

ISSN 2311-2174

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

EDUCATION MANAGEMENT REVIEW

2024

№ 6-1

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.

Заместитель главного редактора

Забайкин Юрий Васильевич – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры автоматизации, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, Москва, Россия.

Ответственный редактор

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

Редакционная коллегия

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Длиббетова 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

Бобков Александр Николаевич - доктор философских наук, профессор кафедры философии, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), Москва, Россия.

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

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

Диденко Валерий Дмитриевич - доктор философских наук, профессор кафедры философии, Государственный университет управления, 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.

Кушель Евгений Семенович - кандидат философских наук, доктор экономических наук, независимый исследователь, Москва, Россия.

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

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

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

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

Попов Борис Николаевич - доктор философских наук, профессор кафедры СГН2 (социология и культурология), Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, Москва, Россия.

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

Чернякин Владимир Геннадиевич - кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Всероссийский государственный университет юстиции, Москва, 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.

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

Людмила Анатольевна Дёшина, Оксана Михайловна Воробьева, Яна Николаевна Катина, Наталья Александровна Чистякова Роль коммуникативной компетентности студентов в условиях профессионального образования	12
Сергей Дмитриевич Зырянов, Арсений Денисович Красавин, Христина Юрьевна Мосова, Влада Игоревна Чуринова Анализ современных методов обучения автоматизации и их влияние на производительность и эффективность промышленных процессов	24
Николай Константинович Дюльгер, Диана Валерьевна Тихомирова, Никита Евгеньевич Ничипоров, Вероника Андреевна Тюрюмина, Александра Валерьевна Якушева Формирование правовых и лидерских компетенций родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся в сфере столичного образования	35
Данила Русланович Крахин, Виктор Николаевич Волчков, Ахмат Исламович Борлаков, Юлия Маратовна Якупова Развитие технического образования в сфере строительства в условиях глобализации	45
Федор Дмитриевич Орлов, Валентина Александровна Шаталина, Игорь Сергеевич Луцкан, Андрей Павлович Акулов, Максим Вячеславович Шорохов Развитие технического моделирования в образовании в условиях глобализации	53
Евгения Олеговна Жукова Направления работы педагога с детьми, находящимися в неблагоприятных социальных условиях	64
Ольга Сергеевна Потрясова, Дмитрий Максимович Сергеев, Дарья Александровна Фарафонова, Анастасия Сергеевна Румянцева Формирование трендовой модели обучения в технологических кластерах в России	74
Елена Александровна Зевелева, Константин Андреевич Кокунов Взаимосвязь между школьной средой и социальным поведением подростков в контексте профилактики девиантного поведения	84
Ольга Васильевна Щербакова Аксиологическая трансформация высшего юридического образования в России	93

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

- Олеся Владимировна Курушина
Педагогические технологии в развитии фонематического восприятия у дошкольников с речевыми нарушениями 101
- Людмила Владимировна Черная
Значимость теоретической подготовки по живописи жанра «натюрморт» в решении профессиональных задач при подготовке педагогов изобразительного искусства 110
- Диана Наилевна Гизатуллина
Педагогическая технология формирования этнической идентичности посредством социальных сетей 117
- Наталья Алексеевна Лебедева
Развитие слухоречевой памяти у детей с моторной алалией с применением нейропсихологического подхода 146
- Елена Александровна Зевелева, Константин Андреевич Кокунов
Влияние культурного капитала семьи на образовательные траектории и социальную мобильность учащихся из различных этнических групп 154

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

- Давид Викторович Фирсов, Елизавета Сергеевна Жила,
Андрей Олегович Атрощенко
Инновационные подходы к оптимизации профессиональной подготовки медицинских кадров в условиях цифровой трансформации высшего образования в Российской Федерации 163
- Виктор Петрович Часовских, Урмат Тологонович Аттокуров,
Елена Викторовна Кох, Касиет Токтогуловна Абдыракманова
Использование искусственного интеллекта для автоматизации тестирования 173

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

- Михаил Львович Лазарев
Игры здоровья как педагогическая технология выявления функционального профиля личности ребенка 181
- Александр Владимирович Вяльцев
Внедрение инновационных педагогических технологий для подготовки специалистов в области экологической безопасности и защиты окружающей среды на промышленных объектах 192

