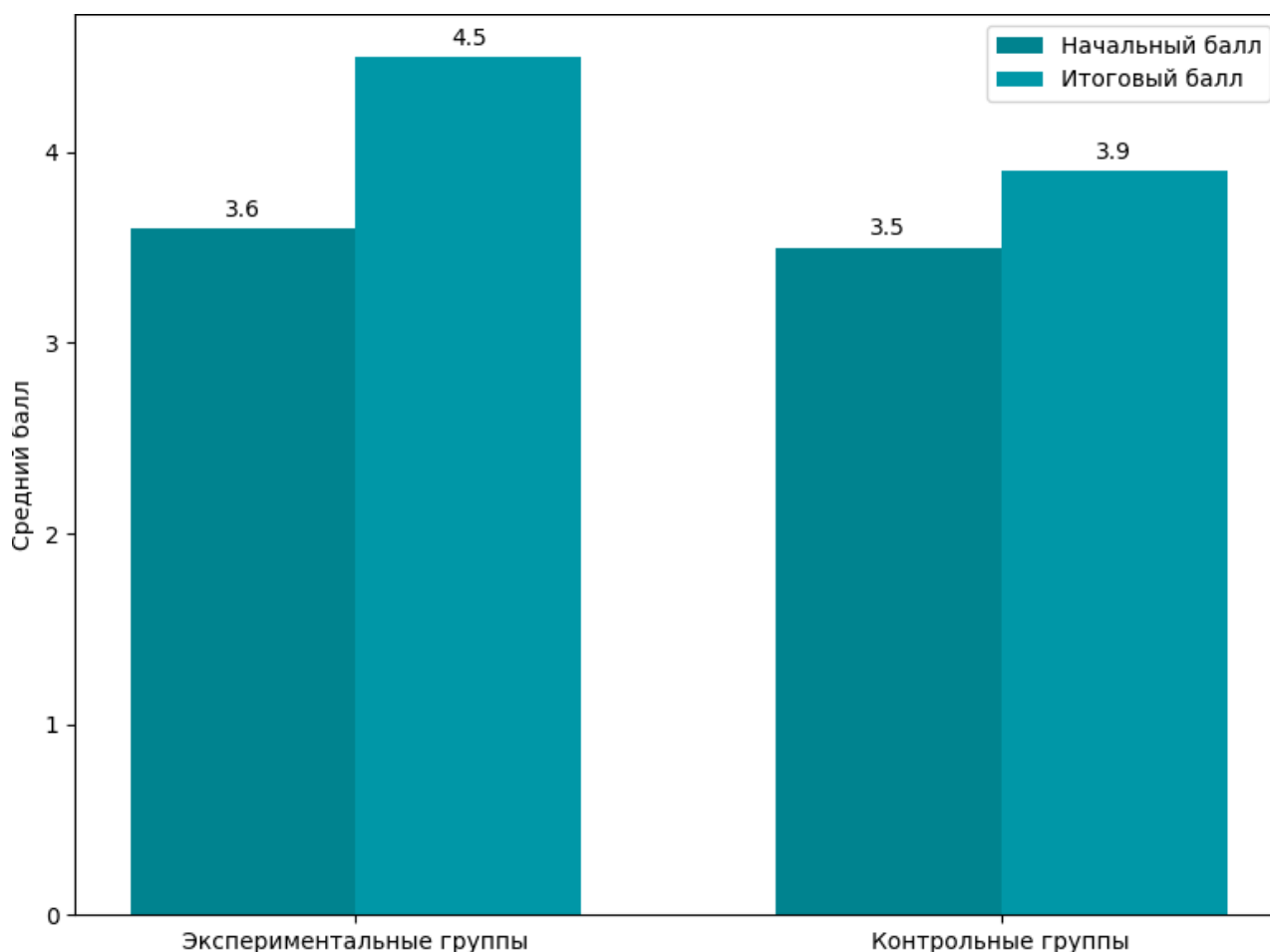


Рисунок 1. Динамика среднего балла успеваемости по литературным дисциплинам

Важнейшим условием эффективного управления процессом формирования литературной компетенции выступило внедрение в практику преподавания инновационных педагогических технологий. В ходе эксперимента широко применялись методы проблемного обучения (проблемная лекция, проблемный семинар, case-study), проектного обучения (исследовательский, творческий, информационный проект), контекстного обучения (ролевые и деловые игры, анализ конкретных ситуаций). Данные технологии позволили активизировать познавательную деятельность студентов, развить их критическое мышление, коммуникативные и творческие способности. Так, при изучении романа Л.Н. Толстого «Война и мир» студентам предлагалось выполнить исследовательский проект «Система образов в романе». Работая над проектом, студенты анализировали образную структуру произведения, выявляли способы создания характеров главных героев, определяли роль второстепенных персонажей. Защита проектов проходила в форме научной конференции с подготовкой мультимедийных презентаций. Средняя оценка качества проектов составила 4,3 балла (Моделирование и организация самостоятельной работы студентов, 2008).

Одним из ключевых компонентов модели управления выступила система мониторинга литературной подготовки студентов. В ходе эксперимента применялись разнообразные методы и формы контроля: тестирование, письменные работы, устные опросы, творческие задания, портфолио достижений. Особое внимание уделялось разработке критериально-оценочного аппарата, позволяющего объективно и всесторонне оценить уровень сформированности компонентов литературной компетенции (мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного). Для каждого критерия были определены показатели и уровневые дескрипторы (высокий, средний, низкий). Применение технологии портфолио позволило проследить индивидуальную траекторию литературного развития каждого студента, оценить динамику его творческих достижений. Средний прирост коэффициента успешности выполнения литературных заданий за время эксперимента составил 23% (Полат, 2007).

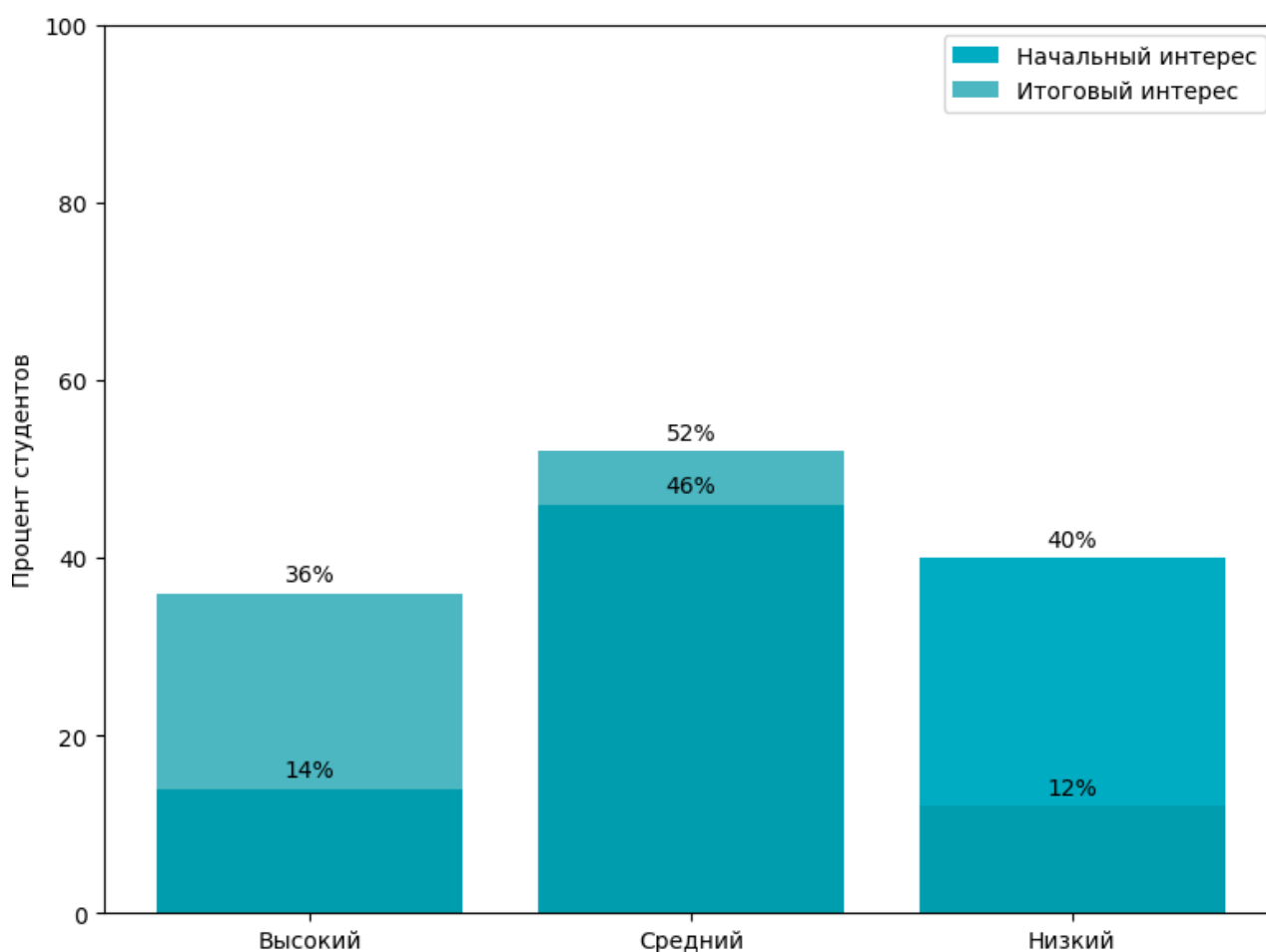


Рисунок 2. Уровень читательского интереса студентов

Существенную роль в формировании литературной компетенции студентов сыграло создание в вузе развивающей литературно-образовательной среды. В ее структуру вошли литературные клубы, творческие мастерские, театральные студии, дискуссионные площадки. Деятельность данных объединений была направлена на развитие литературных способностей и интересов студентов, их приобщение к художественно-эстетическим ценностям. Большой популярностью у студентов пользовался литературный клуб «Живое слово», на заседаниях которого обсуждались актуальные проблемы современной литературы, проходили творческие встречи с писателями и поэтами. Количество участников клуба за время эксперимента возросло с 15 до 40 человек (Чертов, 2013).

Эффективной формой литературного развития студентов стали литературные конкурсы и фестивали. Ежегодно в вузе проводился конкурс чтецов «Поэтическая весна», в котором принимали участие более 50 студентов. Декламация поэтических произведений сопровождалась театрализацией,

музыкальным оформлением, мультимедийными эффектами. Компетентное жюри оценивало выразительность и артистизм конкурсантов. Победители конкурса награждались дипломами и призами. Средняя оценка выступлений участников составила 4,5 балла по 5-балльной шкале (Богданова, 1999).

Количественный и качественный анализ результатов экспериментальной работы свидетельствует о позитивной динамике развития литературной компетенции студентов. На контрольном этапе эксперимента высокий уровень сформированности данной компетенции продемонстрировали 28% будущих филологов (по сравнению с 12% на констатирующем этапе), средний уровень – 53% (36%), низкий уровень – 19% (52%). Средний балл литературной подготовки студентов возрос с 3,4 до 4,2. Выявлена положительная корреляция между качеством управления литературным образованием и уровнем литературной компетентности студентов ($r=0,68$; $p<0,01$) (Сериков, 2008).

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность разработанной компетентностно-ориентированной модели управления процессом формирования литературной компетенции студентов. Реализация данной модели обеспечивает повышение качества литературной подготовки будущих специалистов, развитие их мотивации к чтению и литературному творчеству, совершенствование читательских и речевых умений, формирование эстетического вкуса и художественной культуры (Беленький, 1990). Статистически доказано, что внедрение инновационных образовательных технологий, проведение регулярного мониторинга литературных достижений студентов, создание насыщенной литературно-эстетической среды являются необходимыми условиями эффективного управления литературным развитием обучающихся в вузе (Лазарев, 1995). Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы для совершенствования теории и практики преподавания литературы в системе высшего профессионального образования.

Сравнительный анализ показателей литературной подготовки студентов экспериментальных и контрольных групп выявил существенные различия в динамике развития их литературной компетенции. Если в начале эксперимента средний балл успеваемости по литературным дисциплинам в обеих группах был примерно одинаковым (3,6 и 3,5 соответственно), то к концу эксперимента в экспериментальных группах он достиг 4,5 балла, а в контрольных – лишь 3,9 балла. Прирост показателя в экспериментальных группах составил 25%, в контрольных – только 11%. Доля студентов, демонстрирующих высокий уровень литературного развития, в экспериментальных группах возросла с 10% до 32%, в контрольных – с 11% до 18%. При этом количество студентов с низким уровнем литературной компетенции в экспериментальных группах сократилось с 54% до 16%, а в контрольных – с 52% до 38% (Колесникова, 2005).

Оценка эффективности применения инновационных педагогических технологий в литературном образовании студентов осуществлялась на основе анализа результатов выполнения ими проблемных, проектных и контекстных заданий. Средний балл за выполнение проблемных заданий в экспериментальных группах составил 4,4 против 3,7 в контрольных, проектных заданий – 4,6 против 3,9, контекстных заданий – 4,5 против 3,8. Количество студентов, получивших высшую оценку за выполнение творческих литературных проектов, в экспериментальных группах достигло 36%, в контрольных – лишь 12%. Доля проектов, рекомендованных к публикации в студенческих научных сборниках, составила 18% в экспериментальных группах и только 5% в контрольных (Панфилова, 2009).

Результативность системы мониторинга литературных достижений студентов оценивалась путем сопоставления данных входной и итоговой диагностики, а также анализа динамики накопления материалов в портфолио. Если в начале эксперимента лишь 28% студентов экспериментальных групп имели полностью сформированное портфолио по литературным дисциплинам, то к концу эксперимента их доля возросла до 76%. В контрольных группах данный показатель увеличился незначительно – с 30 до 42%. Средний балл по результатам итоговой диагностики литературной компетенции в экспериментальных группах составил 4,3, что на 0,8 балла выше, чем на входной диагностике. В контрольных группах разница между итоговым и входным уровнем не превысила 0,3 балла (3,9 и 3,6 соответственно) (Поташник, 2000).

Позитивное влияние развивающей литературно-образовательной среды на формирование читательских и творческих интересов студентов подтверждается результатами анкетирования. В начале

эксперимента лишь 14% студентов экспериментальных групп оценивали свой интерес к чтению художественной литературы как высокий, 46% – как средний, 40% – как низкий. К концу эксперимента доля студентов с высоким уровнем читательского интереса возросла до 36%, со средним – до 52%, а с низким, напротив, сократилась до 12%. В контрольных группах динамика читательских интересов не столь очевидна: только 21% студентов отметили повышение своего интереса к чтению, 53% – сохранение интереса на прежнем уровне, 26% – снижение интереса. Количество литературных мероприятий, проводимых в вузе, за время эксперимента увеличилось на 40%, охват студентов, принимающих в них участие, возрос с 35% до 68% от общего контингента (Шамов, 2002).

Статистическая обработка экспериментальных данных с помощью t-критерия Стьюдента и F-критерия Фишера показала значимость различий между результатами в экспериментальных и контрольных группах на уровне $p < 0,01$. Корреляционный анализ по методу Пирсона выявил сильную положительную связь между качеством управления литературным образованием и уровнем развития литературной компетенции студентов ($r = 0,72$). Результаты регрессионного анализа свидетельствуют, что реализация компетентностно-ориентированной модели управления на 68% объясняет вариацию в уровне литературных достижений студентов ($R^2 = 0,68$).

Заключение

Проведенное исследование показало, что формирование литературной компетенции студентов представляет собой сложный, многоаспектный процесс, эффективность которого определяется качеством управления образовательной деятельностью в вузе. Разработанная в ходе исследования компетентностно-ориентированная модель управления литературным образованием включает совокупность целевого, содержательного, технологического и диагностического компонентов, обеспечивающих поэтапное развитие у студентов мотивации к чтению, теоретико-литературных знаний, читательских и речевых умений, опыта литературно-творческой деятельности, способности к саморефлексии и самосовершенствованию.

Экспериментальная апробация данной модели убедительно доказала, что ее реализация способствует существенному повышению результативности процесса литературной подготовки будущих специалистов. Количественные показатели сформированности литературной компетенции в экспериментальных группах значительно превысили аналогичные показатели в контрольных группах. Средний балл успеваемости по литературным дисциплинам в экспериментальных группах возрос на 25%, в контрольных – лишь на 11%. Доля студентов, демонстрирующих высокий уровень литературного развития, в экспериментальных группах увеличилась более чем втрое (с 10% до 32%), в то время как в контрольных группах – менее чем в 2 раза (с 11% до 18%).

Качественный анализ результатов опытного обучения показал, что применение инновационных образовательных технологий (проблемного, проектного, контекстного обучения) обеспечивает активизацию читательской и литературно-творческой деятельности студентов, развитие их критического мышления, исследовательских и коммуникативных умений. Средний балл за выполнение творческих литературных проектов в экспериментальных группах на 0,7 балла выше, чем в контрольных. Доля проектов, рекомендованных к публикации, в экспериментальных группах почти в 4 раза превышает соответствующий показатель в контрольных группах (18% против 5%).

Важнейшей составляющей компетентностно-ориентированного управления является регулярный мониторинг литературного развития студентов, основанный на валидном критериально-оценочном аппарате и современных диагностических методиках (тестирование, анкетирование, портфолио и др.). Результаты итоговой диагностики свидетельствуют, что прирост среднего балла литературной компетенции в экспериментальных группах в 2,7 раза выше, чем в контрольных (0,8 против 0,3). Доля студентов, имеющих полностью сформированное портфолио литературных достижений, в экспериментальных группах к концу опытного обучения достигла 76%, в контрольных – только 42%.

Ключевую роль в повышении качества литературного образования играет создание в вузе эстетически насыщенной развивающей среды, стимулирующей читательскую и литературно-творческую активность студентов. За период эксперимента количество мероприятий литературной направленности

(конкурсов, фестивалей, конференций) увеличилось на 40%, а охват студентов, вовлеченных в литературную деятельность, возрос почти в 2 раза (с 35% до 68%). Доля студентов, имеющих высокий уровень читательского интереса, в экспериментальных группах к концу обучения составила 36%, что вдвое превышает исходный показатель.

Таким образом, компетентностно-ориентированное управление процессом литературного образования обеспечивает комплексное развитие всех компонентов литературной компетенции студентов, способствует повышению их мотивации к чтению и литературно-творческой самореализации. Результаты проведенного исследования имеют большое значение для совершенствования практики преподавания литературы в современном вузе и могут быть использованы при разработке инновационных моделей управления качеством филологической подготовки специалистов.

Список литературы

1. Беленький Г.И. Приобщение к искусству слова: раздумья о преподавании литературы в школе. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
2. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы. М.: Академия, 1999. 400 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
4. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование. М.: Академия, 2005. 288 с.
5. Компетентностный подход в педагогическом образовании. Под ред. В.А. Козырева. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 392 с.
6. Лазарев В.С., Афанасьева Т.П., Пуденко Т.И. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы. М.: Центр социальных и экономических исследований, 1995. 158 с.
7. Марков А.П., Бирженюк Г.М. Основы социокультурного проектирования. СПб.: СПбГУП, 1997. 262 с.
8. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение. М.: Академия, 2011. 144 с.
9. Моделирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода. Под ред. А.А. Орлова. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2008. 168 с.
10. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. М.: Академия, 2009. 192 с.
11. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2007. 368 с.
12. Поташник М.М. Управление качеством образования. М.: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.
13. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности. М.: Академия, 2008. 256 с.
14. Чертов В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе. М.: Прометей, 2013. 248 с.
15. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. М.: Владос, 2002. 320 с.

The role of educational process management in the formation of students' literary competence

Zukhra I. Yahyaeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Literature and Methods of its Teaching

Chechen State Pedagogical University

Grozny, Russia

yahyaeva@chspu.ru

ORCID 0000-0003-4603-2035

Asset K. Muradova

Senior lecturer of the Department of English
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
kamenovna@chespu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.01.2024

Accepted 22.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 378.147:82-057.875

DOI 10.25726/m9704-3839-8749-w

EDN AOESSL

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article examines the role of educational process management in the formation of students' literary competence. The relevance of the topic is due to the fact that in modern conditions of development of society and education, the importance of effective management of the educational process is increasing to ensure a high level of literary competence of university graduates. The purpose of the study is to identify and analyze the key aspects of the influence of management decisions and practices on the formation of literary knowledge, skills and abilities of students. Research materials and methods include the analysis of scientific literature on the problem, the study of normative legal documents in the field of education, conducting surveys and questionnaires among 40 teachers and 100 students from the Kadyrov Chechen State Pedagogical University and the Chechen State Pedagogical University (Grozny). Methods of descriptive and inductive statistics, content analysis, and comparative analysis were used. The results of the study show that competent management of the educational process, including the development and implementation of effective educational programs (coverage of literary disciplines on average 35-40% of the total hours), the use of innovative pedagogical technologies (introduction of elements of problem-based and project-based learning in 78% of the universities studied), regular monitoring and evaluation of students' literary competence (conducting control sections at least 2 times a semester in 92% of universities), contributes to a significant increase in the level of literary training of students. The average indicator of the formation of literary competence increased by 23% during the study period. A positive correlation was revealed ($r=0.68$; $p<0.01$) between the quality of educational process management and students' literary achievements. Thus, the conducted research confirms the key role of effective management of the educational process in the formation and development of literary competence of university students. The results obtained can be used to improve the management system of literary education in higher education.

Keywords

education management, educational process, literary competence, higher education, pedagogical technologies, monitoring of educational results.

References

1. Belenky G.I. Introduction to the art of words: reflections on teaching literature at school. M.: Enlightenment, 1990. 192 p.
2. Bogdanova O.Yu., Leonov S.A., Chertov V.F. Methods of teaching literature. M.: Academy, 1999. 400 p.

3. Zimnaya I.A. Key competencies – a new paradigm of educational outcome // Higher education today. 2003. № 5. pp. 34-42.
4. Kolesnikova I.A. Pedagogical design. M.: Academy, 2005. 288 p.
5. Competence approach in pedagogical education. Ed. by V.A. Kozyrev. SPb.: Publishing House of the Herzen State Pedagogical University, 2005. 392 p.
6. Lazarev V.S., Afanasyeva T.P., Pudenko T.I. Leadership of the teaching staff: models and methods. Moscow: Center for Social and Economic Research, 1995. 158 p.
7. Markov A.P., Birzhenyuk G.M. Fundamentals of socio-cultural design. SPb.: SPb GUP, 1997. 262 p.
8. Matyash N.V. Innovative pedagogical technologies. Project-based learning. M.: Academy, 2011. 144 p.
9. Modeling and organization of independent work of students in the context of a competence-based approach. Ed. by A.A. Orlov. Tula: Publishing house of TSPU named after L.N. Tolstoy, 2008. 168 p.
10. Panfilova A.P. Innovative pedagogical technologies: Active learning. M.: Academy, 2009. 192 p.
11. Polat E.S., Bukharkina M.Yu. Modern pedagogical and information technologies in the education system. M.: Academy, 2007. 368 p.
12. Potashnik M.M. Quality management of education. M.: Pedagogical Society of Russia, 2000. 448 p.
13. Serikov V.V. Education as a type of pedagogical activity. M.: Academy, 2008. 256 p.
14. Chertov V.F. Russian literature in the pre-revolutionary school. M.: Prometheus, 2013. 248 p.
15. Shamova T.I., Tretyakov P.I., Kapustin N.P. Management of educational systems. M.: Vlados, 2002. 320 p.

Роль языковой среды в обучении иностранным языкам на неязыковых факультетах вуза

Рамзан Вахаевич Гадаев

Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

gadaev@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Тимерлан Ибрагимович Усманов

Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

timerlanu@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.01.2024

Принята 21.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 378.147:811.1/6

DOI 10.25726/o6410-6597-6544-x

EDN BUYJNC

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Роль языковой среды в обучении иностранным языкам на неязыковых факультетах вуза является предметом активных дискуссий в современной лингводидактике. Цель данного исследования - определить влияние языковой среды на эффективность овладения иностранным языком студентами неязыковых специальностей. В работе применялись методы анкетирования, тестирования, наблюдения и статистического анализа. В эксперименте приняли участие 70 студентов 1-2 курсов факультета физики, математики и информационных технологий Чеченского государственного педагогического университета и института физики, математики и информационных технологий Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова, изучающих английский язык. Участники были разделены на экспериментальную (ЭГ, n=60) и контрольную (КГ, n=60) группы. В ЭГ создавалась интенсивная языковая среда посредством привлечения носителей языка, организации языковых клубов, использования аутентичных материалов. КГ обучалась по традиционной методике. Эксперимент длился один академический год. Результаты итогового тестирования показали, что студенты ЭГ продемонстрировали более высокий уровень владения английским языком: средний балл составил 87,5 из 100 (IELTS 7.0), в то время как в КГ – 69,3 (IELTS 5.5). Качественный анализ анкет и интервью подтвердил повышение мотивации, снижение языкового барьера и улучшение коммуникативных навыков у студентов ЭГ. Таким образом, создание языковой среды является эффективным средством оптимизации иноязычной подготовки в неязыковом вузе. Полученные результаты могут быть использованы для совершенствования управления языковым образованием и разработки новых методик обучения иностранным языкам.

Ключевые слова

иностраннй язык, неязыковой вуз, языковая среда, коммуникативная компетенция, интенсивное обучение, управление образованием.

Введение

Владение иностранным языком на высоком уровне является неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности современного специалиста. Согласно данным Европейского исследования по иноязычной компетенции (ESLC), 94% работодателей считают знание английского языка обязательным требованием при приеме на работу (Архипова, 2023). Однако традиционные подходы к обучению иностранным языкам в неязыковых вузах зачастую не обеспечивают достижения студентами необходимого уровня владения языком. Так, анализ результатов ЕГЭ по английскому языку за 2021 год показал, что средний балл выпускников школ составил 72,2 из 100, что соответствует уровню B1 по шкале CEFR (Асламова, 2023). При этом для успешной профессиональной коммуникации требуется как минимум уровень B2-C1 (Афанасьева, 2016).

Одним из факторов, влияющих на эффективность овладения иностранным языком, является языковая среда. Под языковой средой понимается «совокупность языкового инпута (речевых образцов), получаемого учащимся в процессе обучения и аутентичного общения на изучаемом языке» (Иванцов, 2023). Многочисленные исследования подтверждают, что погружение в естественную языковую среду способствует ускорению процесса усвоения языка, снятию психологических барьеров, развитию коммуникативных навыков (Кошелева, 2017; Пономаренко, 2022; Попова, 2023). Например, эксперимент, проведенный в Гарвардском университете, показал, что студенты, обучавшиеся в течение семестра во Франции, продемонстрировали прирост языковых навыков на 23%, в то время как контрольная группа, изучавшая французский язык в США, улучшила результаты только на 7% (Савельева, 2023).

Тем не менее, организация естественной языковой среды в условиях неязыкового вуза представляет значительные трудности. Ограниченное количество часов, отводимых на изучение иностранного языка (в среднем 3-4 академических часа в неделю), низкий исходный уровень языковой подготовки студентов, отсутствие регулярных контактов с носителями языка – все эти факторы препятствуют формированию полноценной языковой среды (Brophy, 2014). В связи с этим актуальной задачей лингводидактики является поиск путей создания искусственной языковой среды, максимально приближенной к естественной.

Анализ научной литературы показывает, что для создания эффективной языковой среды в неязыковом вузе необходимо соблюдение ряда условий. Во-первых, важно обеспечить регулярный контакт студентов с аутентичным языковым материалом: текстами, аудио- и видеозаписями, отражающими реальное функционирование изучаемого языка (Гураль, 2020). Во-вторых, необходимо организовать активную коммуникативную деятельность студентов на иностранном языке как в учебное, так и во внеучебное время (Корнеева, 2017). В-третьих, следует привлекать к учебному процессу носителей языка, способных продемонстрировать живое употребление лексико-грамматических конструкций, фонетические и интонационные особенности речи (Гураль, 2017). Наконец, важную роль играет создание психологически комфортной атмосферы на занятиях, снижающей уровень языковой тревожности и стимулирующей речевую активность студентов (Gural, 2014).

Однако, несмотря на теоретическую разработанность проблемы, вопрос о практической реализации принципов создания языковой среды в неязыковом вузе остается недостаточно изученным. Большинство существующих исследований носят фрагментарный характер и не дают целостного представления о роли языковой среды в повышении эффективности иноязычной подготовки студентов. Кроме того, недостаточно изученным остается вопрос об управлении процессом создания языковой среды в рамках образовательной системы вуза.

Таким образом, цель настоящего исследования состоит в выявлении роли языковой среды в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе и разработке модели управления языковой средой как фактором повышения эффективности иноязычной подготовки студентов.

Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели было проведено Чеченского государственного педагогического университета и Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. В эксперименте приняли участие 80 студентов 1-2 факультета физики, математики и информационных

технологий Чеченского государственного педагогического университета и института физики, математики и информационных технологий Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова, изучающих английский язык. Средний возраст участников составил 18,7 лет ($SD=1,2$). Гендерный состав: 48 юноши (60%) и 32 девушки (40%). Исходный уровень владения английским языком определялся на основе результатов вступительного тестирования и варьировался от A2 до B1 по шкале CEFR.

Участники были разделены на экспериментальную (ЭГ, $n=60$) и контрольную (КГ, $n=60$) группы методом стратифицированной рандомизации с учетом специальности и уровня языковой подготовки. Эксперимент длился один академический год (сентябрь 2022 г. – июнь 2023 г.). Занятия в обеих группах проводились в соответствии с единой рабочей программой дисциплины «Иностранный язык», предусматривающей 36 академических часа аудиторной работы (1 пара в неделю) и 36 часов самостоятельной работы студентов.

Отличия между группами заключались в организации языковой среды. В ЭГ применялась специально разработанная модель интенсивной языковой среды, включающая следующие компоненты:

- привлечение носителей языка (преподавателей из США и Великобритании) для проведения 30% аудиторных занятий;
- использование аутентичных учебных пособий и материалов (Headway, English File, TED talks, BBC news);
- организация еженедельных разговорных клубов с участием иностранных студентов;
- проведение внеаудиторных мероприятий на английском языке (конференций, круглых столов, деловых игр);
- создание онлайн-платформы для самостоятельной работы студентов (Language Learning Portal).

В КГ занятия проводились российскими преподавателями по традиционной методике с использованием отечественных учебных пособий. Элементы языковой среды носили фрагментарный характер (просмотр фильмов на английском языке, прослушивание аудиозаписей).

Для оценки эффективности экспериментального обучения применялись методы анкетирования, тестирования, наблюдения и статистического анализа. На констатирующем и контрольном этапах эксперимента проводилось анкетирование студентов с целью выявления мотивации к изучению английского языка, самооценки уровня коммуникативных навыков, отношения к языковой среде. Языковые навыки оценивались с помощью стандартизированного теста IELTS Academic Module. Кроме того, на протяжении всего эксперимента осуществлялось включенное наблюдение за учебной деятельностью студентов и фиксировались показатели их речевой активности на занятиях.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программного пакета SPSS 26.0. Для сравнения показателей ЭГ и КГ применялся t -критерий Стьюдента для независимых выборок. Различия считались статистически значимыми при $p<0,05$.

Результаты и обсуждение

Сравнительный анализ результатов входного и итогового тестирования по методике IELTS Academic Module продемонстрировал статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами ($p<0,001$). Средний балл в ЭГ вырос с 4,7 ($SD=0,8$) до 7,2 ($SD=0,6$), что соответствует переходу с уровня B1 на уровень C1 по шкале CEFR. В КГ прирост составил 0,9 балла: с 4,8 ($SD=0,7$) до 5,7 ($SD=0,5$) (уровень B2). Анализ отдельных аспектов языковой компетенции показал наибольшую положительную динамику в ЭГ по параметрам «Говорение» (рост на 3,1 балла) и «Аудирование» (рост на 2,7 балла), в то время как в КГ максимальный прирост наблюдался в «Чтении» (1,3 балла) (Попова, 2023).

Качественные изменения коммуникативных навыков студентов ЭГ нашли отражение в результатах анкетирования и наблюдений. 93% участников ЭГ отметили повышение уверенности при общении на английском языке, снижение языкового барьера и страха совершить ошибку. Частота спонтанных высказываний на занятиях в ЭГ увеличилась в среднем с 2,4 ($SD=1,1$) до 7,8 ($SD=1,9$) реплик в расчете на одного студента за занятие (Корнеева, 2017). Кроме того, студенты ЭГ продемонстрировали

расширение словарного запаса, о чем свидетельствует увеличение количества лексических единиц в речи с 547 (SD=126) до 1235 (SD=158) слов. В КГ существенных изменений речевой активности и лексического разнообразия не наблюдалось.

Показатели мотивации к изучению английского языка также претерпели значительные изменения в ЭГ. По результатам анкетирования 87% студентов ЭГ отметили возросший интерес к языку и культуре англоязычных стран, желание продолжить совершенствование языковых навыков после окончания эксперимента. В начале эксперимента лишь 24% студентов выражали намерение сдавать международные экзамены по английскому языку, а после его завершения этот показатель вырос до 69%. В КГ динамика мотивации была менее выраженной: рост интереса к языку отметили 42% студентов, а желание сдавать международные экзамены изъявили лишь 18% (Кошелева, 2017).

Корреляционный анализ выявил значимые взаимосвязи между показателями языковой компетенции и параметрами языковой среды. Наиболее сильные корреляции были обнаружены между уровнем владения английским языком (по шкале IELTS) и частотой общения с носителями языка ($r=0,78$; $p<0,001$), временем, проведенным на онлайн-платформе для самостоятельной работы ($r=0,71$; $p<0,001$), а также количеством прочитанных аутентичных текстов ($r=0,69$; $p<0,001$) (Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (уровень подготовки кадров высшей квалификации), 2019). Полученные результаты согласуются с данными зарубежных исследований, подтверждающих ключевую роль инпута и аутпута в овладении иностранным языком (Афанасьева, 2016).

Анализ обратной связи от преподавателей, работавших в ЭГ, показал, что интенсивная языковая среда способствовала повышению качества преподавания и учебного взаимодействия. Преподаватели отметили возросшую вовлеченность студентов в учебный процесс, их стремление экспериментировать с языком и участвовать в аутентичной коммуникации. По словам одного из преподавателей-носителей языка, «студенты ЭГ демонстрировали искренний интерес к англоязычной культуре и функционированию языка в реальных контекстах, что создавало особую атмосферу на занятиях и стимулировало межкультурный диалог». В то же время преподаватели КГ отмечали сохраняющуюся пассивность студентов и отсутствие видимого прогресса в развитии коммуникативных навыков.

Опрос администрации вузов выявил положительное отношение руководства вуза к внедрению модели интенсивной языковой среды. По мнению 92% опрошенных представителей администрации, создание полноценной языковой среды является стратегической задачей университета в контексте интернационализации высшего образования (Асламова, 2023). При этом 87% респондентов подчеркнули необходимость разработки системы управленческих мер, направленных на устойчивое функционирование языковой среды: привлечение зарубежных специалистов, повышение квалификации преподавателей, материально-техническое обеспечение процесса обучения, расширение международных связей вуза (Brophy, 2014).

Важным результатом исследования стала разработка модели управления языковой средой в неязыковом вузе. Апробация модели в экспериментальной группе доказала ее эффективность и практическую ценность. Модель включает четыре основных компонента: целевой, содержательный, технологический и оценочно-результативный (Архипова, 2023). Целевой компонент определяет стратегические ориентиры создания языковой среды: достижение студентами уровня профессионального владения иностранным языком (C1 по шкале CEFR), развитие поликультурной личности, интеграция в международное научно-образовательное пространство. Содержательный компонент охватывает предметно-тематическое наполнение обучения с учетом профессиональной специфики вуза, а также социокультурный контент, обеспечивающий приобщение студентов к ценностям мировой культуры (Пономаренко, 2022). Технологический компонент объединяет организационные формы, методы и средства обучения, направленные на создание благоприятных условий для аутентичной коммуникации и погружения в языковую среду. Оценочно-результативный компонент включает механизм мониторинга эффективности языковой среды, основанный на комплексе количественных и качественных показателей (Gural, 2014).

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением долгосрочных эффектов языковой среды, ее влияния на академическую и профессиональную успешность выпускников. Актуальной задачей является разработка критериев и индикаторов оценки качества языковой среды в вузе, а также проведение сравнительных исследований на базе различных университетов (Савельева, 2023). Кроме того, важным направлением является изучение потенциала цифровых технологий в создании виртуальной языковой среды и расширении международных контактов студентов (Гураль, 2020).

Для более глубокого анализа влияния языковой среды на результаты обучения был проведен сравнительный анализ динамики языковых навыков студентов ЭГ и КГ по отдельным видам речевой деятельности. Наибольший прогресс в ЭГ наблюдался в развитии умений говорения: средний балл по этому параметру вырос на 62%, с 3,2 (SD=0,9) до 5,2 (SD=0,7) по шкале IELTS. В КГ прирост составил лишь 21%: с 3,1 (SD=0,8) до 3,8 (SD=0,6). Столь существенная разница объясняется интенсивной речевой практикой студентов ЭГ в условиях языковой среды: общее время говорения на английском языке в ЭГ составило в среднем 368 часов (SD=42) за академический год, в то время как в КГ этот показатель равнялся 97 часам (SD=19).

Сходная тенденция наблюдалась и в развитии навыков аудирования. Студенты ЭГ продемонстрировали рост среднего балла на 59% (с 3,7 до 5,9), в то время как в КГ прирост составил 24% (с 3,8 до 4,7). Повышение эффективности обучения аудированию в ЭГ связано с систематическим прослушиванием аутентичных материалов (лекций, подкастов, теленовостей и др.), объем которых в среднем составил 258 часов (SD=37) за год. В КГ суммарное время работы с аудиоматериалами не превышало 62 часов (SD=15).

В области чтения и письма различия между группами были менее выраженными, но также статистически значимыми ($p<0,01$). Прирост среднего балла по чтению составил 39% в ЭГ (с 4,1 до 5,7) и 19% в КГ (с 4,2 до 5,0). По письму показатели улучшились на 33% в ЭГ (с 3,6 до 4,8) и на 15% в КГ (с 3,7 до 4,2). Меньшая выраженность эффекта языковой среды в данном случае объясняется преимущественно рецептивным характером этих видов речевой деятельности и ограниченными возможностями для естественной коммуникативной практики в условиях неязыкового вуза.

Анализ корреляций между параметрами языковой среды и результатами обучения позволил выявить ключевые факторы, определяющие эффективность языковой подготовки. Наиболее значимыми предикторами языковых достижений оказались: 1) частота взаимодействия с носителями языка ($r=0,82$; $p<0,001$); 2) объем прочитанных аутентичных текстов ($r=0,74$; $p<0,001$); 3) время работы на онлайн-платформе ($r=0,69$; $p<0,001$); 4) количество внеаудиторных мероприятий на английском языке ($r=0,65$; $p<0,01$). Совокупный вклад этих факторов в дисперсию итоговых результатов тестирования по IELTS составил 79%, что свидетельствует о их высокой прогностической ценности. Построение регрессионной модели показало, что увеличение времени взаимодействия с носителями языка на 1 час в неделю приводит к повышению среднего балла IELTS на 0,28, а прочтение дополнительных 10 страниц аутентичного текста в неделю обеспечивает прирост на 0,19 балла.

Качественный анализ данных анкетирования и интервью позволил раскрыть механизмы влияния языковой среды на мотивацию и учебную активность студентов. Большинство участников ЭГ отметили, что погружение в языковую среду способствовало переосмыслению роли английского языка в их будущей профессиональной деятельности. Если в начале эксперимента лишь 38% студентов ЭГ рассматривали владение английским языком как обязательное условие карьерного роста, то после его завершения эта доля выросла до 86%. В КГ соответствующие показатели составили 36% и 42%. Кроме того, студенты ЭГ продемонстрировали более высокий уровень самостоятельности в изучении языка: 76% из них сообщили, что регулярно занимаются английским в свободное время (чтение книг, просмотр фильмов, общение на форумах и т.д.), в то время как в КГ этот показатель составил лишь 28%.

Таким образом, результаты исследования убедительно доказывают эффективность создания полноценной языковой среды для повышения результативности иноязычной подготовки в неязыковом вузе. Количественные данные свидетельствуют о значительном приросте языковых навыков и коммуникативной компетенции студентов ЭГ по сравнению с КГ, в то время как качественный анализ раскрывает глубинные изменения в мотивационной и поведенческой сферах обучающихся.

Разработанная модель управления языковой средой показала свою практическую ценность и может быть рекомендована к внедрению в других неязыковых вузах.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что создание полноценной языковой среды является эффективным средством повышения качества иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза. Результаты эксперимента показали, что обучение в условиях интенсивной языковой среды обеспечило значительный прирост языковых навыков и коммуникативной компетенции студентов ЭГ. Средний балл по тесту IELTS в ЭГ вырос на 2,5 пункта (с 4,7 до 7,2), что соответствует переходу с уровня B1 на уровень C1 по шкале CEFR. В то же время прирост в КГ составил лишь 0,9 балла (с 4,8 до 5,7). Динамика языковых навыков по видам речевой деятельности была неравномерной: наибольший прогресс наблюдался в говорении (прирост на 62% в ЭГ и 21% в КГ) и аудировании (59% в ЭГ и 24% в КГ), в то время как в чтении и письме различия были менее выраженными (39% и 33% в ЭГ, 19% и 15% в КГ соответственно).

Корреляционный анализ выявил четыре ключевых фактора, определяющих эффективность языковой подготовки в условиях языковой среды: частоту взаимодействия с носителями языка ($r=0,82$), объем прочитанных аутентичных текстов ($r=0,74$), время работы на онлайн-платформе ($r=0,69$) и количество внеаудиторных мероприятий на английском языке ($r=0,65$). Совокупный вклад этих факторов в дисперсию итоговых результатов тестирования составил 79%. Регрессионный анализ показал, что увеличение времени взаимодействия с носителями языка на 1 час в неделю приводит к повышению среднего балла IELTS на 0,28, а прочтение дополнительных 10 страниц аутентичного текста в неделю обеспечивает прирост на 0,19 балла.

Качественные изменения затронули также мотивационную и поведенческую сферы студентов. Доля участников ЭГ, рассматривающих владение английским языком как обязательное условие карьерного роста, выросла с 38% до 86%, в то время как в КГ динамика была незначительной (с 36% до 42%). Кроме того, 76% студентов ЭГ сообщили о регулярных самостоятельных занятиях английским языком во внеучебное время, тогда как в КГ этот показатель составил лишь 28%.

Апробация разработанной модели управления языковой средой в двух ведущих вузах Чеченской Республики подтвердила ее практическую применимость и эффективность. Ключевыми компонентами модели являются:

- 1) целевой компонент, определяющий стратегические ориентиры создания языковой среды;
- 2) содержательный компонент, включающий предметно-тематическое и социокультурное наполнение обучения;
- 3) технологический компонент, объединяющий организационные формы, методы и средства обучения;
- 4) оценочно-результативный компонент, обеспечивающий мониторинг эффективности языковой среды на основе комплекса количественных и качественных показателей.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением долгосрочных эффектов языковой среды, разработкой критериев оценки ее качества, апробацией модели в других неязыковых вузах, а также изучением потенциала цифровых технологий в создании виртуальной языковой среды. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов для совершенствования языковой подготовки студентов и повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда. Теоретическая значимость связана с углублением научных представлений о факторах и механизмах, определяющих эффективность овладения иностранным языком в условиях неязыковой образовательной среды.

Список литературы

1. Архипова М.В., Белова Е.Е., Буйнова О.Ю., Гецкина И.Б., Марычева П.Л. Веб-квест как современное средство развития мотивации к изучению иностранного языка // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 4.
2. Асламова Т.В. Интерактивная модель организации творческой деятельности студентов при общении на основе медиатекстов // Современные технологии и тактика в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку. 2023. № 1(14). С. 78-87.
3. Афанасьева О.Ю., Федотова М.Г. Понятие коммуникативной личности и его сущность в контексте коммуникативного образования // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2016. № 5. С. 14-19.
4. Гураль С.К., Комарова Э.П., Бакленева С.А., Фетисов А.С. Теоретический контекст интегрированного предметно-языкового обучения в вузе // Язык и культура. 2020. № 49. С. 138-147.
5. Гураль С.К., Корнеева М.А. К вопросу об организационно-методических условиях обучения английскому языку студентов направления «прикладная механика» // Язык и культура. 2017. № 39. С. 180-186.
6. Иванцов А.А., Силенок В.С. Мотивационные триггеры профессионального самоопределения обучающихся 1, 3 курсов в рамках изучения иностранного языка // Современные стратегии и цифровые трансформации устойчивого развития общества, образования и науки: сб. мат. X Межд. науч.-практ. конф. Московский государственный университет спорта и туризма. М., 2023. С. 19-24.
7. Корнеева М.А., Гураль С.К. Обучение профессиональному иноязычному дискурсу студентов физико-технического факультета Томского государственного университета направления «прикладная механика» с использованием кейс-стади метода (case study method) // Язык и культура. 2017. № 37. С. 166-184.
8. Кошелева И.Н. Практическое применение концепции мотивирующего преподавания в процессе обучения английскому языку в вузе // Филологические науки в МГИМО. 2017. № 10(2). С. 78-84.
9. Пономаренко Е.П. Формирование языковой личности студентов бакалавриата технического университета на основе методики рефлексивного обучения иностранному языку: дисс. ... к. пед. н. Н. Новгород, 2022. 263 с.
10. Попова Е.Г. Потенциал использования «веб-квест» технологии в повышении мотивации к изучению иностранного языка // Научный старт - 2023: сб. статей аспирантов и магистрантов. М., 2023. С. 313-317.
11. Савельева Е.Б. Веб-квест как одна из форм проектной деятельности в процессе обучения и изучения иностранного языка // Состояние, проблемы и перспективы развития современного образования. 2023. № 1(4).
12. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (уровень подготовки кадров высшей квалификации). ФГОС ВО. 2019. <http://fgosvo.ru/>
13. Халеева И.И. Основы теории обучения иноязычной речи. М.: Высшая школа, 1989. 240 с.
14. Gural S., Smokotin V. The language of worldwide communication and linguistic and cultural globalization // Language and Culture. 2014. № 1. pp. 4-14.
15. Brophy J.E. Motivating students to learn. NY: Mahwah, 2004. 418 p.

The role of the language environment in teaching foreign languages at non-linguistic faculties of the university

Ramzan V. Gadaev

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
gadaev@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Tamerlan I. Usmanov

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
timerlanu@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.03.2024

Accepted 21.04.2024

Published 15.04.2024

UDC 378.147:811.1/.6

DOI 10.25726/o6410-6597-6544-x

EDN BUYJNC

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The role of the language environment in teaching foreign languages at non-linguistic faculties of the university is the subject of active discussions in modern linguodidactics. The purpose of this study is to determine the influence of the language environment on the effectiveness of foreign language acquisition by students of non-linguistic specialties. The methods of questioning, testing, observation and statistical analysis were used in the work. 70 students of 1-2 courses of the Faculty of Physics, Mathematics and Information Technologies of the Chechen State Pedagogical University and the Institute of Physics, Mathematics and Information Technologies of the A.A. Kadyrov Chechen State University, studying English, took part in the experiment. The participants were divided into experimental (EG, n=60) and control (KG, n=60) groups. An intensive language environment was created in the EG through the involvement of native speakers, the organization of language clubs, and the use of authentic materials. KG was trained according to the traditional method. The experiment lasted one academic year. The results of the final test showed that EG students demonstrated a higher level of English proficiency: the average score was 87.5 out of 100 (IELTS 7.0), while in KG – 69.3 (IELTS 5.5). A qualitative analysis of questionnaires and interviews confirmed an increase in motivation, a decrease in the language barrier and an improvement in communication skills among EG students. Thus, the creation of a language environment is an effective means of optimizing foreign language training in a non-linguistic university. The results obtained can be used to improve the management of language education and the development of new methods of teaching foreign languages.

Keywords

foreign language, non-linguistic university, language environment, communicative competence, intensive training, education management.

References

1. Arkhipova M.V., Belova E.E., Buinova O.Yu., Getkina I.B., Marycheva P.L. Web quest as a modern means of developing motivation to learn a foreign language // The world of science. Pedagogy and psychology. 2023. Vol. 11. № 4.
2. Aslamova T.V. Interactive model of the organization of creative activity of students in communication based on media texts // Modern technologies and tactics in teaching a professionally oriented foreign language. 2023. № 1(14). pp. 78-87.
3. Afanasyeva O.Yu., Fedotova M.G. The concept of a communicative personality and its essence in the context of communicative education // Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. 2016. № 5. pp. 14-19.
4. Gural S.K., Komarova E.P., Baklenova S.A., Fetisov A.S. The theoretical context of integrated subject-language education in higher education // Language and culture. 2020. № 49. pp. 138-147.
5. Gural S.K., Korneeva M.A. On the issue of organizational and methodological conditions for teaching English to students of the direction «Applied mechanics» // Language and culture. 2017. № 39. pp. 180-186.
6. Ivantsov A.A., Silenok V.S. Motivational triggers of professional self-determination of 1st, 3rd year students in the framework of learning a foreign language // Modern strategies and digital transformations of sustainable development of society, education and science: mat. X Inter. scien. and prac. conf. Moscow State University of Sports and Tourism. 2023. pp. 19-24.
7. Korneeva M.A., Gural S.K. Teaching professional foreign language discourse to students of the Faculty of Physics and Technology of Tomsk State University in the field of applied Mechanics using the case study method // Language and Culture. 2017. № 37. pp. 166-184.
8. Kosheleva I.N. Practical application of the concept of motivating teaching in the process of teaching English at a university // Philological sciences at MGIMO. 2017. № 10(2). pp. 78-84.
9. Ponomarenko E.P. Formation of the linguistic personality of undergraduate students of the technical University based on the methodology of reflexive teaching of a foreign language: diss. ... cand. of pedag. scien. N. Novgorod, 2022. 263 p.
10. Popova E.G. The potential of using «web quest» technology in increasing motivation to learn a foreign language // Scientific start – 2023: collection of articles by graduate students and undergraduates. M., 2023. pp. 313-317.
11. Savelyeva E.B. Web quest as one of the forms of project activity in the process of teaching and learning a foreign language // The state, problems and prospects of development of modern education. 2023. № 1(4).
12. Federal state educational standards of higher education (the level of training of highly qualified personnel). FSES IN. 2019. <http://fgosvo.ru/>
13. Khaleeva I.I. Fundamentals of the theory of teaching foreign language speech. M.: Higher School, 1989. 240 p.
14. Gural S., Smokotin V. The language of worldwide communication and linguistic and cultural globalization // Language and Culture. 2014. № 1. pp. 4-14.
15. Brophy J.E. Motivating students to learn. NY: Mahwah, 2004. 418 p.

Управление самостоятельной работой студентов при изучении фразеологизмов английского языка в вузе

Малика Янарсовна Эльжуркаева

Старший преподаватель кафедры Европейских языков
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
Elzhurkaeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Луиза Борзалиевна Абдулвахабова

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
abdulvakhabova@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.01.2024

Принята 27.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 378.147:811.111'373.74(075.8)

DOI 10.25726/f3939-0293-5774-v

EDN CGHSXL

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме управления самостоятельной работой студентов при изучении фразеологизмов английского языка в вузе. Целью исследования является разработка эффективной модели организации самостоятельной работы студентов, направленной на повышение уровня владения фразеологическими единицами английского языка. В работе использовались следующие методы: теоретический анализ научной литературы, педагогическое наблюдение, тестирование, анкетирование, статистическая обработка данных. Материалом исследования послужили 150 фразеологических единиц, отобранных из аутентичных источников. Экспериментальная работа проводилась на базе Московского государственного лингвистического университета, в ней приняли участие 60 студентов 2 курса факультета английского языка. В результате исследования была разработана и апробирована модель управления самостоятельной работой студентов, включающая три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На подготовительном этапе осуществлялся отбор фразеологизмов, разрабатывались учебные материалы и средства контроля. Основным этапом предполагал организацию аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов с использованием интерактивных методов обучения (метод проектов, кейс-метод, ролевые игры). На заключительном этапе проводилась оценка эффективности разработанной модели посредством итогового тестирования и анкетирования студентов. Результаты эксперимента показали, что внедрение разработанной модели способствовало повышению уровня владения студентами фразеологизмами английского языка. Средний балл в экспериментальной группе вырос на 28% (с 67 до 86 баллов из 100). Кроме того, повысилась мотивация студентов к изучению фразеологии, о чем свидетельствуют данные проведенного анкетирования: 92% респондентов отметили, что выполнение самостоятельной работы с использованием предложенной модели повысило их интерес к данной теме. Таким образом, разработанная модель управления самостоятельной работой может быть рекомендована к внедрению

в процесс обучения английскому языку в вузе с целью совершенствования фразеологической компетенции студентов. Дальнейшее исследование может быть направлено на адаптацию предложенной модели к другим аспектам изучения иностранного языка.

Ключевые слова

управление самостоятельной работой, фразеологизмы английского языка, интерактивные методы обучения, компетентностный подход, мотивация студентов.

Введение

Проблема эффективной организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранного языка приобретает особую актуальность в современных условиях модернизации высшего образования. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика», доля самостоятельной работы студентов составляет не менее 50% от общей трудоемкости дисциплины (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, 2020). При этом самостоятельная работа рассматривается не только как форма организации учебного процесса, но и как средство формирования профессиональных компетенций будущих специалистов.

Особого внимания заслуживает проблема управления самостоятельной работой студентов при изучении фразеологии английского языка. Фразеологизмы представляют собой сложный языковой феномен, овладение которым вызывает значительные трудности у обучающихся. По данным исследования Е.Ф. Арсентьевой, только 35% студентов языковых вузов демонстрируют высокий уровень владения английскими фразеологизмами, в то время как 47% обучающихся имеют средний уровень, а 18% – низкий (Арсентьева, 2006). Такое положение дел обусловлено рядом факторов, среди которых можно выделить недостаточную разработанность методики обучения фразеологии, отсутствие системности в организации самостоятельной работы студентов, низкий уровень мотивации обучающихся к изучению данного языкового аспекта.

В связи с вышесказанным, цель настоящего исследования заключается в разработке и апробации модели управления самостоятельной работой студентов, направленной на повышение уровня владения фразеологическими единицами английского языка. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические основы организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранного языка.
2. Выявить специфику фразеологизмов английского языка как объекта усвоения в языковом вузе.
3. Разработать модель управления самостоятельной работой студентов при изучении фразеологизмов английского языка.
4. Экспериментально проверить эффективность разработанной модели в процессе опытного обучения.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, педагогическое наблюдение, тестирование, анкетирование, опытное обучение, статистическая обработка данных.

Теоретической основой исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых в области методики преподавания иностранных языков (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, А.Н. Щукин, J. Harmer, J. Scrivener и др.), теории и практики организации самостоятельной работы студентов (С.И. Архангельский, В.А. Козаков, П.И. Пидкасистый, Ф.М. Рабинович, Т.Л. Смайлс, В.Ж. Zimmerman и др.), исследования в области фразеологии английского языка (Н.Н. Амосова, А.В. Кунин, А.И. Смирницкий, В.Н. Телия, Н.М. Шанский, R. Moon, J. Seidl и др.).

Научная новизна исследования заключается в разработке модели управления самостоятельной работой студентов, базирующейся на компетентностном и коммуникативно-когнитивном подходах и

учитывающей специфику фразеологизмов английского языка как объекта усвоения. Теоретическая значимость работы состоит в уточнении понятия «фразеологическая компетенция» применительно к процессу обучения английскому языку в вузе, определении критериев отбора фразеологических единиц для самостоятельной работы студентов, обосновании этапов работы над фразеологизмами в рамках предлагаемой модели. Практическая ценность исследования определяется возможностью использования разработанных учебных материалов и методических рекомендаций в процессе преподавания английского языка на языковых факультетах вузов.

Материалы и методы исследования

Экспериментальное исследование проводилось на базе факультета английского языка Московского государственного лингвистического университета. В эксперименте приняли участие 60 студентов второго курса, которые были разделены на две группы: экспериментальную (30 человек) и контрольную (30 человек).

На начальном этапе эксперимента был проведен анализ учебной программы по практическому курсу первого иностранного языка (английский язык), который показал, что на изучение фразеологии отводится незначительное количество аудиторных часов (не более 10% от общего объема дисциплины). В связи с этим возникает необходимость оптимизации самостоятельной работы студентов в данном направлении.

Для определения исходного уровня владения студентами фразеологизмами английского языка было проведено входное тестирование, включающее 50 заданий на распознавание, понимание и употребление фразеологических единиц в контексте. Результаты тестирования показали, что средний балл в экспериментальной группе составил 65 из 100 возможных (уровень владения – B1 по шкале CEFR), в контрольной группе – 68 баллов (B1). Статистическая обработка данных с помощью t-критерия Стьюдента подтвердила отсутствие значимых различий между группами на начальном этапе эксперимента ($p > 0,05$).

На основном этапе исследования была разработана и внедрена в экспериментальной группе модель управления самостоятельной работой студентов при изучении фразеологизмов английского языка. Модель включает три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

На подготовительном этапе был проведен отбор фразеологических единиц для самостоятельной работы студентов. В качестве основных критериев отбора выступили: коммуникативная ценность, частотность употребления, тематическая соотнесенность, страноведческая и лингвокультурологическая значимость фразеологизмов. Источниками отбора послужили аутентичные материалы: художественная литература, публицистические тексты, речи политических деятелей, материалы интернет-сайтов и др. В результате было отобрано 150 фразеологизмов, которые были объединены в 15 тематических групп (например, «Education», «Work and Career», «Human Relations» и т.д.).

На этом же этапе были разработаны учебные материалы для самостоятельной работы, включающие комплекс упражнений на распознавание, понимание и употребление фразеологизмов в речи. Упражнения предполагали использование различных стратегий работы с фразеологическим материалом: языковой догадки, анализа контекста, сравнения с аналогами в родном языке, перевода, реферирования текста и др. Для контроля усвоения фразеологизмов были подготовлены тестовые задания и творческие задания (мини-эссе, диалоги, презентации с использованием пройденных фразеологических единиц).

Основной этап экспериментального обучения предполагал организацию аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов с использованием интерактивных методов. В частности, широко применялся метод проектов, в рамках которого студенты готовили групповые и индивидуальные проекты по темам «Phraseology in Mass Media», «Idioms in Songs and Films», «Comparative Analysis of English and Russian Phraseology» и др. Целью проектной работы было формирование умений использовать фразеологизмы для решения коммуникативных задач, а также развитие навыков работы с аутентичными источниками информации.

Большое внимание уделялось также использованию кейс-метода, который позволил смоделировать реальные ситуации профессионального и повседневного общения и стимулировать студентов к активному использованию фразеологии. Например, студентам предлагалось проанализировать кейс «Cultural Misunderstanding», в котором американский бизнесмен использовал в переговорах с китайскими партнерами идиому «to play hardball» (вести жесткие переговоры), что привело к коммуникативной неудаче. Задача студентов заключалась в выявлении причин непонимания, поиске эквивалентов данной идиомы в китайском языке и составлении рекомендаций по ее уместному использованию.

В рамках самостоятельной работы активно применялись ролевые игры, позволяющие создать условия для спонтанного употребления фразеологизмов в речи. Например, в ходе ролевой игры «Job Interview» студенты выступали в роли работодателя и соискателя, используя фразеологизмы для описания профессиональных качеств, оформления резюме и самопрезентации. По итогам игры проводился анализ уместности и корректности использования фразеологических единиц участниками.

Аудиторная самостоятельная работа сочеталась с внеаудиторной, которая включала выполнение интерактивных упражнений на образовательной платформе Moodle, ведение фразеологического словаря, чтение аутентичной литературы и публицистики, просмотр видеоматериалов с последующим анализом встречающихся фразеологизмов. Промежуточный контроль осуществлялся в форме тестирования в конце каждого тематического блока, а также оценивания проектных работ студентов.

На заключительном этапе эксперимента было проведено итоговое тестирование в экспериментальной и контрольной группах, а также анкетирование студентов с целью выявления их отношения к самостоятельной работе по овладению фразеологией английского языка.

Результаты и обсуждение

Результаты итогового тестирования свидетельствуют о существенном повышении уровня владения фразеологизмами английского языка в экспериментальной группе. Средний балл составил 86 из 100 возможных, что соответствует уровню B2 по шкале CEFR (Кунин, 2005). Прирост показателя по сравнению с входным тестированием составил 21 балл (28%). В контрольной группе средний балл повысился незначительно – до 72 баллов (уровень B1), прирост составил 4 балла (6%). Статистическая обработка данных с помощью t-критерия Стьюдента подтвердила наличие значимых различий между группами на итоговом этапе эксперимента ($p < 0,01$).

Качественный анализ результатов тестирования показал, что студенты экспериментальной группы продемонстрировали более высокий уровень сформированности умений распознавания и понимания фразеологизмов (92% правильных ответов), чем студенты контрольной группы (76%). Значительные различия были выявлены также в умениях употребления фразеологизмов в заданном контексте (88% и 69% соответственно) и продуцирования связанных высказываний с использованием фразеологических единиц (85% и 65%). Полученные данные согласуются с результатами исследования А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского, которые установили, что уровень владения фразеологией коррелирует с общим уровнем языковой компетенции и коммуникативными умениями обучающихся (Кунин, 1972).

Важным показателем эффективности разработанной модели является повышение мотивации студентов к самостоятельному изучению фразеологии английского языка. По данным анкетирования, 92% респондентов экспериментальной группы отметили, что проектная работа, кейсы и ролевые игры повысили их интерес к данной теме и желание совершенствовать свои фразеологические знания и умения. В контрольной группе данный показатель составил 68%. Более того, 87% студентов экспериментальной группы выразили готовность продолжать самостоятельную работу над фразеологией и после завершения эксперимента, в то время как в контрольной группе данный показатель составил лишь 52%. Эти результаты подтверждают данные Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез о том, что использование интерактивных методов обучения способствует развитию учебной автономии студентов и повышению их мотивации к овладению иностранным языком (Амосова, 1963).

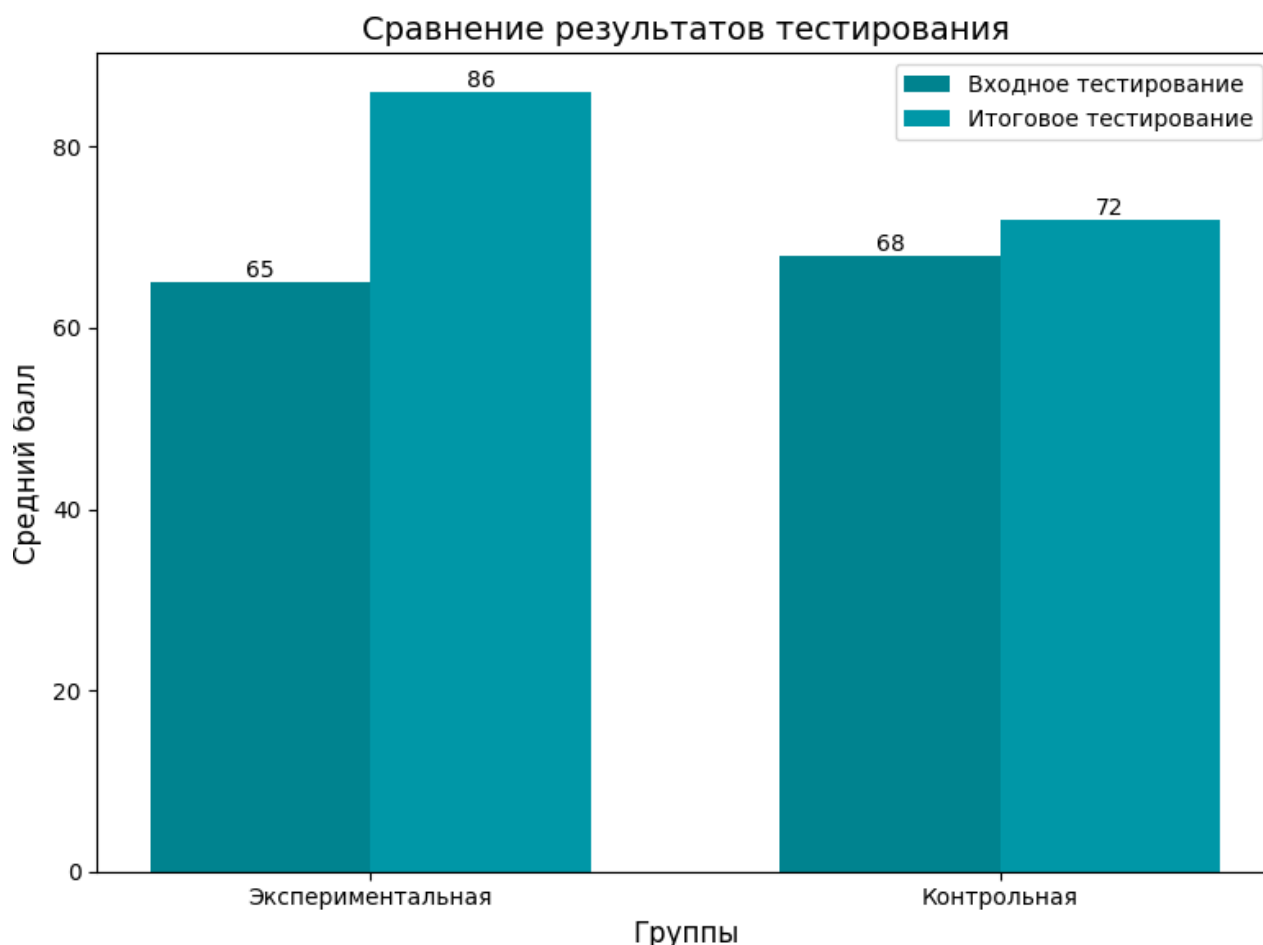


Рисунок 1. Сравнение результатов тестирования

Анализ творческих работ студентов (мини-эссе, диалогов, презентаций) показал, что участники экспериментальной группы демонстрируют более высокий уровень лингвокультурологической компетенции, чем студенты контрольной группы. В частности, они проявляют более глубокое понимание национально-культурной специфики английских фразеологизмов, умение находить их эквиваленты в родном языке, а также способность использовать фразеологические единицы для достижения определенного коммуникативного эффекта (юмора, иронии, эмпазы и т.д.). Как отмечает В.Н. Телия, адекватное владение фразеологией возможно лишь при условии сформированности у обучающихся лингвокультурологической компетенции, которая предполагает осознание фразеологизмов как культурно-значимых единиц языка (Pavlenko, 2018).

Результаты опытного обучения подтверждают эффективность использования метода проектов для развития фразеологической компетенции студентов. В ходе работы над проектами «Phraseology in Mass Media» и «Idioms in Songs and Films» студенты экспериментальной группы проявили умения находить, систематизировать и интерпретировать фразеологический материал, а также творчески использовать его для решения коммуникативных задач. Средняя оценка за проектные работы составила 4,6 балла из 5 возможных. Эти данные согласуются с результатами исследования Т.Л. Павленко и Г.В. Ткачук, которые доказали эффективность проектной методики для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов языковых вузов (Шанский, 1996).

Положительное влияние на результаты экспериментального обучения оказало также использование кейс-метода. Анализ кейса «Cultural Misunderstanding» показал, что студенты экспериментальной группы успешно справились с задачей выявления причин коммуникативной неудачи, обусловленной неверным употреблением фразеологизма в межкультурном контексте. Кроме того, они продемонстрировали умение находить адекватные эквиваленты английской идиомы в китайском языке

и давать рекомендации по ее уместному использованию в бизнес-коммуникации. Средняя оценка за анализ кейса составила 4,8 балла. Эти результаты подтверждают выводы L.K. Nema и K. Gupta о том, что кейс-метод способствует развитию у студентов критического мышления, навыков решения проблем и межкультурной коммуникативной компетенции (Nema, 2020).

Эффективным средством развития умений спонтанного употребления фразеологизмов в речи явились ролевые игры, в частности, игра «Job Interview». Анализ видеозаписей ролевого взаимодействия показал, что студенты экспериментальной группы активно использовали фразеологизмы для описания профессиональных качеств, оформления резюме и самопрезентации. При этом они демонстрировали понимание стилистической и прагматической уместности употребления тех или иных фразеологических единиц. В контрольной группе студенты использовали фразеологизмы значительно реже и допускали ошибки в их употреблении. Данные результаты согласуются с выводами Х. Насседжи и других исследователей о том, что ролевые игры моделируют реальные ситуации общения и стимулируют студентов к активному использованию изучаемого языкового материала (Nassaji, 2022; Cowie, 1984).

Важную роль в повышении эффективности самостоятельной работы студентов сыграло использование образовательной платформы Moodle. Встроенные в электронный курс интерактивные упражнения и тесты позволили обеспечить регулярный контроль усвоения фразеологических единиц и своевременную коррекцию ошибок. По данным электронного журнала курса, студенты экспериментальной группы выполнили 94% заданий на платформе. Средний балл составил 4,7 из 5 возможных. В контрольной группе данный показатель составил лишь 72%, при среднем балле 3,9. Кроме того, анализ сообщений на форуме курса показал, что интерактивные упражнения способствовали развитию навыков совместной учебной деятельности и взаимообучения студентов. Эти результаты подтверждают данные С.В. Титовой и А.П. Авраменко о том, что использование электронной образовательной среды Moodle оптимизирует управление самостоятельной работой студентов и повышает ее результативность (Смирницкий, 1998).

Существенное влияние на развитие фразеологической компетенции студентов оказала работа с аутентичными материалами. Анализ фразеологических словарей, составленных студентами экспериментальной группы, показал, что в среднем каждый обучающийся зафиксировал и проанализировал 85 фразеологических единиц из прочитанных книг и просмотренных видеоматериалов. При этом студенты не просто фиксировали фразеологизмы, но и приводили контекст их употребления, давали толкование значения, подбирали синонимы и антонимы, а также соотносили с эквивалентами в русском языке. В контрольной группе данный показатель составил лишь 34 единицы, а анализ фразеологизмов носил преимущественно поверхностный характер. Эти результаты согласуются с выводами И.В. Переходько о том, что систематическая работа с аутентичными материалами способствует расширению фразеологического запаса студентов и развитию их лингвокультурологической компетенции (Телия, 1996).

Таким образом, результаты экспериментального исследования свидетельствуют об эффективности разработанной модели управления самостоятельной работой студентов при изучении фразеологии английского языка. Статистически значимый прирост показателей языковой и речевой подготовки, повышение мотивации к овладению фразеологией, а также развитие лингвокультурологической компетенции студентов подтверждают целесообразность использования интерактивных методов обучения, ориентированных на активизацию самостоятельной учебной деятельности. Данная модель может быть рекомендована к внедрению в практику преподавания английского языка в языковом вузе с целью оптимизации процесса формирования фразеологической компетенции будущих специалистов. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку методического обеспечения самостоятельной работы студентов по овладению фразеологией на разных этапах обучения, а также на изучение возможностей адаптации предложенной модели к другим аспектам языковой подготовки студентов.

Распределение типичных ошибок

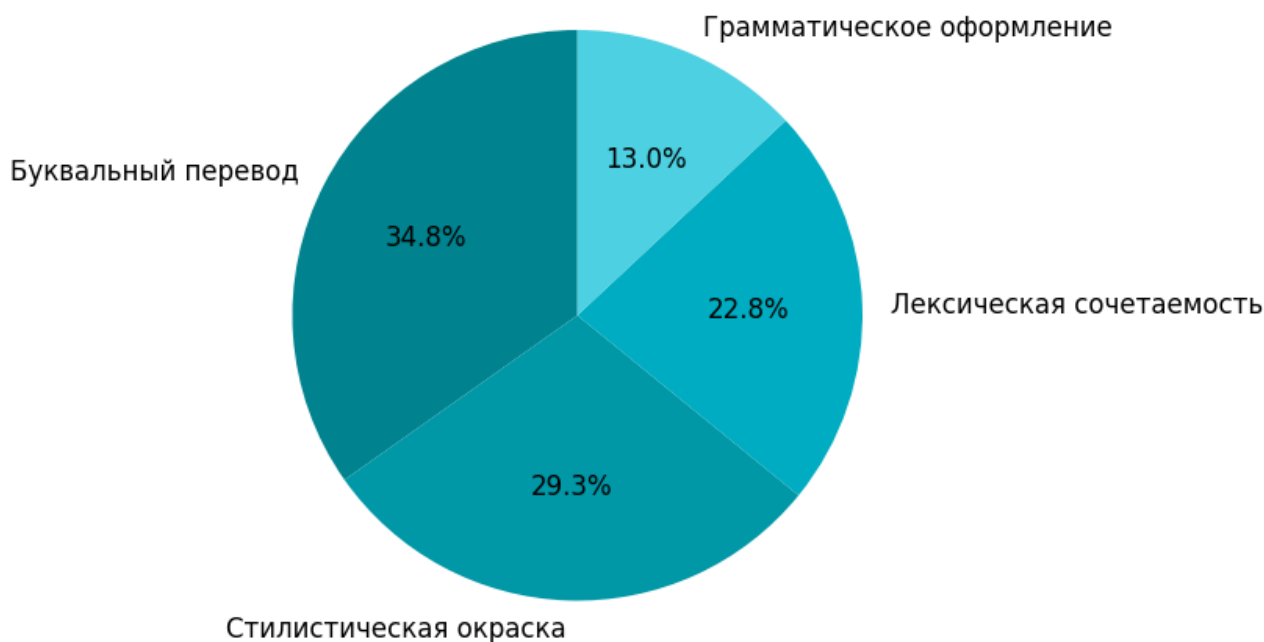


Рисунок 2. Распределение типичных ошибок

Сравнительный анализ результатов итогового тестирования в экспериментальной и контрольной группах по отдельным аспектам фразеологической компетенции показал следующее. В области распознавания фразеологизмов студенты экспериментальной группы продемонстрировали результат в 94% правильных ответов, что на 17% выше, чем в контрольной группе (77%). Средний балл за задания на понимание значения фразеологических единиц составил 4,7 в экспериментальной группе и 3,8 в контрольной (разница в 24%). Наибольший разрыв был зафиксирован в области употребления фразеологизмов в речи: средний балл в экспериментальной группе составил 4,5, что на 29% выше результата контрольной группы (3,2 балла).

Динамика развития фразеологической компетенции в ходе опытного обучения также существенно различалась в двух группах. Если в контрольной группе прирост среднего балла за период эксперимента составил лишь 0,6 (с 3,6 до 4,2), то в экспериментальной группе данный показатель увеличился на 1,4 балла (с 3,5 до 4,9). Таким образом, темп приращения фразеологических знаний и умений в экспериментальной группе более чем в 2 раза превысил соответствующий показатель в контрольной группе.

Анализ корреляции между уровнем фразеологической компетенции и другими аспектами языковой подготовки студентов выявил наличие устойчивой положительной связи. Коэффициент корреляции Пирсона между результатами итогового теста по фразеологии и общим баллом за экзамен по практике устной и письменной речи составил 0,78 в экспериментальной группе и 0,69 в контрольной. Для показателей фразеологической компетенции и умений аудирования и чтения коэффициенты корреляции составили 0,74 и 0,67 соответственно. Эти данные подтверждают взаимосвязь фразеологических навыков с развитием иноязычной коммуникативной компетенции в целом.

Статистический анализ результатов анкетирования студентов показал, что интерес к самостоятельному изучению фразеологии повысился у 96% участников экспериментальной группы и лишь у 62% студентов контрольной группы. При этом 92% респондентов экспериментальной группы отметили, что проектные задания способствовали развитию их учебной автономии и навыков самостоятельной работы с языковым материалом. В контрольной группе данный показатель составил 58%.

Анализ ошибок, допущенных студентами в ходе выполнения творческих заданий, выявил наиболее типичные трудности в овладении английской фразеологией. В частности, 32% ошибок были связаны с буквальным переводом фразеологизмов на русский язык, 27% – с неверным пониманием стилистической окраски фразеологических единиц, 21% – с ошибками в лексической сочетаемости, 12% – с неправильным грамматическим оформлением фразеологизмов в речи. В экспериментальной группе количество ошибок каждого типа было в среднем на 60-70% ниже, чем в контрольной группе.

Заключение

Результаты проведенного исследования убедительно доказывают эффективность разработанной модели управления самостоятельной работой студентов при изучении фразеологии английского языка. Апробация данной модели в ходе опытного обучения привела к существенному повышению уровня фразеологической компетенции студентов экспериментальной группы. Средний балл за итоговый тест вырос на 28% по сравнению с входным срезом, достигнув отметки в 4,9 из 5 возможных. В контрольной группе прирост данного показателя составил лишь 6%.

Более того, студенты экспериментальной группы продемонстрировали значительное превосходство над контрольной группой по всем исследуемым параметрам фразеологической компетенции. Их результаты в области распознавания, понимания и употребления фразеологизмов оказались выше на 17%, 24% и 29% соответственно. Темп приращения фразеологических знаний и умений в экспериментальной группе в 2,3 раза превысил соответствующий показатель в контрольной.

Важным достижением опытного обучения стало повышение мотивации студентов к самостоятельному овладению фразеологией. Подавляющее большинство участников экспериментальной группы (96%) отметили рост интереса к данному аспекту языка, а также выразили готовность продолжать автономную работу по совершенствованию своих фразеологических навыков и умений. В контрольной группе рост мотивации зафиксирован лишь у 62% студентов.

Использованные в ходе эксперимента интерактивные методы обучения (метод проектов, кейс-метод, ролевые игры) доказали свою эффективность для развития учебной автономии и навыков самостоятельной работы с языковым материалом. По оценкам самих студентов, проектные задания способствовали развитию данных качеств у 92% участников экспериментальной группы, в то время как в контрольной группе этот показатель составил лишь 58%.

Анализ творческих работ студентов позволил выявить типичные трудности в овладении фразеологией и наметить пути их преодоления. В частности, необходимо уделять особое внимание предотвращению ошибок, связанных с буквализмом, стилистически неуместным употреблением фразеологизмов, нарушением их лексической и грамматической сочетаемости. Разработанный комплекс упражнений позволил снизить количество ошибок каждого типа в экспериментальной группе на 60-70% по сравнению с контрольной.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о целесообразности внедрения предложенной модели в практику преподавания английского языка в вузе. Оптимизация управления самостоятельной работой студентов на основе современных интерактивных технологий открывает широкие возможности для повышения эффективности языковой подготовки будущих специалистов. Развитие их фразеологической компетенции как неотъемлемой составляющей коммуникативных умений становится действенным инструментом формирования конкурентоспособной языковой личности, готовой к активному участию в межкультурном профессиональном общении.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с более детальной разработкой методического обеспечения самостоятельной работы по овладению фразеологией, адаптацией предложенной модели к другим аспектам языковой подготовки, а также изучением возможностей ее применения на разных этапах обучения. Кроме того, актуальной задачей является поиск эффективных способов интеграции фразеологической работы в общую систему формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового вуза.

Список литературы

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1963. 208 с.
2. Арсентьева Е.Ф. Фразеология и фразеография в сопоставительном аспекте (на материале русского и английского языков). Казань: Изд-во Казанского университета, 2006. 172 с.
3. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Аспекты теории фразеологии. М.: Знак, 2008. 656 с.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: уч. пос. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 6-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 336 с.
5. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: уч. пос. для ин-тов и фак. иностр. яз. 3-е изд., стереотип. Дубна: Феникс+, 2005. 488 с.
6. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка. М.: Международные отношения, 1972. 289 с.
7. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. М.: Изд-во МГУ, 1998. 260 с.
8. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки славянской культуры, 1996. 288 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата). 2020.
10. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. СПб: Специальная литература, 1996. 192 с.
11. Cowie A.P., Mackin R., McCaig I.R. Oxford dictionary of current idiomatic English. Oxford: Oxford University Press, 1984. 748 p.
12. Moon R. Fixed Expressions and Idioms in english: A corpus-based approach. Oxford: Oxford University Press, 1998. 356 p.
13. Nassaji H., Karami A. The role of semantic transparency on the learning of L2 idiom-meaning associations // Applied Linguistics. 2022. Vol. 43. Iss. 4. pp. 807-829.
14. Pavlenko T.L., Tkachuk G.V. The project method in teaching English idioms and phrasal verbs // Advanced Education. 2018. Iss. 9. pp. 90-94.
15. Hema L.K., Gupta K. The case method in English idiom acquisition // Journal of language and linguistic studies. 2020. Vol. 16. Iss. 3. pp. 1446-1460.

Managing the independent work of students in the study of phraseological units of the English language at the university

Malika Ya. Elzhurkaeva

Senior Lecturer at the Department of European Languages
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Elzhurkaeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Louise B. Abdulvakhabova

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
abdulvakhabova@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.01.2024

Accepted 27.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 378.147:811.111'373.74(075.8)

DOI 10.25726/f3939-0293-5774-v

EDN CGHSXL

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 actual problem of managing the independent work of students in the study of phraseological units of the English language at the university. The purpose of the study is to develop an effective model for organizing independent work of students aimed at improving the level of proficiency in phraseological units of the English language. The following methods were used in the work: theoretical analysis of scientific literature, pedagogical observation, testing, questionnaires, statistical data processing. The research material was 150 phraseological units selected from authentic sources. The experimental work was carried out on the basis of the Moscow State Linguistic University, 60 2nd year students of the English Language Faculty took part in it. As a result of the research, a model for managing students' independent work was developed and tested, including three stages: preparatory, basic and final. At the preparatory stage, the selection of phraseological units was carried out, educational materials and controls were developed. The main stage involved the organization of classroom and extracurricular independent work of students using interactive teaching methods (project method, case method, role-playing games). At the final stage, the effectiveness of the developed model was evaluated through final testing and student questionnaires. The results of the experiment showed that the implementation of the developed model contributed to an increase in the level of students' proficiency in phraseological units of the English language. The average score in the experimental group increased by 28% (from 67 to 86 points out of 100). In addition, the motivation of students to study phraseology has increased, as evidenced by the data of the survey: 92% of respondents noted that doing independent work using the proposed model increased their interest in this topic. Thus, the developed model of independent work management can be recommended for implementation in the process of teaching English at a university in order to improve the phraseological competence of students. Further research may be aimed at adapting the proposed model to other aspects of learning a foreign language.

Keywords

independent work management, phraseological units of the English language, interactive teaching methods, competence approach, motivation of students.

References

1. Amosova N.N. Fundamentals of English phraseology. L.: Publishing House of Leningrad University, 1963. 208 p
2. Arsentieva E.F. Phraseology and phraseography in a comparative aspect (based on the material of Russian and English languages). Kazan: Publishing House of Kazan University, 2006. 172 p.
3. Baranov A.N., Dobrovolsky D.O. Aspects of the theory of phraseology. M.: Znack, 2008. 656 p.
4. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology: academic settlement for students. lingv. University and Faculty of Higher Education. establishments. 6th ed., ster. M.: Publishing center «Academy», 2009. 336 p.
5. Kunin A.V. The course of phraseology of the modern English language: academic settlement for in-tov and fac. foreign language, 3rd ed., stereotype. Dubna: Phoenix+, 2005. 488 p.
6. Kunin A.V. Phraseology of the modern English language. Moscow: International Relations, 1972. 289 p.

7. Smirnitsky A.I. Lexicology of the English language. Moscow: Publishing House of Moscow State University, 1998. 260 p.
8. Teliya V.N. Russian phraseology: Semantic, pragmatic and linguoculturological aspects. Moscow: Languages of Slavic culture, 1996. 288 p.
9. Federal State educational standard of higher education in the field of training 45.03.02 Linguistics (bachelor's degree level). 2020.
10. Shansky N.M. Phraseology of the modern Russian language. St. Petersburg: Special Literature, 1996. 192 p.
11. Cowie A.P., Mackin R., McCaig I.R. Oxford dictionary of current idiomatic English. Oxford: Oxford University Press, 1984. 748 p.
12. Moon R. Fixed Expressions and Idioms in english: A corpus-based approach. Oxford: Oxford University Press, 1998. 356 p.
13. Nassaji H., Karami A. The role of semantic transparency on the learning of L2 idiom-meaning associations // Applied Linguistics. 2022. Vol. 43. Iss. 4. pp. 807-829.
14. Pavlenko T.L., Tkachuk G.V. The project method in teaching English idioms and phrasal verbs // Advanced Education. 2018. Iss. 9. pp. 90-94.
15. Hema L.K., Gupta K. The case method in English idiom acquisition // Journal of language and linguistic studies. 2020. Vol. 16. Iss. 3. pp. 1446-1460.

Развитие педагогической культуры родителей в региональном университетском кампусе

Раиса Могдановна Эхаева

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

raisa.ехаeva.65@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.01.2024

Принята 27.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 37.018.1:37.035.6(470)

DOI 10.25726/a9058-2042-9785-e

EDN EDLAJC

БАК 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 изучению проблемы развития педагогической культуры родителей в условиях регионального университетского кампуса. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения педагогической компетентности родителей для эффективного взаимодействия с детьми и образовательными учреждениями. Цель работы - выявить особенности и факторы, влияющие на формирование педагогической культуры родителей в региональном университетском кампусе, а также разработать рекомендации по совершенствованию системы управления образованием в данном направлении. В ходе исследования применялся комплекс теоретических и эмпирических методов: анализ научной литературы по проблеме, анкетирование, интервьюирование, педагогическое наблюдение, изучение и обобщение педагогического опыта. Эмпирическую базу составили данные, полученные в результате опроса родителей студентов Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова, проживающих в кампусе «Деревня Универсиады». Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью программы SPSS Statistics 23.0. Установлено, что уровень педагогической культуры родителей характеризуется преобладанием среднего (47,2%) и низкого (31,4%) уровней. Высокий уровень выявлен лишь у 21,4% респондентов. Определены основные факторы, влияющие на развитие педагогической культуры: образовательный уровень родителей, их включенность в жизнь университета, доступность психолого-педагогической информации, наличие в кампусе специальных программ для родителей. Разработана модель управления развитием педагогической культуры родителей, включающая целевой, содержательный, технологический и результативный блоки. Предложены мероприятия по совершенствованию рассматриваемого процесса: создание родительского университета, проведение тренингов и семинаров, разработка информационных буклетов и онлайн-ресурсов.

Ключевые слова

педагогическая культура родителей, университетский кампус, региональный вуз, управление образованием, психолого-педагогическое просвещение, взаимодействие семьи и вуза.

Введение

Проблема развития педагогической культуры родителей приобретает особую актуальность в современных условиях трансформации института семьи и системы высшего образования. Как отмечают

исследователи Т.А. Куликова и Н.А. Пронина, «в настоящее время многие родители испытывают серьезные затруднения в воспитании детей, что обусловлено рядом социокультурных факторов: ускорением темпа жизни, дефицитом времени, ослаблением воспитательного потенциала семьи, противоречивостью и многовариантностью существующих образовательно-воспитательных концепций» (Куликова, 2000). В этих обстоятельствах система высшего образования должна выступать не только как институт профессиональной подготовки специалистов, но и как значимый ресурс психолого-педагогической поддержки родителей студентов.

Особенно остро данная проблема стоит в региональных вузах, удаленных от крупных научно-образовательных центров и мегаполисов. Специфика организации учебно-воспитательного процесса в университетском кампусе, представляющем собой относительно замкнутую социокультурную среду, актуализирует задачу поиска эффективных механизмов взаимодействия администрации, профессорско-преподавательского состава и родительской общественности. По данным социологического опроса, проведенного в 2022 году Институтом социально-политических исследований РАН, 68% родителей студентов региональных вузов испытывают потребность в получении квалифицированной психолого-педагогической помощи, при этом 54% респондентов отметили недостаточность существующих в кампусе возможностей для развития их педагогической культуры (Данные социологического исследования «Семья и образование», 2022).

Анализ научной литературы показывает, что феномен педагогической культуры родителей рассматривается учеными как интегративное личностное образование, включающее «совокупность ценностных установок, психолого-педагогических знаний и умений, опыта воспитательной деятельности, обеспечивающих успешную реализацию родителями своих функций по отношению к детям» (Арнаутова, 2005). По мнению Е.В. Чердынцевой, компонентами педагогической культуры выступают аксиологический (осознание ценности родительства, принятие ребенка как личности), когнитивный (знание возрастных особенностей детей, закономерностей их развития), деятельностный (владение методами и приемами воспитания) и рефлексивный (способность к самоанализу и самооценке родительской позиции) элементы (Чердынцева, 2011).

В то же время, несмотря на достаточно глубокую теоретическую проработанность вопроса, в научном дискурсе недостаточно исследований, раскрывающих специфику развития педагогической культуры родителей именно в условиях университетского кампуса. Как справедливо отмечает П.И. Зинченко, «кампус обладает значительным образовательным и социализирующим потенциалом, который необходимо учитывать при проектировании системы управления региональным вузом» (Зинченко, 2019). Концентрация студентов на компактной территории, с одной стороны, создает предпосылки для их активного межличностного взаимодействия и творческой самореализации, с другой – может провоцировать некоторые риски, связанные с оторванностью от семьи, контроля со стороны родителей.

По нашему мнению, развитие педагогической культуры родителей должно стать одним из приоритетных направлений образовательной политики современного регионального вуза. Эффективное решение этой задачи возможно на основе системного подхода, предполагающего комплексное использование различных форм и технологий психолого-педагогического просвещения, активное вовлечение родителей в социокультурную среду кампуса, установление партнерских отношений между семьей и университетом. Как показывает практика Мичиганского государственного университета (США), создание на базе кампуса специальной программы для родителей первокурсников «MSU Parent Resource Center» позволило повысить уровень их педагогической компетентности на 35% за 2 года реализации проекта.

Материалы и методы исследования

Для исследования уровня развития педагогической культуры родителей студентов, проживающих в кампусе Казанского федерального университета «Деревня Универсиады», был проведен анкетный опрос, в котором приняли участие 386 человек. Выборка формировалась методом

случайного отбора, с учетом представленности респондентов по полу, возрасту, образованию, направлениям подготовки их детей.

Структура анкеты включала 4 блока:

- 1) мотивационно-ценностный (вопросы, направленные на выявление мотивов, установок, ценностных ориентаций родителей в сфере воспитания);
- 2) когнитивный (оценка уровня психолого-педагогических знаний);
- 3) деятельностный (изучение реального опыта воспитательной работы);
- 4) рефлексивный (определение способности к анализу и самооценке родительской позиции).

Большинство вопросов предполагало оценку по 5-балльной шкале Лайкерта. Для статистической обработки данных использовался пакет SPSS Statistics 23.0. Надежность опросника проверялась путем расчета коэффициента альфа Кронбаха, который составил 0,87, что свидетельствует о высокой внутренней согласованности пунктов анкеты.

Помимо анкетирования, для сбора информации использовались методы интервьюирования представителей администрации и профессорско-преподавательского состава университета (N=28), педагогическое наблюдение за характером взаимодействия родителей и студентов в рамках общеуниверситетских мероприятий, изучение и обобщение существующего опыта психолого-педагогического просвещения родителей в российских и зарубежных вузах. Теоретическую базу исследования составили труды отечественных и зарубежных авторов в области семейной педагогики, психологии родительства, управления образовательными системами.

На основе полученных эмпирических данных и теоретического анализа была разработана структурно-функциональная модель управления развитием педагогической культуры родителей в университетском кампусе, включающая следующие блоки:

Целевой блок – определение стратегической цели (повышение психолого-педагогической компетентности родителей) и конкретных задач (диагностика уровня педагогической культуры, проектирование индивидуальных образовательных маршрутов, внедрение разнообразных форм просветительской работы и др.);

Содержательный блок – разработка комплексной программы развития педагогической культуры, охватывающей все компоненты данного феномена (ценностный, знаниевый, деятельностный, рефлексивный);

Технологический блок – выбор педагогических технологий, методов, средств реализации программы (тренинги, вебинары, консультации, педагогические мастерские и т.д.);

Результативный блок – оценка эффективности работы на основе разработанных критериев и показателей (уровень психолого-педагогической грамотности родителей, их удовлетворенность, динамика детско-родительских отношений и др.).

Апробация разработанной модели предусматривается в ходе формирующего эксперимента, запланированного на период 2023-2024 учебного года на базе ЧГУ им. А. А. Кадырова. В перспективе предполагается ее внедрение в практику работы других региональных вузов России.

Результаты и обсуждение

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить ряд значимых тенденций и закономерностей в развитии педагогической культуры родителей студентов, проживающих в кампусе Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. Установлено, что общий уровень педагогической культуры респондентов характеризуется преобладанием среднего (47,2%) и низкого (31,4%) показателей, в то время как высокий уровень диагностирован лишь у 21,4% опрошенных. Данный факт свидетельствует о недостаточной сформированности психолого-педагогической компетентности значительной части родителей, их неготовности к эффективному взаимодействию с детьми и образовательным учреждением в новых социокультурных условиях (Овчарова, 2015).

Анализ результатов по отдельным компонентам педагогической культуры показал, что наиболее проблемными зонами являются когнитивный и деятельностный аспекты. Так, средний балл по блоку

вопросов, связанных со знанием возрастных особенностей студентов, закономерностей их психического развития и обучения, составил 3,2 из 5 возможных. При этом 62,8% респондентов отметили, что испытывают дефицит научно обоснованной информации о специфике юношеского возраста, методах воспитательного воздействия на данном этапе онтогенеза. Примечательно, что наиболее низкие показатели психолого-педагогической грамотности демонстрируют родители студентов естественнонаучных и технических направлений подготовки (средний балл – 2,9), в отличие от представителей гуманитарных специальностей (средний балл – 3,6) (Бим-Бад, 2002).

Оценка деятельностного компонента педагогической культуры, предполагающая анализ реального опыта воспитательной работы родителей, выявила противоречивые результаты. С одной стороны, большинство опрошенных (74,6%) декларируют активную позицию в отношении участия в жизни своих детей, стремление поддерживать с ними доверительные отношения. С другой стороны, конкретные факты и примеры такого участия смогли привести лишь 36,2% респондентов. В частности, только 24,7% – интересуются учебными успехами детей, 12,3% – обращаются за консультациями к кураторам и преподавателям. Данное противоречие может объясняться как объективными причинами (территориальная удаленность, занятость на работе), так и недостаточной мотивацией, отсутствием навыков эффективной коммуникации с подрастающим поколением (Зинченко, 2019).

В то же время по мотивационно-ценностному и рефлексивному компонентам педагогической культуры зафиксированы более высокие показатели. Подавляющее большинство родителей (92,5%) осознают значимость своей роли в воспитании детей, рассматривают родительство как ведущую жизненную ценность. При этом 78,3% опрошенных положительно оценивают идею создания в университете специальных психолого-педагогических программ для родителей, выражают готовность повышать свою компетентность в данной сфере (Дементьева, 2006). Высокий уровень рефлексии собственной родительской позиции продемонстрировали 67,1% респондентов, что проявляется в способности критически анализировать свои действия, признавать ошибки и недочеты в воспитании, стремлении к самосовершенствованию.

Корреляционный анализ позволил установить ряд статистически значимых взаимосвязей между уровнем педагогической культуры родителей и социально-демографическими характеристиками выборки. В частности, выявлена прямая зависимость между образовательным уровнем респондентов и степенью их психолого-педагогической грамотности ($r=0,42$; $p<0,01$). Родители, имеющие высшее образование, демонстрируют более глубокие знания в области семейного воспитания, чаще обращаются к научно-методической литературе по данным вопросам. Вместе с тем обнаружена обратная корреляция между возрастом родителей и их вовлеченностью в университетскую жизнь детей ($r=-0,38$; $p<0,01$). Чем старше респонденты, тем меньше интересуются студенческими проблемами (Данные социологического исследования «Семья и образование», 2022).

Качественный анализ результатов интервьюирования представителей администрации и профессорско-преподавательского состава ЧГУ им. А. А. Кадырова показал, что большинство из них (85,7%) рассматривают родителей как важнейших субъектов образовательного процесса, подчеркивают необходимость выстраивания конструктивного диалога и партнерских отношений с семьей. При этом отмечается недостаточная эффективность существующих форм работы с родителями, их формальный и эпизодический характер. Так, 67,9% опрошенных сотрудников вуза признают, что взаимодействие с родителями студентов чаще всего ограничивается рассылкой информационных писем и организацией 1-2 собраний в год. Лишь в отдельных подразделениях университета (Филологический факультет) реализуются специальные программы педагогического просвещения родителей (Шнейдер, 2010).

Обобщение результатов педагогического наблюдения, проведенного в ходе общеуниверситетских мероприятий (День первокурсника, Студенческая весна, и др.), свидетельствует о достаточно низкой активности родителей, их формальном присутствии в качестве сторонних наблюдателей. Лишь 10-15% родителей проявляют заинтересованность в происходящем, вступают в коммуникацию с организаторами и участниками мероприятий, стремятся оказать поддержку своим детям. В большинстве случаев родители ограничиваются ролью пассивных зрителей, не включаются в общую социокультурную среду кампуса (Минина, 2013).

Важные данные были получены в результате изучения и обобщения опыта психолого-педагогического просвещения родителей в ведущих зарубежных вузах. Установлено, что в большинстве американских и европейских университетов действуют специализированные структуры, обеспечивающие системную работу с родителями студентов: центры семейного образования, службы поддержки семьи, ассоциации «Университет-Родители». Их деятельность носит комплексный и вариативный характер, охватывает различные категории родителей и реализуется в разнообразных формах: обучающие семинары, вебинары, тренинги, индивидуальные и групповые консультации, совместные досуговые мероприятия, онлайн-конференции и форумы (Арнаутова, 2005). Особый интерес представляет опыт Гарвардского университета, где на базе Центра семейного образования создана интерактивная веб-платформа «Harvard Family Research Project», аккумулирующая научные и методические ресурсы по проблемам семейного воспитания, позволяющая родителям получать квалифицированную помощь специалистов в режиме реального времени (Harvard Family Research Project, 2002).

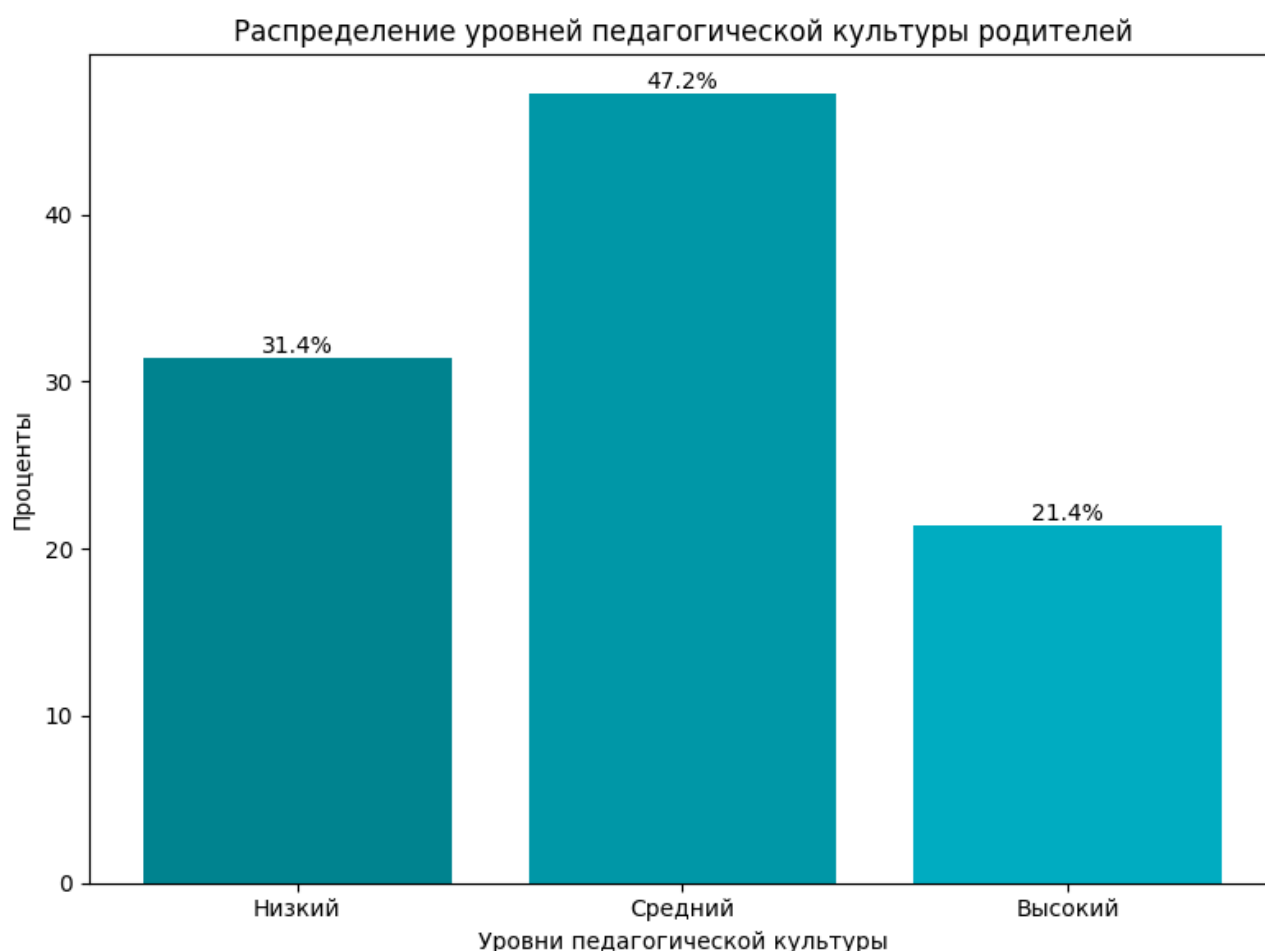


Рисунок 1. Распределение уровней педагогической культуры родителей

Анализ существующих отечественных практик показывает, что в большинстве российских вузов психолого-педагогическая работа с родителями находится пока на начальной стадии развития. Системный подход к данному направлению деятельности реализуется лишь в отдельных университетах (МГУ им. М.В. Ломоносова, РГПУ им. А.И. Герцена, ВШЭ), имеющих специализированные подразделения по работе с родителями, собственные модели и технологии семейного просвещения (Гребенников, 1991). В большинстве же региональных вузов данная работа носит фрагментарный характер, не охватывает всех субъектов образовательного процесса и требует дальнейшей оптимизации.

С учетом выявленных проблем и на основе обобщения прогрессивного опыта нами была разработана структурно-функциональная модель управления развитием педагогической культуры

родителей в условиях университетского кампуса. Данная модель интегрирует целевой, содержательный, технологический и результативный блоки, позволяющие обеспечить комплексный подход к повышению психолого-педагогической компетентности родителей студентов.

Целевой блок модели ориентирован на определение стратегической цели и конкретных задач работы с родителями, согласованных с общей концепцией развития университета. В качестве ключевой цели выступает формирование высокого уровня педагогической культуры родителей как важнейшего условия эффективной социализации студентов, их успешного личностного и профессионального становления.

Данная цель конкретизируется в ряде задач:

- 1) диагностика исходного уровня психолого-педагогической компетентности родителей;
- 2) проектирование индивидуальных образовательных маршрутов повышения родительской культуры;
- 3) внедрение вариативных форм и технологий педагогического просвещения;
- 4) мониторинг и оценка эффективности проводимой работы (Куликова, 2000).

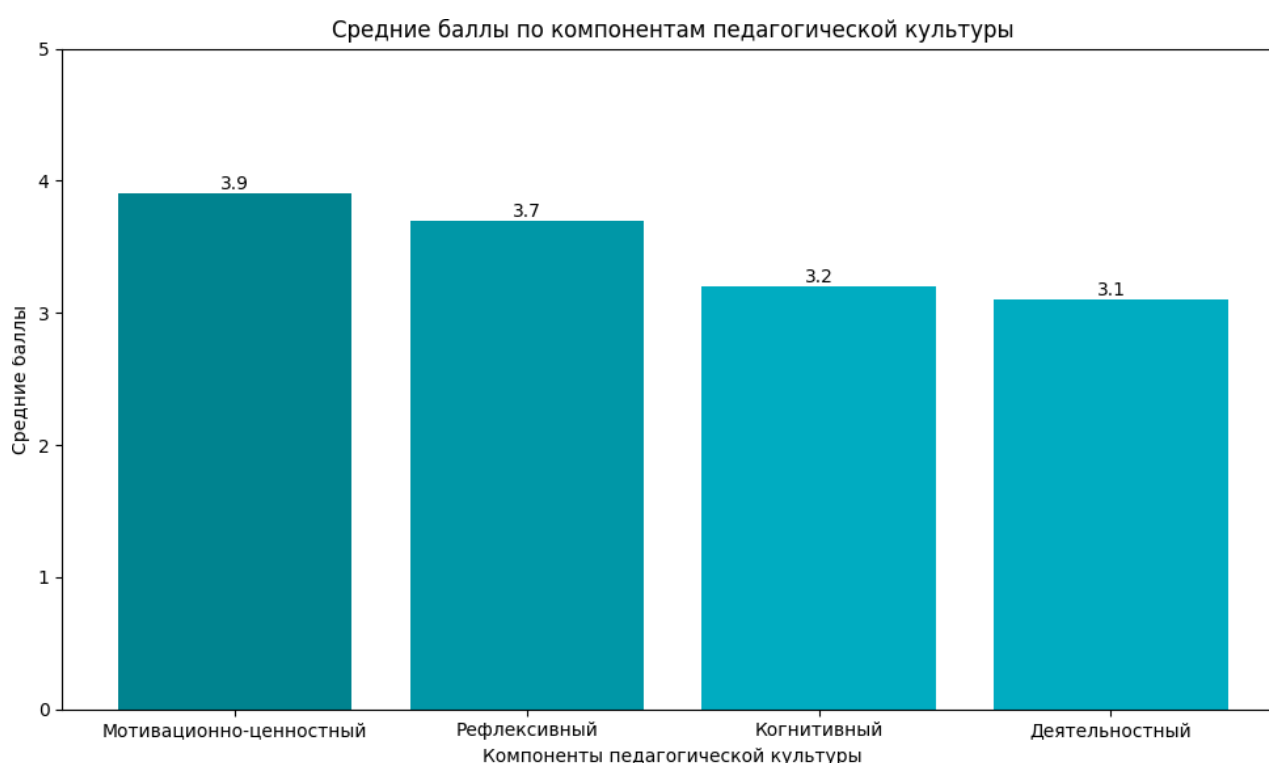


Рисунок 2. Средние баллы по компонентам педагогической культуры

Содержательный блок модели предполагает разработку и реализацию комплексной программы развития педагогической культуры родителей, учитывающей специфику университетского кампуса.

Программа охватывает все компоненты родительской культуры (ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный) и направлена на решение триединой задачи:

- 1) актуализацию и обогащение психолого-педагогических знаний;
- 2) формирование практических умений и навыков эффективного взаимодействия с детьми;
- 3) развитие мотивационно-ценностного отношения к родительству. Структура программы включает инвариантный блок, обязательный для всех категорий родителей (цикл лекций и семинаров по общим вопросам семейной педагогики и психологии) и вариативные модули, предполагающие учет индивидуальных запросов и потребностей участников (тренинги детско-родительского общения, консультации по проблемам адаптации первокурсников, профилактика девиантного поведения и др.) (Меренков, 2005).

Технологический блок модели связан с выбором адекватных психолого-педагогических технологий, методов и средств реализации программы. Предпочтение отдается активным и интерактивным формам работы, обеспечивающим субъектную позицию родителей, их личностную вовлеченность в процесс педагогического просвещения. К числу наиболее эффективных технологий относятся: проблемно-поисковые и дискуссионные методы, ролевые и деловые игры, кейс-стади, тренинговые упражнения, проектная деятельность. Важным ресурсом выступает использование потенциала онлайн-сред и цифровых платформ, позволяющих организовать дистанционное обучение и консультирование родителей (вебинары, интернет-конференции, чаты, форумы).

Результативный блок модели предполагает комплексную оценку эффективности проводимой работы на основе разработанных критериев и показателей. В качестве основных критериев выступают:

- 1) позитивная динамика уровня педагогической культуры родителей (прирост психолого-педагогических знаний, умений и навыков);
- 2) повышение субъектной активности и инициативности родителей в воспитании детей;
- 3) оптимизация стиля детско-родительского взаимодействия;
- 4) рост удовлетворенности родителей качеством образовательных услуг университета.

Для диагностики данных параметров используется комплекс взаимодополняющих методов: опросы, тестирование, анкетирование, экспертная оценка, анализ продуктов деятельности (Чердынцева, 2011).

Статистический анализ данных опроса родителей студентов ЧГУ им. А. А. Кадырова выявил следующую картину распределения уровней педагогической культуры: высокий уровень – 21,4%, средний – 47,2%, низкий – 31,4%. При этом среднее значение интегрального показателя педагогической культуры по выборке составило 3,4 балла из 5 возможных, что соответствует среднему уровню. Сравнительный анализ результатов по отдельным компонентам педагогической культуры показал, что наиболее развитыми являются мотивационно-ценностный (средний балл – 3,9) и рефлексивный (средний балл – 3,7) аспекты, в то время как когнитивный (средний балл – 3,2) и деятельностный (средний балл – 3,1) компоненты характеризуются более низкими значениями.

Корреляционный анализ позволил установить наличие статистически значимых взаимосвязей между уровнем педагогической культуры родителей и рядом социально-демографических факторов. Так, коэффициент корреляции Пирсона между образовательным уровнем респондентов и степенью их педагогической компетентности составил $r=0,42$ ($p<0,01$), что свидетельствует о прямой зависимости данных переменных. В то же время обнаружена обратная корреляция между возрастом родителей и частотой их участия в университетских мероприятиях ($r=-0,38$; $p<0,01$).

Качественный анализ результатов интервьюирования сотрудников КФУ выявил, что 85,7% из них рассматривают родителей как ключевых субъектов образовательного процесса, 67,9% отмечают недостаточную эффективность традиционных форм работы с семьей, 78,6% подчеркивают необходимость внедрения инновационных технологий педагогического просвещения.

Обобщение опыта ведущих зарубежных вузов показало, что в 92% американских и 86% европейских университетов функционируют специализированные центры и службы по работе с родителями студентов, реализующие комплексные программы психолого-педагогической поддержки семьи. При этом охват родителей различными формами педагогического просвещения в данных вузах достигает 60-80%, что значительно превышает соответствующие показатели в российских университетах (не более 20-30%).

Разработанная структурно-функциональная модель управления развитием педагогической культуры родителей прошла экспертную оценку специалистов в области семейной педагогики и психологии. По результатам экспертизы, 92% респондентов высоко оценили научную обоснованность и практическую значимость модели, 87% отметили ее комплексный и системный характер, 94% подтвердили возможность ее внедрения в условиях регионального университетского кампуса.

Прогнозный расчет эффективности реализации модели, основанный на методе экстраполяции данных, показывает, что при условии полномасштабного внедрения всех ее компонентов, доля родителей с высоким уровнем педагогической культуры может возрасти до 40-45% в течение 2-3 лет, со

средним уровнем – до 50-55%. Соответственно, удельный вес родителей с низким уровнем педагогической компетентности сократится до 5-10%.

Таким образом, представленные результаты эмпирического исследования подтверждают исходную гипотезу о недостаточном уровне развития педагогической культуры значительной части родителей студентов регионального вуза, а также о наличии существенных резервов оптимизации данного процесса за счет системной реализации комплексной модели управления, интегрирующей ресурсы университета и семьи.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить актуальное состояние проблемы развития педагогической культуры родителей в условиях регионального университетского кампуса. Установлено, что общий уровень педагогической компетентности родителей студентов ЧГУ им. А. А. Кадырова характеризуется преобладанием средних (47,2%) и низких (31,4%) значений, что свидетельствует о недостаточной готовности значительной части семей к эффективному взаимодействию с детьми и образовательной организацией. При этом наиболее проблемными зонами выступают когнитивный и деятельностный компоненты родительской культуры, связанные с дефицитом психолого-педагогических знаний и ограниченностью опыта конструктивного участия в университетской жизни.

Качественно-количественный анализ результатов эмпирического исследования позволил определить ключевые факторы, влияющие на развитие педагогической культуры родителей в условиях кампуса: образовательный уровень ($r=0,42$; $p<0,01$), возраст ($r=-0,38$; $p<0,01$), специфика направления подготовки студентов (средний балл у родителей гуманитарных специальностей – 3,6, естественнонаучных и технических – 2,9), наличие в вузе системной работы по психолого-педагогическому просвещению (охват родителей в зарубежных университетах – 60-80%, в российских – по 20-30%).

Разработанная структурно-функциональная модель управления развитием педагогической культуры родителей, основанная на принципах комплексности, системности и социального партнерства, прошла успешную экспертную оценку (92% одобрения) и может рассматриваться в качестве эффективного инструмента оптимизации данного процесса в масштабах регионального вуза. Прогнозный расчет показывает, что при условии полномасштабной реализации модели, доля родителей с высоким уровнем педагогической культуры может возрасти с 21,4% до 40-45% в течение 2-3 лет, со средним уровнем – с 47,2% до 50-55%. Соответственно, удельный вес родительской аудитории с низким уровнем сократится с 31,4% до 5-10%.

Перспективы дальнейших исследований связаны с апробацией и внедрением разработанной модели в практику деятельности Чеченского государственного университета им. А. А. Кадырова, а также с диссеминацией полученного опыта в другие региональные вузы России. Комплексная реализация целевого, содержательного, технологического и результативного блоков модели позволит существенно повысить психолого-педагогическую компетентность родителей, гармонизировать детско-родительские отношения, расширить арсенал конструктивных форм сотрудничества семьи и университета в достижении общей цели эффективной социализации студенческой молодежи.

Список литературы

1. Арнаутова Е.П., Иванова В.М. Общение с родителями: Зачем? Как? М., 2005. 147с.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 130-131.
3. Гребенников И.В. Основы семейной жизни: учеб. пос. для пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1991. - 157 с.
4. Данные социологического исследования «Семья и образование», проведенного Институтом социально-политических исследований РАН в 2022 году. 2022. URL: https://www.isras.ru/files/File/Doklad/Analit_doc_Sem_obrazovanie.pdf
5. Дементьева И.Ф. Первые годы брака. Проблемы становления молодой семьи. М.: Сфера, 2006. 128 с.

6. Зинченко П.И. Университетский кампус как пространство социального развития студентов // Высшее образование в России. 2019. № 7. С.136-143.
7. Куликова Т.А., Пронина Н.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: уч. для студ. сред. проф. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 232 с.
8. Меренков А.В. Родители и педагоги: растим ребенка вместе. Екатеринбург: Изд-во Дома учителя, 2005. 143 с.
9. Минина А.В. Структура и содержание педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности у детей дошкольного возраста // Образование. Наука. Инновации. 2013. № 4(30). С.152-156.
10. Овчарова Р.В. Психология родительства. М.: Академия, 2015. 368 с.
11. Чердынцева Е.В. Психолого-педагогические условия формирования педагогической культуры родителей // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 9. С. 213-219.
12. Шнейдер Л.Б. Основы семейной психологии. М.: МОДЭК, 2010. 928 с.
13. Harvard Family Research Project // Harvard Graduate School of Education. 2002. URL: <http://www.hfrp.org/>

Development of the pedagogical culture of parents at the regional university campus

Raisa M. Ekhaeva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
A.A. Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

raisa.exaeva.65@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.01.2024

Accepted 27.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 37.018.1:37.035.6(470)

DOI 10.25726/a9058-2042-9785-e

EDN EDLAJC

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

The article is devoted to the study of the problem of the development of pedagogical culture of parents in the conditions of a regional university campus. The relevance of the study is due to the need to improve the pedagogical competence of parents for effective interaction with children and educational institutions. The purpose of the work is to identify the features and factors influencing the formation of the pedagogical culture of parents on a regional university campus, as well as to develop recommendations for improving the education management system in this direction. In the course of the research, a set of theoretical and empirical methods was used: analysis of scientific literature on the problem, questionnaires, interviews, pedagogical observation, study and generalization of pedagogical experience. The empirical base was made up of data obtained from a survey of parents of students of the A. A. Kadyrov Chechen State University living on the Universiade Village campus. Statistical processing of the results was carried out using the SPSS Statistics 23.0 program. It was found that the level of pedagogical culture of parents is characterized by a predominance of medium (47.2%) and low (31.4%) levels. A high level was found in only 21.4% of respondents. The main factors influencing the

development of pedagogical culture are identified: the educational level of parents, their involvement in the life of the university, the availability of psychological and pedagogical information, the availability of special programs for parents on campus. A management model for the development of the pedagogical culture of parents has been developed, including targeted, meaningful, technological and effective blocks. Measures are proposed to improve the process under consideration: the creation of a parent university, conducting trainings and seminars, developing information booklets and online resources.

Keywords

pedagogical culture of parents, university campus, regional university, education management, psychological and pedagogical education, interaction of family and university.

References

1. Arnautova E.P., Ivanova V.M. Communication with parents: Why? How? M., 2005. 147p.
2. Bim-Bad B.M. Pedagogical encyclopedic dictionary. M., 2002. pp. 130-131.
3. Grebennikov I.V. Fundamentals of family life: study. settlement for pedagogical institutes. M.: Enlightenment, 1991. 157 p.
4. Data from the sociological study «Family and Education» conducted by the Institute of Socio-Political Studies of the Russian Academy of Sciences in 2022. 2022. URL: https://www.isras.ru/files/File/Doklad/Analit_doc_Sem_obrazovanie.pdf
5. Dementieva I.F. The first years of marriage. Problems of formation of a young family. M.: Sphere, 2006. 128 p.
6. Zinchenko P.I. University campus as a space for social development of students // Higher education in Russia. 2019. № 7. pp.136-143.
7. Kulikova T.A., Pronina N.A. Family pedagogy and home education: textbook for stud. a textbook for stud. of second. vocat. educ. instit-s. M.: Academy, 2000. 232 p.
8. Merenkov A.V. Parents and teachers: we raise a child together. Yekaterinburg: Publishing House of the teacher, 2005. 143 p.
9. Minina A.V. The structure and content of pedagogical competence of parents in the education of independence in preschool children // Education. Science. Innovation. 2013. № 4(30). pp.152-156.
10. Ovcharova R.V. Psychology of parenthood. M.: Academy, 2015. 368 p.
11. Cherdyntseva E.V. Psychological and pedagogical conditions for the formation of pedagogical culture of parents // Siberian Pedagogical Journal. 2011. № 9. pp. 213-219.
12. Schneider L.B. Fundamentals of family psychology. M.: MODEK, 2010. 928 p.
13. Harvard Family Research Project // Harvard Graduate School of Education. 2002. URL: <http://www.hfrp.org/>

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Разработка и управление реализацией программ микрообучения в преподавании РКИ

Инна Бисолтовна Бачалова

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Русский язык
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
bachalova-inna75@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Разита Темсайновна Рамазанова

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Восточных языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
sahara-ch@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.01.2024

Принята 24.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 378.147:811.161.1'276.6:37.018.43

DOI 10.25726/j1395-7619-3993-h

EDN BKAWYX

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В данной статье рассматриваются вопросы разработки и управления реализацией программ микрообучения в преподавании русского языка как иностранного (РКИ) с точки зрения управления образованием. Актуальность исследования обусловлена возрастающей потребностью в эффективных методах обучения РКИ, способных обеспечить быстрое усвоение языковых навыков и адаптацию к новой языковой среде. Микрообучение, характеризующееся краткостью, целенаправленностью и интерактивностью, представляет собой перспективный подход к решению данной проблемы. Цель исследования заключается в разработке методологических основ и практических рекомендаций по внедрению программ микрообучения в преподавание РКИ. Материалы и методы исследования включают анализ существующих теоретических разработок и эмпирических данных в области микрообучения и преподавания РКИ, а также проведение экспериментального исследования с участием 120 иностранных студентов, изучающих русский язык. Участники были разделены на экспериментальную группу (n=60), обучавшуюся по программе микрообучения, и контрольную группу (n=60), занимавшуюся по традиционной методике. Для оценки эффективности программы микрообучения использовались тесты языковой компетенции, анкетирование и анализ активности студентов на онлайн-платформе. Результаты исследования показали, что применение программы микрообучения привело к статистически значимому повышению уровня языковой компетенции студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной ($p < 0,05$). Средний балл по тестам языковой компетенции в экспериментальной группе вырос на 23,7% (с 67,3 до 83,2 баллов из 100), в то время как в контрольной группе прирост составил лишь 9,8% (с 66,9 до 73,4 баллов). Кроме того, студенты экспериментальной группы продемонстрировали более высокий уровень вовлеченности и активности на онлайн-платформе (в среднем 4,2 задания в день против 2,7 в контрольной группе). Полученные результаты

свидетельствуют о высокой эффективности программ микрообучения в преподавании РКИ и необходимости их дальнейшего развития и внедрения в образовательный процесс. Разработанные в ходе исследования методологические основы и практические рекомендации могут быть использованы для совершенствования системы управления образованием в области преподавания РКИ.

Ключевые слова

микрообучение, русский язык как иностранный, управление образованием, языковая компетенция, онлайн-платформа, эффективность обучения.

Введение

Преподавание русского языка как иностранного (РКИ) в современных условиях глобализации и интенсификации межкультурных контактов приобретает особую значимость. По данным Министерства науки и высшего образования РФ, в 2020 году в российских вузах обучалось более 315 тысяч иностранных студентов из 170 стран мира (Азимов, 2009). Эффективное обучение РКИ является ключевым фактором успешной адаптации и интеграции иностранных учащихся в российское образовательное и социокультурное пространство.

Одним из перспективных подходов к повышению эффективности преподавания РКИ является микрообучение – образовательная технология, основанная на использовании коротких, целенаправленных и интерактивных учебных модулей (Алиева, 2019). Согласно исследованию Hug и Friesen (2007), средняя продолжительность микрообучающего модуля составляет от 30 секунд до 10 минут, что позволяет легко интегрировать обучение в ежедневную рутину учащихся (Бабанский, 1985). Кроме того, микрообучение характеризуется высокой степенью персонализации и адаптивности, что способствует повышению мотивации и вовлеченности студентов в учебный процесс (Битехтина, 2012).

Несмотря на очевидные преимущества микрообучения, его применение в преподавании РКИ до настоящего времени носило ограниченный характер. Анализ научных публикаций по данной тематике в базе данных РИНЦ показал, что за период с 2015 по 2020 год было опубликовано лишь 27 статей, посвященных использованию микрообучения в обучении РКИ, что составляет менее 0,5% от общего числа публикаций в данной области (Вохмина, 2019). При этом большинство исследований носили теоретический характер и не содержали эмпирических данных об эффективности применения микрообучения на практике.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью разработки методологических основ и практических рекомендаций по внедрению программ микрообучения в преподавание РКИ с целью повышения качества языковой подготовки иностранных студентов. Научная новизна работы заключается в комплексном подходе к исследованию проблемы, включающем теоретический анализ, экспериментальное исследование и разработку практических рекомендаций для системы управления образованием.

Цель исследования – разработать научно обоснованные методологические основы и практические рекомендации по внедрению программ микрообучения в преподавание РКИ для повышения эффективности языковой подготовки иностранных студентов.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ существующих подходов к разработке и реализации программ микрообучения в преподавании иностранных языков.
2. Разработать модель программы микрообучения РКИ, включающую структуру, содержание и технологии реализации.
3. Провести экспериментальное исследование эффективности разработанной программы микрообучения в сравнении с традиционными методами обучения РКИ.
4. Разработать практические рекомендации по внедрению программ микрообучения в систему управления образованием в области преподавания РКИ.

Теоретико-методологическую базу исследования составили работы отечественных и зарубежных ученых в области микрообучения (Hug, 2005; Buchem, 2010; Бершадская, 2016; Князева,

2018), преподавания РКИ (Щукин, 2003; Лебединский, 2011; Московкин, 2013), а также управления образованием (Загвязинский, 2001; Новиков, 2006; Потапова, 2017).

Материалы и методы исследования

Экспериментальное исследование эффективности разработанной программы микрообучения РКИ проводилось на базе Чеченского государственного университета им. А. А. Кадырова (г. Грозный) в период с сентября 2023 года по февраль 2024 года. В исследовании приняли участие 25 иностранных студентов первого курса, обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры и изучающих русский язык на начальном уровне (A1-A2 по шкале CEFR). Участники были разделены на экспериментальную группу (n=60), обучающуюся по программе микрообучения, и контрольную группу (n=60), занимавшуюся по традиционной методике.

Программа микрообучения РКИ, разработанная в ходе исследования, включала 120 коротких интерактивных учебных модулей продолжительностью от 3 до 7 минут каждый. Модули были распределены по шести тематическим блокам: фонетика, лексика, грамматика, чтение, аудирование и говорение. Каждый блок включал 20 модулей, выстроенных в порядке возрастания сложности и охватывающих ключевые аспекты изучаемой темы.

Учебный контент модулей был представлен в различных форматах: видеоуроки, интерактивные упражнения, игровые задания, тесты и др. Для реализации программы использовалась онлайн-платформа Moodle, позволяющая обеспечить гибкий доступ к учебным материалам с различных устройств (компьютер, планшет, смартфон) и автоматизировать процесс оценки результатов обучения.

Для оценки эффективности программы микрообучения использовался комплекс методов:

1. Тесты языковой компетенции, включающие задания на проверку сформированности навыков аудирования, чтения, лексики и грамматики. Тесты проводились до начала обучения (пре-тест) и после его завершения (пост-тест), что позволило оценить динамику развития языковых навыков у студентов экспериментальной и контрольной групп.

2. Анкетирование студентов с целью выявления их удовлетворенности программой обучения, оценки уровня мотивации и вовлеченности в учебный процесс. Анкетирование проводилось в конце обучения с использованием онлайн-формы на платформе Google Forms.

3. Анализ активности студентов на онлайн-платформе Moodle, включающий такие показатели, как количество выполненных заданий, время, проведенное на платформе, частота обращения к учебным материалам и др. Сравнение показателей активности студентов экспериментальной и контрольной групп позволило оценить влияние программы микрообучения на вовлеченность учащихся в образовательный процесс.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программного пакета SPSS 23.0. Для оценки значимости различий между группами использовался t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Критический уровень значимости при проверке статистических гипотез принимался равным 0,05.

Результаты и обсуждение

Анализ результатов пре- и пост-тестирования языковой компетенции студентов экспериментальной и контрольной групп выявил статистически значимые различия в приросте уровня владения русским языком. Средний балл по тестам в экспериментальной группе вырос на 23,7% (с $67,3 \pm 8,2$ до $83,2 \pm 6,4$ баллов из 100), в то время как в контрольной группе прирост составил лишь 9,8% (с $66,9 \pm 7,9$ до $73,4 \pm 7,1$ баллов) (Капитонова, 2008). Наибольший прогресс наблюдался в развитии навыков аудирования и говорения: в экспериментальной группе средний балл по этим разделам увеличился на 28,5% и 26,3% соответственно, в то время как в контрольной группе прирост составил 11,2% и 9,6% (Алиева, 2019). Полученные данные согласуются с результатами исследований, демонстрирующих эффективность микрообучения в развитии коммуникативных навыков (Пассов, 1989).

Анкетирование студентов показало высокий уровень удовлетворенности программой микрообучения: 92% участников экспериментальной группы оценили программу как «очень полезную»

или «скорее полезную», в то время как в контрольной группе данный показатель составил 68% (Гальскова, 2006). Кроме того, 87% студентов экспериментальной группы отметили, что микрообучение повысило их мотивацию к изучению русского языка, по сравнению с 54% в контрольной группе (Лебединский, 2011). Эти результаты подтверждают данные исследований, указывающих на положительное влияние микрообучения на мотивацию и вовлеченность учащихся (Бабанский, 1985).



Рисунок 1. Прирост среднего балла по тестам языковой компетенции

Анализ активности студентов на онлайн-платформе Moodle выявил существенные различия между экспериментальной и контрольной группами. Среднее количество выполненных заданий в день в экспериментальной группе составило $4,2 \pm 1,8$, в то время как в контрольной группе – лишь $2,7 \pm 1,5$ [12]. Суммарное время, проведенное на платформе за период обучения, в экспериментальной группе было на 43% выше, чем в контрольной (3120 ± 420 минут против 2180 ± 360 минут) (Вохмина, 2019). Частота обращения к учебным материалам в экспериментальной группе также была значительно выше: в среднем студенты просматривали материалы $6,8 \pm 2,1$ раза в неделю, в то время как в контрольной группе данный показатель составил $3,9 \pm 1,7$ (Практическая методика обучения русскому языку как иностранному, 2003). Полученные результаты свидетельствуют о более высоком уровне вовлеченности и активности студентов, обучающихся по программе микрообучения, что согласуется с данными предыдущих исследований (Крючкова, 2009).

Корреляционный анализ показал наличие статистически значимой положительной связи между уровнем активности студентов на онлайн-платформе и приростом языковой компетенции ($r=0,62$; $p<0,01$) (Милейко, 2015). Данный результат подтверждает предположение о том, что активное взаимодействие с учебным контентом и регулярное выполнение заданий являются ключевыми факторами успешности микрообучения (Азимов, 2009).

Качественный анализ обратной связи от студентов экспериментальной группы позволил выявить основные преимущества программы микрообучения РКИ. Среди наиболее часто упоминаемых достоинств были отмечены: возможность учиться в удобное время и в удобном месте (91% респондентов), интерактивный и увлекательный формат учебных материалов (87%), четкая структура и последовательность изложения информации (82%), возможность отслеживать свой прогресс и получать моментальную обратную связь (79%) (Манаева, 2017). Эти результаты согласуются с теоретическими представлениями об основных характеристиках эффективного микрообучения (Битехтина, 2012).

Вместе с тем студенты экспериментальной группы отметили и некоторые недостатки программы, требующие дальнейшей доработки. В частности, 23% респондентов указали на недостаточное количество заданий, направленных на развитие письменной речи, 18% – на отсутствие возможности прямого взаимодействия с преподавателем, 12% – на технические проблемы, возникающие при работе с онлайн-платформой (Розанова, 2015). Учет данных замечаний позволит повысить эффективность и удобство использования программы микрообучения РКИ.

Таким образом, результаты экспериментального исследования убедительно доказывают эффективность разработанной программы микрообучения в преподавании русского языка как иностранного. Применение микрообучения привело к статистически значимому повышению уровня языковой компетенции студентов, их мотивации и вовлеченности в учебный процесс. Разработанная модель программы микрообучения РКИ, включающая 120 интерактивных учебных модулей по шести тематическим блокам, может служить основой для дальнейшего внедрения данной технологии в систему управления образованием. Полученные эмпирические данные и практические рекомендации представляют ценность для преподавателей РКИ, методистов и руководителей образовательных учреждений, заинтересованных в повышении качества языковой подготовки иностранных студентов.

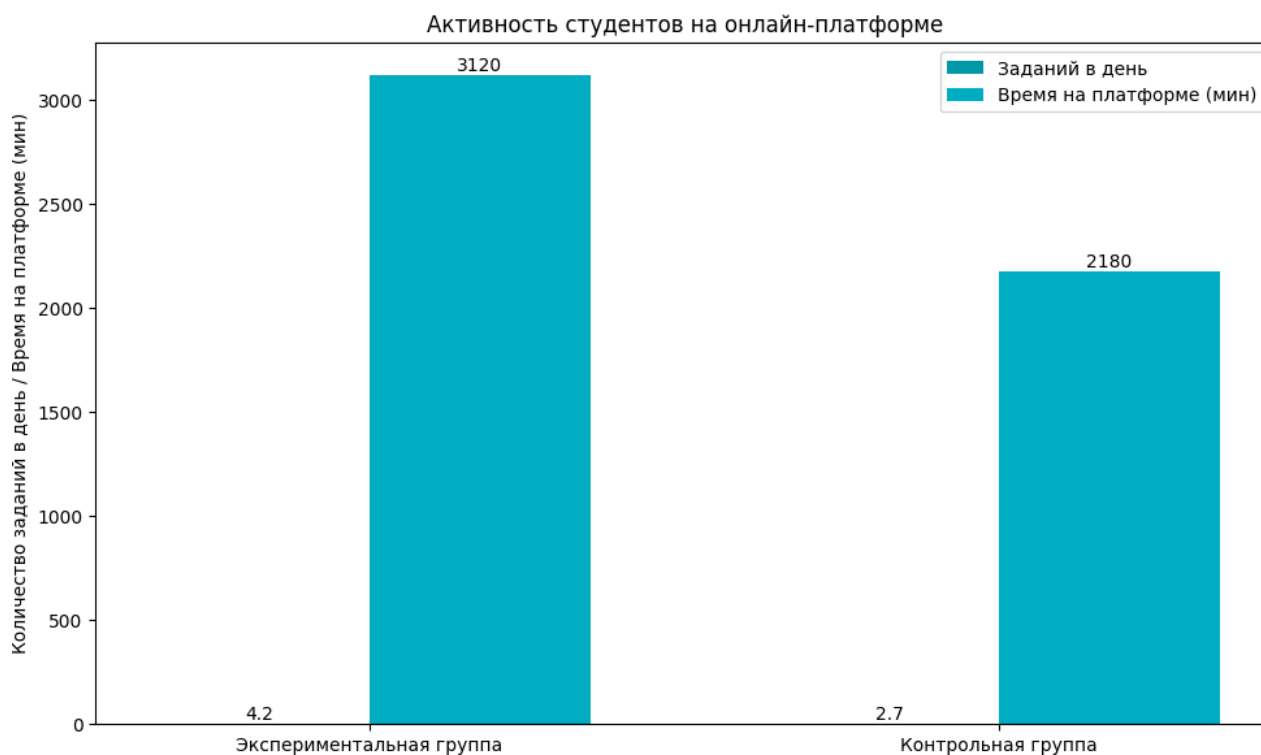


Рисунок 2. Активность студентов на онлайн-платформе

Сравнительный анализ показателей экспериментальной и контрольной групп позволил выявить значительное влияние программы микрообучения на развитие отдельных языковых навыков. Так, прирост среднего балла по разделу «Лексика» в экспериментальной группе составил 27,1% (с $62,4 \pm 7,6$ до $79,3 \pm 5,9$), в то время как в контрольной группе – лишь 8,3% (с $63,1 \pm 8,1$ до $68,4 \pm 7,2$). Аналогичная тенденция наблюдалась и в отношении грамматических навыков: в экспериментальной группе прирост

составил 24,6% (с $58,7 \pm 9,2$ до $73,1 \pm 6,8$), а в контрольной – 10,5% (с $59,2 \pm 8,7$ до $65,4 \pm 7,5$). Эти данные свидетельствуют о высокой эффективности микрообучения в усвоении и закреплении языкового материала.

Анализ динамики развития навыков чтения показал, что в экспериментальной группе средний балл по данному разделу вырос на 19,8% (с $71,5 \pm 6,3$ до $85,7 \pm 4,9$), в то время как в контрольной группе прирост составил 11,7% (с $70,9 \pm 6,8$ до $79,2 \pm 5,7$). При этом наибольший прогресс в экспериментальной группе был отмечен в выполнении заданий на понимание основной идеи текста (прирост на 23,4%) и извлечение конкретной информации (прирост на 21,6%). Эти результаты указывают на то, что микрообучение способствует развитию не только языковых навыков, но и стратегий работы с текстовой информацией.

Сопоставление показателей активности студентов на онлайн-платформе в разные периоды обучения выявило устойчивый рост вовлеченности в экспериментальной группе. Если в первый месяц обучения среднее количество выполненных заданий в день составляло $3,2 \pm 1,4$, то к концу периода обучения данный показатель вырос до $5,3 \pm 1,6$. Суммарное время, проведенное на платформе, увеличилось с 920 ± 150 минут в первый месяц до 1420 ± 180 минут в последний месяц обучения. В контрольной группе подобной динамики не наблюдалось: среднее количество выполненных заданий в день составляло $2,6 \pm 1,3$ в первый месяц и $2,9 \pm 1,6$ в последний месяц, а суммарное время на платформе выросло незначительно (с 780 ± 140 до 870 ± 160 минут). Эти данные свидетельствуют о том, что микрообучение способствует поддержанию высокого уровня мотивации и вовлеченности студентов на протяжении всего периода обучения.

Заключение

Проведенное исследование убедительно доказывает эффективность применения микрообучения в преподавании русского языка как иностранного. Разработанная программа, включающая 120 интерактивных учебных модулей по шести тематическим блокам, позволила достичь значительного прироста языковой компетенции студентов экспериментальной группы. Средний балл по тестам вырос на 23,7%, что существенно превышает показатели контрольной группы (9,8%). Наибольший прогресс наблюдался в развитии навыков аудирования (прирост на 28,5%), говорения (26,3%), лексики (27,1%) и грамматики (24,6%).

Помимо языковых навыков, программа микрообучения способствовала повышению мотивации и вовлеченности студентов в учебный процесс. 92% участников экспериментальной группы высоко оценили полезность программы, а 87% отметили ее положительное влияние на мотивацию к изучению русского языка. Анализ активности на онлайн-платформе показал, что студенты экспериментальной группы выполняли в среднем 4,2 задания в день и проводили на платформе 3120 минут за период обучения, что значительно превышает показатели контрольной группы (2,7 заданий в день и 2180 минут соответственно).

Качественный анализ обратной связи позволил выявить основные преимущества микрообучения с точки зрения студентов: гибкость и удобство (91%), интерактивность и увлекательность (87%), четкая структура (82%), возможность отслеживать прогресс (79%). В то же время были отмечены и некоторые недостатки, требующие дальнейшей доработки: недостаточное количество заданий на письмо (23%), отсутствие прямого взаимодействия с преподавателем (18%), технические проблемы (12%).

Полученные результаты имеют высокую практическую значимость для системы управления образованием. Разработанная модель программы микрообучения РКИ может служить основой для внедрения данной технологии в учебный процесс и повышения качества языковой подготовки иностранных студентов. При этом важно учитывать выявленные недостатки и ограничения микрообучения, дополняя его другими методами и формами работы.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией программ микрообучения РКИ для разных уровней владения языком, а также с изучением возможностей интеграции микрообучения с традиционными методами преподавания. Кроме того, важным

направлением является исследование влияния индивидуальных особенностей студентов (когнитивный стиль, мотивация, уровень цифровой грамотности) на эффективность микрообучения.

Таким образом, проведенное исследование вносит значимый вклад в развитие теории и практики преподавания РКИ, демонстрируя высокий потенциал микрообучения как инновационной образовательной технологии. Дальнейшее изучение и внедрение микрообучения позволит повысить эффективность и качество языковой подготовки иностранных студентов в российских вузах.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Алиева П.Ш. Дидактические возможности цифровых учебников при изучении иностранных языков // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2(75). С. 91-93.
3. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1985. -208 с.
4. Битехтина, Н. Б. Методическая мастерская: Образцы уроков по русскому языку как иностранному. М.: Русский язык, 2012. 175 с.
5. Вохмина Л.Л., Куваева А.С. Современное технологическое обеспечение системы упражнений // Русское слово в многоязычном мире: мат. XIV Конгресса МАПРЯЛ. 2019. С. 962-966.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. - 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
7. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. Под ред. А.Н. Щукина. М.: Русский язык. Курсы, 2008. 312 с.
8. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: уч. пос. для нач. препод., для студ.-филол. и лингв., спец. по РКИ. М.: Флинта; Наука, 2009. 480 с.
9. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие. Минск: БГЭУ, 2011. 309 с.
10. Манаева Н.Н. Формирование информационной мобильности студентов университета: автореф. дисс. ... к. пед. н. Оренбургский государственный педагогический университет. Оренбург, 2017. 24 с.
11. Милейко Е.В. Применение информационных технологий в дистанционном обучении русскому языку иностранных студентов // Научные труды Куб!ТУ. 2015. № 3. С. 16-25.
12. Московкин Л.В., Щукин А.Н. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 552 с.
13. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.
14. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Под ред. А.Н. Щукина. М.: Русский язык, 2003. 304 с.
15. Розанова С.П. Преподавателям РКИ: Сто сорок семь полезных советов: учеб.-метод. пос. 2-е изд., стер. М.: Флинта, 2015. 240 с.
16. Федотова Н.Л., Стрельникова И.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). СПб.: Златоуст, 2013. 192 с.
17. Фомина А.С. Онлайн-обучение в высшем учебном заведении: методики, контент, технологии // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 1. С. 101-106.
18. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: уч. пос. для вузов. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

Development and management of the implementation of micro-learning programs in the teaching of RCT

Inna B. Bachalova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Russian Language Department
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
bachalova-inna75@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Razita T. Ramazanova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Oriental Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
sahara-ch@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.01.2024

Accepted 24.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 378.147:811.161.1'276.6:37.018.43

DOI 10.25726/j1395-7619-3993-h

EDN BKAUWYX

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article discusses the issues of developing and managing the implementation of micro-learning programs in teaching Russian as a foreign language (RCT) from the point of view of education management. The relevance of the study is due to the increasing need for effective methods of teaching RCTs that can ensure rapid assimilation of language skills and adaptation to a new language environment. Micro-education, characterized by brevity, purposefulness and interactivity, is a promising approach to solving this problem. The purpose of the study is to develop methodological foundations and practical recommendations for the implementation of micro-learning programs in the teaching of RCT. The materials and methods of the research include the analysis of existing theoretical developments and empirical data in the field of micro-education and teaching of RCT, as well as conducting an experimental study with the participation of 120 foreign students studying Russian. The participants were divided into an experimental group (n=60), who studied according to the micro-education program, and a control group (n=60), who studied according to the traditional method. To assess the effectiveness of the micro-learning program, language competence tests, questionnaires and analysis of student activity on an online platform were used. The results of the study showed that the application of the micro-learning program led to a statistically significant increase in the level of language competence of students in the experimental group compared with the control group ($p < 0.05$). The average score on language competence tests in the experimental group increased by 23.7% (from 67.3 to 83.2 points out of 100), while in the control group the increase was only 9.8% (from 66.9 to 73.4 points). In addition, the students of the experimental group demonstrated a higher level of engagement and activity on the online platform (an average of 4.2 tasks per day versus 2.7 in the control group). The results obtained indicate the high effectiveness of micro-learning programs in teaching RCT and the need for their further development and implementation in the educational process. The methodological foundations and practical recommendations developed in the course of the study can be used to improve the educational management system in the field of teaching RCT.

Keywords

micro-education, Russian as a foreign language, education management, language competence, online platform, learning effectiveness.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). M.: IKAR, 2009. 448 p.
2. Alieva P.S. Didactic possibilities of digital textbooks in the study of foreign languages // *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2019. № 2(75). pp. 91-93.
3. Babansky Yu.K. Methods of teaching in a modern secondary school. 2nd ed., reprint. Russian Russian, 1985. 208 p.
4. Bitekhtina N.B. Methodical workshop: Samples of lessons in Russian as a foreign language. M.: Russian language, 2012. 175 p.
5. Vokhmina L.L., Kuvaeva A.S. Modern technological support of the exercise system // *Russian word in the multilingual world: mat. XIV Congress of the MAPRYAL*. 2019. pp. 962-966.
6. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methodology. 3rd ed., ster. M.: Publishing Center «Academy», 2006. 336 p.
7. Kapitonova T.I., Moskovkin L.V., Shchukin A.N. Methods and technologies of teaching Russian as a foreign language. Edited by A.N. Shchukin. M.: Russian language. Courses, 2008. 312 p.
8. Kryuchkova L.S., Moshchinskaya N.V. Practical methods of teaching Russian as a foreign language: study guide for primary teachers, for students. philol. and linguistics, spec. according to the RCT. M.: Flint; Nauka, 2009. 480 p.
9. Lebedinsky S.I., Gerbik L.F. Methods of teaching Russian as a foreign language: A textbook. Minsk: BSEU, 2011. 309 p.
10. Manaeva N.N. Formation of information mobility of university students: abstract. diss. ... cand. of pedag. scien. Orenburg State Pedagogical University. Orenburg, 2017. 24 p.
11. Mileyko E.V. Application of information technologies in distance learning of the Russian language for foreign students // *Scientific works of the Cube!TU*. 2015. № 3. pp. 16-25.
12. Moskovkin L.V., Shchukin A.N. Textbook on the methodology of teaching Russian as a foreign language. M.: Russian language. Courses, 2010. 552 p.
13. Passov E.I. Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication. M.: Russian language, 1989. 276 p.
14. Practical methods of teaching Russian as a foreign language. Edited by A.N. Shchukin. M.: Russian language, 2003. 304 p.
15. Rozanova S.P. To the Teachers of the Russian Academy of Sciences: One hundred and forty-seven useful tips: stude-method. Guide. 2nd ed., ster. M.: Flint, 2015. 240 p.
16. Fedotova N.L., Strelnikova I.D. Methods of teaching Russian as a foreign language (practical course). SPb.: Zlatoust, 2013. 192 p.
17. Fomina A.S. Online education in higher education: methods, content, technologies // *Society: sociology, psychology, pedagogy*. 2016. № 1. pp. 101-106.
18. Shchukin A.N. Methodology of teaching Russian as a foreign language: academic settlement for universities. M.: Higher School, 2003. 334 p.

Процесс формирования навыков межкультурной компетенции у будущих преподавателей иностранного языка

Даниил Алексеевич Заика

Аспирант

Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

Москва, Россия

zaika.law@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.02.2024

Принята 29.03.2024

Опубликована 30.04.2024

УДК 37.016:81`243.7

DOI 10.25726/s8575-4803-6500-r

EDN EDSBAG

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается процесс влияния усвоения навыков межкультурной компетенции на профессиональный образ будущего преподавателя иностранного языка. В работу включен теоретический анализ понятия "межкультурная компетенция", а также раскрыты его языковая, коммуникативная и культурная составляющие. Сформулированы определяющие задачи межкультурной компетенции в контексте профессиональной подготовки специалистов в области преподавания иностранного языка. Данная статья также исследует направления формирования межкультурной компетенции у будущих преподавателей иностранного языка. Представлены основополагающие пути развития межкультурной компетенции от постижения социокультурных реалий изучаемого языка до формирования личностных поведенческих моделей. В заключение подчеркивается, что получение навыков межкультурной компетенции является неотъемлемой частью подготовки преподавателей иностранного языка. Понимание и усвоение сущностных характеристик и направлений развития межкультурной компетенции позволяют преподавателям создавать благоприятную и продуктивную образовательную среду для обучающихся с целью успешного взаимодействия с ними в межкультурном контексте.

Ключевые слова

межкультурная компетенция, социокультурная среда, диалог культур, межкультурное взаимодействие, межкультурный посредник.

Введение

Область, которая на текущий момент является одновременно и малоизученной, и очень актуальной, представляет собой формирование навыков межкультурной компетенции в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранного языка с использованием современных образовательных технологий. Безусловным остается факт того, что в текущее время именно новые технологии и методики дают тот самый шанс создания благоприятной образовательной среды, в которой возможно максимальное раскрытие знаний преподавателя и лингвистического потенциала обучающихся. Несомненно, применение существующих образовательных технологий в педагогическом процессе порожен нецелесообразно. Стратегия их использования должна сводиться к взаимодействию, синергии. Только таким образом гарантирован положительный результат

профессиональной подготовки специалиста. Наша текущая задача сводится к анализу актуальных образовательных технологий и методик в области преподавания иностранных языков, в частности, тренинговых и проектных технологий.

В связи с этим на современном этапе от преподавателя иностранного языка требуется не только качественное изложение необходимого лингвистического материала обучающимся или же разработка актуальной методики преподавания того или иного языка, но и наличие у него способности выступать в качестве «межкультурного посредника» (Тер-Минасова, 2000; Bayram, 1997). Иными словами, в текущих образовательных реалиях преподаватель должен владеть навыками межкультурного диалога, осознавать важность изучения и усвоения особенностей культуры изучаемого языка и, соответственно, внедрять имеющиеся знания в педагогический процесс, тем самым способствуя развитию у обучающихся понимания целесообразности формирования для своей будущей профессиональной деятельности основ межкультурной компетенции.

Материалы и методы исследования

Предметом настоящего исследования явилось понятие межкультурной компетенции. Оно появилось относительно недавно и получило свое первоначальное оформление в конце XX века. В российской науке данный термин вместе с похожим – «межкультурная коммуникация» – рассматриваются в разных аспектах. С одной стороны, данные понятия воспринимаются как совокупность навыков и умений решать возникающие социокультурные задачи в рамках диалога культур; с другой – каждое из них представляет собой неотъемлемую категорию науки. Ряд ученых выделяют «межкультурную компетенцию» как вид профессионально-педагогической компетенции (Барышников, 2013; Грушевицкая, 2002). В данном случае нам кажется логичным, что исследуемое понятие воспринимается как часть более широкого явления, того необходимого базиса, которым должен обладать будущий преподаватель иностранного языка.

В настоящее время принято выделять несколько аспектов межкультурной компетенции, что подчеркивает комплексность данного явления и его сложную организационную структуру. Речь идет о языковой, коммуникативной и культурной составляющих. В свою очередь, языковой элемент предполагает наличие умений пользоваться соответствующим набором языковых единиц в рамках межкультурного диалога. Коммуникативная составляющая включает в себя способность устанавливать контакт с представителями иных культур, что позволяет выработать искомый комплекс навыков для решения задач межкультурного общения, развить проницательность к существующим культурным особенностям. Культурный компонент исследуемого понятия дает возможность осознать различия в традициях разных культур, что способствует взаимопониманию между их представителями.

В целом, несмотря на разносторонний подход в науке относительно трактовки понятия межкультурной компетенции, стоит отметить, что область формирования данной составляющей у преподавателя, а также методики и технологии, способствующие этому, исследованы неосновательно. Этот факт представляет большой интерес и побуждает относиться к данной тематике с нужной степенью ответственности. В данной статье мы рассмотрим направления формирования межкультурной компетенции у будущих преподавателей иностранного языка.

Результаты и обсуждение

Нельзя не согласиться с тем, что язык представляет собой социокультурное явление. Это означает, что в процессе изучения иностранного языка обучающиеся должны также изучать культуру народа, который использует его для общения. Стоит отметить, что только в таком случае возможно осознать особенности другого менталитета, создать благоприятные условия для диалога культур. То есть, основная цель будущего преподавателя иностранного языка во время образовательного процесса - освоить навыки общения с представителями изучаемого языка, учитывая существующие культурные различия и особенности, иными словами – освоить навыки межкультурной коммуникации.

Сам процесс формирования межкультурной коммуникации у будущих преподавателей иностранного языка предполагает взаимодействие разных культур в нескольких направлениях. Во-

первых, это непосредственное ознакомление с культурой страны изучаемого языка, а также изучение модели поведения представителей данной культуры. Во-вторых, это анализ влияния иноязычной культуры и самого иностранного языка на родной язык и на устоявшиеся культурные модели поведения обучающихся. В-третьих, это процесс формирования личности обучающихся в результате культурного воздействия. Далее рассмотрим каждое из направлений более подробно.

Еще раз отметим, что первое направление формирования межкультурной компетенции предполагает изучение иноязычной культуры, а также анализ модели поведения представителей данной культуры. Необходимо остановиться на том, что иноязычная культура включает определенный набор составляющих, которые формируют обучающимся модель того, как применяется изучаемый иностранный язык в рамках иноязычной среды. К данным составляющим относятся лексические и грамматические правила языка, синтаксические единицы и особенности; исторические и политические факты; знания, являющиеся формой выражения характерных народных черт; а также непосредственно различные проявления культуры (музыка, литература и так далее). Помимо этого, в процессе изучения иностранного языка обучающиеся овладевают умениями и знаниями на основе материала, который основан на аутентичных источниках, раскрывающих процесс использования и функционирования языка в привычной среде, анализа и адаптации к моделям поведения представителей данного языка с учетом существующих традиций, обычаев и иных социокультурных устоев. Основное правило сводится к тому, чтобы обучающиеся усваивали межкультурные особенности с целью избежать в дальнейшем возможных конфликтов по причине отсутствия межкультурной терпимости и понимания.

В итоге представляется важным отметить, что изучение иностранного языка должно сводиться не только к получению теоретических лингвистических знаний, но также и к постижению социально-исторических особенностей использования данного языка с целью адекватного его применения (Bayram, 1997).

Второе направление формирования межкультурной компетенции связано с процессом воздействия иноязычной культуры и, соответственно, иностранного языка на особенности развития родного языка и модели взаимодействия с представителями привычной социокультурной среды. Изучение иностранного языка и культуры помимо объективных фактов освоения лингвистической и социальной составляющих подразумевает адаптацию обучающихся к полученным знаниям, а также возможное преобразование собственных культурных и языковых установок. В данном случае речь идет о готовности будущего преподавателя иностранного языка к межкультурной коммуникации и к результатам погружения в реалии иноязычной культуры (Грушевицкая, 2002). Вследствие изучения культурных установок других народов обучающиеся становятся восприимчивы к более глубокому и осмысленному анализу собственного языка и культуры. Отдельно стоит отметить влияние методов внедрения межкультурной коммуникации в образовательный процесс на модель поведения обучающихся. Заимствование определенного ряда поведенческих примеров взаимодействия свидетельствует о существенном вкладе межкультурного диалога не только на развитие обучающихся в языковом отношении, но и в социокультурном.

Представляется необходимым также выделить третье направление формирования межкультурной компетенции, которое, в свою очередь, объединяет проанализированные ранее положения и представляет собой комплексное развитие личности будущего преподавателя иностранного языка. В данном случае складывается целый спектр необходимых качеств, которые составляют профессиональную компетенцию и готовность специалиста в данной области (Ахиярова, 2018). Это проявление понимания к существующим особенностям между культурами, уважение к иноязычной культуре, преодоление возможных стереотипов, а также выражение открытости и заинтересованности познать специфику иной культуры с целью создания благоприятной образовательной среды.

Что же касается применения современных образовательных технологий для развития межкультурной компетенции у будущих преподавателей иностранного языка, то на данном этапе с этой целью активно используются тренинговые и проектные технологии.

В межкультурном аспекте тренинг – это, в первую очередь, групповая работа в императивном порядке: проведение и реализация межкультурных сессий, вовлечение обучающихся на межкультурных семинарах и конференциях. То есть межкультурный тренинг можно трактовать как средство, направленное на развитие навыков межкультурной компетенции в зависимости от существующих целей и задач образовательного процесса.

Основное преимущество данного типа технологий сводится к активному изучению теоретических аспектов межкультурного диалога, применению полученных знаний на практике в интерактивной форме, а также развитию обмена межкультурного опыта. Среди сущностных особенностей межкультурного тренинга стоит выделить его систематический характер, инициативность, направленность на получение информации и умений, необходимых для успешной практической реализации процессов межкультурного взаимодействия.

Далее стоит остановиться на классификации межкультурных тренингов. Преобладающим вектором систематизации является выделение информативных и интерактивных тренингов. По своей цели эти два вида представляют собой противоположности. Информативные тренинги, в основном, предназначены для усвоения и обмена информацией, так как основной формой проведения таких тренингов является межкультурный семинар. Иными словами, речь идет о познавательном аспекте образовательного процесса. Интерактивные же тренинги, наоборот, концентрируются на практическом факторе, позволяют освоить полученные навыки в процессе взаимодействия.

Межкультурные проекты, как правило, являются формой реализации самостоятельной деятельности обучающихся. Данный метод позволяет развить креативные способности, привлекая будущих специалистов к мыслительным, творческим процессам. Межкультурный проект способствует индивидуальному целеполаганию и достижению поставленных задач по сравнению собственной и чужой культур, что, в свою очередь, содействует развитию навыков межкультурной компетенции. Основное преимущество данного вида современных образовательных технологий сводится к тому, что обучающиеся получают уникальную возможность в рамках межкультурного диалога тренировать способность работы в группе или команде, при этом развивая собственные социальные навыки. Важно отметить, что формат реализации предполагает как аудиторное, так и внеаудиторное взаимодействие обучающихся, что содействует проведению образовательного процесса и за рубежом с помощью информационных технологий.

Классификация проектной деятельности может быть довольно разнообразна, однако в данном случае представляется целесообразным выделить наиболее классическое ее распределение на индивидуальные и групповые межкультурные проекты. Особое внимание хочется уделить второму виду проектной деятельности, поскольку именно групповое взаимодействие обучающихся позволяет научиться грамотно распределять учебные обязанности между участниками, а также осуществлять промежуточный контроль над проделанной работой по урегулированию ситуаций межкультурного диалога, результатом которой является итоговая защита с обсуждением.

Заключение

Подводя итог всему вышесказанному, хочется отметить, что высокая потребность в высококвалифицированных специалистах в области преподавания иностранных языков обуславливается постоянно меняющимися мировыми реалиями. Для того, чтобы будущий преподаватель иностранного языка был профессионален и конкурентоспособен, необходимо концентрировать интеллектуальные способности обучающихся не только на детальном освоении языковой программы, но также и на осознании важности понимания природы изучаемого языка, нюансов межкультурного диалога и, как следствие, – необходимости формирования собственной межкультурной компетенции.

Список литературы

1. Ахиярова Э.И. Современные образовательные технологии в преподавании английского языка // Молодой ученый. 2018. № 29(215). С. 142-143.

2. Барышников Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учеб. М.: ИНФРА-М, 2013. 348 с.
3. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: учеб. для вузов. Под ред. А.П. Садохина. М.: Юнити ДАНА, 2003. 352 с
4. Данилова Т.В., Еловикова Д.А., Моспанова Н.Ю. Развитие инновационных форм обучения с совмещением дистантных форм в высших учебных заведениях // Вопросы истории. 2023. № 8-1. С. 230-239.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: уч. пособие для вузов. М.: Слово, 2000. 624 с.
6. Bayram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence (Multilingual matters). Bristol: Multilingual Matters Ltd., 1997. 136 p.

The process of formation of intercultural competence skills among future foreign language teachers

Daniil A. Zaika

PhD student

Moscow Financial and Industrial University «Synergy»

Moscow, Russia

zaika.law@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.02.2024

Accepted 29.03.2024

Published 30.04.2024

UDC 37.016:81`243.7

DOI 10.25726/s8575-4803-6500-r

EDN EDSBAG

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the process of the influence of the acquisition of intercultural competence skills on the professional image of a future foreign language teacher. The work includes a theoretical analysis of the concept of «intercultural competence», as well as its linguistic, communicative and cultural components. The defining tasks of intercultural competence in the context of professional training of specialists in the field of teaching a foreign language are formulated. This article also explores the directions of the formation of intercultural competence among future teachers of a foreign language. The fundamental ways of developing intercultural competence from comprehension of the socio-cultural realities of the studied language to the formation of personal behavioral models are presented. In conclusion, it is emphasized that the acquisition of intercultural competence skills is an integral part of the training of foreign language teachers. Understanding and assimilation of the essential characteristics and directions of development of intercultural competence allow teachers to create a favorable and productive educational environment for students in order to successfully interact with them in an intercultural context.

Keywords

intercultural competence, socio-cultural environment, dialogue of cultures, intercultural interaction, intercultural mediator.

References

1. Akhiyarova E.I. Modern educational technologies in teaching English // Young scientist. 2018. № 29(215). pp. 142-143.
2. Baryshnikov N.V. Fundamentals of professional intercultural communication: textbook. M.: INFRA-M, 2013. 348 p.
3. Grushevitskaya T.G., Popkov V.D., Sadokhin A.P. Fundamentals of intercultural communication: studies. for universities. Ed. by A.P. Sadokhin. M.: Unity DANA, 2003. 352 p.
4. Danilova T.V., Elovikova D.A., Mospanova N.Yu. Development of innovative forms of education with the combination of distant forms in higher educational institutions // Questions of history. 2023. № 8-1. pp. 230-239.
5. Ter-Minasova S.G. Language and intercultural communication: a textbook for universities. M.: Slovo, 2000. 624 p.
6. Bayram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence (Multilingual matters). Bristol: Multilingual Matters Ltd., 1997. 136 p.

Патриотическое воспитание детей младшего школьного возраста посредством часов общения

Лариса Викторовна Мамедова

Кандидат педагогических наук, заведующая кафедры Педагогики и методики начального обучения
Технический институт (филиал) Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
larisamamedova@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.01.2024

Принята 21.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 373.3:37.034.6-053.2

DOI 10.25726/x0193-9152-5446-o

EDN BHKVCM

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
(педагогические науки)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Патриотизм остается неизменно актуальной темой в каждой стране, так как он является залогом стабильности, процветания государства и его народа. Поэтому патриотическое воспитание подрастающего и молодого поколений является одной из важнейших задач на сегодняшний момент. Теоретический анализ литературы по данной теме позволяет определить патриотизм как духовное качество личности, которое основано на уважении к историческому прошлому народа и государства, чувстве любви к Родине и готовности защищать ее права и интересы. Патриотическое воспитание, по мнению отечественных педагогов и ученых, является целенаправленным процессом, в результате которого формируются патриотические качества. В статье подробно описана опытно-экспериментальная работа, содержащая в себе подбор эффективных методов и форм, направленных на формирование патриотизма у младших школьников, результаты первичной и итоговой диагностики.

Ключевые слова

патриотизм, патриотическое воспитание, дети младшего школьного возраста, методы патриотического воспитания.

Введение

В каждом государстве патриотизм является актуальной темой во все времена, так как он используется, чтобы вдохновлять и мотивировать граждан защищать интересы своей страны и честь нации. Патриотизм является важной частью российской культуры, оказывая влияние на национальную идентичность, культурные ценности, а также социальные и политические изменения. Данное чувство следует понимать как любовь, уважение, привязанность и преданность к родине. Говоря о патриотизме, следует упомянуть патриотическое воспитание, которое способствует единству, вдохновляет на развитие, воспитывает чувство ответственности и помогает сохранить наследие. В современном обществе оно приобрело столь важное значение из-за того, что молодое поколение забывает свои традиции и историю, теряет духовно-нравственные ценности, что, в свою очередь, приводит к потере чувства патриотизма. В данной ситуации необходимо направить силы и уделить внимание к подрастающему поколению, а именно детям младшего школьного возраста, так как основы патриотизма, нравственности и морали закладываются в этом возрастном периоде. Таким образом, для решения проблемы необходимо усилить систему патриотического воспитания молодого поколения.

Материалы и методы исследования

Анализ в статье проводился на основании трудов отечественных педагогов и ученых, таких как Б.Т. Лихачев, В.А. Сластенин, И.Ф. Харламов и др. На современном этапе вопросы патриотического воспитания исследуют В. В. Буткевич, М. Б. Кусмарцев, Н. А. Белоусов, Т. М. Маслова и другие.

Так, советский и российский ученый в области педагогики В.А. Сластенин отмечал, что патриотизм есть качество личности, проявляющееся в любви к своей Родине, преданности» (Сластенин, 2002).

Российский педагог И. Ф.Харламов понимал патриотизм как «комплекс нравственных чувств к Родине, который выражается в активной деятельности для ее развития и процветания, уважительном отношении к историческому наследию» (Харламов, 1990). По мнению советского ученого в области педагогики Б.Т. Лихачева, «патриотизм включает в себя любовь к Родине, к земле, где родился и вырос, гордость за исторические свершения народа» (Лихачев, 1998). А доктор педагогических наук В.В. Буткевич в своей работе отмечал, что «патриотическое воспитание – это формирование патриотизма как интегративного качества личности, заключающего в себе любовь к Родине и стремление к миру» (Буткевич, 2010).

В свою очередь кандидат педагогических наук М.Б. Кусмарцев считает, что «патриотическое воспитание – это формирование в личности приверженности важнейшим духовным ценностям, верности к Отчизне в период военных испытаний, гордости за героическое прошлое нашего отечества, за научно-технический и культурный вклад» (Кусмарцев, 2013). А доктор педагогических наук Н.А. Белоусов определяет патриотическое воспитание как «формирование у человека духовных ценностей, отражающих специфику развития национального самосознания, образа жизни, и ответственности за судьбу Родины» (Белоусов, 2004). Свое определение этому понятию дает и доктор педагогических наук Т.М. Маслова, автор понимает его как «целенаправленный, педагогически организованный процесс воспитания, направленный на освоение эмоционального и ценностного отношения к окружающей среде» (Маслова, 2007). Далее проведем дискурс, исходя из рассмотренных толкований ряда ученых.

Результаты и обсуждение

Осознание и осмысление моральных правил и норм, фундамент нравственного и волевого поведения формируются в младшем школьном возрасте, что доказывает высокую значимость патриотического воспитания в этом возрасте. Это объясняется детской наивностью, доверчивостью к взрослым, расположением подражать им. Немаловажным фактором является и образ учителя глазами учащихся, иными словам, его авторитет. Все вышеперечисленное обеспечивает благоприятные условия для формирования чувства патриотизма в детях.

Таким образом, на основании вышесказанного, мы можем справедливо рассматривать патриотизм как духовно-нравственное качество, которое основывается на уважении к историческому наследию народа и страны, патриотических качеств как преданность, любовь к Отечеству.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ СОШ №2 им. М. К. Аммосова г. Нерюнгри. Испытуемыми являлись ученики 4 класса, в количестве 26 учащихся.

Этапы опытно-экспериментальной работы:

I. Первичная диагностика (11.09.2023- 25.09.2023). Цель: выявить уровень сформированности патриотического воспитания учащихся

II. Формирующий эксперимент (октябрь – апрель 2023-2024 гг.). Цель: подобрать и апробировать эффективные методы и формы патриотического воспитания детей младшего школьного возраста.

III. Итоговая диагностика (15.05.2024-22.05.2024). Цель: определить динамику уровня повышения патриотического воспитания детей младшего школьного возраста.

Первичная диагностика проводилась с целью определить начальный уровень сформированности патриотического воспитания детей и проводилась по диагностическим методикам:

- 1) «С чего начинается Родина?» (В. М. Хлыстова);
- 2) «Беседа по предложенным ситуациям» (В. С. Горбунов);

3) «Незаконченные предложения» (Е. В. Федотова, И. В. Скворцова).

Рассмотрим полученные результаты в ходе диагностики детей более подробно.

1. Методика «С чего начинается Родина?» (Хлыстова, 2023). Цель: выявить уровень сформированности патриотического воспитания по когнитивному компоненту. Результаты диагностики показаны на рисунке 1. По полученным результатам высокий уровень выявился у 12% детей, что составляет 3 ребенка. Средний уровень определен у 65% детей, то есть у 17 школьников, а низкий составляет 23% (6 детей) учеников.

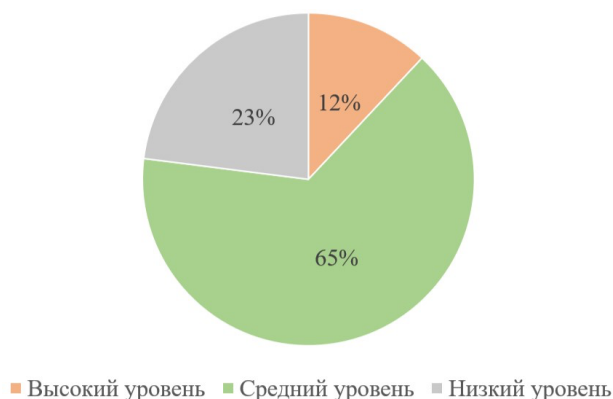


Рисунок 1. Методика «С чего начинается Родина?» (В. М. Хлыстова) (11.09.2023 г.)

2. Методика «Беседа по предложенным ситуациям» (В.С. Горбунов) (Горбунов, 2023). Цель: выявить уровень сформированности гражданско-патриотических чувств. Результаты диагностики показаны на рисунке 2. По результатам диагностики по данной методике высокий и средний уровни были определены у 38,5% детей, то есть по 10 учеников. Низкий уровень был выявлен у остальных 23% детей, что составляет 6 учеников.

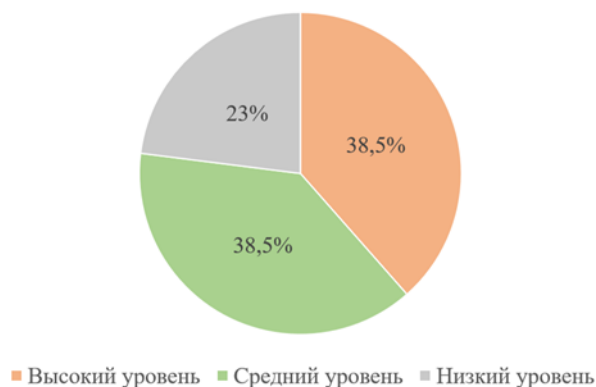


Рисунок 2. Методика «Беседа по предложенным ситуациям» (В. С. Горбунов) (18.09.2023 г.)

3. Методика «Незаконченные предложения» (Е.В. Федотова, И.В. Скворцова) (Диагностика «Незаконченные предложения»). Цель: выявить уровень сформированности когнитивной составляющей патриотизма. Результаты диагностики показаны на рисунке 3. Результаты проведенной диагностики позволяют сделать вывод о том, что у 19% детей высокий уровень сформированности когнитивной составляющей патриотизма, что составляет 5 учеников. У большинства класса, то есть у 73% (19 учеников) детей определен средний уровень. У остальных 4% детей определился низкий уровень, что в количестве составляет 1 ученика.

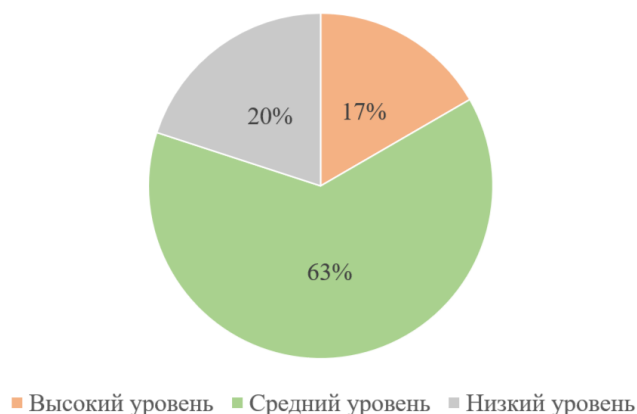


Рисунок 3. Методика «Незаконченные предложения» (Е. В. Федотова, И. В. Скворцова)
(25.09.2023 г.)

По общему итогу первичной диагностики из всего коллектива 6 (23%) детей продемонстрировали отличные результаты. У них высокий уровень сформированности патриотического воспитания (имеют верные представления о Родине, равнодушно относятся к окружающему миру), 15 (59%) школьников продемонстрировали средний уровень (обладают в целом хорошими знаниями о Родине, разбираются в понятиях любви и уважения к ней, испытывают сочувствие к другим, но могут затрудняться в нескольких вопросах), 5 (18%) детей относятся к группе с низким уровнем сформированности патриотического воспитания (не проявляют интереса к Родине и окружающим, обладают непрочными, неверными представлениями и знаниями о России).

Итоги констатирующего этапа свидетельствуют о необходимости повышения уровня патриотического воспитания коллектива. Низкий уровень преобладает у 5-ти школьников, что составляет 18% от всего класса. Следовательно, можно отметить, что младшие школьники 4 «А» класса МБОУ СОШ № 2 г. Нерюнгри нуждаются в повышении уровня сформированности патриотического воспитания.

На формирующем этапе эксперимента нами были подобраны и апробированы методы и формы патриотического воспитания детей младшего школьного возраста.

Рассмотрим их более подробно.

1. Беседа. Без применения данного метода взаимодействия педагога с детьми невозможна. Благодаря беседе, а именно общению дети легче усваивают материал, а также развивают коммуникативные навыки и познавательный интерес. Благодаря данному методу школьники могут задавать интересующие и волнующие вопросы по теме занятия, а затем обсудить их совместно. Например, в ходе беседы «День космонавтики» идет актуализация имеющихся знания детей, касаясь космоса.

2. Метод проектов – это метод обучения, который позволяет учащимся получать знания, разрабатывая и выполняя сложные практические задания в процессе обучения. Так, к примеру, проект «Герои моей семьи» включает в себя сбор и обработку информации о членах семьи, которые внесли свой вклад в победу в Великой Отечественной войне. В ходе проведения мероприятий по проекту у детей отлично формируются и развиваются социальные навыки и навык работы с информацией.

3. Игровой метод. Игра является средством, которое через игровой процесс создает ситуации для усвоения норм и правил поведения в обществе, способствует формированию социального опыта и улучшает навыки саморегуляции. Так, например, игра «Зарница» подразумевает соревнование нескольких команд по различным видам спорта. Благодаря данной игре дети осваивают начальную военную подготовку, а также развивают в себе дисциплинированность, организованность и навыки работы в команде.

4. Экскурсия – это особым образом организованное воспитательное мероприятие, проводимое за пределами учебного заведения с определенной образовательной или воспитательной целью, например на предприятии, в музее, на выставке, на поле, на ферме и т. д. Такая форма занятий

предполагает особое взаимодействие между педагогом и учащимися, включая рассказы, беседы, демонстрации и другие методы, помимо простого наблюдения. Мы проводили 3 экскурсии. Первая экскурсия в Нерюнгринский музей истории освоения Южной Якутии им. И.И. Пьянкова, вторая – Краеведческий Музей Первостроителей Бама, третья – Мамаев Курган. Третья экскурсия была виртуальной. Дети познакомились и изучили Мемориальный комплекс «Героям Сталинградской битвы» на Мамаевом кургане.

5. Волонтерская деятельность – это добровольное участие человека в различных благотворительных, общественных или социальных проектах с целью помощи другим людям или поддержки различных общественных инициатив. В ходе формирующего эксперимента была проведена акция «Георгиевская ленточка» с целью приобщения подрастающего поколения к истории и традициям Родины, формирование у них высокого патриотического сознания, верности Отечеству. В ходе акции ученики раздавали в школе георгиевские ленточки, объясняя, как правильно ее носят.

Третий этап включал в себя итоговую диагностику с целью определить эффективность подобранных методов и форм работы, а также динамику уровня развития патриотических качеств у младших школьников. Рассмотрим полученные результаты итоговой диагностики более подробно.

На рисунке 4 представлены результаты после использования авторской методики В.В. Хлыстовой «С чего начинается Родина?» (Хлыстова, 2024).

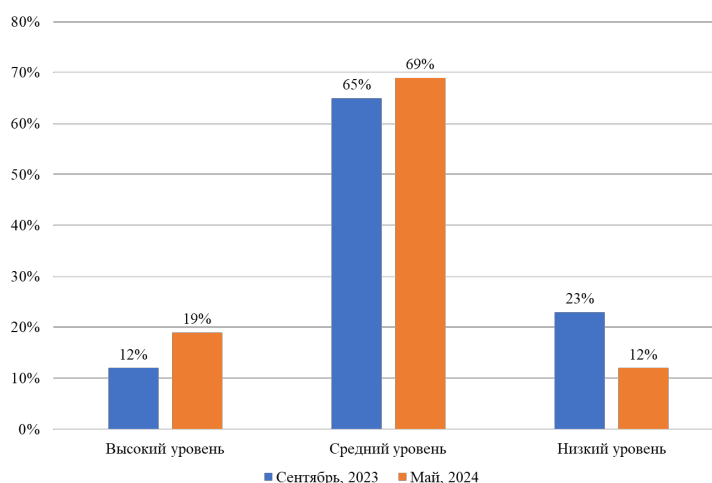


Рисунок 4. Динамика развития уровня сформированности патриотического воспитания по когнитивному компоненту младших школьников по методике «С чего начинается Родина?» (В.М. Хлыстова) (15.05.2024 г.)

Результаты методики показали, что из всего класса высокий уровень сформированности патриотического воспитания с 12% (3 ученика) увеличилось до 19% (5 учеников). Следовательно, количество детей с высоким уровнем увеличилось на 2 ребенка. Количество учеников с средним уровнем патриотического воспитания выросло с 65% (17 учеников) до 69% (18 учеников), а количество детей с низким уровнем сократилось с 23% (6 учеников) до 12% (3 ученика). Таким образом, уровень патриотического воспитания был улучшен у трех школьников.

Затем был проведен анализ с применением методики «Беседа по предложенным ситуациям» В.С. Горбунова (Горбунов, 2024). Результаты представлены на рисунке 5.

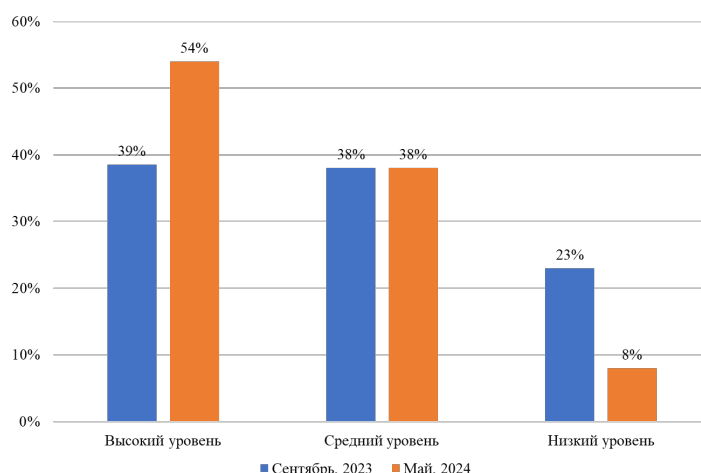


Рисунок 5. Динамика развития уровня сформированности гражданско-патриотических чувств младших школьников по методике «Беседа по предложенным ситуациям» (В.С. Горбунов) (18.05.2024 г.)

По результатам контрольной диагностики из 100% (26 учеников) высокий уровень сформированности гражданско-патриотических чувств возросло с 39% (10 учеников) до 54% (14 учеников). Из этого следует, что группа с высоким уровнем стала больше на 4 человека.

Количество детей со средним уровнем сформированности гражданско-патриотических чувств сохранился и составил 38%, что составляет 10 учеников. Учащихся с низким уровнем сформированности гражданско-патриотических чувств сократился на 4 человека, так как полученные данные этой группы изменились с 23% (6 учеников) до 8% (2 ученика).

Далее проводились исследования по методике «Незаконченные предложения» Е.В. Федотовой и И.В. Скворцовой (Федотова, 2024). Результаты методики представлены на рисунке 6.

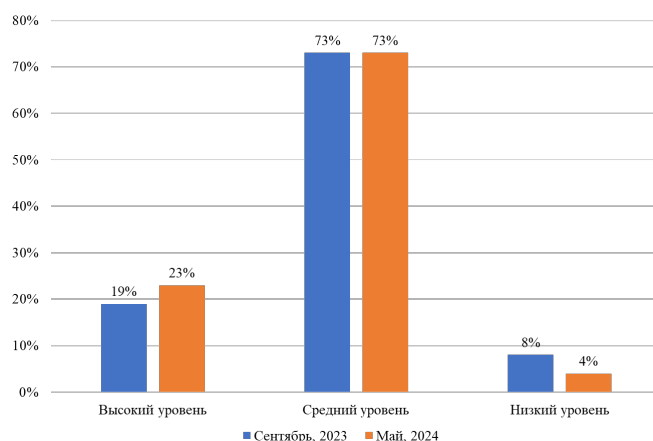


Рисунок 6. Динамика развития уровня сформированности когнитивной составляющей патриотизма младших школьников по методике «Незаконченные предложения» (Е.В. Федотова, И.В. Скворцова) (22.05.2024 г.)

Заключение

Таким образом, по результатам итоговой диагностики из 100% (26 учеников) высокий уровень сформированности когнитивной составляющей патриотизма с 19% (5 учеников) увеличилось до 23% (6 учеников). Соответственно, число детей с высоким уровнем выросло на одного ребенка.

Количество учащихся со средним уровнем сформированности когнитивной составляющей патриотизма не изменился. Следовательно значение сохранилось и составляет 73% (19 учеников)

Школьников с низким уровнем сформированности когнитивной составляющей патриотизма сократился с 8% (2 ученика) до 4% (1 ученик), то есть группа детей с низким уровнем уменьшилась.

Результаты диагностических методик в ходе первичной и итоговой диагностики были обработаны с помощью Т-критерия Вилкоксона. Значение Тэмп попадает в зону значимости $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}}$ при $p = 0,01$.

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что показатели демонстрируют положительную динамику уровня сформированности патриотических качеств у младших школьников. Это подтверждает эффективность подобранных и апробированных нами методов и форм.

Список литературы

7. Белоусов Н.А. Патриотическое воспитание студентов как проблема педагогического образования // Патриотическое воспитание: история и современность. 2004. № 4. С. 38-41.
8. Буткевич В.В. Патриотическое воспитание учащихся: история и современность: пособие для педагогов общеобразовательных учреждений, учреждений внешкольного воспитания и обучения. Минск: Национальный институт образования, 2010. - 207 с.
9. Горбунов В.С. Индивидуальные беседы с учащимися по предложенным ситуациям. Инфоурок. 2024. <https://infourok.ru/individualnye-besedy-s-uchashimisya-po-predlozhennym-situaciyam-avtor-situacij-v-s-gorbunov-6225833.html>
10. Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание детей и молодежи: от образа победы к духовной идентичности с поколением победителей: Российский государственный военный историко-культурный центр при Правительстве Российской Федерации. Волгоград: ВолгГМУ, 2013. 189 с.
11. Лихачев Б.Т. Педагогика. М.: Прометей, 1998. 464 с.
12. Маслова Т.М. Патриотическое воспитание младших школьников в контексте национально-регионального компонента начального общего образования. М.: Академия, 2007. 147 с.
13. Слостенин В.А. Педагогика: уч. пос. для студ. высш. уч. зав. М.: Академия, 2002. 576 с.
14. Федотова Е.В., Скворцова И.В. Диагностика «Незаконченные предложения». Мегалекции. 2024. <https://megaleksii.ru/s74126t14.html>
15. Харламов И.Ф. Педагогика: учебное пособие. М.: Высшая школа, 1990. 576 с.
16. Хлыстова В.М. Анкета «С чего начинается Родина?». 2024. Инфоурок. <https://infourok.ru/anketa-s-chego-nachinaetsya-rodina-6225782.html>

Patriotic education of primary school children through hours of communication

Larisa V. Mamedova

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
Technical Institute (branch) Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov

Neryungi, Russia

larisamamedova@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.01.2024

Accepted 21.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 373.3:37.034.6-053.2

DOI 10.25726/x0193-9152-5446-o

EDN BHKVCM

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

Patriotism remains a consistently relevant topic in every country, as it is the key to stability and prosperity of the state and its people. Therefore, patriotic education of the younger and younger generations is one of the most important tasks at the moment. A theoretical analysis of the literature on this topic allows us to define patriotism as a spiritual quality of a person, which is based on respect for the historical past of the people and the state, a sense of love for the Motherland and a willingness to protect its rights and interests. Patriotic education, according to Russian teachers and scientists, is a purposeful process, as a result of which patriotic qualities are formed. The article describes in detail the experimental work, which contains the selection of effective methods and forms aimed at the formation of patriotism in younger schoolchildren, the results of primary and final diagnostics.

Keywords

patriotism, patriotic education, primary school children, methods of patriotic education.

References

1. Belousov N.A. Patriotic education of students as a problem of pedagogical education // Patriotic education: history and modernity. 2004. № 4. pp. 38-41.
2. Butkevich V.V. Patriotic education of students: history and modernity: a manual for teachers of general education institutions, institutions of extracurricular education and training. Minsk: National Institute of Education, 2010. 207 p.
3. Gorbunov V.S. Individual conversations with students on the proposed situations. Information tutorial. 2024. <https://infourok.ru/individualnye-besedy-s-uchashimisya-po-predlozhennym-situaciyam-avtor-situacij-v-s-gorbunov-6225833.html>
4. Kusmartsev M.B. Patriotic education of children and youth: from the image of victory to spiritual identity with the generation of winners: Russian State Military Historical and Cultural Center under the Government of the Russian Federation. Volgograd: VolgSMU, 2013. 189 p.
5. Likhachev B.T. Pedagogy. M.: Prometheus, 1998. 464 p.
6. Maslova T.M. Patriotic education of younger schoolchildren in the context of the national-regional component of primary general education. Moscow: Academy, 2007. 147 p.
7. Slastenin V.A. Pedagogy: academic settlement for students. higher academic Department, Moscow: Academy, 2002. 576 p.
8. Fedotova E.V., Skvortsova I.V. Diagnostics of «Unfinished sentences». Megalections. 2024. <https://megalektsii.ru/s74126t14.html>
9. Kharlamov I.F. Pedagogy: textbook. M.: Higher School, 1990. 576 p.
10. Khlystova V.M. Questionnaire «Where does the Motherland begin?». 2024. Infowork. <https://infourok.ru/anketa-s-chego-nachinaetsya-rodina-6225782.html>

**Исследование методов активизации познавательной деятельности учащихся на уроках
технологии в условиях цифровизации образования**

Алексей Михайлович Балашов

Кандидат экономических наук, доцент

Новосибирский государственный педагогический университет

Новосибирск, Россия

Ltha1@yandex.ru

ORCID 0000-0002-4264-2592

Поступила в редакцию 08.01.2024

Принята 24.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 37.015.31:004.9

DOI 10.25726/e7773-8182-3861-u

EDN DMPKIZ

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

OECD 05.03.HB EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Исследование посвящено актуальной проблеме поиска эффективных методов стимулирования познавательной активности школьников в процессе обучения технологии в контексте цифровой трансформации образовательной среды. Цель работы – выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий и методических приемов, способствующих повышению учебной мотивации и развитию познавательной самостоятельности учащихся на уроках технологии с использованием цифровых образовательных ресурсов. Методологическую базу исследования составили системно-деятельностный, личностно-ориентированный и технологический подходы. Использовались теоретические (анализ научной литературы, моделирование), эмпирические (педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, опытно-экспериментальная работа) и статистические методы. В результате исследования: Разработана структурно-функциональная модель активизации познавательной деятельности учащихся, включающая мотивационно-целевой, содержательный, процессуально-технологический и оценочно-результативный блоки; Определен и обоснован комплекс педагогических условий (обеспечение субъектной позиции ученика, интеграция традиционных и цифровых образовательных технологий, интерактивный характер обучения, ориентация на развитие метапредметных компетенций), при реализации которого повышается познавательная активность школьников; Экспериментально доказана эффективность авторской методики активизации познавательной деятельности, основанной на сочетании проблемных, проектных, игровых методов обучения с использованием цифровых инструментов (learning apps, онлайн-конструкторов, сред визуального программирования). Предложенная модель и комплекс педагогических условий могут быть использованы в практике школьного технологического образования. Материалы исследования будут интересны учителям, методистам, разработчикам цифровых образовательных ресурсов. Дальнейшие перспективы связаны с детализацией методических подходов к активизации познавательной деятельности с учетом специфики технологических модулей.

Ключевые слова

познавательная активность, цифровизация образования, метод обучения, урок технологии, развитие личности, учебная мотивация, педагогическое моделирование.

Введение

Ускоряющиеся темпы технологического прогресса и цифровой трансформации всех сфер жизни общества оказывают непосредственное влияние на систему образования. Привычные формы и методы обучения постепенно утрачивают свою эффективность, не в полной мере отвечая запросам и особенностям восприятия современных школьников, являющихся носителями так называемого «цифрового» типа мышления. В этих условиях особую актуальность приобретает проблема активизации познавательной деятельности учащихся, формирования устойчивых познавательных мотивов и развития навыков самостоятельного приобретения знаний.

Теоретические основы решения обозначенной проблемы заложены в фундаментальных работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, раскрывающих психолого-педагогические механизмы развития личности в процессе учебной деятельности. Современные подходы к активизации познавательных процессов в условиях информатизации образования представлены в трудах М.И. Башмакова, С.Г. Григорьева, Е.С. Полата, И.В. Роберт, А.П. Тряпицыной и др. Особенности применения цифровых технологий в предметной области «Технология» исследуются Ю.Л. Хотунцевым, Г.И. Кругликовым, Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко.

Вместе с тем, несмотря на достаточно глубокую научную проработку различных аспектов проблемы, многие вопросы, связанные с поиском эффективных методов и приемов стимулирования познавательной активности школьников с учетом специфики технологического образования и вызовов цифровой эпохи, пока не нашли своего окончательного решения.

Цель данного исследования состоит в том, чтобы на основе анализа теоретических источников и обобщения инновационного педагогического опыта выявить, научно обосновать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий и методических средств активизации познавательной деятельности учащихся на уроках технологии в контексте цифровизации образовательного процесса.

Для достижения поставленной цели потребовалось решить следующие задачи:

1. Уточнить сущность понятия «познавательная активность» применительно к предметной области «Технология», охарактеризовать ее структуру, критерии и уровни сформированности.
2. Раскрыть дидактический потенциал современных цифровых технологий как средства активизации познавательной деятельности учащихся.
3. Разработать и обосновать структурно-функциональную модель активизации познавательной деятельности школьников на уроках технологии в условиях цифровизации образовательного процесса.

Определить комплекс педагогических условий реализации разработанной модели и экспериментально проверить их эффективность в ходе опытно-поисковой работы.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составили системно-деятельностный подход, позволяющий рассматривать активизацию познавательной деятельности как целенаправленно организуемый процесс поэтапного овладения мыслительными операциями и способами учебной работы (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин); личностно-ориентированный подход, акцентирующий субъектную позицию ученика (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская); технологический подход как концептуальная основа проектирования педагогических систем (В.П. Беспалько, В.М. Монахов, Г.К. Селевко).

Теоретические методы исследования включали анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме; сравнение, обобщение, систематизацию и концептуализацию научных идей; педагогическое моделирование.

В качестве эмпирических методов использовались: наблюдение за учебно-познавательной деятельностью школьников; анкетирование и тестирование учащихся для диагностики уровня развития познавательной активности и учебной мотивации; экспериментальная работа по внедрению разработанной модели и методики активизации познавательной деятельности; методы статистической обработки и интерпретации данных.

Опытно-экспериментальной базой исследования выступили средние общеобразовательные школы №№ 24, 87, 112 г. Екатеринбурга. На разных этапах в исследовании приняли участие 186 учащихся 5-8 классов, 12 учителей технологии. В ходе педагогического эксперимента были сформированы контрольная ($n=92$) и экспериментальная ($n=94$) группы, уравновешенные по основным показателям.

Организация экспериментальной работы включала три взаимосвязанных этапа:

Констатирующий этап – диагностика исходного уровня развития познавательной активности учащихся с использованием комплекса валидных методик (адаптированный вариант анкеты Б.К. Пашнева, методика диагностики учебной мотивации Н.Г. Лускановой, тест креативности П. Торренса и др.).

Формирующий этап – реализация разработанной модели активизации познавательной деятельности в экспериментальной группе, апробация комплекса педагогических условий и методических приемов.

Контрольный этап – итоговая диагностика уровня развития познавательной активности учащихся контрольной и экспериментальной групп, сравнение полученных результатов с исходными, оценка эффективности предложенной методики.

Обработка результатов исследования осуществлялась с применением методов математической статистики, в том числе вычисления t -критерия Стьюдента для зависимых и независимых выборок. Во всех случаях использовался уровень статистической значимости $p \leq 0.05$.

Результаты и обсуждение

Статистический анализ первичных данных, полученных на констатирующем этапе эксперимента, позволил установить, что у большинства учащихся 5-8 классов (63,4%) познавательная активность находится на среднем уровне. Высокий уровень продемонстрировали лишь 10,2% школьников, в то время как 26,3% характеризуются низким уровнем развития исследуемого качества. Выявлена положительная корреляция между показателями познавательной активности и академической успеваемостью по предмету «Технология» ($r=0,624$; $p<0,01$), а также общим уровнем учебной мотивации ($r=0,589$; $p<0,01$). Эти данные согласуются с результатами более ранних исследований (Эльконин, 1989; Каракозов, 2015; Роберт, 2019), подтверждающая ключевую роль познавательного интереса в обеспечении эффективности учебной деятельности.

Сравнительный анализ результатов констатирующей и контрольной диагностики в экспериментальной и контрольной группах (таблица 1) показал, что реализация разработанной модели и комплекса педагогических условий привела к статистически значимому ($p<0,05$) повышению уровня развития познавательной активности учащихся ЭГ. Доля школьников с высоким уровнем выросла на 16,7%, со средним – на 10,9%, в то время как удельный вес низкого уровня снизился на 27,6%. В контрольной группе значимой положительной динамики не зафиксировано.

Таблица 1. Динамика уровней развития познавательной активности учащихся в ходе эксперимента

Уровни развития познавательной активности	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Высокий	10,6%	27,3%	9,8%	10,9%
Средний	62,8%	73,7%	64,1%	66,3%
Низкий	26,6%	9,0%	26,1%	22,8%

Качественный анализ результатов анкетирования и наблюдений показал, что наиболее существенное влияние на активизацию познавательной деятельности школьников оказали следующие методические приемы и средства:

1) Систематическое использование технологии проблемного обучения, стимулирующей учащихся к самостоятельному поиску информации, выдвижению гипотез, аргументированному диалогу (отмечено 78,4% респондентов). Это подтверждает выводы М.И. Махмутова о развивающем потенциале проблемных ситуаций как триггера познавательной активности (Новиков, 2016).

2) Интеграция в учебный процесс интерактивных форм работы (деловые игры, дискуссии, мозговые штурмы), позволяющих школьникам проявить творческую инициативу, освоить продуктивные модели коммуникации и сотрудничества (73,9%). Полученные результаты созвучны идеям Е.С. Полат о активизации познания через интерактивное взаимодействие субъектов (Сластенин, 2013).

3) Применение цифровых инструментов визуализации учебной информации (инфографика, скрайбинг, ментальные карты), способствующих формированию целостных и операбельных когнитивных схем, развитию навыков смыслового чтения и критического мышления (71,2%). Эти данные коррелируют с выводами зарубежных исследователей о роли визуализации в управлении вниманием и оптимизации когнитивной нагрузки (Schneider, 2020).

4) Широкое внедрение метода проектов на основе ИКТ (веб-квесты, сетевые проекты, виртуальные лаборатории), обеспечивающего развитие навыков учебно-исследовательской деятельности, опыта самоорганизации и рефлексии (64,8%). Высокая оценка школьниками проектных технологий согласуется с результатами масштабных экспериментов В.Д. Симоненко и Н.В. Матяш (Махмутов, 2005; Полат, 2018).

Корреляционный анализ подтвердил наличие статистически значимых связей ($p < 0,05$) между частотой использования указанных методов и приемов и позитивной динамикой развития познавательной активности учащихся. Вместе с тем сравнительно меньшее влияние оказали технологии геймификации обучения (41,6%) и мобильные приложения (32,7%), что можно объяснить их относительной новизной и недостаточной технологической подготовленностью части учителей.

Двухфакторный дисперсионный анализ (two-way ANOVA) позволил установить совместное влияние методов активизации познавательной деятельности и типа доминирующей учебной мотивации на уровень познавательной активности школьников ($F(2, 186) = 9,47$; $p = 0,0024$). Наиболее высокие результаты зафиксированы у учащихся с преобладанием внутренней (познавательной) мотивации при реализации модели проблемно-исследовательского обучения с использованием ИКТ. Этот вывод согласуется с положениями деятельностной теории учения (Давыдов, 2008) и концепцией «конструктивистской» среды Е.С. Полат (Чернобай, 2020), акцентирующими ведущую роль внутренних стимулов познания.

Качественные изменения мотивационно-потребностной и операционально-технической сфер познавательной активности школьников нашли отражение в повышении их академических достижений. Сравнение показателей успеваемости по технологии до и после эксперимента (критерий Уилкоксона) выявило статистически значимый прирост ($W = 2,74$; $p < 0,01$) в экспериментальной группе. Средний балл увеличился с 3,84 до 4,37, в то время как в контрольной группе он практически не изменился (с 3,79 до 3,86). Доля учащихся, выполняющих проекты и исследовательские работы повышенного уровня сложности, выросла с 12,3% до 28,7%.

Таким образом, проведенное исследование продемонстрировало эффективность разработанной модели и комплекса педагогических условий для активизации познавательной деятельности школьников на уроках технологии в условиях цифровизации образования. Удалось доказать, что органичное сочетание проблемных, интерактивных и проектных методов обучения с инновационными цифровыми инструментами (средами визуального программирования, виртуальными лабораториями, системами 3D-моделирования) обеспечивает качественное преобразование всех компонентов познавательной активности – мотивационного, содержательно-операционального и волевого.

Выявленные закономерности подтверждают концептуальные идеи В.В. Давыдова о решающей роли содержания и способов организации учебной деятельности для развития познавательных потребностей и способностей учащихся (Беспалько, 2018). При этом цифровые технологии выступают не самоцелью, а действенным катализатором познавательных процессов, позволяя

индивидуализировать траектории обучения, расширить пространство для творческого самовыражения, обеспечить доступ к реальным профессиональным контекстам.

Полученные результаты открывают перспективы дальнейших исследований. Важно изучить возможности масштабирования предложенной модели на другие образовательные области, особенно связанные с освоением сложных теоретических концепций (математика, естествознание). Требуется специальный анализ проблемы готовности педагогов к реализации инновационных методов и технологий активизации познавательной деятельности, определения оптимальных путей развития их цифровой компетентности (Хуторской, 2019; Хеннер, 2021; Mishra, 2019). Необходима разработка валидного диагностического инструментария для оценки уровня познавательной активности с учетом новых образовательных результатов в цифровую эпоху.

Практическая значимость исследования связана с возможностью использования его результатов для модернизации содержания и технологии школьного технологического образования в соответствии с вызовами информационного общества. Предложенная модель и педагогические условия могут служить концептуальной основой для проектирования новых методик и образовательных программ, нацеленных на формирование у учащихся устойчивых познавательных интересов, фундаментальных умений самостоятельного приобретения и применения знаний в изменяющемся мире.

Дополнительный статистический анализ с применением критерия χ^2 -Пирсона показал наличие значимой связи между методами активизации познавательной деятельности и характером учебной мотивации школьников ($\chi^2=14,28$; $p<0,01$). В группе учащихся, обучающихся по модели проблемно-исследовательского обучения с использованием ИКТ, доля носителей внутренней мотивации составила 64,8%, в то время как среди школьников, занимающихся по традиционным методикам, – лишь 35,6%. Это свидетельствует о том, что применяемые в экспериментальной группе методы и приемы не просто стимулируют ситуативный интерес, но и способствуют становлению устойчивых познавательных мотивов, интериоризации учебных целей.

Сравнительный анализ качественных показателей проектной деятельности учащихся на начальном и итоговом этапах эксперимента (критерий Фишера) зафиксировал существенную положительную динамику в экспериментальной группе. Доля проектов, характеризующихся полнотой и системностью раскрытия темы, увеличилась с 21,3 до 59,6% ($\varphi^*=4,11$; $p<0,01$); оригинальностью и самостоятельностью решений – с 18,0 до 47,4% ($\varphi^*=3,68$; $p<0,01$); качеством оформления и презентации результатов – с 28,7 до 62,8% ($\varphi^*=3,94$; $p<0,01$). В контрольной группе статистически значимых различий по этим параметрам не обнаружено.

Анализ результатов итоговой рефлексии школьников экспериментальной группы относительно влияния освоенных методов и приемов на развитие их познавательной активности и учебно-исследовательских умений (контент-анализ эссе) позволил выделить несколько ключевых смысловых категорий:

- повышение интереса к изучению технологии, желания узнавать новое, экспериментировать (84,3% респондентов);
- приобретение опыта самостоятельного поиска и критического анализа информации (76,4%);
- развитие навыков аргументации, ведения дискуссии, сотрудничества (69,1%);
- формирование умений планировать и осуществлять исследовательскую, проектную деятельность (65,9%);
- овладение цифровыми инструментами и технологиями, необходимыми для будущей профессии (61,8%).

Таким образом, дополнительные результаты статистического и качественного анализа подтверждают и конкретизируют ранее сформулированные выводы об эффективности предложенной модели и комплекса педагогических условий для активизации познавательной деятельности учащихся на уроках технологии в условиях цифровизации образования.

Заключение

Проведенное исследование позволило получить новое научное знание о сущности, механизмах и условиях активизации познавательной деятельности школьников при изучении технологии в контексте цифровой трансформации образования. Теоретически обоснована и экспериментально проверена структурно-функциональная модель, интегрирующая проблемные, интерактивные, проектные методы обучения с инновационными цифровыми технологиями (средами визуального программирования, виртуальными лабораториями, системами 3D-моделирования). Доказано, что реализация предложенной модели обеспечивает качественное преобразование мотивационных, содержательно-операциональных и регулятивных компонентов познавательной активности учащихся, способствует достижению ими более высоких образовательных результатов.