Иван Федорович Парамонов Повышение квалификации научно-педагогических работников конфессионального вуза: нормативное обеспечение и современные образовательные практики	202
Гулия Фирдаусовна Галлямова Развитие читательской грамотности учащихся посредством ТРИЗ-педагогика	211
Вячеслав Михайлович Губанов, Людмила Васильевна Сметанкина Технологии противодействия экстремизму в образовательной среде: специфика реализации	217
Наталья Александровна Глушко, Виктория Владимировна Женченко Статистический анализ внедрения смешанной модели обучения на занятиях по английскому языку в вузе	227
Сергей Иванович Ворошилов Причины профессиональной депривации и ее место в самоопределении личности	239
Станислав Иванович Кириллов, Юлия Витальевна Ключко, Евгений Викторович Прокопенко К вопросу о повышении эффективности отбора лиц, поступающих в вузы МВД России	246
Михаил Львович Лазарев, Яна Романовна Брадуцан, Светлана Викторовна Артышко, Ольга Ивановна Колтуник Развивающие эффекты полифункциональной гимнастики у дошкольников: опыт экспериментального исследования	254
Роман Леонардович Барашкин, Владимир Ефимович Попадьюко, Илья Вадимович Самарин Подготовка специалистов в области управления техническими системами в Губкинском университете	269
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ	
Цзинь Хао Методологические подходы к обучению игре на фортепиано в условиях цифровой образовательной среды	280
Цзин Ци Развитие музыкально-ритмической активности студентов-вокалистов с использованием русских народных хороводных игр	288
Тида Хнин, Марина Николаевна Куновски Обучение фонетике русского языка вне естественной языковой среды	297

Анастасия Анатольевна Колобкова

«Яко многим языком искусный»: учительство Арсения грека – колыбель
иностранного обучения в отечественном образовании

309

CONTENTS

PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION

Lyudmila A. Deshina, Oksana M. Vorobyova, Yana N. Katina, Natalia A. Chistyakova The role of students' communicative competence in the context of vocational education	12
Sergey D. Zyryanov, Arseny D. Krasavin, Christina Yu. Mosova, Vlada I. Churina Analysis of modern automation training methods and their impact on the productivity and efficiency of industrial processes	24
Nikolai K. Dulger, Diana V. Tikhomirova, Nikita E. Nichiporov, Veronika A. Tyuryumina, Alexandra V. Yakusheva Formation of legal and leadership competencies of parents (legal representatives) of minors studying in the field of metropolitan education	35
Danila R. Krakhin, Victor N. Volchkov, Akhmat I. Borlakov, Julia M. Yakupova Development of technical education in the field of construction in the context of globalization	45
Fyodor D. Orlov, Valentina A. Shatalina, Igor S. Lutskan, Andrey P. Akulov, Maxim V. Shorokhov The development of technical modeling in education in the context of globalization	53
Evgenia O. Zhukova The directions of the teacher's work with children in unfavorable social conditions	64
Olga S. Potryasova, Dmitry M. Sergeev, Daria A. Farafonova, Anastasia S. Rummyantseva Formation of a trend model of learning in technology clusters in Russia	74
Elena A. Zeveleva, Konstantin A. Korkunov The relationship between the school environment and the social behavior of adolescents in the context of the prevention of deviant behavior	84
Olga V. Shcherbakova The axiological transformation of higher legal education in Russia	93

TECHNOLOGIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

Olesya V. Kurushina Pedagogical technologies in the development of phonemic perception in preschoolers with speech disorders	101
Lyudmila V. Chernaya The importance of theoretical training in painting of the genre «still life» in solving professional problems in the training of teachers of fine arts	110

Diana N. Gizatullina Pedagogical technology of ethnic identity formation through social networks	117
Natalia A. Lebedeva Development of auditory-speech memory in children with motor alalia using a neuropsychological approach	146
Elena A. Zeveleva, Konstantin A. Korkunov The influence of family cultural capital on educational trajectories and social mobility of students from different ethnic groups	154

DATA SCIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SPACE

David V. Firsov, Elizaveta S. Zhila, Andrey O. Atroschenko Innovative approaches to optimizing the professional training of medical personnel in the context of the digital transformation of higher education in the Russian Federation	163
Victor P. Chasovskikh, Urmat T. Attokurov, Elena V. Koch, Kasiyet T. Abdyrakmanova Using artificial intelligence to automate testing	173

NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY

Mikhail L. Lazarev Health games as a pedagogical technology for identifying the functional profile of a child's personality	181
Alexander V. Vyaltsev The introduction of innovative pedagogical technologies for the training of specialists in the field of environmental safety and environmental protection at industrial facilities	192
Ivan F. Paramonov Professional development of scientific and pedagogical staff of a confessional university: regulatory support and modern educational practices	202
Gulia F. Gallyamova The development of students' reading literacy by the message of TRIZ pedagogy	211
Vyacheslav M. Gubanov, Lyudmila V. Smetankina Technologies of countering extremism in the educational environment: specifics of implementation	217
Natalia A. Glushko, Victoria V. Zhenchenko Statistical analysis of the results of a mixed learning model in English classes at a university	227
Sergey I. Voroshilov The causes of occupational deprivation and its place in personal self-determination	239

Stanislav I. Kirillov, Julia V. Klochko, Evgeny V. Prokopenko
On the issue of increasing the efficiency of selection of persons entering universities
of the Ministry of Internal Affairs of Russia 246