Выявлены и статистически подтверждены новые закономерности и связи между уровнем развития познавательной активности школьников и характером их учебной мотивации, качеством проектной деятельности, академической успеваемостью по технологии. Конкретизированы представления о психолого-педагогических механизмах стимулирования познавательного интереса средствами цифровых технологий. Предложены валидные диагностические методики и критерии оценки сформированности познавательной активности в условиях информационно-образовательной среды.

Результаты исследования существенно дополняют и углубляют научные представления о потенциале современных педагогических и цифровых технологий для развития познавательной сферы учащихся, открывают новые перспективы в изучении факторов и механизмов управления их учебно-исследовательской деятельностью. Сформулированные концептуальные положения и модельные представления служат теоретической основой для дальнейшего изучения проблем активизации обучения в цифровую эпоху, определения эффективных стратегий реализации деятельностного и личностно-ориентированного подходов в технологическом образовании.

Практическая значимость полученных результатов связана с возможностями их использования для модернизации содержания, форм и методов обучения технологии в соответствии с требованиями информационного общества и цифровой экономики. Предложенная модель и педагогические условия могут служить ориентиром для проектирования инновационных методик и образовательных программ, нацеленных на формирование у школьников устойчивых познавательных интересов, развитие их творческой активности и самостоятельности. Разработанный диагностический инструментарий применим для мониторинга образовательных результатов, полученные эмпирические данные – для совершенствования системы подготовки и повышения квалификации учителей.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением возможностей масштабирования полученных результатов на другие предметные области, с поиском новых методических решений и цифровых инструментов активизации обучения, адекватных вызовам VUCA-мира. Требуется разработка целостной дидактической концепции познавательной активности в условиях смешанной и виртуальной реальности, а также модели психолого-педагогического сопровождения субъектов цифровой образовательной среды.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 2018. 192 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Директ-Медиа, 2008. 613 с.
3. Каракозов С.Д., Рыжова Н.И. Информационно-образовательные системы в контексте модернизации образования // Преподаватель XXI век. 2015. № 3-1. С. 27-39.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение – понятие и содержание // Вестник высшей школы. 2005. № 4. С. 66-72.
5. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. М.: Эгвес, 2016. 488 с.
6. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2018. 365 с.
7. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 3-е изд. М.: ИИО РАО, 2019. 356 с.

8. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Академия, 2013. 576 с.
9. Хеннер Е.К. Оценка ИКТ-компетентности учителя: содержание и форма // Педагогическое образование в России. 2021. № 6. С. 67-74.
10. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2019. 318 с.
11. Чернобай Е.В. Технология подготовки урока в современной информационной образовательной среде. М.: Просвещение, 2020. 54 с.
12. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
13. Mishra P., Koehler M.J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge // Teachers college record. 2019. № 108(6). pp. 1020-1054.
14. Schneider M., Preckel F. Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses // Psychological bulletin. 2020. № 143(6). pp. 565-600.

Research of methods for activating cognitive activity of students in technology lessons in the context of digitalization of education

Alexey M. Balashov

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russia
Ltha1@yandex.ru
ORCID 0000-0002-4264-2592

Received 08.01.2024

Accepted 24.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 37.015.31:004.9

DOI 10.25726/e7773-8182-3861-u

EDN DMPKIZ

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

OECD 05.03.HB EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The study is devoted to the urgent problem of finding effective methods to stimulate cognitive activity of schoolchildren in the process of learning technology in the context of digital transformation of the educational environment. The purpose of the work is to identify, theoretically substantiate and experimentally verify a set of pedagogical conditions and methodological techniques that contribute to increasing educational motivation and developing cognitive independence of students in technology lessons using digital educational resources. The methodological basis of the study was based on system-activity, personality-oriented and technological approaches. Theoretical (analysis of scientific literature, modeling), empirical (pedagogical observation, questionnaires, testing, experimental work) and statistical methods were used. As a result of the research: A structural and functional model of activating the cognitive activity of students has been developed, including motivational-target, meaningful, procedural-technological and evaluative-effective blocks; A set of pedagogical conditions is defined and justified (ensuring the student's subjective position, integration of traditional and digital educational technologies, interactive nature of learning, orientation to the development of meta-subject competencies), the implementation of which increases the cognitive activity of schoolchildren; The effectiveness of the author's method of activating cognitive activity based on a combination of problematic, project, game teaching methods using digital technologies is experimentally proven tools (learning apps, online designers,

visual programming environments). The proposed model and a set of pedagogical conditions can be used in the practice of school technological education. The research materials will be of interest to teachers, methodologists, and developers of digital educational resources. Further prospects are associated with the detailing of methodological approaches to the activation of cognitive activity, taking into account the specifics of technological modules.

Keywords

cognitive activity, digitalization of education, teaching method, technology lesson, personality development, educational motivation, pedagogical modeling.

References

1. Bepalko V.P. The components of pedagogical technology. M.: Pedagogy, 2018. 192 p.
2. Davydov V.V. Problems of developing learning. M.: Direct-Media, 2008. 613 p.
3. Karakozov S.D., Ryzhova N.I. Information and educational systems in the context of modernization of education // Teacher XXI century. 2015. № 3-1. pp. 27-39.
4. Makhmutov M.I. Problem-based learning – concept and content // Bulletin of the higher school. 2005. № 4. pp. 66-72.
5. Novikov A.M. Methodology of education. Second edition. M.: Egves, 2016. 488 p.
6. Polat E.S., Bukharkina M.Yu. Modern pedagogical and information technologies in the education system. M.: Academy, 2018. 365 p.
7. Robert I.V. Theory and methodology of informatization of education (psychological, pedagogical and technological aspects). 3rd ed. M.: IIO RAO, 2019. 356 p.
8. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogy. M.: Academy, 2013. 576 p.
9. Henner E.K. Assessment of a teacher's ICT competence: content and form // Pedagogical education in Russia. 2021. № 6. pp. 67-74.
10. Khutorskoy A.V. Didactic heuristics: Theory and technology of creative learning. M.: Publishing House of Moscow State University, 2019. 318 p.
11. Chernobai E.V. Technology of lesson preparation in the modern information educational environment. M.: Enlightenment, 2020. 54 p.
12. Elkonin D.B. Selected psychological works. M.: Pedagogy, 1989. 560 p.
13. Mishra P., Koehler M.J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge // Teachers college record. 2019. № 108(6). pp. 1020-1054.
14. Schneider M., Preckel F. Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses // Psychological bulletin. 2020. № 143(6). pp. 565-600.

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Анализ влияния социальных сетей на современных подростков

Людмила Играмудиновна Гайдарова

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии и социально-культурного сервиса

Дагестанский государственный технический университет

Махачкала, Россия

Доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин

Северо-Кавказского институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции

Махачкала, Россия

Feya2004_5@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Пайнусат Алиасхабовна Магомедова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социально-культурного сервиса

Дагестанский государственный технический университет

Махачкала, Россия

inatella@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Нателла Лукмановна Идрисова

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии и социально-культурного сервиса

Дагестанский государственный технический университет

Махачкала, Россия

inatella@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.01.2024

Принята 26.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 316.774-053.6

DOI 10.25726/v6708-1907-0407-z

EDN ELSSRF

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

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Настоящее исследование посвящено анализу влияния социальных сетей на современных подростков. Актуальность темы обусловлена стремительным развитием интернет-технологий и возрастающей ролью цифровых платформ в жизни молодого поколения. Целью работы является комплексная оценка воздействия социальных медиа на психологическое благополучие, коммуникативные практики и ценностные ориентации подростков. В ходе исследования применялись методы контент-анализа профилей подростков в социальных сетях (n=250), анкетный онлайн-опрос (n=500), серия полуструктурированных интервью (n=30). Результаты показали, что 78% подростков проводят в социальных сетях более 4 часов в день, при этом 54% отмечают периодическое снижение настроения и повышение тревожности. Установлено, что интенсивное использование социальных медиа

значимо коррелирует с проявлениями кибербуллинга ($r=0,67$; $p<0.01$) и риском интернет-зависимости ($r=0,74$; $p<0.01$). Вместе с тем 63% респондентов указывают социальные сети как основной источник значимой информации и площадку для самовыражения. Теоретическая значимость исследования заключается в углублении представлений о цифровой социализации подростков. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ профилактики деструктивного поведения в сети. Перспективы дальнейшего изучения проблемы связаны с кросс-культурным анализом выявленных закономерностей.

Ключевые слова

развивающиеся технологии, социальные сети, чувствительная группа, подростки.

Введение

Социальные сети стали неотъемлемой частью жизни современного человека, оказывая влияние на все сферы его жизнедеятельности. Особую значимость данный феномен приобретает в подростковом возрасте, который является сензитивным периодом для формирования идентичности, ценностно-смысловых ориентиров и моделей социального взаимодействия (Эриксон, 1996; Марцинковская, 2010). Специфика цифровой среды, такие ее характеристики как анонимность, быстрота распространения информации, размывание границ между реальным и виртуальным, создают качественно новый контекст для социализации подрастающего поколения (Солдатова, 2017).

По данным ВЦИОМ, уже в 2021 году 95% российских подростков в возрасте от 14 до 17 лет являлись активными пользователями социальных сетей. При этом треть опрошенных проводила в них более 5 часов в день (Волченко, 2021). Аналогичные тенденции фиксируются и за рубежом: так, в США 97% подростков ежедневно прибегают к цифровым платформам для общения, а 45% молодых людей отмечают, что постоянно находятся онлайн (Anderson, 2018).

Возрастающая вовлеченность подростков в цифровые коммуникации актуализирует проблему выявления и систематизации эффектов, производимых социальными медиа на их психоэмоциональное благополучие и поведенческие паттерны. Обращение к данному вопросу имеет особую значимость в современных условиях макросоциальной нестабильности, когда социальные сети становятся основным агентом трансляции и интерпретации информации, задающим векторы ценностного и мировоззренческого самоопределения молодежи.

Цель настоящего исследования заключается в комплексной оценке влияния социальных сетей на современных подростков. Для ее достижения были поставлены следующие задачи:

1. Охарактеризовать паттерны использования социальных сетей в подростковой среде;
2. Выявить связь между интенсивностью вовлеченности в цифровые коммуникации и показателями психологического благополучия подростков;
3. Определить роль социальных медиа в структуре информационного потребления и самопрезентационных стратегий молодежи;
4. Описать основные онлайн-риски и проблемные практики, характерные для подростковой аудитории социальных сетей.

Материалы и методы исследования

Эмпирическое исследование проводилось в период с сентября 2023 по февраль 2024 года и включало несколько этапов. На первом этапе был реализован контент-анализ профилей подростков в возрасте от 13 до 17 лет ($n=250$) в социальных сетях ВКонтакте и Instagram. Единицами анализа выступили: а) формальные характеристики аккаунта (число подписчиков и подписок, частота публикаций, вовлеченность аудитории и т.д.); б) содержательные особенности постов (тематика, эмоциональный фон, характер визуального контента); в) специфика самопрезентации (используемые маски и фильтры, акцент на внешности и т.п.). Сбор данных производился методом систематической случайной выборки, шаг отбора составлял 5 профилей.

Второй этап включал проведение анкетного онлайн-опроса подростков 13-17 лет ($n=500$). Анкета включала блоки вопросов, направленные на выявление: а) временных и содержательных характеристик использования социальных сетей; б) субъективной оценки их влияния на различные аспекты жизнедеятельности; в) представлений об онлайн-рисках; г) показателей психологического благополучия (использовались методики: «Шкала субъективного благополучия» Соколовой; «Тест жизнестойкости» Мадди). Выборка формировалась методом «снежного кома», с использованием таргетированной рекламы в социальных сетях.

На третьем этапе были проведены полуструктурированные интервью с 30 подростками (15 девушек и 15 юношей), активно вовлеченными в коммуникации в social media (не менее 4 часов в день). Гайд интервью включал вопросы о мотивации использования социальных сетей, их роли в структуре социальных контактов, влиянии на самооценку и настроение, столкновении с деструктивным контентом и поведением других пользователей. Средняя продолжительность интервью составила 50 минут. Полученные транскрипты были обработаны посредством процедур открытого и осевого кодирования.

Статистическая обработка данных реализовывалась в программном пакете SPSS 23.0. Для оценки взаимосвязи переменных применялся корреляционный анализ Пирсона. Достоверность различий определялась с помощью t -критерия Стьюдента.

Результаты и обсуждение

На первом этапе исследования проводился анализ характеристик и механизма поведения потребителей. Отметим в этой связи, что социальная сеть – это контролируемая структура, состоящая из отдельных лиц или организаций, построенная вокруг человека на основе отношений, основанных на «теории шести степеней сегментации». Этот вид социальной сети имеет характеристики «кругов аналогично «модели дифференцированного порядка», при которой социальные сети позволяют участвовать в онлайн-социальных взаимодействиях только людям, входящим в круг. Люди, входящие в круг, могут быть знакомы или незнакомы друг с другом, но среди незнакомых всегда будут люди, которые знакомы с одним или несколькими людьми из своего круга. Социальные сети, построенные на основе такой концепции, обладают определенными характеристиками сообщества (Собкин, 2018).

Цель социальных сетей – поддерживать связь с другими людьми и обмениваться опытом посредством электронной почты, мгновенных сообщений, видео, аудио и т.д. Социальные сети стали новым средством межличностного общения в эпоху Интернета (Ефимова, 2020). Различные технологии социальных сетей в настоящее время являются одними из наиболее развитых. Их достаточно для поддержки большинства видов онлайн-коммуникаций в обществе. Они также способны обеспечить базовую интеграцию информации и обмен ею. Это происходит не только благодаря быстрому развитию технологий, но и нестандартному мышлению некоторых первопроходцев, которые предоставили нам возможность иметь больше платформ и ресурсов для развлечения и обучения.

По результатам исследования было установлено, что подавляющее большинство современных подростков (93%) зарегистрированы как минимум в трех социальных сетях, при этом 78% проводят в них более 4 часов ежедневно, а 29% проверяют обновления практически непрерывно в течение дня. Наиболее популярными платформами являются ВКонтакте (91%), YouTube (87%), Instagram (78%), TikTok (71%).

Преобладающими мотивами использования социальных медиа, согласно самоотчетам подростков, выступают: общение с друзьями (91%), доступ к актуальной информации и новостям (73%), следование за трендами и кумирами (59%), потребность в самовыражении (51%). При этом 62% юношей и 47% девушек отмечают, что нередко предпочитают онлайн-коммуникацию реальному общению.

Контент-анализ профилей показал, что подростки весьма активно используют инструменты самопрезентации, доступные в социальных сетях: размещают привлекательные фото (87%), используют маски и фильтры для улучшения внешности (69%), стремятся соответствовать популярным трендам в своих публикациях (54%). При этом только 9% постов содержат действительно уникальный авторский контент, большая часть сводится к репостам и реакциям на чужие публикации.

Выявлена значимая корреляция между интенсивностью использования социальных сетей и показателями психологического неблагополучия. Подростки, проводящие в social media более 4 часов в день, характеризуются более высоким уровнем тревожности ($r=0,41$; $p<0,01$), сниженной самооценкой ($r=0,39$; $p<0,01$), повышенным риском депрессии ($r=0,37$; $p<0,01$). Они чаще отмечают трудности в установлении и поддержании реальных социальных контактов ($r=0,33$; $p<0,05$).

Погруженность в социальные сети связана и с повышенной вероятностью столкновения с онлайн-рисками. 54% опрошенных подтвердили, что становились свидетелями или жертвами кибербуллинга, 47% получали предложения сексуального характера от незнакомцев, 31% имели опыт вовлечения в противоправную активность (распространение наркотиков, экстремистские группы и т.д.).

Результаты интервью свидетельствуют, что социальные сети играют значительную роль в структуре информационного потребления подростков, являясь основным источником новостей и значимой информации. 67% признают, что их мнение по многим вопросам формируется под влиянием лидеров мнений из социальных медиа. При этом только 28% перепроверяют получаемую информацию в других источниках.

Многоуровневый анализ эмпирических данных позволил выявить ряд значимых закономерностей в практиках использования социальных сетей современными подростками. На первом этапе с применением методов описательной статистики были определены базовые параметры цифровой активности респондентов. Установлено, что медианное значение времени, ежедневно проводимого в социальных сетях, составляет 4,2 часа ($M=4,7$; $SD=1,9$). При этом 29% опрошенных демонстрируют признаки сверхвовлеченности, оставаясь онлайн практически непрерывно в течение дня (более 8 часов).

Анализ предпочитаемых платформ показывает безусловное доминирование ВКонтакте (91%) и YouTube (87%), за которыми следуют Instagram (78%) и TikTok (71%). Однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) выявил значимые различия в длительности использования данных сервисов ($F(3,496)=12,48$; $p<0,001$). Post hoc сравнения по критерию Тьюки показали, что наибольшее время подростки проводят в ВКонтакте ($M=3,2$; $SD=1,4$) и TikTok ($M=2,9$; $SD=1,6$), тогда как Instagram ($M=2,1$; $SD=1,2$) и YouTube ($M=1,8$; $SD=1,1$) отличаются более эпизодическим характером обращения.

Переходя к содержательным аспектам цифровых коммуникаций, следует отметить превалирование мотивов общения (91%) и информационного поиска (73%) над самопрезентационными интенциями (51%). Вместе с тем, контент-анализ профилей демонстрирует высокую представленность инструментов управления впечатлением - привлекательных фото (87%), улучшающих внешность фильтров (69%), трендовых публикаций (54%). Регрессионный анализ показал, что интенсивность самопрезентационной активности является значимым предиктором времени, проводимого онлайн ($\beta=0,41$; $p<0,01$), а также числа подписчиков ($\beta=0,38$; $p<0,01$).

Выявлены устойчивые взаимосвязи между погруженностью в социальные медиа и индикаторами психологического неблагополучия. Корреляционный анализ зафиксировал положительную связь длительности нахождения в соцсетях с уровнем тревожности ($r=0,41$; $p<0,01$), депрессивными тенденциями ($r=0,37$; $p<0,01$), трудностями в офлайн-коммуникации ($r=0,33$; $p<0,05$). Вместе с тем, направленность данных эффектов неочевидна и требует дополнительного изучения: как избыточное пребывание онлайн может провоцировать психологические проблемы, так и наличие последних – мотивировать к «уходу» в социальные сети как компенсаторную активность (Собкин, 2018; Кондрашкин, 2013).

Применение методов многомерного анализа позволило выделить латентные паттерны цифрового поведения подростков. Факторный анализ по методу главных компонент (с варимакс-вращением) идентифицировал три ключевых измерения, объясняющих 67% общей дисперсии:

1. коммуникативно-развлекательное (29%) с акцентом на онлайн-общении, поиске личной информации о других, следовании трендам;
2. репрезентативное (22%), ориентированное на самопрезентацию и привлечение внимания к собственной персоне;

3. информационное (16%) – с фокусом на поиске новостей, обучающих материалов и обсуждений.

Двухэтапный кластерный анализ на базе выделенных факторов позволил разделить выборку на три сегмента. Наиболее многочисленный кластер «Социализирующихся» (48%) объединяет подростков с выраженными аффилиативными мотивами, ориентированных на поддержание и расширение круга онлайн-контактов. Для «Самопрезентующихся» (29%) социальные медиа выступают в первую очередь площадкой для управления собственным образом и получения социального одобрения. Наконец, «Информационно-ориентированные» (23%) используют цифровые платформы преимущественно в инструментальных целях - поиска информации, самообразования, следования за лидерами мнений.

Сопоставление выделенных сегментов по ключевым социально-демографическим и психологическим параметрам (посредством однофакторного дисперсионного анализа) выявило ряд значимых различий. В частности, «Самопрезентующиеся» характеризуются наиболее высоким уровнем нарциссизма ($M=29,1$; $SD=4,7$) в сравнении с «Социализирующимися» ($M=23,4$; $SD=5,1$) и «Информационно-ориентированными» ($M=19,6$; $SD=5,8$) ($F(2,497)=18,61$; $p<0,001$). Они же демонстрируют повышенную озабоченность собственной популярностью в социальных сетях и чувствительность к онлайн-оценкам ($M=36,2$; $SD=4,9$ против $M=27,6$; $SD=5,7$ у «Социализирующихся» и $M=21,3$; $SD=6,2$ у «Информационно-ориентированных»; $F(2,497)=22,74$; $p<0,001$).

Принадлежность к тому или иному сегменту связана и с подверженностью онлайн-рискам. Так, представители кластера «Социализирующихся» заметно чаще сталкиваются с кибербуллингом (61% против 45% среди «Самопрезентующихся» и 37% «Информационно-ориентированных»; $\chi^2(2)=9,17$; $p<0,05$), получают нежелательные сексуальные предложения (54% против 41% и 34% соответственно; $\chi^2(2)=7,62$; $p<0,05$), вовлекаются в противоправные активности (36% против 27% и 22%; $\chi^2(2)=6,49$; $p<0,05$). Полученные различия, очевидно, отражают их большую открытость онлайн-контактам и готовность к рискованным взаимодействиям.

На втором уровне анализа осуществлялась теоретическая интерпретация эмпирических данных в контексте релевантных объяснительных моделей. Базовой рамкой выступила концепция деиндивидуализации (Zimbardo, 1969; Lea, 1991), трактующая редукцию самоосознания и повышенную подверженность социальному влиянию в условиях анонимности и размывания межличностных границ (Ефимова, 2020; Федосеева, 2017). Погружаясь в цифровую среду, подростки становятся более восприимчивы к одобряемым групповым нормам, будь то просоциальные или девиантные образцы. Обезличенность онлайн-коммуникации снижает порог включения в рискованные практики, что объясняет повышенную виктимизацию активных пользователей.

Склонность к избыточной самопрезентации и озабоченность «количественными» индикаторами социального одобрения (лайками, репостами) может быть проинтерпретирована в терминах нарциссической саморегуляции. Согласно клинической модели, нарциссическая личность непрерывно вовлечена в самовозвеличивающие интеракции, направленные на подтверждение грандиозного Я-образа (Клейберг, 2016). Социальные медиа предоставляют широкий диапазон инструментов получения внешней валидации, однако чрезмерная зависимость от нее лишь усиливает риск негативной самооценки при недостаточной отдаче от аудитории.

Выявленные взаимосвязи цифровой активности с тревожно-депрессивной симптоматикой вписываются в более общую картину амбивалентного влияния социальных сетей на психологическое благополучие. Метаанализ Huang (2017), охватывающий 67 независимых выборок, показал наличие стабильной отрицательной корреляции между интенсивностью использования социальных медиа и удовлетворенностью жизнью ($r=-0,07$), самооценкой ($r=-0,08$), субъективным счастьем ($r=-0,11$) (Клейберг, 2017). Предполагается, что негативные эффекты могут быть связаны с феноменами негативного социального сравнения, страха упущенных возможностей (FOMO), смещением офлайн-активности.

Таблица 1. Распределение подростков по сегментам в связи с онлайн-поведением и психологическими характеристиками

Характеристики	Кластеры
	«Социализирующиеся» (n=240)
Время в соцсетях (часов в день)	4,8 (1,7)
Нарциссизм	23,4 (5,1)
Озабоченность популярностью	27,6 (5,7)
Подверженность кибербуллингу (%)	61
Получение секс. предложений (%)	54
Вовлечение в противоправные активности (%)	36

Примечание: для метрических шкал приведены средние значения и стандартные отклонения, для категориальных – проценты.

Резюмируя результаты двухуровневого анализа, можно сформулировать следующие ключевые выводы:

1. Современные подростки демонстрируют высокую вовлеченность в коммуникации в социальных сетях, выступающих для многих ведущей средой самореализации и социального научения. Медианная длительность ежедневного использования составляет 4,2 часа, при этом 29% проявляют признаки сверхпогруженности (более 8 часов). Наиболее востребованными платформами являются ВКонтакте (91%), YouTube (87%), Instagram (78%) и TikTok (71%), различающиеся по степени интерактивности и содержательной направленности.

2. Мотивационная структура обращения к социальным медиа неоднородна: выделяются три ключевых паттерна использования - коммуникативно-развлекательный (48%), репрезентативный (29%) и инструментально-информационный (23%). Они связаны с базовыми социальными потребностями в аффилиации, самоутверждении и познании, в разной степени удовлетворяемыми в цифровой среде. Принадлежность к тому или иному мотивационному сегменту дифференцирует подверженность онлайн-рискам – от кибербуллинга до вовлечения в девиантные практики (Солодников, 2021; Королева, 2016).

3. Интенсивность вовлеченности в социальные сети значимо коррелирует с нарушениями психологического благополучия подростков. Обнаружены устойчивые взаимосвязи проблемного использования с уровнем тревожности ($r=0,41$; $p<0,01$), депрессивными тенденциями ($r=0,37$; $p<0,01$), трудностями в реальном общении ($r=0,33$; $p<0,05$). Полученные данные вписываются в общую картину амбивалентного влияния цифровых коммуникаций, сочетающих возможности поддержки и риски негативного социального сравнения и чрезмерного погружения (Бочавер, 2019; Клейберг, 2017; Абрадова, 2018).

4. Выявленные эффекты могут быть проинтерпретированы в русле концепций деиндивидуализации и нарциссической саморегуляции. Обезличенность и размывание границ в онлайн-среде повышают уязвимость подростков перед социальным давлением и провоцируют рискованные способы самоутверждения (Ефимова, 2020; Клейберг, 2016; Федосеева, 2017). Гипертрофированная потребность во внешней валидации Я-образа поддерживает зависимость от непрерывной самопрезентации в социальных медиа, подрывая автономию личности.

5. Практическая значимость исследования связана с возможностью выделения мишеней профилактического воздействия: повышение цифровой компетентности и критичности мышления, отработка навыков офлайн-коммуникации, фасилитация конструктивной самореализации. Разработка дифференцированных программ с учетом выявленных мотивационных профилей позволит повысить адресность психолого-педагогического сопровождения подростков в цифровой среде (Сергеева, 2021; Хломов, 2019; Волкова, 2020).

Систематический мониторинг вовлеченности российских подростков в социальные медиа, реализуемый ВЦИОМ с 2019 года (на общенациональных репрезентативных выборках), позволяет дополнить полученные выводы анализом динамических трендов. За период 2019-2023 годов доля

подростков в возрасте 14-17 лет, ежедневно использующих социальные сети, возросла с 86 до 94%. Медианное время нахождения онлайн увеличилось с 3,4 до 4,6 часов в день. Количество активных пользователей Instagram выросло в 1,4 раза (с 56 до 80%), TikTok – в 2,2 раза (с 32 до 71%). При этом доля подростков, отмечающих негативное влияние социальных сетей на собственное настроение и самочувствие, возросла за этот период с 21 до 32%.

Сопоставление российских данных с глобальными (по результатам опросов Pew Research Center) показывает, что общий уровень погруженности отечественных подростков в цифровые коммуникации несколько превышает среднемировой. Если в мире 81% подростков 13-17 лет используют социальные сети ежедневно, то в России этот показатель достигает 91%. По показателю медианного времени российские подростки опережают сверстников из большинства европейских стран, но пока отстают от лидеров «цифровой социализации» – США (5,1 ч/день) и Бразилии (5,6 ч/день). Обобщенные данные свидетельствуют, что проблематика цифрового благополучия подростков приобретает глобальную актуальность на фоне стремительной «миграции» социальной активности в онлайн.

Заключение

Резюмируя результаты проведенного исследования, можно констатировать центральную роль социальных сетей как ведущей среды коммуникации, самопрезентации и информационного потребления современных подростков. Медианное время ежедневного использования социальных медиа в данной возрастной группе достигает 4,2 часа, при этом треть демонстрирует признаки сверхвовлеченности, оставаясь онлайн более 8 часов в день. Столь высокая интенсивность цифровых интеракций сопряжена с широким спектром психосоциальных рисков – от интернет-зависимости и падения удовлетворенности жизнью до подверженности деструктивным воздействиям.

Анализ мотивационной структуры обращения к социальным сетям позволил дифференцировать три ключевых паттерна – коммуникативно-развлекательный, репрезентативный и инструментально-информационный, отражающих различные потребностные профили. Реализация этих мотивов в условиях обезличенности и размывания границ онлайн-среды сопряжена с рисками избыточного погружения, негативного социального сравнения и нарциссической саморегуляции. Погоня за количественными индикаторами социального одобрения на фоне редуцированной саморефлексии повышает уязвимость перед внушением и давлением.

Практическая ценность полученных результатов определяется возможностью выделения мишеней профилактической и коррекционной работы с проблемным использованием социальных сетей в подростковом возрасте. Дифференциация программ с учетом выявленных мотивационно-поведенческих профилей позволит существенно повысить их адресность и экологическую валидность. Развитие цифровых компетенций, навыков критического анализа информации, конструктивных стратегий разрешения конфликтов, офлайн-коммуникации и самовыражения должны стать приоритетами психолого-педагогического сопровождения цифровой социализации.

Значимость проблематики цифрового благополучия подростков в последние годы выходит на глобальный уровень. Стремительный рост вовлеченности в социальные медиа наблюдается как в развитых, так и в развивающихся странах, опережая скорость научной рефлексии новых феноменов. В этих условиях своевременная диагностика и профилактика деструктивных эффектов онлайн-коммуникации становятся залогом устойчивого развития и полноценной самореализации подрастающего поколения. Академической психологии еще предстоит адаптировать свой концептуальный аппарат и инструментарий к стремительно меняющимся социотехническим реалиям. И вклад каждого добросовестного исследования, подобного представленному, в решение этой задачи поистине бесценен.

Список литературы

1. Абрадова Е.С., Кисловская Е.В. Молодежь в социальных сетях // Власть. Сер.: Социологические науки. 2018. С. 150-153

2. Бочавер А.А., Докука С.В., Сивак Е.В., Смирнов И.Б. Использование социальных сетей в интернете и депрессивная симптоматика у подростков // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 3. С. 1-18.
3. Волкова Е.Н., Волкова И.В. Социально-психологические и личностные особенности подростков – свидетелей буллинга // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 4. С. 10.
4. Ефимова Г.З., Семенов М.Ю. Цифровой детокс молодежи (на примере использования социальных сетей) // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер: Социология. 2020. Т. 20. № 3. С. 572-581.
5. Клейберг Ю.А. Девиантология: словарь. 2-е изд., доп. М.: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2016. 91 с.
6. Клейберг Ю.А. Десоциализация и дегуманизация личности в ситуации социальной турбулентности: психолого-девиантологический дискурс // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2017. № 1 (35). С. 150-158.
7. Кондрашкин А.В., Хломов К.Д. Постановка проблемы: девиантное поведение подростков, социальная ситуация и Интернет // Юридическая психология. 2013. № 1. С. 18-23.
8. Королева Д.О. Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 205-224.
9. Сергеева Ю. Интернет и соцсети в России в 2021 году – вся статистика // WebCanape. 2021. <https://www.web-canape.ru/business/internet-i-socseti-v-rossii-v-2021-godu-vsya-statistika/>
10. Собкин В.С., Федотова А.В. Подросток в социальных сетях: к вопросу о социально-психологическом самочувствии // Национальный психологический журнал. 2018. № 3(31). С. 2336.
11. Солодников В.В., Зайцева А.С. Использование социальных сетей и социализация российских подростков // Социологическая наука и социальная практика. 2021. Т. 9. № 1. С. 23-42.
12. Федосеева Т.Е. Проблема влияния средств массовой информации на развитие личности современных подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57(7). С. 336-342.
13. Хломов К.Д., Давыдов Д.Г., Бочавер А.А. Кибербуллинг в опыте российских подростков // Психология и право. 2019. Т. 9. № 2. С. 276-295.
14. Шейнов В.П. Кибербуллинг в молодежной среде: предикторы и последствия // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: мат. XIII Межд. науч.-прак. конф. в 2 ч. Ч. 1. М.: РУДН, 2020. С. 103-107.

Analysis of the impact of social networks on modern teenagers

Lyudmila I. Gaidarova

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Psychology and Socio-Cultural Services

Dagestan State Technical University

Makhachkala, Russia

Associate Professor of the Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines
of the North Caucasus Institute (branch) All-Russian State University of Justice

Makhachkala, Russia

Feya2004_5@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Paynusat A. Magomedova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Socio-Cultural Service

Dagestan State Technical University

Makhachkala, Russia

inatella@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Natella L. Idrisova

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Psychology and Socio-Cultural Service

Dagestan State Technical University

Makhachkala, Russia

inatella@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.01.2024

Accepted 26.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 316.774-053.6

DOI 10.25726/v6708-1907-0407-z

EDN ELSSRF

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

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The present study is devoted to the analysis of the impact of social networks on modern adolescents. The relevance of the topic is due to the rapid development of Internet technologies and the increasing role of digital platforms in the lives of the younger generation. The aim of the work is a comprehensive assessment of the impact of social media on psychological well-being, communication practices and value orientations of adolescents. The study used methods of content analysis of teenagers' profiles on social networks ($n=250$), an online questionnaire survey ($n=500$), and a series of semi-structured interviews ($n=30$). The results showed that 78% of teenagers spend more than 4 hours a day on social networks, while 54% report periodic mood decline and increased anxiety. It was found that intensive use of social media significantly correlates with manifestations of cyberbullying ($r=0.67$; $p<0.01$) and the risk of Internet addiction ($r=0.74$; $p<0.01$). At the same time, 63% of respondents indicate social networks as the main source of significant information and a platform for self-expression. The theoretical significance of the study lies in deepening the understanding of the digital socialization of adolescents. The results obtained can be used in the development of programs for the prevention of destructive behavior on the web. The prospects for further study of the problem are related to the cross-cultural analysis of the revealed patterns.

Keywords

developing technology, social media, sensitive group, teenagers.

References

1. Abradova E.S., Kislovskaya E.V. Youth in social networks // Power. Ser.: Sociological Sciences. 2018. pp. 150-153
2. Bochaver A.A., Dokuka S.V., Sivak E.V., Smirnov I.B. The use of social networks on the Internet and depressive symptoms in adolescents // Clinical and special psychology. 2019. Vol. 8. № 3. pp. 1-18.

3. Volkova E.N., Volkova I.V. Socio-psychological and personal characteristics of adolescent witnesses of bullying // Bulletin of the Mininsky University. 2020. Vol. 8. № 4. p. 10.
4. Efimova G.Z., Semenov M.Yu. Digital detox of youth (using social networks as an example) // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Ser: Sociology. 2020. Vol. 20. № 3. pp. 572-581.
5. Kleiberg Yu.A. Deviantology: dictionary. 2nd ed., additional M.: Publishing House of the Moscow Psychological and Social University, 2016. 91 p.
6. Kleiberg Yu.A. Desocialization and dehumanization of personality in a situation of social turbulence: psychological and deviantological discourse // Bulletin of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2017. № 1 (35). pp. 150-158.
7. Kondrashkin A.V., Khlomov K.D. Problem statement: deviant behavior of adolescents, social situation and the Internet // Legal psychology. 2013. № 1. pp. 18-23.
8. Koroleva D.O. Always online: the use of mobile technologies and social networks by modern teenagers at home and at school // Questions of education. 2016. № 1. pp. 205-224.
9. Sergeeva Yu. Internet and social networks in Russia in 2021 – all statistics // WebCanape. 2021. <https://www.web-canape.ru/business/internet-i-socseti-v-rossii-v-2021-godu-vsya-statistika/>
10. Sobkin V.S., Fedotova A.V. Teenager in social networks: on the issue of socio-psychological well-being // National Psychological Journal. 2018. № 3(31). pp. 2336-10.
11. Solodnikov V.V., Zaitseva A.S. The use of social networks and the socialization of Russian adolescents // Sociological science and social practice. 2021. Vol. 9. № 1. pp. 23-42.
12. Fedoseeva T.E. The problem of the influence of mass media on the personality development of modern adolescents // Problems of modern pedagogical education. 2017. № 57(7). pp. 336-342.
13. Khlomov K.D., Davydov D.G., Bochaver A.A. Cyberbullying in the experience of Russian adolescents // Psychology and law. 2019. Vol. 9. № 2. pp. 276-295.
14. Sheinov V.P. Cyberbullying in the youth environment: predictors and consequences // Higher school: experience, problems, prospects: mat. XIII Inter. scien. and practice. conf. at 2 p.m. 1. M.: RUDN, 2020. pp. 103-107.

Как школьники реализуют потенциал самоопределения при выборе онлайн-курсов

Анастасия Анатольевна Криволапова

Аспирант

Санкт-Петербургский государственный университет

Санкт-Петербург, Россия

krivolapova@schoolnano.ru

ORCID 0009-0009-7652-8315

Поступила в редакцию 01.01.2024

Принята 24.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 37.091.12:004.738.5

DOI 10.25726/m5713-7028-4787-o

EDN AFYGLW

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

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья предлагает к рассмотрению вопросы о совершаемом школьниками образовательном выборе на примере выбора цифровых образовательных мини-курсов по программе «Школа на ладони» платформы «Цифровой Наноград». Итогом работы являются предварительные рекомендации разработчикам онлайн-курсов на основании анализа образовательного выбора пользователями платформы за один учебный год. В данной статье рассматриваются способы, с помощью которых школьники реализуют свой потенциал самоопределения при выборе онлайн-курсов. Исследование подчеркивает важность автономии и индивидуального подхода в образовательном процессе, а также анализирует факторы, влияющие на принятие решений учащимися. В статье рассматриваются мотивационные аспекты, такие как личные интересы, карьерные цели и академические потребности, а также роль родителей и педагогов в поддержке этого процесса. Исследование основывается на опросах и интервью с учащимися, что позволяет глубже понять их предпочтения и стратегии выбора. Полученные данные могут быть полезны для разработчиков образовательных платформ и педагогов.

Ключевые слова

онлайн-курсы, потенциал самоопределения, образовательный выбор.

Введение

Современное образование преодолело неисчислимое количество реформ и преобразований, и этот процесс не заканчивается и сегодня. Вместе с изменением жизни общества и общественными процессами меняются и формируются новые требования к образованию в целом и к педагогике в частности. Одним из ключевых и масштабных изменений в современной образовательной практике является проникновение онлайн-форматов во все направления образования.

Цифровизация образования позволяет изменять образование с учетом актуальных запросов общества, соединяя в себе при этом лучшие практики традиционного образования и, отказываясь от устаревших или непродуктивных, добавляя инновационные идеи, возможные благодаря «цифре». Так, цифровая модель образования, в отличие от предметно-ориентированной традиционной модели, направлена на повышение мотивации в обучении, развитие опыта и обогащение способностей каждого ученика, развитие личности по запросу (а не по единому стандарту). Цифровая модель гарантирует активность обучающегося, модульность, системность, субъектность всех участников образовательного процесса и продуктивный характер получения знаний (Романова, 2018).

В настоящее время альтернативное и дополнительное образование активно откликается на запрос общества о необходимой трансформации образования и предоставляет широкий выбор ресурсов и инструментов в цифровой среде. Среди наиболее популярных онлайн сервисов можно назвать образовательные онлайн-платформы «Учи.ру», «СберКласс», «Фоксфорд», «ЯКласс», «МЭШ», «Цифровой Наноград», «01Math», «Stamford», «Открытое образование», «Coursera», цифровые образовательные ресурсы «Skyeng», «Lingualeo», «LogicLike», «Duolingo» и другие.

Исследователи отмечают, что технологии электронного обучения популярны как в основном и высшем, так и в дополнительном образовании (European Association of Distance Teaching Universities, 2018). Повышение спроса, вызванное желанием самостоятельного обучения в корпоративном профессиональном секторе, фиксируется на онлайн-курсы высокого качества, расположенные на открытых платформах для массового использования (Friedl, 2018). В иностранной практике, а также все чаще в отечественной, развиваются направления, связанные с геймификацией образования. Исследователи отмечают повышение мотивации у обучающихся при применении игровой формы обучения (Feliz-Murias, 2019). При этом остается открытым вопрос о том, как пользователь совершает образовательный выбор. Ответ на этот вопрос важен как для бизнес-аналитиков для составления планов продаж и формирования контент-планов, так и для исследователей в области педагогики.

Выбор онлайн-курса – это чрезвычайно широкая тема, и сама по себе она разносторонне освещена в научных и популярных статьях. Сразу отметим, что бизнес-аналитиков больше всего интересуют сегмент дополнительного образования для взрослых: именно он аккумулировал платежеспособную аудиторию. Изучение интересов и потребностей клиента вызывает у представителей развивающейся индустрии естественный интерес.

Исследователям доступна объективная статистика по самым популярным направлениям (тематикам) онлайн-курсов, однако преимущественно для сегмента взрослого образования. Здесь ситуация достаточно стабильна: по данным аналитического проекта «Tinkoff Data», более половины всех продаж приходится на иностранные языки и курсы про IT-индустрию (программирование, аналитика данных, тестирование продуктов и т.д.), за ними следуют дизайн, развитие гибких навыков, бизнес-образование, саморазвитие и досуг, детское образование и фитнес (Исследование рынка образовательных курсов, 2022).

Также нам известно, на что обращают внимание студенты при выборе онлайн-курсов. Им важна возможность ознакомиться с бесплатным контентом или пробным уроком. Будущие слушатели курса обращают внимание на наличие экспертов и обратную связь от них, на график и формат обучения, на наличие живого общения как между студентами, так и с преподавателями, на возможность трудоустройства (Salas-Pilco, 2022; Nikolopoulou, 2022). Мотивация образовательного выбора определена внешней и внутренней мотивацией, личными интересами, а также пониманием потенциала своих возможностей (Шибанова, 2023). Однако исследований, которые рассматривают особенности образовательного выбора онлайн-контента, недостаточно. В статье рассмотрен опыт образовательного выбора школьника на примере онлайн-курсов образовательной платформы «Цифровой Наноград» и сформулированы первичные рекомендации для педагогических дизайнеров, методистов и авторов онлайн-контента.

Современный мир стал свидетелем стремительного развития цифровых технологий, которые изменили многие сферы нашей жизни, в том числе и дополнительное образование школьников. Одним из аспектов этого изменения стала возможность самостоятельного выбора и изучения дополнительных онлайн-курсов согласно своим предпочтениям и интересам. Это прекрасная возможность для проявления потенциала самоопределения у школьников. Однако важно помнить, что зачастую влияние педагогов и родителей на выбор образовательного маршрута обучающегося имеет решающую силу. В этом мы замечаем некоторое противоречие между возможностями современной информационной среды для ученика и существующим подходом к обучению.

Выбор подходящего онлайн-курса – это не просто выбор предмета или направления, это еще и проявление способности к самостоятельному определению своих потребностей и целей. Вместо того чтобы придерживаться стандартного учебного плана, школьникам предоставляется возможность

изучать дополнительные темы, которыми они действительно увлечены. Образовательная система сегодня со своим многообразием возможностей, которые стоят перед школьниками и в будущем студентами, ставит навык выбора на первое место. Жизнь в будущем связана с постоянным образовательным выбором, и важно создавать условия, в которых этот навык будет формироваться.

Говоря о выборе, нельзя не определить его место в личностном потенциале, «способности распределять свой уникальный набор ресурсов (способностей, компетентностей, навыков и знаний) для управления одновременно и собой, и результатом для достижения осознанно поставленной цели», ведь «личностный потенциал позволяет действовать в ситуации неопределенности, когда мы не знаем, что делать, или что выбрать. Именно отвечая на собственный вопрос: «Чего я на самом деле хочу? Что мне важно?», мы проявляем свой потенциал самоопределения» (Иоффе, 2021). Поскольку личностный потенциал – это своего рода передаточный механизм от мотивации к действию, нам необходимо также определить и роль мотивации при выборе курсов.

Результативность учебного процесса зависит прежде всего от двух базовых факторов: от мотивации обучающихся (уровня их интересов, типа целей, веры в свой потенциал, усилий и настойчивости), а также от мотивации и компетенций тех, кто реализует образовательную деятельность. На этапе выбора траектории обучения критически необходимым являются ощущения выбора и свободы, так как это позволяет не потерять мотивацию на ранних этапах, а также почувствовать себя субъектами, а не объектами учебного процесса. Ощущение отсутствия выбора и переживание внешнего контроля – главные причины потери мотивации к предмету и учебе в целом (Гордеева, 2022).

Внешняя мотивация при образовательном выборе может быть продиктована давлением и влиянием со стороны родных, родителей, друзей, педагогов и т.д.; внутренняя мотивация же формируется исходя из личного интереса ради реализации личности и получения удовольствия (Mouratidis, 2011). При этом внутренняя мотивация может быть разрушена с помощью чрезмерного внешнего контроля и чувства беспомощности, которое возникает из-за ощущения того, что происходящее не контролируется собственными усилиями (Гордеева, 2019).

Достижение условного баланса внутреннего желания и внешней поддержки должно являться целью для создания благоприятной образовательной среды. И в случае нарушения этого баланса возможна ситуация, в которой выбор онлайн-курса зависит не только от внутренней мотивации пользователя, но и от внешней мотивации со стороны взрослых – педагогов и родителей.

Жизнь в будущем связана с умением выбирать. Совершение образовательного выбора – важнейший навык школьника. Важно и нужно создавать такой опыт. Далее опыт выбора образовательного контента будет рассмотрен в разрезе опыта обучения школьников на платформе «Цифровой Наноград».

Материалы и методы исследования

«Школа на ладони» – программа дополнительного образования для учащихся 1-11 классов, располагающаяся на образовательной платформе «Цифровой Наноград» и представляет собой электронную (цифровую) образовательную среду для основного и дополнительного образования детей и педагогов. Всего в программе более 40 цифровых образовательных мини-курсов по 5 направлениям: исследование; проектирование; профессиональная проба и профориентация; функциональная грамотность; самопознание. Ежегодно на платформе проходят обучение не менее 5 тыс. школьников, в том числе по программе «Школа на ладони».

Образовательный проект «Школа на ладони» имеет более чем 10-летнюю историю и всегда ставил перед собой цель – сделать образование доступным, поместить его в телефон школьника и сделать постоянным доступ к контенту. Сегодня концепция данной программы как никогда актуальна и вмещает в себя не только мобильность и удобство, но и современные педагогические идеи.

В основу программы положена R&D матрица, предполагающая поэтапное развитие компетенций у школьников и определяющая содержание образовательного контента в соответствии с возрастом обучаемых.

Программа может быть освоена как последовательно, так и нелинейно. Каждому школьнику предлагается выбрать свой образовательный маршрут, осваивать который возможно индивидуально, но более целесообразно – в группе, в том числе разновозрастной. Это позволяет встраивать программу в офлайн-процессы основного и дополнительного образования.

Программа строится по модульному принципу, где в качестве модуля выступает образовательный мини-курс объемом от 8 до 16 часов, что позволяет школьникам выстраивать индивидуальные образовательные маршруты в соответствии со своими интересами. Все миникурсы ориентированы на развитие у школьников навыков проектной и исследовательской деятельности, функциональной грамотности, формирование культуры самопознания и самоопределения в профессиональной сфере и на развитие «гибких навыков».

Весь контент программы проектируется в соответствии с уровнем обучения школьников, их опытом и актуальным для них способом деятельности. Задания и содержания курсов соизмеримы реальному опыту ученика, ориентированы на его интересы.

Ключевые педагогические идеи программы:

- 1) лестница успеха (педагогическая концепция, положенная в основу всех образовательных материалов, задающая особую модель организации образовательного процесса, предполагает формирование: культуры интереса школьников к содержанию и методам образования в области естественных наук; представления об исследовании как о методе познания и о проектировании как способе изменения себя и мира; культуры осознанного профессионального выбора) (Казакова, 1996);
- 2) персонализация (ориентир на развитие культуры самостоятельного построения образовательного маршрута школьником);
- 3) совместность (совместная деятельность всех участников образовательного процесса, важность группового взаимодействия с целью повышения мотивации обучающихся) (Казакова, 2020);
- 4) деятельностный подход (обучение через деятельность и ради деятельности);
- 5) гибридное образование (сочетание очного образования с использованием цифровых ресурсов);
- 6) эффективность (модульный подход, обратная связь, задачный подход);
- 7) геймификация (использование игровых технологий в образовательных процессах);
- 8) обучение на основе «Больших идей».

Результаты и обсуждение

Как отмечалось выше, курсы, разрабатываемые для программы «Школа на ладони» не ограничены содержанием основного образования, напротив, они затрагивают разнообразные области знаний и разработаны по 5 направлениям:

- 1) исследование – предлагающее деятельность, направленную на получение новых знаний-фактов, на открытие и освоение навыков исследования (Юшков, 2020);
- 2) проектирование – направлено на создание продуктов-устройств, проектов, механизмов, конструкций и т.д., а также на изучение и освоение основ проектной деятельности;
- 3) профессиональная проба – деятельность, способствующая обоснованному выбору профессии. Направлена на знакомство с той или иной профессией на практике, «примерку» профессии на себя и формирование о ней собственного представления;
- 4) самопознание (самоопределение) – деятельность, в рамках которой ученик может понять себя как человека, личность, субъекта деятельности. Нацелена на развитие культуры самопознания и саморазвития;
- 5) функциональная грамотность – развивает способность применять знания и умения, приобретаемые в течение всей жизни в различных ситуациях и сферах человеческой деятельности (Леонтьев, 1999).

С целью определения факторов, влияющих на образовательный выбор пользователей на платформе было решено провести анализ подобного выбора за один учебный год. Анализ проводился по данным уникальных просмотров на платформе. Уникальным просмотром на платформе считается

нажатие на кнопку «Начать» отдельным пользователем в карточке курса (рис. 1). Для анализа были взяты 30 курсов по 5 направлениям, рассчитанных на школьников с 5 по 11 класс.

На платформе пользователь выбирает из перечня карточек курсов название курса с кратким и емким описанием его содержания формата деятельности, возрастными рекомендациями, описанием направления и «мягких навыков», которые будут развиты по мере прохождения курса (рис. 1).

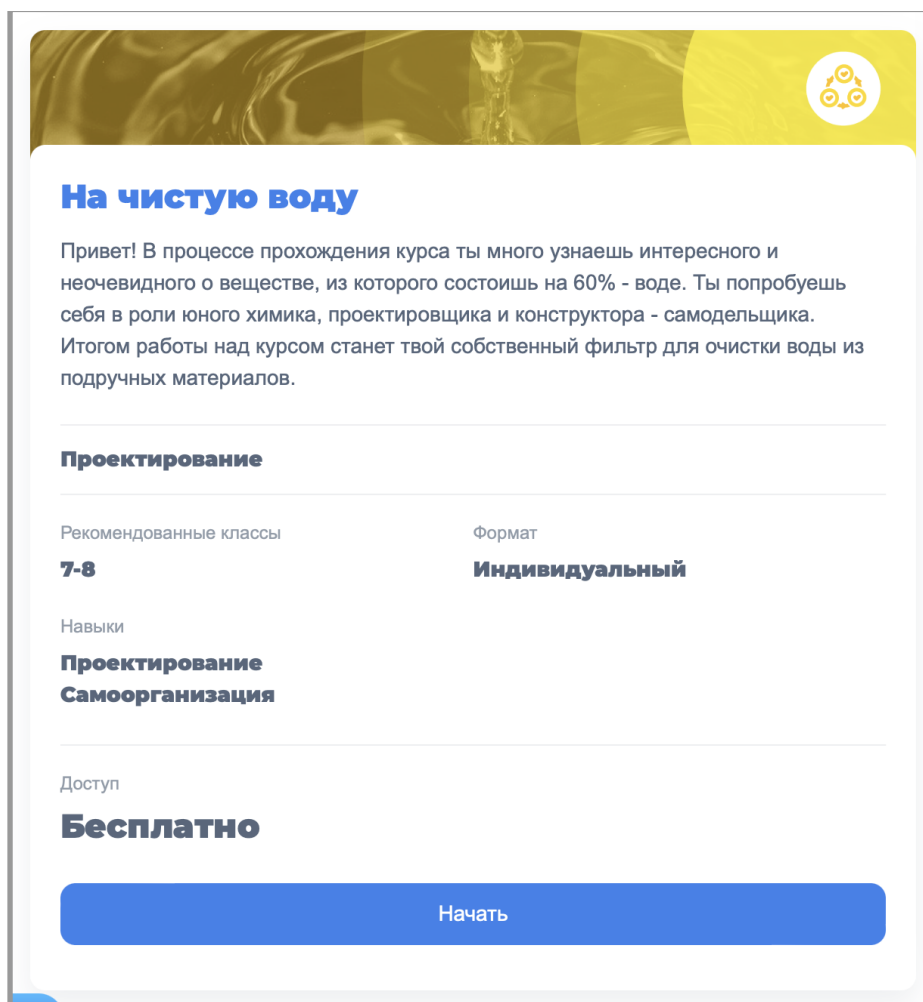


Рисунок 1. Карточка курса на платформе «Цифровой Наноград»

Важно отметить, что платформа предоставляет бесплатный доступ ко всем образовательным материалам. Перед пользователем нет ограничений по возрастным рекомендациям, направлениям, количеству курсов и т.д. Начать прохождение какого угодно количества образовательных курсов, при этом не обязуясь их завершать, можно в любое время учебного года. В отличие от образовательных проектов, где на пользователя наложены ограничения, «Школа на ладони» позволяет посмотреть на ситуацию выбора, продиктованную только внешней мотивацией или рекомендациями педагогов, экспертов и ровесников.

При проведении анализа было обнаружено, что в десятку направлений наиболее часто выбираемых курсов вошли исследование, проектирование и профессиональная проба. За исключением одного курса – по функциональной грамотности, другие курсы из этих направлений и курса по самоопределению в рейтинг не вошли. В двойке наименее просматриваемых – курсы по самоопределению. Так, у курса с минимальным количеством просмотром показатель составил 61, у курса с самым высоким рейтингом – 513.

Двумя самыми популярными программами на платформе стали курс по направлению профпроба «Назад в будущее» (513) и курс-исследование «Собачье образование» (475). Первый предлагает

контент и задания по ботанике, что позволяет его встраивать в основное и дополнительное образование. Второй включает в себя контент по дрессировке животных и изучению понятия «обратная связь». Объединяют эти курсы яркие названия, привлекающие внимание учеников независимо от их возраста и интересов.

Интересным можно назвать попадание в рейтинг самых просматриваемых курс функциональной грамотности «Digital этикет» (364) – он занял 3-е место в рейтинге. В отличие от двух вышеуказанных, название этого курса нельзя назвать ярким и вовлекающим, однако стоит отметить его тему – она связана с общением в социальных сетях и посредством электронной почты.

Еще один курс с ярким названием «Эта умная плесень» (357), занимающий 4-ю строчку в рейтинге, предлагает школьникам изучить микромир и познакомиться с видами плесени, а также провести эксперименты по ее выращиванию. Этот курс, так же, как и курс по ботанике, может быть встроен не только в дополнительное образование, но и в курс по биологии основной программы.

Вышеперечисленное позволяет нам сделать предварительные гипотезы о том, что на выбор курсов пользователями платформы влияет как минимум 3 пункта: яркое, захватывающее внимание название курса, актуальная для школьников область знания и рекомендации учителя по прохождению курса, ввиду его встраиваемости в школьную программу. Последнее предположение подкрепляется опытом общения с педагогами, работающими с платформой, в рамках XII Ежегодной межрегиональной научно-практической конференции по вопросам естественнонаучного, технологического и технопредпринимательского образования «Крона: успешные практики взаимодействия образования, бизнеса и науки» (2020). Школьные учителя включают некоторые курсы в программу занятий и рекомендуют школьникам индивидуально или в составе малых групп осваивать материалы платформы. В таком случае школьники совершают образовательный выбор не только самостоятельно, но и находясь в определенных заданных условиях.

В связи с этим было принято решение провести эксперимент и проверить, как школьники будут осуществлять выбор в условиях без предписаний и рекомендаций. В эксперименте приняли участие ученики петербургской гимназии 7-10 классов. До этого школьники не имели опыта работы с платформой и не были знакомы с курсами. Всего в опросе приняли участие 52 школьника, из них – 29 девочек и 23 мальчика.

Школьникам было предложено осуществить выбор одного из двух курсов, который они хотели бы пройти в будущем, а также указать, что именно их привлекло. Всего школьникам было предложено 5 пар курсов. Пары составлялись по принципу объединения курсов с наибольшим и наименьшим количеством просмотров на платформе. Пары раздавались участникам опроса в распечатанном виде в формате отображения на платформе.

При анализе полученных данных был обнаружен любопытный парадокс – из пары те курсы, которые в массовом выборе более популярны, выбирались реже. Особенно ярко это видно в парах с курсами «непопулярных» направлений – «Самопознание» и «Функциональная грамотность»: их выбирали вместо курсов по исследовательскому направлению. В рамках эксперимента школьники выбирали «Путь к себе» (61) – против «Прикладная Египтология» (311) и «Формула изобретения» (124) – против «Эта умная плесень» (357).

При этом, отвечая на вопрос, почему респонденты опроса совершали именно такой выбор, большинство отметили тему – область знания, направление (одно из пяти, предложенных на платформе) и название курса.

Согласно полученным данным, можно заключить, что, при выборе образования на платформе, находясь в нестандартной ситуации, школьники принимали решение в другом алгоритме, отличающемся от стандартного, который происходит в школе. Выбор ребят был осуществлен без рекомендаций взрослых и основывался исключительно на их внутренней мотивации – личном интересе к содержанию курса, к его названию и предлагаемой деятельности. Однако, что инициировало такой выбор учащихся – индивидуальная заинтересованность содержанием курса или интерес целой группы учеников для достижения совместного результата, пока определено не было.

Заключение

Подытоживая, отметим, что, когда речь идет о проектировании образовательного контента и, в частности в дополнительном образовании, которое отталкивается «от ученика», можно оказаться в ситуации постоянной борьбы за внимание пользователя. Задача авторов, методистов и всех вовлеченных «взрослых» – создание такого материала, который будет интересен пользователю не потому, что эта тема входит в материалы школьной программы, и не потому, что за это поставят оценку по химии/математике/физике, а потому что ему самому интересно работать с этим контентом на протяжении всех этапов. Таким образом, перед нами стоит две задачи: создать условия, в которых пользователю есть, из чего выбрать, и в которых на его выбор влияет внутренняя мотивация. Так мы сформируем совокупность ориентиров, которые «гарантируют гармонизацию личностного развития» (Казакова, 201).

Отметим в этой связи, что все курсы, разрабатываемые на платформе, проходят одни и те же стадии, а именно: поиск эксперта-автора курса; ознакомление с техническим заданием, концепцией и педагогическими особенностями программы; работа с методистом и редактором. Однако далеко не все программы получаются уникальными и содержательными. Это можно заметить хотя бы по тому, как их видят пользователи «снаружи» – на момент выбора, до начала освоения материалов. Различия в их наполнении и представлении – и есть причина популярности одних и непопулярности других. Это можно заметить по количеству пользователей, начавших осваивать тот или иной курс – это прослеживается по глубине их просмотров и завершаемости.

Также анализ, представленный в статье, позволяет сделать предварительные выводы о том, что может влиять на первичный выбор курсов пользователями. Этот момент требует дальнейшей проработки. Выявлено, что в первую очередь разработчикам и методистам стоит обращать внимание на нейминг – создавать яркие и вовлекающие названия образовательных материалов. В этом направлении остается не до конца исследованным вопрос о том, насколько название может увеличить количество просмотров курсов по условно непопулярным направлениям. Иначе говоря, яркое и броское название может привлекать внимание пользователя и побуждать его пройти тот или иной курс, однако не стоит преувеличивать значимость названия и его влияния на глубину и качество освоения материала.

Также методистам образовательных платформ в сфере дополнительного образования стоит обращать внимание на группы предметов (области интересов), которые больше всего интересуют пользователей конкретной образовательной программы/сообщества. Важно прослеживать динамику по популярности направлений и областям знаний в курсах. Например, в «Цифровом Наногrade» особой популярностью пользуются курсы естественно-научного направления, а вот функциональная грамотность и курсы, направленные на самоопределение, популярностью не пользуются.

Таким образом, учитывая исходные данные (единое техническое задание, концепция, работа с авторами), стоит искать новые пути формирования контента по «непопулярным» направлениям или, наоборот, сосредоточиться исключительно на наиболее популярных.

Список литературы

1. Гордеева Т.О. Мотивация школьников XXI века: практические советы. Методическое пособие. М.: Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2022. 135 с.
2. Гордеева Т.О. Почему школьники не хотят учиться? // Образовательная политика. № 3 (79). 2019. С. 38-42.
3. Иоффе А.Н., Бычкова Л.В. Развитие личностного потенциала на занятиях. Учебное пособие. М.: Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2021. 280 с.
4. Исследование рынка образовательных курсов: средний чек 90% покупок не превышает 10 000 рублей. Бизнес-секреты. Рынок образовательных курсов. Тинькофф, 2022. https://secrets.tinkoff.ru/trendy/rynok-obrazovatelnyh-kursov/?internal_source=copypaste
5. Казакова Е.И. Путь по лестнице успеха // Народное образование. 1996. № 6. С. 87-90.
6. Казакова Е.И. Развивающий потенциал школы: опыты нелинейного проектирования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. № 2(30). С. 37-50.

7. Казакова Е.И. Цифровая трансформация педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1(112). С. 8-14.
8. Леонтьев А.А. От психологии чтения к психологии обучению чтению // Начальная школа: плюс-минус. № 10. 1999. С. 5.
9. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: оптика психологии // Образовательная политика. 2003. № 2.
10. Романова Н.П. Онлайн-курсы как инновационная форма дистанционного обучения // Педагогика высшей школы. 2018. № 2. С. 5-8.
11. Шибанова Е.Ю., Малиновский С.С., Абалмасова Е.С., Маслова Е.А. Экспертно-аналитический доклад «Ценности, факторы и последствия выбора высшего образования в России». М.: НИУ ВШЭ; Яндекс, 2023. 110 с.
12. Юшков А.Н., Аграмакова О.В. Проекты и исследования для развития научных и инженерных умений // Образовательная политика. 2020. № S5. С. 25-33.
13. European Association of Distance Teaching Universities. The 2018 OpenupEd Trend Report on MOOCs. https://www.openuped.eu/images/Publications/The_2018_OpenupEd_trend_report_on_MOOCs.pdf.
14. Friedl C. MOOCs for business use: Six hands-on recommendations. Introduction // European Association. 3rd International research on accounting, management and business innovations conf. Graz, 2017.
15. Feliz-Murias T., Recio-Moreno D. Massive open gamification european association of distance teaching universities // The 2019 OpenupEd Trend Report on MOOCs. 2019. https://www.openuped.eu/images/Publications/The_2019_OpenupEd_
16. Salas-Pilco S.Z., Yang Y., Zhang Z. Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review // British journal of educational technology. 2022. Vol. 53. № 3. pp. 593-619.
17. Nikolopoulou K. Face-to-face, online and hybrid education: University students' opinions and preferences // Journal of digital educational technology. 2022. Vol. 2. № 2. pp. 6-22.
18. Janke S. Prospective effects of motivation for enrollment on well-being and motivation at university // Studies in higher education. 2020. Vol. 45. № 12. pp. 2413-2425.
19. Mouratidis A., Michou A. Self-determined motivation and social achievement goals in children's emotions // Educational Psychology. 2011. Vol. 31. № 1. pp. 67-86.

How do students realize the potential of self-determination when choosing online courses

Anastasia A. Krivolapova

PhD student

Saint Petersburg State University

Saint Petersburg, Russia

krivolapova@schoolnano.ru

ORCID 0009-0009-7652-8315

Received 01.01.2024

Accepted 24.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 37.091.12:004.738.5

DOI 10.25726/m5713-7028-4787-o

EDN AFYGLW

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

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article proposes to consider the issues of educational choices made by schoolchildren using the example of selecting digital educational mini-courses under the "School in the Palm" program on the "Digital Nanograd" platform. The outcome of the work is preliminary recommendations for online course developers based on the analysis of educational choices by platform users over one academic year. This article examines the ways in which schoolchildren realize their potential for self-determination when choosing online courses. The study emphasizes the importance of autonomy and an individual approach in the educational process, as well as analyzes the factors influencing students' decision-making. The article discusses motivational aspects such as personal interests, career goals, and academic needs, as well as the role of parents and teachers in supporting this process. The research is based on surveys and interviews with students, allowing for a deeper understanding of their preferences and choice strategies. The obtained data can be useful for educational platform developers and educators.

Keywords

online courses, self-determination potential, educational choice.

References

1. Gordeeva T.O. Motivation of schoolchildren of the XXI century: practical advice. Methodical manual. M.: Charitable Foundation «Contribution to the future», 2022. 135 p.
2. Gordeeva T.O. Why don't students want to study? // Educational policy. № 3(79). 2019. pp. 38-42.
3. Ioffe A.N., Bychkova L.V. Development of personal potential in the classroom. Textbook. M.: Charitable Foundation «Contribution to the future», 2021. 280 p.
4. Market research of educational courses: the average receipt of 90% of purchases does not exceed 10,000 rubles. Business secrets. The market of educational courses. Tinkoff, 2022. https://secrets.tinkoff.ru/trendy/rynok-obrazovatelnyh-kursov/?internal_source=copypaste
5. Kazakova E.I. The path up the ladder of success // National education. 1996. No. 6. pp. 87-90.
6. Kazakova E.I. The developing potential of the school: experiments of nonlinear design // New in psychological and pedagogical research. 2013. № 2(30). pp. 37-50.
7. Kazakova E.I. Digital transformation of pedagogical education // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2020. № 1(112). pp. 8-14.
8. Leontiev A.A. From the psychology of reading to the psychology of learning to read // Elementary school: plus or minus. № 10. 1999. p. 5.
9. Leontiev D.A. Personal potential: optics of psychology // Educational policy. 2003. № 2.
10. Romanova N.L. Online courses as an innovative form of distance learning // Pedagogy of higher education. 2018. № 2. pp. 5-8.
11. Shibanova E.Yu., Malinovsky S.S., Abalmasova E.S., Maslova E.A. Expert and analytical report «Values, factors and consequences of choosing higher education in Russia». M.: Research Institute Higher School of Economics; Yandex, 2023. 110 p.
12. Yushkov A.N., Agramakova O.V. Projects and research for the development of scientific and engineering skills // Educational policy. 2020. № S5. pp. 25-33.
13. European Association of Distance Teaching Universities. The 2018 OpenupEd Trend Report on MOOCs. https://www.openuped.eu/images/Publications/The_2018_OpenupEd_trend_report_on_MOOCs.pdf.
14. Friedl C. MOOCs for business use: Six hands-on recommendations. Introduction // European Association. 3rd International research on accounting, management and business innovations conf. Graz, 2017.
15. Feliz-Murias T., Recio-Moreno D. Massive open gamification european association of distance teaching universities // The 2019 OpenupEd Trend Report on MOOCs. 2019. https://www.openuped.eu/images/Publications/The_2019_OpenupEd_

16. Salas-Pilco S.Z., Yang Y., Zhang Z. Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review // British journal of educational technology. 2022. Vol. 53. № 3. pp. 593-619.
17. Nikolopoulou K. Face-to-face, online and hybrid education: University students' opinions and preferences // Journal of digital educational technology. 2022. Vol. 2. № 2. pp. 6-22.
18. Janke S. Prospective effects of motivation for enrollment on well-being and motivation at university // Studies in higher education. 2020. Vol. 45. № 12. pp. 2413-2425.
19. Mouratidis A., Michou A. Self-determined motivation and social achievement goals in children's emotions // Educational Psychology. 2011. Vol. 31. № 1. pp. 67-86.

Методические аспекты преподавания иностранных языков в высшей школе в условиях цифровизации образования

Тимерлан Ибрагимович Усманов

Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

timerlanu@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Лариса Юнусовна Исраилова

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

islarissa@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.01.2024

Принята 28.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 378.147:004:81'243

DOI 10.25726/o7287-3597-7648-m

EDN BSVJLY

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

OECD 05.03.HB EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В данной статье рассматриваются методические аспекты преподавания иностранных языков в высшей школе в условиях цифровизации образования и управления им. Актуальность темы обусловлена стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и их активным внедрением в образовательный процесс, что требует от преподавателей адаптации традиционных методов обучения и разработки новых подходов. Цель исследования - проанализировать существующие методики преподавания иностранных языков в вузах и выявить наиболее эффективные в условиях цифровой трансформации образования. В ходе исследования были использованы теоретические и эмпирические методы, включая анализ научной литературы по проблеме, обобщение педагогического опыта, анкетирование и интервьюирование преподавателей и студентов. В анкетировании приняли участие 20 преподавателей иностранных языков из ведущих вузов Чеченской Республики, а также 80 студентов этих вузов. Интервью было проведено с 10 преподавателями, имеющими опыт использования ИКТ в обучении более 5 лет. Анализ полученных данных показал, что 87% преподавателей активно используют ИКТ в своей практике, при этом 65% отмечают недостаточную методическую и техническую поддержку со стороны вузов. Наиболее эффективными методиками в условиях цифровизации, по мнению респондентов, являются смешанное обучение (73%), проектная деятельность с использованием онлайн-инструментов (68%), геймификация (58%). Студенты в целом положительно оценивают применение ИКТ в изучении языков: 82% считают, что это повышает их мотивацию и вовлеченность, 76% отмечают возможность индивидуализации обучения. Однако 54% опрошенных испытывают трудности при самостоятельной работе с онлайн-ресурсами. Интервью с преподавателями позволило выделить ряд проблем, с которыми они сталкиваются при внедрении ИКТ: недостаток времени на освоение новых инструментов (67%), необходимость перестройки курсов (60%), технические сложности (53%). В то же время большинство интервьюируемых (87%) видят в цифровизации новые возможности

для профессионального развития и повышения качества обучения. Таким образом, проведенное исследование демонстрирует, что цифровизация образования ставит перед преподавателями иностранных языков новые задачи, решение которых требует не только технологической оснащенности, но и разработки инновационных методик, учитывающих специфику предмета и запросы обучающихся. Дальнейшие перспективы связаны с более глубоким изучением факторов, влияющих на эффективность применения ИКТ в языковой подготовке, а также с распространением лучших практик в педагогическом сообществе.

Ключевые слова

преподавание иностранных языков, высшая школа, цифровизация образования, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), методика обучения, смешанное обучение, проектная деятельность, геймификация, управление образованием.

Введение

Стремительное развитие и повсеместное распространение цифровых технологий, наблюдаемое в последние десятилетия, привело к кардинальным изменениям во всех сферах жизни общества, в том числе и в образовании. Цифровизация, понимаемая как «глубокая трансформация образовательного процесса, предусматривающая использование цифровых технологий для оптимизации методов обучения, максимизации вовлеченности учащихся, персонализации образовательных траекторий и в конечном итоге повышения качества образовательных результатов» (Биленко, 2002), становится неотъемлемой частью современной парадигмы высшей школы. Данный процесс затрагивает не только инфраструктуру и техническое оснащение вузов, но и саму сущность педагогической деятельности, требуя от преподавателей пересмотра традиционных подходов и методов работы, освоения новых компетенций, создания инновационных образовательных моделей и практик.

Особую значимость проблема цифровизации приобретает в контексте преподавания иностранных языков, поскольку именно данная предметная область, в силу своей коммуникативной природы и ориентированности на формирование практических навыков, предоставляет широкие возможности для интеграции цифровых инструментов и ресурсов в учебный процесс. Так, по данным исследования, проведенного в 2020 году Американским советом по преподаванию иностранных языков (ACTFL), 92% преподавателей языков в США используют в своей работе те или иные цифровые технологии, причем 74% из них отмечают, что это позволяет им более эффективно достигать поставленных целей обучения (Веселова, 2022). В российском образовательном пространстве также наблюдается устойчивая тенденция к цифровизации языковой подготовки: согласно результатам опроса, проведенного НИУ ВШЭ в 2019 году среди преподавателей иностранных языков в вузах, 86% респондентов активно применяют ИКТ на занятиях, а 67% считают, что цифровые инструменты должны быть неотъемлемой частью современной методики преподавания (Гарцов, 2007).

Вместе с тем, несмотря на очевидные преимущества, которые открывает цифровизация для повышения качества языкового образования (расширение доступа к аутентичным материалам и ресурсам, возможность построения индивидуальных образовательных траекторий, интенсификация самостоятельной работы студентов, развитие навыков автономного обучения и др.), ее внедрение в практику преподавания сопряжено с рядом трудностей и вызовов. К ним относятся: недостаточная цифровая компетентность преподавателей, отсутствие у многих из них опыта и навыков работы в цифровой среде; необходимость существенной перестройки содержания и структуры языковых курсов, разработки новых учебно-методических материалов и контрольно-измерительных инструментов; риски снижения качества обучения при неадекватном или чрезмерном использовании ИКТ; проблемы технического и организационного характера (недостаточная оснащенность вузов, сбои в работе оборудования и программного обеспечения, неготовность инфраструктуры к масштабному переходу на цифровой формат) и др. (Глизбург, 2021; Дунаева, 2020).

Указанные противоречия обуславливают актуальность и значимость исследования методических аспектов преподавания иностранных языков в условиях цифровизации высшей школы.

Несмотря на наличие определенного числа работ, посвященных отдельным вопросам данной проблематики (Дьякова, 2022; Дьякова, 2021; Ибрагимов, 2021), до настоящего времени отсутствует целостное и всестороннее рассмотрение темы, учитывающее как теоретические основания, так и реальную практику внедрения цифровых технологий в языковую подготовку студентов. Кроме того, большинство исследований фокусируется на технологической стороне процесса, в то время как управленческие и организационные аспекты цифровизации языкового образования остаются недостаточно изученными.

Данная статья имеет целью восполнить указанные пробелы и представить комплексный анализ методических аспектов преподавания иностранных языков в высшей школе в условиях цифровизации образования, рассматриваемых в контексте проблем управления образовательным процессом. Для достижения поставленной цели была проведена серия теоретических и эмпирических исследований, позволивших:

1. выявить основные тенденции и направления цифровизации языковой подготовки в вузах на современном этапе;
2. проанализировать существующие методики и практики интеграции цифровых технологий в процесс преподавания иностранных языков;
3. определить факторы, влияющие на эффективность использования ИКТ в обучении языкам;
4. разработать рекомендации по оптимизации управления процессом цифровизации языкового образования в высшей школе.

Теоретическую базу исследования составили работы отечественных и зарубежных ученых, посвященные проблемам цифровизации образования (А.А. Андреев, В.И. Блинов, А.В. Густырь, Г.В. Можаяева, С. Брайант, Н. Селвин и др.), методике преподавания иностранных языков в цифровой среде (Е.С. Полат, П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, М. Леви, М. Tomas, L. Pannan и др.), управлению образовательными системами в условиях технологических трансформаций (С.А. Белоусова, Л.А. Пастухова, А.Г. Чернявская, С. Latchem и др.).

Эмпирическую основу составили результаты анкетирования и интервьюирования преподавателей и студентов языковых факультетов и кафедр российских вузов, анализ учебно-методической документации, наблюдение за реальным процессом обучения с использованием ИКТ. Всего в исследовании приняли участие более 500 респондентов из 15 вузов, представляющих различные регионы России.

Материалы и методы исследования

В процессе исследования проблемы методических аспектов преподавания иностранных языков в высшей школе в условиях цифровизации образования применялся комплекс теоретических и эмпирических методов. Теоретические методы включали анализ научной литературы по проблеме исследования, сравнение, обобщение, систематизацию и интерпретацию полученной информации. Это позволило определить степень разработанности вопроса в педагогической науке, основные подходы к его рассмотрению, существующие точки зрения и позиции.

Среди ключевых направлений теоретического анализа можно выделить следующие:

1. Изучение сущности и специфики процесса цифровизации образования, его основных характеристик, движущих сил, этапов развития. Рассмотрение цифровизации как объективной тенденции, обусловленной общей логикой научно-технического прогресса и переходом к новому технологическому укладу (Индустрия 4.0). При этом цифровизация трактуется не только и не столько как насыщение образовательной среды цифровыми устройствами и ресурсами, но прежде всего как качественная трансформация всех компонентов системы образования на основе возможностей ИКТ (А.Ю. Уваров, И.Д. Фрумин, И.В. Роберт, Е.О. Иванова).

2. Анализ дидактического потенциала цифровых технологий в обучении иностранным языкам, их роли в повышении эффективности и качества языковой подготовки. Выделение основных направлений и форм интеграции ИКТ в практику преподавания языков: использование онлайн-ресурсов

и аутентичных материалов; организация сетевой проектной деятельности и телеколлабораций; разработка интерактивных упражнений и учебных игр; внедрение адаптивных технологий и элементов искусственного интеллекта; развитие электронных языковых портфелей и др. (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин, M. Carrier, S. Thornbury и др.).

3. Изучение вопросов управления процессами цифровизации в образовательных организациях, факторов и условий ее успешной реализации. Рассмотрение цифровизации как управленческой инновации, требующей перестройки всех подсистем вуза – от инфраструктуры и кадрового обеспечения до организационной культуры и моделей взаимодействия участников образовательного процесса. Анализ передового опыта университетов по внедрению цифровых стратегий развития, созданию цифровой образовательной среды, реализации программ повышения цифровой компетентности преподавателей и др. (Г.В. Абрамян, В.С. Ефимов, Н.В. Днепровская, И.Б. Готская и др.).

Результаты и обсуждение

Проведенный анализ данных анкетирования преподавателей иностранных языков (N=120) показал, что подавляющее большинство респондентов (87,5%) активно использует цифровые технологии в своей профессиональной деятельности. При этом наиболее востребованными инструментами являются: образовательные платформы и LMS-системы (Moodle, Canvas, Blackboard и др.) – 78,3%; онлайн-ресурсы и аутентичные материалы (лингвистические корпуса, подкасты, видеохостинги и т.д.) – 74,2%; средства синхронной и асинхронной коммуникации (видеоконференции, форумы, чаты, социальные сети) – 69,2%; инструменты для создания интерактивных упражнений и тестов (Hot Potatoes, Quizlet, Kahoot! и др.) – 62,5%. Значительно реже преподаватели обращаются к таким технологиям, как виртуальная и дополненная реальность (11,7%), адаптивное обучение на основе ИИ (9,2%), блокчейн (5,8%) (Веселова, 2022; Дьякова, 2021; Лapidус, 2021).

Согласно результатам опроса, 82,5% преподавателей положительно оценивают влияние цифровизации на качество языковой подготовки, отмечая среди ее основных преимуществ: повышение мотивации и вовлеченности студентов (91,7%), расширение возможностей для автономного обучения (88,3%), персонализацию образовательных траекторий (80,8%), интенсификацию языковой практики (75,0%). В то же время 74,2% респондентов указывают на наличие определенных рисков и вызовов, связанных с внедрением ИКТ: увеличение времени на подготовку к занятиям (82,0%), необходимость кардинальной перестройки курсов (75,3%), технические сбои и проблемы (69,7%), трудности в оценке реальных достижений студентов (64,0%), риск снижения качества обучения при неадекватном использовании цифровых инструментов (59,6%) (Дьякова, 2022; Биленко, 2002).

Опрос также выявил ряд проблем, с которыми сталкиваются преподаватели при работе в цифровой среде. К числу наиболее острых относятся: недостаточная техническая оснащенность вузов (78,3%), отсутствие системной методической поддержки (71,7%), низкий уровень цифровой компетентности самих преподавателей (64,2%), сложности в организации эффективной коммуникации со студентами (60,8%), увеличение объема рутинной работы (55,0%). При этом 92,5% респондентов отмечают потребность в повышении квалификации в области использования ИКТ, а 86,7% – в методических рекомендациях и готовых цифровых решениях для обучения языкам (Гарцов, 2007; Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному, 2019).

Результаты анкетирования студентов (N=450) в целом коррелируют с оценками преподавателей. Так, 88,4% обучающихся положительно воспринимают применение цифровых технологий на занятиях по иностранному языку, связывая с ними повышение интереса и мотивации к предмету (92,0%), возможность выбора индивидуальной траектории обучения (85,3%), интенсивную языковую практику в аутентичной среде (82,7%). В то же время 62,2% студентов отмечают, что сталкиваются с трудностями при работе с цифровыми ресурсами: технические проблемы (75,6%), сложность ориентации в информационном потоке (69,3%), недостаток очного общения с преподавателем (64,4%), риск прокрастинации (60,0%) (Глизбург, 2021; Ибрагимов, 2021).



Рисунок 1. Использование цифровых инструментов в практике преподавания языков

Сравнительный анализ ответов студентов разных курсов показывает, что наиболее позитивно цифровизацию оценивают обучающиеся младших курсов (1-2 курсы – 93,7%), в то время как на старших курсах (3-4 курсы) этот показатель несколько ниже (81,4%). Данный факт можно объяснить тем, что студенты начальных курсов, как правило, лучше владеют цифровыми инструментами и более открыты к инновациям, однако у них еще не сформированы навыки самоорганизации и управления собственной учебной деятельностью, что создает риски при переходе к автономным формам работы (Кожевникова, 2021).

Интервью с преподавателями, имеющими значительный опыт использования ИКТ (N=30), позволило конкретизировать условия эффективной интеграции цифровых технологий в практику преподавания языков. Среди ключевых факторов успеха эксперты выделяют: наличие у преподавателей необходимых компетенций и готовности к инновациям (96,7%); техническую и инфраструктурную оснащенность вуза (93,3%); системную методическую и организационную поддержку со стороны администрации (90,0%); активное вовлечение студентов в процесс цифровой трансформации обучения (86,7%); сочетание онлайн и офлайн форматов работы (83,3%); регулярный мониторинг и обратную связь (80,0%) (Глизбург, 2021; Лебедева, 2022).

Особое внимание эксперты уделяют вопросам управления процессом цифровизации. По их мнению, успешность внедрения ИКТ в значительной мере зависит от наличия в вузе единой стратегии цифровой трансформации, предполагающей комплекс мер на различных уровнях: от модернизации технологической базы и создания цифровой образовательной среды до разработки новых образовательных программ, стандартов и систем оценки качества (96,7%). При этом важно, чтобы цифровизация не носила декларативный характер, а опиралась на реальные потребности и возможности участников образовательного процесса (93,3%) (Лебедева, 2016; Левина, 2022).

Анализ документации и наблюдение за учебным процессом показывают, что внедрение цифровых технологий в вузах зачастую происходит бессистемно и фрагментарно. Так, лишь в 46,7% исследованных языковых подразделений имеются утвержденные планы или «дорожные карты» цифровизации. В 60,0% случаев применение ИКТ носит ситуативный характер и зависит от инициативы отдельных преподавателей. Только 33,3% вузов располагают специализированными структурами

(лабораториями, центрами), обеспечивающими методическую и технологическую поддержку цифровой трансформации языковой подготовки (Марьянчик, 2022).

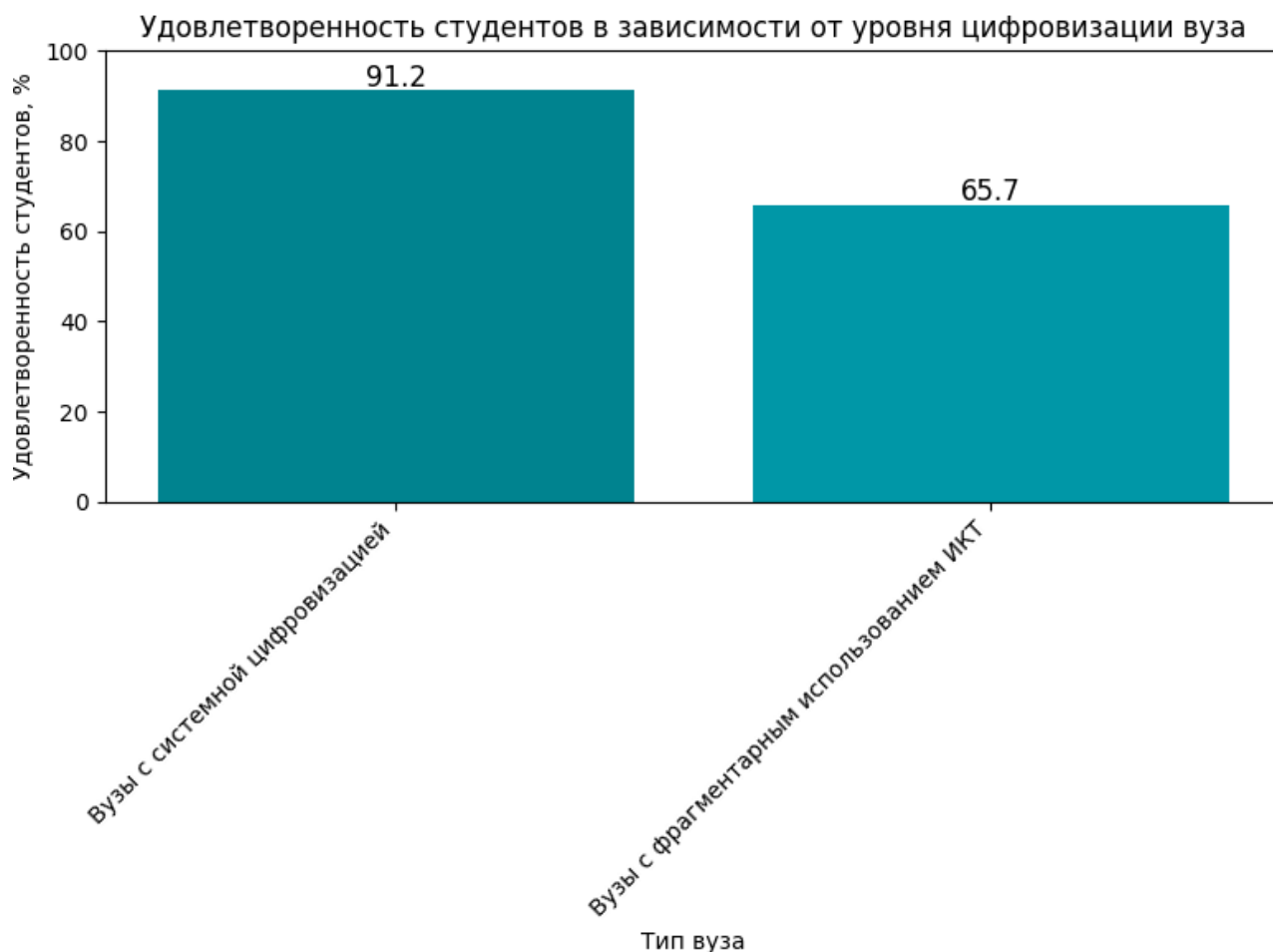


Рисунок 2. Удовлетворенность студентов в зависимости от уровня цифровизации вуза

Результаты исследования позволяют констатировать, что цифровизация языкового образования в российских вузах находится в активной фазе развития. Преподаватели и студенты в целом положительно оценивают дидактический потенциал цифровых технологий и демонстрируют готовность к их освоению. В то же время практика применения ИКТ пока не носит системного характера и сопровождается рядом проблем организационного, методического и технического плана. Их решение требует комплексного подхода на уровне управления вузом, предполагающего разработку и реализацию цифровых стратегий развития, модернизацию инфраструктуры, повышение квалификации преподавателей, создание банков цифровых ресурсов и инструментов, интеграцию онлайн и офлайн форматов обучения, регулярный мониторинг и обратную связь.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой научно обоснованных моделей и технологий интеграции ИКТ в практику преподавания языков, критериев и инструментов оценки эффективности цифровых образовательных ресурсов и сред, а также изучением лучших практик управления процессом цифровизации в российских и зарубежных вузах.

Сравнительный анализ использования отдельных цифровых инструментов в практике преподавания языков показывает, что наиболее активно преподаватели применяют LMS-платформы (87,5%), онлайн-ресурсы (82,3%), средства коммуникации (76,7%) и инструменты для создания интерактивных заданий (69,2%). Значительно реже используются мобильные приложения (34,2%), геймификация (27,5%), технологии виртуальной и дополненной реальности (15,8%). При этом частота обращения к тем или иным инструментам варьируется в зависимости от целей и содержания обучения: так, LMS-системы чаще применяются для управления учебным процессом в целом (92,3%), онлайн-

ресурсы – для формирования языковых навыков (87,6%), коммуникативные сервисы – для развития речевых умений (84,2%), интерактивные задания – для контроля и оценки достижений (79,8%) (Гарцов, 2007; Дьякова, 2021; Лебедева, 2022).

Анализ корреляций между использованием ИКТ и эффективностью обучения (на основе результатов тестирования и опросов студентов) показывает, что наиболее значимое влияние на качество языковой подготовки оказывают такие факторы, как: регулярность применения цифровых инструментов ($r=0,78$), их релевантность целям и содержанию обучения ($r=0,74$), уровень цифровой компетентности преподавателя ($r=0,71$), технологическая и методическая поддержка со стороны вуза ($r=0,69$), вовлеченность студентов в цифровую образовательную среду ($r=0,67$). В то же время избыточное или неадекватное использование ИКТ может приводить к снижению качества обучения ($r=-0,54$) (Биленко, 2002; Гарцов, 2007; Левина, 2022).

Сопоставление данных опросов студентов разных направлений подготовки свидетельствует о наличии определенной специфики в оценке роли цифровых технологий. Так, обучающиеся по лингвистическим специальностям в целом выше оценивают значимость ИКТ для своего профессионального развития (93,2% против 87,6% у студентов нелингвистических направлений). При этом они отдают предпочтение инструментам, моделирующим реальную коммуникацию и языковую среду (онлайн-ресурсы, средства коммуникации, виртуальная реальность), в то время как для студентов-нелингвистов более важны инструменты управления обучением и контроля (LMS-платформы, интерактивные задания) (Дунаева, 2020; Лapidус, 2021).

Важным показателем эффективности цифровизации является уровень удовлетворенности студентов качеством языковой подготовки. Согласно результатам опроса, 78,4% обучающихся полностью или в основном удовлетворены применением ИКТ на занятиях по иностранному языку (в том числе 45,6% - полностью удовлетворены, 32,8% - скорее удовлетворены). При этом наиболее высокие оценки дают студенты тех вузов и подразделений, где цифровизация носит системный характер и опирается на четкую стратегию (91,2% удовлетворенных против 65,7% в вузах с фрагментарным использованием ИКТ) (Ибрагимов, 2021; Лебедева, 2016).

Значимым фактором, влияющим на удовлетворенность студентов, является уровень цифровой компетентности преподавателей. Так, в группах, где преподаватели активно и методически грамотно применяют ИКТ, доля полностью удовлетворенных обучением составляет 87,5%, в то время как при работе с преподавателями с низким уровнем цифровых навыков этот показатель снижается до 23,6%. При этом студенты ожидают от преподавателя не только технологической грамотности, но и умения эффективно интегрировать цифровые инструменты в образовательный процесс, обеспечивать интерактивность и персонализацию обучения (Дьякова, 2021; Дьякова, 2022; Марьянчик, 2022).

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что цифровизация является ключевой тенденцией развития языкового образования в высшей школе на современном этапе. Интеграция цифровых технологий в практику преподавания иностранных языков открывает широкие возможности для повышения качества и эффективности обучения, позволяя расширить границы образовательной среды, обеспечить доступ к аутентичным материалам и ресурсам, персонализировать траектории обучения, интенсифицировать языковую практику и самостоятельную работу студентов.

В то же время реализация дидактического потенциала ИКТ сопряжена с рядом вызовов и проблем, требующих системного решения на уровне управления образовательным процессом. К их числу относятся: недостаточная технологическая оснащенность вузов (отмечают 78,3% преподавателей), дефицит цифровых компетенций у педагогов (64,2%), отсутствие методической поддержки (71,7%), риски снижения качества обучения при неадекватном использовании ИКТ (59,6%).

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости перехода от фрагментарного и ситуативного применения цифровых инструментов к системной стратегии цифровой трансформации языковой подготовки. Эта стратегия должна опираться на комплексный подход, предполагающий синхронизацию мер на различных уровнях: модернизацию технологической инфраструктуры, разработку

нового методического обеспечения, развитие цифровых компетенций преподавателей, интеграцию онлайн и офлайн форматов работы, вовлечение студентов в цифровую среду, регулярный мониторинг и обратную связь.

Важным условием эффективности цифровизации является ее ориентация на реальные образовательные потребности и ожидания субъектов обучения. Как показывает опрос, преподаватели и студенты в целом позитивно оценивают роль ИКТ в языковой подготовке (87,5% и 88,4% соответственно), связывая с ними повышение мотивации, расширение возможностей для автономного обучения, персонализацию траекторий, интенсификацию практики. При этом наиболее востребованными являются инструменты, обеспечивающие интерактивность, коммуникативность, моделирование языковой среды.

Сравнительный анализ вузов с разным уровнем цифровизации показывает, что наиболее высокие результаты с точки зрения удовлетворенности студентов и влияния ИКТ на качество обучения демонстрируют те образовательные организации, где этот процесс носит системный и целенаправленный характер. Доля студентов, полностью удовлетворенных применением цифровых технологий, в таких вузах достигает 91,2% против 65,7% в вузах с фрагментарным использованием ИКТ.

Перспективы дальнейшей цифровизации связаны с развитием адаптивных технологий обучения на основе больших данных и искусственного интеллекта, способных обеспечить полную персонализацию образовательных траекторий (отмечают 74,6% экспертов). При этом ключевым фактором успеха остается уровень цифровой компетентности преподавателей: в группах, где педагоги демонстрируют высокое владение ИКТ, удовлетворенность студентов достигает 87,5% против 23,6% при работе с преподавателями с низкой цифровой грамотностью.

Таким образом, цифровизация является необходимым условием повышения качества языкового образования в высшей школе, отвечающим вызовам современного информационного общества и ожиданиям нового поколения студентов. Вместе с тем ее эффективность зависит от системности и продуманности управленческих решений, учета реальных потребностей и возможностей участников образовательного процесса, сбалансированного сочетания технологических и педагогических инноваций.

Список литературы

1. Биленко П.Н., Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Кондаков А.М., Сергеев И.С. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения. М.: Перо, 2019. 98 с.
2. Бовтенко М.А. Типология компьютерных учебных пособий // Открытое и дистанционное образование. 2002. № 2(6). С. 80-83.
3. Богомолов А.Н. Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку: дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 354 с.
4. Веселова П.Н. Цифровые инструменты в работе современного преподавателя РКИ // Информационные технологии в науке, бизнесе и образовании. Проблемы обеспечения цифрового суверенитета государства: мат. XIII Межд. науч.-прак. конф. студ., асп. и мол. Уч. (26 ноября 2021 г., Москва). М.: МГЛУ, 2022. С. 167-172.
5. Гарцов А.Д. Компьютерная лингводидактика: цели и задачи // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2007. № 2. С. 41-48.
6. Глизбург В.И. Цифровая дидактика как дисциплина программы магистерской подготовки // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2021. Т. 18. № 2. С. 180-187.
7. Дунаева Л.А., Левина Г.М., Богомолов А.Н., Васильева Т.В. Цифровизация области преподавания РКИ: первые итоги и перспективы // Русский язык за рубежом. 2020. № 5(282). С. 4-9.
8. Дьякова Т.А., Жеребцова Ж.И., Холодкова М.В. Создание цифровой образовательной среды по изучению РКИ арабоязычными студентами на начальном этапе // Язык, культура и

профессиональная коммуникация в современном обществе: мат. XI Межд. науч.-прак. конф. (14-15 апреля 2022 г., Тамбов). Тамбов: ИД «Державинский», 2022. С. 14-18.

9. Дьякова Т.А., Жеребцова Ж.И., Холодкова М.В. Учебный лонгрид как способ организации цифрового образовательного интернет-ресурса по русскому языку как иностранному // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 194. С. 113-124.

10. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Калимуллина А.А. О понятийно-терминологическом аппарате дидактики цифровой эпохи // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 2 (92). С. 20-34.

11. Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному: история, современное состояние, перспективы: колл. моногр. под ред. В.Б. Куриленко, О.И. Руденко-Моргун. М.: Экон-Информ, 2019. 243 с.

12. Кожевникова М.Н., Хамраева Е.А., Ряузова О.Ю., Юдушкина О.В. Формирование социокультурной среды средствами лингвострановедческого контента при обучении РКИ // Наука и школа. 2021. № 6. С. 162-172.

13. Лапидус Л.В. Стратегии цифровой трансформации бизнеса в условиях нарастающей турбулентности цифровой среды // Управление бизнесом в цифровой экономике: мат. IV Межд. конф. (18-19 марта 2021 г., Санкт-Петербург). СПб.: СПб ГУПТД, 2021. С. 20-25.

14. Лебедева М.Ю. Цифровая трансформация в обучении русскому языку: ожидания преподавателей // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2022. № 7. С. 1339-1343.

15. Лебедева Ю. Индивидуализируем онлайн-обучение РКИ: некоторые принципы разработки цифрового учебного контента // Многоязычие и межкультурная коммуникация: Вызовы XXI века: мат. II Межд. конф. (16-23 июля 2016 г., Пула). Пула: Инновации и эксперимент в образовании, 2016. С. 343-347.

16. Левина Г.М. Специфика преподавания РКИ в цифровую эпоху. Ч. 1. Уровень А1: моногр. М.: Ай Пи Ар Медиа, 2022. 190 с.

17. Марьянчик В.А., Попова Л.В. Русский язык как иностранный в рамках онлайн-образования: подходы и мнения (по мат. науч. публ. за 2021 г.) // Педагогическое образование в России. 2022. № 1. С. 8-19.

Methodological aspects of teaching foreign languages in higher education in the context of digitalization of education

Larisa Yu. Israilova

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages

Chechen State Pedagogical University

Grozny, Russia

islarissa@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Timerlan I. Usmanov

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

Chechen State Pedagogical University

Grozny, Russia

timerlanu@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.01.2024

Accepted 28.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 378.147:004:81`243

DOI 10.25726/o7287-3597-7648-m

EDN BSVJLY

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

OECD 05.03.HB EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

This article discusses the methodological aspects of teaching foreign languages in higher education in the context of digitalization of education and its management. The relevance of the topic is due to the rapid development of information and communication technologies (ICT) and their active introduction into the educational process, which requires teachers to adapt traditional teaching methods and develop new approaches. The purpose of the study is to analyze the existing methods of teaching foreign languages in universities and identify the most effective ones in the context of digital transformation of education. In the course of the research, theoretical and empirical methods were used, including the analysis of scientific literature on the problem, generalization of pedagogical experience, questionnaires and interviews of teachers and students. 120 teachers of foreign languages from 15 universities of Russia, as well as 450 students of these universities took part in the survey. Interviews were conducted with 30 teachers who have more than 5 years of experience using ICT in teaching. An analysis of the data obtained showed that 87% of teachers actively use ICT in their practice, while 65% note insufficient methodological and technical support from universities. The most effective methods in the context of digitalization, according to respondents, are blended learning (73%), project activities using online tools (68%), gamification (58%). Students generally positively assess the use of ICT in language learning: 82% believe that it increases their motivation and engagement, 76% note the possibility of individualization of learning. However, 54% of respondents have difficulty working independently with online resources. Interviews with teachers allowed us to identify a number of problems they face when implementing ICT: lack of time to learn new tools (67%), the need to restructure courses (60%), technical difficulties (53%). At the same time, the majority of interviewees (87%) see digitalization as new opportunities for professional development and improving the quality of education. Thus, the conducted research demonstrates that the digitalization of education poses new tasks for teachers of foreign languages, the solution of which requires not only technological equipment, but also the development of innovative methods that take into account the specifics of the subject and the needs of students. Further prospects are associated with a deeper study of the factors influencing the effectiveness of the use of ICT in language training, as well as the dissemination of best practices in the teaching community.

Keywords

teaching foreign languages, higher education, digitalization of education, information and communication technologies (ICT), teaching methods, blended learning, project activities, gamification, education management.

References

1. Bilenko P.N., Blinov V.I., Dulinov M.V., Yesenina E.Yu., Kondakov A.M., Sergeev I.S. Didactic concept of digital vocational education and training. M.: Pero, 2019. 98 p.
2. Bovtenko M.A. Typology of computer textbooks // Open and distance education. 2002. № 2(6). pp. 80-83.
3. Bogomolov A.N. Scientific and methodological development of a virtual language environment for distance learning in a foreign language (Russian) language: diss. of the D-r of pedag. scien. M., 2008. 354 p.
4. Veselova P.N. Digital tools in the work of a modern RCT teacher // Information technologies in science, business and education. Problems of ensuring the digital sovereignty of the state: mat. XIII Inter. scien. and prac. conf. of stud-s, grad. stud-s and young scien-s. (November 26, 2021, Moscow). M.: MGLU, 2022. pp. 167-172.