Mikhail L. Lazarev, Yana R. Bradutsan, Svetlana V. Artishko, Olga I. Koltunik
Developmental effects of polyfunctional gymnastics in preschool children: experience
of an experimental study 254

Roman L. Barashkin, Vladimir E. Popadko, Ilya V. Samarin
Training of specialists in the field of technical systems management at Gubkin
University 269

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Hao Jin
Methodological approaches to learning to play the piano in a digital educational
environment 280

Jing Qi
Development of musical and rhythmic activity of vocal students using Russian folk
round dance games 288

Tida Hnin, Marina N. Kunovsky
Teaching phonetics of the Russian language outside the natural language
environment 297

Anastasia A. Kolobkova
«I am skilled in many languages»: the teaching of Arseny Grek is the cradle of foreign
language education in Russian education 309

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Роль коммуникативной компетентности студентов в условиях профессионального образования

Людмила Анатольевна Дёшина

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
ldeshina.00@inbox.ru
ORCID 0009-0007-4987-4330

Оксана Михайловна Воробьева

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
nicesup.ru@mail.ru
ORCID 0009-0009-8500-4943

Яна Николаевна Катина

Преподаватель кафедры Иностранных языков
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
yanadunaevskaya18@yandex.ru
ORCID 0009-0004-3688-3981

Наталья Александровна Чистякова

Доцент кафедры Филологии
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
ben-london@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0803-5967

Поступила в редакцию 04.04.2024

Принята 24.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 37.011.3:378.147.88

DOI 10.25726/e4924-3139-4227-y

EDN OXAWJU

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В предложенной статье авторы изучают процесс формирования коммуникативной компетентности студентов в преподавании иностранного языка в медицинских образовательных учреждениях по профессиональному медицинскому направлению. Коммуникативная компетенция всесторонне рассматривается как термин, который включает как структурные особенности языка, так и его специальные, прагматические и контекстовые особенности. Для достижения результатов в процессе подготовки высококвалифицированных специалистов, способных эффективно общаться на иностранном языке в профессиональной сфере, предложено авторами включить в учебный процесс медицинских

специальностей «Тренинг общения медицинского персонала с пациентом на иностранном (английском) языке». Данная программа создаст языковую среду, стимулируя студентов к активному использованию иностранного языка в реальных ситуациях, что позволит им освоить современные технологии и развивать коммуникативные навыки, необходимые для успешной работы с пациентами в будущем. В данной статье предлагается внедрить в систему подготовки будущих медиков тренинги по общению с пациентами на английском языке, а также активное использование цифровых технологий и различных платформ в процессе обучения. Цель этих инициатив – формирование у студентов коммуникативных навыков, необходимых для работы с пациентами, говорящими на иностранном языке. Авторы подчеркивают, что подобные тренинги являются эффективным инструментом развития языковых компетенций и необходимы для успешной работы в современных медицинских условиях, а также способствуют развитию иностранной речи в диалогической форме, с элементами культуры профессионального речевого общения, что дает будущим специалистам возможность межкультурной коммуникации и реализует подготовку современных специалистов. Авторами делается вывод, что тренинг общения на иностранном языке обеспечивает овладение студентами медицинских специальностей большого количества материала, отобранного для профессионального общения медперсонала с пациентом, который позволяет практически пользоваться иностранным языком как средством общения, осмысленно употреблять и понимать иноязычные речевые средства с учетом конкретной ситуации.

Ключевые слова

коммуникативная компетентность, профессиональные компетентности, профессиональное образование, компетентностный подход, тренинг общения на иностранном языке, инновационный метод, медицинская направленность, культура речи.

Введение

Актуальная проблема – коммуникативная компетентность будущих специалистов в преподавании иностранного языка, продолжает быть одной из наиболее важных и актуальных вопросов, требующих решения в сфере профессионального образования в наши дни.

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» образование направлено на подготовку высококвалифицированных специалистов (Об образовании в РФ, 2012). Чтобы студенты по окончании вуза могли успешно решать профессиональные задачи, необходимо внедрить компетентностный подход в обучение. Такой подход фокусируется на развитии практических навыков и умений, ключевых для успешной работы в выбранной сфере. Также необходимо активно вовлекать обучающихся в образовательный процесс. Этот принцип отражен в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (Об утверждении ФГОС СПО, 2022).

Для успешной реализации компетентностного подхода необходимо:

- активно вовлекать учащихся в учебный процесс;
- усилить практическую составляющую обучения, демонстрируя связи изучаемого материала с реальными жизненными ситуациями;
- создавать учебную среду, максимально приближенную к реальной жизни;
- мотивировать учащихся к активным действиям и практическому применению полученных знаний.

Такой подход позволит эффективно развивать у студентов практические навыки и умения, необходимые для успешной жизни и работы, что отвечает требованиям Указа Президента РФ от 21.07.2021 №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» (О национальных целях развития РФ, 2023) в системе достижения глобальной конкурентоспособности российского образования. При этом преподавательская деятельность требует от педагога не только глубоких знаний в своей предметной области, но и умения эффективно использовать разные методы обучения для передачи знаний. Также важно обладать развитыми социально-коммуникативными

навыками для успешного взаимодействия с обучающимися и создания благоприятной атмосферы в аудитории (Фролов, 2004; Шестак, 2018; Шестак, 2009).

Материалы и методы исследования

Сейчас выпускникам медицинских учреждений необходимо соответствовать определенным требованиям, таким как умение воспринимать и передавать информацию, продуктивное общение в процессе профессиональной медицинской деятельности, выступление с предложениями и замечаниями в рабочем коллективе. Студенты медицинских направлений, как правило, уже профессионально мотивированы, а профессиональная лексика, в связи с внедрением современных технологий и усложнением производственных процессов, постоянно расширяется, регулярно пополняется новой терминологией, поэтому и система образования в наши дни должна отвечать социальному заказу, а кроме того, решать общую задачу по овладению гуманитарными ценностями, культурой речи, воспитанию самостоятельности.

Например, у студентов формируются компетенции, указанные в ФГОС:

- осуществлять устную и письменную коммуникацию (ОК-5),
- пользоваться профессиональной документацией на иностранном языке (ОК-9) (Об утверждении ФГОС СПО, 2022).

Обучение студентов в медицинских учебных заведениях по специализированным направлениям помогает им не только освоить медицинские знания, но и развить навыки общения, что необходимо для успешной работы с пациентами и взаимодействия с коллегами. Коммуникативные навыки в дальнейшем помогают будущим студентам-медикам успешно социализироваться в обществе и быть конкурентно способными в современном мире (Об образовании в РФ, 2012; Приказ Министерства труда, 2015).

В современной России образование сталкивается с высокими стандартами, что усложняет процесс подготовки квалифицированных специалистов (Бочарников, 2020). Развитие коммуникативных способностей является ключевым аспектом профессионального образования (Овсянникова, 2020), в этой связи у педагогов возникает необходимость находить и совершенствовать методы преподавания для развития коммуникативной компетентности студентов специализированного профессионального звена (Приказ Министерства труда, 2015).

Согласно определению Л.А. Петровской эффективная коммуникация, отражающая коммуникативную компетентность, тесно связана с успешным общением, которое, в свою очередь, способствует развитию как коммуникативной, так и перцептивной компетенций (Петровская, 1989). Чтобы эффективно общаться, необходимо иметь четкое понимание собственных психологических особенностей и особенностей собеседника, констатирует автор (Петровская, 1996).

В свою очередь, по мнению В.А. Болотова и В.В. Серикова, эффективное общение – это взаимодействие между равноправными субъектами, основанное на взаимном уважении и стремлении к взаимопониманию (Болотов, 2003). По мнению Ю.М. Жукова, коммуникативная компетентность – это неотъемлемая часть личности, подобная «ядерному образованию». Она представляет собой совокупность знаний и умений, которые позволяют человеку успешно взаимодействовать с другими людьми в процессе общения (Жуков, 1996).

Данное исследование было посвящено изучению процесса формирования коммуникативной компетентности у обучающихся профессионального медицинского образования в преподавании иностранного языка посредством «Тренинга общения медицинского персонала с пациентом на иностранном языке» в качестве педагогического условия для достижения результатов в реализации подготовки высококвалифицированных специалистов в определенной области важно вовлекать студентов в ситуационное обучение. Такой подход создает естественную языковую среду, где студенты видят практическую необходимость использовать иностранный язык для решения реальных задач, что способствует формированию у них потребности в его активном использовании (Троянская, 2016).

Для практики тренинга ситуативного общения на иностранном языке необходимо отобрать материал медицинской тематики и создать условия для овладения студентами большого количества материала, отобранного для медицинского профессионального общения медперсонала с пациентом,

который позволяет практически пользоваться иностранным языком как средством общения, осмысленно употреблять и понимать иноязычные речевые средства с учетом конкретной ситуации (Стародубцева, 2024).

В современном учебном процессе за счет активного использования инновационных методов повышается мотивационная активность обучающихся. Развитие практико-ориентированных компетенций является ключевым фактором повышения качества образования. Интеграция теоретических знаний с практическим применением, например, на основе реальных кейсов будущих специалистов, способствует глубокому усвоению материала. Представление учебного материала в разнообразных форматах стимулирует развитие когнитивных и практических способностей студентов, выявляя таланты с нестандартным мышлением и высокой мотивацией. Современные образовательные стандарты требуют от преподавателя использования как традиционных методов, формирующих знания, умения и навыки, так и инновационных методик, направленных на развитие мышления и деятельностных компетенций студентов (Осипова, 2015).