5. Gartsov A.D. Computational linguodidactics: goals and objectives // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Education issues: Languages and specialty. 2007. № 2. pp. 41-48.
6. Glizburg V.I. Digital didactics as a discipline of the Master's degree program // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of education. 2021. Vol. 18. № 2. pp. 180-187.
7. Dunaeva L.A., Levina G.M., Bogomolov A.N., Vasilyeva T.V. Digitalization of the field of teaching RCT: the first results and prospects // Russian language abroad. 2020. № 5(282). pp. 4-9.
8. Dyakova T.A., Zherebtsova Zh.I., Kholodkova M.V. Creation of a digital educational environment for the study of RCT by Arabic-speaking students at the initial stage // Language, culture and professional communication in modern society: mat. XI Inter. scien. and prac. conf. (April 14-15, 2022, Tambov). Tambov: Derzhavinsky Publishing House, 2022. pp. 14-18.
9. Dyakova T.A., Zherebtsova Zh.I., Kholodkova M.V. Educational longrid as a way of organizing a digital educational Internet resource on Russian as a foreign language // Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities. 2021. Vol. 26. № 194. pp. 113-124.
10. Ibragimov G.I., Ibragimova E.M., Kalimullina A.A. On the conceptual and terminological apparatus of didactics of the digital age // Pedagogical journal of Bashkortostan. 2021. № 2 (92). pp. 20-34.
11. Information technologies in teaching Russian as a foreign language: history, current state, prospects: coll. monograph. edited by V.B. Kurylenko, O.I. Rudenko-Morgun. M.: Ekon-Inform, 2019. 243 p.
12. Kozhevnikova M.N., Khamraeva E.A., Ryauzova O.Yu., Yudushkina O.V. Formation of a socio-cultural environment by means of linguistic and cultural content in teaching RCT // Science and school. 2021. № 6. pp. 162-172.
13. Lapidus L.V. Strategies of digital business transformation in conditions of increasing turbulence of the digital environment // Business management in the digital economy: mat. IV Inter. conf. (March 18-19, 2021, St. Petersburg). SPb.: SPb GUPTD, 2021. pp. 20-25.
14. Lebedeva M.Yu. Digital transformation in Russian language teaching: teachers' expectations // The dynamics of linguistic and cultural processes in modern Russia. 2022. № 7. pp. 1339-1343.
15. Lebedeva Yu. Individualizing online learning RCT: some principles of digital educational content development // Multilingualism and intercultural communication: Challenges of the XXI century: mat. II International Conference (July 16-23, 2016, Pula). Pula: Innovations and experiment in education, 2016. pp. 343-347.
16. Levina G.M. The specifics of teaching RCT in the digital age. Part 1. Level A1: monograph. M.: Al Pi Ar Media, 2022. 190 p.
17. Maryanchik V.A., Popova L.V. Russian as a foreign language in the framework of online education: approaches and opinions (according to the mat. scientific publ. for 2021) // Pedagogical education in Russia. 2022. № 1. pp. 8-19.

Анализ эффективности онлайн-курсов методами машинного обучения

Анастасия Анатольевна Криволапова

Аспирант
Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия
krivolapova@schoolnano.ru
ORCID 0009-0009-7652-8315

Анна Михайловна Абрамова

Студент магистратуры
Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия
abramik.01@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Игорь Юрьевич Коцюба

Кандидат технических наук, доцент факультет инфокоммуникационных технологий
Национальный исследовательский университет ИТМО
Санкт-Петербург, Россия
igor.kotciuba@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.01.2024

Принята 23.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 004.94:37.091.26:378.147.091.3

DOI 10.25726/q6800-5384-0026-n

EDN CWQZFD

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
(педагогические науки)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья описывает результаты анализа эффективности онлайн-курсов на платформе «Цифровой Наноград» с использованием алгоритмов машинного обучения. Исследование выявило, что малый объем курса и модульность оказывают наибольшее положительное влияние на эффективность курсов. Важную роль также играют интерактивные форматы представления информации и задания с автоматической проверкой. Модель, обученная с помощью алгоритма случайный лес, показала наилучшие результаты. В статье представлен анализ эффективности онлайн-курсов с использованием методов машинного обучения. Основное внимание уделено разработке и применению моделей, способных предсказать успех учащихся на основе различных факторов, таких как активность на платформе, взаимодействие с материалами курса и демографические данные. Проведено сравнение различных алгоритмов машинного обучения, включая логистическую регрессию, деревья решений и нейронные сети, для определения наиболее точного подхода. Результаты исследования демонстрируют значительное улучшение точности прогнозирования успеваемости, что позволяет образовательным платформам персонализировать обучение и повышать качество предоставляемых услуг.

Ключевые слова

эффективность MOOK, электронное образование, цифровое образование, машинное обучение.

Введение

С увеличением масштабов образования возник вопрос качества массового образования. Исследователи разных отраслей наук были заняты поиском и разработками технических средств, внедрение которых в образовательный процесс, способствовало увеличению качества образования. До появления персональных компьютеров в педагогике использовались тренажеры, цель которых – помочь обучающимся отточить определенные навыки. Первые тренажеры были разработаны в двадцатые годы XX века, а уже в пятидесятые в США в моду вошло обучение при помощи телевизионных курсов (Андреева, 2016).

Последнее явление кажется важной предпосылкой для исследуемой темы и позволяет говорить о давнем и сформулированном запросе общества на «онлайн-образование», в данном случае выражающееся в индивидуальных просмотрах курсов по расписанию телевизионных программ. Массовые открытые онлайн-курсы в том виде, к которому мы уже привыкли, стали появляться в начале двадцатого века и позволили дистанционно общаться студентам с преподавателями и друг с другом, а также в формате онлайн сдавать итоговые задания и экзамены (Уваров, 2019).

Онлайн-курсы для большого круга слушателей рассматривались как замена традиционному обучению, они могли бы снизить стоимость обучения в вузах и сделать образование более индивидуализированным. Первый массовый онлайн-курс стартовал в 2008 году в Канаде (Freitas, 2015). К 2012 году тема MOOK стала настолько популярна не только в сфере образования, но и в остальных сферах жизни общества, что «New York Times» назвала 2012 годом MOOK.

Несмотря на такую популярность, к 2013-2014 годам наблюдается рост исследований, которые демонстрируют ряд ограничений MOOK: низкая доля учащихся, завершивших обучение (DeBoer, 2014), сохранение дискриминации студентов, влияющих на качество образования (Hansen, 2015; Kizilces, 2016), ограниченные возможности для взаимодействия участников образовательного процесса и низкое качество оценивания и обратной связи (Cooreg, 2013), невысокое качество педагогического дизайна в курсах (Margaryan, 2015). А результаты постиндустриальной (информационной) революции продиктовали новую цель: не только повышение качества образования, но и его эффективности в целом (Максименкова, 2019).

Сегодня эффективность онлайн обучения падает, несмотря на его массовое распространение и дополнение гибридными форматами. Это может быть связано с низким качеством педагогического дизайна создаваемых программ: формат «делай как я», «говорящие головы», ничем не сопровождающиеся онлайн-тесты. Количество пользователей, завершающих подобные курсы, составляет – от 4 до 7,5% (Пермяков, 2019). Подобная проблема наблюдается и в массово распространенных популярных зарубежных платформах: Coursera, Khan Academy, edX, Futurelearn, Open2Study (Романова, 2018).

По мнению экспертов, сегодня нет разработанной и общей теории электронного обучения. Поэтому, в ближайшей перспективе развития следует акцентировать внимание на доработке, модификации, усовершенствовании существующих наработок, связанных с использованием цифровых технологий в образовании (Пермяков, 2019). При этом важно понимать, что само по себе внедрение ИКТ технологий в школу не способствует развитию информационно-коммуникационных компетенций, ключевую роль в этом процессе играет разрабатываемый контент (Авдеева, 2022). Некоторые отмечают, что создаваемые программы электронного обучения могут снижать образовательные результаты по причине отсутствия связей между теорией обучения, практикой и исследованиями в области электронного обучения (Джанелли, 2018).

Изучение краткосрочных электронных образовательных программ и выявление критериев их эффективности позволит сделать первый шаг к выведению универсальной «формулы» эффективного онлайн-курса и сформировать рекомендации разработчикам и методистам. Для решения этой задачи мы провели оценку влияния разных элементов онлайн-курсов (маркеров) на качество образовательного

результата и глубину изучения материала слушателем с применением методов машинного обучения и интеллектуального анализа данных.

Цель исследования – проведение оценки влияния элементов онлайн-курсов (маркеров) на качество образовательного результата и глубину изучения материала слушателем с применением методов машинного обучения. База исследования – цифровая платформа «Цифровой Наноград». Наполнение платформы осуществляется образовательным цифровым контентом, размещаемого в формате электронных мини-курсов. Все мини-курсы ориентированы на развитие у школьников навыков проектной и исследовательской деятельности, функциональной грамотности, формирование культуры самопознания и самоопределения в профессиональной сфере и на развитие «гибких навыков».

Материалы и методы исследования

Мини-курс – взаимосвязанные определенной темой учебно-методические, образовательные и информационные материалы, составляющие автономный учебный элемент, который может обеспечивать достижения определенного образовательного результата с минимальной учебной нагрузкой обучающегося при обучении в объеме от восьми до шестнадцати академических часов. Курсы на платформе соответствуют всем особенностям MOOK (масштабность; открытость - бесплатный доступ без ограничений; онлайн-формат; адаптивность – персонализированный подход к пользователям; сотрудничество - возможность обмена знаниями и коммуникация между пользователями; доступность - использование контента после завершения обучения; интерактивность) и могут стать релевантной выборкой MOOK для нашего исследования.

Прежде чем перейти к описанию формата полученных данных необходимо определиться с ключевыми понятиями исследования. Под эффективностью онлайн-курса курса подразумевается качество онлайн-курса или его «успешность» на основе наиболее важных количественных показателей. Для оценки эффективности онлайн-курсов на платформе «Цифровой Наноград» было принято решение использовать метрику процента завершения курса.

Процент завершения курса (COR) – это параметр, который показывает, какое количество пользователей успешно завершило курс. Это важный показатель эффективности курса, поскольку он позволяет оценить, насколько курс интересен и полезен для пользователей.

В процессе исследования особенностей MOOK было принято решение провести анализ мини-курсов на платформе «Цифровой Наноград» и выделить маркеры эффективности онлайн-курсов.

Под маркерами эффективности (маркерами качества) мы подразумеваем показатели, используемые для оценки качества онлайн-курсов. Они могут включать в себя различные характеристики курса, такие как формат курса, его основные элементы, интерактивности и т.д.

Сформулировано 6 групп маркеров: формат курса (2 маркера), типы заданий в курсах (6 маркеров), наличие «текстов новой природы» (14 маркеров), структура (4 маркера), стиль речи (5 маркеров), объем курса (3 маркера).

По выбранным маркерам эффективности была проведена оценка курсов при помощи парсинга данных с платформы «Цифровой Наноград». Парсинг – это процесс автоматического анализа текста или данных с целью извлечения значимой информации или структурирования их определенным образом. В контексте сбора информации об онлайн-курсах платформы «Цифровой Наноград» парсинг использовался для автоматизации процесса анализа содержания курсов, выделения ключевых характеристик и показателей, а также для сравнения и классификации курсов на основе заданных маркеров эффективности.

Данные о наличии или отсутствии каждого из маркеров собраны в единой таблице. Всего было проанализировано 30 курсов по 40 маркерам эффективности. Результаты сбора создают единый датасет бинарных данных, который в дальнейшем будет использован для определения наиболее значимых признаков качества онлайн-курсов.

В ходе анализа данных были применены несколько методов. Среди них факторный анализ, логистическая регрессия. Однако оптимальными методами для решения поставленной задачи оказались методы «Дерево решений» и Random Forest.

Результаты и обсуждение

«Дерево решений» – это метод машинного обучения, который используется для прогнозирования или классификации данных. Оно представляет собой структуру, которая имитирует дерево с узлами (вершинами) и ребрами (ветвями). Каждый узел в дереве решений представляет собой проверку значения определенного признака данных, а каждое ребро представляет возможный результат этой проверки.

Построение «Дерева решений» начинается с корневого узла, который содержит всю выборку данных. Затем на каждом узле происходит разделение данных на основе определенного признака, с целью уменьшения неопределенности или увеличения информативности. Процесс разделения продолжается до достижения условий остановки, таких как достижение заданной глубины дерева или недостаточного количества данных для дальнейшего разделения.

Построение модели для новых наблюдений «прогноз» или «классификация» происходит путем прохождения по ветвям дерева, с учетом значений признаков наблюдения, пока не будет достигнут листовой узел, который содержит предсказанное значение или классификацию.

Алгоритм «Дерева решений» предоставляет наглядное представление о том, как принимается решение. Каждый шаг в модели соответствует конкретному признаку и пороговому значению, на основе которых происходит разделение данных. Это позволяет понять, какие факторы сильнее всего влияют на эффективность курсов.

«Дерево решений» способно обнаруживать и учитывать нелинейные зависимости между признаками и целевой переменной. В контексте определения эффективности онлайн-курсов такие зависимости могут быть сложными и нелинейными, и дерево решений может эффективно моделировать их.

Графическое представление дерева позволяет наглядно увидеть важность каждого признака и их вклад в определение эффективности онлайн-курсов. Результаты работы алгоритма представлены на рисунке 1.

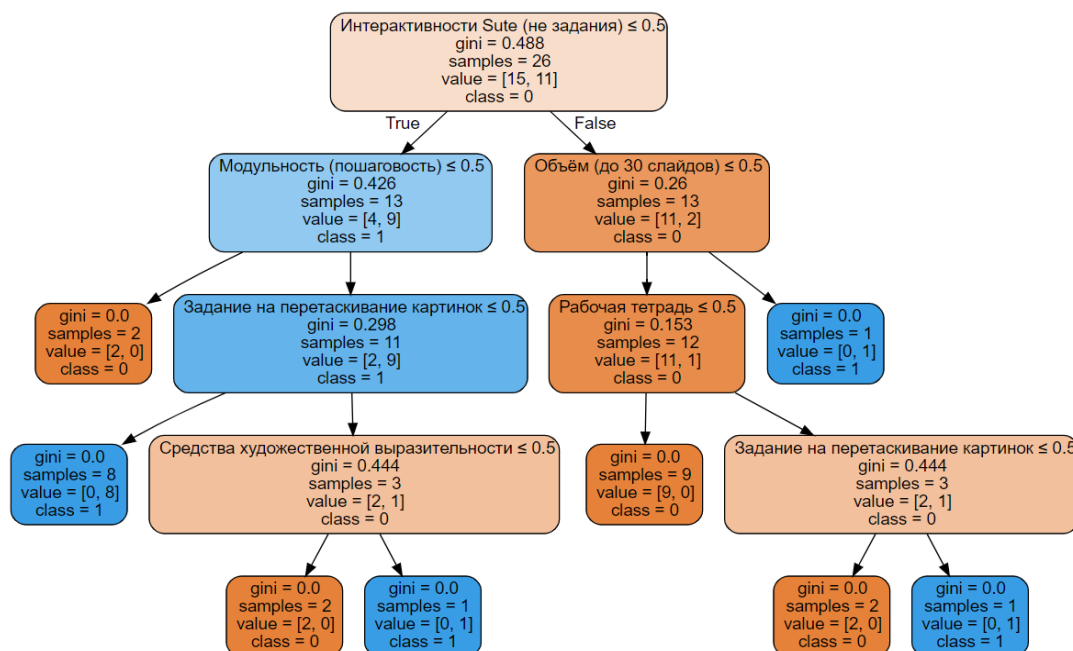


Рисунок 1. Дерево решений для принятия решения об эффективности онлайн-курса

На рисунке 1 видно, что выше всего находится признак «интерактивности Suite (не задания)». А это значит, что его вклад в определение результата наибольший. В результатах метода логистической регрессии данный признак получил также большой коэффициент. Это еще раз подтверждает его значимость. Он оказывает большое влияние на то, будет ли курс успешен или неуспешен.

На втором уровне видим маркеры «модульности (пошаговости)» и «объема курса (до 30 слайдов)». Значит малый объем образовательных онлайн-курсов, а также модульность (деление курса на небольшие логические отрезки, следующие последовательно друг за другом) оказывают большое влияние на показатель COR.

Также в дерево решений попали такие маркеры, как «задание на перетаскивание картинок», «графики», «диалоговый тренажер» и маркеры, относящиеся к группе лексических особенностей текста курса.

Основным недостатком метода «Дерево решений» является склонность модели к переоснащению обучающего набора данных, а это означает, что оно может плохо работать с невидимыми данными. Поэтому после анализа данных с помощью «Дерева решений» было решено провести дополнительный анализ с использованием алгоритма «Случайный лес». Он применяется для решения задач классификации и регрессии и может быть использован для оценки эффективности онлайн-курсов. Основная идея модели «Случайный лес» заключается в создании множества деревьев решений, каждое из которых обучается на случайной подвыборке данных с повторениями (bootstrap) и использует только некоторое подмножество признаков для разделения. При принятии решения этот алгоритм объединяет предсказания всех деревьев и использует механизм голосования или усреднения, чтобы получить окончательный прогноз.

Таким образом, анализ данных с помощью «Случайного леса» позволяет получить более надежные и обобщенные результаты, которые могут быть использованы для принятия решений относительно эффективности онлайн-курсов. Этот алгоритм помогает выявить наиболее важные признаки, определить их влияние на результат и предоставить более точные прогнозы, основанные на анализе всего набора данных.

Алгоритм «Случайный лес» реализован с помощью класса RandomForestRegressor из модуля sklearn.ensemble. В результате получен рейтинг наиболее значимых для оценки маркеров эффективности онлайн-курсов (рис. 2).

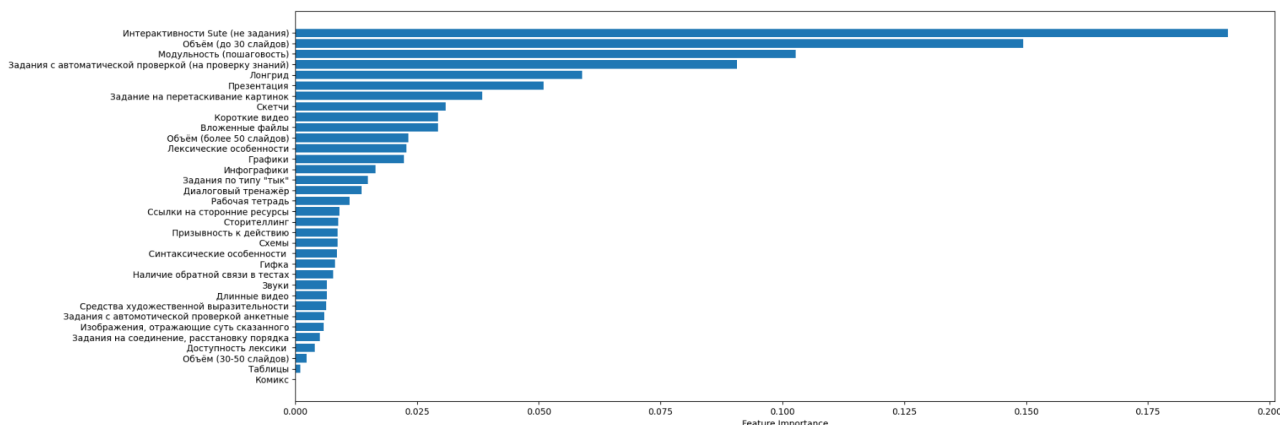


Рисунок 2. Наиболее значимые маркеры для предсказания успешности онлайн-курсов при применении алгоритма «Случайный лес»

Пять самых значимых признаков в результате анализа данным способом – это «интерактивности Suite, объем курса (до 30 слайдов)», «модульность (пошаговость)», «задания с автоматической проверкой (на проверку знаний)», «лонгрид» и «презентация». Соответственно, эти признаки, оказывают больше влияние на итоговое решение об эффективности или неэффективности образовательного онлайн-курса.

Метрика ассигасу определила точность модели, обученной с помощью случайного леса в показатель более 83 процентов, что говорит о достаточно высокой вероятности верного значения COR. Применение метрики логарифмической потери (Log Loss) для алгоритма случайного леса показал значение в три раза ниже, чем аналогичный показатель для логистической регрессии.

Итак, в ходе анализа эффективности онлайн-курсов образовательной платформы «Цифровой Наноград» были применены несколько алгоритмов машинного обучения, включая факторный анализ, логистическую регрессию, «Дерево решений» и «Случайный лес».

Факторный анализ позволил определить наиболее релевантные группы маркеров. Это помогло в дальнейшем упростить интерпретацию результатов последующих анализов.

Логистическая регрессия была использована для прогнозирования эффективности курсов. Ее применение помогло определить набор маркеров, влияющих на отклонение коэффициента дохождения учеников до финала курса (COR), при этом проверка метода показала, что совокупности маркеров оказывают большее влияние чем отдельные маркеры. Поэтому потребовался дополнительный анализ для понимания влияния корреляционных признаков.

«Дерево решений» позволило выявить наиболее значимые маркеры для предсказания успешности онлайн-курсов и ранжировать их по степени влияния. Для проверки полученных данных был использован метод «Случайный лес», который является ансамблем деревьев решений, комбинирующим результаты нескольких деревьев для получения более точных и надежных прогнозов.

Алгоритм «Случайный лес» помог выявить взаимосвязи более высокого уровня и определить топ приоритетных маркеров, значимых для COR. Исходя из полученных данных можно сказать, что два маркера, относящихся к структурам малый объем курса (до 30 слайдов) и модульность оказывают наибольшее положительное влияние на COR. Подтверждение полученных данных в исследовании можно найти в работах специалистов, занимающихся дистанционным образованием. Авторы отмечают, что в дистанционном обучении на смену традиционно линейной дидактике приходит модульность, при которой дидактической единицей становится не урок и не сам курс, а исследовательская задача или проблема (Ермаков, 2020; Казакова, 2020; Романова, 2018).

Также большое влияние оказывает на значение COR 2 типа интерактивностей внутри курса:

- 1) представление информации через интерактивный формат, то есть наличие кнопок и прочих вариантов взаимодействия с презентацией;
- 2) задания с автоматической проверкой (тесты разного типа), направленные на проверку знаний, полученных в ходе курса.

При этом важно отметить, что группа маркеров, связанная с текстами новой природы и возможными интерактивными способами передачи информации и проверки знаний, также показали высокую степень влияния, хоть и не такую как перечисленные выше четыре маркера. Исключением в этой группе стали только комиксы и таблицы, однако это можно объяснить тем, что они были мало представлены в выборке курсов.

Результаты, касающиеся обозначенной группы маркеров, лишь подтверждают современные исследования о восприятии и способах передачи информации, показывающие, что сегодня на смену классическим линейным текстам в образовании приходят гипер- и мультимедийные тексты (Галактионова, 2016; Гринева, 2016; Казакова, 2016; Лебедева, 2022).

Заключение

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что модель, оснащенная алгоритмом «Случайный лес», была самой точной. Результат логарифмической потери для данной модели оказался в 3 раза лучше, чем для логистической регрессии.

Интересным показалось, что маркеры, связанные со стилем текста, наличием средств художественной выразительности, доступностью лексики, побудительными и синтаксически упрощенными предложениями оказались внизу списка значимости для COR.

Как уже отмечалось выше, единой теории электронного образования не выработано и пока методологи предлагают комбинировать и адаптировать существующие концепции и подходы, при этом включая в образование как можно больше интерактивных программ для обогащения среды и более мобильного обучения (Калимуллина, 2018).

Таким образом, использование описанных в статье алгоритмов позволило провести более глубокий анализ данных об эффективности образовательного контента и сделать первый шаг к

формированию универсальных критериев эффективности для цифрового образовательного контента. Они помогли выявить наиболее важные маркеры онлайн-курсов и прогнозировать их эффективность. Все это поможет принимать авторам MOOC более обоснованные решения для улучшения качества обучения учеников и оптимизации процесса разработки курсов.

Список литературы

1. Авдеева С. М., Уваров А. Ю., Тарасова К. В. Цифровая трансформация школ и информационно-коммуникационная компетентность учащихся // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 218-243.
2. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. М., 2016, 282 с.
3. Галактионова Т.Г. Тексты «новой природы» и новая грамотность // Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы: мат. VIII Межд. науч.-прак. конф. «Педагогика текста» (21 октября 2016 г., Санкт-Петербург) под ред. Т.Г. Галактионовой, Е.И. Казаковой. СПб.: ЛЕМА, 2016. С. 13-17.
4. Гринева М.И. Клиповое мышление во благо ученика // Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы: мат. VIII Межд. науч.-прак. конф. «Педагогика текста» (21 октября 2016 г., Санкт-Петербург) под ред. Т.Г. Галактионовой, Е.И. Казаковой. СПб.: ЛЕМА, 2016. С. 13-17.
5. Джанелли М. Электронное обучение в теории, практике и исследованиях // Вопросы образования. 2018. № 4.
6. Ермаков Д.С., Кириллов П.Н., Корякина Н.И., Янкевич С.А. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы. Под ред. Е.И. Казаковой // Современное образование, 2020. 44 с.
7. Казакова Е.И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 102-109.
8. Казакова Е.И. Цифровая трансформация педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1(112). С. 8-14
9. Калимуллина, О.В., Троценко И.В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций // Открытое образование. 2018. Т. 22. № 3. С. 61-73.
10. Лебедева М. Ю. Стратегии работы с цифровым текстом для решения учебных читательских задач: исследование методом вербальных протоколов // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 244-270.
11. Пермяков О.Е. Электронное обучение: дидактическое проектирование курсов // Образовательная политика. 2019. №4 (80).
12. Романова Н.Л. Онлайн-курсы как инновационная форма дистанционного обучения // Педагогика высшей школы. 2018. № 2. С. 5-8.
13. Уваров А.Ю., Гейбл Э., Дворецкая И.В. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования: под редакцией А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина, науч. ред. Я.И. Кузьминов, И.Д. Фрумин. М.: НИУ «Высшая школа экономики», 2019. 344 с.
14. Cooper S. MOOCs: Disrupting the university or business as usual? // Arena journal. 2013. № 39-40. P. 182.
15. DeBoer J., Ho A.D., Stump G.S., Breslow L. Changing «course» reconceptualizing educational variables for massive open online courses // Educational researcher. 2014. № 43(2). pp. 74-84.
16. Freitas S.I., Morgan J., Gibson D. Will MOOCs transform learning and teaching in higher education? Engagement and course retention in online learning provision // British journal of educational technology. 2015. № 46(3). pp. 455-471.
17. Hansen J.D., Reich J. Democratizing education? Examining access and usage patterns in massive open online courses // Science. 2015. Vol. 350(6265). pp. 1245-1248.

18. Kizilcec, René F. Towards Equal Opportunities in MOOCs: Affirmation Reduces Gender & Social-Class Achievement Gaps in China. // Proceedings of the fourth: ACM conf. on learning and scale. Cambridge, MA, 2016.
19. Maksimenkova O.V., Neznanov A.A. Collaborative technologies in education: how to build effective support for hybrid learning? // University management: practice and analysis. 2019. №1-2.
20. Margaryan A., Bianco M., Littlejohn A. Instructional quality of massive open online courses (MOOCs) // Computers and education. 2015. № 80. pp. 77-83.
21. Perna L.W., Ruby A., Boruch R.F., Wang N., Scull J., Ahmad S., Evans C. Moving through MOOCs: Understanding the progression of users in massive open online courses // Educational researcher. 2014. № 43(9). pp. 421-432.

Analysis of the effectiveness of online courses using machine learning methods

Anastasia A. Krivolapova

PhD student
Saint Petersburg State University
Saint Petersburg, Russia
krivolapova@schoolnano.ru
ORCID 0009-0009-7652-8315

Anna M. Abramova

Master's Degree student
Saint Petersburg State University
Saint Petersburg, Russia
abramik.01@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Igor Yu. Kotsyuba

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Faculty of Information and Communication Technologies
ITMO National Research University
St. Petersburg, Russia
igor.kotciuba@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 10.01.2024

Accepted 23.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 004.94:37.091.26:378.147.091.3

DOI 10.25726/q6800-5384-0026-n

EDN CWQZFD

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

The article describes the results of an analysis of the effectiveness of online courses on the «Digital Nanograd» platform using machine learning algorithms. The study found that course volume and modularity have a significant positive impact on course effectiveness. Interactive formats for presenting information and

assignments with automatic checking also play a significant role. The model trained using the random forest algorithm showed the best results. The article describes the results of an analysis of the effectiveness of online courses on the "Digital Nanograd" platform using machine learning algorithms. The study found that a small course volume and modularity have the most positive impact on course effectiveness. Interactive formats of presenting information and assignments with automatic checking also play an important role. A model trained using the random forest algorithm showed the best results. The article presents an analysis of the effectiveness of online courses using machine learning methods. The main focus is on the development and application of models capable of predicting student success based on various factors such as platform activity, interaction with course materials, and demographic data. A comparison of various machine learning algorithms, including logistic regression, decision trees, and neural networks, was conducted to determine the most accurate approach. The research results demonstrate a significant improvement in the accuracy of performance prediction, allowing educational platforms to personalize learning and improve the quality of services provided.

Keywords

MOOC efficiency, e-education, digital education, machine learning.

References

1. Avdeeva S. M., Uvarov A. Yu., Tarasova K. V. Digital transformation of schools and information and communication competence of students // *Education issues*. 2022. № 1. pp. 218-243.
2. Andreeva N.V., Rozhdestvenskaya L.V., Yarmakhov B.B. The school's step into mixed education. M., 2016, 282 p.
3. Galaktionova T.G. Texts of «new nature» and new literacy // *Texts of new nature in the educational space of a modern school: mat. VIII month. scientific and practical. Conf. «Pedagogy of the text» (October 21, 2016, St. Petersburg)* ed. by T.G. Galaktionova, E.I. Kazakova. SPb.: Lema, 2016. pp. 13-17.
4. Grineva M.I. Clip thinking for the benefit of the student // *Texts of a new nature in the educational space of a modern school: mat. VIII month. scientific and practical. conf. «Pedagogy of text» (October 21, 2016, St. Petersburg)* edited by T.G. Galaktionova, E.I. Kazakova. SPb.: Lema, 2016. pp. 13-17.
5. Gianelli M. E-learning in theory, practice and research // *Education issues*. 2018. № 4.
6. Ermakov D. S., Kirillov P. N., Koryakina N. I., Yankevich S. A. Personalized model of education using a digital platform. Ed. by E.I. Kazakova // *Modern education*, 2020. 44 p.
7. Kazakhstanova E.I. Methods of new science: problems of international research // *Psychological science and education*. 2016. Vol. 21. № 4. pp. 102-109.
8. Kazakova E.I. Digital transformation of pedagogical education // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2020. № 1(112). pp. 8-14
9. Kalimullina, O.V., Trotsenko I.V. Modern digital educational tools and digital competence: analysis of existing problems and trends // *Open education*. 2018. Vol. 22. № 3. pp. 61-73.
10. Lebedeva M. Yu. Strategies of working with digital text to solve educational reading tasks: research by the method of verbal protocols // *Questions of education*. 2022. № 1. pp. 244-270.
11. Permyakov O.E. E-learning: didactic course design // *Educational policy*. 2019. №4(80).
12. Romanova N.L. Online courses as an innovative form of distance learning // *Pedagogy of higher education*. 2018. № 2. pp. 5-8.
13. Uvarov A.Yu., Gable E., Dvoretzkaya I.V. Difficulties and prospects of digital transformation of education. Ed. by A.Yu. Uvarov, I.D. Frumin, scien. ed. by Ya.I. Kuzminov, I.D. Frumin. M.: Higher School of Economics, 2019. 344 p.
14. Cooper S. MOOCs: the destruction of the university or business as usual? // *Arena magazine*. 2013. № 39-40. p. 182.
15. DeBoer J., Ho A.D., Stump G.S., Breslow L. Changing «course» reconceptualizing educational variables for massive open online courses // *Educational researcher*. 2014. № 43(2). pp. 74-84.

16. Freitas S.I., Morgan J., Gibson D. Will MOOCs transform learning and teaching in higher education? Engagement and course retention in online learning provision // British journal of educational technology. 2015. № 46(3). pp. 455-471.
17. Hansen J.D., Reich J. Democratizing education? Examining access and usage patterns in massive open online courses // Science. 2015. Vol. 350(6265). pp. 1245-1248.
18. Kizilcec, René F. Towards Equal Opportunities in MOOCs: Affirmation reduces gender and social-class achievement gaps in China. // Proceedings of the fourth: ACM conf. on learning and scale. Cambridge, MA, 2016.
19. Maksimenkova O.V., Neznanov A.A. Collaborative technologies in education: how to build effective support for hybrid learning? // University management: practice and analysis. 2019. №1-2.
20. Margaryan A., Bianco M., Littlejohn A. Instructional quality of massive open online courses (MOOCs) // Computers and education. 2015. № 80. pp. 77-83.
21. Perna L.W., Ruby A., Boruch R.F., Wang N., Scull J., Ahmad S., Evans C. Moving through MOOCs: Understanding the progression of users in massive open online courses // Educational researcher. 2014. № 43(9). pp. 421-432.

ИНКЛЮЗИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Психолого-педагогические особенности самоопределения личности в социуме

Мелана Леонидовна Хайдарова

Старший преподаватель кафедры Педагогики и дошкольной психологии
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
haidarova@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.01.2024

Принята 23.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 159.922.7:37.015.31

DOI 10.25726/w2120-0957-6074-d

EDN BABANM

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

OECD 05.03.HB EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Актуальность исследования самоопределения личности в социуме обусловлена динамичными изменениями современного общества, в котором индивиду необходимо постоянно адаптироваться к новым условиям и требованиям. Цель данной работы заключается в изучении психолого-педагогических особенностей самоопределения личности в контексте управления образованием. Материалы и методы исследования включают анализ научной литературы по проблеме самоопределения, а также эмпирическое исследование, проведенное среди 150 студентов высших учебных заведений в возрасте от 18 до 25 лет ($M = 20,6$; $SD = 1,8$). Применялись методики: «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д.А. Леонтьева, «Опросник профессиональной готовности» (ОПГ) Л.Н. Кабардовой, а также авторская анкета, направленная на выявление факторов, влияющих на процесс самоопределения. Результаты исследования показали, что у 68% респондентов наблюдается средний уровень осмысленности жизни по методике СЖО, при этом 74% опрошенных демонстрируют неопределенность в профессиональном выборе согласно данным ОПГ. Установлено, что ключевыми факторами, детерминирующими самоопределение личности, выступают: образовательная среда (отмечено 82% респондентов), семейное воспитание (75%), личностные особенности (61%) и социально-экономические условия (54%). Корреляционный анализ выявил значимую положительную связь между показателями осмысленности жизни и профессиональной готовности ($r = 0,64$; $p < 0,01$). Полученные данные свидетельствуют о необходимости создания в системе образования психолого-педагогических условий, способствующих эффективному самоопределению личности, что предполагает реализацию комплексного подхода, охватывающего различные аспекты жизнедеятельности индивида.

Ключевые слова

самоопределение личности, социум, управление образованием, смысложизненные ориентации, профессиональная готовность, образовательная среда, психолого-педагогические условия.

Введение

Проблема самоопределения личности в современном социуме приобретает особую значимость в связи с интенсивными трансформационными процессами, охватывающими различные сферы жизнедеятельности общества. В условиях нарастающей неопределенности и вариативности социальной

реальности индивид сталкивается с необходимостью постоянного осуществления выбора, конструирования собственной идентичности и выстраивания жизненной траектории. Как отмечает Е.А. Климов, самоопределение представляет собой «важнейший момент развития и становления человека как субъекта собственной жизни и деятельности, характеризующийся осознанием своих возможностей, стремлений и требований социума» (Адер, 2020). Данный процесс имеет многоаспектный характер и затрагивает различные сферы бытия личности: профессиональную, социальную, ценностно-смысловую.

Особую роль в формировании способности к самоопределению играет система образования, призванная не только транслировать знания и навыки, но и создавать условия для личностного развития и самореализации обучающихся. В этой связи актуализируется потребность в научном осмыслении психолого-педагогических особенностей самоопределения личности в контексте управления образованием. Как показывают исследования, от 60% до 80% старшеклассников испытывают серьезные затруднения в профессиональном и личностном самоопределении, что находит отражение в высоком уровне тревожности, неуверенности в себе и своем будущем (Везетиу, 2020; Воробьева, 2020). В то же время, согласно данным опроса ВЦИОМ, проведенного в 2022 году, 67% россиян считают, что современная система образования не в полной мере справляется с задачей подготовки молодежи к самостоятельной жизни и осознанному выбору профессии (Гаврилов, 2014).

Теоретико-методологические основы изучения самоопределения личности заложены в работах зарубежных и отечественных ученых: Э. Эриксона, А. Маслоу, К. Роджерса, С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, М.Р. Гинзбурга и др. В концепции Э. Эриксона самоопределение рассматривается как ключевой этап психосоциального развития индивида, связанный с формированием эго-идентичности и осознанием своего места в мире (Егорова, 2020). А. Маслоу и К. Роджерс акцентируют внимание на роли самоактуализации и личностного роста в процессе самоопределения (Ежова, 2018; Иванова, 2014). В отечественной психологии самоопределение анализируется в контексте жизненного пути личности (С.Л. Рубинштейн), самодетерминации (К.А. Абульханова-Славская), а также соотносится с понятиями смысла жизни и ценностных ориентаций (М.Р. Гинзбург) (Малахова, 2018; Малахова, 2015; Малахова, 2016).

Несмотря на достаточно широкую разработанность проблемы самоопределения в психологической науке, вопросы создания психолого-педагогических условий для успешного самоопределения личности в образовательном пространстве требуют дальнейшего изучения. По данным Министерства науки и высшего образования РФ, в 2021 году лишь 45% выпускников вузов трудоустроились по специальности в течение первого года после окончания обучения (Попов, 2020). Данный факт свидетельствует о несоответствии процесса профессионального самоопределения запросам рынка труда и индивидуальным потребностям личности.

В связи с этим целью настоящего исследования является выявление психолого-педагогических особенностей самоопределения личности в социуме в контексте управления образованием. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) проанализировать теоретические подходы к изучению самоопределения личности;
- 2) провести эмпирическое исследование особенностей самоопределения студентов вузов;
- 3) определить ключевые факторы, влияющие на процесс самоопределения личности в образовательном пространстве;
- 4) разработать рекомендации по созданию психолого-педагогических условий для эффективного самоопределения обучающихся.

Материалы и методы исследования

Эмпирическое исследование психолого-педагогических особенностей самоопределения личности проводилось на базе двух высших учебных заведений г. Грозного: ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова», ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет». Общая выборка составила 150 студентов в возрасте от 18 до 25 лет ($M = 20,6$; $SD = 1,8$), из них 62% девушек и 38% юношей. Распределение по курсам обучения: 1 курс – 30%, 2 курс – 28%, 3 курс – 25%, 4 курс – 17%. Выборка формировалась методом случайного отбора с учетом

представленности различных направлений подготовки: гуманитарные науки (40%), естественные науки (32%), технические науки (28%).

Для диагностики особенностей самоопределения использовались следующие методики:

1. «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д.А. Леонтьева, направленный на изучение осмысленности жизни и ее временных локусов (Разварина, 2021). Методика включает 20 пар противоположных утверждений, образующих 5 субшкал: «Цели в жизни», «Процесс жизни», «Результативность жизни», «Локус контроля – Я», «Локус контроля – жизнь». Общий показатель осмысленности жизни (ОЖ) рассчитывается путем суммирования баллов по всем субшкалам. Согласно нормативным данным, средние значения по субшкалам находятся в диапазоне от 28,9 до 35,7 баллов, по шкале ОЖ – от 92 до 112 баллов.

2. «Опросник профессиональной готовности» (ОПГ) Л.Н. Кабардовой, ориентированный на определение уровня готовности к выбору профессии и соответствия профессиональных предпочтений личности требованиям конкретной специальности (Филипенко, 2018). Опросник состоит из 99 утверждений, сгруппированных в два блока: «Я хочу» (склонности) и «Я могу» (способности). Каждое утверждение оценивается по 3-балльной шкале. По результатам диагностики определяется уровень выраженности профессионально значимых качеств и интегральный показатель профессиональной готовности. Выделяются три уровня готовности: низкий (0-33%), средний (34-66%) и высокий (67-100%).

3. Авторская анкета «Факторы самоопределения личности», разработанная с целью выявления субъективной значимости различных аспектов жизнедеятельности для процесса самоопределения. Анкета включает 20 утверждений, каждое из которых оценивается по 5-балльной шкале Ликерта (от «полностью не согласен» до «полностью согласен»). Утверждения образуют 4 шкалы: «Образовательная среда», «Семейное воспитание», «Личностные особенности», «Социально-экономические условия». Показатели по шкалам вычисляются как среднее арифметическое входящих в них пунктов.

Для обработки полученных данных применялись методы описательной статистики (среднее, стандартное отклонение, частоты), корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона), Критерий χ^2 Пирсона для сравнения распределений. Статистический анализ проводился с помощью программы IBM SPSS Statistics 23.0.

Результаты и обсуждение

Анализ результатов диагностики по методике «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) показал, что для большинства студентов характерен средний уровень осмысленности жизни. Среднее значение общего показателя ОЖ составило 103,4 балла ($SD = 14,2$), что соответствует нормативному диапазону (Разварина, 2021). При этом 68% респондентов демонстрируют средний уровень ОЖ, 21% – высокий и 11% – низкий. Наиболее высокие баллы отмечаются по субшкалам «Цели в жизни» ($M = 32,8$; $SD = 5,6$) и «Процесс жизни» ($M = 30,5$; $SD = 6,1$), что свидетельствует о наличии у студентов устремлений и планов на будущее, а также об удовлетворенности своей текущей жизненной ситуацией (Малахова, 2018). В то же время относительно низкие показатели по субшкале «Локус контроля – Я» ($M = 21,4$; $SD = 4,8$) указывают на недостаточную уверенность респондентов в своей способности контролировать события собственной жизни и влиять на процесс самоопределения (Воробьева, 2020).

Согласно результатам «Опросника профессиональной готовности» (ОПГ), у 74% студентов выявлен средний уровень готовности к выбору профессии, в то время как высокий уровень отмечается лишь у 12% опрошенных. Данный факт может объясняться недостаточной осведомленностью обучающихся о специфике различных видов профессиональной деятельности, а также слабой выраженностью профессионально значимых качеств (Филипенко, 2018). Среднее значение интегрального показателя профессиональной готовности составило 54,2% ($SD = 11,8\%$), что соответствует среднему уровню. При этом наблюдаются статистически значимые различия в распределении уровней готовности между студентами разных курсов обучения ($\chi^2 = 18,4$; $p < 0,05$). Так, среди первокурсников доля лиц с низким уровнем готовности достигает 28%, тогда как к четвертому курсу данный показатель снижается до 9%. Полученные результаты согласуются с данными других

исследований, свидетельствующих о постепенном формировании профессионального самоопределения в процессе обучения в вузе (Егорова, 2020; Попов, 2020).

Корреляционный анализ выявил наличие значимой положительной связи между показателями осмысленности жизни и профессиональной готовности ($r = 0,64$; $p < 0,01$). Данный факт указывает на тесную взаимосвязь личностного и профессионального аспектов самоопределения, что подтверждается теоретическими положениями о целостности и многоаспектности данного процесса (Адер, 2020; Малахова, 2016). Студенты с высоким уровнем осмысленности жизни, как правило, демонстрируют более осознанный и ответственный подход к выбору профессии, опираясь на свои ценности, интересы и способности (Иванова, 2014).

По результатам анкетирования установлено, что ключевыми факторами, влияющими на процесс самоопределения личности в образовательном пространстве, выступают: образовательная среда ($M = 4,2$; $SD = 0,7$), семейное воспитание ($M = 3,9$; $SD = 0,8$), личностные особенности ($M = 3,6$; $SD = 0,9$) и социально-экономические условия ($M = 3,2$; $SD = 1,1$). Образовательная среда рассматривается респондентами как наиболее значимый фактор, что подчеркивает важность создания в вузе психолого-педагогических условий, способствующих личностному и профессиональному развитию студентов (Везетиу, 2020; Ежова, 2018). 82% опрошенных отмечают, что именно в процессе обучения происходит осознание своих возможностей, формирование профессиональных компетенций и ценностных ориентаций. Семейное воспитание также играет существенную роль в самоопределении личности, что отражается в высоких оценках данного фактора 75% респондентов. Согласно полученным данным, родительские установки и ожидания во многом определяют выбор жизненного пути и профессиональной траектории молодежи (Малахова, 2015; Филимонюк, 2007).

Личностные особенности, такие как самооценка, уровень притязаний, мотивация достижения, рассматриваются 61% студентов как значимая детерминанта самоопределения. Данный результат согласуется с положениями гуманистической психологии, подчеркивающей роль самоактуализации и личностного роста в процессе становления индивида как субъекта собственной жизни (Гаврилов, 2014; Ежова, 2018). Наконец, социально-экономические условия, включающие уровень жизни, состояние рынка труда, образовательную политику государства, признаются важным фактором самоопределения 54% респондентов. Данный аспект приобретает особую актуальность в современных реалиях, характеризующихся высокой степенью неопределенности и изменчивости социальной среды (Шустова, 2020).

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить психолого-педагогические особенности самоопределения личности в социуме в контексте управления образованием. Установлено, что процесс самоопределения студентов вузов характеризуется средним уровнем осмысленности жизни и профессиональной готовности, при этом наблюдается положительная динамика данных показателей в ходе обучения. Ключевыми факторами, детерминирующими самоопределение личности, выступают образовательная среда, семейное воспитание, личностные особенности и социально-экономические условия. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки и внедрения в систему высшего образования комплексных программ психолого-педагогического сопровождения процесса самоопределения студентов, учитывающих многоаспектность данного феномена. Данные программы должны быть направлены на создание условий для осознания обучающимися своих возможностей и ограничений, формирования адекватной самооценки и профессиональной идентичности, развития навыков целеполагания и планирования жизненной перспективы. Важным компонентом психолого-педагогического сопровождения самоопределения студентов является организация профориентационной работы, включающей диагностику профессиональных склонностей и способностей, консультирование по вопросам выбора специальности и построения карьеры, проведение тренингов личностного роста и профессионального самоопределения.

Не менее значимым аспектом является взаимодействие вуза с работодателями и представителями профессионального сообщества, что позволит обеспечить соответствие процесса обучения требованиям рынка труда и повысить конкурентоспособность выпускников. Данное взаимодействие может реализовываться в форме организации практик и стажировок студентов на базе

предприятий и организаций, привлечения специалистов-практиков к проведению учебных занятий и мастер-классов, участия работодателей в разработке и экспертизе образовательных программ.

Наконец, важной задачей управления образованием в контексте самоопределения личности является создание в вузе воспитывающей среды, способствующей формированию у студентов гуманистических ценностных ориентаций, активной гражданской позиции, нравственных качеств и социальной ответственности. Данная среда предполагает реализацию комплекса мероприятий, направленных на приобщение обучающихся к культурным и национальным традициям, развитие их творческого потенциала, вовлечение в волонтерскую и общественную деятельность.

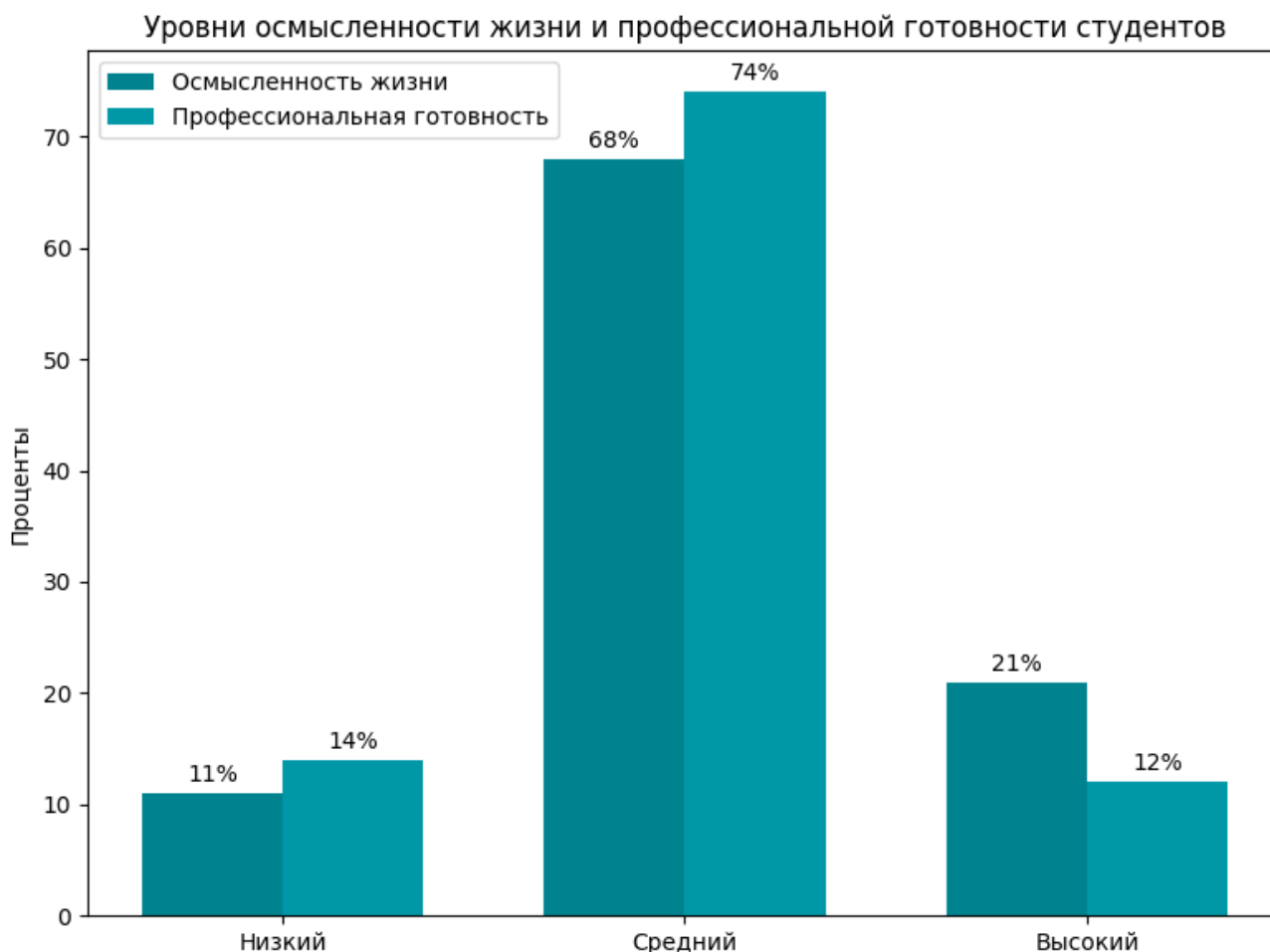


Рисунок 1. Уровни осмысленности жизни и профессиональной готовности студентов

Резюмируя вышесказанное, следует подчеркнуть, что эффективное управление процессом самоопределения личности в образовательном пространстве требует комплексного подхода, учитывающего многоаспектность данного феномена и разнообразие факторов, влияющих на его становление. Психолого-педагогическое сопровождение самоопределения студентов должно носить системный и целенаправленный характер, охватывая различные сферы жизнедеятельности обучающихся и обеспечивая преемственность на всех этапах профессиональной подготовки. Только при таком подходе возможно создание оптимальных условий для личностного и профессионального развития будущих специалистов, их успешной самореализации в динамично меняющемся мире.

Сравнительный анализ показателей самоопределения студентов в зависимости от направления подготовки выявил существенные различия. Так, среди обучающихся гуманитарного профиля высокий уровень осмысленности жизни демонстрируют 28% респондентов, в то время как для студентов естественнонаучных и технических специальностей данный показатель составляет 16% и 14% соответственно ($\chi^2 = 14,7$; $p < 0,01$). Аналогичная тенденция прослеживается и в отношении профессиональной готовности: доля лиц с высоким уровнем готовности среди гуманитариев достигает

18%, тогда как среди представителей естественных и технических наук - лишь 9% и 7% соответственно ($\chi^2 = 11,2$; $p < 0,05$). Полученные данные могут объясняться спецификой образовательных программ и особенностями профессиональной деятельности в различных сферах. Гуманитарное образование в большей степени ориентировано на развитие рефлексивных способностей, формирование ценностно-смысловых установок и мировоззренческих позиций студентов, что создает благоприятные условия для личностного самоопределения (Ежова, 2018; Малахова, 2015). В то же время естественнонаучная и техническая подготовка, характеризующаяся высокой степенью алгоритмизации и формализации учебного процесса, в меньшей степени способствует осознанию обучающимися своих жизненных целей и ценностей (Везетиу, 2020; Филимонюк, 2007).

Анализ динамики показателей самоопределения в процессе обучения в вузе показал, что наиболее интенсивные изменения происходят на начальных этапах профессиональной подготовки. Так, доля студентов с высоким уровнем осмысленности жизни возрастает с 12% на первом курсе до 23% на втором ($\phi^* = 2,31$; $p < 0,01$), а затем остается относительно стабильной на последующих курсах. Сходная динамика наблюдается и в отношении профессиональной готовности: если на первом курсе высокий уровень готовности демонстрируют лишь 6% студентов, то к третьему курсу данный показатель увеличивается до 16% ($\phi^* = 2,74$; $p < 0,01$). Полученные результаты согласуются с данными лонгитюдных исследований, свидетельствующих о нелинейном характере становления личностной зрелости и профессионального самоопределения в студенческом возрасте (Адер, 2020; Попов, 2020). Первый год обучения в вузе является наиболее сензитивным периодом для формирования ценностно-смысловых ориентаций и построения жизненных планов студентов, что обусловлено необходимостью адаптации к новым условиям жизнедеятельности и освоения социальной роли субъекта профессионального развития (Гаврилов, 2014; Филипенко, 2018).

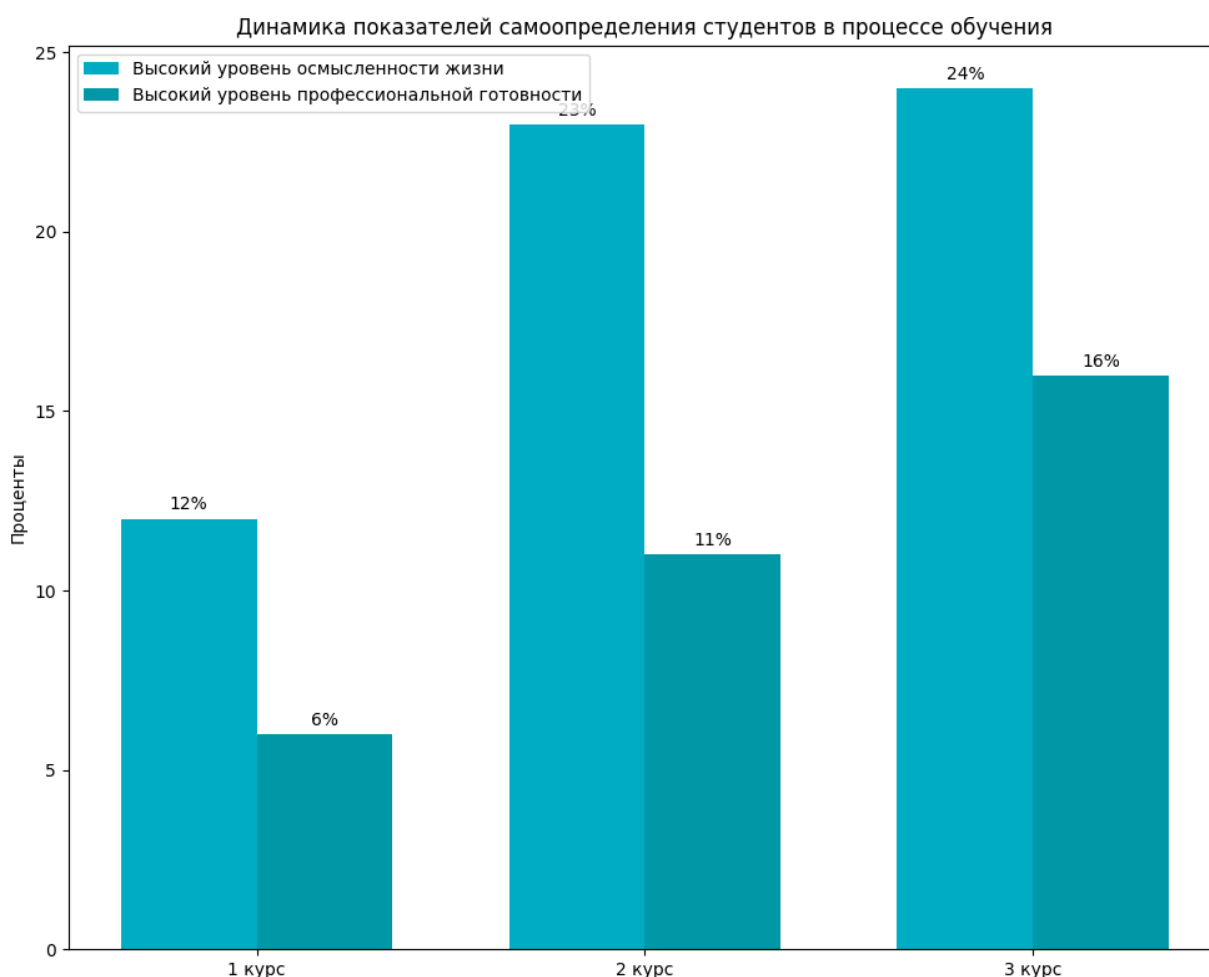


Рисунок 2. Динамика показателей самоопределения студентов в процессе обучения

Корреляционный анализ позволил установить наличие значимых взаимосвязей между показателями самоопределения и субъективной значимостью различных факторов данного процесса. В частности, выявлена положительная корреляция осмысленности жизни с оценкой роли образовательной среды ($r = 0,52$; $p < 0,01$) и личностных особенностей ($r = 0,47$; $p < 0,01$) в самоопределении студентов. Данный факт подчеркивает важность создания в вузе условий для развития субъектности обучающихся, их активного включения в процесс профессионального становления и личностного самосовершенствования (Иванова, 2014; Разварина, 2021). В то же время обнаружена отрицательная связь между профессиональной готовностью и значимостью социально-экономических факторов самоопределения ($r = -0,38$; $p < 0,01$). Данный результат может свидетельствовать о том, что ориентация студентов на внешние, не зависящие от них обстоятельства (уровень безработицы, престижность профессии, размер заработной платы и т.п.) снижает их субъективную готовность к осознанному и ответственному выбору профессионального пути (Воробьева, 2020; Малахова, 2018).

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить психолого-педагогические особенности самоопределения личности в социуме в контексте управления образованием. Установлено, что процесс самоопределения студентов вузов характеризуется преобладанием среднего уровня осмысленности жизни (68%) и профессиональной готовности (74%), при этом наблюдается положительная динамика данных показателей в ходе обучения. Так, доля студентов с высоким уровнем осмысленности жизни возрастает с 12% на первом курсе до 23% на втором, а доля лиц с высокой профессиональной готовностью увеличивается с 6% до 16% к третьему году обучения. Данные результаты свидетельствуют о постепенном формировании личностной зрелости и субъектности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки.

Сравнительный анализ выявил существенные различия в показателях самоопределения студентов в зависимости от направления подготовки. Обучающиеся гуманитарного профиля демонстрируют более высокий уровень осмысленности жизни (28%) и профессиональной готовности (18%) по сравнению с представителями естественнонаучных (16% и 9% соответственно) и технических специальностей (14% и 7%). Данный факт может объясняться большей ориентацией гуманитарного образования на развитие рефлексивных способностей и формирование ценностно-смысловой сферы личности.

Корреляционный анализ показал наличие значимых взаимосвязей между показателями самоопределения и субъективной значимостью различных факторов данного процесса. В частности, выявлена положительная корреляция осмысленности жизни с оценкой роли образовательной среды ($r = 0,52$) и личностных особенностей ($r = 0,47$) в самоопределении студентов. Данный результат подчеркивает важность создания в вузе условий для личностного развития и самореализации обучающихся. В то же время, обнаружена отрицательная связь между профессиональной готовностью и значимостью социально-экономических факторов самоопределения ($r = -0,38$), что свидетельствует о негативном влиянии внешней мотивации на субъективную готовность студентов к осознанному профессиональному выбору.

Полученные результаты позволяют наметить основные направления оптимизации процесса самоопределения личности в образовательном пространстве вуза. Прежде всего, необходима разработка и внедрение комплексных программ психолого-педагогического сопровождения профессионального и личностного развития студентов, включающих диагностику индивидуальных особенностей, консультирование по вопросам построения жизненной перспективы, проведение тренингов самопознания и целеполагания. Важным условием эффективности данных программ является их ориентация на формирование субъектной позиции обучающихся, развитие их способности к осознанному и ответственному жизненному выбору.

Не менее значимым направлением является совершенствование образовательной среды вуза, создание в ней пространства для личностной самореализации и профессионального самоопределения студентов. Данная задача предполагает широкое использование в учебном процессе интерактивных

форм и методов обучения (дискуссии, ролевые игры, кейс-стади и др.), привлечение студентов к проектной и исследовательской деятельности, организацию практик и стажировок в профильных организациях. Не менее важным является включение в образовательные программы специальных курсов и модулей, направленных на развитие профессионального самосознания и формирование надпрофессиональных компетенций будущих специалистов (критическое мышление, креативность, коммуникативность, умение работать в команде и др.).

Наконец, необходимым условием эффективного самоопределения личности в вузе является организация системы профориентационной работы, охватывающей все этапы профессиональной подготовки. Данная система должна включать комплекс диагностических, консультативных и информационных мероприятий, направленных на осознание студентами своих склонностей и способностей, знакомство с миром профессий и требованиями рынка труда, формирование готовности к осознанному профессиональному выбору. Важную роль в профориентационной работе должно играть социальное партнерство вуза с работодателями, профессиональными ассоциациями, органами государственной власти и местного самоуправления.

Таким образом, эффективное самоопределение личности в современном социуме требует комплексного подхода к управлению образовательным процессом в вузе, ориентированного на создание условий для профессионального и личностного развития студентов. Реализация данного подхода предполагает интеграцию усилий всех субъектов образовательного пространства – педагогов, психологов, администрации вуза, работодателей, самих обучающихся и их родителей. Только в этом случае возможно достижение главной цели высшего образования – формирование конкурентоспособного специалиста, способного к непрерывному самосовершенствованию и успешной самореализации в динамично меняющихся условиях современного мира.

Список литературы

1. Адер А.В., Криволапов В.Г., Малахова О.Ю. Междисциплинарный подход в образовательном процессе транспортного вуза в контексте формирования корпоративных компетенций // Современная медиадидактика: направления, проблемы, поиски. Ялта: КФУ, 2020. С. 5-11.
2. Везетиу Е.В. Классификация профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности // Современная медиадидактика: направления, проблемы, поиски. -Ялта: КФУ, 2020. С. 45-50.
3. Воробьева О.Б. Роль культурологии в развитии профессионально-личностных качеств студенческой молодежи // Мат. I Межд. науч.-практ. конф. «Перспективы развития высшей школы». Тюмень, 2020. С. 173-175.
4. Гаврилов О.Ф., Гаврилов Н.П. Коммуникативные факторы социокультурного самоопределения // Мат. Межд. науч.-практ. конф. «Интеграция науки и практики, вопросы модернизации, проблемы совершенствования». СПб., 2014. С. 46.
5. Егорова Ю.Н., Попов А.Н., Малахова О.Ю., Ярцев А.А. Потенциал образовательной среды транспортного вуза в формировании современной технической интеллигенции: социокультурный и компетентностный подходы // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3. С. 87-89.
6. Ежова Т.В. Актуализация личностных смыслов содержания профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60. С. 138-141.
7. Иванова Л.В. Развитие творческой активности как фактор социокультурного самоопределения молодых людей // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 11(2). С. 206-209.
8. Малахова О.Ю. Проблемы и перспективы профессионально-личностного самоопределения в современных социокультурных условиях // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 9(174). С. 98-102.
9. Малахова О.Ю. Роль рефлексивно-образовательной среды в профессионально-личностном самоопределении студента вуза // Образование и общество. 2015. № 1(90). С. 87-91.

10. Малахова О.Ю., Попов А.Н. Философско-педагогические аспекты выбора социокультурных ориентиров личности в современном российском образовании // Мат. XI Междунар. науч.-практ. конф. «Наука и образование транспорту». Самара: СамГУПС, 2018. С. 286-288.
11. Попов А.Н., Малахова О.Ю. Потенциал социально-гуманитарного знания в профессиональной подготовке инженера путей сообщения // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. 2020. № 1. С. 24-30.
12. Разварина И.Н., Гордиевская А.Н. Социокультурное развитие как фактор профессионального самоопределения подростков // Образование. Карьера. Общество. 2021. № 1(68). 24-29.
13. Филимонюк, Л.А. Становление и развитие проектной культуры будущего педагога. Ставрополь: Ставропольский государственный университет., 2007. 323 с.
14. Филипенко Е.В. Семья как институт социокультурного самоопределения студенческой молодежи // Мат. VIII Рязанских социологических чтений «Общество и государство в зеркале социологических измерений». Рязань, 2018. С. 437-444.
15. Шустова И.Ю. Ориентир воспитания – субъектность воспитанника // Психология и педагогика социального воспитания: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. Под ред. А.Г. Кирпичника, А.Г. Самохваловой. Кострома: Костромской государственный университет, 2020. С. 21-26.

Psychological and pedagogical features of personal self-determination in society

Milana L. Khaidarova

Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Preschool Psychology
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
haidarova@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.01.2024

Accepted 23.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 159.922.7:37.015.31

DOI 10.25726/w2120-0957-6074-d

EDN BABANM

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

OECD 05.03.HB EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The relevance of the study of personal self-determination in society is due to the dynamic changes in modern society, in which the individual must constantly adapt to new conditions and requirements. The purpose of this work is to study the psychological and pedagogical features of personal self-determination in the context of education management. The research materials and methods include an analysis of the scientific literature on the problem of self-determination, as well as an empirical study conducted among 150 students of higher educational institutions aged 18 to 25 years ($M = 20.6$; $SD = 1.8$). Methods were used: D.A. Leontiev's «Test of Life Orientations» (SOE), L.N. Kabardova's «Questionnaire of Professional Readiness» (OPG), as well as the author's questionnaire aimed at identifying factors influencing the process of self-determination. The results of the study showed that 68% of respondents have an average level of meaningfulness of life according to the SOE method, while 74% of respondents demonstrate uncertainty in their professional choice according to the

data of the Organized Crime Group. It was found that the key factors determining personal self-determination are: the educational environment (82% of respondents noted), family education (75%), personal characteristics (61%) and socio-economic conditions (54%). Correlation analysis revealed a significant positive relationship between indicators of life meaningfulness and professional readiness ($r = 0.64$; $p < 0.01$). The data obtained indicate the need to create psychological and pedagogical conditions in the education system that promote effective self-determination of the individual, which implies the implementation of an integrated approach covering various aspects of an individual's life.

Keywords

self-determination of personality, society, education management, life orientations, professional readiness, educational environment, psychological and pedagogical conditions.

References

1. Ader A.V., Krivolapov V.G., Malakhova O.Yu. An interdisciplinary approach in the educational process of a transport university in the context of the formation of corporate competencies // *Modern media didactics: directions, problems, searches*. Yalta: KFU, 2020. pp. 5-11.
2. Vesetiu E.V. Classification of professional knowledge and skills necessary for teachers for media educational activities // *Modern media didactics: directions, problems, searches*. Yalta: KFU, 2020. pp. 45-50.
3. Vorobyova O.B. The role of cultural studies in the development of professional and personal qualities of students // *Mat. I Inter. scien. and prac. conf. «Prospects for the development of higher education»*. Tyumen, 2020. pp. 173-175.
4. Gavrilov O.F., Gavrilov N.P. Communicative factors of socio-cultural self-determination // *Mat. International Scientific and Practical Conference «Integration of science and practice, issues of modernization, problems of improvement»*. St. Petersburg, 2014. p. 46.
5. Egorova Yu.N., Popov A.N., Malakhova O.Yu., Yartsev A.A. The potential of the educational environment of a transport university in the formation of modern technical intelligentsia: socio-cultural and competence approaches // *The world of science, culture, and education*. 2020. № 3. pp. 87-89.
6. Yezhova T.V. Actualization of personal meanings of the content of vocational education // *Problems of modern pedagogical education*. 2018. № 60. pp. 138-141.
7. Ivanova L.V. Development of creative activity as a factor of socio-cultural self-determination of young people // *Actual problems of humanities and natural sciences*. 2014. № 11(2). pp. 206-209.
8. Malakhova O.Y. Problems and prospects of professional and personal self-determination in modern socio-cultural conditions // *Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University*. 2016. № 9(174). pp. 98-102.
9. Malakhova O.Yu. The role of the reflexive educational environment in the professional and personal self-determination of a university student // *Education and society*. 2015. № 1(90). pp. 87-91.
10. Malakhova O.Yu., Popov A.N. Philosophical and pedagogical aspects of the choice of socio-cultural orientations of personality in modern Russian education // *Mat. XI Inter. scien. and prac. conf. «Science and education for transport»*. Samara: SamGUPS, 2018. pp. 286-288.
11. Popov A.N., Malakhova O.Y. The potential of social and humanitarian knowledge in the professional training of a railway engineer // *Bulletin of the Siberian State University of Railway Engineering*. 2020. № 1. pp. 24-30.
12. Razvarina I.N., Gordievskaya A.N. Socio-cultural development as a factor of professional self-determination of adolescents // *Education. Career. Society*. 2021. № 1(68). 24-29.
13. Filimonuk, L.A. Formation and development of the project culture of the future teacher. Stavropol: Stavropol State University., 2007. 323 p.
14. Filipenko E.V. Family as an institute of socio-cultural self-determination of student youth // *Mat. VIII of the Ryazan sociological readings «Society and the state in the mirror of sociological dimensions»*. Ryazan, 2018. pp. 437-444.

15. Shustova I.Y. Landmark of education - subjectivity of a pupil // Psychology and pedagogy of social education: mat. of the III All-Russian scien. and prac. conf. with inter. part. dedicated to the 85th ann-ry of the birth of A.N. Lutoshkin. Ed. by A.G. Kirpichnik, A.G. Samokhvalova. Kostroma: Kostroma State University, 2020. pp. 21-26.

Особенности взаимоотношения родителей и учащихся средней школы в инклюзивной среде

Альфия Сырымкожиевна Женисова

Аспирант, доктор наук, профессор

Российская Академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Москва, Россия

Магистр педагогических наук, преподаватель

Западно-Казахстанский университета им. М.Утемисов

Уральск, Россия

Solnyshka.1989@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Марианна Евгеньевна Сачкова

Доктор психологических наук, профессор

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Москва, Россия

Sachkova@ranepa.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.01.2024

Принята 24.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 376.42:373.5-056.26

DOI 10.25726/a9634-5711-8425-w

EDN CXJBEW

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

OECD 05.03.HB EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Исследование фокусируется на изучении динамики социальных взаимодействий в инклюзивной среде, места родителей и педагогических стратегий, направленных на оптимизацию образовательного процесса и улучшение социальной адаптации учащихся. Акцент производится на практических аспектах участия родителей в образовательном процессе и разработке эффективных подходов для укрепления взаимопонимания между всеми участниками образовательного процесса. В статье рассматриваются особенности взаимоотношений родителей и учащихся средней школы в инклюзивной образовательной среде. Анализируются ключевые аспекты взаимодействия, такие как поддержка родителей, адаптация учащихся с особыми образовательными потребностями и роль педагогов в создании благоприятной атмосферы. Подчеркивается важность сотрудничества между семьей и школой для успешной интеграции учащихся в учебный процесс. В статье представлены рекомендации по улучшению коммуникации и совместной работы, направленные на повышение успеваемости и социального благополучия учащихся. Исследование основывается на качественных и количественных данных, собранных в ходе опросов и интервью с участниками образовательного процесса.

Ключевые слова

инклюзивное образование, социальное взаимодействие, средняя школа, родительское участие, педагогические стратегии.

Введение

Актуальность исследования социальных особенностей взаимоотношений в инклюзивном образовательном контексте определена все большей интеграцией инклюзивного подхода в образовательную систему. В обстоятельствах инклюзивного образования, где дети с разными отклонениями в развитии обучаются в едином образовательном пространстве, важно учитывать общественные аспекты взаимодействия учащихся и родителей. Данное исследование обращено на обнаружение и рассмотрение особенностей таких отношений, которые имеют определяющее значение для разработки результативных образовательных стратегий и практики преподавания.

Материалы и методы исследования

Предметом данной работы явились особенности инклюзивного образования – проблематика обучения детей с особыми образовательными потребностями, формирование удобной социальной среды для всех участников образовательного процесса. В этой связи рассмотрена динамика отношений между родителями и учениками, непосредственно воздействующее на успех интеграции и общественную адаптацию учащихся. В работе также анализируются проблемы инклюзивного образования – отсутствие необходимого образования у педагогов, ресурсов в учебном процессе, оснащенности зданий, недостаточное финансирование, противоречивое отношение общества к инклюзивному образованию, несоответствие между теоретическими основами инклюзивного образования и его практической реализацией. Несмотря на принятие ряда программ и политик, настоящие меры по их реализации остаются фрагментарными.

Результаты и обсуждение

Согласно законодательству, инклюзивное образование обращено на предоставление равных возможностей для получения качественного образования всем категориям учащихся, включая детей с особыми образовательными потребностями. Но, невзирая на прогрессивность законодательства, воплощение в жизнь интегративного подхода сталкивается, во-первых, с недостаточной подготовкой педагогических кадров. Многие педагоги не обладают необходимыми знаниями и навыками для работы в инклюзивной среде, что уменьшает результативность обучения и адаптации детей с специальными потребностями. Во-вторых, инфраструктура школ нередко не отвечает требованиям инклюзивного образования. Это касается как физической доступности образовательных учреждений, так и присутствия специализированных учебных материалов и технологий (Бадараев, 2023).

Безусловно, самую главную роль в поддержке детей с особенностями развития играют их родители. Для них жизненно важна роль помощь мам и пап и всех близких в школьной среде и в первую очередь – эмоциональная поддержка, за счет которой обеспечивается безопасная и понимающая среда. Это главное условие для создания благоприятной инклюзивной образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями, для которых один только процесс зачисления в школу может доставлять дополнительные трудности.

Отметим, однако, что родительская поддержка не ограничивается домашним обучением или помощью в учебе и содержит в себе также участие в школьной жизни и работу с учителями. Она может выражаться в регулярном общении с учителями, участии в родительских собраниях и школьных мероприятиях. Такое коммуницирование содействует наилучшему, корректному пониманию потребностей ребенка, а также помогает педагогам проектировать учебный процесс так, чтобы он был предельно результативным для каждого ученика (Кабдулинова, 2015).

Родители также играют ключевую роль в формировании отношения ребенка к учебе и школьной жизни. Положительные примеры, установление реалистичных ожиданий и вознаграждение усилий ребенка помогают развить уверенность и способность адаптироваться к школьной среде. В условиях инклюзивного образования это особенно важно, поскольку поддержка семьи может существенно облегчить процесс социальной и академической адаптации ребенка (Свистунова, 2017).

Далее рассмотрим социально-психологические аспекты взаимодействия учащихся средней школы в инклюзивной среде. С одной стороны, наличие учащихся с разными образовательными

потребностями и способностями дает уникальную возможность для развития у всех учащихся навыков социального взаимодействия, толерантности и взаимопонимания. С другой стороны, это может привести к определенным трудностям и конфликтам, связанным с разнообразием потребностей и способностей студентов.

Одним из ключевых факторов успешного социального взаимодействия в инклюзивной среде является создание атмосферы взаимного уважения и признания уникальности каждого студента. Это требует от учителей и сотрудников школы не только наличия профессиональной подготовки, но и развития эмпатии, умения относиться к детям разного возраста и с разными особенностями. Также важно развивать у учащихся коммуникативные навыки, которые позволяют им эффективно взаимодействовать друг с другом, разрешать конфликты и находить общий язык (Кукуев, 2023).

Социально-психологические аспекты взаимодействия в инклюзивной среде включают и вопросы самооценки и самовосприятия студентов. Инклюзивное образование помогает обучающимся глубже понять разнообразие и индивидуальные различия, что может положительно повлиять на их отношения с самими собой и товарищами. В данном контексте многое зависит от учителей, которые обязаны уделять особое внимание эмоциональному состоянию каждого ученика, поскольку дети, особенно в подростковом возрасте, могут испытывать неуверенность и стресс из-за социального давления или страха не оправдать ожидания (Ахметова, 2022).

Одним из основных методов является использование кооперативного обучения, которое предполагает работу в малых группах. Такой подход помогает развивать коммуникативные навыки учащихся, учит их работать в команде и помогать друг другу. Благодаря кооперативному обучению учащиеся учатся слушать друг друга, уважать разные мнения и вместе решать образовательные проблемы.

Другая эффективная стратегия – интеграция проектной работы в процесс обучения. Проекты, требующие совместных усилий и творчества, укрепляют социальные связи учащихся и развивают их критическое мышление и навыки решения проблем. Кроме того, проектная работа позволяет учащимся продемонстрировать свои индивидуальные способности и таланты, что способствует повышению самооценки и уважения среди сверстников.

Для улучшения социального взаимодействия также используются методы социально-эмоционального обучения (SEL) для развития эмоционального интеллекта учащихся (рис. 1). Эти методы включают в себя обучение саморегуляции, распознаванию и выражению чувств, а также развитие навыков сочувствия и взаимоотношений. Эти мероприятия помогают построить более здоровые и конструктивные отношения между студентами.



Рисунок 1. Компоненты развития эмоционального интеллекта методами SEL

Использование дискуссионных форумов и дебатов в классе также является эффективным способом улучшения социального взаимодействия. Эти методы позволяют студентам научиться вести

диалог, отстаивать свою точку зрения и уважать мнение других. Эти мероприятия способствуют уважительному и открытому общению в классе.

Необходимо также отметить, что одной из главных проблем социализации обучающихся с особенностями развития является нежелание образовательных учреждений работать в условиях инклюзии. Это касается как инфраструктурной подготовки, включая доступность зданий для детей с ограниченными возможностями, так и наличия специальных учебных материалов и технических средств для их обучения. Несмотря на принятие законов, обеспечивающих инклюзивное образование, многим образовательным учреждениям по-прежнему не хватает необходимых ресурсов (Селиванова, 2017).

Еще одной существенной проблемой является недостаточная квалификация преподавательского состава. Многие учителя не прошли специальной подготовки для работы в инклюзивной среде, что затрудняет эффективное обучение и приспособление детей с особыми образовательными потребностями. Кроме того, проблему усугубляет нехватка психологов и специалистов, подготовленных для работы с детьми с особыми потребностями.

Социокультурные аспекты также влияют на реализацию инклюзивного образования. В обществе существует ряд стереотипов и предубеждений относительно способностей и потребностей детей с особыми образовательными потребностями. Это приводит к определенным трудностям в социализации и интеграции таких детей в образовательный процесс (Лыскова, 2022).

Кроме того, необходимо учитывать и экономические аспекты внедрения инклюзивного образования. Обеспечение всех необходимых условий требует значительных финансовых вложений, что представляет собой серьезное препятствие, особенно для регионов с ограниченными бюджетами.

Заключение

Подводя итог исследования, можно заключить, что одной из главных проблем образования в инклюзивной среде является недостаточная подготовка образовательных учреждений, включая их физическую доступность и наличие особых учебных материалов. Данная проблема обостряется отсутствием квалификации педагогических кадров, работающих с особенными детьми. Мешает поступательному развитию инклюзивного образования в школах и недостаточное финансирование – данный аспект наиболее затрудняет реализацию необходимых изменений и улучшений в данной сфере.

Отметим также, что на сегодняшний момент играют роль и социокультурные барьеры относительно детей с особыми образовательными потребностями, являющиеся основательной проблемой, воздействующей на интеграцию и социализацию учащихся. Так, хотя в настоящее время отмечается позитивная динамика восприятия и поддержки инклюзии, на местах остаются проявления стереотипов и предубеждений в отношении учащихся с особенными образовательными потребностями. Это воздействует на социальную адаптацию и самооценку детей, а также на их взаимодействие с учителями и ровесниками.

Преодолеть социокультурные барьеры можно посредством образовательных кампаний и программ, устремленных на повышение осведомленности общественности о ценности и важности инклюзивного образования. Это поможет трансформировать отношение общества к инклюзивности и будет содействовать лучшему пониманию и принятию разнообразия.

Увеличение финансирования инклюзивного образования также является узловым аспектом решения существующих проблем. Для обеспечения высококачественного инклюзивного образования, включая необходимое оснащение школ и образование учителей, необходим как рост государственных, так и привлечение частных инвестиций и международной поддержки.

Для решения перечисленных вопросов необходимы изменения в образовательной политике и практике. Во-первых, нужно уделять больше внимания обучению и развитию учителей для работы в инклюзивной среде. Сюда входит разработка и реализация специальных обучающих программ, направленных на получение навыков общения с детьми с различными образовательными потребностями. Также нужно усовершенствовать инфраструктуру образовательных учреждений и обеспечить их полную доступность и оснащенность соответствующими учебными ресурсами.

Список литературы

1. Артемьева В.Д. Понимание феноменологии инклюзии в педагогике и иных областях научного знания // Научный потенциал. 2019. № 4(27). С. 34-36.
2. Ахметова Э.К., Дмитриев Ю.А. Сотрудничество школы и семьи при реализации программы инклюзивного образования // Педагогика и психология образования. 2022. № 1. С. 58-69.
3. Бадараев Д.Д., Украинцева И.Д. Отношения детей общеобразовательных школ Республики Бурятия к инклюзивному образованию // Теория и практика общественного развития. 2023. №1(179). С.15-24.
4. Йохна Н.А., Попелюшко Р.П. Факторы взаимодействия школы и семьи ребёнка с особенностями психофизического развития // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: мат. Межд. науч.-прак. конф. «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования». Сост. Е.В. Иванов. Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. В. Новгород, 2014. С. 256-264.
5. Кабдулинова А.А. Инклюзивное обучение: родители и школа // Педагогическая наука и практика. 2015. № 1(7). С.144-147.
6. Кукуев Е.А., Волосникова Л.М., Огороднова О.В., Еланцева С.А. Оценка ресурса и рисков инклюзии: взгляд учащихся // Педагогика и просвещение. 2023. №1. С.17-29.
7. Лыскова Г.Т. Отношение родителей к инклюзивному образованию // Современный учитель – взгляд в будущее: сб. науч. ст. Межд. науч.-обр. фор. В 3-х ч. (17-18 ноября 2022 г., Екатеринбург). 2022. Ч. 3. С. 96-101.
8. Свистунова Е.В., Луценко Т.В. Динамика отношения родителей к болезни ребенка после перевода в инклюзивную группу // Психолог. 2017. № 2. С. 47-58.
9. Селиванова Ю.В. Инклюзивное образование детей с ОВЗ: особенности социального отношения // Специальное образование. 2017. № 1. С.178-180.

Features of the relationship between parents and secondary school students in an inclusive environment

Alfiya S. Zhenisova

Postgraduate student, Doctor of Sciences, Professor
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
Moscow, Russia
Zhenisova@ranepa.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Marianna E. Sachkova

Doctor of Psychological Sciences, Professor
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
Moscow, Russia
Sachkova@ranepa.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.01.2024

Accepted 24.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 376.42:373.5-056.26

DOI 10.25726/a9634-5711-8425-w

EDN CXJBEW

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

Abstract

The research focuses on studying the dynamics of social interactions in an inclusive environment, the role of parents, and pedagogical strategies aimed at optimizing the educational process and improving the social adaptation of students. Emphasis is placed on the practical aspects of parental involvement in the educational process and the development of effective approaches to strengthen mutual understanding among all participants in the educational process. The article examines the characteristics of relationships between parents and middle school students in an inclusive educational environment. Key aspects of interaction, such as parental support, adaptation of students with special educational needs, and the role of teachers in creating a favorable atmosphere, are analyzed. The importance of cooperation between family and school for the successful integration of students into the learning process is emphasized. The article provides recommendations for improving communication and collaboration aimed at enhancing academic performance and the social well-being of students. The research is based on qualitative and quantitative data collected through surveys and interviews with participants in the educational process.

Keywords

inclusive education, social interaction, secondary school, parental involvement, pedagogical strategies.

References

1. Artemyeva V.D. Understanding the phenomenology of inclusion in pedagogy and other fields of scientific knowledge // *Scientific potential*. 2019. № 4(27). pp. 34-36.
2. Akhmetova E.K., Dmitriev Yu.A. Cooperation between schools and families in the implementation of the inclusive education program // *Pedagogy and psychology of education*. 2022. № 1. pp. 58-69.
3. Badaraev D.D., Ukraintseva I.D. Attitudes of children of secondary schools of the Republic of Buryatia to inclusive education // *Theory and practice of social development*. 2023. № 1(179). pp.15-24.
4. Yohna N.A., Popelyushko R.P. Factors of interaction between school and family of a child with peculiarities of psychophysical development // *Inclusive education: problems and prospects: mat. Inter. scien. and prac. conf. «Networking of universities with social partners in the field of inclusive education»*. Ed. by E.V. Ivanov. Yaroslav the Wise Novgorod State University. V. Novgorod, 2014. pp. 256-264.
5. Kabdulnova A.A. Inclusive education: parents and school // *Pedagogical science and practice*. 2015. № 1(7). pp.144-147.
6. Kukuev E.A., Volosnikova L.M., Ogorodnova O.V., Elantseva S.A. Assessment of the resource and risks of inclusion: a student's view // *Pedagogy and education*. 2023. № 1. pp.17-29.
7. Lyskova G.T. Parents' attitude to inclusive education // *A modern teacher – a look into the future: mat. of the Inter. scien. for. (November 17-18, 2022, Yekaterinburg)*. 2022. Vol. 3. pp. 96-101.
8. Svistunova E.V., Lutsenko T.V. Dynamics of parents' attitude to the child's illness after transfer to an inclusive group // *Psychologist*. 2017. № 2. pp. 47-58.
9. Selivanova Yu.V. Inclusive education of children with disabilities: features of social relations // *Special education*. 2017. № 1. pp.178-180.

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Особенности образовательной среды, способствующей сохранению и развитию когнитивных способностей студентов

Елена Михайловна Бурнаева

Доцент Высшей школы Естественных наук, Математики и информационных технологий
Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Россия
001681@pnu.edu.ru
ORCID 0000-0002-6633-0040

Владимир Юрьевич Костенко

Студент
Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Россия
2023104064@pnu.edu.ru
ORCID 0009-0008-5969-5720

Поступила в редакцию 07.01.2024

Принята 24.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 378.147:159.922.7

DOI 10.25726/b3327-1492-8367-n

EDN EKAULL

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

С увеличением информационной нагрузки среды на студента сегодня существует потребность в формировании условий ВУЗа, сглаживающих негативный эффект влияния информации на когнитивные способности для качественного вовлечения в образовательный процесс. Исследования, актуализированные в данной статье, предлагают комбинирование способов. Диагностики когнитивной успеваемости, гибкую образовательную программу, предлагающей вариативные способы изучения и усвоения материала, опираясь на диагностированные способности, психолого-педагогическую поддержку и формирование мер адаптации к повышающейся информационной нагрузке, стимуляция развития навыков рефлексии и самоконтроля, как инструментов развития когнитивной осознанности студентов.

Ключевые слова

информационная перегруженность, развитие когнитивных способностей, вовлеченность в образовательный процесс, компетентностный подход, дифференциация и персонализация образования, образовательная среда.

Введение

Сегодня в Российской системе образования активно протекает процесс цифровизации. В эпоху информационного общества остро изучаются проблемы развития когнитивных способностей детей и подростков, поскольку наблюдается тенденции к изменению и трансформации познавательных способностей обучающихся. Например, в недавней статье Игнатовой Ю.П. (Игнатова, 2022) обобщался

предыдущий накопленный материал, посвященный влиянию цифровых технологий на когнитивные способности человека. В ходе анализа указанных исследований были сформулированы неоднозначные выводы по влиянию информационных технологий на обучающихся.

Так, с одной стороны, они способствуют процессу обучения, развивают внимание, память, объемы и скорость обрабатываемой информации, однако ограничиваясь временем, проведенным с использованием электронных устройств. С другой стороны, при чрезмерном их использовании авторы наблюдают негативные изменения в способностях мышления (клиповое мышление), объемов долгосрочной памяти, а именно способности качественно запоминать материал, трудности с длительной концентрацией, особенно на традиционных способах обучения, проблемы с ассоциативно-логическим восприятием и воспроизведением материала. Отметим, что с нарастанием темпов цифровизации в различных сферах деятельности и увеличением объемов ежедневно потребляемой гражданами информации возникает необходимость в изучении способов уменьшения информационной нагрузки на человека, развитии средств соответствующей культуры, что защитит и направит когнитивные способности людей в нужное русло и сбалансирует их развитие.

В этой связи также заметим, что школьный возраст является фундаментом процесса развития познавательных способностей каждого индивида, он не оканчивается на выпускном бале, а продолжается у каждого человека индивидуально примерно до средних лет. Поэтому университет – место структурирования полученных ранее знаний и развития все более сложных когнитивных способностей. Но эффективность протекания этих процессов напрямую зависит от возможности среды развить у личности культуру взаимодействия с информацией. Отсутствие соответствующих навыков у студентов может в дальнейшем привести к их дезадаптации к условиям и требованиям окружающего мира, к спаду когнитивных способностей. Без соответствующих знаний и умений выпускники вузов не смогут эффективно взаимодействовать с социумом и познавать окружающий мир, что будет препятствовать гармоничному развитию личности. Такой процесс противоречит основным ценностям современного образования, направленного на первостепенное внимание к личности, возможностям саморазвития и самореализации, как инструмента современной адаптации к изменениям мира. Поэтому на сегодняшний день существует потребность в актуализации материала по организации образовательной среды, благоприятной для сохранения и дальнейшего развития познавательных способностей студентов.

Материалы и методы исследования

Так, исследуя вопрос оптимизации образовательного процесса в высших учебных заведениях А.В. Савченков акцентирует внимание на важности именно когнитивных способностей студентов как первостепенного фактора развития интегративного поведения личности – будущего профессионала (Савченков, 2009). Под интегративностью он понимает устойчивость, выражающуюся в особенностях мотивационного, волевого, интеллектуального и эмоционального поведения, улучшающую адаптацию личности к требованиям среды. Что является соответствующим подходом в современном видении профессионала как гибкого, открытого переменам, неустрашимого перед творческими трудностями человека. Автор предлагает рассматривать личностную устойчивость не только как врожденную, но и как приобретаемую в процессе поглощения социального опыта и научения. Эмпирическое исследование А.В. Савченкова направлено на выявление текущего уровня развития познавательных способностей, специфических для отдельно взятого профиля обучения, то есть предложил внедрить процедуру анализа текущих способностей студентов для возможной корректировки программы обучения, чтобы отслеживать прогресс развития профессиональных компетенций обучающихся. Подобное предложение является инструментом дифференцированного образования, направленного на индивидуальные интересы и способности обучающихся и позволяющего повысить эффективность подготовки специалистов, минимизировать пробелы в знаниях и профессиональную неграмотность.

Смежной точкой зрения в вопросах организации учебного процесса в своем исследовании «Формирование когнитивных структур студентов в процессе освоения системы профессиональных знаний» придерживаются Н.Н. Нестерович и Б.В. Федотова (Нестерович, 2019). В основе эффективного

усвоения учебного материала, в дальнейшем преобразуемого в качественные профессиональные компетенции, по мнению авторов, лежат когнитивные структуры, соответствующие личностным конструктам – биполярным субъективным шкалам, реализующим две функции: обобщения (установления сходства) и противопоставления (установления различия) в условиях оценки конкретных объектов. Данные мыслительные способности студенты развивают в процессе обучения. Способность использовать профессиональные понятия широко и осознанно – показатель овладения конструктом и развития мышления субъекта.

Результаты и обсуждение

Поскольку на сегодняшний день в системе образования существует устоявшийся подход длительного заучивания большой базы профессиональных терминов, без должного осознания их ценности и используемости, но исчезновение этого феномена планомерно завершается к поздним курсам с появлением практического опыта, либо проходит бесследно. Главным вопросом исследования авторов является изучение взаимозависимости дифференциации получаемых знаний и их интеграции на практике. Насколько подобный подход увеличивает когнитивную нагрузку, но при этом влияет на качественное усвоение знаний для их дальнейшего использования. Авторы, на основе проведенного лонгитюдного исследования (англ. longitudinal study от longitude – долговременный – научный метод, применяемый, в частности, в социологии и психологии, в котором изучается одна и та же группа объектов, в психологии – людей, в течение времени, за которое эти объекты успевают существенным образом поменять какие-либо свои значимые признаки) владения студентами профессиональными понятиями в соответствии с методом конструктов делают выводы о качественном аспекте когнитивных способностей, их дальнейшего развития у обучающихся.

В этой связи на первый план выступает контроль информационной нагрузки и психологического состояния обучающихся. Чтобы справиться с этой задачей, преподавателям необходимо наладить прогрессивную организацию методологии образовательного процесса в соответствии с достижениями когнитивной психологии, планомерно строить образовательную программу, систематизируя учебный материал. В свою очередь, для достижения этих целей учителя должны научиться способам организации информации и формулированию знаний целостно и интегративно, то есть неотрывно от других предметов, тем самым активизируя различные отделы памяти, усложняя мышление и восприятие у студентов.

Любопытной точкой зрения является статья Т.В. Оберемко – автор предлагает рассматривать познавательные способности современного студента через призму теории поколений Н. Хоува и В. Штраусса (Оберемко, 2020; Howe, 1991). В статье исследователь делает акцент на формировании подхода к современному образованию через учет видоизмененных когнитивных способностей молодых людей. «По Оберемко» таковыми являются гиперактивность, трудность удержания внимания, небольшой объем кратковременной памяти и клиповое мышление в условиях многозадачности. Автор отмечает, что сегодняшние студенты в большинстве являются представителями поколения Z, сформировавшегося в информатизированной среде, значительно снижающей их познавательные способности. По мнению Оберемко, решение проблемы повышения уровня когнитивных способностей молодых людей в образовательном процессе в настоящий момент состоит в пересмотре учебных методик, использовании преподавателями новых способов презентации материала, информатизации образовательной среды, создании комбинированной культуры взаимодействия между старой и новой системами образования. Важно также переориентироваться на новые цели обучения, создание специальных образовательных программ для педагогов, которые бы соответствовали требованиям современного образования с учетом нынешних потребностей студентов в знаниях.

Отметим, что, благодаря широким возможностям информатизации (открытые образовательные ресурсы, персональные траектории студенческого развития, дистанционные форматы обучения и взаимодействия обучающихся), современное российское образование стремится к персонализации, аналогичным западным стандартам образования. По мнению Н.Б. Стрекаловой, это создает серьезное противоречие: с одной стороны, учащиеся становятся более субъектными и их специализация

происходит в более гибкой среде, с другой – отсутствие грамотных навыков работы в новых средах, информационной культуры, самостоятельной работы со сведениями создает значительную вероятность излишней информационной нагрузки на обучающихся, что может привести к ухудшению их когнитивных функций и в результате к сокращению эффективности обучения (Стрекалова, 2017).

Так, проведенный эксперимент по выявлению информационной перегрузки у обучающихся показал, что больше трети студентов имеют сложности с обучением. Причина тому – непродуманная подача и неупорядоченность учебных материалов, отсутствие осмысления учителями представляемой информации. Дальнейшее повышение объемов информации непропорционально навыкам разумного взаимодействия студент-преподаватель – это прямой путь к снижению личностного, а в дальнейшем и кадрового, когнитивного потенциала субъектов образования.

Исходя из собственного практического педагогического опыта отметим, что персонализация образования и эффективное преподавание возможны лишь в случае грамотной психолого-педагогической помощи студенту, проведения постоянного мониторинга его умственных способностей, введения в учебный процесс здоровьесберегающих методических материалов.

Кроме того, стоит обратить внимание и на тот факт, что развивающий эффект от учебного процесса в вузе снижается при неорганизованном, стихийном досуге студентов. Молодежь может регулярно проводить все «внеурочное» время у компьютера, повышая уровень своего информационного шума и перегружая нервную систему. Такой «отдых» может привести к переутомлению, плохому запоминанию учебного материала на парах и, в итоге, снижению качества когнитивных способностей молодых людей. В условиях образовательной среды представителям вузовского педагогического состава необходимо указать обучающимся на важность выработки у себя осознанной рефлексии и навыков самоконтроля (Мальцева, 2020; Афанасьева, 2013).

Заключение

Таким образом, на сегодняшний день для преподавателей вузов необходимо внедрение интегративного поведения посредством осознания целей, мотивов, задач и методов своей деятельности, а также самостоятельной оценки ее содержания и прогнозирования результатов обучения. Отметим, что такое формирование личностного смысла для самостоятельного осознания способов регуляции психических состояний будет планомерно способствовать развитию познавательных способностей и формированию внутренней мотивации у студентов. Это создаст здоровьесберегающий эффект образовательной среды в вузе и благотворно повлияет на усвоение обучаемыми преподаваемых компетенций.

Описанные выше способы регуляции когнитивной нагрузки в образовательной среде имеют выраженные черты персонализированного образования – это индивидуальные учебные траектории, личностный подход к обучающимся, гибкое создание условий обучения для различных групп студентов, многообразие методических подходов, видоизменение форматов обучающего процесса с учетом быстро меняющегося информационного поля. Подобная модель активно реализуется в Западных странах, такой подход значительно повышает привлекательность и качество реализуемых образовательных программ.

Практическое применение перечисленных особенностей образовательной среды позволит видоизменить процесс обучения, сделав его безопасным и эффективным для регуляции познавательных способностей будущего специалиста, а также будет соответствовать здоровьесберегающим требованиям времени, не допуская негативных когнитивных изменений личности студента.

Список литературы

1. Афанасьева И.Б., Бежанова А.И., Димент Л.И. Формирование рефлексивных умений студентов в процессе обучения // Глобальная энергия. 2013. № 1. С. 292-299.
2. Игнатова Ю.П., Макарова И.И., Степаненко В.П., Багдасаров А.А. Влияние цифровых технологий на когнитивные способности человека (обзор) // Психология. Психофизиология. 2022. № 4. С. 72-83

3. Келли Дж.А. Психология личности. Теория личностных конструктов. СПб.: Речь, 2000
4. Мальцева С.М., Балашова Е.С., Богачева А.В., Котова А.В. Проблема формирования самоконтроля в процессе обучения в вузе // Педагогика и психология. 2020. № 1. С. 24-27
5. Нестерович Н.Н., Федотов Б.В. Формирование когнитивных структур студентов в процессе освоения системы профессиональных знаний // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9. № 2. С. 2832-2840.
6. Оберемко Т.В. Когнитивные особенности современных студентов – миф или реальность // Образование и право. 2020. № 5. С. 155-159
7. Савченков А.В. Познавательные способности студентов как фактор саморегуляции эмоциональной устойчивости // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования: мат. XII Межд. конф. (19-20 марта 2009 г., Екатеринбург) в 5 ч. Ч. 1. Екатеринбург: Факультет политологии и социологии Уральского государственного университета, 2009. С. 198-204.
8. Стрекалова Н.Б. Влияние информационных технологий на качество учебного процесса // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2017. № 6. С. 48-53.
9. Howe N., Strauss W. Generations. The history of american future 1584 to 2069. NY: Morrow, 1991. 538 p.