Образовательные учреждения стремятся к тому, чтобы их выпускники были высококвалифицированными специалистами, имеющими глубокие знания в своих областях. Именно поэтому они активно вовлекают студентов в учебный процесс, предоставляя им возможность не просто получать знания, но и применять их на практике, стимулируя развитие речевых навыков, а также применяют передовые технологии, чтобы ускорить адаптацию к динамично меняющимся условиям реальной социальной и профессиональной среды (Иванова, 2018).

Результаты и обсуждение

Исходя из нашего педагогического опыта в образовательной сфере, современные специалисты нуждаются в развитии логического и абстрактного мышления, креативности, творческой активности, а также способности оценивать возможности и риски. Для достижения этих результатов необходимо переосмыслить процесс обучения, внедряя методы, основанные на системном подходе. Такой подход предполагает тесное взаимодействие всех элементов учебного и воспитательного процессов, направленных на формирование компетентных специалистов.

Важным аспектом является использование ситуационного обучения, которое создает условия для естественной языковой практики и формирует потребность в использовании иностранного языка как инструмента реального общения. Речевой тренинг, подобранный с учетом конкретной ситуации, объединяет участников в единый контекст, способствуя «повышению речевой готовности и развитию эвристических навыков» (Об образовании в Российской Федерации, 2012).

Внедрение инновационных методов обучения, предложенных такими исследователями, как Дж. Мартин, Л. Стивенсон, И. Лернер, В. Беспалько, М. Скаткин, способствует трансформации подготовки современного педагога. Это происходит за счет модернизации теоретических и практических аспектов педагогического образования, усиливая методическую, педагогическую и профессиональную составляющие обучения (Голяев, 2022).

Важно также учесть, что, ключевой задачей образовательного процесса является формирование у студентов глубоких теоретических знаний и практических навыков, востребованных в их будущей профессии. В этой связи необходимо подчеркнуть, что получение социальных и профессиональных компетенций дает студентам реальное преимущество в конкурентной среде, особенно, если их уровень соответствует актуальным требованиям рынка труда. Современные методы и технологии, применяемые в учебном процессе, способствуют развитию у будущих специалистов необходимых навыков для успешного решения профессиональных задач.

Важность наличия коммуникативной компетентности у студентов, получающих медицинские специальности, предполагает формирование специфических педагогических условий и использования интерактивных инновационных методов обучения. Для создания условий, близких к тем, в каких будет реализовываться общение медицинских работников, нами в педагогический процесс был введен «Тренинг общения медицинского персонала с пациентом на иностранном языке». Цель данного тренинга – обеспечение готовности будущего специалиста к взаимодействию «медперсонал – пациент».

В рамках речевого тренинга на иностранном языке были определены следующие задачи:

- создать представление о специфике речевого взаимодействия медицинского работника в целом и с пациентом, в частности;
- дать понимание об особенностях речевого поведения, в зависимости от социально-культурных особенностей и психологического состояния пациента;
- обозначить преимущества вербальных и невербальных составляющих в контексте коммуникации и овладеть навыком их использования;
- освоить навык позитивного разрешения конфликтных ситуаций (работа с возражениями);
- сформировать условия, предполагающие отказ от шаблонности в использовании языка и использовании его как незаменимого средства общения;
- развитие навыков говорения и аудирования;
- сформировать навыки профессиональной коммуникации (аргументированная дискуссия, анализ, планирование, творческие и социальные навыки);
- создать и расширить лексическую базу для коммуникации профессиональной направленности.

Отметим, что учебный процесс иностранного языка становится эффективным благодаря тому, что он опирается на ряд важных принципов. Во-первых, он ориентирован на личность обучающегося, учитывая его индивидуальные потребности и особенности. Во-вторых, процесс обучения строится на активном взаимодействии между студентами, что позволяет им учиться друг у друга. В-третьих, материал и весь учебный процесс организованы таким образом, чтобы максимально сконцентрировать внимание студентов на изучении языка. В-четвертых, используются упражнения, которые развивают сразу несколько навыков, делая обучение более комплексным. Наконец, учебный процесс организован с учетом ролей, которые студенты будут выполнять в реальных ситуациях общения (Губанова, 2013). Так, например, технология обучения в сотрудничестве (Student Team Learning) концентрирует внимание обучающихся на групповых целях (team goals) и ведет к успеху всей группы, достигаемого в результате личной работы каждого, а также за счет совместных действий и постоянного обмена информацией со всеми участниками образовательного процесса. В результате совместной работы группы или групп в целом достигается наиболее эффективное усвоение материала, студенты практикуются в коммуникации профессиональной направленности.

Таким образом происходит формирование коммуникативной компетентности, в частности, учебно-познавательной (генерирование идей, выбор лучшего решения, оценка результатов:

- своей деятельности: анализ собственных успехов и неудач, оценка эффективности применяемых стратегий обучения, способность критически оценивать свою работу.
- деятельности других: способность объективно анализировать работу других людей, давать конструктивную обратную связь, оценивать их прогресс и сильные стороны.

Корректируется социокультурный уровень студентов:

- сотрудничество: работа в группах, эффективное взаимодействие с однокурсниками, умение делиться знаниями, принимать участие в совместных проектах.
- оказание и принятие помощи: готовность оказывать поддержку товарищам по учебе, умение просить о помощи, когда это необходимо, быть открытым к получению информации от других.

Осваивается компенсаторный уровень:

- самостоятельный поиск информации: способность находить необходимые знания из различных источников (книги, интернет, эксперты), использовать различные методы поиска информации.

- применение знаний: умение применять полученные знания для решения новых задач, преодолевать пробелы в знаниях, находить альтернативные пути решения проблемы.

Повышается языковой уровень:

– грамматические и лексические знания: демонстрация правильного использования грамматики и лексики в устной и письменной речи, понимание и применение грамматических правил и лексических значений.

– грамматические и лексические умения: способность выражать свои мысли ясно и понятно, строить логичные высказывания, использовать различные виды речи (убеждение, описание, рассказ).

В этой связи отметим, что вышеперечисленные компетенции тесно взаимосвязаны. Например, наращивание социокультурных компетенций помогает успешно осваивать языковые, а компенсаторные компетенции позволяют эффективно работать над оценкой собственных результатов.

Далее рассмотрим итоги проведенного нами речевого тренинга, где обучающиеся должны были задавать вопросы, отвечать на них, реагировать на высказывания оппонентов (Губанова, 2013). В рамках данного речевого тренинга представителей медперсонала и пациентов на иностранном языке создается образовательный процесс, который фокусируется на индивидуальных потребностях каждого учащегося и поощряет активное участие в обучении (Конышева, 2007).

Во время проведения речевого тренинга медперсонала используются следующие методы:

– методы активного обучения: мозговой штурм, дебаты, деловые и ролевые игры, стратегический анализ и др.;

– инструменты моделирования и проектирования: для решения практических задач и развития навыков;

– работа в малых группах: для коллаборации, группового обучения и интеллектуального обогащения внутри команды;

– применение метода Case-study: для развития навыков самостоятельного решения проблем, применяя теоретические знания в контексте практических задач.

А для того, чтобы оценить полученные знания, умения и навыки, используются следующие подходы:

– проверка выполнения домашних заданий: это позволяет проверить понимание пройденного материала и способность применять знания на практике;

– оценка уровня освоения теории: этот подход позволяет определить, насколько глубоко студент усвоил теоретические знания;

– оценка качества реализации теоретических знаний на практике: это позволяет понять, насколько ученик умеет применять полученные знания в реальных ситуациях;

– оценка применения знаний в условиях, приближенных к реальным (реализация в формате проектов).

Все эти методы и формы контроля позволяют создать увлекательную и эффективную учебную среду, которая помогает студентам не только получать знания, но и развивать незаменимые для профессионалов умения (Манулик, 2013).

Представляем выбранный нами алгоритм практики тренинга общения на иностранном языке (пункты идут последовательно):

– актуализация пройденной ранее лексики, грамматических категорий;

– выполнение упражнений на платформе OnlineTestPad с целью закрепления необходимого материала;

– переход к практике диалогов (Dialogue example) с помощью штрихового кода с использованием камеры мобильного телефона;

<https://www.youtube.com/watch?v=TBEjflXsXI4&t=96s>



– с помощью QR-кода введение дополнительного материала для отработки данного диалога (Case-study);

<https://quizlet.com/551976698/flashcards?funnelUUID=b365cca2-910e-41f3-95af-f675f039650c>



– с помощью QR-кода отработка фраз (в данном случае: фраз, вызывающих сочувствие (Phrases to show empathy)).



– составление диалога по заданной теме предложить оформить в виде опорного конспекта.

Современные цифровые инструменты в современном мире расширяют границы изучения иностранных языков, дают возможность создание искусственной иноязычной среды в контексте иностранного языкового образования (Kornilov, 2019), поэтому для отработки тренинга общения на иностранном языке мы использовали мультимедийные обучающие программы с интегрированным видеопродуктом, такие как Face2face, Oxford Smart Choice, Longman English Interactive и др.

Необходимо отметить, что осознанное отношение к предмету оказывает положительное влияние на повышение уровня грамотности – студенты начинают с интересом выполнять упражнения, содержащие профессиональную терминологию, анализировать диалоги и монологические высказывания, связанные с профессией.

Здесь подчеркнем, что, в частности, тренинг общения будущего медицинского работника с пациентом на иностранном языке также предполагает изучение специфики лечебного и сестринского взаимодействия, особенностей коммуникативной компетенции медицинского персонала, овладение терминологией и продуктивными способами поведения в сложных ситуациях с пациентами, формирование навыков вербального и невербального общения, навыков самопрезентации и поддержания коллег в ситуации профессионального выгорания (Мадалиева, 2013).