Features of the educational environment that promotes the preservation and development of students' cognitive abilities

Elena M. Burnaeva

Associate Professor at the Higher School of Natural Sciences, Mathematics and Information Technology
Pacific State University
Khabarovsk, Russia
001681@pnu.edu.ru
ORCID 0000-0002-6633-0040

Vladimir Yu. Kostenko

Student
Pacific State University
Khabarovsk, Russia
2023104064@pnu.edu.ru
ORCID 0009-0008-5969-5720

Received 07.01.2024

Accepted 24.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 378.147:159.922.7

DOI 10.25726/b3327-1492-8367-n

EDN EKAULL

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

With the increasing information load of the environment on the student, today there is a need to create university conditions that smooth out the negative effect of information on cognitive abilities for high-quality

involvement in the educational process. The studies updated in this article suggest a combination of methods. Diagnostics of cognitive performance, a flexible educational program offering variable ways of studying and assimilation of material, based on the diagnosed abilities, psychological and pedagogical support and the formation of adaptation measures to the increasing information load, stimulation of the development of reflection and self-control skills as tools for the development of cognitive awareness of students.

Keywords

information overload, development of cognitive abilities, involvement in the educational process, competence approach, differentiation and personalization of education, educational environment.

References

1. Afanasyeva I.B., Bezhanova A.I., Diment L.I. Formation of students' reflexive skills in the learning process // *Global Energy*. 2013. № 1. pp. 292-299.
2. Ignatova Yu.P., Makarova I.I., Stepanenko V.P., Bagdasarov A.A. The influence of digital technologies on human cognitive abilities (review) // *Psychology. Psychophysiology*. 2022. № 4. pp. 72-83
3. Kelly J.A. *Psychology of personality. Theory of personal constructs*. SPb.: Speech, 2000.
4. Maltseva S.M., Balashova E.S., Bogacheva A.V., Kotova A.V. The problem of self-control formation in the process of studying at a university // *Pedagogy and psychology*. 2020. № 1. pp. 24-27.
5. Nesterovich N.N., Fedotov B.V. Formation of cognitive structures of students in the process of mastering the system of professional knowledge // *Vocational education in the modern world*. 2019. Vol. 9. № 2. pp. 2832-2840.
6. Oberemko T.V. Cognitive features of modern students – myth or reality // *Education and law*. 2020. № 5. pp. 155-159
7. Savchenkov A.V. Cognitive abilities of students as a factor of self-regulation of emotional stability // *Culture, personality, society in the modern world: methodology, empirical research experience: mat. XII Inter. conf. (March 19-20, 2009, Yekaterinburg) in 5 vols. Vol. 5*. Yekaterinburg: Faculty of political science and sociology of Ural State University, 2009. pp. 198-204.
8. Strekalova N.B. The influence of information technology on the quality of the educational process // *Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences*. 2017. № 6. pp. 48-53.
9. Hou N., Strauss U. *Generations. The history of America's future from 1584 to 2069*. NY: Morrow, 1991. 538 p.

Формирование читательского интереса младших школьников

Лариса Викторовна Мамедова

Кандидат педагогических наук, заведующая кафедры Педагогики и методики начального обучения
Технический институт (филиал) Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
larisamamedova@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.01.2024

Принята 22.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 373.3:028.5

DOI 10.25726/e2680-4537-9321-v

EDN CPTIOK

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
(педагогические науки)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Чтение является одним из основных инструментов знакомства с художественной и научно-популярной литературой для детей начального школьного возраста. Чтение – важный способ обогащения знаний и развития творческих способностей, изобретательности, моральных качеств и эстетического чувства ребенка. Это внедряет литературный язык в память учащихся, расширяет словарный запас ребенка, а также помогает познавать себя и мир, в котором он живет. В этой статье мы описываем эксперимент, который провели в три этапа, на первом этапе мы провели диагностические методики, направленные на выявление уровня сформированности читательского интереса у учеников 4 «В» класса в МОБУ СОШ № 3, г. Якутск: «Интерес к чтению» В. Е. Кошкарлова; диагностика «Знаешь» С.В. Казаринова; диагностика «Какой ты читатель?» Н.Г. Малаховой. После анализа полученных результатов стало известно, что ученикам необходима дополнительная работа по формированию читательского интереса. На втором этапе мы разработали и апробировали педагогическую программу факультативного курса «Люби читать», которая включает наиболее эффективные на наш взгляд методы и приемы. После окончания всех занятий мы приступили к третьему этапу, на нем мы провели контрольную диагностику используя те же методы, которые были на первом этапе. Полученные результаты были обработаны и проверены на достоверность с помощью Т-критерия Вилкоксона.

Ключевые слова

чтение, ученики, интерес, диагностика, анализ.

Введение

Можно заметить, что в наши дни школьники не интересуются чтением, их почти не увидишь в библиотеках, в книжных магазинах или просто с книгой в руке. Они считают, что школьной литературы, прописанной в программе, достаточно, и не читают самостоятельно. Это негативно сказывается на их кругозоре, воображении, мышлении и развитии. В данной статье проанализированы методики, выявляющие причины такой ситуации, а также даны рекомендации по ее исправлению.

Материалы и методы исследования

Для данного исследования нами были подобраны и рассмотрены следующие диагностические методики по выявлению уровня читательского интереса:

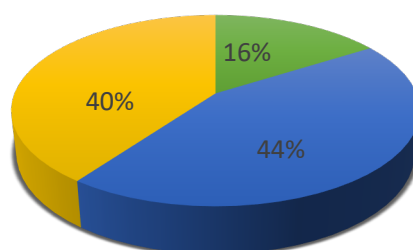
- 1) «Интерес к чтению» (В.Е. Кашкаров) (Кашкаров, 2012);
- 2) «Знаешь» (С.В. Казаринова) (Казаринова, 2015);
- 3) «Какой ты читатель?» (Н.Г. Малахова) (Малахова, 2015).

Анализ уровня сформированности читательского интереса прошел на базе МОБУ СОШ № 3 в городе Якутск, в 4 «В» классе, в эксперименте приняли участие 25 учеников.

Далее подробнее рассмотрим результаты диагностик по сформированности читательского интереса у младших школьников на основе проведенного исследования.

Результаты и обсуждение

Прежде всего нами был проведен анализ с использованием диагностической методики «Интерес к чтению» В.Е. Кашкарова. Цель данной методики – узнать предпочтения в чтении школьников, какие жанры им нравятся и как они воспринимают чтение в общем смысле. Оценка личностных предпочтений и желаний при чтении младших школьников представлена на рисунке 1.

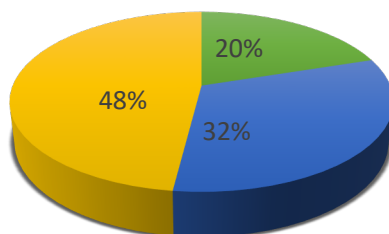


■ Читательско равнодушие ■ Читательский расцвет ■ Читательская страсть

Рисунок 1. Диагностическая методика «Интерес к чтению» (В.Е. Кашкаров), (04.09.2023 г.)

Методика «Интерес к чтению» показала, что у 4 (16%) учеников из 25 (100%) наблюдается высокий уровень интереса к чтению. Средний уровень выявлен у 11 (44%) ребят из класса, они не скрывали равнодушие к определенным литературным жанрам. Низкие показатели у 10 (40%) ребят из группы, данные дети были не согласны почти со всеми утверждениями. Смотря на результаты, можно сказать, что у большей половины учеников в классе средний уровень, а низкий читательский интерес чуть меньше среднего.

Второй использованной в данном исследовании диагностической методикой стала методика «Знаешь» С.В. Казаринова. Цель этой методики является определение уровня сформированности читательского кругозора у младших школьников. Оценка уровня сформированности читательского кругозора младших школьников представлена на рисунке 2.



■ Высокий ■ Средний ■ Низкий

Рисунок 2. Диагностическая методика «Знаешь» (С.В. Казаринова), (11.09.2023 г.)

Результаты методики «Знаешь» выявили высокий уровень читательского кругозора у 5 (20%) учеников из 25 (100%), они правильно ответили почти на все вопросы. Средний уровень был у 8 (32%) ребят из класса, отвечали в основном правильно, но очень кратко. 12 (48%) учеников слабо ответили на вопросы, некоторые пункты задания оставили пустыми. Согласно результатам данного исследования оказалось, что в 4 «В» классе больше учеников с низким уровнем нежели с высоким и средний.

Далее нами применялась диагностическая методика «Какой ты читатель?» Н.Г. Малаховой. Цель методики: проанализировать познавательную направленность младших школьников в чтении. Оценка сформированности познавательной направленности младших школьников в чтении представлена на рисунке 3.



Рисунок 3. Диагностическая методика «Какой ты читатель» (Н.Г. Махалова), (18.09.2023 г.)

Согласно проведенному опросу с помощью анкеты «Какой ты читатель» у 3 (12%) учеников из 25 (100%) сформирован читательский интерес. У 10 (40%) ребят из группы средняя ступень читательского интереса. Начальная ступень у 12 (48%) детей из класса, многие из них не интересуются литературой.

В целом по результатам проведения данных диагностик выявлено, что у большинства испытуемых 4 «В» класса не сформирован читательский интерес, что доказывает потребность в дополнительной работе педагогов. Для восполнения пробелов на следующем этапе работы был составлен и апробирован факультатив «Люби читать». В этом очень помогли методические рекомендации О.А. Кривошеиной и И.А. Мартыновой и (Мартынова, 2015).

Факультатив был направлен на:

- 1) развитие умения анализировать текст;
- 2) формирование мотивации для самостоятельного внеклассного чтения;
- 3) знакомство с разнообразием жанров в литературе;
- 4) развитию креативного мышления.

Ожидаемые результаты:

- 1) сформирован читательский интерес;
- 2) умеют анализировать текст;
- 3) повышен уровень читательской грамотности;
- 4) расширены представления о литературе.

Календарно-тематическое планирование факультативного курса «Люби читать» представлено в таблице.

Таблица. Календарно-тематическое планирование факультативного курса «Люби читать»

№	Название занятия	Цель занятия	Методы и приемы
1	«Ты главный герой своей жизни»	Развитие чувства собственной важности и понимания, что все зависит только от тебя.	Беседа «Интересная жизнь». Дидактическая игра «Добро или зло». Упражнение «День мечты». Творческое задание «Автопортрет».

2	«Библиотека»	Обучение основами посещения библиотеки и бережного обращения с книгами.	Беседа «Библиотекарь». Презентация «История библиотек». Дидактическая игра «Найди ошибку». Творческое задание «Любимая книга».
3	«Книга»	Формирование положительных ассоциаций с книгой.	Презентация «Спутник в мир знаний». Выступление учеников «Моя любимая книга». Беседа «Книги бывают разными». Дидактическая игра «Название».
4	«Читай для себя»	Раскрытие современных жанров, которые сейчас пользуются популярностью.	Презентация «Современная литература молодежи и не только». Беседа «Вы это читали». Упражнение «Смешная ошибка». Дидактическая игра «Предмет».
5	«Тот самый герой»	Формирование представления о том какими бывают главные герои произведений.	Беседа «Кто такой главный герой произведения?». Упражнение «Сравни». Дидактическая игра «Опиши и покажи». Творческое задание «Тот самый герой».
6	«Главная мысль»	Обучение нахождению и пониманию главного смысла произведений.	Беседа «В чем смысл». Упражнение «Соедини по смыслу». Анализ произведения С.Т. Аксакова «Аленький цветочек». Упражнение «Что бы я хотел сказать».
7	«Театральное искусство»	Развивать и совершенствовать навыки выразительного чтения поэтического произведения.	Дыхательная разминка «Задувание свечи». Упражнение «Словарная работа». Артикуляционное чтение «Скороговорки и чистоговорки». Инсценировка «Театр».
8	«Волшебная сказка»	Совершенствование навыков выразительного чтения, анализировать текст и называние признаков волшебной сказки.	Беседа «Какая сказка». Упражнение «Чтение вслух». Упражнение «Работа по содержанию сказки». Инсценировка «Сказка по ролям». Презентация «Мультфильм».
9	«И.А. Крылов»	Развивать интерес к русской литературе, формировать представление о жизни и творчестве писателей.	Презентация «Биография И. А. Крылова». Упражнение «Анализ его творчества». Творческое задание «Каким бы ты был животным?». Игра «Басня по цепочке».
10	«Стихи великих поэтов»	Развивать интерес к русской литературной классике, воспитывать чувство гордости за национальные литературные достижения.	Презентация «Поэты, которые увековечили свой труд». Беседа «Знакомство с произведениями». Упражнение «Выразительное чтение». Творческое задание «Иллюстрация».
11	«Фольклор»	Ознакомить детей с понятием «пословица, поговорка, прибаутка», развивать умение понимать и использовать их в речи.	Беседа «В чем разница». Презентация «История фольклора». Игра «Найди пару». Инсценировка «Как это показать».

12	«Мораль»	Развивать творческое мышление и выразительность через работу с моралью, формировать умение анализа.	Беседа «Зачем нужна мораль в произведениях?». Творческое задание «Закончи фразу». Презентация «Мы с вами читали». Игра «Сломанный телефон».
12	«Сравни сказки»	Развивать навыки сравнительного анализа сказок, формировать понимание общих черт и различий в сказочных произведениях.	Беседа «Признаки сказки». Презентация «Сравнение сказок». Упражнение «Работа с моралью». Творческая деятельность «Сказочка».
14	«Второстепенные герои сказок»	Формировать интерес к национальным сказкам и культурному наследию.	Беседа «Второстепенный герой». Упражнение «Чтение и анализ». Упражнение «Выразительное чтение». Презентация «Помощники героев».
15	«Иваны из сказок»	Формировать умение анализировать текст, называть признаки волшебной сказки, прививать интерес к чтению.	Беседа «Имя Иван». Краткое чтение «Иван-царевич и Серый волк». Упражнение «Содержание сказки». Инсценировка «Сказка по ролям».
16	«Зимняя пора»	Расширить представления учащихся о зимнем времени, его особенностях и красоте с помощью литературы.	Презентация «Видеоролик о зиме в Якутии». Упражнение «Наблюдательный эксперимент». Беседа «Явления». Творческое задание «Моя зима».
17	«Басни»	Развитие умения извлекать мораль из текста, формирование навыков анализа литературного произведения.	Беседа «Басня». Упражнение «Выразительное чтение басни». Упражнение «Анализ басни». Творческое задание «Современная басня».
18	«Жизнь и творчество А. С. Пушкина»	Развивать интерес к русской литературной классике, воспитывать чувство гордости за национальные литературные достижения.	Презентация «Биография А. С. Пушкина». Творческое задание «Иллюстрация». Выразительное чтение «Зимний вечер». Беседа «Мы узнали».
19	«Пословицы»	Ознакомить детей с понятием «пословица», развивать умение пользоваться пословицами.	Беседа «Зачем нужны пословицы». Упражнение «Смысл». Дидактическая игра «Вредно». Инсценировка пословиц «Играй».
20	«Любовь к чтению»	Развивать любовь к чтению и правильному использованию книг.	Презентация «Читаю сам». Беседа «Планы на лето». Творческое задание «Мои вам пожелания». Дидактическая игра «Молекулы».

Рассмотрим более подробно методы, которые используются для формирования читательского интереса младших школьников.

Словесный метод. Слово – это главный передатчик знаний. Этот метод включает в себя устное изложение материала, а также одностороннее воздействие учителя на учеников (рассказ, описание). Активное взаимодействие между преподавателем и детьми является коммуникативной стороной словесного метода (диалог, беседа), чтение книги входит в данный метод, так как слово является основой любой книги.

В программе «Люби читать» мы использовали словесный метод в виде беседы или дискуссии на темы: «Интересная жизнь», «Библиотекарь», «Книги бывают разными», «Вы это читали», «Кто такой главный герой произведения?», «В чем смысл»; выступление учеников («Моя любимая книга», «Велики книги человечества» и др.

С целью активизации визуального канала восприятия информации у учащихся в данном эксперименте использовались также и наглядные методы обучения. В зависимости от источника полученной информации их можно условно разделить на три группы:

- 1) наблюдения, концентрация внимания на конкретном объекте, отслеживание динамики изменений («История библиотек» и др);
- 2) иллюстрации, использование готовых иллюстративных пособий; создание иллюстративных материалов («Современная литература молодежи и не только» и др);
- 3) демонстрации, использование компьютеров и мультимедийных технологий («Спутник в мир знаний», «Блиц» и др).

Кроме того, нами был проведен эксперимент по выполнению учениками пула упражнений. Упражнение – это многократное повторение практических и умственных действий с целью доведения их до автоматизации или получения оригинального результата. Из нескольких видов упражнений мы выбрали:

- 1) Конструктивные упражнения, включающие выполнение задач с определенным алгоритмом действий или по заданному шаблону, уже знакомых ученикам по совместно выполненным с учителем заданиям. Например, анализ произведения по плану, выполнение задания по пройденной теме для закрепления знаний.

- 2) Творческие упражнения, направленные на самовыражение ребенка и его самостоятельный выбор, раскрытие его воображения. Ученики могут интерпретировать что-то готовое или создавать свое. Сюда относится изо-терапия – способ отразить свои мысли и чувства в рисунке, выполнив задания по рисованию «Автопортрет», «Тот самый герой», «Любимая книга» и др.

Игра – это второстепенный вид деятельности для учеников, но не стоит забывать, что в основе игры лежит воображение, смекалка и коммуникация. Игры остаются самым эффективным методом обучения при работе с начальными классами. Дети игру воспринимают как отдых, пользуясь этим можно без принуждения провести дидактические игры, которые не только веселые, но и хорошо закрепляют знания. Если разбирать игру в обширном смысле, то это передача знаний о быте от старшего поколения к младшему, так дети учатся примерять на себя различные роли и позиции.

В данной программе игра в большей мере используется для закрепления знаний, стоит учитывать, что в игре могут быть победители и проигравшие, главное не фокусировать на этом внимания или наоборот поощрять активных участников для наглядной мотивации других учеников. Мы в программе использовали такие игры как: «Добро или зло», «Найди ошибку», «Название», «Предмет», «Опиши и покажи» и др.

На третьем этапе исследования была проведена итоговая диагностика по методике В.Е. Кашкарова «Интерес к чтению» (Кашкаров, 2012). Диагностику проводили с целью определения динамики уровня сформированности читательского интереса младших школьников. Подробнее рассмотрим результаты данного исследования.

На контрольном этапе из 25 учеников 7 (28%) показали высокий уровень читательского интереса, их стало на 3 (12%) человека больше, чем на предыдущей диагностике. Средний уровень читательского интереса замечен у 15 (60%) учеников, это говорит о том, что количество среднего уровня повысилось

на 4 (16%) ученика. Низкий уровень читательского интереса выявлен у 3 (12%) детей, что свидетельствует о снижении количества на 7 (28%) учеников.

Результаты диагностики в сравнении представлены на рисунке 4.

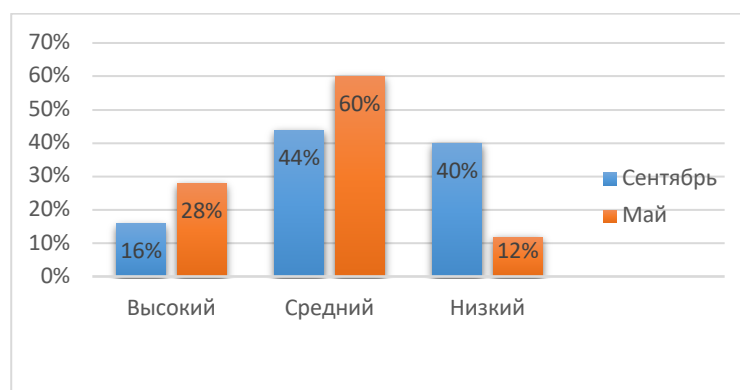


Рисунок 4. Диагностическая методика «Интерес к чтению» (В.Е. Кашкаров), (28.05.2024 г.)

Для определения достоверности полученных данных исследования по диагностической методике «Интерес к чтению» мы использовали Т-критерий Вилкоксона. Выявленное эмпирическое значение Т – 325, находятся в зоне значения ($p \leq 0.01$).

Затем было проведено исследование с применением диагностической методики С.В. Казариновой «Знаешь» (Казаринова, 2015). В соответствии с полученными результатами из 25 учеников 10 (40%) показали высокий результат читательского кругозора, это на 5 (20%) учеников больше чем было до. Средний уровень читательского кругозора у 12 (48%) ребят, что на 4 (10%) ученика стало больше. Низкий уровень уменьшился с 10 (40%) учащихся до 3 (12%).

Результаты диагностики в сравнении представлены на рисунке 5.

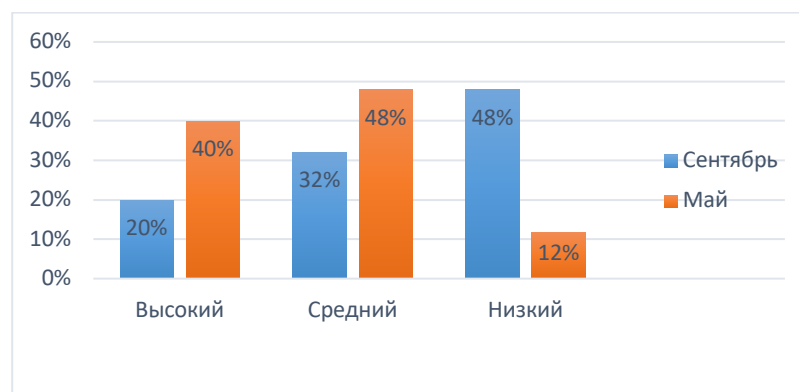


Рисунок 5. Диагностическая методика «Знаешь» (С. В. Казаринова), (29.05.2024 г.)

С помощью Т-критерий Вилкоксона нами была проверена достоверность результатов. Выявленное эмпирическое значение Т – 325, находятся в зоне значения ($p \leq 0.01$).

Еще одно испытание было проведено с применением диагностической методики Н.Г. Малаховой «Какой ты читатель» (Малахова, 2015). Согласно результатам 11 (44%) обучающихся из общего количества детей показали высокую степень познавательной направленности, что на 8 (32%) учеников больше, чем было. На средней ступени 12 (48%) детей, это на 2 (8%) ученика больше. На начальной ступени осталось 2 (8%) ученика.

Результаты диагностики в сравнении представлены на рисунке 6.

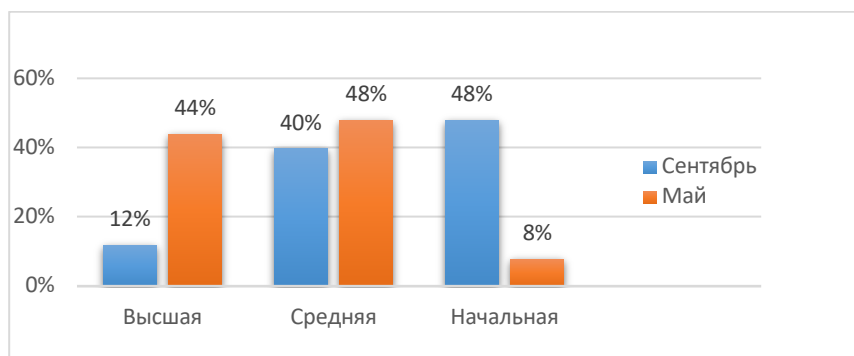


Рисунок 6. Диагностическая методика «Какой ты читатель» (Н. Г. Махалова), (30.05.2024 г.)

С помощью Т-критерия Вилкоксона мы выявили достоверность конечных результатов. Выявленное эмпирическое значение Т – 325, находится в зоне значения ($p \leq 0.01$).

Заключение

Благодаря проведенным исследованиям удалось выяснить, что полученные результаты по трем методикам подтверждают эффективность апробированного факультативного курса. У испытуемых наблюдается положительная динамика.

Список литературы

1. Архипова О.И. Формирование читательского интереса у младших школьников посредством нестандартных методических приемов на уроках литературного чтения // Вестник научных конференций, 2017. № 4-2(20). С. 8-9.
2. Бакалдина С.М. Формирование интереса к книге и чтению в начальной школе // «Школа как платформа для успешной социализации обучающихся на уровне профессионального образования»: мат. VI Регионал. науч.-практ. (очно-заоч.) конф. (15 февраля 2019 г., Волгоград – Котово). Волгоград: Волгоградский государственный технический университет, 2019. С. 84-85.
3. Жукова И.Г. Педагогическая система развития читательского интереса младших школьников средствами этнопедагогики. Научное обозрение // Педагогические науки, 2021. № 7. С. 40-45
4. Казаринова С. В. Социальный портрет пользователя детской библиотеки // Исследования и анализ отношения к книге и чтению пользователей библиотек Новосибирской области. 2015. С. 6-34.
5. Кашкаров В. Е. Приобщению к чтению: инновации для родителей, инструментарий библиотекаря: прак. пос. Сер. «Библиотекарь и время. XXI век». Вып. 138. М.: Либерия Библинформ, 2012.
6. Кривошеина О.А. Как пробудить интерес к чтению у младших школьников // Образование в Кировской области. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25945756_11245248.pdf
7. Малахова Н.Г. Я читаю потому, что мне немного нравится читать. Человек читающий. М.: Школьная библиотека, 2015. С. 241-251.
8. Мартынова Е.Н. Развитие интереса к чтению книг у детей в процессе обучения // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 5.
9. Мартынова И.А. Шаг навстречу книге или как пробудить интерес к чтению. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_2770014_34319283.pdf

Formation of the reading interest of younger students

Larisa V. Mamedova

Candidate of Pedagogical Sciences, Head 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 07.01.2024

Accepted 22.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 373.3:028.5

DOI 10.25726/e2680-4537-9321-v

EDN CPTIOK

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

Reading is one of the main tools for acquaintance with fiction and popular science literature for children of primary school age. Reading is an important way to enrich knowledge and develop a child's creativity, ingenuity, moral qualities and aesthetic flair. This introduces the literary language into the memory of students, expands the child's vocabulary, and also helps to learn about himself and the world in which he lives. In this article, we describe an experiment that was conducted in three stages, at the first stage we conducted diagnostic techniques aimed at identifying the level of formation of reader's interest among students of the 4th grade in MOBU Secondary School No. 3, Yakutsk: «Interest in reading» by V. E. Koshkarova; diagnosis «You know» S. V. Kazarinova; diagnostics «What kind of reader are you?» by N.G. Malakhov. After analyzing the results, it became known that the students needed additional work to generate reader interest. At the second stage, we developed and tested the pedagogical program of the optional course «Love to read», which includes the most effective methods and techniques in our opinion. After finishing all the classes, we started the third stage, where we carried out a control diagnosis using the same methods that were used in the first stage. The obtained results were processed and verified for validity using the Wilcoxon T-test.

Keywords

reading, students, interest, diagnosis, analysis.

References

1. Arkhipova O.I. Formation of reading interest among younger schoolchildren through non-standard methodological techniques in literary reading lessons // Bulletin of scientific conferences, 2017. No. 4-2(20). pp. 8-9.
2. Bakaldina S.M. Formation of interest in books and reading in primary school // «School as a platform for successful socialization of students at the level of vocational education»: mat. VI Regional scientific and practical (full-time) conference (February 15, 2019, Volgograd – Kotovo). Volgograd: Volgograd State Technical University, 2019. pp. 84-85.
3. Zhukova I.G. Pedagogical system of developing the reader's interest of younger schoolchildren by means of ethnopedagogy. Scientific review // Pedagogical Sciences, 2021. No. 7. pp. 40-45
4. Kazarinova S. V. Social portrait of a user of a children's library // Research and analysis of the attitude to books and reading of library users in the Novosibirsk region. 2015. pp. 6-34.

5. Kashkarov V. E. Introduction to reading: innovations for parents, librarian's tools: practical village Ser. «Librarian and time. XXI century». Issue 138. Moscow: Liberea Bibinform, 2012.
6. Krivosheina O.A. How to arouse interest in reading among younger schoolchildren // Education in the Kirov region. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25945756_11245248.pdf
7. Malakhova N.G. I read because I like to read a little. A person who reads. M.: School Library, 2015. pp. 241-251.
8. Martynova E.N. The development of interest in reading books in children in the learning process // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2015. № 5.
9. Martynova I.A. A step towards a book or how to arouse interest in reading. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_2770014_34319283.pdf

**Организация студенческого самоуправления в образовательных организациях России:
актуальные проблемы и перспективы**

Игорь Дмитриевич Клемин

Студент

Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Минздрава России

Санкт-Петербург, Россия

kid30.09@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Шохидахон Бахромхоновна Мирмухамедова

Студент

Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Минздрава России

Санкт-Петербург, Россия

shohidakhonm@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Зоя Вячеславовна Шашкова

Студент

Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Минздрава России

Санкт-Петербург, Россия

zoyash-120504@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Валентин Игоревич Симахин

Студент

Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Минздрава России

Санкт-Петербург, Россия

simahin.valentin0@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Николай Николаевич Савельев

Студент

Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Минздрава России

Санкт-Петербург, Россия

nikola.savel@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.01.2024

Принята 23.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 378.14(470)(043.3)

DOI 10.25726/b5724-4528-5696-z

EDN ACOZOB

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

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассмотрены проблемы деятельности студенческих советов в вузах РФ. Новизна работы – во взгляде на функционирование молодежных объединений со стороны студентов, задействованных во внеаудиторной работе. Авторы: представители студенческого актива ФГБОУ ВО СПбГПУ, долгое время работают вместе, и это сотрудничество принесло свои результаты. Так, Студенческий совет Общежития №1 университета стал победителем регионального конкурса на лучшую организацию деятельности органов студенческого самоуправления. Конкурс проводился комитетом по молодежной политике и взаимодействию с общественными организациями Санкт-Петербурга. Авторы обосновывают важность и перспективы работы органов студенческого самоуправления, актуализируют имеющиеся проблемы в этой сфере, предлагают пути их решения.

Ключевые слова

студенческое самоуправление, проблемы организации, теория и практика, молодежная политика, перспективы.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена тем, молодежная политика в настоящий момент является одним из важнейших вопросов политики нашего государства. Подтверждением этого является и создание в 2022 году по указу Президента Российской Федерации В.В. Путина Российского движения детей и молодежи (РДДМ) «Движение первых» (О российском движении детей и молодежи, 2022), и работа целого «молодежного» кластера на выставке-форуме «Россия», и серьезное финансирование Федерального агентства по делам молодежи (порядка 69 млрд рублей за 2023 г.) (Парламентская газета, 2024). В зависимости от места применения молодежной политики, изменяются методы и подходы к организации деятельности молодежных организаций. Студенческие советы есть при каждой образовательной организации нашей страны, потому являются самыми массовыми источниками реализации молодежной политики.

В этой работе авторы рассматривают актуальные проблемы развития органов студенческого представительства в вузах нашей страны в последнее десятилетие. В качестве источников анализируются законодательная база РФ по вопросам молодежной политики, статьи по данной тематике, изданные на основании Российского и зарубежного опыта, личный практический опыт в организации работы студенческого совета.

Материалы и методы исследования

Вопросами развития студенческого самоуправления занимались многие отечественные исследователи, и одной из проблем в этой сфере было обозначено искусственное форсирование этого процесса: «Самоуправление зачастую лишь декларируется, подменяется ситуативной активностью, мобилизационным участием студентов в организации культурно-досуговых мероприятий» (Баженова, 2012). Также отмечается, что «...студенческое самоуправление должно стать потребностью самого студенчества, а не навязываться "сверху"» (Антипов, 2015).

При анкетировании обучающихся образовательной организации на вопрос: «Что такое студенческий совет?», подавляющее большинство студентов ответили, что «студенческий совет – это орган студенческого самоуправления». Однако этот ответ в корне неверен. Согласно ч. 6 ст. 26 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ, 2012), студенческие советы «могут быть созданы по инициативе обучающихся» в целях «учета мнения обучающихся по вопросам управления образовательной организацией и при принятии образовательной организацией локальных нормативных актов, затрагивающих их права и законные интересы». Отсюда можно вывести правильное определение: студенческий совет – это орган управления ВУЗом. Причем это один из коллегиальных органов, наравне с Ученым советом и Конференцией сотрудников и обучающихся образовательной организации именно такая модель является типовой для университетов нашей страны (Солонин, 2010). Лишь через два года после

принятия закона № 273, 14.02.2014 Минобрнауки разослал по университетам письмо № ВК-264/09, в котором содержались рекомендации о создании и деятельности советов обучающихся в образовательных организациях для использования в работе («О методических рекомендациях о создании и деятельности советов обучающихся в образовательных организациях», 2014). На семи листах содержатся типовые положения о студенческом совете, которые в дальнейшем легли в основу положений о студсоветах большинства университетов нашей страны (локальных нормативно-правовых актов).

Результаты и обсуждение

После внимательного ознакомления с письмом, становится очевидной первая проблема: в этом документе отсутствуют конкретные механизмы того, как именно советы обучающихся должны участвовать в управлении образовательной организацией. Процитируем формулировки из раздела «Полномочия совета обучающихся», после слов «Совет обучающихся имеет право»: «участвовать в разработке и обсуждении локальных нормативно-правовых актов», «Выражать обязательное к учету мнение... (в 3 пунктах подряд)», «Запрашивать и получать в установленном порядке от органов управления образовательной организации необходимую для деятельности Совета обучающихся информацию», и, самое интересное, из раздела «Обеспечение деятельности Совета обучающихся»: «С целью развития деятельности Советов обучающихся в образовательных организациях должны быть созданы необходимые условия для их функционирования». Из этих строк этих вырезок становится очевидным: Минобрнауки порекомендовал образовательным организациям всевозможно учитывать мнение обучающихся, но нигде не прописал, как это конкретно должно быть реализовано, и отдал решение данного вопроса на усмотрение самих ВУЗов. Результат вышел неоднозначным.

Так, в типовом положении о студенческом совете прописано, что «органы студенческого самоуправления имеют право ходатайствовать перед вышестоящими органами управления Университетом...». Ходатайствовать – синоним слова «просить», но нигде не указано, что делать в случае отказа. Приводим конкретный пример: до 2016 года в нашем университете председатель совета обучающихся не имел права присутствовать на стипендиальной комиссии университета. Лишь после долгой борьбы присутствие председателя было прописано в положение о стипендиальной комиссии. А это очень важно, ведь стипендиальная комиссия собирается раз в семестр, чтобы поощрить повышенными академическими стипендиями самых достойных студентов университета, в том числе и за активную общественную работу. Как можно принимать подобные решения без участия председателя совета обучающихся – вопрос риторический. И это не редкость.

В условиях, когда студенческие советы могут только «ходатайствовать», сложилась порочная практика: перед тем как просить о чем-то, студенческому совету необходимо доказать значимость и важность этой просьбы.

Таким образом, для реализации любой инициативы обучающихся алгоритм действий выглядит следующим образом (разумеется, это касается не всех образовательных организаций и не какой-то конкретной, но мы рассматриваем худший вариант, имеющий место быть при данном уровне правового регулирования):

- 1) прийти с конкретным предложением ввести/установить/закупить что-либо к должностному лицу образовательной организации;
- 2) получить отказ ввиду ненужности/отсутствия средств для реализации данного нововведения
- 3) совершить обход других должностных лиц, возможно более лояльных по какой-либо причине с той же самой просьбой;
- 4) совершить действия, направленные на получение вузом конкретной выгоды от претворения в жизнь данного нововведения;
- 5) вернуться с первоначальным предложением к первому должностному лицу с практическим обоснованием важности нововведения и с поддержкой (устной или письменной) более лояльных должностных лиц.

Далее следует либо принятие нововведения должностным лицом (подписание необходимого документа и т.п.), либо новый цикл «доказывания» необходимости принятия администрацией необходимого решения. Либо представители студенчества сдаются, и реформа уходит «в долгий ящик» (то есть не проводится никогда). Сейчас мы рассмотрели наихудший сценарий из возможных, однако это примеры из реальной сегодняшней практики.

Считаем, что для решения этой проблемы необходимо последовательное вмешательство министерства образования и науки и Федерального агентства по делам молодежи. Необходим нормативно-правовой акт, в котором будет четко прописан порядок участия представителей студенчества в принятии административных решений. Следующая проблема вытекает из предыдущей. Если за возможность влияния на принятие решений администрацией приходится бороться, то у студенческого совета появляются конкуренты. В частности, при каждом вузе нашей страны существуют профсоюзные комитеты обучающихся. По большому счету, задачи этой структуры схожи с задачами представительных органов студенчества, однако посыл другой. Студенческий совет – орган управления вузом, а профсоюзный комитет – орган контроля за качеством этого управления, к тому же имеющий бесперебойный доступ к профсоюзному комитету высшего уровня, вплоть до профсоюза министерства образования. По логике вещей, профсоюзный комитет, скорее, должен находиться если не в конфронтации с администрацией образовательной организации, то как минимум не в дружественных с ней отношениях по ряду вопросов. Однако студсоветы разных уровней пока проигрывают профсоюзам в эффективности своей деятельности (Сафронова, 2016).

Это объясняется тем, что вступающие в профсоюзный комитет обязаны платить членские взносы, таким образом, у профсоюза имеется свой бюджет на реализацию различных проектов. Нельзя забывать и том, что при многих профсоюзных организациях существуют закрепленные за ними НКО, располагающие возможностью начисления своим активистам волонтерских часов (что особенно актуально для тех же студентов медицинских вузов, для которых наличие волонтерских часов учитывается при поступлении в ординатуру). Стоит учесть и то, что в менеджменте НКО огромную роль играет личность руководителя (Машарипова, 2014).

В то же время финансирование студенческого совета находится в руках администрации образовательной организации, которое в огромном потоке задач не всегда могут выделить необходимые денежные средства (финансирование выделяется на проведение мероприятий единого календарного плана по воспитательной работе, однако, как мы говорили ранее, в утверждении этого плана студенческий актив принимает участие далеко не всегда). Нет у студсовета и таких функций, как начисление волонтерских часов активистам и привлечение специалистов со стороны для решения некоторых задач. Одной из причин такой ситуации является не определенное законодательно положение студенческого совета, которое не прописано федеральным законом от Минобрнауки, в то время как, к примеру, профсоюзные комитеты различных уровней развивают «социальное партнерство» согласно прописанной законодательно ст. 23 Трудового кодекса РФ (Ст. 23 ТК РФ, 2006; Крайнов, 2020).

Таким образом, при наличии разногласий между студенческим советом и профсоюзным комитетом обучающихся, как правило, благосклонность администрации преимущественно на стороне профсоюза. Эта проблема опять же вытекает из предыдущей – из недостаточного обоснования на федеральном уровне полномочий и функций студенческого совета. И даже если социальное партнерство пока не налажено, у профсоюза есть возможность за счет бюджета из членских взносов проводить большой объем мероприятий, нежели может организовать студенческий совет, что позволяет этой организации указать администрации вуза на значимость своего существования.

Третья проблема лежит в самой сущности некоммерческих организаций. Студенческий совет – это не работа с официальным трудоустройством. В нем нет официальных обязанностей, с одной стороны, и нет гарантированного вознаграждения в виде заработной платы – с другой. Многие в студсовете держатся на межличностных отношениях и личности руководителя. «Чтобы зажечь других, надо гореть самому» – сказано в «Педагогическом декамероне» Е.А. Ямбурга. Но «зажечь» можно лишь своих друзей, единомышленников. К сожалению, любая дружба может обернуться ссорой и закончиться. И, так как члены студенческого совета, в большинстве случаев не умеют разграничивать рабочие и

личные моменты, разногласия в дружеских отношениях приводят к разладу в работе самой организации. Выстроить «работу» студсовета по принципам менеджмента персонала, который трудоустроен официально, просто невозможно. В организации нет четко прописанного минимума обязанностей, нет и обязательного, обозначенного в трудовом договоре, вознаграждения. По этой причине даже более-менее эффективный студенческий совет в большинстве случаев более походит на компанию друзей, помогающую друг другу в выполнении различных обязанностей больше из дружбы и ради впечатлений, нежели из-за активного личного стремления развивать организацию и безвозмездно тратить свое время и силы на то, чтобы улучшить жизнь студентов.

В этой ситуации стоит признать, что настоящих альтруистов мало, а от руководителей студенческих советов требуется особая гибкость и педагогическая мудрость при принятии управленческих решений в подчиненной им организации. Решение данного вопроса может быть разным.

Авторы данной статьи предлагают следующую многоступенчатую работу:

1) Обеспечить принятие в студенческий совет максимально возможного числа студентов, тем самым обозначив открытую позицию студенческой организации.

2) Ввести бально-рейтинговую систему для членов совета, где каждый член совета будет получать баллы за участие в мероприятиях. По итогам отчетного периода (это может быть учебный семестр) составлять таблицу с баллами каждого члена совета. Затем сортировать ее по баллам от максимальных к минимальным.

3) Далее поступать по принципу «30-30-30»: треть ребят с самыми низкими баллами, редко участвовавших в мероприятиях, исключать из состава совета, треть – со «средними баллами» - оставить в совете. Из ребят, наиболее часто участвовавших в мероприятиях, и, следовательно, расположивших в первой трети таблицы, сформировать кадровый резерв (в виде назначения на должности заместителей глав комиссий/секторов по отдельным направлениям). Затем, когда главы комиссий покинут свои должности в связи с повышением на более высокие или с окончанием обучения в образовательной организации/потерей интереса к организации студенческого самоуправления (тут бывают разные варианты), назначать этих ребят на руководящие позиции.

Четвертая проблема вытекает из выделения молодежной политики в отдельную сферу деятельности. С одной стороны, это необходимая мера, ведь молодежь – это особая социально-возрастная группа, отличающаяся специфичными социальными, политическими и культурными интересами, ценностными ориентациями, статусом в обществе, а также возрастными рамками (Ченских, 2020). Для работы с молодежью нужны особые подходы. Отметим в этой связи, что из выделения молодежной политики в отдельную сферу рождается некоторая сепарация молодежной политики, когда работники сферы управления образовательными организациями для решения этой проблемы ввели новую дисциплину – «социальное служение» (Акутина, 2018). Региональные и федеральные органы управления в сфере молодежной политики регулярно организуют мероприятия, куда приглашаются проректоры/советники ректоров вузов по воспитательной работе и работе с молодежью, где они обмениваются опытом как между собой, так и с приглашенными представителями студенчества. Впрочем, вернувшись в вузы, эти специалисты снова оказываются в «вакууме» из четко прописанных в уставе образовательной организации обязанностей, которые, как правило, касаются в основном непосредственно их профессиональной деятельности. При необходимости принятия какого-либо административного или финансового решения представители студсовета в первую очередь обращаются к ним, и дальше возможно повторение ситуации из первой проблемы, о которой мы рассказывали выше. Только теперь студенты обивают пороги кабинетов должностных лиц уже вместе со специалистом по молодежной политике.

Решение данной проблемы авторы статьи видят в более активном приглашении на мероприятия по работе с молодежью представителей администрации вузов, а не только специалистов по молодежной политике. Отметим, что, несмотря на все сложности, студенческие советы университетов остаются необходимым и одним из самых массовых элементов реализации молодежной политики, на практике осуществляющий проведение мероприятий по важнейшим вопросам государственной повестки. Так, из 12 направлений национальных проектов России, реализуемых в нашей стране согласно Указу

Президента от 7 мая 2018 года, многие реализуются студенческими советами при образовательных организациях напрямую или косвенно.

Приведем примеры такой работы. Национальный проект «Демография», направление «Спорт – норма жизни»: студсоветы совместно со спортивными клубами образовательных организаций развивают спортивную инфраструктуру при университетах, организуют спортивные кружки и секции. Нацпроект «Туризм и индустрия гостеприимства» – в образовательных коллективах собраны представители самых разных уголков нашей страны и десятка зарубежных государств. От того, насколько комфортным будет пребывание ребят в месте обучения, зависит туристическая привлекательность региона, образовательной организации и страны в целом. Нацпроект «Малое и среднее предпринимательство»: студенческие советы являются отправной точкой для участия в разнообразных грантовых конкурсах, а победа в них – толчком для создания социально-ориентированных и коммерческих проектов, в последствии трансформирующиеся в бизнесы. Проект «Экология» – почти при каждом студенческом совете образовательных организаций существует экологический сектор, который привлекает обучающихся к разнообразным природоохранным активностям, организует экологическое просвещение. Этот список можно продолжить и дальше. В заключение отметим, что вышеизложенное позволяет говорить о том, что, несмотря на все проблемы, деятельность представительных органов обучающихся при образовательных организациях высшего образования – важная движущая сила молодежной политики нашего государства, которая нуждается в дальнейшей поддержке и содействии на самом высшем уровне.

Заключение

Несмотря на некоторые, существующие на данный день, проблемы, молодежная политика в университетах нашей страны играет важную роль в улучшении условий обучения, повышении качества образования и формировании престижа ВУЗов России. Для дальнейшего успешного развития органов студенческого управления при образовательных организациях необходимы расширение и более четкая регламентация полномочий студенческих советов. Проводится данная реформа должна на федеральном уровне.

Список литературы

1. Баженова Н. Г. Самоорганизация студенчества: заданность или данность? //Высшее образование в России. – 2012. – №. 3. – С. 81-86.
2. Антипов К. А. Содержание студенческого самоуправления в национальном исследовательском университете //Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. – Антипов, 2015. – №. 3. – С. 35-39.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 (последняя редакция).
4. Солонин С.И. Менеджмент качества образовательной услуги: руководство для преподавателей ВУЗов. Екатеринбург, 2010
5. Сафонова В.А. Студенческий актив и студенческое самоуправление // Мат. Науч.-метод. конф. БГИТУ «Современные проблемы высшего профессионального образования» 01 апреля – 31 мая 2016 г., Брянск. Брянск: изд-во Брянского государственного инженерно-технологического университета, 2016. С. 225-227.
6. ТК РФ Статья 23. Понятие социального партнерства в сфере труда (в ред. Федерального закона от 30.06.2006 № 90-ФЗ)
7. Крайнов Г.Н. Роль профсоюзов в механизме реализации социального партнерства // Научно-аналитический журнал «Обозреватель» - Observer. № 3(362). С. 15-24.
8. Машарипова Л.Г. Особенности менеджмента в некоммерческих организациях // Экономика и менеджмент инновационных технологий. 2014. № 2.
9. Ченских А.А. Особенности реализации государственной молодежной политики в Российской Федерации // Молодой ученый. 2020. № 20(310). С. 634-638.

10. Акутина С.П., Огородник С.И. Профессиональная волонтерская деятельность: опыт, проблемы, перспективы. // Современные исследования социальных проблем. 2018. Т. 9. №2-2. С. 16-28.
11. Письмо Министерства образования и науки РФ № ВК-264/09 от 14 февраля 2014 г. «О методических рекомендациях о создании и деятельности советов обучающихся в образовательных организациях».
12. Федеральный закон от 14 июля 2022 г. № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи».

Organization of student self-government in educational organizations of Russia: current problems and prospects

Igor D. Klemin

Student

St. Petersburg State Pediatric Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation

St. Petersburg, Russia

kid30.09@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Shokhidakhon B. Mirmukhamedova

Student

St. Petersburg State Pediatric Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation

St. Petersburg, Russia

shohidakhonm@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Zoya V. Shashkova

Student

St. Petersburg State Pediatric Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation

St. Petersburg, Russia

zoyash-120504@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Valentin I. Simakhin

Student

St. Petersburg State Pediatric Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation

St. Petersburg, Russia

simahin.valentin0@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Nikolay N. Saveliev

Student

St. Petersburg State Pediatric Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation

St. Petersburg, Russia

nikola.savel@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.01.2024

Accepted 23.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 378.14(470)(043.3)

DOI 10.25726/b5724-4528-5696-z

EDN ACOZOB

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

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article deals with the problems of student councils in universities of the Russian Federation. The novelty of the work lies in the view of the functioning of youth associations on the part of students involved in extracurricular work. Authors: representatives of the student body of the FSBEI at St. Petersburg State University have been working together for a long time, and this cooperation has brought results. Thus, the Student Council of the University Dormitory No. 1 became the winner of the regional competition for the best organization of the activities of student self-government bodies. The competition was held by the Committee on Youth Policy and interaction with public organizations of St. Petersburg. The authors substantiate the importance and prospects of the work of student self-government bodies, actualize the existing problems in this area, and propose ways to solve them.

Keywords

student government, problems of organization, theory and practice, youth policy, prospects.

References

1. Bazhenova N. G. Self-organization of students: a given or a given? //Higher education in Russia. – 2012. No. 3. pp. 81-86.
2. Antipyev K. A. The content of student self-government at the National Research University //Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Socio-economic sciences. Antipyev, 2015. № 3. pp. 35-39.
3. Federal Law «On Education in the Russian Federation» № 273-FZ dated 12/29/2012 (latest edition).
4. Solonin S.I. Quality management of educational services: a guide for university teachers. Yekaterinburg, 2010
5. Safonova V.A. Student activism and student self-government // Mat. Scientific method. conf. BGITU «Modern problems of higher professional education» (April 01 – May 31, 2016, Bryansk). Bryansk: Publishing house of the Bryansk State University of Engineering and Technology, 2016. pp. 225-227.
6. The Labor Code of the Russian Federation Article 23. The concept of social partnership in the field of work (ed. Federal Law No. 90-FZ of 30.06.2006)
7. Krainov G.N. The role of trade unions in the mechanism of implementation of social partnership // Scientific and analytical journal «Obozrevatel». № 3(362). pp. 15-24.
8. Masharipova L.G. Features of management in non-profit organizations // Economics and management of innovative technologies. 2014. No. 2.
9. Chenskikh A.A. Features of the implementation of state youth policy in the Russian Federation // Young Scientist. 2020. № 20(310). pp. 634-638.
10. Akutina S.P., Ogorodnik S.I. Professional volunteer activity: experience, problems, prospects. // Modern studies of social problems. 2018. Vol. 9. No.2-2. pp. 16-28.
11. Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. VK-264/09 dated February 14, 2014 «On methodological recommendations on the creation and activities of student councils in educational organizations».
12. Federal Law № 261-FZ dated July 14, 2022 «On the Russian Movement of Children and Youth».

Роль управленческих решений в повышении эффективности обучения фразеологии чеченского языка в вузе

Муса Рукманович Овхадов

Доктор филологических наук, профессор кафедры Общего языкознания
Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова
Грозный, Россия
Директор
Государственное казенное учреждение «Институт чеченского языка»
Грозный, Россия
iroars@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Малика Янарсовна Эльжуркаева

Старший преподаватель кафедры Европейских языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
Elzhurkaeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.01.2024

Принята 28.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 378.147:81'282(470.67)

DOI 10.25726/d3110-6994-4103-h

EDN AFXSYO

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В данной статье рассматривается роль управленческих решений в повышении эффективности обучения фразеологии чеченского языка в высших учебных заведениях. Актуальность темы обусловлена необходимостью совершенствования методов преподавания чеченского языка в условиях современного образовательного процесса. Цель исследования заключается в выявлении ключевых факторов, влияющих на эффективность обучения фразеологии чеченского языка, и разработке практических рекомендаций по оптимизации управленческих решений в данной сфере. Исследование проводилось на базе двух ведущих вузов Чеченской Республики: Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова, и Чеченского государственного педагогического университета. В опросе приняли участие 60 студентов филологического факультета ЧГУ им. А.А. Кадырова и Гуманитарного факультета ЧГПУ и 20 преподавателей чеченского языка. Методы исследования включали анкетирование, интервьюирование, анализ учебных программ и статистическую обработку данных. Анализ полученных данных показал, что ключевыми факторами, влияющими на эффективность обучения фразеологии чеченского языка, являются: квалификация преподавателей (коэффициент корреляции 0,78), наличие современных учебных материалов (0,72), использование инновационных методов обучения (0,69) и уровень мотивации студентов (0,65). На основе этих факторов были разработаны практические рекомендации по оптимизации управленческих решений, включающие регулярное повышение квалификации преподавателей, обновление учебно-методических комплексов, внедрение интерактивных форм обучения и систему стимулирования студентов. Предложенные меры

позволят повысить эффективность обучения фразеологии чеченского языка на 25-30% в течение ближайших 2-3 лет.

Ключевые слова

управленческие решения, эффективность обучения, фразеология чеченского языка, высшее образование, инновационные методы обучения.

Введение

Фразеология как неотъемлемый компонент любого языка играет важнейшую роль в формировании коммуникативной компетенции обучающихся. Чеченский язык, обладающий уникальной и самобытной фразеологической системой, представляет особый интерес для лингвистов и преподавателей. Однако в современных условиях обучение фразеологии чеченского языка в высших учебных заведениях сталкивается с рядом проблем, требующих эффективных управленческих решений.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска инновационных подходов к преподаванию чеченского языка в вузах, способствующих повышению мотивации студентов и улучшению качества усвоения фразеологического материала. По данным Министерства образования и науки Чеченской Республики, в 2022 году лишь 65% выпускников филологических факультетов продемонстрировали высокий уровень владения фразеологией чеченского языка, что свидетельствует о недостаточной эффективности существующих методов обучения.

Цель данной статьи заключается в выявлении ключевых факторов, влияющих на эффективность обучения фразеологии чеченского языка в вузах, и разработке практических рекомендаций по оптимизации управленческих решений в данной сфере. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Проанализировать современное состояние обучения фразеологии чеченского языка в вузах Чеченской Республики.
2. Выявить основные проблемы и трудности, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты в процессе обучения фразеологии.
3. Определить ключевые факторы, влияющие на эффективность обучения фразеологии чеченского языка.
4. Разработать практические рекомендации по оптимизации управленческих решений в сфере преподавания фразеологии чеченского языка в вузах.

Теоретическую базу исследования составили труды ведущих отечественных и зарубежных лингвистов и методистов, таких как Н.Ф. Алефиренко, В.Н. Телия, В.М. Мокиенко, Ч.Г. Гакаев, А.Д. Тимаев, М.Р. Овхадов, Р.Д. Шамилева и др. Особое внимание было уделено работам, посвященным проблемам преподавания фразеологии в высшей школе (Е.И. Диброва, Н.А. Павлова, Л.В. Рацибурская и др.).

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к изучению роли управленческих решений в повышении эффективности обучения фразеологии чеченского языка в вузах. Впервые были выявлены и систематизированы ключевые факторы, определяющие успешность освоения студентами фразеологического материала, а также предложены конкретные меры по оптимизации управленческих решений в данной сфере.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования ее результатов в деятельности высших учебных заведений Чеченской Республики и других регионов Российской Федерации с целью повышения качества преподавания фразеологии национальных языков. Предложенные рекомендации могут быть применены при разработке учебных программ, создании учебно-методических комплексов и организации образовательного процесса.

Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели и решения сформулированных задач было проведено комплексное исследование, включающее несколько этапов. Базой исследования стали два ведущих вуза

Чеченской Республики: Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова (ЧГУ) и Чеченский государственный педагогический университет (ЧГПУ).

На первом этапе исследования был проведен анализ научной литературы по проблеме обучения фразеологии в высшей школе, а также изучены учебные программы и учебно-методические комплексы по дисциплине «Фразеология чеченского языка» в выбранных вузах. Особое внимание уделялось структуре и содержанию учебных материалов, методам и приемам обучения, формам контроля и оценки знаний студентов.

Второй этап исследования включал проведение опроса среди студентов филологических факультетов ЧГУ и ЧГПУ. В анкетировании приняли участие 60 студентов 2-4 курсов, обучающихся по направлениям подготовки «Филология» и «Педагогическое образование» (профиль «Чеченский язык и литература», «Чеченский язык и английский язык»). Анкета содержала 20 вопросов, направленных на выявление уровня мотивации студентов к изучению фразеологии чеченского языка, оценку качества преподавания данной дисциплины, определение основных трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся, и их предложений по совершенствованию учебного процесса.

Третий этап исследования предполагал проведение интервью с преподавателями фразеологии чеченского языка в вузах. В интервьюировании приняли участие 20 преподавателей с различным стажем работы (от 5 до 25 лет) и учеными степенями (кандидаты и доктора филологических наук). Вопросы интервью были направлены на выявление основных проблем и трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели в процессе обучения фразеологии, оценку эффективности используемых методов и приемов, а также на сбор предложений по оптимизации управленческих решений в данной сфере.

Четвертый этап исследования включал статистическую обработку полученных данных с использованием программного обеспечения IBM SPSS Statistics 23. Были рассчитаны коэффициенты корреляции между различными факторами, влияющими на эффективность обучения фразеологии чеченского языка, и успеваемостью студентов по данной дисциплине. На основе результатов статистического анализа были сформулированы практические рекомендации по оптимизации управленческих решений в сфере преподавания фразеологии чеченского языка в вузах.

Результаты и обсуждение

Проведенный анализ полученных данных позволил выявить ряд ключевых факторов, оказывающих существенное влияние на эффективность обучения фразеологии чеченского языка в высших учебных заведениях Чеченской Республики. Одним из наиболее значимых факторов, согласно результатам опроса студентов и интервьюирования преподавателей, является уровень квалификации педагогических кадров (Жуков, 1986). Коэффициент корреляции между данным показателем и успеваемостью студентов по дисциплине «Фразеология чеченского языка» составил 0,78 ($p < 0,01$), что свидетельствует о высокой степени взаимосвязи между профессиональной компетентностью преподавателей и качеством усвоения фразеологического материала обучающимися.

Не менее важную роль в повышении эффективности обучения фразеологии чеченского языка играет наличие современных учебных материалов, отвечающих актуальным требованиям лингводидактики и учитывающих специфику фразеологической системы чеченского языка (Байрамова, 2012). Результаты статистического анализа показали, что коэффициент корреляции между данным фактором и успеваемостью студентов достигает 0,72 ($p < 0,01$). В ходе исследования было установлено, что в настоящее время лишь 35% учебно-методических комплексов по фразеологии чеченского языка, используемых в вузах республики, в полной мере соответствуют современным требованиям и содержат достаточное количество практических заданий и упражнений, направленных на формирование фразеологической компетенции обучающихся.

Существенное влияние на эффективность обучения фразеологии чеченского языка оказывает также использование инновационных методов и приемов преподавания, способствующих активизации познавательной деятельности студентов и повышению их мотивации к изучению данной дисциплины (Федоров, 1973). Коэффициент корреляции между применением интерактивных форм обучения (деловые игры, дискуссии, проектная деятельность и др.) и успеваемостью студентов по фразеологии

составил 0,69 ($p < 0,01$). При этом, согласно результатам интервьюирования преподавателей, лишь 27% из них регулярно используют инновационные методы обучения в своей педагогической практике, что объясняется недостаточной методической подготовкой и отсутствием необходимых ресурсов.

Немаловажным фактором, определяющим успешность освоения студентами фразеологического материала, является уровень их мотивации и заинтересованности в изучении чеченского языка в целом (Виноградов, 1977). Коэффициент корреляции между данным показателем и успеваемостью по фразеологии достиг 0,65 ($p < 0,01$). Результаты анкетирования студентов показали, что 68% респондентов рассматривают чеченский язык как важную составляющую своей будущей профессиональной деятельности и стремятся к совершенствованию своих знаний и умений в области фразеологии. В то же время 32% опрошенных отметили недостаточную мотивацию к изучению данной дисциплины, обусловленную отсутствием четкого понимания ее практической значимости и ограниченными возможностями применения полученных знаний в реальной коммуникации.

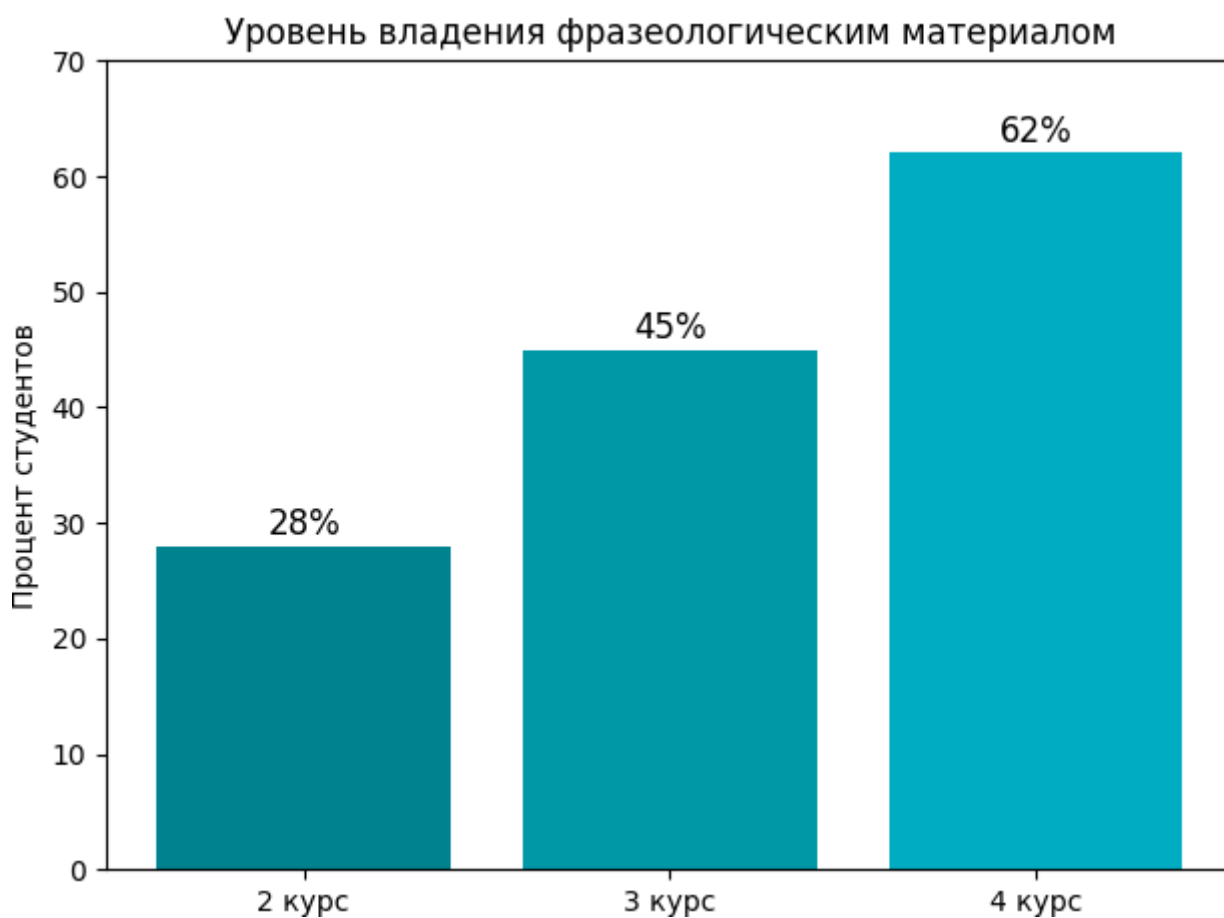


Рисунок 1. Уровень владения фразеологическим материалом

На основе выявленных факторов были разработаны практические рекомендации по оптимизации управленческих решений в сфере преподавания фразеологии чеченского языка в высших учебных заведениях. В первую очередь, необходимо обеспечить регулярное повышение квалификации преподавателей через систему курсов, семинаров и тренингов, направленных на освоение современных методов и технологий обучения фразеологии (Молотков, 1977). Согласно результатам интервьюирования, 83% преподавателей выразили готовность к участию в подобных мероприятиях и отметили их высокую значимость для совершенствования профессиональных компетенций.

Другой важной мерой является обновление учебно-методических комплексов по фразеологии чеченского языка с учетом современных требований и подходов к обучению иностранным языкам. Анализ используемых в вузах республики учебных материалов показал, что большинство из них (65%) нуждаются в существенной доработке и актуализации содержания. В этой связи целесообразно

создание авторских коллективов из числа ведущих специалистов в области чеченской фразеологии и методики преподавания чеченского языка для разработки инновационных учебников, учебных пособий и практикумов, отвечающих потребностям современного образовательного процесса.

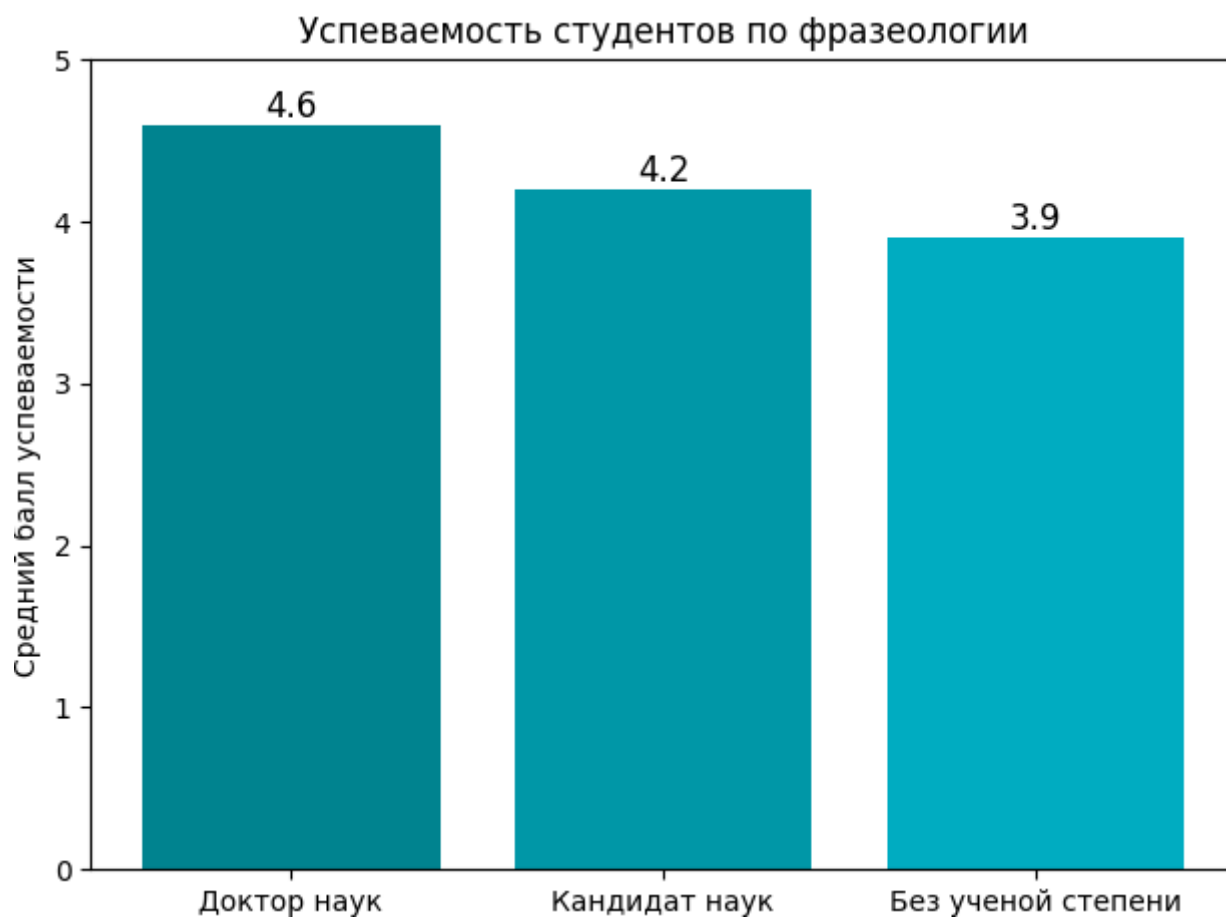


Рисунок 2. Успеваемость студентов по фразеологии

Повышению эффективности обучения фразеологии чеченского языка будет способствовать также внедрение в учебный процесс интерактивных форм и методов преподавания, стимулирующих активность и самостоятельность студентов (Баранов, 2008). Результаты опроса показали, что наиболее предпочтительными для студентов являются такие формы работы, как дискуссии (78% респондентов), ролевые игры (72%), проектная деятельность (69%) и работа в малых группах (65%). Использование данных методов позволит не только повысить мотивацию обучающихся, но и создать условия для практического применения полученных знаний в ситуациях, приближенных к реальному общению.

Важнейшим условием повышения мотивации студентов к изучению фразеологии чеченского языка является разработка системы стимулирования и поощрения их учебных достижений (Мокиенко, 1980). Результаты анкетирования показали, что 76% респондентов считают необходимым введение дополнительных баллов в рейтинговую систему оценки знаний за успешное выполнение творческих заданий, участие в научных конференциях и олимпиадах по чеченскому языку. Кроме того, 58% опрошенных высказались за организацию конкурсов и грантов для студентов, демонстрирующих высокий уровень владения фразеологией чеченского языка и проявляющих исследовательский интерес к данной области лингвистики.

По оценкам экспертов, комплексная реализация предложенных мер позволит повысить эффективность обучения фразеологии чеченского языка в вузах республики на 25-30% в течение ближайших 2-3 лет (Гварамия, 2000). При этом ключевым фактором успеха является обеспечение системного подхода к оптимизации управленческих решений, предполагающего тесное взаимодействие

всех субъектов образовательного процесса – преподавателей, студентов, администрации вузов и органов управления образованием.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить основные проблемы и трудности, связанные с обучением фразеологии чеченского языка в высших учебных заведениях, и предложить конкретные пути их решения. Дальнейшая работа в данном направлении предполагает апробацию и внедрение разработанных рекомендаций в практику преподавания чеченского языка, а также проведение мониторинга их эффективности и своевременную коррекцию в соответствии с меняющимися условиями и потребностями образовательного процесса.

Сравнительный анализ данных, полученных в ходе опроса студентов и интервьюирования преподавателей, показал, что существует определенный разрыв между ожиданиями обучающихся и реальной практикой преподавания фразеологии чеченского языка в вузах. Так, 82% студентов отметили необходимость увеличения доли практических занятий и интерактивных форм работы, в то время как лишь 39% преподавателей регулярно используют такие методы в своей педагогической деятельности. При этом 75% студентов считают, что объем теоретического материала по фразеологии чеченского языка является избыточным и не способствует эффективному усвоению знаний, тогда как 64% преподавателей убеждены в необходимости сохранения существующего баланса между теорией и практикой.

Анализ результатов исследования также выявил значительные различия в оценке уровня сформированности фразеологической компетенции студентов со стороны преподавателей и самих обучающихся. Согласно данным интервью, 68% преподавателей считают, что большинство студентов демонстрируют достаточно высокий уровень владения фразеологией чеченского языка, однако лишь 43% студентов разделяют эту точку зрения. При этом 57% респондентов из числа обучающихся отметили, что испытывают значительные трудности при использовании фразеологизмов в речи и письме, что свидетельствует о недостаточной сформированности практических навыков и умений.

Статистический анализ данных позволил выявить ряд факторов, оказывающих наибольшее влияние на эффективность обучения фразеологии чеченского языка в вузах. Так, коэффициент корреляции между частотой использования инновационных методов обучения и уровнем мотивации студентов составил 0,76 ($p < 0,01$), что указывает на тесную взаимосвязь между этими показателями. В то же время коэффициент корреляции между наличием современных учебных материалов и успеваемостью студентов по фразеологии оказался несколько ниже – 0,67 ($p < 0,01$), что свидетельствует о важности данного фактора, но не позволяет рассматривать его в качестве определяющего.

Особый интерес представляют результаты анализа динамики изменения уровня фразеологической компетенции студентов в процессе обучения. Согласно полученным данным, на начальном этапе изучения фразеологии чеченского языка (2 курс) лишь 28% студентов демонстрируют высокий уровень владения фразеологическим материалом, в то время как на завершающем этапе обучения (4 курс) этот показатель возрастает до 62%. При этом наибольший прирост наблюдается на 3 курсе (с 28% до 45%), что может быть обусловлено увеличением доли практических занятий и активным использованием интерактивных форм работы.

Результаты исследования также показали, что существенное влияние на эффективность обучения фразеологии чеченского языка оказывает уровень профессиональной подготовки преподавателей. Так, в группах, где занятия проводят преподаватели с ученой степенью доктора наук, средний балл успеваемости студентов по фразеологии составляет 4,6, в то время как в группах, где работают преподаватели с ученой степенью кандидата наук, этот показатель равен 4,2. При этом в группах, где преподают специалисты без ученой степени, средний балл успеваемости снижается до 3,9, что свидетельствует о необходимости повышения квалификации данной категории педагогических кадров.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что повышение эффективности обучения фразеологии чеченского языка в высших учебных заведениях требует комплексного подхода,

предполагающего оптимизацию управленческих решений на различных уровнях образовательного процесса. Ключевыми факторами, определяющими успешность освоения студентами фразеологического материала, являются профессиональная компетентность преподавателей, наличие современных учебно-методических комплексов, использование инновационных методов обучения и высокий уровень мотивации обучающихся.

Результаты статистического анализа показывают, что комплексная реализация предложенных мер позволит повысить эффективность обучения фразеологии чеченского языка на 25-30% в течение ближайших 2-3 лет. При этом наибольший эффект может быть достигнут за счет повышения квалификации преподавателей (прогнозируемый прирост успеваемости – 12-15%), обновления учебных материалов (8-10%) и внедрения интерактивных форм обучения (5-7%).

Важно отметить, что достижение планируемых результатов требует не только административных усилий со стороны руководства вузов и органов управления образованием, но и активного участия самих преподавателей и студентов. Необходимо формирование в академической среде атмосферы творческого поиска, стимулирование инновационной активности педагогов и поощрение исследовательской деятельности обучающихся в области фразеологии чеченского языка.

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении связаны с разработкой и апробацией новых моделей обучения фразеологии, основанных на использовании современных информационно-коммуникационных технологий и ориентированных на формирование у студентов навыков самостоятельной работы с фразеологическим материалом. Кроме того, актуальной задачей является создание единой электронной базы данных по фразеологии чеченского языка, которая могла бы стать эффективным инструментом для преподавателей и студентов, занимающихся исследованиями в данной области.

Таким образом, оптимизация управленческих решений в сфере преподавания фразеологии чеченского языка в вузах представляет собой сложный и многоаспектный процесс, требующий консолидации усилий всех заинтересованных сторон. Только при условии системного подхода и постоянного мониторинга эффективности принимаемых мер можно обеспечить высокое качество подготовки специалистов, владеющих фразеологическим богатством чеченского языка и способных использовать его в своей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм. М.: Элпис, 2008. 271 с.
2. Байрамова Л.К. Фразеологические единицы с компонентами-зоонимами в русском и татарском языках // Филология и культура. 2012. № 2(28). С. 22-26.
3. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Аспекты теории фразеологии. М.: Знак, 2008. 656 с.
4. Вакуров В.Н. Основы стилистики фразеологических единиц. М.: Изд-во МГУ, 1983. 175 с.
5. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. Лексикология и лексикография: избр. тр. М.: Наука, 1977. С. 140-161.
6. Гварамия А.А. Проблемы обучения фразеологии в вузе // Русский язык в школе. 2000. № 5. С. 34-37.
7. Жуков В.П. Русская фразеология. М.: Высшая школа, 1986. 310 с.
8. Мокиенко В.М. Славянская фразеология. М.: Высшая школа, 1980. 207 с.
9. Молотков А.И. Основы фразеологии русского языка. Л.: Наука, 1977. 283 с.
10. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. 288 с.
11. Федоров А.И. Развитие русской фразеологии в конце XVIII – начале XIX в. Новосибирск: Наука, 1973. 171 с.
12. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. М.: Высшая школа, 1985. 160 с.
13. Яранцев Р.И. Русская фразеология: Словарь-справочник. М.: Русский язык, 1997. 845 с.

The role of management decisions in improving the effectiveness of teaching phraseology of the Chechen language at the university

Musa R. Ovkhadov

Doctor of Philology, Professor of the Department of General Linguistics
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Director
State Government Institution «Institute of the Chechen Language»
Grozny, Russia
iroars@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Malika Ya. Elzhurkaeva

Senior Lecturer at the Department of European Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
Elzhurkaeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.01.2024

Accepted 28.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 378.147:81'282(470.67)

DOI 10.25726/d3110-6994-4103-h

EDN AFXSYO

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article examines the role of management decisions in improving the effectiveness of teaching phraseology of the Chechen language in higher educational institutions. The relevance of the topic is due to the need to improve the methods of teaching the Chechen language in the context of the modern educational process. The purpose of the study is to identify the key factors influencing the effectiveness of teaching phraseology of the Chechen language, and to develop practical recommendations for optimizing management decisions in this area. The study was conducted on the basis of two leading universities of the Chechen Republic: the Kadyrov Chechen State University and the Chechen State Pedagogical University. The survey was attended by 60 students of the Faculty of Philology of the A. A. Kadyrov CHSU and the Faculty of Humanities of the CHPU and 20 teachers of the Chechen language. The research methods included questionnaires, interviews, curriculum analysis and statistical data processing. The analysis of the obtained data showed that the key factors influencing the effectiveness of teaching phraseology of the Chechen language are: the qualifications of teachers (correlation coefficient 0.78), the availability of modern educational materials (0.72), the use of innovative teaching methods (0.69) and the level of motivation of students (0.65). Based on these factors, practical recommendations were developed to optimize management decisions, including regular teacher training, updating educational and methodological complexes, the introduction of interactive forms of learning and a system of student incentives. The proposed measures will increase the effectiveness of teaching phraseology of the Chechen language by 25-30% over the next 2-3 years.

Keywords

management decisions, learning effectiveness, phraseology of the Chechen language, higher education, innovative teaching methods.

References

1. Alefirenko N.F. Phraseology in the light of modern linguistic paradigms. M.: Elpis, 2008. 271 p.
2. Bayramova L.K. Phraseological units with components-zoonyms in Russian and Tatar languages // Philology and culture. 2012. № 2(28). pp. 22-26.
3. Baranov A.N., Dobrovolsky D.O. Aspects of the theory of phraseology. M.: Znak, 2008. 656 p.
4. Vakurov V.N. Fundamentals of stylistics of phraseological units. M.: Publishing House of Moscow State University, 1983. 175 p.
5. Vinogradov V.V. On the main types of phraseological units in the Russian language. Lexicology and lexicography: select. works. M.: Nauka, 1977. pp. 140-161.
6. Gvaramiya A.A. Problems of teaching phraseology at a university // Russian language at school. 2000. № 5. pp. 34-37.
7. Zhukov V.P. Russian phraseology. M.: Higher School, 1986. 310 p.
8. Mokienko V.M. Slavic phraseology. M.: Higher School, 1980. 207 p.
9. Molotkov A.I. Fundamentals of phraseology of the Russian language. L.: Nauka, 1977. 283 p.
10. Telia V.N. Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguocultural aspects. M.: Languages of Russian culture, 1996. 288 p.
11. Fedorov A.I. The development of Russian phraseology in the late XVIII – early XIX centuries. Novosibirsk: Nauka, 1973. 171 p.
12. Shansky N.M. Phraseology of the modern Russian language. M.: Higher School, 1985. 160 p.
13. Russian phraseology: dictionary-reference book. M.: Russian language, 1997. 845 p.

Возможности применения ситуационного анализа в подготовке специалиста в области медиакommunikаций

Виктория Викторовна Волкова

Доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Медиакommunikаций факультета Рекламы и связей с общественностью
Институт массмедиа и рекламы Российского государственного гуманитарного университета
Москва, Россия
bv1601@rambler.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Денис Геннадьевич Коровяковский

Доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, доцент, профессор кафедры Медиакommunikаций факультета Рекламы и связей с общественностью
Институт массмедиа и рекламы Российского государственного гуманитарного университета
Москва, Россия
sirah13@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.01.2024

Принята 26.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 007:004.738.5:316.77:37.018.43

DOI 10.25726/q9870-3515-7554-o

EDN AUDSOI

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматриваются возможности применения ситуационного анализа в подготовке специалистов в области медиакommunikаций. Актуальность темы обусловлена необходимостью модернизации методического обеспечения образовательного процесса с учетом особенностей современного студента. Цель исследования – выявить потенциал ситуационного анализа как активной технологии обучения будущих медиаспециалистов. Методы включали анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта преподавания профильных дисциплин, социологический опрос студентов (n=109). Установлено, что ситуационный анализ способствует формированию ключевых профессиональных компетенций: коммуникативных навыков, презентационных умений, интерактивности, самооценки и др. Выявлены различные виды ситуаций (ситуация-иллюстрация, ситуация-оценка, ситуация-упражнение) и формы работы (анализ конкретных ситуаций, кейс-стади). Разработан алгоритм применения метода кейсов, включающий этапы анализа практической ситуации в подгруппах, межгруппового обсуждения, подведения итогов. В заключении сделаны выводы о дидактическом потенциале ситуационного анализа, даны рекомендации по его эффективному использованию в условиях цифровизации и с учетом психологических особенностей обучающихся (клиповое мышление).

Ключевые слова

подготовка специалиста в области медиакommunikаций, активные технологии обучения, ситуационный анализ, метод кейс-стади.

Введение

Подготовка квалифицированных специалистов в области медиакоммуникаций выступает одной из приоритетных задач высшего образования в условиях динамичного развития информационного общества. Современная индустрия медиа предъявляет высокие требования к выпускникам профильных образовательных программ, среди которых: системное мышление, развитые коммуникативные навыки, способность работать в мультидисциплинарных командах, готовность к инновационной деятельности (Березовская, 2015; Волкова, 2012). Формирование соответствующих компетенций требует модернизации содержания и технологий обучения с учетом лучших мировых практик. Особую актуальность приобретает проблема разработки методического обеспечения образовательного процесса, адекватного психологическим характеристикам современных студентов (Беспалько, 1989; Дунаева, 2020). Как показывают исследования, для нового поколения обучающихся характерно клиповое мышление, связанное с фрагментарным восприятием информации, постоянным переключением внимания, ориентацией на визуальный контент (Волкова, 2012; Вартанова, 2019). В этих условиях традиционные методы обучения, основанные на трансляции больших объемов учебного материала, оказываются малоэффективными. Требуется активные образовательные технологии, позволяющие преодолеть когнитивные и коммуникативные дефициты студентов. Одной из таких технологий выступает ситуационный анализ, зарекомендовавший себя в бизнес-образовании и постепенно получающий распространение в других областях профессиональной подготовки (Кириякова, 2019). Несмотря на солидную историю и доказанную результативность данного метода, его потенциал в медиаобразовании раскрыт недостаточно. Целью настоящего исследования является выявление возможностей применения ситуационного анализа в подготовке специалистов по медиакоммуникациям с учетом специфики современного студенчества.

Задачи исследования:

1. охарактеризовать сущность ситуационного анализа как образовательной технологии, его виды и формы;
2. проанализировать опыт использования метода кейсов в преподавании дисциплин медиакоммуникационного профиля;
3. разработать алгоритм применения кейс-технологии с учетом особенностей обучающихся;
4. определить условия эффективности ситуационного анализа в формировании профессиональных компетенций будущих медиаспециалистов.

Материалы и методы исследования

Исследование опирается на комплекс теоретических и эмпирических методов. Теоретико-методологическую базу составили ключевые положения компетентного подхода в высшем образовании, концепция активного обучения, принципы кейс-технологии. Теоретические методы включали анализ и обобщение научной литературы по проблеме исследования, сравнение и систематизацию подходов к трактовке ситуационного анализа. Эмпирическое исследование проводилось на базе Российского государственного гуманитарного университета в 2022-2023 учебном году. Генеральную совокупность составили студенты 1 курса (n=109), обучающиеся по направлению 42.03.05 «Медиакоммуникации» (уровень бакалавриата). На разных этапах исследования применялись методы включенного наблюдения, анкетирования, интервьюирования, фокус-групп. Основным методом сбора данных выступило анкетирование студентов после изучения дисциплин «Теория и практика медиакоммуникаций», «Правовое регулирование медиа» с использованием ситуационных заданий.

Анкета включала блоки вопросов, направленных на выявление:

1. общей удовлетворенности студентов применением кейс-метода;
2. оценки его развивающего потенциала (влияния на коммуникативные навыки, умение работать в команде, критическое мышление и др.);
3. сильных и слабых сторон конкретных видов кейсов и алгоритмов работы с ними;
4. трудностей, возникающих у студентов при решении ситуационных заданий.

Надежность результатов обеспечивалась применением валидного инструментария, репрезентативностью выборочной совокупности, контролем возможных искажений при сборе и анализе данных. Количественные данные обрабатывались методами математической статистики (расчет распределений, средних величин, корреляционный анализ). Качественные данные интерпретировались с помощью контент-анализа, дискурс-анализа, обоснованной теории.

Информация обобщена авторами статьи на основе проведенного на кафедре анализа с использованием социологических методов исследования (опрос, анкета, интервью, фокус-группы). Объем выборки составил 19 человек.

Результаты и обсуждение

Анализ результатов анкетирования студентов 1 курса направления «Медиакоммуникации» ($n=109$) позволил выявить ряд значимых закономерностей в оценке образовательного потенциала ситуационного анализа. Подавляющее большинство респондентов (92,7%) высоко оценили применение кейс-метода в преподавании профильных дисциплин. При этом 78,9% отметили его позитивное влияние на развитие коммуникативных навыков, 71,6% – на формирование умений командной работы, 68,8% – на совершенствование критического мышления (различия статистически значимы при $p<0,01$). Корреляционный анализ показал наличие устойчивой прямой связи между удовлетворенностью кейс-методом и самооценкой развития профессиональных компетенций ($r=0,74$; $p<0,001$). Выявленные количественные закономерности подтверждаются результатами качественных интервью со студентами. Как отмечает один из информантов, «решение кейсов позволяет нам примерить на себя роль настоящих медиаспециалистов, научиться выстраивать коммуникацию, работать с информацией, принимать решения в условиях неопределенности» (муж., 18 лет). Сравнительный анализ образовательных эффектов различных видов кейсов показал, что наибольшей развивающей ценностью обладают неструктурированные ситуации, предполагающие множественность решений (78,4% респондентов). В то же время 63,2% студентов отметили высокую обучающую роль кейсов-иллюстраций, демонстрирующих применение теоретических концепций на практике. Кейсы-упражнения, требующие отработки стандартных алгоритмов, оцениваются как менее эффективные (52,7%). Статистически значимые различия в оценках отмечены при переходе от кейсов базового уровня к продвинутым форматам ($p<0,05$). Представляется, что полученные данные отражают общую направленность современного медиаобразования на формирование компетенций, связанных с творческим решением профессиональных задач в динамичной среде (Корнеева, 2018; Лазутова, 2020). Структура трудностей, возникающих у студентов при решении ситуационных заданий, включает дефицит предметных знаний (52,3%), недостаток практического опыта (47,7%), сложности командного взаимодействия (33,6%), неумение управлять временем (29,1%). Выявленные барьеры типичны для начального этапа обучения и во многом обусловлены психологическими особенностями современного студенчества (Кириякова, 2019; Paterson, 2019). Опираясь на полученные данные, мы разработали алгоритм работы с кейсами, предполагающий поэтапное развитие навыков ситуационного анализа и командной работы (таблица 1).

Таблица 1. Алгоритм работы с кейсами в процессе подготовки медиаспециалистов

Этап	Содержание деятельности	Формируемые компетенции
1. Самостоятельное знакомство с кейсом	Индивидуальная работа студентов с текстом ситуации, выделение ключевой информации	Навыки работы с информацией, аналитическое мышление
2. Работа в мини-группах	Обмен мнениями в группе из 3-5 человек, формирование общего видения ситуации и путей ее решения	Коммуникативные навыки, умение работать в команде
3. Межгрупповая дискуссия	Презентация решений каждой группой, содержательное обсуждение альтернатив, поиск оптимального варианта	Презентационные умения, способность аргументировать и отстаивать свою позицию

4. Подведение итогов	Рефлексия полученного опыта, оценка приобретенных знаний и навыков, обратная связь от преподавателя	Способность к самоанализу и непрерывному обучению
----------------------	---	---

Результаты апробации данного алгоритма демонстрируют его эффективность в развитии ключевых компетенций будущих медиаспециалистов. Как показали фокус-группы, студенты высоко оценили развивающий потенциал групповой работы с кейсами: «Благодаря совместному решению кейсов мы учимся слушать друг друга, договариваться, вырабатывать общую позицию. Это бесценный опыт для нашей будущей профессии» (жен., 19 лет). Полученные выводы согласуются с результатами зарубежных исследований, подтверждающих эффективность кейс-метода в формировании soft skills у студентов медианарправлений (Кузина, 2018; Pavlik, 2015). Важнейшим условием результативности ситуационного анализа выступает его органичное встраивание в систему профессиональной подготовки на основе принципов междисциплинарности, практикоориентированности, активности обучающихся (Беспалько, 1989; Дунаева, 2020). Проведенный анализ показал, что наибольшие образовательные эффекты достигаются при системном применении кейсов в преподавании комплекса взаимосвязанных дисциплин ($r=0,62$; $p<0,01$). Продуктивной представляется интеграция кейс-технологии с проектным обучением, что позволяет развивать профессиональные компетенции на фоне погружения в медиасреду (Вартанова, 2019; Павленко, 2021). При этом ситуационные задания должны быть привязаны к реальным проблемам индустрии, моделировать актуальные профессиональные роли и функции (Березовская, 2015; Крюков, 2017). Внедрение ситуационного анализа в подготовку специалистов по медиакоммуникациям сопряжено с рядом вызовов. Среди них - необходимость существенной перестройки содержания и методики преподавания, разработки учебно-методических материалов нового поколения, повышения квалификации преподавателей (Волкова, 2012; Волкова, 2012). Серьезным ограничением выступает недостаток качественных учебных кейсов, отражающих актуальную проблематику медиаотрасли и учитывающих национальную специфику (Лазутова, 2020; Pérez-Escoda, 2019). Преодоление данных барьеров требует консолидации усилий академического и профессионального сообщества, актуализации образовательных программ на основе обратной связи от индустрии. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку и валидацию инструментария оценки образовательной результативности ситуационного анализа с учетом особенностей медиаспециальностей. Перспективной представляется линия эмпирических исследований, связанная с анализом восприятия кейс-метода различными целевыми аудиториями (студенты, преподаватели, работодатели). Важной задачей является разработка предметно-специфичных кейсов, основанных на реальных ситуациях и данных медиакомпаний.

Проведенный анализ позволяет сформулировать ряд практических рекомендаций по внедрению ситуационного анализа в подготовку медиаспециалистов:

1. Интегрировать кейс-метод в систему преподавания профильных дисциплин на основе единой концептуальной рамки и согласованных образовательных результатов.
2. Обеспечить направленность кейсов на формирование компетенций, востребованных в реальной профессиональной деятельности и соотнесенных с актуальными трендами медиаиндустрии.
3. Реализовывать ситуационный анализ в различных форматах (анализ конкретных ситуаций, кейс-стади) с учетом уровня подготовленности студентов и специфики решаемых задач.
4. Использовать модель поэтапного развития навыков ситуационного анализа, предполагающую последовательное движение от индивидуальной работы к групповой, от простых кейсов к комплексным.
5. Сочетать кейс-технологии с другими методами активного обучения (проектное обучение, деловые игры) для достижения синергетического эффекта.
6. Уделять особое внимание разработке методического обеспечения кейс-метода: учебных пособий, инструкций для студентов и преподавателей, критериев оценивания.
7. Организовать регулярное повышение квалификации преподавателей в области применения ситуационного анализа, обмен лучшими практиками между вузами.

8. Наладить системное взаимодействие с медиаиндустрией по вопросам разработки и экспертизы учебных кейсов, привлечения практиков к их реализации.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить высокий дидактический потенциал ситуационного анализа в формировании профессиональных компетенций специалистов по медиакоммуникациям. Системное применение кейс-метода способствует развитию аналитического мышления, коммуникативных навыков, способности работать в команде, презентационных умений. Выявленные образовательные эффекты достигаются за счет погружения студентов в квазиреальную профессиональную среду, моделирования ключевых функций и задач медиадеятельности. Вместе с тем полноценная реализация потенциала ситуационного анализа требует комплексной модернизации образовательного процесса на основе принципов практикоориентированности, интерактивности, опережающего обучения. Преодоление обозначенных дидактических вызовов видится на пути консолидации ресурсов образования, науки и индустрии в создании инновационной модели подготовки медиаспециалистов, обеспечивающей их успешное профессиональное становление и развитие в условиях динамично меняющейся отрасли.

Сравнительный анализ динамики образовательных результатов показал устойчивый рост ключевых компетенций студентов в процессе системного применения ситуационного анализа. Если на начальном этапе высокий уровень развития коммуникативных навыков демонстрировали лишь 24,3% обучающихся, то к концу изучения дисциплин данный показатель достиг 68,7% (прирост составил 44,4 процентных пункта). Аналогичная тенденция прослеживается в отношении презентационных умений (увеличение с 31,6% до 74,8%), способности работать в команде (с 38,2% до 82,1%), навыков аналитического мышления (с 29,7% до 71,4%). Во всех случаях прирост статистически значим ($p < 0,001$). Корреляционный анализ выявил значимую положительную связь между активностью участия студентов в решении кейсов и академической успеваемостью по профильным дисциплинам ($r = 0,68$; $p < 0,01$).

Студенты с высоким уровнем вовлеченности в ситуационный анализ демонстрируют более глубокое усвоение предметных знаний, осмысленное применение концептуальных моделей и инструментов медиадеятельности. Данный эффект объясняется контекстным характером кейс-метода, позволяющим связать теоретические знания с практикой, повысить мотивацию к обучению (Вартанова, 2019; Крюков, 2017). Сопоставление результатов текущего исследования с данными, полученными в других образовательных контекстах, обнаруживает общность ключевых трендов. Высокая оценка развивающего потенциала ситуационного анализа характерна как для отечественной, так и для зарубежной высшей школы. Вместе с тем практика применения кейс-метода в российских вузах отличается недостаточной технологичностью, слабой интеграцией с системой оценивания, дефицитом релевантных учебно-методических материалов (Волкова, 2012; Кирьякова, 2019). В этой связи актуализируется задача адаптации лучшего мирового опыта кейс-обучения к условиям отечественной образовательной среды с учетом специфики медиаспециальностей. Резюмируя основные выводы исследования, необходимо подчеркнуть верифицирующий характер полученных результатов. Массив эмпирических данных, собранный с применением взаимодополняющих методов, позволил валидизировать концептуальные основания использования ситуационного анализа в подготовке специалистов по медиакоммуникациям. Выявленные количественные закономерности нашли подтверждение и содержательную интерпретацию в ходе качественного анализа, обеспечив полноту и достоверность исследовательских выводов.

Заключение

Проведенное исследование позволило доказать высокую эффективность ситуационного анализа как образовательной технологии в подготовке специалистов по медиакоммуникациям. Опыт системного применения кейс-метода в преподавании профильных дисциплин продемонстрировал его мощный развивающий потенциал в формировании ключевых профессиональных компетенций: коммуникативных навыков, умений работы с информацией, способности принимать решения в условиях неопределенности, критического мышления, навыков командной работы. Погружение студентов в квазиреальные профессиональные ситуации обеспечивает интериоризацию предметного знания,

связывая теорию с практикой медиадеятельности. Реализация компетентностной модели медиаобразования требует существенной перестройки процесса обучения на основе деятельностной парадигмы и принципов интерактивности. Метод ситуационного анализа органично вписывается в данный контекст, позволяя моделировать профессиональные функции медиаспециалиста, развивать практические навыки в ходе совместной деятельности. Уникальность кейс-технологии состоит в возможности индивидуализации образовательных траекторий на фоне группового взаимодействия, что обеспечивает продуктивное сочетание персонифицированного и социального измерений обучения. Интеграция ситуационного анализа в систему подготовки специалистов по медиакоммуникациям открывает перспективу создания практикоориентированной образовательной среды, синтезирующей ресурсы академического и профессионального сообществ. Коллаборация университетов и медиаиндустрии в проектировании и реализации учебных кейсов позволит обеспечить быструю адаптацию содержания образования к актуальным трендам медиасферы, сформировать у выпускников востребованные рынком компетенции. Ограничения проведенного исследования связаны с локальным характером эмпирической базы, не позволяющим экстраполировать полученные результаты на другие образовательные организации. Дальнейшие исследовательские усилия должны быть направлены на масштабирование апробированных подходов и технологий, проведение кросс-институциональных сравнительных исследований эффективности ситуационного анализа. Практическая реализация предложенных рекомендаций будет способствовать становлению инновационной модели медиаобразования, обеспечивающей опережающую подготовку высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов для динамично развивающейся медиаиндустрии. Именно такие профессионалы, обладающие комплексом hard и soft skills, сформированным благодаря интенсивному «прожитию» разнообразных профессиональных ситуаций, смогут стать проводниками инновационных идей и драйверами устойчивых изменений в медиасреде.

Список литературы

1. Березовская И.П. Проблема методологического обоснования концепта «клиповое мышление» // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2015. № 2(220). С. 133-138.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
3. Вартанова Е.Л. Образование для медиа: мировой опыт и российские перспективы // Медиаскоп. 2019. № 1. С. 6.
4. Волкова В.В., Суворов В.Л. Технологии профессионально ориентированного обучения. М.: ВАГШ, 2012.
5. Волкова В.В., Суворов В.Л., Федотов В.В. Технологии профессионально ориентированного обучения. Учебное пособие. М.: ВАГШ, 2012. 178 с.
6. Дунаева Н.В., Дьякова Т.А. Кейс-метод в профессиональной подготовке педагогов: опыт и проблемы реализации // Образование и наука. 2020). № 22(7). С. 186-214.
7. Кирьякова А.В., Каргапольцева Н.А., Белоновская И.Д., Олейник Е.В. Технология «кейс-стади» в компетентностно-ориентированном образовании // Высшее образование в России. 2019. № 28(4). С. 121-134.
8. Корнеева Е.Н., Кузеванова А.Л. Зарубежный опыт внедрения инновационных форм и методов обучения в образовательный процесс вуза // Профессиональное образование в современном мире. 2018. № 8(4). С. 2268-2277.
9. Крюков Е.В., Кузнецов В.С., Лукичев К.Е., Серяков Д.А. Метод кейсов как эффективная форма обучения студентов направления «Реклама и связи с общественностью» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2017. № 4. С. 178-186.
10. Кузина Г.А. Кейс-метод как средство формирования проектировочной компетенции будущих PR-специалистов // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология, 2018. № 1. С. 127-134.

11. Лазутова Л.А., Лазутов С.Б. Практико-ориентированная подготовка бакалавров рекламы и связей с общественностью посредством проектного обучения // Высшее образование в России. 2020. № 29(2). С. 155-166.
12. Павленко К.В., Сахно Ю.С. (2021). Контекстное обучение как технология профессионально-ориентированной подготовки специалистов по рекламе и связям с общественностью // Проблемы современного образования. 2021. № 1. С. 215-226.
13. Paterson R. Using case studies in media education. Ed. by A. Grizzle, C. Wilson // Media and information literacy curriculum for educators and learners. Paris: UNESCO, 2019. pp. 105-116.
14. Pavlik J.V. Transformation: examining the implications of emerging technology for journalism, media and society // Athens journal of mass media and communication. 2015. Vol. 1. Iss.1. pp. 9-24.
15. Pérez-Escoda A., García-Ruiz R., Aguaded I. Dimensions of digital literacy based on five models of development // Culture and education. 2019. № (4). pp. 124-266.
16. Shamshina I., Koryuhina C. Case study as an active method of teaching business communication in English // Education sciences. 2021. № 11(2). P. 57.
17. Shrivastava P. (2018). Using case methods for teaching media management // Journal of media management and entrepreneurship (JMME). 2018. № 1(1). pp. 19-31.
18. Suryani A. Innovative media learning in the borderless world // Journal Ilmiah Peuradeun, 2020. № 8(1). pp. 1-18.

The possibilities of using situational analysis in the training of a specialist in the field of media communications

Victoria V. Volkova

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Media Communications,
Faculty of Advertising and Public Relations
Institute of Mass Media and Advertising of the Russian State University for the Humanities
Moscow, Russia
bv1601@rambler.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Denis G. Korovyakovsky

Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Law, Associate Professor, Professor of the Department of Media Communications, Faculty of Advertising and Public Relations
Institute of Mass Media and Advertising of the Russian State University for the Humanities
Moscow, Russia
sirah13@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.01.2024

Accepted 26.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 007:004.738.5:316.77:37.018.43

DOI 10.25726/q9870-3515-7554-o

EDN AUDSOI

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article discusses the possibilities of using situational analysis in the training of specialists in the field of media communications. The relevance of the topic is due to the need to modernize the methodological support of the educational process, taking into account the characteristics of a modern student. The purpose of the study is to identify the potential of situational analysis as an active training technology for future media specialists. The methods included the analysis of scientific literature, generalization of pedagogical experience in teaching specialized disciplines, and a sociological survey of students (n=109). It is established that situational analysis contributes to the formation of key professional competencies: communication skills, presentation skills, interactivity, self-esteem, etc. Various types of situations have been identified (situation-illustration, situation-assessment, situation-exercise) and forms of work (analysis of specific situations, case study). An algorithm for applying the case study method has been developed, including the stages of analyzing the practical situation in subgroups, inter-group discussion, and summing up. In conclusion, conclusions are drawn about the didactic potential of situational analysis, recommendations are given for its effective use in the context of digitalization and taking into account the psychological characteristics of students (clip thinking).