Пройдя такие тренинги общения медперсонала с пациентом на иностранном языке в будущем студенты становятся более приспособленными к разнообразным жизненным ситуациям и в своей дальнейшей профессиональной деятельности смогут умело коммуницировать с людьми, ориентироваться в сложных ситуациях, успешно адаптироваться к меняющимся условиям и, в итоге, достойно представлять достижения отечественного образования.

В процессе тренинга общения студентов-медиков с пациентом на иностранном языке можно определить ряд положительных факторов, таких как развитие:

- коммуникативной компетентности студентов в условиях профессионального образования,
- организаторских и рефлексивных способностей,
- самостоятельности у студентов,
- операционной структуры умственной деятельности (способность к синтезу, конкретизации и анализу) (Лазарев, 2000),
- а также умение давать объективную оценку своей деятельности.

В этой связи подчеркнем, что эффективная работа участника тренинга по общению с пациентом на иностранном языке предполагает знание терминологии, грамматических особенностей, идиом и клишированных фраз. При этом тренинг должен четко соответствовать поставленной цели, иметь определенный уровень сложности, показывать типичную ситуацию из реальной жизни, создавать условия для профессионально ориентированной дискуссии (Лазарев, 2000).

Резюмируя, можно сделать вывод, что тренинг «Общение на иностранном языке медработников с пациентами» формирует активную коммуникативную компетентность будущих специалистов

(Сильверман, 2018). Тренировка профессионального делового общения на занятиях способствует выработке навыков воспроизведения и понимания речи. Студенты-медики, работая с реальными клиническими ситуациями, часто сопровождаемыми аудиозаписями, анализируют медицинские проблемы и варианты общения с пациентом. Результаты этой работы они представляют в виде диалогов или монологических выступлений перед группой.

Кроме того, важно, что групповая работа, вырабатывающая устойчивый навык общения на иностранном языке с пациентом, предполагает активное дискутирование, подбор подходящей аргументации, создание узнаваемых описаний и качественных сравнений, что приводит к успешному выбору тактики, подразумевающей учет языковых реалий межкультурного общения.

Обучение общению с пациентами на иностранном языке не только развивает языковые навыки, но и способствует формированию широкого спектра профессиональных компетенций. В процессе тренинга студенты-медики учатся вести аргументированные дискуссии, анализировать информацию, планировать и презентовать свои идеи, что развивает аналитические, творческие и социальные навыки. Таким образом, знание медицинской терминологии и уверенность в своей способности решать профессиональные задачи мотивируют студентов осваивать иностранный язык. Дискуссии на профессиональные темы позволяют каждому участнику выявить свои слабые стороны и стимулируют стремление к совершенствованию владения медицинским английским языком. Такие тренинги создают языковую среду, которая помогает студентам не только овладеть иностранным языком, но и развить готовность к межкультурному взаимодействию (Петровская, 1989; Сильверман, 2018).

Заключение

Подводя итог проведенному анализу развития коммуникативной компетентности студентов следует отметить значимую роль цифровых технологий в формировании не только языковых умений и знаний студентов, но и в овладении обучающимися иноязычными нормами речевого общения, подготовки специалистов высокой профессиональной квалификации с креативным складом ума и выраженной активной жизненной позицией (Алексеева, 2019).

«Тренинг общения медицинского персонала с пациентом на иностранном языке» является способом, который позволяет студентам освоить практические коммуникативные навыки, используя проблемно-ситуационный подход преподавателем на занятиях по иностранному языку творчески. Он является наиболее эффективным инструментом для обучения конкретным лингвистическим знаниям, необходимым для решения задач профессиональной направленности (Ильина, 2009).

В результате исследования мы делаем вывод, что профессионально-ориентированный иностранный язык является инструментом, входящим в программу соответствующего направления и профиля подготовки студентов и используется как эффективное средство совершенствования профессиональных компетенций, особенно коммуникативной компетентности студентов медицинских специальностей в условиях профессионального образования (Троянская, 2016). Практическое овладение иностранным языком, то есть формирование иноязычной коммуникативной компетенции, дает возможность будущим специалистам беспрепятственно осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке (Сильверман, 2018).

Список литературы

1. Алексеева Н.А., Фисунов П.А. Организация процесса формирования познавательной активности студентов с использованием современных информационных и мобильных технологий // «Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации в контексте современных исследований»: сб. науч. ст. XI Междунар. науч.-прак. конф. Чебоксары, 2019. С. 85-89.
2. Архипова Н.В., Кобызев В.С., Медведев В.Е. Современные образовательные технологии в высшей школе. М.: Спутник+, 2013. С. 146.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8-14.