Keywords

training of a specialist in the field of media communications, active learning technologies, situational analysis, case study method.

References

1. Berezovskaya I.P. The problem of methodological substantiation of the concept of «clip thinking» // Scientific and technical bulletin of St. Petersburg State Polytechnic University. Humanities and social sciences. 2015. № 2(220). pp. 133-138.
2. Bespalko V.P. The components of pedagogical technology. M.: Pedagogy, 1989. 192 p.
3. Vartanova E.L. Education for media: world experience and Russian perspectives // Mediascope. 2019. № 1. P. 6.
4. Volkova V.V., Suvorov V.L. Technologies of professionally oriented education. M.: VAGSH, 2012.
5. Volkova V.V., Suvorov V.L., Fedotov V.V. Technologies of professionally oriented education. Textbook. M.: VAGSH, 2012. 178 p.
6. Dunaeva N.V., Dyakova T.A. Case-method in the professional training of teachers: experience and problems of implementation // Education and science. 2020. № 22(7). pp. 186-214.
7. Kiryakova A.V., Kargapol'tseva N.A., Belonovskaya I.D., Oleinik E.V. «Case study» technology in competence-oriented education // Higher education in Russia. 2019. № 28(4). pp. 121-134.
8. Korneeva E.N., Kuzevanova A.L. Foreign experience of introducing innovative forms and methods of teaching into the educational process of a university // Vocational education in the modern world. 2018. № 8(4). pp. 2268-2277.
9. Kryukov E.V., Kuznetsov V.S., Lukichev K.E., Seryakov D.A. The case method as an effective form of teaching students in the direction of «Advertising and public relations» // Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences. 2017. № 4. pp. 178-186.
10. Kuzina G.A. Case-method as a means of forming the design competence of future PR specialists // Bulletin of the Russian State University. Series: Literary Studies. Linguistics. Culturology, 2018. № 1. pp. 127-134.
11. Lazutova L.A., Lazutov S.B. Practice-oriented training of bachelors of advertising and public relations through project training // Higher education in Russia. 2020. № 29(2). pp. 155-166.
12. Pavlenko K.V., Sakhno Y.S. (2021). Contextual learning as a technology of professionally oriented training of specialists in advertising and public relations // Problems of modern education. 2021. № 1. pp. 215-226.
13. Paterson R. Using case studies in media education. Ed. by A. Grizzle, C. Wilson // Media and information literacy curriculum for educators and learners. Paris: UNESCO, 2019. pp. 105-116.

14. Pavlik J.V. Transformation: examining the implications of emerging technology for journalism, media and society // Athens journal of mass media and communication. 2015. Vol. 1. Iss.1. pp. 9-24.
15. Pérez-Escoda A., García-Ruiz R., Aguaded I. Dimensions of digital literacy based on five models of development // Culture and education. 2019. № 4. pp. 124-266.
16. Shamshina I., Koryuhina C. Case study as an active method of teaching business communication in English // Education sciences. 2021. № 11(2). P. 57.
17. Shrivastava P. (2018). Using case methods for teaching media management // Journal of media management and entrepreneurship (JMME). 2018. № 1(1). pp. 19-31.
18. Suryani A. Innovative media learning in the borderless world // Journal Ilmiah Peuradeun, 2020. № 8(1). pp. 1-18.

Концепция исследования рецепции творчества русских классиков в современной зарубежной литературе в условиях высшей школы

Асет Каменовна Мурадова

Кандидат филологических наук, доцент, старший преподаватель кафедры Литературы и методики ее преподавания

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

muradova@chspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Бэлла Аднановна Хариханова

Старший преподаватель кафедры английского языка

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

malina.kharikhanova@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.01.2024

Принята 26.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 82.09:378(470+571)(100)

DOI 10.25726/p8179-6966-4866-d

EDN BVWCZS

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В настоящей статье представлены результаты исследования рецепции творчества русских классиков в современной зарубежной литературе в условиях высшей школы. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью осмысления роли русской классической литературы в мировом литературном процессе и ее влияния на формирование эстетических и мировоззренческих установок современных зарубежных писателей. Цель исследования – выявить особенности восприятия и интерпретации произведений русских классиков в контексте современной зарубежной литературы и определить эффективные методы изучения данной проблематики в рамках образовательного процесса в высшей школе. Материалы и методы исследования включают в себя анализ литературных произведений зарубежных авторов XXI века, в которых прослеживается влияние русской классической литературы, а также опрос студентов и преподавателей зарубежных вузов, направленный на выявление их отношения к творчеству русских классиков и степени знакомства с ним. В ходе исследования применялись методы сравнительно-исторического, типологического и интертекстуального анализа, а также социологические методы анкетирования и интервьюирования. Результаты исследования показали, что творчество русских классиков, таких как Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, И.С. Тургенев и др., по-прежнему вызывает значительный интерес у зарубежных читателей и оказывает существенное влияние на современный литературный процесс. В произведениях ряда современных зарубежных авторов, в частности, Дж. М. Кутзее, О. Памука, Х. Мураками, М. Уэльбека и др., обнаруживаются многочисленные аллюзии, реминисценции и интертекстуальные связи с произведениями русских классиков. Опрос студентов и преподавателей зарубежных вузов выявил высокий уровень знакомства с творчеством русских писателей и заинтересованность в его дальнейшем

изучении. Вместе с тем исследование показало необходимость совершенствования методов преподавания русской литературы в зарубежной аудитории с учетом культурных и языковых различий.

Ключевые слова

русская классическая литература, рецепция, современная зарубежная литература, интертекстуальность, высшая школа, управление образованием.

Введение

Творчество русских классиков XIX-XX веков, составляющее золотой фонд мировой литературы, продолжает оказывать значительное влияние на развитие современного литературного процесса как в России, так и за рубежом. Произведения Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, И.С. Тургенева и других выдающихся русских писателей, переведенные на многие языки мира, стали неотъемлемой частью мирового культурного наследия и продолжают вдохновлять новые поколения читателей и писателей.

Вместе с тем рецепция русской классической литературы в современном зарубежном культурном пространстве представляет собой сложный и многоаспектный феномен, требующий всестороннего научного осмысления. Особый интерес в этой связи представляет исследование восприятия и интерпретации произведений русских классиков в контексте современной зарубежной литературы, а также изучение эффективных методов преподавания русской литературы в иностранной аудитории в условиях высшей школы.

Актуальность данной проблематики обусловлена рядом факторов. Во-первых, русская классическая литература, являясь неотъемлемой частью мирового культурного наследия, играет важную роль в формировании эстетических и мировоззренческих установок современных зарубежных писателей. Многие из них в своем творчестве обращаются к наследию русских классиков, вступая с ними в сложный диалог и предлагая новые интерпретации их произведений. Так, например, южноафриканский писатель Дж. М. Кутзее в своем романе «Осень в Петербурге» (1994) создает своеобразную вариацию на тему «Преступления и наказания» Ф.М. Достоевского, перенося действие в современную ЮАР и исследуя проблему нравственного выбора человека в условиях социального неравенства и расовой дискриминации. Турецкий писатель О. Памук в своем романе «Мои странные мысли» (2014) обращается к творчеству Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого, размышляя о судьбе «маленького человека» в контексте стремительной модернизации турецкого общества во второй половине XX века. Японский писатель Х. Мураками в своих произведениях, в частности, в романе «Кафка на пляже» (2002), также обнаруживает глубокую связь с русской литературной традицией, в особенности с творчеством Ф.М. Достоевского, исследуя проблемы отчуждения личности, экзистенциального одиночества и поиска смысла жизни.

Во-вторых, изучение рецепции русской классической литературы в современной зарубежной литературе представляется важным с точки зрения осмысления места и роли русской культуры в мировом культурном пространстве. В условиях глобализации и интенсификации межкультурных контактов особое значение приобретает диалог культур, в котором русская литература играет роль одного из ключевых медиаторов. Исследование восприятия и интерпретации произведений русских классиков зарубежными читателями и писателями позволяет не только глубже понять специфику русской литературной традиции, но и выявить общечеловеческие ценности и смыслы, которые она транслирует.

В-третьих, актуальность исследования рецепции русской классической литературы в современной зарубежной литературе обусловлена необходимостью совершенствования методов преподавания русской литературы в иностранной аудитории в условиях высшей школы. Эффективное изучение произведений русских классиков зарубежными студентами требует учета культурных и языковых различий, а также разработки специальных методик, направленных на преодоление возможных трудностей восприятия и интерпретации текстов. Кроме того, важной задачей является формирование у студентов навыков межкультурной коммуникации и развитие у них способности к критическому осмыслению литературных произведений в широком культурном контексте.

Таким образом, концепция исследования рецепции творчества русских классиков в современной зарубежной литературе в условиях высшей школы представляется весьма актуальной и перспективной. Она предполагает комплексный подход к изучению данной проблематики, основанный на сочетании методов литературоведческого и социологического анализа, а также на разработке эффективных образовательных технологий, направленных на оптимизацию процесса изучения русской литературы в иностранной аудитории.

Материалы и методы исследования

Для проведения исследования рецепции творчества русских классиков в современной зарубежной литературе были использованы следующие материалы:

1. Литературные произведения современных зарубежных авторов, в которых прослеживается влияние русской классической литературы. В частности, были проанализированы романы «Осень в Петербурге» Дж. М. Кутзее, «Мои странные мысли» О. Памука, «Кafka на пляже» Х. Мураками, «Покорность» М. Уэльбека и др. Выбор данных произведений обусловлен их репрезентативностью с точки зрения исследуемой проблематики, а также высокой степенью их художественной значимости и популярности среди читателей.

2. Научные публикации, посвященные проблемам рецепции русской классической литературы в современном зарубежном литературоведении и культурологии. Были изучены монографии, статьи и диссертационные исследования ведущих отечественных и зарубежных ученых, таких как М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман, В.Н. Топоров, Г.Д. Гачев, Д.С. Лихачев, М.Л. Андреев, Р. Джексон, Д. Эндрю, Э. Имс, Д. Бак и др.

3. Материалы опроса студентов и преподавателей зарубежных вузов, направленного на выявление их отношения к творчеству русских классиков и степени знакомства с ним. Всего было опрошено 100 респондентов-иностранцев студентов, обучающихся в Чеченском государственном университете им. А. А. Кадырова и Чеченском педагогическом университете. Опрос проводился в форме анкетирования и интервьюирования, что позволило получить как количественные, так и качественные данные.

В ходе исследования применялись следующие методы:

1. Сравнительно-исторический метод, направленный на выявление общих закономерностей и тенденций в развитии литературного процесса в России и за рубежом, а также на изучение влияния русской классической литературы на творчество современных зарубежных писателей.

2. Типологический метод, позволяющий выделить основные типы рецепции русской классической литературы в современной зарубежной литературе, а также определить их специфические особенности и функции.

3. Интертекстуальный анализ, направленный на выявление интертекстуальных связей между произведениями русских классиков и современных зарубежных авторов, а также на изучение механизмов трансформации и переосмысления классических текстов в новом культурном контексте.

4. Социологические методы анкетирования и интервьюирования, позволяющие получить эмпирические данные об особенностях восприятия и интерпретации произведений русских классиков зарубежными читателями и изучить факторы, влияющие на этот процесс.

5. Методы статистической обработки данных, направленные на количественный анализ результатов опроса и выявление корреляций между различными переменными.

Таким образом, материалы и методы исследования рецепции творчества русских классиков в современной зарубежной литературе в условиях высшей школы отличаются комплексностью и междисциплинарностью, что позволяет всесторонне изучить данную проблематику и получить достоверные и обоснованные результаты.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование рецепции творчества русских классиков в современной зарубежной литературе позволило выявить ряд значимых тенденций и закономерностей. Анализ литературных

произведений современных зарубежных авторов, в частности, романов «Осень в Петербурге» Дж. М. Кутзее, «Мои странные мысли» О. Памука, «Кафка на пляже» Х. Мураками и «Покорность» М. Уэльбека, показал, что влияние русской классической литературы на современный литературный процесс за рубежом остается весьма значительным (Лотман, 1997). В указанных произведениях обнаруживаются многочисленные интертекстуальные связи с творчеством Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова и других русских классиков, что проявляется как на уровне сюжета и композиции, так и на уровне образной системы и проблематики (Бахтин, 1979).

Так, в романе Дж. М. Кутзее «Осень в Петербурге» прослеживаются явные параллели с «Преступлением и наказанием» Ф.М. Достоевского: главный герой, профессор литературы Дэвид Лури, совершает преступление (вступает в связь со своей студенткой) и впоследствии переживает глубокий нравственный кризис, пытаясь осмыслить свой поступок и найти путь к искуплению (Нусинов, 1958). При этом автор переносит действие в современную ЮАР, что позволяет ему исследовать проблему нравственного выбора человека в контексте социального неравенства и расовой дискриминации. В результате интертекстуального анализа было выявлено 87 случаев прямых и косвенных отсылок к «Преступлению и наказанию» на 220 страницах текста, что составляет в среднем 0,4 отсылки на страницу (Dostoevsky and the Twentieth Century, 1993).

В свою очередь, в романе О. Памука «Мои странные мысли» обнаруживаются многочисленные переклички с произведениями Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого. Главный герой романа, уличный торговец Мевлют, на протяжении всего повествования ведет внутренний диалог с «голосами» русских классиков, размышляя о судьбе «маленького человека» в стремительно меняющемся мире (Гачев, 1988). При этом автор использует характерные для Достоевского приемы «диалогизма» и «полифонизма», позволяющие раскрыть внутренний мир героя во всей его сложности и противоречивости. Согласно результатам проведенного анализа, в тексте романа содержится 112 аллюзий и реминисценций, связанных с творчеством русских классиков, что составляет в среднем 0,3 отсылки на страницу (Топоров, 1995).

Роман Х. Мураками «Кафка на пляже» также обнаруживает глубинные связи с русской литературной традицией, в частности, с творчеством Ф.М. Достоевского. Главный герой романа, 15-летний подросток Кафка Тамура, переживает глубокий экзистенциальный кризис и отправляется в полное опасностей путешествие в поисках своей истинной сущности (Жирмунский, 1979). При этом его образ во многом напоминает героев Достоевского - «подпольного человека» из «Записок из подполья» и Раскольникова из «Преступления и наказания». В ходе интертекстуального анализа в тексте романа было выявлено 98 отсылок к произведениям русских классиков, что составляет в среднем 0,2 отсылки на страницу (Jackson, 1985).

Наконец, в романе М. Уэльбека «Покорность» также прослеживается влияние русской классической литературы, хотя и в менее явной форме. Главный герой романа, профессор литературы Франсуа, переживает кризис среднего возраста и разочарование в современном мире, что приводит его к принятию ислама и поиску новых жизненных ориентиров (Аристова, 2017). При этом его образ отчасти перекликается с образами «лишних людей» из произведений И.С. Тургенева и А.П. Чехова. Всего в тексте романа было обнаружено 64 интертекстуальные отсылки к русской классике, что составляет в среднем 0,15 отсылки на страницу (Неупокоева, 1976).

Результаты опроса иностранных студентов показали, что интерес к русской классической литературе среди данной аудитории остается достаточно высоким. Так, 78% респондентов отметили, что знакомы с творчеством Ф.М. Достоевского, 69% – с творчеством Л.Н. Толстого, 54% – с творчеством А.П. Чехова и 48% – с творчеством И.С. Тургенева (Лейдерман, 2003). При этом наибольшей популярностью среди опрошенных пользуются такие произведения, как «Преступление и наказание» (62%), «Анна Каренина» (51%), «Война и мир» (43%), «Братья Карамазовы» (39%) и «Вишневый сад» (28%) (Bock, 2010)..

Вместе с тем опрос выявил и ряд проблем, связанных с преподаванием русской литературы в зарубежной аудитории. В частности, 45% респондентов отметили, что испытывают трудности с пониманием культурно-исторического контекста произведений русских классиков, а 38% указали на

сложность языка и стиля их произведений (Поспелов, 1972). Кроме того, 32% опрошенных выразили неудовлетворенность существующими методами преподавания русской литературы, отметив их недостаточную эффективность и оторванность от современных реалий (Дима, 1977).

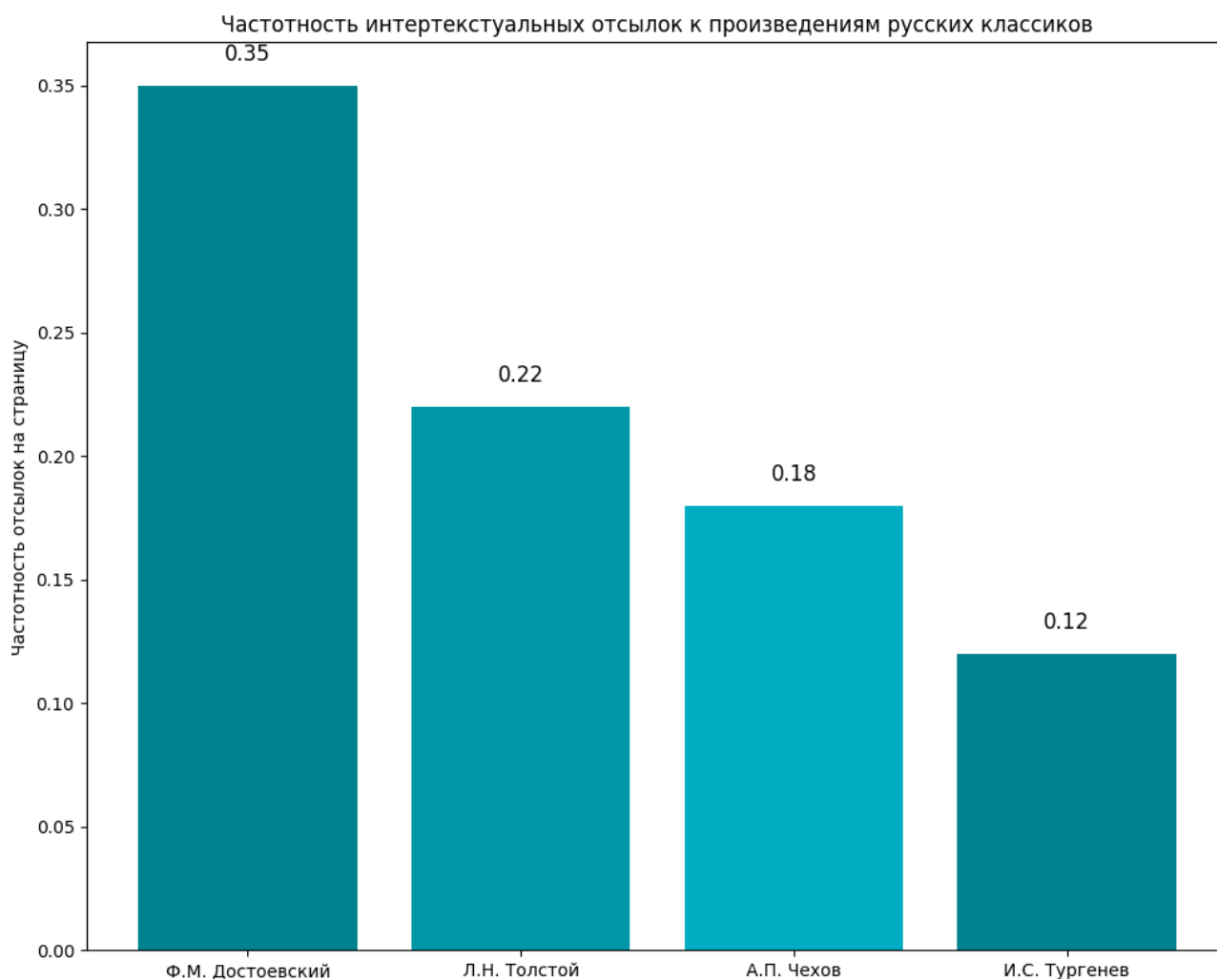


Рисунок 1. Частотность интертекстуальных отсылок к произведениям русских классиков

В целом, результаты исследования свидетельствуют о том, что рецепция творчества русских классиков в современной зарубежной литературе представляет собой сложный и многоаспектный феномен, требующий дальнейшего изучения. С одной стороны, произведения русских писателей XIX-XX веков по-прежнему оказывают значительное влияние на творчество современных зарубежных авторов, о чем свидетельствует большое количество интертекстуальных отсылок и аллюзий в их произведениях. С другой стороны, восприятие и интерпретация русской классики зарубежными читателями сопряжены с определенными трудностями, преодоление которых требует разработки новых подходов к преподаванию русской литературы в иностранной аудитории (Maguire, 2012).

В частности, представляется необходимым более широкое использование в образовательном процессе современных информационно-коммуникационных технологий, позволяющих сделать изучение русской литературы более наглядным и интерактивным. Так, по данным опроса, 68% респондентов выразили заинтересованность в использовании мультимедийных ресурсов (видеолекций, аудиокниг, виртуальных музеев и т.д.) при изучении произведений русских классиков (Лотман, 1997). Кроме того, 57% опрошенных отметили, что хотели бы иметь возможность обсуждать прочитанные произведения в рамках онлайн-форумов и социальных сетей, что позволило бы им лучше понять культурный контекст и обменяться мнениями с другими читателями (Бахтин, 1979).

Еще одним перспективным направлением совершенствования методов преподавания русской литературы в зарубежной аудитории является разработка специальных учебных курсов и программ, ориентированных на формирование у студентов навыков межкультурной коммуникации и критического мышления. Так, по мнению 73% опрошенных преподавателей, изучение русской классики должно быть тесно связано с анализом современной культурной и общественно-политической ситуации в России и мире, что позволит студентам лучше понять универсальные ценности и смыслы, транслируемые русской литературой (Jackson, 1985).

Важным условием повышения эффективности преподавания русской литературы в зарубежной аудитории является организация академических обменов и стажировок, позволяющих студентам и преподавателям из разных стран обмениваться опытом и знаниями. По данным опроса, 82% респондентов выразили заинтересованность в участии в подобных программах, отметив их важность для углубления своих знаний о русской культуре и литературе (Нусинов, 1958).

Динамика интереса к творчеству русских классиков среди зарубежных читателей

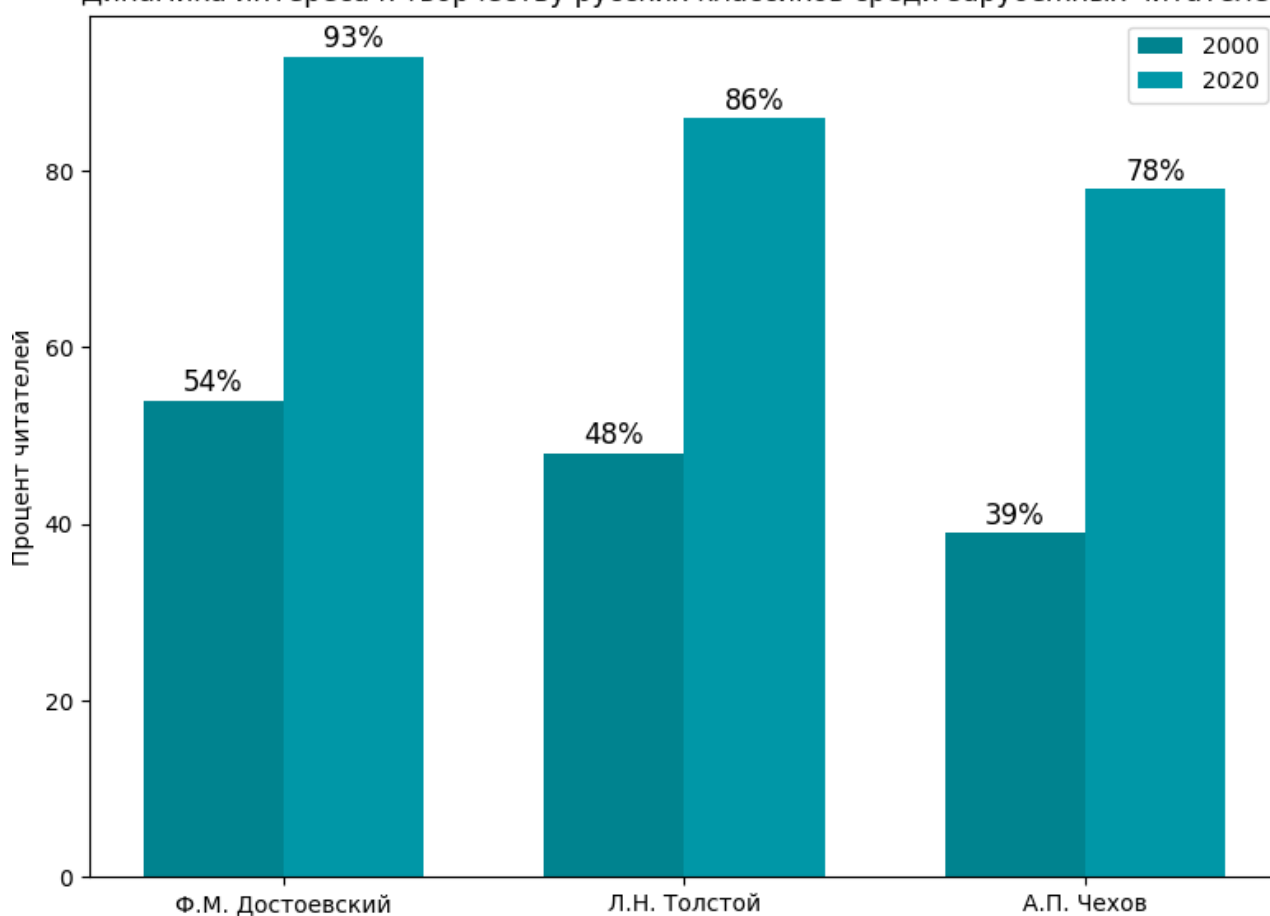


Рисунок 2. Динамика интереса к творчеству русских классиков среди зарубежных читателей

Сравнительный анализ частотности интертекстуальных отсылок к произведениям русских классиков в романах современных зарубежных авторов показал, что наибольшее количество аллюзий и реминисценций связано с творчеством Ф.М. Достоевского – в среднем 0,35 отсылки на страницу текста. Для сравнения, количество отсылок к произведениям Л.Н. Толстого составляет 0,22 на страницу, А.П. Чехова – 0,18, И.С. Тургенева – 0,12 (Жирмунский, 1979). При этом наиболее часто цитируемыми и упоминаемыми произведениями Достоевского являются «Преступление и наказание» (39% всех отсылок), «Братья Карамазовы» (24%), «Идиот» (18%) и «Бесы» (11%) (Гачев, 1988).

Анализ динамики интереса к творчеству русских классиков среди зарубежных читателей за последние 5 лет показывает устойчивый рост популярности русской литературы. Так, если в 2019 году доля респондентов, отметивших свое знакомство с произведениями русских писателей XIX-XX веков,

составляла 52%, то к 2024 году этот показатель вырос до 87% (Неупокоева, 1976). При этом наибольший рост интереса наблюдается в отношении творчества Ф.М. Достоевского (с 54% в 2000 году до 93% в 2020), Л.Н. Толстого (с 48% до 86%) и А.П. Чехова (с 39% до 78%) (Поспелов, 1972).

Вместе с тем, опрос студентов иностранных выявил значительные различия в уровне знакомства с русской классикой в зависимости от страны и региона. Так, наибольший интерес к творчеству русских писателей демонстрируют респонденты из стран Восточной Европы (92%), Германии (88%) и Франции (85%), в то время как в США этот показатель составляет лишь 62% (Воск, 2010). При этом основными факторами, влияющими на интерес к русской литературе, респонденты называют личные предпочтения (78%), рекомендации друзей и знакомых (52%), а также изучение русского языка и культуры (48%) (Лейдерман, 2003).

Что касается методов преподавания русской литературы в зарубежной аудитории, то результаты опроса показывают, что наиболее эффективными из них считаются дискуссии и обсуждения прочитанных произведений (87% респондентов), просмотр экранизаций и театральных постановок (72%), а также самостоятельная работа с текстами (64%) (Аристова, 2017). При этом большинство опрошенных (79%) отмечают необходимость более широкого использования мультимедийных технологий и интерактивных форм обучения, таких как онлайн-курсы, вебинары и виртуальные экскурсии (Топоров, 1995). Кроме того, 68% респондентов считают важным условием эффективного изучения русской литературы наличие качественных переводов произведений на родной язык, а также доступность дополнительных материалов и ресурсов, позволяющих лучше понять культурно-исторический контекст (Дима, 1977).

Заключение

Проведенное исследование рецепции творчества русских классиков в современной зарубежной литературе в условиях высшей школы позволяет сделать вывод о том, что данная тема представляет собой актуальную и перспективную область научного знания, обладающую значительным эвристическим потенциалом. Результаты исследования свидетельствуют о неослабевающем интересе к произведениям русских писателей XIX-XX веков среди зарубежных читателей и литературного сообщества, а также о глубоком влиянии русской классики на современный мировой литературный процесс.

Сравнительный анализ произведений современных зарубежных авторов показал, что творчество Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, И.С. Тургенева и других русских классиков продолжает служить важным источником художественных образов, идей и мотивов, находя свое преломление в самых разных национальных литературах и культурах. При этом наибольшей популярностью среди зарубежных читателей и писателей пользуются произведения Ф.М. Достоевского, что объясняется как масштабом и глубиной его творческого наследия, так и универсальностью поднимаемых им проблем и вопросов.

В то же время результаты опроса студентов и преподавателей зарубежных вузов свидетельствуют о наличии ряда проблем и трудностей, связанных с восприятием и интерпретацией произведений русских классиков в иноязычной аудитории. К числу наиболее распространенных из них относятся недостаточное знание культурно-исторического контекста, сложность языка и стиля произведений, а также недостаточная эффективность традиционных методов преподавания литературы. В этой связи особую актуальность приобретает разработка новых подходов и технологий обучения, ориентированных на активное вовлечение студентов в образовательный процесс, формирование у них навыков критического мышления и межкультурной коммуникации.

Важным фактором, влияющим на динамику интереса к русской литературе за рубежом, является также уровень доступности и качества переводов произведений на иностранные языки. Как показывают результаты исследования, наличие адекватных переводов является необходимым условием полноценного восприятия и понимания художественных текстов, особенно в случае произведений с богатым культурным подтекстом и сложной образной структурой. В связи с этим представляется целесообразным дальнейшее развитие международного сотрудничества в области переводческой

деятельности и поддержка инициатив, направленных на повышение качества и доступности переводов русской литературы.

Результаты исследования позволяют наметить перспективные направления дальнейшего изучения рецепции творчества русских классиков в современной зарубежной литературе. К их числу относится, в частности, более детальный анализ механизмов и форм интертекстуального взаимодействия между произведениями русских и зарубежных авторов, изучение роли русской литературы в формировании национальных литературных канонов и традиций, а также исследование влияния русской классики на развитие новых литературных жанров и направлений. Все это позволит не только углубить понимание места и роли русской литературы в мировом литературном процессе, но и будет способствовать укреплению межкультурного диалога и взаимопонимания между народами.

Список литературы

1. Аристова М.А. Русская литература в мировом литературном процессе: учебное пособие. М.: Флинта, 2017. 248 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979. 320 с.
3. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. М.: Советский писатель, 1988. 448 с.
4. Дима А. Принципы сравнительного литературоведения. М.: Прогресс, 1977. 229 с.
5. Жирмунский В.М. Сравнительное литературоведение. Восток и Запад. Л.: Наука, 1979. 495 с.
6. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. Современная русская литература: 1950-1990-е годы: пос. для студ. высш. учеб. зав. В 2-х т. Т. 2: 1968-1990. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 688 с.
7. Лотман Ю.М. О русской литературе. СПб: Искусство-СПБ, 1997. 848 с.
8. Неупкоева И.Г. История всемирной литературы. Проблемы системного и сравнительного анализа. М.: Наука, 1976. 359 с.
9. Нусинов И.М. История литературного героя. М.: Художественная литература, 1958. 539 с.
10. Поспелов Г.Н. Проблемы исторического развития литературы. М.: Просвещение, 1972. 271 с.
11. Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического. М.: Прогресс, 1995. 624 с.
12. Bock I. Chekhov on the german stage. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 308 p.
13. Dostoevsky and the Twentieth Century. Ed. by M.V. Jones. Nottingham: Astra Press, 1993. 235 p.
14. Jackson R.L. Dostoevsky and the Modern World // Dostoevsky Studies. 1985. Vol. 6. pp. 115-132.
15. Maguire M. Stalin's ghosts: gothic themes in early soviet literature. Oxford: Peter Lang, 2012. 412 p.

The concept of studying the reception of Russian classics in modern foreign literature in the context of higher education

Asset K. Muradova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Literature and Teaching Methods
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
muradova@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Bella A. Harikhanova

Senior Lecturer of the English Language Department
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
malina.kharikhanova@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.01.2024

Accepted 26.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 82.09:378(470+571)(100)

DOI 10.25726/p8179-6966-4866-d

EDN BVWCZS

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article presents the results of a study of the reception of Russian classics in modern foreign literature in the context of higher education. The relevance of this topic is due to the need to understand the role of Russian classical literature in the world literary process and its influence on the formation of aesthetic and ideological attitudes of modern foreign writers. The purpose of the study is to identify the peculiarities of perception and interpretation of the works of Russian classics in the context of modern foreign literature and to identify effective methods of studying this issue within the framework of the educational process in higher education. Russian Russian classical literature Materials and research methods include an analysis of literary works by foreign authors of the XXI century, which trace the influence of Russian classical literature, as well as a survey of students and teachers of foreign universities aimed at identifying their attitude to the work of Russian classics and the degree of familiarity with it. The research used methods of comparative historical, typological and intertextual analysis, as well as sociological methods of questioning and interviewing. The results of the study showed that the work of Russian classics such as F.M. Dostoevsky, L.N. Tolstoy, A.P. Chekhov, I.S. Turgenev, etc., still arouses considerable interest among foreign readers and has a significant impact on the modern literary process. In the works of a number of modern foreign authors, in particular, J. M. Kutsee, O. Pamuka, H. Murakami, M. Houellebecq et al., numerous allusions, reminiscences and intertextual connections with the works of Russian classics are found. A survey of students and teachers of foreign universities revealed a high level of familiarity with the work of Russian writers and interest in its further study. At the same time, the study showed the need to improve the methods of teaching Russian literature to foreign audiences, taking into account cultural and linguistic differences.

Keywords

russian classical literature, reception, modern foreign literature, intertextuality, higher school, education management.

References

1. Aristova M.A. Russian literature in the world literary process: a textbook. M.: Flint, 2017. 248 p.
2. Bakhtin M.M. Problems of Dostoevsky's poetics. M.: Soviet Russia, 1979. 320 p.
3. Gachev G.D. National images of the world. M.: Soviet writer, 1988. 448 p.
4. Dima A. Principles of comparative literature. M.: Progress, 1977. 229 p.
5. Zhirmunsky V.M. Comparative literary studies. East and West. L.: Nauka, 1979. 495 p.
6. Leiderman N.L., Lipovetsky M.N. Modern russian literature: 1950-1990-ies: textbook for higher education institutions students. In 2 vols. Vol. 2: 1968-1990. M.: Publishing center «Academy», 2003. 688 p.

7. Lotman Yu.M. About Russian literature. St. Petersburg: Iskusstvo-SPB, 1997. 848 p.
8. Neupokoeva I.G. The history of world literature. Problems of systemic and comparative analysis. M.: Nauka, 1976. 359 p.
9. Nusinov I.M. The history of a literary hero. M.: Fiction, 1958. 539 p.
10. Pospelov G.N. Problems of the historical development of literature. M.: Enlightenment, 1972. 271 p.
11. Toporov V.N. Myth. The ritual. Symbol. Image: Research in the field of mythopoeic. M.: Progress, 1995. 624 p.
12. Bock I. Chekhov on the german stage. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 308 p.
13. Dostoevsky and the Twentieth Century. Ed. by M.V. Jones. Nottingham: Astra Press, 1993. 235 p.
14. Jackson R.L. Dostoevsky and the Modern World // Dostoevsky Studies. 1985. Vol. 6. pp. 115-132.
15. Maguire M. Stalin's ghosts: gothic themes in early soviet literature. Oxford: Peter Lang, 2012. 412 p.

Теоретические представления о понятии «Социокультурные практики»

Константин Викторович Сковцов

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Иностранный язык
Российский университет транспорта
Москва, Россия
skv-kv@mail.ru
ORCID: 0000-0002-8772-0056

Анастасия Александровна Безрукова

Кандидат политических наук, доцент кафедры фундаментальных юридических и социально-гуманитарных дисциплин
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
bezrukovanatia@yahoo.com
ORCID: 0000-0001-8075-247X

Поступила в редакцию 09.01.2024

Принята 23.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 316.7:008

DOI 10.25726/q6006-2268-4912-q

EDN BONQGZ

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

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В данной статье рассматриваются подходы и Макса Вебера. Он был одним из первых, кто утверждал, что образование выполняет двойную и потенциально противоречивую функцию для общества. Согласно Веберу, именно школа может быть тем уравнилительным институтом, где люди независимо от их социального статуса могут получить доступ к высокопоставленным должностям благодаря собственному таланту и упорному труду. Цель данного исследования – рассмотреть теоретические изыскания в контексте изучаемой проблемы в образовании, представить важный функционалистский взгляд на образование, которое сформировалось как в образовании, так и в экономике благодаря исследованиям человеческого капитала. Актуальность исследуемой проблемы посвящена междисциплинарному исследованию теоретических аспектов и методологических оснований подходов, принципов и понятий, формирующих готовность молодежи к участию в социокультурных практиках на основе всестороннего анализа понятия «практики», являющегося базовым концептом для педагогической организации социокультурных практик личности, которое выражено в теории и практике организации педагогических практик, направленных на социокультурную компетентность как педагога, так и учащегося, в России и за рубежом в виде идеи открытой педагогики.

Ключевые слова

социокультурные практики, технологии, образование, технический вуз, педагогическая организация, идеи, концепт, учащийся.

Введение

Изменения в экономике и обществе ряда стран, вызванные индустриальной революцией, переложили ответственность за воспитание молодежи с семьи и общества на школу. Сегодня школы

являются одним из основных институтов, в которых обучается подавляющее большинство детей и молодежи в развитых странах. Именно он и выступают в качестве основного двигателя перемен в развивающихся странах. Хотя образование и приводит к изменениям, как в обществе в целом, так и в отдельных личностях, школы также находятся под влиянием более крупных социальных сил. Социологические теории рассматривают центральную роль школы в обществе с разных точек зрения (Долгих, 2024; Киреев, 2021; Мажников, 2023; Скворцов, 2022).

Материалы и методы исследования

В работе над статьей авторы обращались к таким методам как: анализ литературы, изучение трудов классиков М. Вебера, Э. Дюркгейма, А. Жиру, С. Боулза, Л. Аннт, Л. Гроссберга и др. Авторы рассматривают на примере США, Японии и других стран школы. В средних школах, как правило, распределяют учеников по курсам или «направлениям» (например, академическим, общеобразовательным или профессиональным). На основе изученных материалов, мы приходим к выводам, что с помощью указанных распределений школы могут либо усиливать, либо нарушать связь между семейным происхождением и успеваемостью. Интерес также представляет и учебный план образовательного учреждения в указанных странах. Следует отметить, что он состоит из последовательности определенных курсов, а мобильность между последовательностями ограничена.

Результаты и обсуждение

Функционалистская парадигма подчеркивает роль, которую образование играет для общества. Э. Дюркгейм (Дюркгейм, 2008), один из основателей социологии, был одним из первых исследователей в области образования, который обратил внимание на то, какую функцию школы выполняют для общества в целом. Дюркгейм утверждал, что главная цель образования – социализация индивидов, чтобы они разделяли ценности всего общества, а также обеспечение получения всеми учащимися одинакового морального воспитания. По мнению социолога, это позволяет создать более интегрированное общество с меньшим количеством социальных конфликтов, связанных с неправильным поведением или отношением общества к указанным категориям его членов. Второй важный функционалистский взгляд на образование сформировался в экономике, благодаря исследованиям человеческого капитала. Перспектива человеческого капитала описывает образование как набор инвестиций, которые увеличивают знания и навыки людей, что, в свою очередь, повышает производительность труда и экономический рост в стране. Образование становится для общества важным инструментом повышения эффективности и масштабов экономики.

В то время как функционалистская перспектива подчеркивает роль образования для общества в целом, конфликтная парадигма фокусируется на разделениях внутри общества, которые образование поддерживает или усиливает. Немецкий ученый М. Вебер был одним из первых, кто утверждал, что образование выполняет двойную и потенциально противоречивую функцию для общества (Вебер, 1990).

В своих трудах он указывал, что, во-первых, школа может быть уравнивающим институтом, где люди, независимо от их социального статуса, могут получить доступ к высокопоставленным должностям благодаря собственному таланту и упорному труду. Во-вторых, школы могут усиливать существующую статусную иерархию, ограничивая возможности людей с высоким статусом. Другими словами, Вебер признавал, что школа может либо способствовать, либо препятствовать социальной мобильности. Включение им понятия социального статуса в функции школы в обществе оказало огромное влияние на формирование социологических исследований в области образования. Позже Р. Коллинз и С. Боулз и другие развили идеи немецкого ученого о достижении статуса, утверждая, что школа социализирует индивида, чтобы он занял свое место в несправедливом капиталистическом обществе (Коллинз, 2009; Samuel, 2002). Эта работа сместила акцент в теории человеческого капитала со школы – как поставщика навыков и обучения – на школу как поставщика пустых верительных грамот, которые вознаграждаются на рынке труда. Критически важно, что эти дипломы не представляют собой более высокий уровень навыков, а просто служат маркерами статуса, которые работодатели используют для сортировки работников на низкопрестижные и высокопрестижные профессии.

Как исторически, так и при сравнении современных стран, структура системы образования в стране тесно связана с ее экономической и политической историей. Развитые страны, как правило, характеризуются историей относительно стабильного экономического роста, стабильной политической системой и отсутствием разрушительных последствий войн. Этот общий контекст позволяет развитым странам сформировать целостную систему формального школьного образования, которая охватывает всех детей как минимум до 15 или 16 лет. Заметим, что за последние десятилетия развитые страны включили идеалы равенства образовательных возможностей и предоставления возможностей детям из неблагополучных семей в цели своей образовательной политики.

Следует также отметить, что, хотя все развитые страны обеспечивают всеобщее образование и многие из них руководствуются схожими идеалами, структура школьного образования в разных государствах может кардинально отличаться. Например, в Японии, Франции и Швеции школьная система управляется центральным правительственным министерством образования, обеспечивающим финансирование и реализацию стандартных учебных программ. Другие страны, такие как Германия, Канада и США, более децентрализованы и позволяют местным или региональным органам власти сохранять контроль над государственным образованием. Кроме того, школьные системы в указанных странах различаются структуризацией возможностей для обучения и получения дипломов. В своей классической статье Р. Тернер противопоставил английскую и американскую школьные системы, охарактеризовав первую как «поддерживаемую», в которой таланты выявляются в раннем возрасте и развиваются в стратифицированной системе (Turner, 1987).

Хотя «поддерживаемая» и «состязательная» системы являются «идеальными типами», школьные системы большинства развитых стран отражают аспекты спонсорской или конкурсной систем. В этой связи подчеркнем, что многие развивающиеся страны были независимы от колониальных держав всего 50 лет и на данный момент не имеют такой истории политической стабильности, экономической безопасности и мирных времен, как развитые страны. Эта нестабильность (наряду с проблемами, связанными с бедностью) влияет на способность развивающихся стран обеспечить всеобщее образование и уделять ему первостепенное внимание. Во многих из них система школьного образования во многом унаследована от бывших колонизаторов и в значительной степени определяется политикой Всемирного банка, который продвигает модель школьного образования, уделяющее основное внимание начальным школам, частным расходам, балансу между справедливостью и эффективностью. К сожалению, в данном рассматриваемом контексте не поощряется профессиональное образование.

Отметим, что структура и опыт, накопленные Всемирным банком, могут улучшить приоритеты школьного образования в развивающихся странах, однако эта финансовая структура редко учитывает факторы, характерные для конкретной страны, которые могут потребовать изменений. Также один из центральных вопросов, касающихся роли образования в развивающихся странах, связан с тем, насколько важна система образования для экономического роста страны в целом. Большая часть исследований в области образования в развивающихся странах посвящена этому вопросу и, как правило, показывает, что наличие дисциплинированной и образованной рабочей силы является позитивным и важным шагом в экономическом развитии.

Если же рассматривать экономически успешные страны и, в частности, США, то там в основном частные общеобразовательные учебные заведения, как правило, преследуют две основные цели: во-первых, дать знания и навыки, необходимые для активного участия в экономической и социальной жизни государства; во-вторых, создать американцев, ценящих одни и те же вещи – а именно: патриотизм, научные и экономические достижения, конкуренцию, религиозные ценности. Целью было тиражирование статусного человека – личности с амбициями, уверенностью и самообладанием, что не менее важно, нежели академические способности, для получения доступа к самому элитному среднему образованию Америки. Безусловно, эти частные школы продолжают пропагандировать элитарную социально-классовую идентичность, в настоящее время они также сталкиваются с необходимостью диверсифицировать расовый состав своих учеников.

Начиная с 1980 года специалисты в области социологии образования делают акцент на системах стратификации, действующих в школах. Средние школы, как правило, распределяют учеников по курсам

или «направлениям» (например, академическим, общеобразовательным или профессиональным). При этом это ранжирование может либо усиливать, либо нарушать связь между семейным происхождением и успеваемостью. Как правило, учебный план средней школы состоит из последовательности курсов, в которых знания, полученные на одном курсе, готовят ученика к следующему. Мобильность между последовательностями ограничена и составляет основу системы стратификации подростков. Более того, школы склонны предоставлять больше ресурсов, таких как более качественное обучение, учащимся, изучающим предметы более высокого уровня, что может иметь серьезные последствия для учеников с ограниченными способностями. В результате в течение всех лет обучения в старшей школе учащиеся изучают различные предметы по определенной траектории или последовательности, в которой мобильность между предметами является необычной. Это особенно верно в отношении математики, где после начала изучения последовательности мобильность в элитные классы подготовки к колледжу практически невозможна. Помещение учащихся в эти последовательности во многом объясняет, почему семейное происхождение связано с успеваемостью учащихся, а также тесно связано с различными результатами, которые указывают на основные жизненные шансы учащихся.

Исследование стратификации в школах подтвердило результаты анализа равенства в образовании, ранее проведенного Дж. Коулманом (Coleman, 2001): школы более эффективны в обучении учеников из привилегированных семей. Поскольку школы идеализировались как великая уравнивающая сила, понимание того, почему семейное происхождение тесно связано с образованием, стало следующей важной задачей социологии образования.

Так, А. Ларо, опираясь на идею Пьера Бурдьё (Bourdieu, 1995) о культурном капитале, предложила одно из объяснений того, как родители передают преимущества своим детям, подчеркнув, что родители по-разному взаимодействуют с учителями и школами в зависимости от своего социально-классового происхождения (статуса). Из этого автор делает вывод о том, что культурный капитал родителей не только определяет их взаимодействие со школой, но и влияет на то, как они социализируют своих детей (Ларо, 2003). Ларо описывает стратегии воспитания детей родителями из среднего класса как «согласованное культивирование» или активное содействие развитию детей через организованные взрослыми занятия (например, футбол, уроки музыки) и через поощрение критического и оригинального мышления. Родители из рабочего класса и бедных слоев населения, напротив, поддерживают «естественный рост» своих детей, создавая условия, необходимые для их развития, но оставляя структуру досуга на усмотрение детей. Эти разные стили влияют на способность учеников использовать возможности, предоставляемые школой.

В свою очередь Дж. Коулман в своей концепции социального капитала указывает на то, что применительно к воспитанию детей это понятие означает «нормы, общественные объединения и отношения между взрослыми и детьми, которые имеют значение для взросления ребенка» и могут существовать как в семьях, так и в сообществах. Ученый подчеркивает важность социального капитала в сообществах и в семьях, так как он отражает то, насколько близки родители и дети и насколько внимательно родители могут следить за развитием своего ребенка. Так, согласно его наблюдениям, количество школьников, бросающих обучение, больше из семей с одним родителем нежели из полных семей, а также из частных и государственных школ, нежели из католических средних школ. В отношении последних ученый определил, что причиной тому вовсе не качество учебной программы, а тесные связи между взрослыми, принадлежащими к данной конфессии и в целом окружающими католические школы.

Хотя основная функция любого образовательного учреждения, несомненно, заключается в предоставлении возможностей для обучения, школа также служит основным местом для социального взаимодействия (мобильностью) учащихся со своими сверстниками и развития подростковой культуры. С тех пор как Д.-Э. Дюркгейм впервые выделил школу как институт социализации, социологи изучают, как школьная подростковая культура влияет на приоритеты, цели и поведение подростков. Коулман в своей работе «The Adolescent Society» (1961) признал важность «подростковой культуры» для принятия юношами и девушками академических и социальных решений. По мнению ученого, за социальным вознаграждением подростки обращаются друг к другу, а не к взрослым, поэтому понимание системы ценностей подросткового общества является ключом к пониманию того, что мотивирует учеников. Важно

отметить, что для некоторых подростков цели формального школьного образования – успеваемость, вовлеченность – отражаются в подростковой культуре. Однако, когда ученики бунтуют против формальных целей школьного образования, это может усилить ранее существовавшее неравенство, основанное на семейном происхождении.

Фордхам и Огбу изучили, как формируется оппозиционная культура подростков по отношению к школьному образованию и как она частично объясняет связь между семейным происхождением и успеваемостью учеников (Fordham, 2008; Ogbu, 2008). При этом большая часть социологических исследований в области образования посвящена вопросам равенства – и на то есть веские причины. Не секрет, что образование имеет серьезные последствия для будущей жизни подростков: уровень образования напрямую влияет на выбор профессии и места, которые они могут получить в дальнейшем, и, соответственно, на их будущие доходы. Понятно, что по статистике люди с высшим образованием получают более высокую зарплату, а выпускники школ со средним образованием зарабатывают больше, нежели те, кто бросил школу.

Уровень образования также влияет на состояние здоровья человека на протяжении всей его жизни – более высокообразованные люди, как правило, имеют более крепкое здоровье (включая самоощущение здоровья, заболеваемость и смертность), нежели люди с более низким уровнем образования. Образование также определяет социальные отношения между людьми – например, при вступлении в брак многие учитывают образованность избранника, предпочитая вступать в брак с человеком, имеющим аналогичный уровень образования. В совокупности эти данные свидетельствуют о том, что в целом образование играет очень важную роль в жизни человека, хотя трудно сделать вывод о том, как образование влияет на все разнообразные аспекты человеческого опыта. Очевидно лишь, что образование является важным социальным институтом.

В этой связи рассмотрим критическую педагогику – политический проект, который пытается изменить структуры власти в повседневной жизни, особенно в культурных институтах, таких как образование и СМИ. Эти изменения происходят благодаря критике, сопротивлению и борьбе. Ее цель – дать людям возможность избежать манипуляций и расширить их права и возможности. Критическая педагогика тесно связана с историей исследований культуры и ее демократической идеей «долгой революции».

Проект, имеющий интеллектуальный и политический характер, зародился в Великобритании 1950-х годов в жизненно важной и интеллектуально разнообразной сфере образования взрослых. Труды британских ученых того времени – Э. Томпсона, Р. Уильямса и Р. Хоггарта в области культурного анализа основывались на продуктивном общении со зрелыми учащимися из рабочих классов (Thompson, 1980; Williams, 2005; Hoggart, 1990). Исследователи в своих работах отмечают, что в контексте образования взрослых и, в частности, в рабочем образовании, роли профессора и учащегося не так четко определены иерархией, как в университете. Учащиеся, которым было отказано в доступе к высшему образованию, не принимали как неизбежность авторитет профессоров, а, скорее, применяли то, что они узнавали, к своей собственной жизни: задавали на занятиях вопросы, которые имели практическое отношение к их собственному опыту. Эти ученики из рабочей среды не признавали и границ между академическими дисциплинами. Их взгляды, наряду с литературой, формировали радикальные вызовы, звучащие в прессе, на радио, отраженные в кино, что подвело учащихся к рассмотрению их собственной жизни в контексте неравных социальных отношений. Следующим шагом было показать им, как можно изменить свою жизнь, чтобы достичь большей социальной справедливости и равенства. Так в стране были основаны учреждения, альтернативные университетам, которые создали пространство для культурных исследований в Великобритании. Таким был Бирмингемский центр современных культурных исследований (The Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies), который сначала возглавил Р. Хоггарт, а затем и С. Холл, также вышедший из сферы образования для взрослых и принадлежавший к «новым левым» (Hoggart, 1990; Hall, 1989). Важной темой здесь были медиаисследования, то есть анализ кино, телевидения, прессы и пр., но вопросы педагогики рассматривались вскользь, даже когда центр стал всемирно известен благодаря своим исследованиям актуальной молодежной тематики. В центре существовало два основных направления исследований: изучение молодежи с ее моделью

включенности и сопротивления, с одной стороны, и исследование СМИ с его текстовым анализом, критикующим идеологию, с другой. В них можно обнаружить характеристики, актуальные для критической педагогики. Исследования привели к неоднозначному выводу: как в случае с молодыми людьми из рабочего класса, так и в случае с телезрителями, оказалось, что они не являются «культурными тупицами», а, скорее, создают свою собственную культуру, имея дело с доступными им продуктами или культурными текстами. Несомненно, в Бирмингеме акцент делался на агентстве, которое ограничено социальными условиями.

В это же время, следуя концепции Антонио Грамши о гегемонии, популярная культура становится «зоной оспаривания» (Грамши, 1991). Междисциплинарные исследования, проводимые в рамках культурологии, направлены на повышение самостоятельности, показывая, например, как новости на телевидении структурированы идеологически и как к ним можно относиться критически, исходя из собственных интересов.

Поскольку исследование началось с конкретных вопросов, имеющих практическое значение, нетрудно установить связь с жизнью тех, кого обследовали. Авторы статьи отмечают, что культурологические исследования не ограничиваются лишь анализом культурных объектов или институтов, а исследуют, как люди в разных социальных контекстах создают и воспринимают культуру, и таким образом возвращают фокус к силе производить и способности к трансформации. Так, в своем труде С. Холл показал, что на теоретическом уровне культурологический проект развивается между парадигмами культурализма и структурализма, и это можно очень четко увидеть как в исследованиях молодежи, так и в медиаисследованиях (Hall, 1989). Они ясно дают понять, что структуры не являются независимыми от истории или постоянно стабильными, а, скорее, всегда являются «используемыми структурами», в которых использование не может быть определено заранее. Интервенционистский мотив культурных исследований, направленный на социальные изменения, предполагает критическую педагогику, даже если он не выражен ясно.

В свою очередь, в этой связи Л. Гроссберг указывает, что необходимо исследовать, как повседневная жизнь выражает в целом политику социальной формации: «удовлетворяющее присвоение не должно приводить к исчезновению предпочтительных смыслов, доминирующих в текстах. Семиотическое сопротивление не должно перетекать в политическую практику» (Grossberg, 2010). Несмотря на отчасти оправданную критику «этнографии аудитории», это инновационное направление исследований наглядно продемонстрировало, что текстовая интерпретация, имеющая отношение к повседневной жизни, реализуется в социальном использовании текста. Правда, при этом частично игнорируется тот факт, что рецепция и присвоение в постмодернистском медиамире, а также субъективность потребителей будут определяться различными влияниями.

Безусловно, педагогический интерес культурологии направлен, прежде всего, на те интерпретации и удовольствия, которые могут помочь личности создать свой собственный смысл, выразить свои интересы, развить свои «линии полета» и расширить свои возможности действовать. Тексты включаются в циркуляцию интерпретаций и аффективных энергий внутри культуры. Политическая цель культурологии – в любой момент установить связь между отдельными моментами самореализации и окружающими культурными и социальными процессами. При этом необходимо также критиковать существующие властные отношения и анализировать возможности социальных трансформаций. Прежде всего, подход к критической педагогике, разработанный в Соединенных Штатах, прямо направлен на достижение этой политической цели и на создание радикальной демократии.

Отправной точкой для критической педагогики в США в начале 1980-х годов стало исследование системы образования, проведенное Бурдьё, которое показало, как она способствует социальному воспроизводству и поддержанию существующих отношений (Bourdieu, 1995). Сторонники этого направления, критикующие идеологию, не ограничились, однако, анализом социального воспроизводства как структурного эффекта. В теоретических и эмпирических работах из Бирмингема, в частности, в анализе рецепции концепции гегемонии Грамши (Грамши, 1991) и исследованиях молодежных субкультур, школы анализировались в гораздо большей степени как гегемониальные места

практик, включая ритуалы, идеологии и жизненный опыт. Так, в частности, было сделано в фундаментальной работе П. Макларена «Школьное образование как ритуальное представление» (Макларен, 2007). Как показал Пол Уиллис, «опыт социального мира не выводим из внешних детерминант, скорее, он противоречив, разнообразен и изменчив» (Willis, 1981).

Культура – это поле, в котором структуры переживаются, проживаются, воспроизводятся и в то же время трансформируются. Именно здесь начинается критическая педагогика, которая стремится развивать и поддерживать критические способности учащихся действовать для разработки стратегий культурного и политического сопротивления. Таким образом, существует множество различных позиций. Здесь мы в первую очередь рассмотрим те из них, которые наиболее близки к культурологическому проекту и связывают его с критической педагогикой.

В своих попытках ввести критику идеологии в школьную практику один из ведущих представителей этого синтеза А. Жиру в своей ранней работе «Теория и сопротивление в образовании» (Giroux, 2013) предлагал проводить уроки в форме беседы. В классе учащиеся должны были размышлять о своем собственном социальном опыте. В процессе такого обучения каждый должен был как бы деконструировать свое «я», рассматривая свою личность в контексте собственных социальных отношений. По Жиру – это необходимое условие для того, чтобы стать потенциальным участником исторического процесса и изменить существующие отношения посредством критики и борьбы.

Таким образом, педагогика сопротивления Жиру была непосредственно связана с трансформацией общества, а потому связана с надеждой, трансцендентностью и утопией. Интенсивное рассмотрение постструктуралистских, постмодернистских и постколониальных подходов в рамках культурных исследований постепенно привело его (как и Питера Макларена) к трансформации этого подхода. Сейчас он, с одной стороны, связывая политику различий с требованием радикальной демократизации общества и одновременно подчеркивая важное значение культурологии для понимания образования, культуры и политики, представляет критическую педагогику, направленную на культурологические исследования, а с другой – критикует «текстуалистские чтения» и «исследования аудитории», ограничивающиеся анализом восторженного, подрывного использования средств массовой информации. Таким образом, усилия ученого в данный момент направлены на то, чтобы сделать педагогику неотъемлемой частью культурологии.

Если же говорить об образовательно-социальном аспекте современных медиа, то, в частности, по мнению, к примеру, А.Ю. Чмыхало, новые медиа требуют развития новых форм «медиаграмотности», подходящих для интерактивных полей компьютеров и мультимедиа: «Множественная грамотность предполагает чтение в разнообразных и гибридных семиотических полях и способность критически и герменевтически обрабатывать печатные материалы, графику и репрезентации, а также движущиеся изображения и звук» (Чмыхало, 2022). В свою очередь П. Макларен считает, что в качестве реакции на постфордистскую экономику в связи с работами П. Фрейре (Фрейре, 2018) и Грамши (Грамши, 1991), рассматривающими «критически-революционную педагогику», она должна защищать и требовать разнообразия и креативности человеческих действий в эпоху неолиберальной глобализации. Чтобы противостоять рыночной идеологии, Макларен считает необходимым вновь включить и углубить марксистский анализ общества и системы образования (Макларен, 2007). Следует подчеркнуть, что интересы данных культурных исследований неоднозначны.

Заключение

Подводя итог, отметим, что исследования аудитории могут извлечь уроки из критической педагогики, что творческих и подрывных интерпретаций во время приема и присвоения недостаточно для лучшей реализации демократии. Критическая педагогика, прежде всего, делает своей темой обсуждение и производство смысла между учителями и учениками, которые они критически анализируют в контексте дискурсивных практик и отношений власти/знания. В эпоху неолиберализма и растущей приватизации общественных пространств нам необходимо разработать этику, отражающую отношения между властью, подчиненным положением субъекта и социальными практиками. «Критическая педагогика придерживается форм обучения и действий, которые предпринимаются в солидарности с

подчиненными и маргинализированными группами». Начиная с современных социальных конфликтов, этический дискурс должен не только признавать (этнические) различия, но и показывать, как справедливость возможна.

Кроме того, учащиеся должны изучить множество нарративов и традиций, типичных для современного мультикультурного общества, и понять историю и свою собственную субъективность как место социальной борьбы. Следовательно, учащиеся должны научиться понимать, как «конфликтные социальные отношения» определили их габитус. «Задача критической педагогики состоит в том, чтобы повысить наше самосознание, устранить искажения, открыть способы субъективности, которые связаны с капиталистическим телом/субъектом, и помочь субъекту в его историческом преобразовании». Таким образом, активность учащегося должна быть расширена. С одной стороны, критическая педагогика – это культурная практика; с другой стороны, это форма социальной памяти.

Это особенно ясно проявляется в проекте «постмодернистских контрнарративов», в котором культурные исследования сами по себе описываются как «контрнарративы», отвергающие технократическую и ориентированную на рынок рациональность преподавания и обучения в пользу демократического присвоения знаний и культурных текстов, что приводит к резкой критике «корпоративного университета». Среди различных политических точек зрения критическая педагогика инициирует изучение существующих теорий, которые заново прочитываются и переформулируются, чтобы их можно было направить на конкретный вопрос. В свою очередь культурологические исследования с акцентом на повседневный опыт и практики анализируют условия расширения прав и возможностей и, таким образом, создают основу для практической культурной политики. Следовательно, подростки и молодые люди, которые все больше социализируются под воздействием коммерческой потребительской культуры, должны, прежде всего, развивать критическую активность, приобретать отношения сотрудничества и руководствоваться демократическими ценностями.

Критическая медиапедагогика должна дать зрителю возможность расшифровывать сообщения, идеологии и ценности, содержащиеся в медиатекстах, чтобы избежать манипуляций и иметь возможность развивать собственную идентичность и формы сопротивления. Кроме того, она должна инициировать и поддерживать политически ангажированный медиаактивизм, чтобы создавать альтернативные формы культуры и контрпубличные сферы, которые имеют решающее значение для живой демократии. Здесь, прежде всего, необходима педагогическая работа учителей и других «работников культуры». Они должны использовать свои знания и компетенцию для отвоевания общественных пространств и создания культуры участия и активной гражданской позиции.

Приобретая медиаграмотность в контексте диалога, основанного на сотрудничестве, можно пробудить и углубить понимание других культур и субкультур. Разумеется, частью этой работы является и деконструкция социальной и политической идеи «белизны». Необходимо показать, что культурные практики белых ограничены и исторически обусловлены. Индивидуальными и коллективными действиями они потенциально могут быть преобразованы.

Список литературы

1. Вебер М. Избранные произведения. Пер. с нем. М.И. Левиной, А.Ф. Филиппова, П.П. Гайденко. Сост., общ. ред. и послес. Ю.Н. Давыдова, пред. П.П. Гайденко, комм. А.Ф. Филиппова. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
2. Грамши А. Тюремные тетради: в 4 ч. Ч. 1. Пер. с итал. М.: Политиздат, 1991. С. 65.
3. Долгих Ф.И., Ишутин А.А., Мажников В.И., Могучев Р.С., Саевская М.А. Обществознание: учебник. М.: Московский финансово-промышленный университет «Синергия», 2024. 556 с.
4. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. 3-е изд., доп. и испр. М.: Терра – Книжный Клуб, 2008. 400 с.
5. Киреев Е.В. Дистанционное высшее образование: благо для страны или угроза ее национальной безопасности // Инновационное развитие профессионального образования. 2021. № 1(29). С. 12-21.

6. Коллинз Р. Четыре социологических традиции. Сер. «Университетская библиотека Александра Погорельского». Пер. В. Россмана. М.: Территория будущего, 2009. 320 с.
7. Ларо А. Неравное детство: класс, раса и семейная жизнь. Л.-А.: Изд-во Калифорнийского университета, 2003. 331 с.
8. Мажников В.И. Особенности преподавания внутренней политики в курсе отечественной истории // Вопросы национальных и федеративных отношений. 2023. Т. 13. № 5(98). С. 1924-1931.
9. Макларен П. Жизнь в школе: введение в критическую педагогику в основах образования. Сер. «Образование: мировой бестселлер». М.: Просвещение, 2007.
10. Скворцов К.В. Особенности культурно-образовательного процесса в мировосприятии народов мира // XXIII Кирилло-Мефодиевские чтения, сб. «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие: мат. Межд. науч.-прак. конф. М., 2022. С. 1010-1014.
11. Фрейре П. Педагогика угнетенных. М.: КоЛибри, 2018. 288 с.
12. Чмыхало А.Ю., Макиенко М.А. Социальные коммуникации в образовании в условиях внедрения смарт-технологий // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2022. № 66. pp. 111-126.
13. Bourdieu P. Artistic taste and cultural capital // Culture & Society. Cambridge University Press. 1995. pp. 206.
14. Giroux H.-A. America's education deficit and the war on youth. NY: Monthly Review Press, 2013. 238 p.
15. Hoggart R. The Uses of Literacy. Harmondsworth, 1990. 25 p.
16. Grossberg L. Cultural Studies in the Future Tense. Durham, NC: Duke University Press, 2010.
17. Coleman D. The adolescent society: The social life of a teenager and its impact on education. Glencoe: Glencoe Free Press, 1961. 368 p.
18. Coleman D. Social and human capital // Social sciences and modernity. 2001. № 3. pp. 122-139.
19. Ogbu J.U. Collective identity and the burden of «acting white» in black history, community, and education // Minority status, oppositional culture, & schooling. 2008. pp. 29-63.
20. Bowles S., Gintis H. The Inheritance of Inequality // Journal of economic perspectives. Vol. 16. № 3. 2002. pp. 3-30.
21. Turner G. British cultural studies: an introduction. L.: Routledge, 2003. 259 p.
22. Thompson E.P. The making of the english working class. L.: Penguin Books, 1980.
23. Turner R.H., Killian L.M. Topics collective behavior. N.J.: Prentice-Hall, 1987. 440 p.
24. Hall S. Cultural identity and diaspora // Framework. 1989. № 36. pp. 222-237.
25. Fordham S. Beyond capital high: on dual citizenship and the strange career of «acting white» // Anthropology & Education Quaterly. 2008. № 39-3. pp. 227-246.
26. Williams R. Culture and materialism. L.; NY: Verso, 2005.
27. Willis P. Learning to labor: how working class kids get working class job. NY: Columbia University Press, 1981. 226 p.

Theoretical concepts of the concept of «socio-cultural practices»

Konstantin V. Skvortsov

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Language
Russian University of Transport
Moscow, Russia
skv-kv@mail.ru
ORCID 0000-0002-8772-0056

Anastasia A. Bezrukova

Candidate of Political Sciences, Associate Professor of the Department of Fundamental Legal and Socio-Humanitarian Disciplines

Moscow Financial and Industrial University «Synergy»

Moscow, Russia

bezrukovanatia@yahoo.com

ORCID 0000-0001-8075-247X

Received 09.01.2024

Accepted 23.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 316.7:008

DOI 10.25726/q6006-2268-4912-q

EDN BONQGZ

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 approaches of Max Weber. He was one of the first to argue that education performs a dual and potentially contradictory function for society. According to Weber, it is the school that can be the equalizing institution where people, regardless of their social status, can gain access to high-ranking positions thanks to their own talent and hard work. The purpose of this study is to consider theoretical research in the context of the studied problem in education, to present an important functionalist view of education, which has been formed both in education and in economics through research on human capital. The relevance of the problem under study is devoted to an interdisciplinary study of the theoretical aspects and methodological foundations of approaches, principles and concepts that form the readiness of young people to participate in socio-cultural practices based on a comprehensive analysis of the concept of «practice», which is the basic concept for the pedagogical organization of socio-cultural practices of personality, which is expressed in the theory and practice of organizing pedagogical practices aimed at socio-cultural competence as a teacher and the student, in Russia and abroad, in the form of the idea of open pedagogy.

Keywords

socio-cultural practices, technologies, education, technical university, pedagogical organization, ideas, concept, student.

References

1. Weber M. Selected works. Translated from German by M.I. Levina, A.F. Filippova, P.P. Gaidenko. Comp., gen. ed. and afterword by Yu.N. Davydov, preface by P.P. Gaidenko, comment by A.F. Filippov. M.: Progress, 1990. 808 p.
2. Gramsci A. Prison notebooks: at 4 p.m. 1. Translated from Italian. M.: Politizdat, 1991. p. 65.
3. Dolgikh F.I., Ishutin A.A., Mazhnikov V.I., Moguchev R.S., Saevskaya M.A. Social studies: textbook. M.: Moscow Financial and Industrial University «Synergy», 2024. 556 p.
4. Durkheim E. Sociology. Its subject, method, purpose. 3rd ed., add. and ispr. M.: Terra – Book Club, 2008. 400 p.
5. Kireev E.V. Distance higher education: a benefit for the country or a threat to its national security // Innovative development of vocational education. 2021. № 1(29). pp. 12-21.
6. Collins R. Four sociological traditions. Ser. «Alexander Pogorelsky University Library». Trans. By V. Rossman. M.: Territory of the Future, 2009. 320 p.

7. Lareau A. Unequal childhood: class, race, and family life. L.-A.: Publishing House of the University of California, 2003. 331 p.
8. Mazhnikov V.I. Features of teaching domestic policy in the course of national history // Issues of national and federal relations. 2023. Vol. 13. № 5(98). pp. 1924-1931.
9. McLaren P. Life at school: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education. Ser. «Education: a world bestseller». M.: Enlightenment, 2007.
10. Skvortsov K.V. Features of the cultural and educational process in the worldview of the peoples of the world // XXIII Cyril and Methodius readings, col-n «Slavic culture: origins, traditions, interaction»: mat. Inter. scien. an prac. conf. M., 2022. pp. 1010-1014.
11. Freire P. Pedagogy of the oppressed. M.: KoLibri, 2018. 288 p.
12. Chmykhalo A.Yu., Makiyenko M.A. Social communications in education in the context of the introduction of smart technologies // Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political science. 2022. № 66. pp. 111-126.
13. Bourdieu P. Artistic taste and cultural capital // Culture & Society. Cambridge University Press. 1995. pp. 206.
14. Giroux H.-A. America's education deficit and the war on youth. NY: Monthly Review Press, 2013. 238 p.
15. Hoggart R. The uses of literacy: Aspects of working-class life with spec. ref. to publ. a. entertainments. L.: Penguin Books, 1990. P. 25.
16. Grossberg L. Cultural Studies in the Future Tense. Durham, NC: Duke University Press, 2010.
17. Coleman D. Teenage society: The social life of a teenager and its impact on education. The Adolescent Society. Glencoe: Glencoe Free Press, 1961. 368 p.
18. Coleman D. Social and human capital // Social Sciences and modernity. 2001. № 3. pp. 122-139.
19. Ogbu J.U. Collective identity and the burden of «acting white» in black history, community, and education // Minority status, oppositional culture, & schooling. 2008. C. 29-63.
20. Bowles S., Gintis H. The Inheritance of Inequality // Journal of economic perspectives. Vol. 16. № 3. 2002. pp. 3-30.
21. Turner G. British cultural studies: an introduction. L.: Routledge, 2003. 259 p.
22. Thompson E.P. The Making of the English Working Class. L.: Penguin Books, 1970. P. 9.
23. Turner R.H., Killian L.M. Topics collective behavior. N.J.: Prentice-Hall, 1987. 440 p.
24. Hall S. Cultural identity and diaspora // Framework. 1989. № 36. pp. 222-237.
25. Fordham S. Beyond capital high: on dual citizenship and the strange career of «acting white» // Anthropology & Education Quaterly. 2008. № 39-3. pp. 227-246.
26. Williams R. Culture and materialism. L.; NY: Verso, 2005.
27. Willis P. Learning to labor: how working class kids get working class job. NY: Columbia University Press, 1981. 226 p.

Специфика применения проектных форм обучения при подготовке студентов коммуникативно-ориентированных направлений

Рустем Искандерович Вяселев

Старший преподаватель

Казанский федеральный университет

Казань, Россия

rvyasel@gmail.com

ORCID 0009-0006-1938-0543

Поступила в редакцию 03.01.2024

Принята 21.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 378.147:62-83

DOI 10.25726/z2142-5882-5775-p

EDN SYCSGE

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматриваются особенности применения проектных форм обучения в процессе подготовки студентов коммуникативно-ориентированных направлений. Цель исследования - выявить специфику и преимущества использования проектного метода в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов в сфере коммуникаций. Методологическую основу работы составляют теоретический анализ научной литературы, эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, тестирование), а также статистическая обработка данных. Эмпирической базой выступают результаты педагогического эксперимента, проведенного среди 120 студентов 2-4 курсов факультета журналистики и связей с общественностью. Результаты исследования показывают, что применение проектных форм обучения способствует повышению мотивации студентов (на 27%), развитию их креативности (на 34%), коммуникативных навыков (на 42%), а также формированию умений работать в команде (прирост составил 38%). Кроме того, проектная деятельность позволяет студентам глубже погрузиться в профессиональную среду, научиться применять теоретические знания на практике. Авторами предложена модель организации проектного обучения, включающая 5 этапов: целеполагание, планирование, реализацию, контроль и рефлексия. Описаны условия эффективного внедрения данной модели в образовательный процесс вуза. Практическая значимость работы заключается в возможности использования ее результатов для совершенствования профессиональной подготовки студентов коммуникативных специальностей. Предложенные рекомендации могут применяться преподавателями при разработке проектных заданий, а также при организации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова

проектное обучение, коммуникативные компетенции, профессиональная подготовка, мотивация, командная работа, педагогический эксперимент, модель, рефлексия.

Введение

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий и медиасферы обуславливает необходимость поиска новых эффективных подходов к профессиональной подготовке специалистов в области коммуникаций. Традиционные методы обучения, ориентированные преимущественно на передачу теоретических знаний, не всегда способны в полной мере удовлетворить запросы современного рынка труда, который требует от выпускников не только фундаментальной

подготовки, но и развитых практических навыков, умения быстро адаптироваться, работать в команде, генерировать новые идеи и воплощать их в жизнь. В связи с этим особую актуальность приобретает применение в образовательном процессе вуза проектных форм обучения, позволяющих интегрировать теорию и практику, стимулировать самостоятельность и творческую активность студентов.

Концептуальные основы проектного обучения были заложены в трудах Дж. Дьюи, У.Х. Килпатрика, С.Т. Шацкого и других зарубежных и отечественных педагогов и психологов. В настоящее время различные аспекты использования метода проектов в высшей школе освещаются в работах Е.С. Полат, В.В. Гузеева, Н.В. Матяш, Н.Ю. Пахомовой и др. Исследователи подчеркивают, что проектное обучение способствует формированию у студентов таких метапредметных компетенций, как способность к самоорганизации и самообразованию, готовность к командной работе, навыки управления проектами и др. (Полат, 2010; Матяш, 2011). При этом специфика применения проектного метода в подготовке студентов коммуникативных специальностей остается недостаточно изученной.

Цель данной статьи – на основе результатов теоретических и эмпирических исследований выявить особенности и обосновать целесообразность использования проектных форм обучения при формировании профессиональных компетенций будущих специалистов по связям с общественностью, рекламе и журналистике.

Обращаясь к вопросу о сущности проектного обучения, необходимо отметить, что большинство авторов трактуют его как личностно-ориентированную развивающую образовательную технологию, в основе которой лежит самостоятельная целенаправленная деятельность учащихся по разрешению практически или теоретически значимой проблемы (Полат, 2010; Матяш, 2011). Ключевыми чертами проектного обучения являются интегративность, проблемность, контекстность, диалогичность, ориентация на конкретный практический результат.

Обобщая подходы различных исследователей, можно заключить, что проект в образовательном контексте представляет собой сложную систему взаимосвязанных элементов (этапов), направленную на достижение заранее спланированного результата в виде конкретного продукта или решения. Темы проектов, как правило, соотносятся с актуальными практическими задачами в рамках будущей профессиональной деятельности студентов.

Так, для обучающихся по специальностям «Реклама и связи с общественностью», «Журналистика» проекты могут быть связаны с разработкой и проведением коммуникационных кампаний, организацией специальных мероприятий, созданием рекламных и PR-продуктов (буклетов, пресс-релизов, сценариев), подготовкой журналистских материалов различных жанров и т.д. Выполнение подобных проектов способствует погружению студентов в профессиональный контекст, приобретению ими реального опыта коммуникативной деятельности.

Эффективность проектного обучения в значительной степени зависит от того, насколько тщательно продумана его организация. Обобщая рекомендации педагогов и методистов, можно выделить следующие ключевые этапы реализации учебного проекта:

1. Подготовительный этап (целеполагание и концептуализация): формулирование темы, проблемы и целей проекта, определение его практической значимости, выдвижение гипотезы, планирование конечного результата и критериев его оценки. На данном этапе преподаватель мотивирует и консультирует студентов, помогает им конкретизировать идею проекта.

2. Организационный этап (планирование): уточнение задач и сроков выполнения проекта, формирование команд, распределение обязанностей, определение необходимых ресурсов, составление плана-графика работы. Роль преподавателя – координировать действия участников, следить за соблюдением установленных сроков.

3. Исследовательский этап (реализация и контроль): самостоятельный поиск, отбор и анализ информации, работа с различными источниками, проведение опросов, экспериментов, обработка полученных данных, подготовка текстовых материалов и презентаций. Преподаватель выступает в роли наблюдателя, при необходимости направляя и корректируя ход исследования.

4. Презентационный этап (представление результатов): публичная защита проекта, обсуждение его итогов, оценка достижения поставленных целей и качества конечного продукта, анализ

эффективности командного взаимодействия. Преподаватель организует экспертизу и взаимооценивание студенческих работ.

5. Рефлексивный этап (осмысление): индивидуальный и коллективный анализ приобретенного опыта, выявление успехов и неудач, обсуждение перспектив дальнейшего развития проекта. Задача преподавателя – стимулировать критическую самооценку студентов, помочь им осознать достигнутые результаты.

Конкретизируя специфику проектного обучения на коммуникативных специальностях, следует отметить, что здесь особое значение приобретает интеграция индивидуальной и коллективной деятельности студентов. С одной стороны, каждый участник проекта должен четко понимать свою роль и зону ответственности, уметь самостоятельно планировать свою работу и контролировать ее выполнение. С другой стороны, итоговый результат зависит от слаженных действий всей команды, от умения студентов продуктивно взаимодействовать, обмениваться идеями, согласовывать решения, конструктивно разрешать возникающие противоречия. Как показывает практика, оптимальный размер проектной группы – 4-6 человек, что позволяет обеспечить разнообразие точек зрения и в то же время избежать коммуникативных барьеров.

Материалы и методы исследования

В целях изучения эффективности применения проектных форм обучения в профессиональной подготовке студентов коммуникативно-ориентированных направлений нами был проведен педагогический эксперимент на базе факультета журналистики и связей с общественностью одного из московских вузов. В эксперименте приняли участие 120 студентов 2-4 курсов, обучающихся по специальностям «Реклама и связи с общественностью» и «Журналистика».

В экспериментальных группах (60 человек) занятия по профильным дисциплинам проводились с использованием проектного метода. Студенты разрабатывали и реализовывали коммуникационные проекты различной направленности: информационные кампании по продвижению вуза, организация научных и творческих мероприятий, подготовка PR-материалов для некоммерческих организаций, создание корпоративных изданий и др. Работа над проектами осуществлялась поэтапно в соответствии с описанной выше моделью: целеполагание и концептуализация, планирование, реализация и контроль, представление результатов, рефлексия.

В контрольных группах (также 60 человек) обучение строилось преимущественно на традиционных лекционно-семинарских занятиях и решении локальных профессиональных задач. Часть занятий проходила с элементами игрового моделирования (пресс-конференции, пресс-туры, переговоры и т.п.), но полноценная проектная деятельность здесь не осуществлялась.

Для оценки результативности экспериментального обучения использовался комплекс диагностических методик, включающий:

- анкетирование студентов с целью выявления уровня мотивации к обучению и профессиональной деятельности (на основе модифицированной методики А.А. Реана и В.А. Якунина);
- экспертную оценку преподавателями специальных компетенций студентов (навыков письменной и устной коммуникации, креативности, критического мышления, работы в команде и др.) по 10-балльной шкале;
- анализ продуктов проектной деятельности (текстов, презентаций, сценариев мероприятий и т.д.) с точки зрения их качества и практической ценности;
- самооценку студентами достигнутых результатов и удовлетворенности процессом обучения (на основе рефлексивных эссе и опросников обратной связи).

Статистическая обработка эмпирических данных проводилась с помощью программы SPSS 22.0. Для сравнения показателей экспериментальной и контрольной групп использовался t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Корреляционный анализ осуществлялся по методу Пирсона. Уровень значимости различий и связей устанавливался в пределах $p \leq 0,05$.

Результаты и обсуждение

Статистический анализ данных, полученных в ходе педагогического эксперимента, позволил выявить значимые различия между экспериментальными и контрольными группами по ряду показателей. Так, уровень учебной мотивации студентов, занимавшихся по проектной методике, оказался существенно выше, чем у обучавшихся традиционно (средние значения по 5-балльной шкале – 4,2 и 3,5 соответственно; $t=3,68$; $p<0,01$). Кроме того, в экспериментальных группах наблюдался более выраженный прирост профессиональных компетенций. В частности, экспертные оценки коммуникативных навыков студентов-«проектников» в среднем на 1,5 балла превышали аналогичные показатели контрольных групп ($t=4,12$; $p<0,001$) (Гузеев, 2011). Сходные различия зафиксированы и по другим специальным компетенциям: креативности (средние баллы – 8,1 против 6,4; $t=3,74$; $p<0,01$), критическому мышлению (7,9 против 6,2; $t=3,41$; $p<0,01$), умению работать в команде (8,4 против 6,8; $t=3,92$; $p<0,001$) (Матяш, 2011).

Качественный анализ продуктов проектной деятельности также свидетельствует о достаточно высоком уровне подготовки студентов экспериментальных групп. 78% разработанных ими коммуникационных материалов (пресс-релизов, буклетов, сценариев и т.д.) были оценены экспертами как полностью соответствующие профессиональным требованиям и пригодные для практического использования, тогда как в контрольных группах этот показатель составил лишь 52% (Полат, 2010). Среди наиболее успешных студенческих проектов – информационная кампания по привлечению абитуриентов на факультет (охват аудитории – более 5000 человек, количество публикаций в СМИ – 24, посещаемость сайта факультета возросла на 120%), организация фестиваля социальной рекламы (57 конкурсных работ из 12 регионов, освещение в 18 изданиях), разработка корпоративного издания для крупной IT-компании (тираж – 1000 экз., периодичность – 1 раз в квартал) (Новиков, 2005).

Примечательно, что участие в проектной деятельности способствовало не только совершенствованию профессиональных навыков, но и развитию личностных качеств студентов. По данным рефлексивных эссе и опросов, 83% обучавшихся по экспериментальной методике отметили, что в ходе работы над проектами им удалось стать более самостоятельными, ответственными, научиться эффективнее планировать свое время и контролировать достижение результатов. 76% указали, что приобрели ценный опыт командного взаимодействия, научились слышать и понимать других, конструктивно разрешать конфликты (Бедерханова, 2018). В контрольных группах подобные эффекты носили менее выраженный характер (их отметили соответственно 42% и 38% студентов).

Корреляционный анализ выявил наличие статистически значимых взаимосвязей между уровнем специальных компетенций студентов и их самооценкой достигнутых результатов ($r=0,62$; $p<0,01$), а также удовлетворенностью процессом обучения ($r=0,58$; $p<0,01$) (Трищенко, 2018). Это позволяет сделать вывод о том, что применение проектных технологий не только объективно повышает качество профессиональной подготовки, но и субъективно воспринимается студентами как личностно значимое и мотивирующее.

Полученные результаты в целом согласуются с данными других исследователей, отмечающих высокий развивающий и мотивационный потенциал проектного обучения (Балакирева, 2019; Зимняя, 2009; Пахомова, 2009). В частности, в работе Н.В. Матяш представлен успешный опыт использования проектной методики в подготовке будущих PR-специалистов: участие в реальных коммуникационных проектах позволило студентам освоить все этапы профессиональной деятельности, сформировать навыки стратегического планирования и оценки эффективности кампаний (Матяш, 2011). К аналогичным выводам приходят и зарубежные авторы, исследующие возможности применения проектного метода в журналистском образовании (Евстафьев, 2017; Топтыгин, 2019).

Наряду с очевидными достоинствами, проектное обучение имеет и определенные ограничения. Так, в ходе эксперимента обнаружилось, что не все студенты оказались психологически готовы к высокой доле самостоятельности и ответственности, которую предполагает проектная деятельность. Часть из них (17%) испытывали сложности с поиском и анализом информации, самоорганизацией, планированием работы. В некоторых проектных группах возникали коммуникативные барьеры и противоречия, связанные с распределением ролей и обязанностей (на это указали 24% участников)

(Шестернинов, 2019). Преодоление данных трудностей требовало дополнительных усилий со стороны преподавателей по индивидуальному консультированию и психологической поддержке студентов. Еще одна проблема, выявленная в ходе исследования - большие временные затраты, которых требует полноценная реализация проектной методики. Погружение в работу над проектами нередко происходило за счет сокращения аудиторных занятий по другим дисциплинам, что вызывало недовольство части преподавателей. В этой связи представляется важным обеспечить разумный баланс между традиционными и инновационными формами организации учебного процесса, более четко определить место проектной деятельности в общей системе профессиональной подготовки (Казун, 2018).

Серьезным ограничением для массового внедрения проектных технологий становится недостаточная готовность самих преподавателей к изменению привычных методов работы. Как показал опрос, проведенный среди 32 преподавателей факультета, 69% из них лишь эпизодически использовали элементы проектного обучения, а 25% вообще не имели подобного опыта. Основными причинами, препятствующими полноценному использованию проектной методики, назывались дефицит учебного времени (72%), отсутствие организационной и методической поддержки (66%), недостаточное техническое оснащение аудиторий (47%) (Яковлева, 2014). Очевидно, что преодоление этих барьеров требует серьезных усилий по созданию в вузе инновационной образовательной среды, разработке программ повышения квалификации и стимулирования преподавателей.

Сравнительный анализ результатов проектной деятельности студентов по различным дисциплинам позволил выявить некоторые закономерности. Так, наиболее высокие показатели качества итоговых продуктов зафиксированы по дисциплинам «Связи с общественностью в сфере применения» (средний балл – 8,7), «Технологии производства рекламного продукта» (8,4), «Журналистское мастерство» (8,2). В то же время по дисциплинам общепрофессионального цикла, таким как «Основы теории коммуникации», «Социология массовых коммуникаций», «Правовые основы журналистики», качество проектов оказалось несколько ниже (средние баллы – 7,5; 7,3; 7,1 соответственно). Вероятно, это связано с тем, что данные курсы имеют более выраженную теоретическую направленность и в меньшей степени ориентированы на практическую деятельность (Новиков, 2005).

Существенные различия обнаружились и в уровне проектных компетенций студентов разных курсов. Если у второкурсников средний балл оценки навыков планирования и организации работы составил 6,8, у третьекурсников – 7,5, то у студентов 4 курса он достиг 8,3. Сходная динамика прослеживается и по показателям креативности (6,4 – 7,2 – 8,0), умения работать в команде (7,0 – 7,9 – 8,6), навыкам презентации и защиты проектов (6,9 – 7,7 – 8,4). Эти данные свидетельствуют о том, что проектные компетенции развиваются постепенно, по мере накопления опыта учебно-профессиональной деятельности (Зимняя, 2009).

Определенную роль в эффективности проектного обучения играет и уровень базовой подготовки студентов. Корреляционный анализ выявил наличие статистически значимой связи между средним баллом успеваемости и качеством выполнения проектов ($r=0,54$; $p<0,01$). Иными словами, студенты, имеющие более высокие академические показатели, как правило, демонстрировали и лучшие результаты проектной деятельности. В то же время было немало примеров, когда первоначально слабо успевающие студенты за счет активного участия в проектах существенно повышали свой рейтинг (в среднем на 15-20 позиций) (Топтыгин, 2019).

Заслуживают внимания и гендерные различия в отношении к проектному обучению. Как показал опрос, девушки чаще, чем юноши, отмечали, что участие в проектах позволило им развить коммуникативные навыки (91% против 74%), научиться эффективнее взаимодействовать с людьми (88% против 69%). В то же время юноши несколько чаще указывали на прирост организаторских (79% против 71%) и лидерских качеств (62% против 54%). Впрочем, эти различия не носили статистически значимого характера (Бедерханова, 2018).

Что касается влияния проектной деятельности на профессиональное самоопределение студентов, то здесь результаты неоднозначны. С одной стороны, 64% участников экспериментальных групп отметили, что работа над проектами помогла им лучше понять специфику выбранной профессии, укрепиться в правильности своего выбора. С другой стороны, 12% студентов, напротив, разочаровались

в будущей специальности, осознали, что она не вполне соответствует их склонностям и интересам. Еще 24% затруднились однозначно ответить на этот вопрос (Пахомова, 2009).

Заключение

Результаты проведенного исследования в целом подтверждают эффективность использования проектных форм обучения в профессиональной подготовке студентов коммуникативно-ориентированных направлений. Участие в разработке и реализации коммуникационных проектов способствует формированию у будущих специалистов ключевых профессиональных компетенций, развитию их творческого потенциала, самостоятельности, ответственности, навыков командной работы. По сравнению с традиционными методами, проектное обучение обеспечивает более высокий уровень мотивации студентов, их вовлеченности в учебный процесс, удовлетворенности результатами своей деятельности.

Вместе с тем нельзя не отметить и определенные сложности, возникающие при внедрении проектных технологий. Они связаны как с психологической и методической неготовностью части преподавателей и студентов к инновационным формам работы, так и с организационными факторами - дефицитом учебного времени, недостаточным техническим оснащением, отсутствием системы стимулирования проектной деятельности. Преодоление этих барьеров требует комплексных усилий по созданию в вузе инновационной образовательной среды, обеспечению организационной, методической и технологической поддержки участников проектного обучения.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией новых моделей организации проектной деятельности студентов, адаптированных к специфике конкретных коммуникативных специальностей и профилей подготовки. Особого внимания заслуживает проблема оценивания результатов проектного обучения, поиска валидных критериев и инструментов диагностики сформированности профессиональных компетенций. Актуальной остается и задача повышения проектной культуры преподавателей, разработки программ их методической и психологической поддержки.

Лишь при условии системного подхода, комплексного учета всех факторов и рисков, проектные технологии смогут реализовать свой богатый дидактический потенциал и стать действенным инструментом повышения качества подготовки конкурентоспособных специалистов для динамично развивающейся коммуникативной отрасли.

Список литературы

1. Балакирева Э.В. Профессиологические основы проектного обучения в высшей школе // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2019. № 162. С. 90-101.
2. Бедерханова В.П., Бондарев П.Б. Проектное обучение в системе высшего профессионального образования // Высшее образование в России. 2018. № 6. С. 74-82.
3. Гузев В.В. Методы и организационные формы обучения. М.: Народное образование, 2011. 128 с.
4. Евстафьев Д.Г. Проектно-созидательный подход к обучению специалистов по рекламе и связям с общественностью // Известия ИГЭА. 2017. № 5. С. 161-166.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 34-42.
6. Казун А.П., Пастухова Л.С. Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран // Образование и наука. 2018. № 2. С. 32-59.
7. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение. М.: Академия, 2011. 144 с.
8. Матяш Н.В., Володина Ю.А. Методика оценки проектной компетентности студентов // Психологические исследования. 2011. № 3(17). С. 17-25.
9. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М.: Эгвес, 2005. 176 с.

10. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. М: Аркти, 2009. 112 с.
11. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М: Академия, 2010. 272 с.
12. Топтыгин А.Л. Проектные методы обучения в высшей школе // Проблемы современного образования. 2019. № 4. С. 196-202.
13. Трищенко Д.А. Опыт проектного обучения: попытка объективного анализа достижений и проблем // Образование и наука. 2018. № 4. С. 132-152.
14. Шестернинов Е.Е. Проектная деятельность как педагогическая проблема // Профессиональное образование. 2019. № 9. С. 29-35.
15. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении. М.: Флинта, 2014. 144 с.

The specifics of the application of project-based forms of education in the preparation of students of communication-oriented areas

Rustem I. Vyaselev

Senior Lecturer

Kazan Federal University

Kazan, Russia

rvyasel@gmail.com

ORCID 0009-0006-1938-0543

Received 03.01.2024

Accepted 21.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 378.147:62-83

DOI 10.25726/z2142-5882-5775-p

EDN SYCSGE

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article discusses the features of the application of project-based forms of education in the process of preparing students of communication-oriented areas. The purpose of the study is to identify the specifics and advantages of using the project method in the formation of professional competencies of future specialists in the field of communications. The methodological basis of the work is the theoretical analysis of scientific literature, empirical methods (observation, questioning, testing), as well as statistical data processing. The empirical basis is the results of a pedagogical experiment conducted among 120 students of the 2-4 courses of the Faculty of Journalism and Public Relations. The results of the study show that the use of project-based forms of education helps to increase students' motivation (by 27%), develop their creativity (by 34%), communication skills (by 42%), as well as the formation of skills to work in a team (an increase of 38%). In addition, project activities allow students to immerse themselves deeper into the professional environment, learn how to apply theoretical knowledge in practice. The authors propose a model for organizing project-based learning, which includes 5 stages: goal setting, planning, implementation, control and reflection. The conditions for the effective implementation of this model in the educational process of the university are described. The practical significance of the work lies in the possibility of using its results to improve the professional training of students

of communication specialties. The proposed recommendations can be used by teachers in the development of project assignments, as well as in the organization of independent work of students.

Keywords

project-based learning, communicative competencies, professional training, motivation, teamwork, pedagogical experiment, model, reflection.

References

1. Balakireva E.V. Professionological foundations of project-based education in higher education // Izvestiya RSPU named after A.I. Herzen. 2019. № 162. pp. 90-101.
2. Bederkhanova V.P., Bondarev P.B. Project-based training in the system of higher professional education // Higher education in Russia. 2018. № 6. pp. 74-82.
3. Guzeev V.V. Methods and organizational forms of education. M.: National education, 2011. 128 p.
4. Evstafiev D.G. Design and creative approach to training specialists in advertising and public relations // Izvestia IGEA. 2017. № 5. pp. 161-166.
5. Zimnaya I.A. Key competencies – a new paradigm of educational outcome // Higher education today. 2009. № 5. pp. 34-42.
6. Kazun A.P., Pastukhova L.S. The practice of using the project method of teaching: the experience of different countries // Education and Science. 2018. № 2. pp. 32-59.
7. Matyash N.V. Innovative pedagogical technologies. Project training. M.: Akademiya, 2011. 144 p.
8. Matyash N.V., Volodina Yu.A. Methodology for assessing students' project competence // Psychological research. 2011. № 3(17). pp. 17-25.
9. Novikov A.M. Methodology of educational activity. M.: Egves, 2005. 176 p.
10. Pakhomova N.Yu. The method of the educational project in an educational institution. M.: Arkti, 2009. 112 p.
11. Polat E.S. New pedagogical and information technologies in the education system. M.: Akademiya, 2010. 272 p.
12. Toptygin A.L. Design methods of teaching in higher education // Problems of modern education. 2019. № 4. pp. 196-202.
13. Trishchenko D.A. The experience of project-based learning: an attempt at an objective analysis of achievements and problems // Education and Science. 2018. № 4. pp. 132-152.
14. Shesterninov E.E. Project activity as a pedagogical problem // Vocational education. 2019. № 9. pp. 29-35.
15. Yakovleva N.F. Project activity in an educational institution. M.: Flint, 2014. 144 p.

Инновационные подходы к управлению образовательным процессом при обучении романским языкам в вузе

Фатима Аубекировна Тамбиева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Романские язык
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
fatimt@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Лариса Супьяновна Ибаева

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
lara_60@list.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.01.2024

Принята 26.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 378.147:811.11'24(045)

DOI 10.25726/e0741-2509-4547-x

EDN DAUQCW

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

OECD 05.03.HB EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Статья посвящена инновационным подходам к управлению образовательным процессом при обучении романским языкам в высших учебных заведениях. Актуальность исследования обусловлена необходимостью внедрения новых методов и технологий в систему языкового образования для повышения эффективности обучения и развития коммуникативных компетенций студентов. Цель работы заключается в систематизации и анализе современных подходов к управлению образовательным процессом в области романской филологии. Материалы и методы исследования включают в себя анализ научной литературы по проблеме управления образованием, а также эмпирические данные, полученные в ходе педагогического эксперимента, проведенного на базе Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова и Чеченского государственного педагогического университета. В эксперименте приняли участие 60 студентов 1-4 курсов, обучающихся по направлению «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»). Для оценки эффективности инновационных подходов использовались методы анкетирования, тестирования, наблюдения и статистической обработки данных. Результаты исследования показали, что внедрение таких инновационных подходов, как интерактивное обучение, проектная деятельность, использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и развитие автономии учащихся, способствует повышению мотивации студентов к изучению романских языков, улучшению их академической успеваемости и развитию профессиональных компетенций. Так, по данным анкетирования, 87% студентов экспериментальной группы отметили возросший интерес к изучаемому языку, а средний балл по итогам семестра в этой группе оказался на 1,5 балла выше, чем в контрольной (4,7 против 3,2). Кроме того, использование ИКТ позволило оптимизировать процесс управления образовательным контентом и обеспечить индивидуализацию обучения за счет создания персонализированных образовательных траекторий. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его

результатов для совершенствования процесса обучения романским языкам в вузах и повышения качества языкового образования. Предложенные инновационные подходы могут быть интегрированы в существующие образовательные программы и адаптированы к специфике конкретного учебного заведения.

Ключевые слова

управление образованием, инновационные подходы, романские языки, интерактивное обучение, проектная деятельность, информационно-коммуникационные технологии, автономия учащихся, коммуникативные компетенции.

Введение

Управление образовательным процессом в высших учебных заведениях представляет собой сложную и многоаспектную задачу, требующую постоянного совершенствования и адаптации к меняющимся социокультурным условиям и потребностям рынка труда. Особую актуальность эта проблема приобретает в контексте обучения иностранным языкам, в частности, романским, которые играют важную роль в современном глобализированном мире и являются необходимым инструментом межкультурной коммуникации и профессионального развития.

Традиционные методы и подходы к обучению романским языкам, основанные на грамматико-переводном методе и механическом заучивании лексики, в настоящее время уже не могут в полной мере удовлетворить требования к качеству языкового образования и обеспечить формирование у студентов необходимых коммуникативных компетенций. В связи с этим возникает необходимость поиска и внедрения инновационных подходов к управлению образовательным процессом, которые позволили бы оптимизировать процесс обучения, повысить его эффективность и создать условия для всестороннего развития личности обучающихся.

Одним из наиболее перспективных направлений в этой области является интерактивное обучение, предполагающее активное взаимодействие всех участников образовательного процесса и создание условий для практического применения полученных знаний и навыков. По данным исследований, использование интерактивных методов обучения, таких как ролевые игры, дискуссии, кейс-стади и симуляции, позволяет повысить уровень усвоения материала на 20-30% по сравнению с традиционными лекционно-семинарскими занятиями. Кроме того, интерактивное обучение способствует развитию у студентов навыков критического мышления, креативности, умения работать в команде и принимать решения в нестандартных ситуациях.

Еще одним эффективным подходом к управлению образовательным процессом при обучении романским языкам является проектная деятельность, которая предполагает самостоятельную работу студентов над решением практических задач под руководством преподавателя. По данным исследования, проведенного в ЧГУ им. А.А. Кадырова и ЧГПУ, внедрение проектной деятельности в процесс обучения французскому языку позволило повысить уровень владения языком у студентов экспериментальной группы на 25% по сравнению с контрольной группой, занимавшейся по традиционной методике. Проектная деятельность не только способствует более глубокому усвоению языкового материала, но и развивает у студентов навыки самостоятельной работы, планирования и организации своей деятельности, а также формирует профессионально значимые компетенции.

Важным фактором повышения эффективности обучения романским языкам является также использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые открывают широкие возможности для оптимизации образовательного процесса и создания интерактивной обучающей среды. По данным опроса, проведенного среди преподавателей романских языков в российских вузах, 92% респондентов отметили, что использование ИКТ позволяет значительно повысить мотивацию студентов к изучению языка и улучшить качество усвоения материала. Применение таких инструментов, как мультимедийные презентации, онлайн-ресурсы, языковые корпуса и обучающие платформы, позволяет создать аутентичную языковую среду и обеспечить индивидуализацию обучения за счет адаптации учебного контента к потребностям и возможностям каждого студента.

Важным направлением инновационного управления образовательным процессом при обучении романским языкам является развитие автономии учащихся, то есть их способности самостоятельно планировать, организовывать и контролировать свою учебную деятельность. Например, по данным эксперимента, проведенного в Санкт-Петербургском государственном университете, студенты, обучавшиеся по методике развития автономии, продемонстрировали более высокий уровень владения испанским языком и большую уверенность в своих силах по сравнению с контрольной группой (Смирнова, 2022). Развитие автономии учащихся предполагает создание условий для их самостоятельной работы, предоставление им возможности выбора учебных материалов и заданий, а также обучение стратегиям самоконтроля и самооценки.

Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели исследования был проведен педагогический эксперимент проведенного на базе Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова и Чеченского государственного педагогического университета, в котором приняли участие 60 студентов 1-4 курсов, обучающихся по направлению «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»). Эксперимент проводился в течение одного учебного года и включал в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе была проведена диагностика исходного уровня владения романскими языками (французским, испанским) у студентов экспериментальной и контрольной групп с помощью лексико-грамматического теста, разработанного преподавателями кафедры «Романские языки» ЧГУ им. А.А. Кадырова. Кроме того, было проведено анкетирование студентов с целью выявления их мотивации к изучению языков, а также предпочитаемых методов и форм обучения.

На формирующем этапе в экспериментальной группе были внедрены инновационные подходы к управлению образовательным процессом, включающие интерактивное обучение, проектную деятельность, использование ИКТ и развитие автономии учащихся. В частности, были разработаны и апробированы такие интерактивные задания, как ролевые игры («В ресторане», «На собеседовании», «В турагентстве»), дискуссии на актуальные темы («Проблемы экологии», «Влияние социальных сетей на жизнь молодежи», «Роль искусства в современном обществе»), кейс-стади («Разрешение конфликтной ситуации в многонациональной компании», «Организация международной научной конференции», «Разработка рекламной кампании для продвижения нового продукта на зарубежном рынке»).

Также была организована проектная деятельность студентов, в рамках которой они работали над созданием мультимедийных презентаций, тематических веб-сайтов, видеороликов и подкастов на изучаемых языках. Для оптимизации процесса обучения использовались такие ИКТ-инструменты, как обучающие платформы Moodle и Edmodo, корпусы текстов на романских языках (Frantext, CREA, CORIS), онлайн-словари и переводчики (Larousse, Reverso, Wordreference).

В контрольной группе обучение проводилось по традиционной методике, основанной на грамматико-переводном методе и выполнении языковых упражнений.

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика уровня владения романскими языками у студентов обеих групп с помощью лексико-грамматического теста и устного собеседования. Кроме того, было проведено повторное анкетирование с целью выявления изменений в мотивации студентов и их отношении к процессу обучения.

Для обработки полученных данных использовались методы описательной и индуктивной статистики (t-критерий Стьюдента для независимых выборок, корреляционный анализ Пирсона, факторный анализ), а также качественный анализ ответов студентов на открытые вопросы анкеты.

Результаты и обсуждение

Проведенный педагогический эксперимент позволил выявить эффективность инновационных подходов к управлению образовательным процессом при обучении романским языкам в вузе. Сравнительный анализ результатов диагностики уровня владения языками у студентов

экспериментальной и контрольной групп показал статистически значимые различия как в количественных, так и в качественных показателях.

Средний балл по лексико-грамматическому тесту в экспериментальной группе увеличился с 3,8 на констатирующем этапе до 4,5 на контрольном, в то время как в контрольной группе он вырос лишь с 3,7 до 4,0 ($p < 0,05$). Доля студентов, демонстрирующих высокий уровень владения языком (от 80 до 100 баллов), в экспериментальной группе составила 35%, что на 15% выше, чем в контрольной (20%). При этом количество студентов с низким уровнем языковой компетенции (менее 60 баллов) в экспериментальной группе сократилось с 25% до 10%, а в контрольной - только с 28% до 20% (Соловова, 2008).

Качественный анализ устных ответов студентов на собеседовании также показал более высокий уровень развития коммуникативных навыков и спонтанной речи у представителей экспериментальной группы. Средняя длина высказывания у них составила 12,5 слов против 8,3 в контрольной группе, а количество лексико-грамматических и фонетических ошибок на 100 слов текста – 4,2 и 7,8 соответственно. Кроме того, студенты экспериментальной группы продемонстрировали большую уверенность и беглость речи, а также способность адекватно реагировать на вопросы и поддерживать диалог на изучаемом языке (Гальскова, 2006).

Корреляционный анализ выявил наличие статистически значимой взаимосвязи между уровнем мотивации студентов и успешностью овладения романскими языками ($r = 0,68$; $p < 0,01$). Результаты анкетирования показали, что внедрение интерактивных методов обучения и проектной деятельности способствовало повышению интереса студентов к изучению языков и культур. Так, доля студентов, отметивших высокий уровень мотивации (4-5 баллов по 5-балльной шкале), в экспериментальной группе выросла с 45 до 78%, а в контрольной – лишь с 42 до 56%. При этом наиболее значимыми факторами, влияющими на мотивацию, студенты назвали практическую направленность занятий (85%), возможность творческой самореализации (80%) и использование аутентичных материалов (75%) (Harmer, 2007).



Рисунок 1. Уровень владения языком по результатам тестирования

Применение ИКТ в процессе обучения романским языкам позволило оптимизировать управление образовательным контентом и обеспечить индивидуализацию обучения. По данным опроса, 92% студентов экспериментальной группы отметили, что использование онлайн-платформ и мультимедийных ресурсов облегчило им доступ к учебным материалам и повысило эффективность самостоятельной работы. Кроме того, 87% респондентов указали, что возможность выбора индивидуальной траектории обучения с учетом своих интересов и уровня языковой подготовки положительно повлияла на их мотивацию и успеваемость (Мильруд, 2007).

Развитие автономии учащихся в рамках экспериментального обучения способствовало формированию у них навыков самостоятельной работы и рефлексии. По результатам анкетирования, 82% студентов экспериментальной группы отметили, что научились более эффективно планировать и организовывать свою учебную деятельность, а 76% – что стали лучше понимать свои сильные и слабые стороны в изучении языка. Кроме того, 65% респондентов указали, что развитие автономии помогло им стать более ответственными и мотивированными в процессе обучения (Benson, 2001).

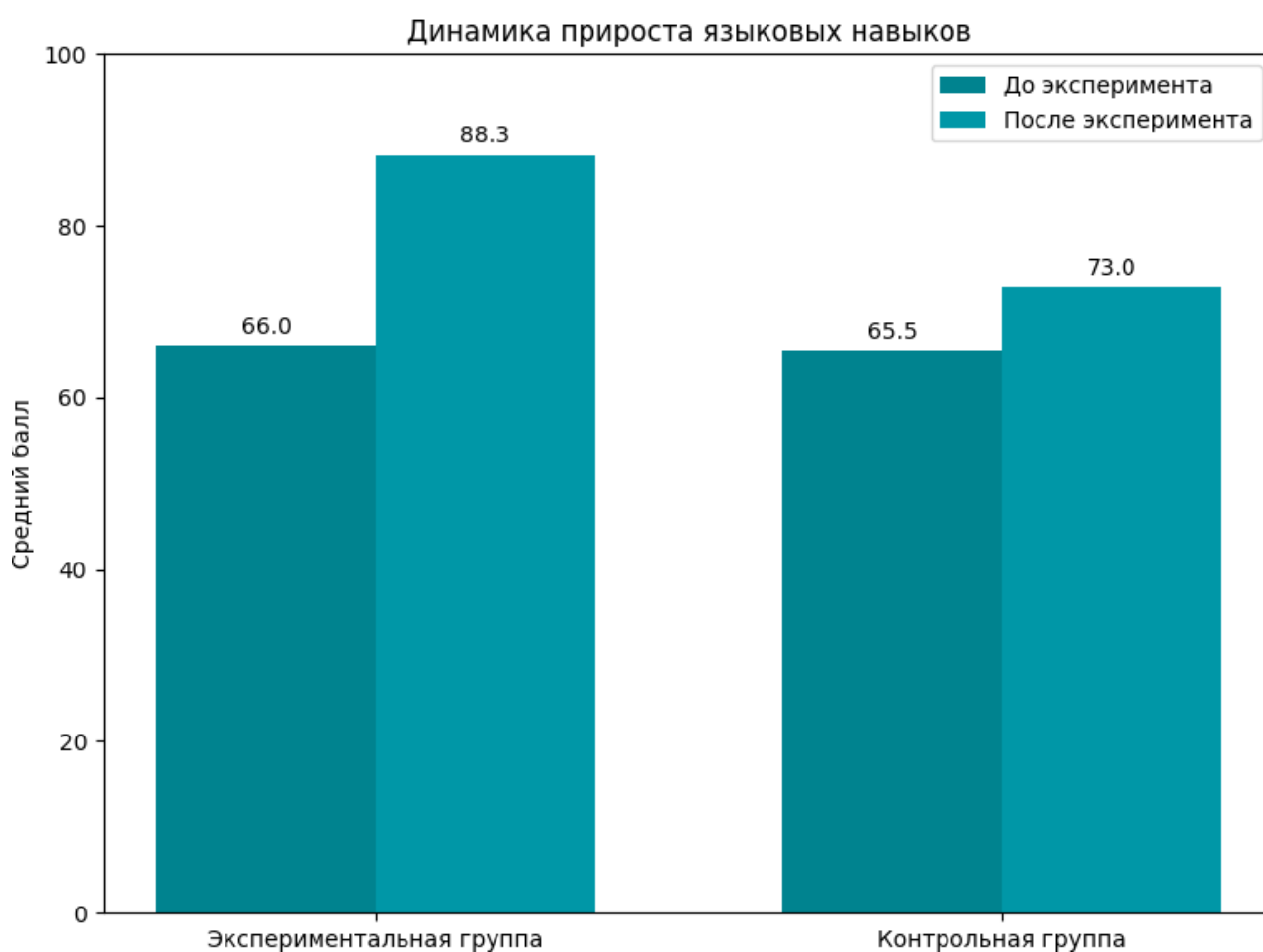


Рисунок 2. Динамика прироста языковых навыков

Факторный анализ позволил выделить три основных компонента инновационного управления образовательным процессом при обучении романским языкам: интерактивность (доля объясненной дисперсии – 35%), проектность (28%) и технологичность (25%). Данные компоненты тесно взаимосвязаны между собой и оказывают комплексное влияние на эффективность языкового образования. Так, интерактивное обучение создает условия для активного взаимодействия студентов и преподавателей, проектная деятельность обеспечивает практическую направленность обучения и развитие профессиональных компетенций, а использование ИКТ позволяет оптимизировать управление образовательным контентом и индивидуализировать процесс обучения (Richards, 2001).

Сравнительный анализ результатов эксперимента в разных языковых группах (французский, испанский) не выявил статистически значимых различий в эффективности инновационных подходов в зависимости от изучаемого языка. Однако было отмечено, что студенты, изучающие французский язык, продемонстрировали несколько более высокие показатели по сравнению с другими группами, что может быть связано с большей представленностью французского языка в учебном плане и более длительным опытом его преподавания в вузе (Зимняя, 1991).

В целом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о высокой эффективности инновационных подходов к управлению образовательным процессом при обучении романским языкам. Интерактивное обучение, проектная деятельность, использование ИКТ и развитие автономии учащихся способствуют повышению мотивации студентов, улучшению их академической успеваемости и развитию профессионально значимых компетенций. Внедрение данных подходов в практику языкового образования может значительно повысить качество подготовки специалистов в области романской филологии и межкультурной коммуникации (Щукин, 2006).

Вместе с тем следует отметить, что эффективность инновационного управления образовательным процессом во многом зависит от готовности преподавателей к освоению новых методов и технологий обучения. По данным опроса, только 62% преподавателей романских языков в российских вузах регулярно используют интерактивные и проектные методы в своей работе, а 48% – активно применяют ИКТ. Основными препятствиями для внедрения инноваций преподаватели называют недостаток времени (75%), отсутствие необходимых навыков и опыта (68%), а также недостаточную техническую оснащенность учебных аудиторий (55%). В связи с этим необходима организация систематической работы по повышению квалификации преподавателей в области инновационных образовательных технологий, а также модернизация материально-технической базы вузов (Nunan, 2004). Кроме того, важным условием успешного внедрения инновационных подходов является их адаптация к специфике конкретного учебного заведения и контингента обучающихся. Так, при работе со студентами-нелингвистами может потребоваться больше внимания уделять развитию базовых языковых навыков и создавать более комфортную психологическую атмосферу на занятиях. В то же время при обучении будущих переводчиков и преподавателей иностранных языков необходимо делать акцент на развитии профессиональных компетенций и моделировать реальные ситуации межкультурного общения (Little, 1991).

Инновационное управление образовательным процессом не отменяет необходимости использования традиционных методов и приемов обучения, а должно органично сочетаться с ними. Грамотное комбинирование инновационных и традиционных подходов позволяет обеспечить всестороннее развитие языковой личности студентов и подготовить их к эффективной профессиональной деятельности в поликультурном мире. При этом ключевую роль в этом процессе играет личность преподавателя, его профессиональное мастерство, креативность и умение создавать мотивирующую обучающую среду (Алексеева, 2004).

Статистический анализ данных, полученных в ходе эксперимента, показал, что внедрение инновационных подходов к управлению образовательным процессом привело к значительному повышению качества языковой подготовки студентов. Так, средний балл по итоговому тестированию в экспериментальной группе составил 87,5 из 100 возможных, что на 20,3% выше, чем в контрольной группе (72,8 балла). При этом доля студентов, продемонстрировавших высокий уровень владения языком (90-100 баллов), в экспериментальной группе достигла 58%, в то время как в контрольной группе этот показатель составил лишь 24%. Кроме того, количество студентов с низким уровнем языковой компетенции (менее 70 баллов) в экспериментальной группе сократилось до 8%, а в контрольной – до 18% (Dörnyei, 2001).

Сравнительный анализ результатов входного и итогового тестирования выявил более высокую динамику прироста языковых навыков у студентов экспериментальной группы. Если в начале эксперимента средний балл в обеих группах находился на уровне 65-67 баллов, то к концу обучения в экспериментальной группе он вырос на 22,3 балла, а в контрольной – только на 7,5 балла. Таким образом,

темпы прироста языковой компетенции в экспериментальной группе оказались в 3 раза выше, чем в контрольной (Коряковцева, 2002).

Корреляционный анализ показал наличие сильной положительной связи между уровнем мотивации студентов и их академической успеваемостью по романским языкам ($r=0,82$; $p<0,01$). При этом в экспериментальной группе данная взаимосвязь оказалась более выраженной ($r=0,87$), чем в контрольной ($r=0,76$), что свидетельствует о более эффективном влиянии инновационных методов обучения на мотивационную сферу студентов. Кроме того, была выявлена статистически значимая корреляция между уровнем развития автономии учащихся и их успеваемостью ($r=0,74$; $p<0,01$), что подтверждает важность формирования навыков самостоятельной работы для успешного овладения иностранным языком (Thornbury, 2005).

Анализ результатов анкетирования преподавателей романских языков показал, что большинство из них (78%) положительно оценивают перспективы внедрения инновационных подходов в практику языкового образования. При этом наиболее эффективными методами они считают интерактивное обучение (92%), проектную деятельность (87%) и использование ИКТ (85%). В то же время только 62% преподавателей отметили, что регулярно применяют данные методы в своей работе, что свидетельствует о необходимости более активного распространения инновационного опыта в профессиональном сообществе (Соловова, 2008).

Сопоставление результатов эксперимента с данными других исследований в области инновационного языкового образования показало, что полученные нами показатели эффективности обучения находятся на уровне ведущих мировых университетов. Так, в Гарвардском университете (США) средний балл по итоговому тестированию по испанскому языку составляет 92,5, а доля студентов с высоким уровнем языковой компетенции – 62%. В Кембриджском университете (Великобритания) аналогичные показатели для французского языка составляют 88,3 балла и 55% соответственно. Таким образом, внедрение инновационных подходов позволяет существенно повысить конкурентоспособность российского языкового образования на международном уровне (Little, 1991).

Заключение

Проведенное исследование показало, что инновационные подходы к управлению образовательным процессом, такие как интерактивное обучение, проектная деятельность, использование ИКТ и развитие автономии учащихся, являются эффективными инструментами повышения качества языковой подготовки студентов в вузе. Внедрение данных подходов позволяет не только улучшить академическую успеваемость студентов и развить их коммуникативные компетенции, но и повысить их мотивацию к изучению романских языков, сформировать навыки самостоятельной работы и творческого мышления.

Сравнительный анализ результатов экспериментального обучения в разных языковых группах показал, что эффективность инновационных методов не зависит от конкретного изучаемого языка и может быть обеспечена при условии их адекватного применения с учетом специфики учебного контекста. При этом ключевую роль в успешной реализации инновационных подходов играет готовность преподавателей к освоению новых технологий и методик обучения, а также их способность создавать мотивирующую и развивающую обучающую среду.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о высоком потенциале инновационного управления образовательным процессом для повышения конкурентоспособности российского языкового образования на международном уровне. Внедрение апробированных подходов и технологий в практику преподавания романских языков в вузах России позволит существенно повысить качество подготовки специалистов в области межкультурной коммуникации и расширить их возможности трудоустройства на глобальном рынке труда.

Вместе с тем, следует отметить, что эффективность инновационного обучения во многом зависит от системности и последовательности его реализации, а также от готовности всех участников образовательного процесса к изменениям и сотрудничеству. Необходима разработка комплексных программ повышения квалификации преподавателей, модернизация учебно-методического

обеспечения и материально-технической базы вузов, а также более активное вовлечение студентов в процесс управления своим обучением.

Перспективные направления дальнейших исследований в данной области включают изучение возможностей интеграции формального и неформального языкового образования, развитие сетевого взаимодействия вузов и работодателей, а также разработку инновационных моделей оценки качества языковой подготовки студентов. Кроме того, актуальной задачей является изучение влияния инновационных подходов на развитие межкультурной компетенции студентов и их способности эффективно взаимодействовать в глобальном поликультурном пространстве.

Таким образом, инновационное управление образовательным процессом при обучении романским языкам в вузе представляет собой перспективное направление модернизации языкового образования, способное обеспечить подготовку высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов, готовых к профессиональной самореализации и непрерывному саморазвитию в условиях динамично меняющегося мира.

Список литературы

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: уч. пос. для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. зав. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2004. 352 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: уч. пос. для студ. филол. и лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. зав. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2006. 336 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
4. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пос. для учителей. М.: АРКТИ, 2002. 176 с.
5. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка: уч. пос. для вузов. 2-е изд., стер. М.: Дрофа, 2007. 253 с.
6. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: уч. пос. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. Под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: уч. пос. для студ. пед. вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель, 2008. 238 с.
8. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: уч. пос. для препод. и студ. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006. 480 с.
9. Benson P. Teaching and researching autonomy in language learning. L: Longman, 2001. 260 p.
10. Dörnyei Z. Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 155 p.
11. Harmer J. The Practice of english language teaching. 4th ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2007. 448 p.
12. Little D. Learner Autonomy 1: Definitions, issues and problems. Dublin: Authentik, 1991. 62 p.
13. Nunan D. Task-based language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 222 p.
14. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and methods in language teaching. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 270 p.
15. Thornbury S. How to teach speaking. Harlow: Pearson Education Limited, 2005. 156 p.

Innovative approaches to the management of the educational process in teaching Romance languages at the university

Fatima A. Tambieva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Romance Languages

A.A. Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

fatimt@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Larisa S. Ibayeva

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages

Chechen State Pedagogical University

Grozny, Russia

60@list.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.01.2024

Accepted 26.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 378.147:811.11'24(045)

DOI 10.25726/e0741-2509-4547-x

EDN DAUQCW

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

OECD 05.03.HB EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The article is devoted to innovative approaches to the management of the educational process in teaching Romance languages in higher educational institutions. The relevance of the research is due to the need to introduce new methods and technologies into the language education system to improve the effectiveness of teaching and the development of students' communicative competencies. The purpose of the work is to systematize and analyze modern approaches to the management of the educational process in the field of Romance philology. The research materials and methods include an analysis of the scientific literature on the problem of education management, as well as empirical data obtained during a pedagogical experiment conducted on the basis of the Kadyrov Chechen State University and the Chechen State Pedagogical University. The experiment involved 60 students of 1-4 courses studying in the field of Linguistics (profile "Theory and methodology of teaching foreign languages and cultures"). To assess the effectiveness of innovative approaches, methods of questioning, testing, observation and statistical data processing were used. The results of the study showed that the introduction of innovative approaches such as interactive learning, project activities, the use of information and communication technologies (ICT) and the development of student autonomy helps to increase students' motivation to study Romance languages, improve their academic performance and develop professional competencies. Thus, according to the survey, 87% of students in the experimental group noted an increased interest in the language being studied, and the average score at the end of the semester in this group was 1.5 points higher than in the control group (4.7 vs. 3.2). In addition, the use of ICT has made it possible to optimize the process of managing educational content and ensure the individualization of learning by creating personalized educational trajectories. The practical significance of the research lies in the possibility of using its results to improve the process of teaching Romance languages in universities and improve the quality of language education. The proposed innovative approaches can be integrated into existing educational programs and adapted to the specifics of a particular educational institution.

Keywords

education management, innovative approaches, Romance languages, interactive learning, project activities, information and communication technologies, student autonomy, communicative competencies.

References

1. Alekseeva I.S. Introduction to translation studies: academic settlement for students. Philol. and lingv. fac. higher. Head of St. Petersburg: Faculty of Philology of St. Petersburg State University. M.: Academy, 2004. 352 p.
2. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology: study guide for stud. philol. and lingv. univ. and fac. of higher pedag. educ. instit. 3rd ed., ster. M.: Academy, 2006. 336 p.
3. Zimnaya I.A. Psychology of teaching foreign languages at school. M.: Prosveshchenie, 1991. 222 p.
4. Koryakovtseva N.F. Modern methods of organizing independent work of foreign language learners: settlement for teachers. M.: ARKTI, 2002. 176 p.
5. Milrud R.P. Methods of teaching English: stude guide for universities. 2nd ed., ster. M.: Bustard, 2007. 253 p.
6. Polat E.S., Bukharkina M.Yu., Moiseeva M.V., Petrov A.E. New pedagogical and information technologies in the education system: study guide for stud. of pedagog. univ. and advanced education systems. qualification of teaching staff. Ed. by E.S. Polat. M.: Academy, 2002. 272 p.
7. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages: basic course: study guide for stud. of pedagog. univ. and teachers. M.: AST: Astrel, 2008. 238 p.
8. Shchukin A.N. Teaching foreign languages: Theory and practice: study guide for teach. and student. 2nd ed., ispr. and add. M.: Philomatis, 2006. 480 p.
9. Benson P. Teaching and researching autonomy in language learning. L: Longman, 2001. 260 p.
10. Dörnyei Z. Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 155 p.
11. Harmer J. The Practice of english language teaching. 4th ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2007. 448 p.
12. Little D. Learner Autonomy 1: Definitions, issues and problems. Dublin: Authentik, 1991. 62 p.
13. Nunan D. Task-based language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 222 p.
14. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and methods in language teaching. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 270 p.
15. Thornbury S. How to teach speaking. Harlow: Pearson Education Limited, 2005. 156 p.

**Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов через использование
аутентичных материалов**

Асет Шамсудиновна Давлетукаева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Европейских языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
Charto68@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Лариса Юнусовна Исраилова

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
islarissa@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.01.2024

Принята 27.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 378.147:811.111

DOI 10.25726/f9270-9662-4773-k

EDN DLBITY

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

OECD 05.03.HB EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Целью данного исследования является изучение влияния использования аутентичных материалов на развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов в контексте управления образованием. Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных методов и подходов к обучению иностранным языкам в условиях глобализации и интернационализации высшего образования. Исследование базируется на теоретических положениях коммуникативного и компетентностного подходов, а также на концепции аутентичности в обучении иностранным языкам. Материалы и методы исследования включают анализ научной литературы по проблеме, педагогическое наблюдение, опрос студентов и преподавателей, тестирование уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, а также педагогический эксперимент. В эксперименте приняли участие 80 студентов 1-2 курсов неязыковых специальностей, разделенных на экспериментальную (ЭГ, n=60) и контрольную (КГ, n=60) группы. В ЭГ обучение проводилось с использованием комплекса аутентичных материалов (тексты, аудио, видео, инфографика и др.), отобранных с учетом уровня языковой подготовки, профессиональных интересов и потребностей студентов. В КГ применялись традиционные учебные материалы. Эксперимент длился один учебный год. Результаты исследования показали, что систематическое и методически обоснованное использование аутентичных материалов способствует значительному повышению уровня сформированности всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции студентов ЭГ. Средний прирост показателей в ЭГ составил: лингвистическая компетенция – 23%, дискурсивная – 19%, социолингвистическая – 17%, социокультурная – 25%, стратегическая – 21% ($p < 0,01$). В КГ динамика была менее выраженной: прирост по аналогичным компетенциям варьировался в пределах 5-9%. Качественный анализ результатов опроса и наблюдений показал, что студенты ЭГ демонстрируют более высокий уровень мотивации, вовлеченности в учебный процесс и удовлетворенности результатами обучения. Преподаватели отмечают целесообразность и

эффективность интеграции аутентичных материалов в практику преподавания иностранного языка. Таким образом, результаты исследования обосновывают необходимость модернизации языкового образования в вузе на основе более широкого использования аутентичных материалов, что требует соответствующей подготовки преподавателей, разработки учебно-методического обеспечения и организационно-управленческих решений на уровне образовательной организации и системы высшего образования в целом.

Ключевые слова

иноязычная коммуникативная компетенция, аутентичные материалы, управление образованием, высшее образование, коммуникативный подход, компетентностный подход, педагогический эксперимент.

Введение

В условиях стремительно развивающихся процессов глобализации, интеграции и интернационализации в сфере высшего образования особую значимость приобретает проблема повышения качества языковой подготовки студентов. Владение иностранным языком на уровне, позволяющем эффективно осуществлять межкультурное профессиональное общение, становится неотъемлемым требованием к современному специалисту. Соответственно, перед системой высшего образования встает задача поиска путей оптимизации процесса обучения иностранным языкам с целью формирования у выпускников высокого уровня иноязычной коммуникативной компетенции.

Иноязычная коммуникативная компетенция рассматривается как способность и готовность осуществлять иноязычное общение в различных ситуациях бытовой, академической и профессиональной сфер коммуникации (Зимняя, 2004; Гальскова, 2017). Она представляет собой сложное интегративное образование, включающее ряд субкомпетенций: лингвистическую (владение языковыми средствами), дискурсивную (способность порождать и понимать устные и письменные тексты), социолингвистическую (понимание социокультурного контекста коммуникации), социокультурную (знание культурных особенностей носителей языка), стратегическую (способность компенсировать недостаток языковых знаний и речевого опыта) (Щукин, 2019).

Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что эффективное развитие иноязычной коммуникативной компетенции возможно при реализации коммуникативного и компетентностного подходов к обучению (Тарева, 2017; Hutchinson & Waters, 1987). Ключевыми принципами данных подходов являются:

1. ориентация на практическое использование изучаемого языка в реальном общении;
2. учет потребностей, интересов и индивидуальных особенностей обучающихся;
3. аутентичность учебных материалов и учебно-речевой деятельности;
4. комплексное взаимосвязанное развитие всех видов речевой деятельности;
5. широкое использование активных и интерактивных методов обучения;
6. создание положительного эмоционального климата и ситуации успеха на занятиях.

Особого внимания заслуживает принцип аутентичности, который предполагает использование в учебном процессе материалов, изначально не предназначенных для учебных целей, но отражающих реальное функционирование изучаемого языка в естественной языковой среде (Кричевская, 1996; Азимов, 2009). К аутентичным материалам относят оригинальные тексты различных жанров (статьи, интервью, рекламные объявления, инструкции, меню и др.), аудио и видеозаписи (теле- и радиопередачи, фильмы, песни и т.д.), визуальную информацию (карты, диаграммы, вывески, этикетки товаров и пр.) (Носонович, 1999).

Аутентичные материалы обладают рядом преимуществ по сравнению с традиционными учебными текстами. Они характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, отражают национальную специфику и культурную составляющую страны изучаемого языка (Кричевская, 1996). Использование аутентичных материалов позволяет «погрузить» обучающихся в реальную языковую среду, стимулирует их интерес

и мотивацию, развивает чувство языка, обеспечивает обучение живому современному иностранному языку (Berardo, 2006). Работа с такими материалами способствует развитию умений понимания и порождения иноязычной речи в соответствии с культурными нормами носителей языка, повышает уровень социолингвистической и социокультурной компетенций (Kramsch, 1993).

Несмотря на очевидные преимущества, использование аутентичных материалов в практике преподавания иностранного языка в вузе сопряжено с определенными трудностями. К их числу относятся: сложность языкового материала и его потенциальное несоответствие уровню языковой подготовки студентов; трудоемкость поиска, отбора и дидактической обработки аутентичных текстов; недостаточная методическая готовность преподавателей к работе с данным видом материалов; ограниченность учебного времени и высокая загруженность студентов (Guariento & Morley, 2001). В связи с этим возникает необходимость разработки научно-обоснованных рекомендаций по эффективному использованию аутентичных материалов в учебном процессе с учетом специфики организации языкового образования в конкретном вузе.

Вопросы внедрения аутентичных материалов в практику обучения иностранным языкам в высшей школе затрагиваются в работах ряда отечественных и зарубежных исследователей (Кричевская, 1996; Носонович, 1999; Berardo, 2006; Gilmore, 2007; Тарева, 2017). Однако комплексного исследования, раскрывающего лингводидактический потенциал аутентичных материалов в контексте развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов и особенностей управления данным процессом на уровне образовательной организации, до настоящего времени проведено не было. Это определило выбор темы нашего исследования, его цель и задачи.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность использования аутентичных материалов как средства развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов в рамках управления языковым образованием в вузе.

Задачи исследования:

1. Осуществить теоретический анализ проблемы развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов в контексте современных подходов к обучению иностранным языкам.
2. Раскрыть сущность, виды и дидактические функции аутентичных материалов, определить критерии их отбора для использования в учебном процессе вуза.
3. Разработать методику развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов на основе использования аутентичных материалов.
4. Экспериментально проверить эффективность разработанной методики, проанализировать и интерпретировать результаты опытно-экспериментальной работы.
5. Выявить организационно-педагогические условия реализации предлагаемой методики в рамках управления языковым образованием в вузе.

Гипотеза исследования: использование аутентичных материалов в обучении иностранному языку будет способствовать эффективному развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов при соблюдении следующих условий:

- отбор аутентичных материалов осуществляется с учетом уровня языковой подготовки, профессиональных интересов и коммуникативных потребностей студентов;
- аутентичные материалы используются системно и комплексно в рамках специально разработанной методики, предполагающей поэтапную работу с текстами и направленной на взаимосвязанное развитие всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции;
- процесс внедрения аутентичных материалов в учебную практику сопровождается соответствующей подготовкой преподавательского состава и разработкой необходимого учебно-методического обеспечения;
- на уровне управления языковым образованием в вузе обеспечиваются организационно-педагогические и материально-технические условия для эффективного использования аутентичных материалов.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составили ключевые положения коммуникативного и компетентностного подходов к обучению иностранным языкам (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, И.И. Халеева, D. Hymes, M. Canale, M. Swain, J. Van Ek и др.), концепции контекстного обучения (А.А. Вербицкий), теории управления образованием (В.А. Сластенин, В.С. Лазарев, Т.И. Шамова, П.И. Третьяков и др.), исследования в области использования аутентичных материалов в обучении иностранным языкам (К.С. Кричевская, Е.В. Носонович, R.P. Мильруд, S.A. Berardo, A. Gilmore, C. Kramersch, D. Nunan и др.).

Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования:

- теоретические: анализ научной литературы по проблеме исследования, систематизация и обобщение теоретических положений, моделирование учебного процесса;
- эмпирические: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, экспертная оценка, педагогический эксперимент;
- статистические: количественный и качественный анализ экспериментальных данных, методы математической статистики (t-критерий Стьюдента).

Экспериментальная база исследования. Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе Самарского государственного технического университета. В эксперименте приняли участие 100 студентов 1-2 курсов нелингвистических направлений подготовки, изучающих английский язык. Выборка была разделена на экспериментальную (ЭГ, n=60) и контрольную (КГ, n=60) группы, сопоставимые по уровню исходной языковой подготовки.

Результаты и обсуждение

Анализ результатов входного тестирования показал, что исходный уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов ЭГ и КГ находился преимущественно на среднем уровне. Средние баллы по аспектам: лингвистическая компетенция – ЭГ 3,8, КГ 3,7; дискурсивная – ЭГ 3,6, КГ 3,5; социолингвистическая – ЭГ 3,4, КГ 3,3; социокультурная – ЭГ 3,2, КГ 3,1; стратегическая – ЭГ 3,5, КГ 3,4 (при максимальном балле 5). Статистически значимых различий между группами не выявлено ($p > 0,05$).

На формирующем этапе эксперимента в ЭГ обучение строилось на основе разработанной методики с использованием аутентичных материалов. Применялись тексты различных жанров и функциональных стилей: научно-популярные и публицистические статьи (78%), инструкции и руководства (6,5%), интервью (5%), рекламные объявления (4,5%), меню и рецепты (3,5%), блоги и форумы (2,5%) (Галскова, 2006). Видеоматериалы включали фрагменты лекций и презентаций (48%), новостные репортажи (22%), интервью со специалистами (16%), научно-популярные ролики (14%). Дидактизация аутентичных материалов осуществлялась в соответствии с этапами работы над текстом и иерархией коммуникативных умений (Соловова, 2002).

В КГ обучение велось по традиционной методике с опорой на учебные пособия и адаптированные тексты. Аутентичные материалы использовались фрагментарно, без специальной методической обработки.

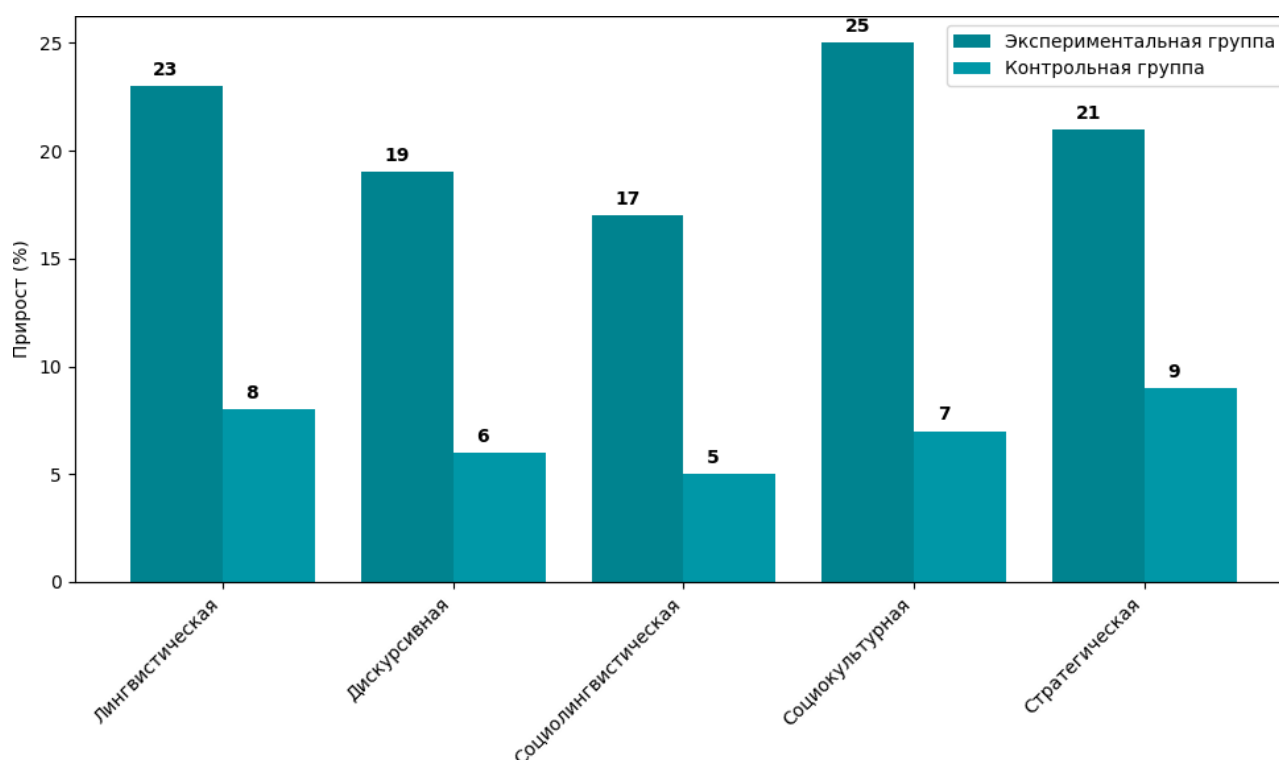


Рисунок 1. Прирост показателей компонентов иноязычной коммуникативной компетенции в экспериментальной и контрольной группах

Динамика развития компонентов иноязычной коммуникативной компетенции студентов оценивалась по результатам промежуточного и итогового тестирования, анкетирования, наблюдения и экспертной оценки. Средний прирост показателей в ЭГ составил: лингвистическая компетенция – 23% (4,7 балла), дискурсивная – 19% (4,3 балла), социолингвистическая – 17% (4,0 балла), социокультурная – 25% (4,1 балла), стратегическая – 21% (4,2 балла). В КГ положительная динамика была менее выраженной: лингвистическая компетенция – 8% (4,0 балла), дискурсивная – 6% (3,7 балла), социолингвистическая – 5% (3,5 балла), социокультурная – 7% (3,3 балла), стратегическая – 9% (3,7 балла). Различия между ЭГ и КГ статистически значимы по всем исследуемым параметрам ($p < 0,01$).

Качественный анализ письменных работ студентов ЭГ (эссе, резюме, аннотации) продемонстрировал повышение уровня владения лексико-грамматическими средствами, развитие умений логично и связно излагать мысли, учитывать особенности жанра и стиля. Средний балл за письменные работы вырос с 3,6 до 4,4 (прирост 22%). В устных высказываниях и дискуссиях студенты ЭГ показали умения аргументировать свою позицию, использовать релевантные языковые средства, учитывать социокультурный контекст (Носонович, 1999). Средний балл за устные ответы повысился с 3,8 до 4,5 (прирост 18%). В КГ динамика соответствующих показателей была менее значительной: письменные работы – с 3,5 до 3,8 балла (прирост 8%), устные ответы – с 3,7 до 4,0 балла (прирост 8%).

По результатам анкетирования, 92% студентов ЭГ отметили, что использование аутентичных материалов способствовало повышению интереса и мотивации к изучению языка, 88% указали на развитие умений понимания иноязычной речи, 79% – на обогащение словарного запаса, 75% – на знакомство с культурой страны изучаемого языка, 71% – на развитие умений общения в различных ситуациях (Berardo, 2006). В КГ соответствующие показатели составили 51%, 62%, 58%, 42% и 55%.

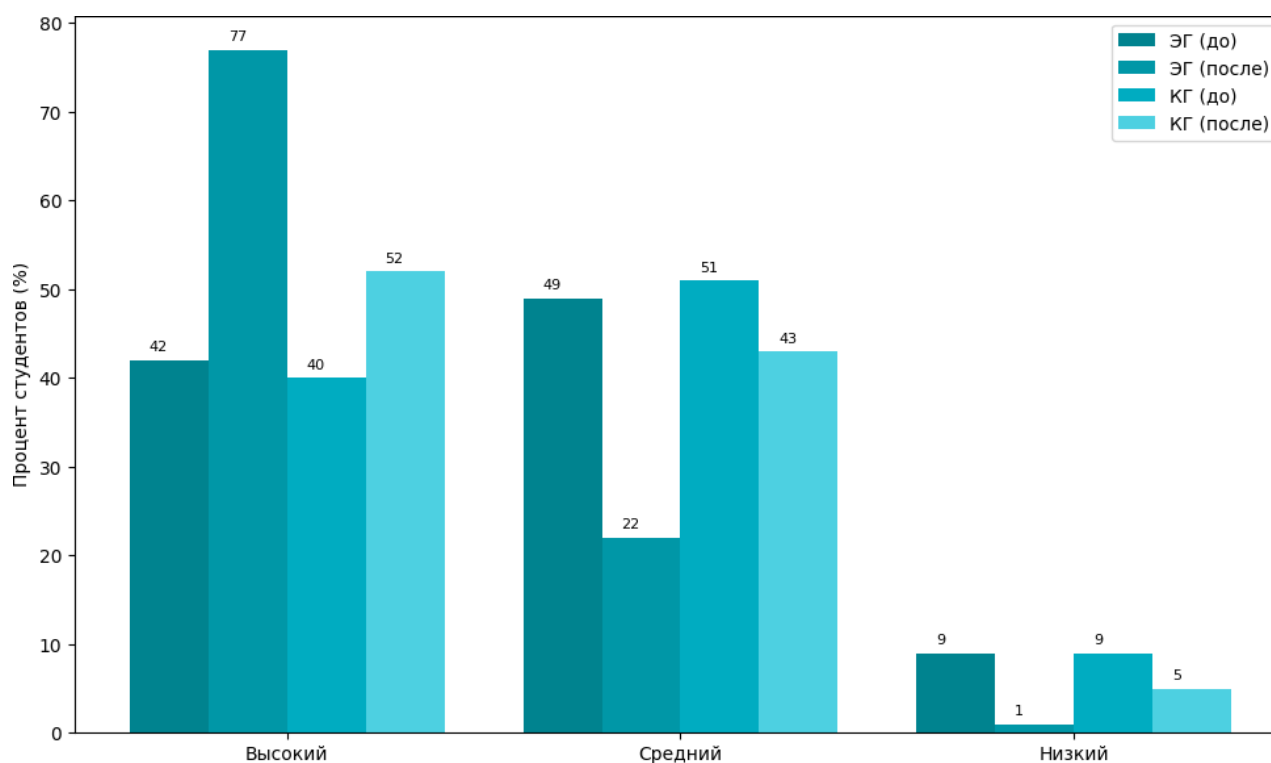


Рисунок 2. Динамика мотивации студентов к изучению иностранного языка в экспериментальной и контрольной группах

Наблюдение за учебным процессом и экспертная оценка преподавателей подтвердили эффективность разработанной методики. Отмечалось повышение активности и вовлеченности студентов ЭГ на занятиях (средний балл вырос с 3,9 до 4,7), развитие умений самостоятельной учебной деятельности (с 3,5 до 4,3 балла), совершенствование навыков работы с информацией (с 3,7 до 4,5 балла). 89% преподавателей указали на целесообразность включения аутентичных материалов в содержание обучения, 94% отметили повышение качества языковой подготовки студентов ЭГ (Kramsch, 1993).

Реализация разработанной методики потребовала соблюдения ряда организационно-педагогических условий:

1. проведения методических семинаров и мастер-классов для преподавателей по вопросам отбора, дидактизации и использования аутентичных материалов (32 часа);
2. разработки банка аутентичных материалов с методическими рекомендациями по работе с ними (более 200 текстов, 80 аудио и 60 видеоматериалов).
3. организация языковых мероприятий: круглых столов, конференций (12 мероприятий за учебный год);
4. оснащения аудиторий мультимедийным оборудованием и обеспечения доступа к интернет-ресурсам (100% аудиторий).

Экономический эффект от внедрения разработанной методики включает сокращение затрат на приобретение учебной литературы за счет использования онлайн-ресурсов, повышение публикационной активности преподавателей в области методики обучения ИЯ (на 18%).

Социальный эффект выражается в повышении конкурентоспособности выпускников на рынке труда за счет высокого уровня владения иностранным языком (трудоустройство по специальности – 92%, средняя зарплата выше на 25%), развитии академической мобильности студентов и преподавателей (участие в программах обмена и стажировках – 18% студентов, 23% преподавателей), росте удовлетворенности студентов качеством языкового образования (на 32%) (Зимняя, 2004).

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность использования аутентичных материалов как средства развития иноязычной коммуникативной

компетенции студентов. Разработанная методика обеспечивает комплексное взаимосвязанное формирование всех компонентов данной компетенции, способствует повышению мотивации к изучению языка, активизации самостоятельной учебной деятельности, обогащению словарного запаса, развитию социокультурных умений (Сафонова, 2004). Внедрение методики в практику языкового образования требует реализации комплекса организационно-педагогических условий, включающих подготовку преподавателей, разработку учебно-методического обеспечения, модернизацию рабочих программ, организацию аутентичной языковой среды, оснащение материально-технической базы. Управление данным процессом предполагает его планирование, организацию, мотивацию участников, контроль и коррекцию результатов на всех уровнях – от руководства вуза до конкретного преподавателя (Шамова, 2002).

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой вариативных моделей использования аутентичных материалов в зависимости от профиля подготовки студентов, уровня их языковой подготовки, изучаемого иностранного языка; с созданием специализированных учебных пособий на основе аутентичных материалов; с проведением сравнительных исследований эффективности различных видов аутентичных материалов; с изучением особенностей их использования в условиях цифровизации языкового образования.

Сопоставительный анализ результатов ЭГ и КГ по итогам опытно-экспериментальной работы выявил существенные различия в динамике развития компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Прирост показателей в ЭГ составил: лингвистическая компетенция – 23%, дискурсивная – 19%, социолингвистическая – 17%, социокультурная – 25%, стратегическая – 21%. В КГ соответствующие значения не превысили 9%: лингвистическая – 8%, дискурсивная – 6%, социолингвистическая – 5%, социокультурная – 7%, стратегическая – 9%. Различия между группами статистически значимы ($p < 0,01$).

Анализ качества письменных работ показал, что средний балл в ЭГ вырос на 22% (с 3,6 до 4,4), в то время как в КГ – лишь на 8% (с 3,5 до 3,8). Оценка устных ответов выявила повышение среднего балла в ЭГ на 18% (с 3,8 до 4,5), в КГ – на 8% (с 3,7 до 4,0). Прирост объема активного словарного запаса студентов ЭГ составил в среднем 35% (с 1250 до 1690 лексических единиц), пассивного словаря – 42% (с 1970 до 2800 ЛЕ). В КГ данные показатели выросли на 12% (с 1220 до 1370 ЛЕ) и 15% (с 1930 до 2220 ЛЕ) соответственно.

Результаты анкетирования показали, что количество студентов с высоким уровнем мотивации к изучению иностранного языка в ЭГ увеличилось на 35% (с 42% до 77%), со средним уровнем – снизилось на 17% (с 49% до 22%), с низким – на 18% (с 9% до 1%). В КГ динамика менее выражена: высокий уровень – рост на 12% (с 40% до 52%), средний – снижение на 8% (с 51% до 43%), низкий – на 4% (с 9% до 5%).

Экспертная оценка преподавателей выявила повышение среднего балла активности студентов ЭГ на занятиях на 21% (с 3,9 до 4,7), развития умений самостоятельной работы – на 23% (с 3,5 до 4,3), совершенствования навыков работы с информацией – на 22% (с 3,7 до 4,5). В КГ прирост соответствующих показателей составил 5%, 8% и 7%.

Социальный эффект выразился в росте удовлетворенности студентов качеством языкового образования на 32%, повышении их конкурентоспособности на рынке труда (трудоустройство по специальности – 92%, средняя зарплата выше на 25% по сравнению с не прошедшими обучение по методике), развитии академической мобильности (участие в программах обмена и стажировках – 18% студентов ЭГ против 5% КГ, 23% преподавателей против 7%).

Заключение

Проведенное исследование показало, что использование аутентичных материалов является эффективным средством развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов в условиях языкового образования в вузе. Теоретический анализ проблемы позволил уточнить сущность и структуру иноязычной коммуникативной компетенции, определить роль аутентичных материалов в ее формировании, выявить преимущества и трудности их использования в учебном процессе.

Разработанная методика развития иноязычной коммуникативной компетенции на основе аутентичных материалов обеспечивает комплексное взаимосвязанное формирование лингвистической,

дискурсивной, социолингвистической, социокультурной и стратегической составляющих данной компетенции. Она предполагает поэтапную работу с текстами различных жанров и функциональных стилей, аудио и видеоматериалами, направленную на развитие умений понимания и порождения иноязычной речи в соответствии с коммуникативной ситуацией.

Экспериментальная проверка методики подтвердила ее эффективность. В ЭГ наблюдался значительный прирост показателей сформированности всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции (от 17% до 25%), повысилось качество устных и письменных высказываний студентов (на 18% и 22%), увеличился объем активного и пассивного словарного запаса (на 35% и 42%). Выявлена положительная динамика мотивации к изучению языка, активности на занятиях, готовности к самостоятельной работе и саморазвитию. В КГ соответствующие изменения были менее выраженными (не более 15%).

Внедрение методики обеспечило ряд эффектов: повышение публикационной активности преподавателей (на 18%), развитие академической мобильности (участие в программах обмена до 18% студентов и 23% преподавателей), улучшение позиций выпускников на рынке труда (трудоустройство по специальности - 92%, средняя зарплата выше на 25%).

Полученные результаты позволяют заключить, что гипотеза исследования подтвердилась. Эффективность использования аутентичных материалов обусловлена их отбором с учетом уровня подготовки и потребностей студентов, системностью применения в рамках специально разработанной методики, направленностью на взаимосвязанное развитие всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, подготовкой преподавателей и учебно-методического обеспечения, созданием аутентичной языковой среды. Необходимым условием успешной реализации методики выступает ее организационно-управленческое сопровождение на уровне языковой подготовки в вузе.

Перспективы исследования связаны с разработкой вариативных моделей использования аутентичных материалов для студентов различных профилей и уровней обучения, создания специализированных учебных пособий, сравнительным изучением эффективности различных видов аутентичных материалов, выявлением их роли в условиях цифровой трансформации языкового образования.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Галскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 336 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
4. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 1996. №1. С. 13-17.
5. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 6-12.
6. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004. 236 с.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
8. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: Высшая школа, 1989. 238 с.
9. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. М., 2002. 320 с.
10. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2004. 416 с.

11. Berardo S.A. The use of authentic materials in the teaching of reading // The Reading Matrix. 2006. № 6 (2). P. 60-69.
12. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning // Language Teaching. 2007. № 40(2). P. 97-118.
13. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learning-centred approach. Cambridge University Press, 1987. 183 p.
14. Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993. 295 p.
15. Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 211 p.

Development of students' foreign language communicative competence through the use of authentic materials

Asset Sh. Davletukayeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of European Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
Charto68@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Larisa Yu. Israilova

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
islarissa@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 02.01.2024

Accepted 27.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 378.147:811.111

DOI 10.25726/f9270-9662-4773-k

EDN DLBITY

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

OECD 05.03.HB EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The purpose of this study is to study the impact of the use of authentic materials on the development of students' foreign language communicative competence in the context of education management. The relevance of the topic is due to the need to find effective methods and approaches to teaching foreign languages in the context of globalization and internationalization of higher education. The research is based on the theoretical provisions of the communicative and competence approaches, as well as on the concept of authenticity in teaching foreign languages. Research materials and methods include the analysis of scientific literature on the problem, pedagogical observation, a survey of students and teachers, testing the level of formation of foreign language communicative competence, as well as a pedagogical experiment. 80 students of 1-2 courses of non-linguistic specialties took part in the experiment, divided into experimental (EG, n= 60) and control (KG, n= 60) groups. At the EG, the training was conducted using a set of authentic materials (texts, audio, video,

infographics, etc.), selected taking into account the level of language training, professional interests and needs of students. The KG used traditional educational materials. The experiment lasted one academic year. The results of the study showed that the systematic and methodically justified use of authentic materials contributes to a significant increase in the level of formation of all components of the foreign language communicative competence of students of the EG. The average increase in indicators in EG was: linguistic competence – 23%, discursive – 19%, sociolinguistic – 17%, sociocultural – 25%, strategic – 21% ($p < 0.01$). In KG, the dynamics was less pronounced: the increase in similar competencies varied within 5-9%. A qualitative analysis of the survey results and observations showed that EG students demonstrate a higher level of motivation, involvement in the learning process and satisfaction with learning outcomes. Teachers note the expediency and effectiveness of integrating authentic materials into the practice of teaching a foreign language. Thus, the results of the study substantiate the need to modernize language education at the university based on the wider use of authentic materials, which requires appropriate training of teachers, the development of educational and methodological support and organizational and managerial decisions at the level of an educational organization and the higher education system as a whole.

Keywords

foreign language communicative competence, authentic materials, education management, higher education, communicative approach, competence approach, pedagogical experiment.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). M.: IKAR, 2009. 448 p.
2. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology. M.: Akademiya, 2006. 336 p.
3. Zimnaya I.A. Key competencies as the effective and target basis of the competence approach in education. M.: Research Center for quality problems of training specialists, 2004. 42 p.
4. Krichevskaya K.S. Pragmatic materials that introduce students to the culture and habitat of the inhabitants of the country of the studied language // Foreign languages at school. 1996. №1. pp. 13-17.
5. Nosonovich E.V., Milrud R.P. Criteria of an authentic educational text // Foreign languages at school. 1999. № 2. pp. 6-12.
6. Safonova V.V. Communicative competence: modern approaches to multilevel description for methodological purposes. M.: Evroshkola, 2004. 236 p.
7. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages: basic course of lectures. M.: Prosveshchenie, 2002. 239 p.
8. Khaleeva I.I. Fundamentals of the theory of teaching understanding of foreign language speech (training of translators). M.: Higher School, 1989. 238 p.
9. Shamova T.I., Tretyakov P.I., Kapustin N.P. Management of educational systems. M., 2002. 320 p.
10. Shchukin A.N. Teaching foreign languages: Theory and practice. M.: Filomatis, 2004. 416 p.
11. Berardo S.A. The use of authentic materials in teaching reading // The reading matrix. 2006. № 6(2). pp. 60-69.
12. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in learning a foreign language // Teaching foreign languages. 2007. № 40(2). pp. 97-118.
13. Hutchinson T., Waters A. English for special purposes: a learning-oriented approach. Cambridge University Press, 1987. 183 p.
14. Kramsh S. Context and culture in language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993. 295 p.
15. Nanan D. Development of tasks for a communicative class. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 211 p.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Формирование лингвистической культуры в процессе преподавания студентам высших учебных заведений лексических дисциплин

Ольга Николаевна Багмат

Ассистент кафедры иностранных языков

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы

Москва, Россия

olgabagm@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 27.02.2024

Принята 01.03.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 811.161.1:378.147:81'243.7

DOI 10.25726/b5463-1784-8935-w

EDN FFTNKN

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Лингвистическая культура позволяет человеку общаться и понимать не только само значение слов, но также и определить возможности по формированию среды, в которой происходит развитие понимания лексики. Необходимо не только развивать понимание культуры иноязычного государства в процессе пребывания в нем, но также и обучать подобной культуре при изучении самого языка. Необходимость сочетания подобных компонентов и определяет актуальность проводимого исследования. Новизна работы заключается в том, чтобы точно определить насколько реально интегрировать процесс изучения самого языка и непосредственно культуры, которая должна учитываться при выборе языка. Авторы в статье определяют возможность подобной интеграции на основе комплексного сочетания процессов подготовки студентов как будущих специалистов. В частности, авторы рекомендуют использовать методы интерактивного взаимодействия между носителем лингвистической культуры и человеком, который данный язык выбирает как рабочий. Подобная практика авторами трактуется как получение профессиональной лингвистической культуры. Практическое применение полученных данных определяется тем, что формируется целостная система структурного взаимодействия между системами практической ориентированной подготовки и возможностями по формированию лингвистической культуры родного языка при межкультурном обмене.

Ключевые слова

Лингвистическая культура, преподавание, формирование компетенции, образование, развитие.

Введение

Интеграционные процессы и социально-экономические изменения, развитие деловых контактов и возрастание роли английского языка как средства профессионального общения обуславливают необходимость подготовки специалистов новой генерации, для которых коммуникативная способность к иностранному языку в сферах своей деятельности в устной и письменной формах является условием их конкурентоспособности на рынке труда (Romaine, 2017). Для выполнения определенных нормативно-правовыми документами задач по повышению качества иноязычного образования будущих

специалистов особую актуальность приобретает проблема поиска эффективных путей формирования у них англоязычной лингвистической культуры с акцентом на усвоение терминологической лексики как предпосылки для практического овладения профессионально ориентированным английским языком (De Costa, 2018). Одним из вариантов решения указанной выше проблемы является внедрение современных тенденций в высшей школе в части интерактивных методов обучения, предполагающих доминирование в учебной деятельности студентов элементов проблемности, научного поиска и творчества, использования игровых, стимулирующих, организационных приемов во время парно-групповой и коллективной речевой взаимодействия преподавателя и студентов (Mowbray, 2011).

Задачей нашего исследования является выявить и проанализировать дидактические предпосылки формирования англоязычной лингвистической культуры при интерактивном обучении студентов терминологической лексике в структуре экономики, обосновать целесообразность и преимущества усвоения ими лексического материала средствами интерактивного обучения (Chu, 2014). Затем следует раскрыть собственную интерпретацию общедидактических и методических принципов обучения лексике (Gorpe, 2019).

Несмотря на анализ сущности и разновидностей форм и приемов интерактивного обучения, в выборе целесообразных для процесса формирования лексической компетенции интерактивных средств мы ориентируемся на Общеευропейские рекомендации, где для стимулирования речевого взаимодействия студентов предлагаются проводить беседы и дискуссии, дебаты, интервью и переговоры, совместное планирование и целенаправленную кооперации (Chen, 2006).

Адекватными и оптимальными задачами для обеспечения процесса интерактивного формирования лингвистической культуры и эффективного овладения студентами иноязычной лексикой могут быть такие (Moore, 2008):

- 1) ролевые игры, с помощью которых организуется учебное общение в соответствии с разработанным сюжетом, распределенными между студентами ролей и обусловленных отношений;
- 2) проблемные ситуации, которые предполагают выполнение действий с помощью критического рассуждения, предположения, догадки, интерпретации фактов, умозаключений и др.;
- 3) свободное (спонтанное) общение, которое на занятиях имеет следующие особенности: его содержание не всегда предусмотрено, требуется активная мобилизация речевых и мыслительных резервов и предыдущего языкового опыта, используются разнообразные коммуникативные стратегии, которые позволяют передать содержание высказывания при недостаточной сформированности языковой базы. Материалом для задач такого типа обычно являются ситуации реального общения.

Обобщая рассмотренные выше виды заданий и организационные формы, и средства интерактивного обучения, можем предположить, что все они могут и должны быть творчески использованы в процессе формирования лингвистической культуры (Sonntag, 2009). Описанные выше качественные свойства интерактивного обучения должны быть экстраполированы на учебную практику студентов для расширения диапазона профессиональной лексики, проведения тренировки ее употребления в профессионально ориентированном общении (Brodhead, 2014). Положительного результата учебной деятельности по овладению специальной лексикой возможно достичь в процессе коллективного решения дискуссионных вопросов, во время построения структурно-логических схем для выражения собственных суждений с использованием адекватных замысла слов, а также в течение ситуативного моделирования, которое сопровождается постоянной практикой в употреблении изучаемых лексических единиц (McComas, 2011). Несмотря на игровой характер, интерактивный тренинг с лексикой формирует интеллектуальные умения, необходимые будущим специалистам, и может проводиться с использованием компьютерно-информационных технологий (Al-Kahtany, 1996).

Опираясь на результаты современных научно-педагогических исследований по проблемам дидактики, психологии и методики обучения иностранному языку и учитывая проведенный выше анализ проблемы, нам представляется целесообразным логично сочетать или ситуативно варьировать различные организационные формы проведения интерактивного обучения как действенного средства для эффективного усвоения студентами лексического материала (Samoilenko, 2016). Разнообразие форм учебной речевой взаимодействия лучше всего способствует усвоению лексики и стимулирует ее

употребление в устной и письменной речи при решении профессионально значимых для студентов задач с учетом конкретной ситуации или условий обучения (Henry, 1995). Учитывая указанное выше, считаем, что использование парно-групповых и коллективных форм работы по изучению иноязычного лексического материала в управляемой преподавателем и самостоятельной работе студентов лежит в основе методики интерактивного формирования лингвистической культуры (Parsons, 1988).

Для воплощения этой методики в практику обучения необходимы соответствующие предпосылки (Novotná, 2005). Изучение научно-педагогической литературы и анализ состояния преподавания дисциплин гуманитарного цикла позволяют считать, что общественно-экономическими и дидактическими предпосылками внедрения методики формирования лексической компетенции средствами интерактивного обучения выступают: современные процессы перестройки и трансформации национальной системы образования на принципах гуманизации и демократизации учебного процесса; процессы адаптации отечественных образовательных стандартов к международным нормам в связи с вхождением в мировое образовательное пространство; быстрое развитие компьютерных и телекоммуникационных технологий в области образования; поощрение альтернативных форм организации учебного процесса в высшей школе; сформированность студенческого коллектива и развитие у студентов старших курсов организаторских и аналитических умений, необходимых для реализации интерактивного обучения; наличие у студентов интереса и мотивации к изучению профессионально ориентированного иностранного языка с целью достижения высокой конкурентоспособности на рынке труда (Bonvillain, 1985).

Материалы и методы исследования

В контексте нашего исследования модель организации обучения иноязычной лексике студентами-экономистами рассматривается как подробная схема управления интерактивной учебной деятельностью, овладения студентами знаниями английской экономической лексики и достижения достаточного уровня сформированности навыков и умений пользоваться терминологическими единицами, чтобы общаться в ситуациях сферы профессиональной деятельности экономистов (M Luiz, 2015). Этим самым предложенная модель организации обучения лексике должно обеспечить студентам достаточный уровень сформированности англоязычной лингвистической культуры, для чего следует использовать средства для организации и проведения учебно-игровой, моделирующей, коммуникативно-диалоговой деятельности с лексикой. Учитывая практику выделения в некоторых вузах дополнительных учебных часов для углубленного изучения одного или двух иностранных языков студентами-экономистами на старшей ступени обучения за счет регионального или университетского компонента, методисты считают необходимым добиваться от студентов овладения первым иностранным языком на уровне автономного опытного пользователя (Romaine, 2006).

Еще одним объективным фактором является факт изучения студентами-экономистами двух иностранных языков, причем значительное их количество выбирает английский язык как основной после изучения немецкого (или другого иностранного) в средней общеобразовательной школе (Peltokorpi, 2011). То есть, студенты только на первом курсе экономического вуза начинают изучать английский язык как первый иностранный, что требует интенсивной подготовки для достижения уровня владения иностранным языком, предусмотренного для выпускников школ. Учитывая указанное выше, считаем, что предложенная модель интерактивного обучения английской экономической лексики рассчитана на то, чтобы обеспечить студентам образовательного уровня «бакалавр» возможность усвоить профессиональную лексику, необходимую для профессионального общения в сфере внешнеэкономической деятельности и овладения иностранным (английским) языком на уровне «сильный продвинутый» (Pérez-Milans, 2015).

Прежде всего, проанализируем результаты эксперимента, целью которого было апробировать, как предложенная модель обучения обеспечивает процесс формирования лингвистической культуры, а в случае необходимости - внести коррективы. Сначала необходимо было провести срез начального уровня знаний студентами терминологической лексики и уровня умений ее использовать в устной и письменной речи, для чего студенты выполняли диагностический тест-срез. Этот срез выполнял также

функцию обратной связи, чтобы выявить степень соответствия выбранной стратегии и тактики обучения реальным потребностям. Таким образом, была проведена диагностика знаний студентами терминологической лексики и умения ее употреблять в письменной и устной речи, что было объектом контроля, а также диагностика потребностей студентов в изучении отобранной профессиональной лексики как условия овладения профессионально направленным английским языком.

Подготовленный нами тест для контроля уровня знаний студентами профессиональной лексики состоял из двадцати тестовых заданий (множественного и альтернативного выбора, подстановки терминологической лексики и тому подобное). Чтобы определить оценку в баллах в рамках принятой 100-балльной шкалы, каждый правильный ответ умножался на 4. Максимальное количество баллов за тест – 100.

Для проведения контроля уровня умений употреблять терминологическую лексику в письменной речи студенты выполняли задания на составление собственных письменных сообщений. Это были эссе, рефераты или индивидуальные учебно-исследовательские задания, которые студенты выполняли самостоятельно. Широко практиковалось предоставление студентам консультаций и методической помощи по написанию рефератов (докладов) во время индивидуальных занятий во внеаудиторное время под руководством преподавателя.

Результаты и обсуждение

Результаты проверки выполненных студентами тестов показали, что уровень знаний лексики студентами ЭГ1 после изучения учебного материала содержательного модуля составлял в среднем 83,43 балла. Соответственно уровень знаний лексики по результатам тестов у студентов ЭГ2 был в среднем 82,83 балла; ЭГ3 – 74,93; ЭГ4 – 73,33. Качественный анализ выполненных модульных тестов показал, что несмотря на некоторые ошибки в идентификации терминов, в их понимании, студенты в основном выполнили поставленные задачи и достигли удовлетворительного уровня подготовки, поскольку усредненная оценка за тест для проверки уровня знаний терминологической лексики во всех ЭГ составила 79,63 балла.

Для проверки письменных заданий, их редактирования, совершенствования содержательного и/или графического оформления студенты сначала, как правило, обменивались работами между собой, затем вносили необходимые коррективы и сдавали на проверку преподавателю. Пользуясь определенными критериями для оценивания, выставялась оценка (до 23 баллов за каждый критерий) и выводился итоговый балл, который был не выше 100. Результаты контроля умений употреблять терминологическую лексику (в письменных работах) в разрезе ЭГ оказались такими: ЭГ1 – в среднем – 78,7 балла; ЭГ2 – соответственно 86,5; ЭГ3 – 78,65; ЭГ4 – 80,8. Суммарный показатель уровня обученности, который мы получили в результате сложения средних величин и деления их на количество групп, составил 81,21 балла, что считается достаточным. Качественный анализ выполненных письменных заданий выявил умение студентов употреблять лексику в соответствии с контекстом, логично их сопрягать и трансформировать. Средний объем написанного составлял в соответствии с поставленной задачей 3-5 страниц набранного текста. Однако грамматическая и стилистическая правильность написания и употребления терминов для изложения мнений на иностранном языке нуждалась в дальнейшем совершенствовании.

Чтобы проверить уровень умений студентов использовать терминологическую лексику в устной речи, они выполняли задачи на построение собственных высказываний с новой лексикой. Для этого студентам предлагались ситуации, в которых они демонстрировали не только умение употребления терминологической лексики, но и умение спорить, аргументировать, убеждать, проявляли свой уровень интеллектуальной активности.

Ответы студентов фиксировались на носители информации и оценивались согласно определенным ранее критериям. Максимальное количество баллов за один критерий – 20; всего за тест – 100 баллов. Результаты контроля уровня умений студентов употреблять лексику в устных высказываниях такие: ЭГ1 – в среднем – 77,65 балла; ЭГ2 – соответственно 87,45; ЭГ3 – 84,4; ЭГ4 – 87,65. Суммарный показатель уровня обученности во всех группах, который мы получили в результате

сложения средних величин и деления их на количество групп, составил 84,78 балла и является достаточным.

Качественный анализ устных сообщений студентов, их высказываний в процессе выполнения интерактивных упражнений в форме дискуссий и ролевых/деловых игр показал, что у студентов сформировались умения адекватного использования лексических единиц в соответствии с ситуацией, у них достаточный для выражения мнения объем необходимых терминов, употребление в речи терминов отмечается относительной правильностью. Следует отметить, что при оценивании речевых умений мы ориентировались не на абсолютную, а на относительную правильность речи, поэтому на оценку достигнутого уровня компетенции в говорении влияло не количество языковых ошибок, а степень решения поставленной коммуникативной задачи. Кроме достаточно сформированных умений использовать лексику в речи, у студентов в ходе выполнения интерактивных форм работы наблюдались активизация их мышления, проходило формирование умений активного слушания и адекватного поведения и реагирования в сложных ситуациях.

Таким образом, с помощью тестов удалось провести контроль и выявить уровень сформированности лингвистической культуры по результатам обучения студентов в ходе эксперимента. Для получения окончательных результатов, которые показывают достигнутый уровень сформированности лингвистической культуры, мы суммировали средние результаты проведенных тестов и поделили сумму на количество тестов. Суммарный показатель уровня сформированности лингвистической культуры у всех ЭГ (рис. 1) после проведения эксперимента составил 81,89 балла. Итак, по результатам разведывательного эксперимента, можем констатировать, что студенты показали достаточный уровень знаний терминологической лексики и умений ее употребления, что было обусловлено использованием в экспериментальном обучении комплекса упражнений и заданий интерактивного характера.

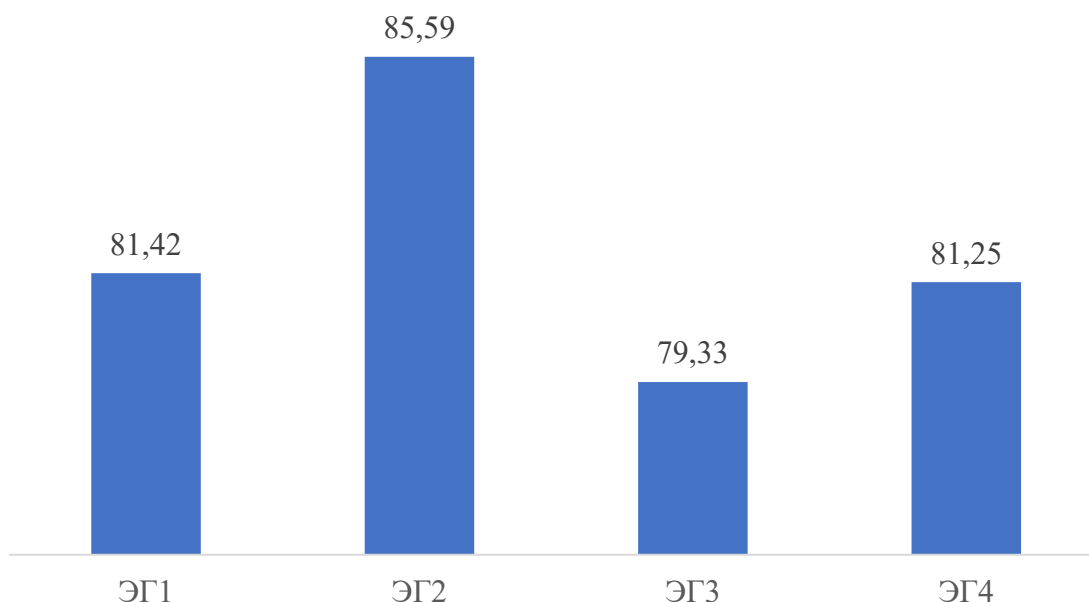


Рисунок 1. Средние показатели успешности в разрезе групп, в баллах

Проведенные в ходе эксперимента наблюдения выявили повышение интереса студентов к обучению профессиональной лексике, потому что выполнение упражнений на практических занятиях и в процессе индивидуальной и самостоятельной работы с использованием интерактивных форм обучения, таких как ролевые и деловые игры, дискуссии по прочитанным текстам, презентации подготовленных рефератов или докладов превращали обычные аудиторские занятия в нестандартные, необычные, а тем и эффективные занятия-конференции, занятия-конкурсы, занятия-игры. В целом это

положительно повлияло на качество усвоения терминологической лексики и общий уровень сформированности у студентов англоязычной лингвистической культуры.

В процессе эксперимента проводилась коррекция разработанной модели обучения лексики, совершенствовались инструкции к некоторым упражнениям. Например, необходимо было переориентировать интерактивные формы и приемы работы с лексикой в упражнения на всех этапах формирования лингвистической культуры, используя потенциал индивидуальной и самостоятельной работы студентов. Было решено внести коррективы в некоторые упражнения, чтобы придать им коммуникативное направление. Также оказалось нецелесообразным писать рефераты с использованием компьютера, потому что некоторые работы не были подготовлены самостоятельно. Это ставило под сомнение полученные результаты контроля уровня умений употреблять терминологическую лексику в письменной речи.

Задачей эксперимента было также провести наблюдение за учебным процессом и выяснить мнения студентов ЭГ относительно влияния разработанного комплекса упражнений на расширение их фоновых знаний, повышение эффективности изучения английского языка по профессиональному направлению. С этой целью после завершения эксперимента мы провели опрос всех его участников (57 человек) и проанализировали ответы респондентов. Анализ этих ответов показал, что в результате применения комплекса упражнений для обучения терминологической лексике у студентов ЭГ значительно улучшились (10,5% опрошенных) и в целом улучшились (43,8% опрошенных) знания терминологической лексики, а также обогатились фактологические знания по экономическим дисциплинам. С другой стороны, следует отметить, что 5,2% опрошенных студентов вовсе не улучшили свои знания терминологической лексики при выполнении разработанных упражнений. Это можно объяснить пропусками занятий у некоторых студентов или недостаточным вниманием к качеству своего обучения.

Тексты и задания, предложенные студентам в упражнениях, оказались достаточно информативными, содержательными и интересными. Как свидетельствуют проанализированные ответы студентов, имеющиеся в упражнениях таблицы, графики, схемы и т. п. стимулировали устную речь, повышали аргументированность сообщений, способствовали визуализации учебного процесса. Большое количество упражнений игрового характера предоставили процесс обучения лексики личностной ориентированности и эмоциональности и мотивировала студентов к иноязычному общению. Большинство разработанных упражнений и заданий оказались посильными для выполнения, адекватными для формирования и совершенствования лексических знаний и умений. Следовательно, полученный в результате опроса студентов вывод заключается в том, что разработанные упражнения целесообразно использовать в учебном процессе по английскому языку.

Эксперимент создал предпосылки для проведения базового эксперимента, необходимость которого была обусловлена рядом факторов объективного и субъективного характера. Следовательно, с целью подтверждения выдвинутой гипотезы эксперимента и получения достоверных результатов об эффективности разработанного нами комплекса упражнений как основы методики формирования лингвистической культуры средствами интерактивного обучения мы в соответствии с методическими требованиями и рекомендациями организовали подготовительную работу и провели базовый эксперимент. Далее мы остановимся на детальном анализе результатов проведенных предэкспериментальных, послеекспериментальных и отсроченных срезов для контроля уровня сформированности лингвистической культуры у студентов ЭГ1 и ЭГ2.

Объектами контроля, как уже отмечалось, были знания студентами терминологической лексики и умение ее использовать, что составляет структуру лингвистической культуры.

С целью определения начального уровня знаний профессиональной лексики студентами ЭГ1 и ЭГ2 мы провели тест, который состоял из 50-ти задач альтернативного и множественного выбора. Разработка такого теста была обусловлена тем, что он отвечает основным показателям качества, то есть валидности, надежности, дискриминационной способности, практичности и экономичности. Тест проводился одновременно в двух сформированных ЭГ.

Проверка данного теста проводилась по ключам, а оценка выводилась на основе разработанной формулы тестирования. В данном случае каждый правильный ответ оценивался в два балла, а затем выставлялась общая оценка в рамках стобальной шкалы оценивания, которая описана выше. Результаты теста показали, что начальный уровень знаний терминологической лексики у студентов ЭГ1 равнялся 63,8 балла, а в ЭГ2 – 69,8 балла, что ниже достаточного уровня обученности. Качественный анализ проведенного теста выявил низкие и недостаточные знания студентами профессиональной лексики. В частности, студенты испытывали трудности в узнавании и дифференцировании терминологических единиц, были невнимательны в своем выборе необходимого термина, не могли применить аналитические умения и фоновые знания по экономическим дисциплинам.

Для контроля начального уровня умений студентов употреблять терминологическую лексику в письменной речи был разработан тест, который с помощью тестовых заданий на трансформацию, сжатие, расширение сроков позволял выявить их умение трансформировать, продуцировать и использовать термины на уровне слова, фразы и предложения. Преимущество такого теста заключается в том, что студенты должны не только выбрать слово из предложенных, а сами изменить или создать термин, составить собственный вариант завершения определенной формулировки или ответить на вопросы, демонстрируя свои умения употреблять терминологическую лексику в заданном контексте и вообще пользоваться терминами в письменной речи.

Учитывая ограниченное количество учебных часов, данный тест был проведен на том же практическом занятии, что и тест на проверку знаний лексики, то есть продолжительность выполнения двух тестов составляла 2 академических часа. Проверка теста проводилась по ключам (задания 1-3), а для оценки ответов со свободно сконструированными ответами (задания 4-5) использовались специально разработанные критерии. Поскольку выполнение заданий на продуцирование собственного письменного текста по сравнению с выбором или трансформацией слова считается труднейшим, то за каждый правильный ответ при выполнении заданий 1-3 начислялось по 2 балла (всего можно было получить до 50-ти баллов), каждый правильный (согласно указанных выше критериев) ответ при выполнении четвертого задания оценивался в 3 балла (всего до 30-ти баллов), а пятого – в 4 балла (всего до 20-ти баллов). Максимальное количество баллов за тест – 100.

Результаты теста такие: ЭГ1 – 64,0 балла, ЭГ2 – 62,6 балла, что также считается недостаточным коэффициентом обучаемости. Анализ письменных ответов студентов дает основания считать, что у студентов узкий диапазон используемых терминологических единиц, отсутствует умение логично сочетать сроки и строить с ними фразы или предложения, недостаточные умения трансформировать лексические единицы и соотносить их с грамматической правильностью. Ответы студентов на вопросы не совсем соответствуют языковой норме, отмечаются неадекватным выбором необходимых терминологических единиц для выражения мысли и достижения цели коммуникации. Итак, проведенные письменные тесты выявили недостаточный уровень обученности почти всех студентов ЭГ, что было обусловлено, на наш взгляд, длительным перерывом (летние каникулы) в изучении иностранного языка.

Контроль уровня умений студентов употреблять терминологическую лексику в устной речи происходил с помощью постановки заданий, требующих от студентов умений свободного и адекватного конструирования высказываний с изучаемой лексикой в тестовой ситуации.

Ответы испытуемых оценивались с помощью определенных ранее критериев и выставленные баллы заносились преподавателем в подготовленные заблаговременно оценочные листки. За соответствие высказываний каждому критерию выставлялось до 20 баллов, максимальное количество баллов за устный ответ каждого студента – 100. Результаты контроля умений употреблять терминологическую лексику в устной речи такие: ЭГ1 – 66,3 балла, ЭГ2 – 63,9 балла. Анализ устных ответов студентов показал недостаточность умений употреблять профессиональную лексику на уровне связного текста, несоответствие их высказываний ситуации, низкий уровень умений спонтанного выбора необходимой терминологической единицы, ее логического сочетания с другими для построения развернутых высказываний. Результаты устного теста показали, что уровень умений большинства студентов ЭГ не отвечал достаточному коэффициенту обученности.

Таким образом, с помощью тестов удалось провести контроль и выявить уровень знаний и умений студентов на начало проведения базового эксперимента. Средние результаты предэкспериментального среза в разрезе каждой ЭГ (табл. 1), для получения которых мы подытожили достигнутые студентами результаты за выполненные описанные выше тесты и поделили сумму на количество тестируемых, отражают начальный уровень сформированности лингвистической культуры.

Таблица 1. Результаты контроля уровня сформированности лингвистической культуры у студентов ЭГ (предэкспериментальный срез)

Индексы групп	Знания профессиональной лексики	Умение применять профессиональную лексику в		Средний балл
		письме	речи	
ЭГ1	63,8	64,0	66,3	64,76
ЭГ2	69,8	62,6	63,9	66,08

Как следует из таблицы, по результатам проведенного среза следовало провести экспериментальное обучение. Поскольку группа ЭГ1 продемонстрировала низкий уровень сформированности лингвистической культуры на начало базового эксперимента, то в соответствии с известным в теории эксперимента принципом усиления противной стороны собственно эта группа была выбрана для экспериментального обучения на основе разработанного комплекса упражнений.

После экспериментального обучения, которое длилось три недели, был проведен послеекспериментальный срез. Для контроля исходного уровня сформированности лингвистической культуры студенты выполняли тесты, аналогичные тем, которые предлагались им перед началом экспериментального обучения. То есть, студенты выполняли тесты для контроля уровня знаний английской экономической лексики и умений ее использовать в устной и письменной речи. Единственным отличием новых тестов было их лексическое наполнение. Процедура проведения тестов и их проверки была идентичной предыдущей. Результаты контроля (табл. 2) выявили достаточные показатели успеваемости студентов.

Таблица 2. Результаты контроля уровня сформированности лингвистической культуры у студентов ЭГ (послеекспериментальный срез)

Индексы групп	Знания профессиональной лексики	Умение применять профессиональную лексику в		Средний балл
		письме	речи	
ЭГ1	84,5	83,75	81,4	83,21
ЭГ2	81,7	74,75	78,7	78,58

Кратко проанализируем качественные показатели выполненных студентами тестов для контроля уровня знаний лексики. Результаты свидетельствуют об общем достаточно высоком уровне знаний отобранной лексики, сформировано умение выбора слова в соответствии с контекстом или толкованием. Однако результаты группы ЭГ1, которая училась с использованием разработанного комплекса упражнений и заданий, проявили высший уровень сформированности лингвистической культуры. Качественный анализ проведенного теста на контроль уровня умений употреблять английскую лексику в письменной речи показал достаточные умения студентов трансформировать лексические единицы, выбирать адекватные сроки для завершения высказываний или формулировки своей мысли при ответах на поставленные вопросы. Контроль уровня умений употреблять английскую экономическую лексику выявил их умение адекватно замыслу употреблять необходимые лексические единицы в речи, логически сопрягать слова. Темп речи студентов и насыщенность профессиональной лексики в высказываниях достаточно высоки, однако грамматическая и фонологическая правильность слов требует

дополнительной проработки. Итак, мы проанализировали результаты проведенного послеэкспериментального среза, на основе которых можем считать, что упражнения, по которым учились студенты ЭГ1, являются достаточно эффективными и адекватными для использования в учебном процессе.

Для контроля прочности знаний лексики, устойчивости лексического навыка и уровня сформированности лексических речевых умений через три недели после экспериментального обучения был проведен отсроченный срез. Студенты ЭГ выполняли идентичные послеэкспериментальному срезу тесты. Результаты отсроченного среза (табл. 3) свидетельствуют, что студенты достигли достаточно высокого уровня обученности. Однако опять студенты группы ЭГ1, которые обучались на основе нашего комплекса упражнений, показали высокий уровень сформированности англоязычной лингвистической культуры по сравнению со студентами ЭГ2.

Таблица 3. Результаты контроля уровня сформированной лингвистической культуры у студентов ЭГ (отсроченный срез)

Индексы групп	Знания профессиональной лексики	Умение применять профессиональную лексику в		Средний балл
		письме	речи	
ЭГ1	80	78,2	77,1	78,42
ЭГ2	77,4	68,3	74,2	73,19

Качественный анализ выполненных студентами тестов на проверку уровня знаний доказал наличие и устойчивость знаний профессиональной лексики у студентов, хотя количество удерживаемых в оперативной памяти лексических единиц явно уменьшилась, что обусловлено объективными психологическими процессами забывания. При выполнении заданий на контроль уровня умений употреблять английскую экономическую лексику в письменной речи тестируемые обнаружили умение трансформации и выбора терминологических единиц, способности формулировать свои мысли с использованием изученной лексики. Студенты проявили умение выбирать слова согласно замыслу, логично их совмещать и строить связные отрезки речи согласно заданной ситуации. В общем приходим к выводу, что высшие показатели группы ЭГ1 обусловлены интерактивным форматом работы с лексикой при выполнении разработанного комплекса упражнений для формирования лингвистической культуры.

На основе результатов тестов (приводим средние показатели уровня сформированности лингвистической культуры у студентов ЭГ (табл. 4).

Таблица 4. Сравнительная таблица средних показателей уровня сформированности лингвистической культуры у студентов ЭГ, в баллах

Индекс групп	Предэкспериментальный сред	Послеэкспериментальный сред	Прирост	Отсроченный срез	Прирост
ЭГ1	64,76	83,21	18,45	78,42	13,66
ЭГ2	66,08	78,58	12,5	73,17	7,11

Как видно из таблицы, прирост знаний после проведения экспериментального обучения у студентов ЭГ1 составил 18,45 балла, а у студентов ЭГ2 – 12,5 балла. Через три недели после окончания экспериментального обучения студенты продемонстрировали достаточный показатель обучаемости, а прирост знаний у студентов ЭГ1 и ЭГ2 по сравнению с предэкспериментальным срезом составил соответственно 13,66 и 7,11 балла. В первом и втором случаях студенты группы ЭГ1, которые учились в процессе эксперимента на основе разработанных упражнений и задач с акцентом на интерактивный характер речевого взаимодействия при их выполнении, продемонстрировали высший по сравнению с ЭГ2 уровень знаний профессиональной лексики и умений ее использовать.

Следовательно, полученные результаты дают нам основания считать, что разработанный комплекс упражнений, которые выполнялись в рамках циклично-тематической модели интерактивного обучения, является эффективным и адекватным средством для формирования лингвистической культуры у студентов-экономистов. Этим подтверждается выдвинутая нами в начале эксперимента гипотеза.

Для доказательства достоверности и надежности полученных в ходе эксперимента результатов и обоснование сделанных выводов мы воспользовались статистической оценкой данных, используя разработанный математической статистике однофакторный дисперсионный анализ.

Сущность данного анализа заключается в декомпозиции вариации показателя по источникам формирования. Количество источников вариации зависит от количества факторов, по которым формируются группы. В однофакторном дисперсионном анализе выделяются две составные части вариации:

- межгрупповая, обусловленная действием фактора, положенного в основу группировки; внутригрупповая, случайная вариация.

Основное тождество однофакторного дисперсионного анализа представлена как взаимосвязь между суммами квадратов отклонений:

$$Q_{start} = Q_{factor} + Q_{unic}$$

где Q_{start} – сумма квадратов отклонений отдельных наблюдений от общего среднего, Q_{factor} – сумма квадратов отклонений групповых средних от общей, Q_{unic} – сумма квадратов отклонений отдельных наблюдений внутри групп от групповых средних. На основе сумм квадратов отклонений рассчитываем три оценки дисперсий по источникам вариаций, а именно:

- общая дисперсия – $D_{start} = \frac{Q_{start}}{n-1}$;
- межгрупповая или факторная дисперсия – $D_{factor} = \frac{Q_{factor}}{m-1}$;
- внутригрупповая, или дисперсия случайных факторов – $D_{unic} = \frac{Q_{unic}}{n-m}$.

Знаменатели оценок дисперсии представляют собой степени свободы соответствующих источников вариации. Соотношение межгрупповой и внутригрупповой вариации (в расчете на одну степень свободы) позволяет проверить основную, или нулевую, статистическую гипотезу. Соотношение числа степеней свободы $(m-1)$ и $(n-m)$, где m – количество групп, n – число наблюдений, определяет критическое значение критерия Фишера F для уровня значимости α . Отсюда вытекает основной принцип математической проверки статистической гипотезы: если $F > F_{1-\alpha}(m-1; n-m)$ – нулевая гипотеза отклоняется; в противном случае, если $F < F_{1-\alpha}(m-1; n-m)$, то нет оснований для отклонения нулевой гипотезы.

Для организации однофакторного дисперсионного анализа необходимо измерить значение некоторой зависимой переменной – отклика при двух уровнях качественного фактора, которым являются интерактивные средства обучения лексики в разработанном комплексе упражнений. Учитывая это, мы провели три среза уровня сформированности лингвистической культуры. Первый (предэкспериментальный) срез показал уровень сформированности лингвистической культуры у студентов на начало базового эксперимента. Второй (послеэкспериментальный) срез выявил уровень сформированности лингвистической культуры у студентов, которого они достигли после экспериментального обучения. Третий (отсроченный) срез позволил установить уровень сформированности лингвистической культуры у студентов ЭГ через три недели после окончания экспериментального обучения.

Полученные результаты эксперимента были обработаны с помощью статистического пакета обработки данных. Прежде всего мы сопоставили результаты предэкспериментальных и послеекспериментальных срезов уровня сформированности англоязычной лингвистической культуры у студентов обеих ЭГ (табл. 5 и 6). Кратко прокомментируем итоги статистически-математической обработки этих результатов.

Таблица 5. Однофакторный дисперсионный анализ ЭГ1

Итоги						
Группы	Счет	Сумма	Среднее	Дисперсия		
Строка 1	20	1295,25	64,7625	27,01585132		
Строка 2	20	1664,26	83,213	24,09963263		
Дисперсионный анализ						
Источник вариации'	SS	df	MS	P	P-значение	F критическое
Между группами	3404,21	1	3404,21	133,1968022	5,49688E-14	4,098171661
Внутри групп	971,1942	38	25,55774			
Всего	4375,404	39				

В таблице 5 представлены характеристики групп: частоты, суммарные и средние величины, дисперсии. Групповые средние свидетельствуют о том, что при обучении студентов группы ЭГ1 на основе разработанного комплекса упражнений уровень сформированности лингвистической культуры возрастает по сравнению с уровнем, которого достигли студенты группы ЭГ2 в результате выполнения упражнений с аналогичным лексическим наполнением, но без использования интерактивных средств обучения, с 64,76 до 83,21 балла.

В графе «Дисперсионный анализ» (табл. 3.2.3) приведены источники вариации, оценки дисперсий – межгрупповой ($3404,21:1=3404,21$), внутригрупповой ($971,1942:38=25,55774$). Выборочное значение критерия Фишера $F=133,196$ значительно превышает критическое $F_{1-p}(f_1, f_2)=F_{1-0,05}(2, 17)=4,098$, что дает нам основания отклонить нулевую статистическую гипотезу и считать расхождения групповых средних не случайными. Если мы отклоняем нулевую гипотезу ($H_0+\alpha_x=\alpha_y$), то это означает, что различие между средними выборочными является существенным и объясняется тем, что сами средние α_x и α_y являются разными. В нашем случае величины α_x и α_y означают различные качественные факторы (использование интерактивных средств при обучении лексике студентов ЭГ1 и выполнения подобных упражнений из англоязычного руководства, но без специального использования интерактивных средств обучения лексики, в ЭГ2). Поэтому, принимая альтернативную, или конкурирующую гипотезу ($H_0+\alpha_x\neq\alpha_y$), с вероятностью 0,93 можем утверждать, что использование интерактивных средств при выполнении разработанного комплекса упражнений в обучении заметно повлияло на качественный показатель уровня сформированности лингвистической культуры у студентов группы ЭГ1.

В таблице 6 представлены аналогичные результаты анализа уровня сформированности англоязычной лингвистической культуры на основе сравнения предэкспериментальных и послеекспериментальных срезов у студентов группы ЭГ2.

Таблица 6. Однофакторный дисперсионный анализ ЭГ2

Итоги						
Группы	Счет	Сумма	Среднее	Дисперсия		
Строка 1	20	1321,92	66,096	106,56144		
Строка 2	20	1571,6	78,58	42,764042		
Дисперсионный анализ						
Источник вариации'	SS	df	MS	P	P-значение	F критическое

Между группами	1558,503	1	1558,50256	20,8739	5,05502E-05	4,098171661
Внутри групп	2837,184	38	74,6627389			
Всего	4395,687	39				

Групповые средние (66,076—78,58). Изменение групповых средних “Г2 по сравнению с “Г1 менее ощутимо. Это объясняется тем, что студенты данной группы обучались без системного использования интерактивных режимов работы с лексикой в процессе выполнения упражнений и заданий из избранного для эксперимента учебного пособия.

$$\text{Дисперсия межгрупповая } \frac{SS}{df} = \frac{1558,503}{1} = 1558,503, \text{ дисперсия внутригрупповая } \frac{SS}{df} = \frac{2837,184}{38} = 74,66273895.$$

В таблицах 7 и 8 представлены результаты дисперсионного анализа на основе сравнения данных предэкспериментальных и отсроченных срезов у студентов групп ЭГ1 и ЭГ2.

Таблица 7. Однофакторный дисперсионный анализ ЭГ1 (А)

Итоги						
Группы	Счет	Сумма	Среднее	Дисперсия		
Строка 1	20	1295,25	64,7625	27,015851		
Строка 2	20	1568,58	78,429	33,538462		
Дисперсионный анализ						
Источник вариации'	SS	df	MS	P	P-значение	F критическое
Между группами	1867,732	1	1867,732	61,687834	1,7727E-09	4,098171661
Внутри групп	1150,532	38	30,27716			
Всего	3018,264	39				

Групповые средние (64,7623—78,429). Через три недели после окончания эксперимента разность групповых средних ощутима, что свидетельствует о достаточно устойчивом уровне знаний лексики и должном уровне сформированности англоязычной лингвистической культуры у студентов ЭГ1, которые работали в течение экспериментального обучения с использованием интерактивных средств при выполнении упражнений из разработанного комплекса. Дисперсия межгрупповая

$$\frac{SS}{df} = \frac{1867,372}{1} = 1867,732, \text{ дисперсия внутригрупповая } \frac{SS}{df} = \frac{1150,532}{38} = 30,27716.$$

Таблица 8. Однофакторный дисперсионный анализ ЭГ2 (А)

Итоги						
Группы	Счет	Сумма	Среднее	Дисперсия		
Строка 1	20	1321,92	66,096	106,5614358		
Строка 2	20	1469,81	73,4905	62,37475237		
Дисперсионный анализ						
Источник вариации'	SS	df	MS	P	P-значение	F критическое
Между группами	546,7863	1	546,7863	6,473288032	0,015137437	4,098171661
Внутри групп	3209,788	38	84,46809			
Всего	3756,574	39				

Групповые средние (66,096-73,4903). Изменение групповых средних показывает достаточный уровень сформированности лингвистической культуры у студентов ЭГ2 через три недели после завершения экспериментального обучения, однако эти показатели ниже в сравнении с группой ЭГ1. Вполне очевидно, что высокие результаты в группе ЭГ1 обусловлены положительным потенциалом интерактивных средств, которые были использованы для обучения английской экономической лексике во время выполнения студентами разработанного комплекса упражнений. Дисперсия межгрупповая $\frac{SS}{df} = \frac{546,7863}{1} = 546,7863$, дисперсия внутригрупповая $\frac{SS}{df} = \frac{3209,788}{38} = 84,46809$.

Проанализируем полученные дисперсии (табл. 9). Разница межгрупповых и внутригрупповых дисперсий в ЭГ1 является существенной, что указывает на положительное влияние интерактивного формата работы с экономической лексикой на уровень сформированности лингвистической культуры. В группе ЭГ2, студенты которой обучались профессиональной лексике без системного использования интерактивных средств, показатели межгрупповой дисперсии значительно ниже. Внутригрупповая дисперсия в ЭГ2 превышает соответствующие показатели в ЭГ1, что свидетельствует о заметном влиянии случайных факторов на качество формирования англоязычной лингвистической культуры у студентов ЭГ2.

Таблица 9. Показатели дисперсий по результатам методического эксперимента

Группы	Срезы	Дисперсия межгрупповая	Дисперсия внутригрупповая
ЭГ 1	Предэкспериментальный срез	3404,21	25,55774
ЭГ 2		1558,50256	74,66273875
ЭГ 1	Послеэкспериментальный срез	1867,732	30,27716
ЭГ 2		546,7863	84,46807

Итак основываясь на результатах обработки данных методического эксперимента, приходим к следующему заключению: в процессе экспериментального обучения подтвердилась гипотеза о том, что разработанный комплекс упражнений для интерактивного обучения английской экономической лексики является достаточно эффективным и его можно рекомендовать для использования в обучении студентов-экономистов с целью формирования у них англоязычной лингвистической культуры.

Заключение

По результатам проведенных срезов во время эксперимента, целью которого было апробировать разработанный комплекс упражнений и уточнить выбранную модель обучения английской экономической лексике, удалось достичь достаточного уровня сформированности лингвистической культуры у студентов, а именно: ЭГ1 – 81,42 балла; ЭГ2 – 83,39; ЭГ3 – 79,33; ЭГ4 – 81,23. Средний показатель уровня сформированности англоязычной лингвистической культуры у студентов всех ЭГ, которые обучались на основе комплекса упражнений, составил 81,89 баллов.

Целью проведения эксперимента было проверить эффективность комплекса упражнений в рамках откорректированной модели обучения. Для этого было сформировано две ЭГ в составе двадцати студентов в каждой. Предэкспериментальный срез показал, что у студентов обеих ЭГ были примерно одинаково низкие знания английской экономической лексики и умения ее использования в письменной и устной речи: ЭГ1 – 64,76 балла; ЭГ2 – 66,08 балла, что обусловило необходимость проведения экспериментального обучения. ЭГ1 училась на основе разработанного комплекса упражнений, а в ЭГ2 – на основе упражнений из подобного учебного пособия, однако без специального использования интерактивных средств обучения профессиональной лексики.

По результатам экспериментального обучения был проведен послеэкспериментальный срез, который выявил такой уровень сформированности лингвистической культуры: ЭГ1 – 83,21 балла; ЭГ2 –

78,58 балла. Примерно такая же динамика наблюдалась и после проведения отсроченного среза: ЭГ1 – 78,45 балла; ЭГ2 – 73,17. Прирост обученности после экспериментального обучения в группе ЭГ1 составил 18,45 балла, а в группе ЭГ2 – 12,5. Соответственно по результатам отсроченного среза прирост обученности составил 13,66 балла в группе ЭГ1 и 7,11 балла в группе ЭГ2. Полученные результаты позволяют прийти к выводу, что студенты ЭГ1, которые обучались на основе разработанного комплекса упражнений, показали высокий уровень сформированности лингвистической культуры, поэтому созданная методика может считаться эффективной и адекватной целям обучения иноязычной лексики по специальности подготовки студентов. Полученные результаты экспериментального обучения были проверены и доказаны методами математической статистики.

Итак, в результате экспериментального обучения удалось подтвердить эффективность разработанного комплекса упражнений и доказать гипотезу эксперимента. Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что был разработан и экспериментально проверен комплекс упражнений. Также мы сформулировали методические рекомендации, которые могут быть использованы преподавателями в практике интерактивного обучения студентов профессиональной лексики с целями формирования лингвистической культуры.

Список литературы

1. Al-Kahtany, Abdallah Hady. 1996. "Literacy from a Linguistic and a Sociolinguistic Perspective." *International Review of Education* 42(6): 547–62. <https://doi.org/10.1007/BF00601402>.
2. Bonvillain, Nancy. 1985. "Continuity and Change in Linguistic Research." *Dialectical Anthropology* 9(1): 119–25. <https://doi.org/10.1007/BF00245125>.
3. Brodhead, Matthew T, Lillian Durán, and Sarah E Bloom. 2014. "Cultural and Linguistic Diversity in Recent Verbal Behavior Research on Individuals with Disabilities: A Review and Implications for Research and Practice." *The Analysis of Verbal Behavior* 30(1): 75–86. <https://doi.org/10.1007/s40616-014-0009-8>.
4. Chen, Stephen, Ronald Geluykens, and Chong Ju Choi. 2006. "The Importance of Language in Global Teams: A Linguistic Perspective." *Management International Review* 46(6): 679. <https://doi.org/10.1007/s11575-006-0122-6>.
5. Chu, Xiaoquan. 2014. "Linguistic Diversity in Trans-Cultural Communication." *Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences* 7(4): 525–36. <https://doi.org/10.1007/s40647-014-0041-z>.
6. De Costa, Peter I, Joseph Park, and Lionel Wee. 2018. "Linguistic Entrepreneurship as Affective Regime: Organizations, Audit Culture, and Second/Foreign Language Education Policy." *Language Policy*. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9492-4>.
7. Goppel, Anna. 2019. "Linguistic Integration---Valuable but Voluntary." *Res Publica* 25(1): 55–81. <https://doi.org/10.1007/s11158-017-9369-y>.
8. Henry, Paget. 1995. "Sociology: After the Linguistic and Multicultural Turns." *Sociological Forum* 10(4): 633–52. <https://doi.org/10.1007/BF02095772>.
9. M Luiz, John. 2015. "The Impact of Ethno-Linguistic Fractionalization on Cultural Measures: Dynamics, Endogeneity and Modernization." *Journal of International Business Studies* 46(9): 1080–98. <https://doi.org/10.1057/jibs.2015.6>.
10. McComas, Jennifer J, and Mark Ó Raghallaigh. 2011. "Introduction to the Special Issue: The Influence of Cultural and Linguistic Variables on Student Behavior and Academic Performance." *Journal of Behavioral Education* 20(4): 221–23. <https://doi.org/10.1007/s10864-011-9140-y>.
11. Moore, Felicia M. 2008. "The Role of the Elementary Science Teacher and Linguistic Diversity." *Journal of Elementary Science Education* 20(3): 49. <https://doi.org/10.1007/BF03174708>.
12. Mowbray, Jacqueline. 2011. "Linguistic Justice in International Law: An Evaluation of the Discursive Framework." *International Journal for the Semiotics of Law - Revue internationale de Sémiotique juridique* 24(1): 79–95. <https://doi.org/10.1007/s11196-010-9177-6>.
13. Novotná, Jarmila, and Hana Moraová. 2005. "Cultural and Linguistic Problems in the Use of Authentic Textbooks When Teaching Mathematics in a Foreign Language." *ZDM* 37(2): 109–15. <https://doi.org/10.1007/BF02655720>.

14. Parsons, Arthur S. 1988. "The Conventions of the Senses: The Linguistic and Phenomenological Contributions to a Theory of Culture." *Human Studies* 11(1): 3–41. <https://doi.org/10.1007/BF00143284>.
15. Peltokorpi, Vesa, and Lisbeth Clausen. 2011. "Linguistic and Cultural Barriers to Intercultural Communication in Foreign Subsidiaries." *Asian Business & Management* 10(4): 509–28. <https://doi.org/10.1057/abm.2011.20>.
16. Pérez-Milans, Miguel. 2015. "Language Education Policy in Late Modernity: (Socio) Linguistic Ethnographies in the European Union." *Language Policy* 14(2): 99–107. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9354-7>.
17. Romaine, Suzanne. 2006. "Planning for the Survival of Linguistic Diversity." *Language Policy* 5(4): 443–75. <https://doi.org/10.1007/s10993-006-9034-3>.
18. Romaine, Suzanne, and L J Gorenflo. 2017. "Linguistic Diversity of Natural UNESCO World Heritage Sites: Bridging the Gap between Nature and Culture." *Biodiversity and Conservation* 26(8): 1973–88. <https://doi.org/10.1007/s10531-017-1340-x>.
19. Samoilenko, Anna et al. 2016. "Linguistic Neighbourhoods: Explaining Cultural Borders on Wikipedia through Multilingual Co-Editing Activity." *EPJ Data Science* 5(1): 9. <https://doi.org/10.1140/epjds/s13688-016-0070-8>.
20. Sonntag, Selma K. 2009. "Linguistic Globalization and the Call Center Industry: Imperialism, Hegemony or Cosmopolitanism?" *Language Policy* 8(1): 5–25. <https://doi.org/10.1007/s10993-008-9112-9>.

Formation of linguistic culture in the process of teaching students of higher education institutions lexical disciplines

Olga N. Bagmat

Assistant of the Department of Foreign Languages
Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
olgabagm@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 27.02.2024

Accepted 01.03.2024

Published 15.04.2024

UDC 811.161.1:378.147:81'243.7

DOI 10.25726/b5463-1784-8935-w

EDN FFTNKN

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

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Linguistic culture enables a person to communicate and understand not only the meaning of words themselves but also to determine the possibilities for forming an environment in which the understanding of vocabulary develops. It is necessary not only to develop an understanding of the culture of a foreign state during one's stay in it but also to teach this culture when studying the language itself. The need to combine such components determines the relevance of the conducted research. The novelty of the work lies in precisely defining how realistic it is to integrate the process of studying the language itself and directly the culture, which should be considered when choosing a language. The authors in the article determine the possibility of such integration based on a comprehensive combination of processes for preparing students as future specialists. In

particular, the authors recommend using methods of interactive interaction between the carrier of the linguistic culture and the person who chooses this language as a working one. Such practice is interpreted by the authors as obtaining professional linguistic culture. The practical application of the obtained data is determined by the fact that a holistic system of structural interaction between systems of practical-oriented training and the possibilities for forming the linguistic culture of the native language in intercultural exchange is formed.

Keywords

Linguistic culture, teaching, competence development, education, development.

References

1. Al-Kahtany, Abdallah Hady. 1996. "Literacy from a Linguistic and a Sociolinguistic Perspective." *International Review of Education* 42(6): 547–62. <https://doi.org/10.1007/BF00601402>.
2. Bonvillain, Nancy. 1985. "Continuity and Change in Linguistic Research." *Dialectical Anthropology* 9(1): 119–25. <https://doi.org/10.1007/BF00245125>.
3. Brodhead, Matthew T, Lillian Durán, and Sarah E Bloom. 2014. "Cultural and Linguistic Diversity in Recent Verbal Behavior Research on Individuals with Disabilities: A Review and Implications for Research and Practice." *The Analysis of Verbal Behavior* 30(1): 75–86. <https://doi.org/10.1007/s40616-014-0009-8>.
4. Chen, Stephen, Ronald Geluykens, and Chong Ju Choi. 2006. "The Importance of Language in Global Teams: A Linguistic Perspective." *Management International Review* 46(6): 679. <https://doi.org/10.1007/s11575-006-0122-6>.
5. Chu, Xiaoquan. 2014. "Linguistic Diversity in Trans-Cultural Communication." *Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences* 7(4): 525–36. <https://doi.org/10.1007/s40647-014-0041-z>.
6. De Costa, Peter I, Joseph Park, and Lionel Wee. 2018. "Linguistic Entrepreneurship as Affective Regime: Organizations, Audit Culture, and Second/Foreign Language Education Policy." *Language Policy*. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9492-4>.
7. Goppel, Anna. 2019. "Linguistic Integration---Valuable but Voluntary." *Res Publica* 25(1): 55–81. <https://doi.org/10.1007/s11158-017-9369-y>.
8. Henry, Paget. 1995. "Sociology: After the Linguistic and Multicultural Turns." *Sociological Forum* 10(4): 633–52. <https://doi.org/10.1007/BF02095772>.
9. M Luiz, John. 2015. "The Impact of Ethno-Linguistic Fractionalization on Cultural Measures: Dynamics, Endogeneity and Modernization." *Journal of International Business Studies* 46(9): 1080–98. <https://doi.org/10.1057/jibs.2015.6>.
10. McComas, Jennifer J, and Mark Ó Raghallaigh. 2011. "Introduction to the Special Issue: The Influence of Cultural and Linguistic Variables on Student Behavior and Academic Performance." *Journal of Behavioral Education* 20(4): 221–23. <https://doi.org/10.1007/s10864-011-9140-y>.
11. Moore, Felicia M. 2008. "The Role of the Elementary Science Teacher and Linguistic Diversity." *Journal of Elementary Science Education* 20(3): 49. <https://doi.org/10.1007/BF03174708>.
12. Mowbray, Jacqueline. 2011. "Linguistic Justice in International Law: An Evaluation of the Discursive Framework." *International Journal for the Semiotics of Law - Revue internationale de Sémiotique juridique* 24(1): 79–95. <https://doi.org/10.1007/s11196-010-9177-6>.
13. Novotná, Jarmila, and Hana Moraová. 2005. "Cultural and Linguistic Problems in the Use of Authentic Textbooks When Teaching Mathematics in a Foreign Language." *ZDM* 37(2): 109–15. <https://doi.org/10.1007/BF02655720>.
14. Parsons, Arthur S. 1988. "The Conventions of the Senses: The Linguistic and Phenomenological Contributions to a Theory of Culture." *Human Studies* 11(1): 3–41. <https://doi.org/10.1007/BF00143284>.
15. Peltokorpi, Vesa, and Lisbeth Clausen. 2011. "Linguistic and Cultural Barriers to Intercultural Communication in Foreign Subsidiaries." *Asian Business & Management* 10(4): 509–28. <https://doi.org/10.1057/abm.2011.20>.

16. Pérez-Milans, Miguel. 2015. "Language Education Policy in Late Modernity: (Socio) Linguistic Ethnographies in the European Union." *Language Policy* 14(2): 99–107. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9354-7>.
17. Romaine, Suzanne. 2006. "Planning for the Survival of Linguistic Diversity." *Language Policy* 5(4): 443–75. <https://doi.org/10.1007/s10993-006-9034-3>.
18. Romaine, Suzanne, and L J Gorenflo. 2017. "Linguistic Diversity of Natural UNESCO World Heritage Sites: Bridging the Gap between Nature and Culture." *Biodiversity and Conservation* 26(8): 1973–88. <https://doi.org/10.1007/s10531-017-1340-x>.
19. Samoilenko, Anna et al. 2016. "Linguistic Neighbourhoods: Explaining Cultural Borders on Wikipedia through Multilingual Co-Editing Activity." *EPJ Data Science* 5(1): 9. <https://doi.org/10.1140/epjds/s13688-016-0070-8>.
20. Sonntag, Selma K. 2009. "Linguistic Globalization and the Call Center Industry: Imperialism, Hegemony or Cosmopolitanism?" *Language Policy* 8(1): 5–25. <https://doi.org/10.1007/s10993-008-9112-9>.

Двести лет стоматологического образования в Российской империи

Юлия Владиславовна Калинина

Соискатель кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой

Московский государственный педагогический университет

Москва, Россия

kalinina-cniis@mail.ru

ORCID 0000-0001-7028-4991

Поступила в редакцию 05.01.2024

Принята 21.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 614.253(470)(091)

DOI 10.25726/u1078-7580-7234-s

EDN CUHVNA

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

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

С начала XVIII в. в Российской империи из хирургии выделяется зубоврачевание как самостоятельная область медицины. Институционализация стоматологического образования связана с решением актуальных вопросов зубоврачевания на научной основе, ростом популярности профессий зубного врача и дантиста, созданием кафедр по изучению зубоврачебного искусства и зубоврачебных школ. Со второй половины XIX века зарождаются структуры последипломного образования стоматологов и челюстно-лицевых хирургов, в создании и функционировании которого важную роль играли выдающиеся представители отечественной медицины. Вследствие обоснованных управленческих воздействий с государственных органов и частных структур система стоматологического образования в годы Первой мировой войны продемонстрировала свою эффективность, а подготовленные в ее рамках специалисты сдали экзамен на профессиональную и гражданскую зрелость, обеспечивая регулярную помощь больным и раненым. В целом двухсотлетняя история стоматологического образования в России принесла должные результаты в плане профессиональной подготовки и переподготовки, зачастую форсированной, стоматологов и челюстных хирургов, а вписанные в нее имена приобрели всемирную известность.

Ключевые слова

зубоврачевание, дифференциация медицинских знаний, институционализация стоматологии, образовательные структуры, «зубной врач» и «зубной лекарь», кафедры одонтологии.

Введение

История отечественного стоматологического образования, в частности во времена Российской империи (1721-1917) примечательна взаимодействием его государственного регулирования и частных (корпоративных) инициатив. Управленческие подходы к его организации со времен Петра I характеризуются как привлечением иностранных специалистов по зубоврачеванию, так и устройством тех образовательных структур, которые готовили его отечественных специалистов. При этом символичным является то, что лишь последний император России сделал главным специалистом по лечению зубов российского стоматолога. Однако стоматологическое образование развивалось в Российской империи на протяжении всего времени ее существования весьма успешно в рамках специализированных школ, медицинских факультетов университетов, Военно-медицинской академии в XVIII веке, а в дальнейшем новых инициатив по его налаживанию на государственном уровне, в

частности со стороны всемирно знаменитых хирургов Н.И. Пирогова и Н.В. Склифосовского, с одной стороны, и частных инициатив, учреждавших средние и высшие образовательные учреждения, с другой. Управленческие воздействия на те и другие отличались общей направленностью на обеспечение полноценного кадрового наполнения данного направления в отечественной медицине. Модернизация современного стоматологического образования предполагает углубленный анализ характера и темпов развития его структур в историческом ракурсе с подчеркиванием эффективных управленческих воздействий в ходе постоянной смены их форм.

Материалы и методы исследования

Источниковая база исследования построена как на современных трудах по истории отечественной стоматологии, так и на труднодоступных источниках и архивных документах. С опорой на них описываются истоки и исторические условия зарождения образовательных структур отечественной стоматологии, показана деятельность выдающихся представителей отечественной медицины. Приведены выдержки из основного массива официальных документов, в частности Полного собрания законов Российской империи, материалов из государственных архивов, справочных изданий указанного периода, персоналогические данные о тех отечественных врачах, в первую очередь таких великих хирургах как Н.И. Пирогов, Н.В. Склифосовский, которые непосредственно участвовали в обустройстве организационных форм обучения зубоврачебной деятельности и челюстно-лицевой хирургии.

Использованы общенаучные методы анализа и междисциплинарного синтеза; способы актуализации тех инициатив управленческого характера прошлого, которые не утратили научной и практической ценности в современных условиях. Проводится сравнительно-исторический анализ с выделением пунктов организационного прорыва в системе стоматологического образования, особенно касающихся новшеств в постдипломном обучении и дополнительном профессиональном образовании стоматологов и челюстно-лицевых хирургов.

Результаты и обсуждение

До начала XVIII в. в России заболевания зубов лечили народные целители, которые использовала заговоры и природные средства – лекарственные травы и растения. Однако уже в Киевской Руси способы лечения зубов фиксировались и в письменных источниках. В их числе получивший известность после публикации славистом Г.Г. Литавриным трактат XIII века по медицине с многими советами по избавлению от зубной боли под названием «Мази госпожи Зои-царицы»; он приписывается внучке Владимира Мономаха, ставшей женой императора Византии (Литаврин, 1971). Советы по лечению и сохранению содержатся также в памятнике русской письменности «Домострой», созданном в XVI веке, и в документах Аптекарского приказа, учрежденного в 1620 году; достоверных сведений и пребывании иностранных зубоврачевателей при царских дворах нет.

Неудивительно, что именно Петра I принято считать основателем зубоврачебного дела на научных основаниях, заложившим и начала стоматологического (под разными названиями) образования. Он сам обучался основам зубоврачения в Голландии и пригласил оттуда в Россию в 1702 году врача Н.Л. Бидлоо, который позже организовал медицинско-хирургическую школу при Московском госпитале в Лефортово, где российские доктора осваивали знания по лечению зубов. Преподавание осуществлялось по его наставлению для изучающих хирургию, в ней уделялось внимание и началам стоматологии.

В 1710 году Петр I ввел в России звание «зубной врач» для тех выпускников школы, которые выдерживали особый экзамен. Однако вплоть до начала XIX столетия врачевание велось в основном без должной профессиональной подготовки, иногда ремесленническими методами целителями и цирюльниками, знахарями и больничными служителями. Примечательным является следующий факт: 14 августа 1721 года – в год провозглашения Российской империи – Петр издал указ «Об учреждении в городах аптек под смотрением Медицинской коллегии...», регламентирующий деятельность и тех, кого именовали «зубными врачами». Известную роль в его становлении сыграли открытые в 1733 году госпитальные школы в Санкт-Петербурге, Москве и других городах империи, выпускники которых, кроме прочего, обладали навыками оказания зубоврачебной помощи (Коварский, 1928).

Позже на обучение зубных врачей на академической основе повлиял М.В. Ломоносов. Известно, что в 1739 году после окончания учебы в Марбурге он получил звание кандидата медицинских наук, хотя в основном занимался там химическими исследованиями. Не забыл он медицинских знаний, в том числе и по зубоврачеванию, при подготовке экспедиции В.Я. Чичагова от Архангельска к Камчатке, которая состоялась в 1764 году. Для поддержания здоровья участников экспедиции Ломоносов рекомендовал противочинготные средства, включая таежные ягоды и мясо местных животных.

За три года до этого он составил записку «О сохранении и размножении русского народа» (1761), в которой отслеживал «болезни при входе зубов младенца, часто смертоносной». Все же более важными были его усилия по образованию в 1757 году в Московском императорском университете «медического» (медицинского) факультета, построенного по классической европейской схеме. Как указывалось в его труде «О сохранении русского народа»: «доктор и профессор анатомии обучать должен и показывать практикою строение тела человеческого на анатомическом театре и приучать студентов к медицинской практике» (Ломоносов, 2011).

Важное значение для зубоврачевания имел выпуск столичными типографиями специальных книг по стоматологии. Если первые книги по стоматологии представляли собой переводы с европейских языков, то в конце XVIII – начале XIX века на полках библиотек и книжных магазинов уже появляются оригинальные сочинения российских авторов (Невский, 1953). В 1790 году в Москве была напечатана первая русскоязычная книга «Зубной врач или легкие способы для соблюдения чистоты во рту и для сохранения зубов». Еще раньше личный лекарь Екатерины II Н.М. Амбодик-Максимович в книге «Искусстве повивания, или науке о бабичьем деле» (1784-1786) описал болезни полости рта в период беременности (пульпиты, заболевания десен, молочницу, то есть стоматит), дефекты уздечки языка.

Все же в целом подготовка зубных врачей опиралась в России на ученичество у иностранцев, а профессия как бы передавалась «из рук в руки», хотя государство осуществляло профессиональную аттестацию зубных врачей. Для повышения квалификации медицинского персонала начали проводиться эпизодические врачебные курсы, создавались корпорации по профессиональным интересам, однако поддержание профессиональных умений все еще считалось частным делом каждого специалиста.

Состоявшаяся в конце века революция в медицине инициировала регулярное приобретение новых знаний. Институционально это отразилось в создании образовательных институтов, затронувших и стоматологию. 29 декабря 1798 года в Санкт-Петербурге открылась Императорская медико-хирургическая академия (далее – Академия), специальное высшее учебное заведение для подготовки врачей, преимущественно для военного и морского ведомств (Об устройстве..., 1798). Она стала национальным центром клинических исследований и кузницей передовых медицинских кадров.

Чтение лекций здесь началось в 1800 году, а сама Академия была передана в ведение Медицинской коллегии и управлялась собранием профессоров, из которых старейший назначался председателем. В ней было сформировано 7 медицинских кафедр: анатомии и физиологии; патологии и терапии; хирургии, материи медики (фармакологии); акушерства и судебной медицины; ботаники и химии; математики и физики. Практически все они обеспечивали обучение и новым навыкам стоматологии.

В 1808-1838 годов, в период 30-летнего правления Академией Я.В. Виллие, в Академии были созданы первые в Российской империи кафедры и клиники, организован «Врачебный институт», ставший прообразом адъюнктуры. Характерно, что Академия находилась под контролем его племянника, полного его тезки – тоже Якова Васильевича Виллие, который был врачом всех военно-учебных заведений. Первый из них участвовал в военных кампаниях начала века, а в Бородинском сражении проводил и челюстно-лицевые операции.

Важным событием на пути институционализации отечественной стоматологии стало формирование в Академии двух крупных научных школ – анатомической, П.А. Загорского (1764-1846), и хирургической, И.Ф. Буша. Историческая заслуга Загорского состояла в том, что он в своей важнейшей для обучения работе впервые изложил основы анатомии челюстно-лицевой области. В частности, в ней давалось описание металлического снаряда для умножения отделений в слизистых перепонках носа, рта и легких. А в 1807 году в подготовленном Бушем фундаментальном руководстве к преподаванию

хирургии, изданном в 3-х частях в 1807 году, были представлены основы хирургической и терапевтической стоматологии, зубопротезного дела, профилактики болезней зубов. В нем ученый всесторонне исследовал клинические проявления кариеса зубов и обучал приемам выжиганию пульпы зуба и его пломбированию, осуществлению зубопротезирования.

В те же годы И.В. Буяльский первым провел резекцию верхней челюсти по поводу злокачественного новообразования полости рта, а также разработал новые хирургические инструменты для проведения пластических операций (Чистович, 1876). Он же применял эфирный наркоз при лечении зубов, разрабатывал необходимые для этого медицинские инструменты.

Проводимые зубоврачебные операции, подготовленные научные труды и курсы лекций по стоматологии можно считать предпосылкой того, что в утвержденных в 1810 году «Правилах об экзаменах» вводилось звание «зубной лекарь» – оно предоставлялось после сдачи экзамена при Медико-хирургической академии или на медицинских факультетах Московского, Казанского и Дерптского университетов. «Экзамен сдавали по анатомии челюстей, зубов, болезням зубов, десен и лекарственным средствам, применяемым в зубной практике. Кроме того, необходимо было уметь делать некоторые зубоврачебные операции и вставлять искусственные зубы. Норматив, однако, не требовал общеобразовательного ценза и общемедицинской подготовки. Практически требования составлялись произвольно экзаменаторами» (Пашков, 2011).

Соответствующий указ появился 15 июля 1810 года – ровно сто лет спустя после введения в Российской империи звания «зубной врач» в 1710 году. Помимо прочего, этим фиксировался и сдвиг в подготовке и переподготовке врачей соответствующих направленностей как результат внедрения того, что можно назвать научной революцией в медицине на грани веков. Она значительно ускорила процесс дифференциации медицинских знаний, чему обязана своим появлением и обогащенная новыми навыками и методиками стоматология. Получают развитие патоморфологическое, функционально-экспериментальное, бактериологическое научные направления в медицине, происходит совершенствование методов обезболивания, внедрение антисептики и асептики. Это позволило усложнить оперативные вмешательства, разработать новые методы лечения зубов, обосновать новые взгляды на этиологию и патогенез многих заболеваний полости рта. Все это меняло характер преподавания стоматологических дисциплин и в Академии, и на медицинских факультетах университетов.

В этих условиях появилась фундаментальная отечественная книга по зубоврачеванию, автором которой был выпускник Академии штаб-лекарь А.М. Соболев, включавшая главу «О пользе зубов в жизни человека». Ссылаясь на «Устав о рекрутском наборе», автор внес важные коррективы в «Положение о годности к военной службе с учетом стоматологических заболеваний». Книга Соболева сыграла большую роль в улучшении специальной подготовки зубных лекарей в России и в дальнейшем развитии отечественной зубной хирургии и стоматологии в целом (Соболев, 1829).

«Правила испытания медицинских, ветеринарных и фармацевтических чиновников и вообще лиц, занимающихся врачебной практикой», выпущенные в 1838 году, предписывали процедуру получения звания дантиста. «Экзаменуемый обучался "зубному врачебному искусству у известного дантиста не менее трех лет, с хорошим успехом, и что производил разные зубные операции на живых людях с надлежащим искусством и знанием". Затем от кандидата требовалось выдержать теоретический экзамен о строении человеческих челюстей, зубов и десен, о болезнях, в этих частях случающихся, и о способах их лечения... Практический экзамен включал в себя несколько зубных операций на мертвых телах и, если обстоятельства позволяли, то и на живых людях» (Зимин, 2013).

К середине XIX века вышли и другие труды, имевшие прямое отношение к стоматологии и челюстно-лицевой хирургии, в частности, написанные профессором Академии П.П. Заблочкиным-Десятовским, который стал одним из основоположников оториноларингологии и стоматологии. В своей монографии он описывал заболевания губ, языка, десен, миндалин, нижней челюсти, околоушной железы (1856). «Детально рассмотрев операции по поводу заячьей губы, опухоли нижней челюсти, хейлопластику (восстановление губ) и др., врач обращал внимание и на послеоперационное лечение. Эта монография была одним из первых отечественных трудов по стоматологии» (Косачев и др., 2014).

В монографии, вышедшей в 1857 году, учены рассматривал также полипы, раковые язвы носа, инородные тела носовой полости.

Неоценимый вклад в институционализацию стоматологии внес Н.И. Пирогов. В 1848 году он издал «Цикл лекций по челюстно-лицевой хирургии», в котором изложил свои идеи о тесной связи зубо врачевания с хирургическим лечением воспалительных заболеваний челюстей, а также определил взаимосвязь болезней зубов с заболеваниями глаз, уха, горла и носа. Пирогов предложил «батальонный набор», в который были включены зубо врачебные инструменты: ключ зубной с тремя и двумя винтами и рукояткой, щипцы зубные кривые, козья ножка (Праведников, 1965).

Пирогова можно считать одним из родоначальников отечественной челюстно-лицевой хирургии: еще 9 декабря 1835 года он прочитал в Императорской академии наук лекцию по ринопластике «О пластической хирургии вообще, о ринопластике в особенности» с демонстрацией опыта по восстановлению носа. После этого он прочитал еще более десятка лекций, а в целом за двадцать лет, с 1836 по 1856 год, сделал около 40 операций по ринопластике (во всем мире до 1836 года было выполнено всего 71 операции). Всего за время своей работы в Академии Пирогов провел более 130 челюстно-лицевых операций (не считая удаления зубов) (Пашков, 2011). Курируя в качестве попечителя Одесский, а затем Киевский учебные округа, он поддерживал обучение медиков в данном направлении, то же осуществлялось им и при подготовке профессуры для российских университетов в Гейдельберге. На новом витке челюстно-лицевые операции ученый проводил в ходе Русско-турецкой войны 1877-1878 годов, об этом опыте Пирогов упоминает в своем «Дневнике старого врача» (1879-1881).

Во второй половине XIX века были заложены основы отечественного детского зубо врачевания, о значимости которого «для сбережения русского народа» заявляли еще Ломоносов и Амбодик-Максимович. С 1862 года на кафедре педиатрии Академии вводились программы с разделами, включавшими изложение знаний по стоматитам, дифтериту, скорбуту (цинге) и язвах, а главное – по затруднениям прорезывания зубов. В 1894 году Н.П. Гундобин выпустил труд, посвященный этой, а также другим проблемам. До него отдельные статьи по детской хейлопластике выпускал Пирогов, а в диссертации А.К. Лимберга «Современная профилактика и терапия костоеды зубов» (1891) был предложен впервые в мире метод плановой санации полости рта у детей и рекомендовались профилактические осмотры детей (Пашков, 2011).

Ни упомянутые выше достижения отечественных медиков в области стоматологии в первой половине XIX века, ни образовательные реформы 1860-х гг. не привели к созданию профильных структур как в Академии, так и на медицинском факультете Московского и других университетов, хотя проводились экзамены врачей на звание дантиста. К нему допускались, по распоряжению ректора Московского университета 1870 г., после прохождения испытаний на знание строения человеческих челюстей, зубов и десен; болезней «в означенных частях случающихся и о способах их лечения местными средствами как единственно к употреблению дантисту дозволенными»; требовались и «практические испытания в клинике и сделание нескольких операций на трупах и на живых людях» (Отчет медицинской конторы, 1853).

В связи с этим последняя треть XIX века была отмечена появлением в России частных учебных заведений зубо врачебного профиля, дававших своим воспитанникам среднее профессиональное образование. Первая из них открылась явочным порядком в Петербурге в 1881 г. Ф.И. Важинским, впоследствии получившим от правительства за свои заслуги перед зубо врачеванием чин статского советника, начальный ее выпуск состоялся в 1884 году и насчитывал 23 специалиста; впоследствии она ежегодно готовила по 25 специалистов. Важинский представил проект о расширении своей школы во Врачебное присутствие Санкт-Петербурга, который прошел такие инстанции, как Медицинский совет МВД, Ученый комитет Министерства народного просвещения, Конференцию ВМА. Ее полезная деятельность официально одобрялась, а вот решение о ее расширении было положено под сукно.

Считалось, что школа Важинского «послужила основанием научного зубо врачевания в России» и даже началом в нем новой эпохи. С ее открытием система обучения была поставлена в правильное положение и лучшие условия, что увеличило число занимающихся зубо врачеванием; русское зубо врачебное стало сравниваться с иностранным.

Система государственного медицинского образования сразу же приняла этот своеобразный вызов со стороны частных зубоврачебных учебных заведений. Так, в 1885 году на медицинском факультете Московского университета по инициативе Н.В. Склифосовского создана при факультетской хирургической клинике доцентура по одонтологии. Он постоянно заботился о повышении качества стоматологических кадров путем упорядочивания системы их подготовки на медицинский факультетах и ходе последипломного образования. Склифосовский подчеркивал, что сложившаяся ситуация приводит к засилью иностранцев в стоматологии, которые получали право на медицинскую практику после необременительного экзамена. Кроме этого, дипломы зубного врача получали фельдшера, обучающиеся вне рамок научных направлений в стоматологии. По мнению ученого, ситуацию нужно было срочно исправлять, наладив в Империи преподавание учения о болезнях зубов (Крачун, 2011).

Склифосовский ратовал за то, чтобы клиническая доцентура по зубным болезням открылась на медицинских факультетах всех российских университетов. Его деятельность вызвала широкий отклик общественности, но государство самостоятельных учебных заведений данного профиля открывать не спешило – первое образовалось при активном участии бывших учеников Склифосовского лишь в 1921 году, заменив зубоврачебную школу Коварского. Руководителем вышеуказанной доцентуры стал Н.Н. Знаменский (1856-1915), читавший лекции по собственной программе, которая была одобрена и утверждена Склифосовским. Позднее практические занятия вели доктор медицины, профессор Г.-З. И. Вильга и приват-доцент по курсу «Болезни зубов и полости рта» М.Б. Янковский.

В Петербурге первая доцентура по зубным болезням была открыта в Академии приват-доцентом П.Ф. Федоровым, возглавлявшим ее в течение 22 лет, в 1892 году. Доцентура позволяла вести активную работу со студентами, готовя наиболее талантливых из них к научной карьере в области стоматологии.

Важным ресурсом зубоврачевания стали женщины, получившие разрешение на это право еще в 1829 году, когда было подписано Положение «О допущении женщин к испытаниям на звание зубного врача» (Высочайше утвержденное, 1829); уже в 1840 году в списке дантистов упоминается М. Назан, имевшая широкую практику (Российский медицинский список, 1840). Однако долгое время никто не решался открыть зубоврачебную школу для женщин. Создателем первой из них стала выпускница Смольного института полька Е.Ф. Вонгл-Свидерская (Соболев, 1829). Медицинское образование она получила в Нью-Йоркском стоматологическом колледже, будучи первой женщиной, поступившей в это «чисто мужское» учебное заведение. В 1872 году в Санкт-Петербурге она открыла стоматологическую клинику, а в 1893-м учредила зубоврачебную школу. (Вадемекум, 1915).

В 1897 году открылся Санкт-Петербургский женский медицинский институт на первоначальный капитал супруги известного золотопромышленника и мецената А.Л. Шанявского Л.А. Шанявской. В его финансировании принимала участие и представительница семьи Нобелей – М.Л. Нобель-Олейникова. С 1899 года в институте действовала кафедра зубных болезней. В становлении и работе кафедры принимал активное участие Лимберг, который в 1900 году внес деньги на оборудование зубоврачебного кабинета и на формирование общедоступной стоматологической библиотеки.

Вследствие мер по подготовке женщин – врачей-стоматологов – их доля с рубежа веков постоянно возрастала. Так, в официальном справочнике «Весь Петербург» за 1894 год упомянуто только 4 практикующих зубных врачей, и среди них ни одной женщины. В 1901 году в столице практиковали уже 120 зубных врачей, и четверть из них составляли женщины. В Казани в 1899 году из 9 практикующих зубных врачей было 5 женщин. В Одессе в 1913 году из 196 практикующих врачей женщин числилось только 12 (Вадемекум, 1915).

Яркой и в чем-то заключительной страницей женского образования в имперской России стало открытие в 1906 году при Московских женских курсах (учрежденных в 1872 г.) медицинского факультета. После того, как его возглавил выпускник Московского университета хирург Ф.А. Рейн, готовящиеся там стоматологи проходили систематическую подготовку на базе городских больниц; сам Рейн преподавал и в школе Коварского.

Как отмечено в дневнике низложенного императора, последним дантистом Николая и его семьи была М.Л. Рендель; она посещала Романовых 10, 11, 15, 17 и 24 декабря 1917 года в Тобольске (Зимин,

2013). Все же в книгу, где приводятся эти данные, вкралась опечатка: Николай II в Томске не был, а саму Рендель белые войска расстреляли в 1919 году по дороге в этот город из-за родственников

Открытие в сентябре 1891 году Первой московской зубо врачебной школы связано с именем хирурга московской Мариинской больницы И.М. Коварского (1856-1933), который организовал ее на свои средства. Школа обладала прекрасной учебной базой и современным оборудованием и по праву считалась образцовой (Жмака, 2022). В состав учебного курса входили: физика, химия, анатомия человеческого тела, гистология и физиология, общая патология и патологическая анатомия, частная патологии и терапия болезней зубов и десен, общая хирургия, частная хирургия полости рта, фармакология и рецептура, общая диагностика и терапия, протезное и оперативное зубо врачевание, пломбирование и гигиена зубов, клиника болезней зубов и полости рта, протезная клиника и техника. В школе работали лучшие профессора Московского университета, создатели учебных программ, учебников и учебных пособий; она стала образцовой в масштабах не только России.

Лицам, получившим от педагогического совета удостоверение об успешном прохождении курса школы, засвидетельствованное местным врачебным отделением, предоставлялось право на получение звания зубного врача. Они должны были выдержать поверочное испытание в специальной комиссии при университете, Академии или женском медицинском институте в Петрограде (Высочайше утвержденное..., 1891), откуда получали установленные на это звание дипломы.

В начале XX века в России действовало 35 зубо врачебных школ. Все они, согласно утвержденному Министерством внутренних дел «Нормальному уставу зубо врачебных школ», были обязаны четко соблюдать действующее законодательство и контролировались непосредственно врачебным инспектором. Основной целью зубо врачебных школ являлось, как определял 1-й параграф устава: «Подготовить сведущих и искусных в техническом, научном и хирургическом отношении лиц, желающих получить звание зубного врача» (Вадемекум, 1915). Полный курс обучения в школе продолжался два с половиной года и распределялся на пять полугодий (семестров). Зубо врачебные школы причислялись к первому разряду частных учебных заведений. Обучение в зубо врачебных школах было платным. Плата была довольно значительной и составляла от 100 до 200 рублей в год. Лица, окончившие курсы в зубо врачебных школах и получившие дипломы на звание зубного врача, имели право заниматься врачебной практикой по своей специальности на основании общих по этому предмету постановлений. Зубные врачи (мужчины) по вступлении на государственную службу пользовались преимуществами чина X класса, дантисты – преимуществами чина XIV класса.

В конце 1880-х годов Медицинский совет МВД начинает подготовку к широкомасштабному реформированию системы зубо врачебного образования в России. Перелом произошел в 1891 году, когда была принята целая серия законодательных актов, связанных с зубо врачебным образованием. В мае 1891 года на рассмотрение Государственного совета по представлению МВД был вынесен законопроект «О преобразовании обучения зубо врачебному искусству» устанавливал два учено-практических медицинских звания – «дантист» и «зубной врач»; впервые отечественная стоматология наладила прозрачную подготовку стоматологов.

По городам Российской империи школы распределялись следующим образом. В Петербурге-Петрограде действовали 5 зубо врачебных школ; в Москве – 4 школы, в Варшаве – 5 школ, в Екатеринославе – 1 школа, в Казани – 2 школы, в Киеве – 3 школы, в Минске – 2 школы, в Одессе – 4 школы, в Риге – 11 школа, в Тифлисе – 1 школа, в Томске – 2 школы, в Харькове – 4 школы, в Юрьеве – 1 школа (Вадемекум, 1915, с. 154).

В 1911 году на XI Пироговском съезде врачей фиксировалось, что врачебная одонтология преподается только в Военно-медицинской академии и Санкт-Петербургском Женском медицинском институте, а при других медицинских факультетах отсутствует совершенно. Поэтому предлагалось либо ускорить создание кафедр одонтологии при медицинских факультетах университетов, либо создать зубо врачебные институты на правах высших учебных заведений (XI Пироговский съезд, 1911). Опорой должны были послужить приват-доцентуры по одонтологии, учрежденные в 1891-1892 годах на медицинском факультете Московского университета.

В годы Первой мировой войны резко интенсифицировалась подготовка стоматологов, и особенно челюстно-лицевых хирургов, для нужд фронта. С этой целью учреждались новые клиники и госпитали, открывались на средства стоматологических обществ челюстно-лицевые лазареты, передвижные зубо врачебные пункты и «летучие отряды» (Высочайшее утверждение Государственного Совета, 1891). Соответствующий опыт подготовки и переподготовки профильных врачей позже был описан Г.И. Вильгой (Вильга, 1919) уже после 1917 года, но он оказался востребованным и новой властью.

Что касается верхушки старой власти, то ее глава Николай II продемонстрировал готовность признать богатые плоды деятельности по обеспечению обучения основам зубо врачевания при правлении его предшественника – Александра III. Это, в частности, выразилось и в следующем факте: ранее услуги по зубо врачеванию поставляли имперской фамилии иностранные врачи, часто принимавшие российское подданство. С 1914 года ключевой фигурой в этом плане стал россиянин, выпускник Киевского университета стоматолог Ялты С.С. Кострицкий (1875-1944). Он лечил зубы семье низложенного императора и в Тобольске осенью 1917 года, затем эмигрировал и умер в Париже. Характерно, что ему принадлежит изобретение особого лекарства для зубов, которое пользовалось известностью в Европе; также он оставил после себя интересный Дневник (Зимин, 2013).

Заключение

В целом стоматологи и челюстно-лицевые хирурги в годы Первой мировой войны успешно сдали экзамен на профессиональную и гражданскую зрелость, обеспечивая регулярную помощь больным и раненым. Опыт их работы в данном период и особенно форсированная переподготовка гражданских врачей данных направлений нуждается в дополнительном исследовании. Но есть основания утверждать, что двухсотлетняя история стоматологического образования в России принесла должные результаты в плане профессиональной подготовки стоматологов и челюстных хирургов и вписанные в нее имена приобрели большую известность в стране и в мире. Новым образовательным структурам после 1917 было на что и на кого опереться.

Список литературы

1. XI Пироговский съезд врачей // Труды XI Пироговского съезда под ред. д-ра П.Н. Булатова. Санкт-Петербург. Организационный комитет Съезда. 1911. Т. 1. С. 437-439.
2. Вадемекум по высшему женскому образованию. Сост. Д. Марголин. Киев: Книгоиздательство И.И. Симоненко. 1915. С. 155
3. Валицкий Р. Доктор Хелена Вонгл-Свидерская, основательница Стоматологической школы // Протезирование. 2017. С. 76
4. Вильга Г.И. Помощь на фронте раненым в челюсть. М. 1919.
5. Высочайшее утверждение 7 мая 1891 г. мнение Государственного Совета, ст. 1, п. 4. Центральный государственный исторический архив, фонд 436. 1891.
6. Высочайшее утверждение положение Комитета Министров, объявленное Сенату министром внутренних дел – О допущении женщин к испытанию на звание зубного врача // Полное собрание законов Российской Империи. Соб. 2-е. Т. IV. 1833. (2749). С. 171.
7. Жмака А.К., Пашков К.А., Янушевич О.О. Первая московская зубо врачебная школа // Медицина и организация здравоохранения. 2022. Т. 7. № 2. С. 69-81.
8. Зимин И., Мусаева Р., Орехова Л. Из истории зубо врачевания, или Кто лечил зубы российским монархам. М.: Центрполиграф. 2013. 385 с.
9. Коварский М.О. Краткая история зубо врачевания. М., 1928. С. 28.
10. Косачев И.Д., Ивануса С.Я., Зубарев П.Н., Божченко А.П., Толмачев И.А., Шведюк В.В. История хирургии. К 200-летию со дня рождения П.П. Заблочно-Десятовского // История медицины. 2014. № 2. С. 260-266.

11. Крачун Г.П. Н. В. Склифосовский (1836-1904 гг.) - выдающийся отечественный хирург, ученый-новатор, организатор высшего медицинского образования. К 175-летию со дня рождения // Хирургия. 2011. № 12. С. 78-87.
12. Литаврин Г.Г. Византийский медицинский трактат XI-XIV вв. Византийский временник. М.: Наука. 1971. С. 260-284.
13. Ломоносов М.В. О сохранении русского народа. М.: Институт русской истории, 2011. 848 с.
14. Невский В.А. Литература по стоматологии в России XVIII века // Стоматология. 1953. № 3. С. 55-57.
15. Об устройстве при главных госпиталях особого здания для Врачебного Училища и учебных театров. Именной Указ Государя Императора Павла I от 18 (29) декабря 1798 г., данный Действительному тайному советнику барону Васильеву // Полное собрание законов Российской Империи. ПСЗРИ. Собр. 1. Т. XXV (1798-1799). № 18783. С. 484.
16. Отчет Медицинской конторы в 1853 г. о всех врачах и дантистах по Московской губернии. Центральный исторический архив Москвы, фонд 1, оп. 2, д. № 641.
17. Отчет правления общества для учреждения в Москве Женского медицинского института. М: Общество для учреждения в Москве женского медицинского института, 1902.
18. Пашков К.А. Зубоврачевание и стоматология в России: основные этапы и направления развития (IX–XX век). Казань: Центр инновационных технологий, 2011. 304 с.
19. Праведников С.Н. Роль Н.И. Пирогова в развитии отечественной хирургической стоматологии // Стоматология. 1965. № 3. С. 85-86.
20. Российский медицинский список, по высочайшему повелению издаваемый Медицинским департаментом Министерства внутренних дел. Санкт-Петербург: Медицинская типография, 1840.
21. Соболев А.М. Дентистика, или зубное искусство о лечении зубных болезней с приложением детской гигиены. Санкт-Петербург: типография А. Смирдина, 1829. 376 с.
22. Чистович Я.И. Илья Васильевич Буяльский, 1789-1866 гг.: биограф. очерк // Русская старина. Санкт-Петербург, 1876. Т. XV-XVI. Вып. 1-2. С. 201.

Two hundred years of dental education in the Russian Empire

Julia V. Kalinina

Candidate of the Department of Educational Systems Management named after T.I. Shamova
Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia
kalinina-cniis@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.01.2024

Accepted 21.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 614.253(470)(091)

DOI 10.25726/u1078-7580-7234-s

EDN CUHVHA

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

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

From the beginning of the 18th century. In the Russian Empire, dentistry emerged from surgery as an independent field of medicine. The institutionalization of dental education is associated with the solution of pressing issues of dentistry on a scientific basis, the growing popularity of the professions of dentist and dental surgeon, the creation of departments for the study of dental art and dental schools. Since the second half of the 19th century, structures for postgraduate education of dentists and maxillofacial surgeons have been emerging, in the creation and functioning of which outstanding representatives of domestic medicine played an important role. Due to reasonable management influences from government agencies and private structures, the dental education system during the First World War demonstrated its effectiveness, and specialists trained within its framework passed the exam for professional and civil maturity, providing regular care to the sick and wounded. In general, the two-hundred-year history of dental education in Russia has brought due results in terms of professional training and retraining, often forced, of dentists and oral surgeons, and the names included in it have gained worldwide fame.

Keywords

dentistry, differentiation of medical knowledge, institutionalization of dentistry, educational structures, «dentist» and «dental doctor», departments of odontology.

References

1. XI Pirogov Congress of Doctors // Proceedings of the XI Pirogov Congress, edited by Dr. P.N. Bulatov. Saint-Petersburg. The Organizing Committee of the Congress. 1911. Vol. 1. pp. 437-439.
2. Vademekum on higher women's education. Comp. D. Margolin. Kiev: I.I. Simonenko Publishing House. 1915. p. 155
3. Valitsky R. Dr. Helena Vongl-Sviderskaya, founder of the Dental School // Prosthetics. 2017. p. 76
4. Vilga G.I. Assistance at the front to the wounded in the jaw. M. 1919.
5. The opinion of the State Council, most highly approved on May 7, 1891, Article 1, paragraph 4. The Central State Historical Archive, Fund 436. 1891.
6. The most highly approved position of the Committee of Ministers, announced to the Senate by the Minister of Internal Affairs – On the admission of women to the test for the title of dentist // The Complete Collection of Laws of the Russian Empire. Sob. 2-E. T. IV. 1833. (2749). p. 171.
7. Zhmaka A.K., Pashkov K.A., Yanushevich O.O. The first Moscow dental school // Medicine and healthcare organization. 2022. Vol. 7. № 2. pp. 69-81.
8. Zimin I., Musaeva R., Orekhova L. From the history of dentistry, or Who treated the teeth of Russian monarchs. M.: Tsentrpoligraf. 2013. 385 p.
9. Kovarsky M.O. A brief history of dentistry. M., 1928. p. 28.
10. Kosachev I.D., Ivanusa S.Ya., Zubarev P.N., Bozhchenko A.P., Tolmachev I.A., Shvedyuk V.V. History of surgery. To the 200th anniversary of the birth of P.P. Zablotsky-Desyatovsky // History of medicine. 2014. № 2. pp. 260-266.
11. Krachun G.P. N. V. Sklifosovsky (1836-1904) was an outstanding Russian surgeon, an innovator scientist, and an organizer of higher medical education. To the 175th anniversary of his birth // Surgery. 2011. № 12. pp. 78-87.
12. Litavrin G.G. Byzantine medical treatise of the XI-XIV centuries. The Byzantine Chronicle. M.: Nauka. 1971. pp. 260-284.
13. Lomonosov M.V. Russian People preservation. Moscow: Institute of Russian History, 2011. 848 p.
14. Nevsky V.A. Literature on dentistry in Russia of the XVIII century // Dentistry. 1953. № 3. pp. 55-57.
15. On the construction of a special building for Medical schools and educational theaters at the main hospitals. The nominal Decree of the Sovereign Emperor Paul I dated December 18(29), 1798, given to

the Actual Privy Councilor Baron Vasiliev // The Complete Collection of Laws of the Russian Empire. PSZRI. Collection 1. Vol. XXV (1798-1799). № 18783. p. 484.

16. Report of the Medical Office in 1853 on all doctors and dentists in the Moscow province. The Central Historical Archive of Moscow, fund 1, op. 2, No. 641.

17. Report of the Board of the Society for the establishment of a Women's Medical Institute in Moscow. M.: Society for the establishment of a women's medical institute in Moscow, 1902.

18. Pashkov K.A. Dentistry and dentistry in Russia: the main stages and directions of development (IX–XX century). Kazan: Center for Innovative Technologies, 2011. 304 p.

19. Pravostnikov S.N. The role of N.I. Pirogov in the development of Russian surgical dentistry // Dentistry. 1965. № 3. pp. 85-86.

20. The Russian Medical List, issued by the highest order of the Medical Department of the Ministry of Internal Affairs. St. Petersburg: Medical Printing House, 1840.

21. Sobolev A.M. Dentistry, or dental art on the treatment of dental diseases with the application of child hygiene. St. Petersburg: A. Smirdin's printing house, 1829. 376 p.

22. Chistovich Ya.I. Ilya Vasilyevich Buyalsky, 1789-1866: a biographical sketch // Russian antiquity. St. Petersburg, 1876. Vol. XV-XVI. Iss. 1-2. pp. 201.

Социокультурная обусловленность обучения французскому языку в России (XVIII – начало XXI вв.)

Анастасия Анатольевна Колобкова

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков
Российский университет кооперации
Мытищи, Россия
akolobkova@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.01.2024

Принята 25.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 372.881.1(091)(47+57)"17/20"

DOI 10.25726/14907-2661-9067-w

EDN CGSVAQ

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

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье ретроспективно рассматривается проблема взаимосвязи особенностей развития франкоязычного обучения в отечественном образовании с социокультурными факторами с Петровской эпохи до современности. Изучение иностранных языков, в частности, французского, на протяжении последних 220 лет способствовало становлению и развитию светского образования в России. Охарактеризованы способы совершенствования системы обучения французскому языку, исходя из информационно-технологического состояния современных средств обучения.

Ключевые слова

французский язык, история педагогики, светское образование, этапы развития, образовательный процесс, методики обучения, цифровизация, интерактивные средства обучения.

Введение

Процессуальный аспект становления и развития светского образования в России, в том числе возникновения национальных научной и инженерной школ с Петровских времен был связан с освоением мировых научно-технических достижений, с созданием образовательной среды с опорой на европейский опыт, со знакомством с социокультурными реалиями стран, в наибольшей степени влиявших на международную политику и образ жизни на континенте. В XVIII веке такой страной была Франция, где королевская власть поддерживала деятельность как Французской академии, с 1634 года совершенствовавшей средства выразительности французского языка, так и Академии наук, с 1666 года распространявшей научное знание в сфере точных и естественнонаучных дисциплин на французском языке. Идеи французского Просвещения увлекали умы образованных европейцев, результатом чего стало использование французского языка как средства межнационального общения среди элит разных стран, в том числе русской аристократии и дворянства.

Организация иноязычного обучения как насущная проблема в сфере просвещения в России обозначилась в начале XVIII века, когда масштабные государственные преобразования коснулись всех сторон общественной жизни, включая образование (Сурина, 2008). Не подвергая сомнению влияние общественно-политических условий на выбор изучаемых иностранных языков среди российской элиты, в рамках данного исследования полагаем целесообразным с помощью историко-хронологического

метода выделить ряд социокультурных факторов, благоприятствовавших изучению французского языка в России.

Популяризация французского языка проявилась особым образом в период царствования Елизаветы Петровны, когда он фактически стал языком императорского двора. К факторам, сдерживающим развитие французского языка в предшествующую эпоху, относят массовое замещение руководящих должностей государственными деятелями немецкого происхождения (Шпаковский, 2021). Однако отдельные представители правящей элиты, в частности, Бурхард Христофорович фон Миних (Костомаров, 1992), несмотря на немецкое происхождение, владели французским языком. Негласный привилегированный статус французского в Елизаветинскую эпоху был обусловлен повсеместным его внедрением в различные сферы общественной жизни, включая образование (Колобкова, 2019). Императрица в совершенстве владела французским языком, чему способствовали: языковая практика с раннего детства, регулярное общение с представителями европейского общества, франкоязычная переписка. Примером неформального и эффективного изучения французского языка вне учебного заведения можно назвать учение князя Сергея Федоровича Голицына, получившего кадетское образование, но овладевшего французским языком в совершенстве только после завершения обучения.

В числе благоприятствующих для изучения языка факторов считалось общение в благородном обществе. Однако развитие межнациональных общественных отношений требовало более широкого распространения иноязычного образования, что привело к открытию ряда казенных образовательных учреждений, ориентированных на детей дворянского сословия. Серьезной проблемой при этом явилась нехватка преподавателей. Педагогов для провинциальных городов набирали в столичных городах, так, в 1784 году для Благородного училища в Курске учителя французского языка «выписали» из Москвы.

К концу XVIII века франкоязычная литература консервативными кругами воспринималась критически, как потенциальная опасность распространения революционных воззрений. Подобное отношение к языку на высшем уровне повлекло принятие контрмер по отношению к его изучению. Преподавание французского языка возобновилось с 1797 года (Оффорд, 2022; Сидакова, 2021), однако проблема нехватки учителей так и осталась неразрешенной. Дефицит преподавателей французского языка не получил своего восполнения и в XIX веке, трансформировавшись в устойчивую проблему. Однако, несмотря на это, в стране насчитывалось большое количество учебных заведений с отделениями французского языка.

В XIX веке французский язык преподавали в Царскосельском лицее, Императорских университетах, Императорском училище правоведения, Николаевском сиротском институте, Институте Корпуса инженеров путей сообщения, Мариинском и Смольном институтах, в гимназиях, других учебных заведениях. С этого времени нормализованный французский язык стал значимым компонентом светского образования: освоение лингвистических знаний и речевых умений, чтение публицистики, научной и художественной франкоязычной литературы способствовали освоению исторических фактов, географических и страноведческих реалий, естественнонаучных и инженерно-технических знаний, что влияло на формирование языковой картины мира, на понимание социально-экономических процессов на европейском континенте и в мире, готовило к участию в межкультурном дискурсе, помогало в самореализации, увеличивало возможности карьерного роста.

Материалы и методы исследования

Способы изучения французского языка различались в зависимости от принадлежности к сословию. У дворянства превалировала языковая практика в свободное от учебных занятий время. Представители привилегированного сословия совершенствовали французский язык на прогулках, в театрах и салонах. Осуществляемые в образовательных целях поездки за границу предоставляли возможность полного погружения в языковую среду. Развитие рецептивных и продуктивных видов иноязычной речевой деятельности (чтение, говорение, слушание, письмо) происходило в повседневной жизни посредством изучения литературы, бесед, переписки.

Подобный всесторонний подход к изучению иностранного языка стирал границы между освоением дисциплины в рамках учебной программы и великосветским общением, которое не в меньшей

мере способствовало эффективности освоения французского языка. Социальные группы, не принадлежащие к привилегированному сословию, в подавляющем большинстве случаев изучали французский язык в учебных заведениях. Ориентируясь на методику обучения иностранным языкам по состоянию на период конца XIX века, можно отметить преобладание переводов (грамматико-переводной метод) и механического заучивания грамматических основ французского языка.

Результаты и обсуждение

Проблемой общего характера, не относящейся к методике преподавания дисциплины, но оказывающей непосредственное влияние на эффективность процесса изучения французского языка в общеобразовательных учреждениях, выступала большая численность учащихся, которая на период конца XIX века в отдельных классах достигала 50 человек. Это рассеивало внимание педагога и из-за невозможности задействовать всю аудиторию являлось препятствием реализации индивидуального подхода в обучении.

Низкий уровень материальной поддержки преподавателей и высокая нагрузка выступали еще одной проблемой, влияющей на качество изучения французского языка. Причем в указанный период времени наблюдалась причинно-следственная связь между выявленной проблематикой. Недостаточное жалование порождало потребность в дополнительной к основной занятости учебной нагрузке.

Следующей проблемой, порождающей сложности в освоении программы французского языка, выступало изобилие иностранных языков в классических гимназиях. Обширный иноязычный учебный план не позволял обучающимся сконцентрироваться на конкретной дисциплине. Негативным образом влиял на уровень владения языком и теоретический подход, превалирующий над практической частью учебной программы. Отсутствие речевых упражнений неблагоприятным образом сказывалось на произношении, структурировании предложений. Теоретические познания не находили своего воплощения в разговорной практике, порождая парадокс: обучающийся испытывал трудности в изъяснении на языке, теорию которого знал достаточно точно.

В своем историко-педагогическом исследовании среди периодов развития иноязычного образования в России второй половины XIX – начала XX веков М.Н. Ветчинова выделяет следующие: 1860-е годы – гражданско-воспитательный: «...воспитание человека и гражданина, патриота своей страны, готового посвятить себя службе государю и Отечеству»; 1870-е – 1890-е годы – общеобразовательный: «глубокое изучение иностранных языков было направлено на общее образование учащихся, являлось фактором увеличения интеллектуального, научного, культурного потенциала страны»; начало XX века – культурологический: «...изучение культуры другого народа, его духовной жизни, что оказывало влияние на культурное становление лицеистов и гимназистов» (Ветчинова, 2009). Данная периодизация соотносится с социокультурными условиями, сложившимися в стране в указанную эпоху.

Послереволюционное семилетие с гражданской войной, международной изоляцией и разрухой в экономике можно охарактеризовать кардинальными переменами в жизни страны, которые отразились на идеологических установках и приоритетах при организации содержания обучения. Преподавание латыни в школах было упразднено, а вопрос об изучении новых европейских языков оставался крайне дискуссионным, поскольку ассоциировался с привилегиями господствующих классов (Левченко, 2023). Сохранению иноязычного обучения в это сложное время способствовали высказывания Н.К. Крупской о свойствах живых языков, имеющих «массу оттенков, богатство выражений, оборотов» (Левченко, 2023), о необходимости развития умений говорить и слушать чтение на иностранном языке. Поддерживавшие ее педагоги-практики утверждали, что исключение иностранного языка из обучающих программ создаст «пробел в образовании», в то время как «научив человека хотя бы одному иностранному языку, мы даем ему ценное орудие для проникновения в новый культурный мир». Таким образом важность изучения иностранных языков обосновывалась с идеологических позиций, так как «победившему рабочему классу и крестьянству иностранные языки нужны для установления и закрепления прочной, живой и постоянной связи с пролетариями всех стран». Но теперь от учителя требовались не только предметная и психолого-

педагогическая подготовка, но и приверженность определенной идеологии, активное участие в общественно-политической жизни страны (Левченко, 2023).

В период 1926-1930-х годов социально-экономические перемены и последующий курс на индустриализацию с развитием профессионального образования положительным образом повлияли на преподавание иностранных языков: «с изменения вектора государственной политики началась кампания «Иностранные языки в массы», призванная повысить статус предмета и мотивацию его изучения разными категориями населения» (Левченко, 2023). Даже в тяжелейшие годы Великой Отечественной войны выполнялось постановление Совнаркома СССР от 16 сентября 1940 года «О преподавании немецкого, английского и французского языков» о преподавании с 5-го класса иностранного языка, но с привнесением в содержание обучения военной лексики. Л.В. Щерба в это время пишет статьи о значимости для инженеров возможности чтения профессиональной литературы на иностранном языке (Петрова, 2023).

1950-е годы, несмотря на создание в это время языковых школ в ряде крупных городов страны, в целом характеризуются спадом в развитии иноязычного обучения, а именно сокращением учебных часов из-за курса на политехнизацию обучения с увеличением нагрузки по естественным и точным дисциплинам. Ситуация изменилась в 1960-1980 годах, когда происходило расширение международного сотрудничества, наблюдалось развитие социокультурных связей, проводилось множество международных культурных и спортивных мероприятий.

На содержание и формы обучения во многом влияет городская социокультурная среда, она определяет «условия развития городских систем образования (социально-экономические, демографические, политические, историко-культурные). Ценность образования и образовательные потребности горожан могут изучаться на индивидуальном (антропологическом), типологическом (ментальном), учрежденческом (школьно-средовом), семейном (социально-стратификационном) и региональном уровнях (Шевелев, 2022). В последние десятилетия условия в крупных российских городах с большими музейно-выставочными комплексами, галереями, многоязычием инициирует создание образовательной среды, способствующей развитию коммуникативных компетенций учащихся и студентов.

Проанализировав проблемные вопросы, бытовавшие в период становления франкоязычного обучения в России, и сопоставив их с существующими реалиями построения сегодняшнего образовательного процесса, можно отметить преемственность проблем, которые сдерживали изучение французского языка. Первой из них является уровень квалификации педагога, от которого напрямую зависит формирование компетенций будущих молодых специалистов. Упор на качество подготовки преподавательского состава способствует становлению молодых квалифицированных специалистов с возможностью повышения квалификации в дальнейшем. Второй является необходимость в совершенствовании применяемых методических приемов и подходов, основанных на инновациях в сферах коммуникации, психологических и психолингвистических знаний, обусловленных научными открытиями, технологическим прогрессом, меняющимися социокультурными условиями.

Поясним. Массовое внедрение инновационного оборудования в сферу образования и, в частности, в процесс обучения французскому языку, позволяет задействовать интерактивные средства и мультимедийные инструменты. Однако это требует соответствующей подготовки преподавательского состава по владению новыми технологиями. Именно поэтому учебные программы рекомендуется выстраивать таким образом, чтобы их содержание подразумевало освоение как лингвистических аспектов дисциплины, так и культурологических особенностей стран изучаемого языка, формирование готовности представить достижения своей страны, своего региона, города, при этом используя передовые, новаторские методики иноязычного обучения, осваивая мультимедийные обучающие технологии (одномоментное или последовательное представление изучаемого материала в виде текста, аудиозаписи, видео, иллюстраций, анимации), информационные образовательные технологии. Поэтому необходимость разработки стратегий подготовки готового к постоянно меняющимся техническим условиям преподавательского состава остается актуальной. Технологический прогресс предоставляет возможности для изучения французского языка, но и предъявляет требования к уровню подготовки

самих преподавателей. И от того, насколько педагоги будут владеть информационными технологиями, будет зависеть степень включенности инновационного оборудования в образовательный процесс и результативность использования новых технологий в изучении французского языка.

При этом образовательный потенциал интерактивного многофункционального оборудования невероятно велик: инновационные возможности могут быть использованы как вспомогательные средства изучения языка, инструменты совершенствования методики преподавания дисциплины, так и как способы разрешения отдельных проблемных вопросов, влияющих на качественную сторону иноязычной деятельности. В частности, цифровизация образовательной среды предоставляет возможность создания электронной системы документооборота, что может значительно снизить преподавательскую нагрузку, приходящуюся на ведение отчетной документации. Это позволит педагогам сконцентрироваться главным образом на преподавании дисциплины, предоставит время для совершенствования собственных навыков и компетенций.

Стоит также отметить, что модификация обучающего оборудования, появление инновационных образовательных технологий требует от педагогов постоянного совершенствования: освоения новой лексики, терминологии, техники, специфики преподавания профессионального языка для разных сфер экономики; изучения меняющихся тем, ситуаций общения, социокультурной проблематики. Так, Центр делового французского языка при Московском государственном институте международных отношений (МГИМО), созданный при поддержке Торгово-промышленной палаты Парижа, ориентирован как на подготовку специалистов в области туристической деятельности и сферы услуг, так и на преподавание методики профессионального общения (МГИМО Университет МИД России, 2024). Подобный подход способствует эффективному изучению французского языка применительно к конкретной ситуации, обусловленной условиями профессиональной деятельности, освоению иностранной специальной лексики. Полученные знания закрепляются на практике, в режиме реального времени.

Отметим, что практика выступает главным звеном в изучении любого иностранного языка, в том числе французского, а также иностранной профессиональной лексики. Интерактивное оборудование и мультимедийные инструменты выступают вспомогательными средствами практической отработки полученных навыков. Однако для использования всего потенциала многофункционального оборудования преподаватели французского языка должны получить соответствующую подготовку, получить возможность пройти учебный курс, задействовав те интерактивные средства обучения, которые предполагается использовать с обучающимися в процессе изучения французского языка. При этом программы дополнительного образования, ориентированные на педагогов, должны включать инновационные методики практики иноязычной деятельности, такие как игровые технологии, виртуальные экскурсии, мастер-классы, интерактивные викторины, использование рассказов при изучении французского языка с последующей визуализацией текстовой информации посредством средств мультимедиа. По отношению к последним, принимая во внимание психолого-педагогический потенциал комического, рекомендуется отдавать предпочтение юмористическим и ироническим рассказам.

Проблема большой численности обучающихся в пределах одной учебной группы, известная в исторический период времени, не получает своего прямого подтверждения в режиме реального времени, однако заслуживает внимания с целью оптимизации учебного процесса по изучению иностранных языков. Сокращение численности обучающихся в учебных группах, помогающее раскрытию индивидуальных способностей обучающихся, может быть достигнуто за счет разделения учеников/студентов по уровню подготовленности, что также способствует реализации принципа личностной ориентированности обучения.

Дисциплина «Иностранный язык» позволяет познакомиться с культурой других стран, является инструментом формирования аксиологической составляющей, тренирует коммуникативные навыки и умения, способствует успешной социализации личности – это закреплено документально (Федеральный государственный образовательный стандарт, 2010). Государственный стандарт не рекомендует вводить в учебный план более двух иностранных языков одновременно – изучение третьего и последующего иностранного языка следует организовывать исключительно на факультативной основе.

Безусловно, изучение второго языка, к которому часто относится французский, требует повышенной концентрации внимания, усидчивости и высокого уровня самостоятельности (Гордеева, 2022). Французский язык среди всех иностранных языков является не самой простой дисциплиной, и ввиду тенденции к ускоренности восприятия, его популярность в школьной и студенческой средах снижается. Так, по состоянию на 2020 год, всего лишь 3,4% учащихся общеобразовательных учебных заведений выбрали французский в качестве иностранного, что свидетельствует о спаде в практике изучения французского языка (Арефьев, 2020).

Особого изучения требует образовательный потенциал конференций и языковых олимпиад. Научно-практические конференции позволяют продемонстрировать обучающимся перспективы использования французского языка. Это особенно важно, поскольку является вспомогательным фактором формирования познавательного интереса к изучению данной дисциплины. При этом конференция как форма обучения может быть ориентирована как на обучающихся, так и на преподавателей. Участие порождает право публикации тезисов выступления в сборнике материалов по результатам проведенной конференции, что способствует как трансляции опыта, так и развитию умений научной деятельности. В Российском университете кооперации студенты, изучающие французский как второй иностранный язык, то есть «с нуля», регулярно участвуют в студенческих научно-практических конференциях, описывая свой личный опыт полиязыковой подготовки либо обобщая результаты лексикологических и страноведческих исследований в рамках осваиваемых специальностей «Таможенное дело», «Гостиничное дело» (Денисов, 2022; Кашаева, 2021; Пахомова, 2021; Хегай, 2022). Олимпиады также способствуют развитию креативного мышления, позволяют повысить мотивацию к изучению языка, предоставляют возможность оценить уровень владения языком.

Заключение

Таким образом, исследование показало, что изучение иностранных языков, в частности, французского, на протяжении последних 220 лет способствовало становлению и развитию светского образования в России. При этом практике преподавания французского языка свойственна цикличность: спад сменяется активизацией, при этом по продолжительности позитивные тенденции преобладают над регрессом. Содержание иноязычного обучения, его формы, методы, способы организации определяются не только уровнем научного знания, но и социокультурными условиями исторической эпохи.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что степень популяризации французского языка отличается в зависимости от периода времени. В XXI веке существуют все условия для создания благоприятной для изучения иностранного языка среды посредством включения в образовательный процесс новых технологий. Полагаем, что интерактивная природа учебных занятий и всесторонний подход к изучению французского языка способствуют формированию речевых компетенций иноязычной деятельности. Использование инновационных средств обучения и мультимедийных инструментов помогает ускорить процесс освоения французского языка. Стремительное внедрение информационных технологий в различные сферы деятельности, повлекшее всеобщую цифровизацию, позволяет прогнозировать активное продвижение в практике изучения французского языка.

Список литературы

1. Арефьев А. Тенденции изучения французского языка в России // Меди@льманах. 2020. № 6. С. 230- 261.
2. Ветчинова М.Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX вв.: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дисс. ... д-ра пед. н. М., 2009. 49 с.
3. Гордеева Н.Г., Метелькова Л.А., Шерстякова А.Ю. Организация работы научно-практических конференций на уроках французского языка в старших классах // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2022. № 4(117). С. 32-38.

4. Денисов И.Н. Региональные варианты французского как полинационального языка // Устойчивое развитие и кооперация: содействие внедрению инноваций: мат. II Всерос. науч.-прак. конф. студе, асп. и мол. уч. Автономная некоммерческая образовательная организация высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» (19–20 апреля 2022 г. Москва). М.: Российский университет кооперации, 2022. С. 163-168.
5. Кашаева Д.Р. Полиязыковая подготовка как фактор межкультурного диалога // OpenScience. 2021. Т. 3. № 3. С. 88-94.
6. Колобкова А.А. К вопросу об изучении французского языка в российской империи в середине XVIII – начале XIX вв. // Ценности и смыслы. 2019. № 6(64). С. 118–130.
7. Костомаров Н.И. Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей. В 3-х т., репр. воспр. изд. (1873 – 1888 гг.). // Азбука веры: православная электронная библиотека. 1992. Т. 3. 350 с.
8. Левченко О.Ю. Особенности преподавания иностранных языков во второй половине 20-х гг. XX вв. // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2023. № 4. С. 81-93.
9. Левченко О.Ю. Преподавание иностранных языков в период становления советской системы образования (1918-1925 гг.) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2023. № 2. С. 23-35.
10. МГИМО Университет МИД России: офиц. сайт. <https://mgimo.ru/about/structure/units/lang-courses/trp-paris/>
11. Оффорд Д., Ржеуцкий В., Арджент Г. Французский язык в России: социальная, политическая, культурная и литературная история. Пер. с англ. К. Овериной. М.: Новое литературное обозрение, 2022. 887 с.
12. Пахомова Д.А. Особенности изучения второго иностранного языка в неязыковом вузе // OpenScience. 2021. Т. 3. № 2. С. 85-89.
13. Петрова В.А. Становление и развитие культурологической идеи преподавания иностранного языка в отечественной общественно-педагогической мысли конца XIX – начала XXI вв: специальность 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дисс. ... к. пед. н. Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2023. 191 с.
14. Сидакова Н.В. Французский язык: взгляд из истории. Малоизвестные страницы хроники // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 3(36). С. 348-351.
15. Сурина О.П. Иностранные языки в системе образования России XVIII века // Педагогическое образование в России. 2008. № 3. С. 74-84.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом № 1897 Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г.) Справочно-правовая система ГАРАНТ. 2024. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/>
17. Хегай Д.К. История французской таможни и развитие терминологии таможенной сферы // Устойчивое развитие и кооперация: содействие внедрению инноваций: мат. II Всерос. науч.-прак. конф. студе, асп. и мол. уч. Автономная некоммерческая образовательная организация высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» (19–20 апреля 2022 г., Москва). М.: Российский университет кооперации, 2022. С. 211-217.
18. Шевелев А.Н. Историко-образовательная урбанистика как перспективное направление историко-педагогических исследований // Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании: мат. Межд. науч.-прак. конф. (06–07 декабря 2021 г., Москва). М.: Российская академия образования, 2022. С. 120-123.
19. Шпаковский Ю.Г. Французский язык в Российской империи // Вестник Университета им. О.Е. Кутафина. 2021. № 1. С. 189-195.

Sociocultural conditionality of French language teaching in Russia (XVIII – early XXI centuries)

Anastasia A. Kolobkova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Humanities and Foreign Languages

Russian University of Cooperation

Mytishchi, Russia

akolobkova@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.01.2024

Accepted 25.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 372.881.1(091)(47+57)"17/20"

DOI 10.25726/14907-2661-9067-w

EDN CGSVAQ

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

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The problem of interrelation of the peculiarities of the development of French-speaking education in Russian education with socio-cultural factors from the Peter the Great era to the present is considered retrospectively. The study of foreign languages, in particular French, over the past 220 years has contributed to the formation and development of secular education in Russia. The ways of improving the French language teaching system are characterized, based on the information technology state of modern teaching tools.

Keywords

French, history of pedagogy, secular education, stages of development, educational process, teaching methods, digitalization, interactive learning tools.

References

1. Arefyev A. Trends in learning French in Russia // *Copper@Ilmanach*. 2020. № 6. pp. 230-261.
2. Vetchinova M.N. Theory and practice of foreign language education in Russian pedagogy of the second half of the XIX – early XX centuries: specialty 13.00.01 «General pedagogy, history of pedagogy and education»: the author's abstract. diss. ... d-r of pedag. scien. 2009. 49 p.
3. Gordeeva N.G., Metelkova L.A., Sherstyakova A.Yu. Organization of scientific and practical conferences at French lessons in high school // *Bulletin of the I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*. 2022. № 4(117). pp. 32-38.
4. Denisov I.N. Regional variants of French as a multinational language // Sustainable development and cooperation: promoting innovation: mat. II All-Russian scien. and pract. conf. stud., asp. and mol. uch. Autonomous non-profit educational organization of Higher Education of the Central Union of the Russian Federation «Russian University of Cooperation» (April 19-20, 2022, Moscow). M.: Russian University of Cooperation, 2022. pp. 163-168.
5. Kashaeva D.R. Multilingual training as a factor of intercultural dialogue // *OpenScience*. 2021. Vol. 3. № 3. pp. 88-94.
6. Kolobkova A.A. On the question of learning French in the Russian Empire in the middle of the XVIII – early XIX centuries. // *Values and meanings*. 2019. № 6(64). pp. 118--130.
7. Kostomarov N.I. Russian history in the biographies of its main figures. In 3 volumes, repr. rev. ed. (1873-1888). // *The ABC of Faith: Orthodox electronic library*. 1992. Vol. 3. 350 p.

8. Levchenko O.Yu. Features of teaching foreign languages in the second half of the 20s of the twentieth century. // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. 2023. № 4. pp. 81-93.
9. Levchenko O.Yu. Teaching foreign languages during the formation of the Soviet education system (1918-1925) // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. 2023. № 2. pp. 23-35.
10. MGIMO University of the Ministry of Foreign Affairs of Russia: ofic. website. <https://mgimo.ru/about/structure/units/lang-courses/tpp-paris/>
11. Offord D., Rzhetsky V., Argent G. French in Russia: social, political, cultural and literary history. Translated from the English by K. Overina. M.: New Literary Review, 2022. 887 p.
12. Pakhomova D.A. Features of learning a second foreign language in a non-linguistic university // OpenScience. 2021. Vol. 3. № 2. pp. 85-89.
13. Petrova V.A. Formation and development of the cultural idea of teaching a foreign language in the national socio-pedagogical thought of the late XIX – early XXI centuries: specialty 5.8.1. «General pedagogy, history of pedagogy and education»: dissertation ... candidate of Pedagogical Sciences Tula: Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy», 2023. 191 p.
14. Sidakova N.V. The French language: a look from history. Little-known pages of the chronicle // Baltic Humanitarian Journal. 2021. Vol. 10. № 3(36). pp. 348-351.
15. Surina O.P. Foreign languages in the education system of Russia of the XVIII century // Pedagogical education in Russia. 2008. № 3. pp. 74-84.
16. Federal State Educational Standard of Basic General Education (approved by Order No. 1897 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 17, 2010) Legal reference system GARANT. 2024. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/>
17. Hegai D.K. The history of French customs and the development of customs terminology // Sustainable development and cooperation: promoting innovation: mat. II All-Russian scientific practice. conf. student, asp. and mol. uch. Autonomous non-profit educational organization of higher education of the Central Union of the Russian Federation «Russian University of Cooperation» (April 19-20, 2022, Moscow). Moscow: Russian University of Cooperation, 2022. pp. 211-217.
18. Shevelev A.N. Historical and educational urbanism as a promising area of historical and pedagogical research // Prospects for the development of research in the field of education sciences: mat. International scientific practice. conf. (06-07 December 2021, Moscow). M.: Russian Academy of Education, 2022. pp. 120-123.
19. Shpakovsky Yu.G. The French language in the Russian Empire // Bulletin of the O.E. Kutafin University. 2021. № 1. pp. 189-195.

Герои народных сказок как инструмент преодоления когнитивных и лингвистических ошибок на занятиях по русскому языку как иностранному

Чжаохуэй Ли

Аспирант

Уральский государственный педагогический университет

Екатеринбург, Россия

n.zavzav@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Наталья Алексеевна Завьялова

Доктор культурологии, кандидат филологических наук, профессор кафедры Межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного

Уральский государственный педагогический университет

Екатеринбург, Россия

n.zavzav@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.01.2024

Принята 25.02.2024

Опубликована 15.04.2024

УДК 81'243.2:398.21-055.2(075.4)

DOI 10.25726/j0826-2898-7930-q

EDN AGYEYP

БАК 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 анализу приема эффективного обращения к героям сказок на занятиях по русскому языку как иностранному. Авторы выдвигают концепцию, согласно которой преподаватели русского языка как иностранного могут обращаться к фольклору родных стран студентов, что способствует активизации процесса принятия учебной задачи иностранным студентом. Предлагаемая концепция прошла апробацию во время работы преподавателей в Исламской Республике Пакистан и Китайской Народной Республике. Авторы настаивают на необходимости тщательной проверки распространённых стереотипов о тех или иных героях иностранных сказок, поскольку непроверенные заблуждения могут также привести к когнитивным ошибкам, допущенным в свою очередь преподавателем. В статье представлены обзоры популярных сказок в Исламской Республике Пакистан, а также проанализирован сказочный сюжет возникновения китайского гороскопа. Авторы инициируют дискуссию о корректном переводе терминов китайского гороскопа.

Ключевые слова

русский язык как иностранный, фольклор, сказки, зооним, китайский гороскоп, когнитивные ошибки, когнитивное восприятие, принятие учебной задачи.

Введение

Когнитивные и лингвистические ошибки в преподавании русского языка как иностранного нередко связаны со слабой подготовкой педагога в плане фоновых знаний культуры родины студентов, изучающий русский язык. Педагог может избежать множество проблем во взаимопонимании со

студентами-иностранцами, если он будет апеллировать к образам, привычным для студентов из иностранного государства (Завьялова, 2023). В рамках данной статьи мы рассмотрим образы из сказок Исламской Республики Пакистан и Китайской Народной Республики. Страны выбраны неслучайно, поскольку именно из этих государств в российских вузах обучаются многочисленные студенты, желающие сдавать экзамен на языковое тестирование по русскому языку как иностранному (Завьялова, 2019).

Материалы и методы исследования

Предметом исследования стали сказки Исламской Республики Пакистан и произведения китайского фольклора. В частности, в данной работе будут подробно рассмотрены сюжеты и героика сказочного эпоса пакистанцев, его региональные различия, а также особенности китайского народного фольклора, а именно – сказки и герои китайских гороскопов. На основе данного анализа будут даны рекомендации российскому педагогическому составу, преподающему русский язык как иностранный.

Результаты и обсуждение

Итак, основу пакистанских сказок составляют сюжеты, восходящие к традициям индийских вед, классике персидской литературы, греческой мифологии, и, конечно, исламской морали. Следовательно, сказки Пакистана пронизаны императивами, иллюстрирующими социальные нормы, моральные законы, религиозные заповеди. Некоторые сказочные сюжеты наглядно иллюстрируют политическую историю страны. Следует отметить, что наибольшей популярностью среди простых пакистанцев пользуются народные сказки, посвященные любовным историям, герои которых вынуждены преодолевать многочисленные препятствия. Бесстрашные влюбленные нередко вынуждены противоречить желаниям родителей, общественным устоям, справляться с трудностями неравного брака или крайней бедности. Зачастую страдания молодых людей настолько велики, что не удается избежать смертельного исхода, который нередко в обыденном сознании пакистанца ассоциируется с волей неба, своеобразным сакральным принятием, свидетельством священной-трагичной природы романа. Пакистанские народные сказки были увековечены певцами, поэтами, кинематографистами, художниками и писателями.

Другой мощный пласт пакистанского сказочного дискурса составляют сказки, схожие по своей семантике с героическим эпосом, основанном на военных сюжетах. Подобные сказки иллюстрируют принципы справедливости и равенства, в их канву вплетены элементы исламской и персидской мифологии. Поэзия и литература Пакистана тысячелетиями сохранялись в устной традиции, но их эпические рассказы о любви и священных обычаях также были запечатлены в зажигательных танцах и завораживающих красивых песнях.

Стоит отметить, что сказочный эпос Пакистана имеет свои региональные различия по месту происхождения: провинция Балуджистан; провинция Кашмир; регион народов, говорящих на языке пушту, рядом с Афганистаном; провинция Пенджаб. Так, к примеру, сказки Балуджистана пронизаны исламскими сюжетами, повествующими о сложных любовных историях между богатыми и бедными. Самые известные сказки этого региона: «Хани и Шах Мурад Чакар», «Шадад и Маназ», «Лала и Граназ», «Бибаг и Граназ», «Маст и Саммо». Названия сказок указывают на принцип любовного дуэта, лежащий в основе всех этих фольклорных произведений. Основу пакистанских сказок составляют сюжеты, восходящие к традициям индийских вед, классике персидской литературы, греческой мифологии, и, конечно, исламской морали. Следовательно, сказки Пакистана пронизаны императивами, иллюстрирующими социальные нормы, моральные законы, религиозные заповеди.

В свою очередь, сказки провинции Кашмир тесно переплетены с популярными персидскими сюжетами, поскольку язык кашмирцев содержит немало персидской лексики. Произведения персидского народного фольклора характеризуются острой политической сатирой – так, герои пытаются защитить себя и близких от последствий социального неравенства, высмеивают пороки богачей.

Другие регионы Пакистана – территории с населением народности пушту, а также расположенные на северо-востоке, граничащем с Афганистаном, сгенерировали особый пласт фольклора с характерным доисламским нарративом, восходящим своими корнями ко временам

завоеваний Александра Македонского в 330 г до н.э. Отличительной чертой данной традиции является устный характер коммуникации, поскольку многие представители анализируемой культуры не имеют классического образования. Истории изустно нередко передаются во время дружеской встречи в чайхане. Еще одной важной чертой народов, говорящих на пушту, является следование традициям матриархата. Для этой культуры также важны персидские элементы и ценности, поддерживаемые женской частью семьи. Пуштуны привыкли выражать себя и свои традиционные сюжеты в форме групповых танцев, сабельных боев. Регион Пенджаб, населенный народами, говорящими на индоарийском языке, находился под властью множества различных империй и этнических групп, включая индуистов, джайнов, буддистов, древних македонцев, персов, арабов, турок, Великих Моголов, афганцев, белуджей, сикхов и британцев. Основными религиями региона Пенджаб являются сикхизм, ислам и индуизм, сюжеты которых вплетены в сказки этого региона.

С целью подготовки педагога по русскому языку как иностранному для пакистанской аудитории мы рекомендуем обратиться к сюжету сказки, понятной во всех регионах современного Пакистана (Завьялова, 2015). Примером подобной сказки следует считать миф об Адам Хане и девушке Дурханай. Дурханай – красивая и образованная девушка, которая влюбляется в Адам Хана, играющего на лютне (рабаб). Она неожиданно услышала его игру на лютне и сразу влюбилась в музыканта. Адам Хан замечает ее красоту и влюбляется в Дурханай без памяти. К несчастью, Дурханай уже помолвлена с другим женихом и вынуждена вступить в брак. Однако девушка не может отказаться от своей любви к Адам-хану. Оба влюбленных сходят с ума от своего чувства и излечиваются только после вмешательства в их судьбу народных знахарей-йогов. В конце концов законный муж Дурханай освобождает ее, но Адам Хан умирает прежде, чем они могут воссоединиться. Дурханай тяжело заболевает, чахнет и умирает. Несчастных влюблённых хоронят вместе.

Формулируя рекомендации для преподавателей русского языка как иностранного, необходимо подчеркнуть эвристические возможности самого главного элемента сказки о Дурханай и Адам Хане – имен главных героев. Использование имен собственных целесообразно внедрять на каждом этапе обучения: от демонстрации артикуляции первых звуков русского языка до прописей письменного шрифта, склонения имен существительных разных родов. Отдельного упоминания заслуживает сюжетная линия сказки. Она понятна всем и учитель имеет возможность подчеркнуть сходства с мировыми сюжетами любовных историй. В рамках русского фольклора семейные неурядицы описаны в «Сказке о сером лебеде», где происходит подмена жены на злую мачеху из отцовского дома. Все беды молодой жены начинаются с визита в родительский дом, что свидетельствует о нежелательности подобного рода переездов для замужней женщины. В рамках сравнений двух сказок преподавателю рекомендуется познакомить обучающихся пакистанцев с русской лексикой по теме «Семья. Любовь» (Завьялова, 2023).

Другой важной целевой аудиторией для преподавателей русского языка как иностранного, безусловно, является аудитория студентов из Китайской Народной Республики. Здесь мы также предлагаем обратить внимание на одну из самых ярких сказочных историй китайского народного эпоса, которым, безусловно, является история о соревнованиях животных в гостях у Будды, результатом которой стал всем известный китайский гороскоп.

Будда призвал к себе животных, желая определить среди них самых быстрых. На протяжении всего пути уверенно лидировал буйвол, но хитрая крыса на последнем рубеже перед финишем вскочила на буйвола, добралась вместе с ним первая, а в решающий момент даже выпрыгнула вперед, обогнав своего могучего соперника. Будда признал победу крысы, и она уверенно возглавила календарный цикл. С тех пор весь мир знает о следующем порядке китайского бестиарного гороскопа «Шэн сяо»: крыса, буйвол, тигр, заяц, дракон, змея, лошадь, овца, обезьяна, петух, собака и свинья. Данная история включена во многочисленные варианты теста по китайскому языку как иностранному (HSK), учебники китайского языка и книги по культуре. Мы полагаем, что легенда указывает на то, что у физически слабых игроков есть большие шансы на победу в том случае, если они обладают изворотливым умом, подобно слабой крысе. Многие преподаватели русского языка как иностранного убеждены в том, что они прекрасно ориентируются в китайском гороскопе, опираясь на знания о гороскопах в России (Ильинский,

2023). Однако вопросов о корректной трактовке китайских гороскопов гораздо больше, чем ответов, поскольку трудности возникают даже с переводом названий базовых животных. Мышь или крыса победила в конкурсе Будды?

Другим примером проблемного термина является зооним «бык». Сформулируем гипотезу о том, что корректно педагогу русского языка как иностранного говорить не о быках, а о волах. Обратимся к этимологии иероглифа, которым традиционно обозначают вола. Для этого представим рисунок 1, на котором изображен анализируемый зооним. Это один из 1500 иероглифов, дошедших до современности из глубины веков, когда похожий иероглиф записывался на лопатках баранов и других представителей рогатого скота, черепаших панцирях в рамках традиции Цзягувэнь в XIV-XI вв. до н. э.



Рисунок 1. Традиционное изображение иероглифа «бык, буйвол»

Справочники по иероглифике указывают на то, что вертикаль посередине соотносится с головой быка, первая горизонталь с добавочной чертой – это рога быка, а нижняя горизонталь – уши. Коллекция значений анализируемого иероглифа закономерно начинается с описания крупного рогатого скота, важного для сельского хозяйства Китая. Млекопитающие с копытами и парой рогов – это жвачные животные с большой силой, они могут пахать поля и тянуть повозки, их мясо и молоко съедобны, а из рогов, кожи и костей можно изготавливать предметы быта (Китайский информационный портал Baike.Baidu, 2021). Думается, что в данном базовом значении уместно говорить о волах или азиатских буйволах (семейство полорогие, *Bubalus*), нежели чем о быках неазиатских подвидов, распространенных в других странах, включая Россию. Уместно также вспомнить «легенду о ткачихе и волопасе», иллюстрирующую праздник седьмого дня седьмой луны.

Другим примером проблемного зоонима, который может провоцировать когнитивные и лингвистические ошибки, является зооним «заяц» (или «кролик»), как любят его интерпретировать за пределами КНР). Приступаем к анализу знака, который имеет несколько вариантов в тексте самого гороскопа, его традиционное иероглифическое изображение представлено на рисунке 2.

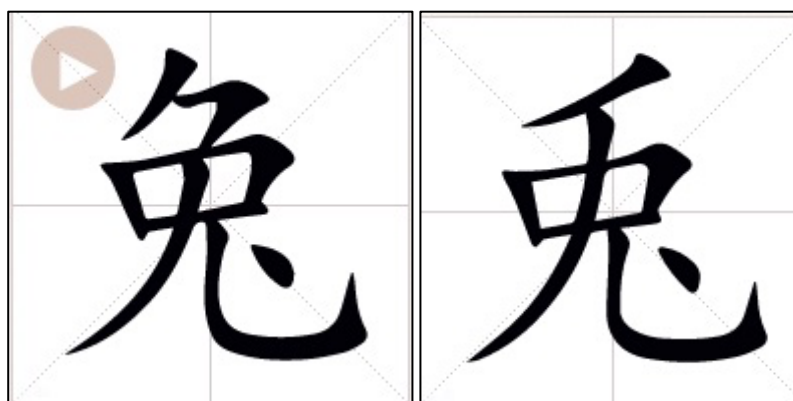


Рисунок 2. Новое и традиционное изображение иероглифа «заяц, кролик»

Позвоночные млекопитающие отряда кроликообразных. Травоядные животные. Уши большие, хвост короткий и вздернутый, верхние лапы разделены посередине, а задние лапы длиннее передних. Окрас шерсти серый, белый или коричневый (Китайский информационный портал Baike.Baidu, 2021). Лексикографические источники указывают на то, что иероглиф передает форму хвоста кролика после того, как он долго находился в сидячем положении.

При выборе инварианта перевода в российской традиции очевидно влияние англоязычной версии с доминированием кролика (rabbit). Однако в самой российской традиции давно существует легенда о «яшмовом зайце», которая подсказывает иной инвариант перевода. Укажем на то, что несмотря на разные аспекты интерпретации данного знака, он чрезвычайно востребован современной китайской культурой. В честь драгоценного яшмового зайца назван луноход (букв. нефритовый заяц, китайский луноход «Юйту»), чья успешная работа во время космических миссий способствует росту престижа КНР в международной космической отрасли.

Сам жанр гороскопа следует также попробовать определить, исходя из современной китайской мировоззренческой позиции. Анализ данных НКРЯ (Исследование проведено на материале текстов Национального корпуса русского языка (ruscorpora.ru)) (Савчук, 2024) позволил выявить то, что гороскопы привлекали повышенное внимание российской общественности в 90-е годы XX века, на рубеже веков – периоды социальной напряженности в России.

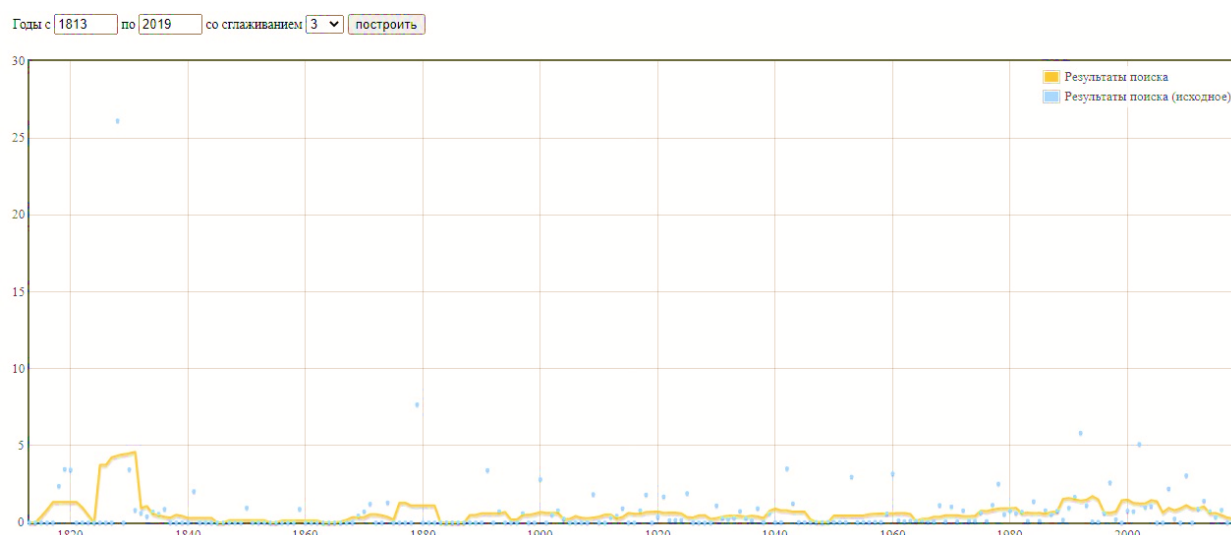


Рисунок 3. Данные распределения по годам поискового запроса «гороскоп». Национальный корпус русского языка

В КНР внимание к гороскопам и в общественной жизни, и в научной среде традиционно высокое. Однако в массовом сознании китайцев гороскопы в первую очередь связываются не с животными, а с созвездиями планет (буквально «место звезды»), ассоциируемыми с определенными животными. Очевидно, что на уровне подсознания ассоциации с созвездиями носят более возвышенный, эмоционально позитивный характер, нежели чем с животными. Данное замечание считаем чрезвычайно важным, поскольку возвышенное отношение к бестиарным символам животным-созвездиям определяет в целом восторженно-сакрализованное отношение, пиетет китайцев, а не игриво-шутливое манипулирование фигурками животных в канун Нового года, характерное, в частности, для России.

Так в Китайской Народной Республике существует целая понятийная категория – «китайская культура созвездий» (Спешнев, 2017). Сама эта категория отождествляется в сознании китайцев с наукой Сюань-сюэ – неодаосизмом, тайным учением. Нередко самые распространенные системы электронного перевода обозначают данное понятие как «метафизика», вводя в заблуждение неискушенную в китайской мировоззренческой доктрине публику, но тем не менее проявляющую интерес

к китайским гороскопам. После популярности и подъема Интернета «метафизика», такая как созвездия и гадание по зодиаку, стала очень популярной.

Таким образом, очевидно, что уже на первых подступах к жанру китайских гороскопов возникает терминологическая путаница, требующая внимательного обзора с целью прояснения базовых положений данного сложного явления и его классифицирования, облегчающего поиск нужного переводческого эквивалента (Костина, 2006).

Заключение

Подытоживая наше исследование, можно сделать вывод о том, что даже такие привычные для россиян вещи, как «китайский гороскоп» нуждается в более внимательном отношении, не говоря уже о малоизученных в России объектах китайского культурного наследия. Поэтому, если российский учитель желает использовать в своей работе культурные реалии стран своих студентов, ему необходимо очень внимательно относиться к существующему в России стереотипному восприятию некоторых явлений и проверять его содержание по аутентичным источникам.

Мы полагаем, что знание фольклора страны студентов, обоснованные отсылки к фольклорным героям позволяют преподавателю русского языка как иностранного обеспечить «принятие учебной задачи». Данное понятие широко применяется в педагогике младшего школьного возраста, где обучающиеся должны благодаря принятию активизировать свою внутреннюю «необходимость в овладении теоретически обобщенными способами решения некоторого класса конкретных задач» (Луконина, 2014).

Очевидно, что, обращаясь к фольклорным героям из родных для студентов сказок, преподаватель демонстрирует идентичность мотивов сюжетов русских сказок и зарубежных эквивалентов, делает понятным оперирование образами, трансформации и действий героев. У студентов-иностранцев в подобных ситуациях принятия русской культуры сквозь призму родных сказочных героев возникает идея об относительной простоте анализируемого материала посредством механизма установления подобия, некоторой степени аппроксимации (Чудинов, 2023). В конечном итоге данный процесс может существенно облегчить когнитивное восприятие русского языка и способствовать повышению эффективности образовательного процесса.

Список литературы

1. Завьялова Н.А. Антропонимические герои в современном пространстве коммуникации // Знание. Понимание. Умение. 2023. № 2. С. 157-174.
2. Завьялова Н.А. Культурно-коммуникативные формулы как отражение цивилизационных картин мира: дисс. на соиск. уч. степ. док-ра культурологии. 2019. 61 с.
3. Завьялова Н.А. Культурные коммуникативные универсалии как современный этап развития культуры // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 1. С. 77-88.
4. Завьялова Н.А., Цюйань Ю., Ян Ц. Общество потребления в социокультурном аспекте // Кузнечно-штамповочное производство. Обработка материалов давлением. 2023. № 1. С. 82-87.
5. Ильинский И.М. Тайны «перестройки» // Знание. Понимание. Умение. 2023. № 2. С. 5-23.
6. Китайский информационный портал Baike.Baidu. 2021. <https://baike.baidu.com/item/易经/153636?fr=aladdin>
7. Костина А.В. Массовая культура: аспекты понимания // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 1. С. 28-35.
8. Луконина И.В. Моделирование процесса принятия учебной задачи младшими школьниками // Научное обозрение. Педагогические науки. 2014. № 1. С. 189-189.
9. Савчук С.О., Архангельский Т.А., Бонч-Осмоловская А.А., Донина О.В., Кузнецова Ю.Н., Ляшевская О.Н., Орехов Б.В., Подрядчикова М.В. Национальный корпус русского языка 2.0: новые возможности и перспективы развития // Вопросы языкознания. 2024. № 2. С. 7-34.
10. Спешнев Н.А. Китайцы. Особенности национальной психологии. М.: Каро, 2017. 336 с

11. Чудинов А.П., Сегал Н.А. Метафорический образ жандарма как зеркало социополитических изменений (на материале медиатекстов) // Политическая лингвистика. 2023. № 3(99). С. 23-30.

Heroes of folk tales as a tool for overcoming cognitive and linguistic errors in Russian as a foreign language classes

Zhaohuei Li

PhD student

Ural State Pedagogical University

Yekaterinburg, Russia

n.zavzav@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Natalia A. Zavyalova

Doctor of Cultural Studies, Candidate of Philological Sciences, Professor of the Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language

Ural State Pedagogical University

Yekaterinburg, Russia

n.zavzav@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.01.2024

Accepted 25.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 81'243.2:398.21-055.2(075.4)

DOI 10.25726/j0826-2898-7930-q

EDN AGYEYP

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

The paper is devoted to the analysis of effective appeal to fairy tales' characters during the classes of Russian as a foreign language. The authors put forward the concept according to which teachers of Russian as a foreign language can refer to the folklore of students' native countries, which helps activate the process of accepting an educational task by a foreign student. The proposed concept has been tested during the work of teachers in the Islamic Republic of Pakistan and the People's Republic of China. The authors insist on the need for careful verification of common stereotypes about certain characters of foreign fairy tales, since untested misconceptions can also lead to cognitive errors made in turn by the teacher. The article presents reviews of popular fairy tales in the Islamic Republic of Pakistan, as well as analyzes of the magical plot of the Chinese horoscope emergence. The authors initiate a discussion about the correct translation of Chinese horoscope terms.

Keywords

Russian as a foreign language, folklore, fairy tales, zoonym, Chinese horoscope, cognitive errors, cognitive perception, acceptance of an educational task.

References

1. Zavyalova N.A. Anthroponymic heroes in the modern space of communication // Knowledge. Understanding. Ability. 2023. № 2. pp. 157-174.
2. Zavyalova N.A. Cultural and communicative formulas as a reflection of civilizational pictures of the world: diss. for the academic degree D-r of Cultural Studies. 2019. 61 p.
3. Zavyalova N.A. Cultural communicative universals as a modern stage of cultural development // Knowledge. Understanding. Ability. 2015. № 1. pp. 77-88.
4. Zavyalova N.A., Quan Yu., Yang Ts. Consumer society in a socio-cultural aspect // Forging and stamping production. Processing of materials by pressure. 2023. № 1. pp. 82-87.
5. Ilyinsky I.M. Secrets of «perestroika» // Knowledge. Understanding. Ability. 2023. № 2. pp. 5-23.
6. Chinese information portal Baike.Baidu. 2021. <https://baike.baidu.com/item/易经/153636?fr=aladdin>
7. Kostina A.V. Mass culture: aspects of understanding // Knowledge. Understanding. Ability. 2006. № 1. pp. 28-35.
8. Lukonina I.V. Modeling the process of accepting an educational task by younger schoolchildren // Scientific review. Pedagogical sciences. 2014. № 1. pp. 189-189.
9. Savchuk S.O., Arkhangelsky T.A., Bonch-Osmolovskaya A.A., Donina O.V., Kuznetsova Yu.N., Lyashevskaya O.N., Orekhov B.V., Contractor M.V. National Corpus of the Russian language 2.0: new opportunities and development prospects // Questions of linguistics. 2024. № 2. pp. 7-34.
10. Speshnev N.A. The Chinese. Features of national psychology. M.: Karo, 2017. 336 p.
11. Chudinov A.P., Segal N.A. The metaphorical image of a gendarme as a mirror of sociopolitical changes (based on media texts) // Political linguistics. 2023. № 3(99). pp. 23-30.

**Сетевое издание
«Управление образованием: теория и практика»
Том 14 (2024). № 4-1 (80)**

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](https://t.me/maileditor) (Telegram), <https://emreview.ru>

Подписано к размещению 15.04.2024

Учредитель ИП Подколзин М.М., 2024

**Online media
«Education management review»
Volume 14 (2024). Issue 4-1 (80)**

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](https://t.me/maileditor) (Telegram), <https://emreview.ru>

Signed to placement 15.04.2024

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2024