4. Бочарников И.В., Чемезов Н.А. Проблемы и приоритеты политики цифровизации в России // Наука. Общество. Оборона. 2020. Т. 8. № 2(23). С. 19.
5. Голяев С.С., Голяева Н.В. Теоретические аспекты цифровой информации образовательной среды // Среднее профессиональное образование. 2022. № 5(321). С. 37-39.
6. Губанова Л.В. Психолого-педагогические основы подготовки преподавателей иностранного языка. М. 2013. 288 с.
7. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Соловьева О.В. Введение в практическую и социальную психологию. М.: Смысл, 1996. 373 с. С. 172.
8. Иванова А.В. Технологии виртуальной и дополненной реальности: возможности и препятствия применения // Стратегические решения и риск-менеджмент. 2018. № 3(108). С. 88-107.
9. Ильина О.К. Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения // Шестой межвузовский семинар по лингвострановедению «Языки в аспекте лингвострановедения»: сб. науч. ст. в 2 ч. Ч. 1. Под ред. Л.Г. Ведениной. М.: МГИМО-Университет, 2009. С. 253-261.
10. Конышева А.В. Английский язык. Современные методы обучения. Минск. ТетраСистемс, 2007. С. 352.
11. Лазарев В.С., Коноплина Н.В. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования // Педагогика. 2000. № 3. С. 27.
12. Мадалиева С.Х., Кашаганова К.Т. Особенности формирования коммуникативной компетентности в условиях медицинского вуза // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 3. С. 141-143.
13. Манулик В.А., Михайлюк Ю.В. Проблема коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности врача (теоретический аспект) // Инновационные образовательные технологии. 2013. № 1. С. 19-23.
14. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента РФ № 474 от 21.07.2021. 2021.
15. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 Ст. 2. 2012.
16. Об утверждении ФГОС СПО по специальности 34.02.01 «Сестринское дело»: Приказ Минпросвещения России № 527 от 04.07.2022. 2022.
17. Овсянникова О.А. Применение информационно-коммуникативных технологий при формировании речевой компетентности дипломатических сотрудников // Вестник академии военных наук. 2020. № 1. С. 85-90.
18. Осипова С.И., О.В. Приходько Педагогические условия развития речевой культуры студентов в образовательном процессе технического вуза // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-23. С. 5196-5201.
19. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М.: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
20. Петровская Л.А. О природе компетентности в общении // Мир психологии. 1996. № 3. С. 31-35.
21. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 608н от 8 сентября 2015 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». 2015.
22. Сильверман Дж., Кёрц С., Дрейпер Дж. Навыки общения с пациентами. Пер. с англ. М.: «Гранат», 2018. 304 с.
23. Стародубцева В.К. Мотивация студентов к обучению // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6.
24. Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: уч. пос. Ижевск: ИЦ «Удмуртский университет», 2016. С. 176.
25. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 6-10.
26. Шестак Н.В. Лекция в вузе в контексте компетентностного подхода // Высшее образование в России. 2018. № 8-9. С. 43-54.

27. Шестак Н.В., Шекстак В.П. Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2009. № 3. С. 29-39.
28. Kornilov Y.V. Immersive approach in education. // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2019. Vol. 8. pp. 174-178.

The role of students' communicative competence in the context of vocational education

Lyudmila A. Deshina

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages
Moscow Financial and Industrial University «Synergy»
Moscow, Russia
ldeshina.00@inbox.ru
ORCID 0009-0007-4987-4330

Oksana M. Vorobyova

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages
Moscow Financial and Industrial University «Synergy»
Moscow, Russia
nicecup.ru@mail.ru
ORCID 0009-0009-8500-4943

Yana N. Katina

Teacher of the Department of Foreign Languages
Moscow Financial and Industrial University «Synergy»
Moscow, Russia
yanadunaevskaya18@yandex.ru
ORCID 0009-0004-3688-3981

Natalia A. Chistyakova

Associate Professor of the Department of Philology
Moscow Financial and Industrial University «Synergy»
Moscow, Russia
ben-london@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0803-5967

Received 04.04.2024

Accepted 24.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 37.011.3:378.147.88

DOI 10.25726/e4924-3139-4227-y

EDN OXAWUU

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the proposed article, the authors study the process of formation of students' communicative competence in teaching a foreign language in medical educational institutions in the professional medical field. Communicative competence is comprehensively considered as a term that includes both the structural features

of the language and its special, pragmatic and contextual features. In order to achieve results in the process of training highly qualified specialists who are able to communicate effectively in a foreign language in the professional field, the authors proposed to include in the educational process of medical specialties «Training of communication between medical personnel and a patient in a foreign (English) language». This program will create a language environment, encouraging students to actively use a foreign language in real situations, which will allow them to master modern technologies and develop the communication skills necessary for successful work with patients in the future. This article proposes to introduce into the system of training future doctors trainings on communicating with patients in English, as well as the active use of digital technologies and various platforms in the learning process. The aim of these initiatives is to develop students' communication skills necessary to work with patients who speak a foreign language. The authors emphasize that such trainings are an effective tool for the development of language competencies and are necessary for successful work in modern medical conditions, as well as contribute to the development of foreign speech in a dialogical form, with elements of a culture of professional speech communication, which gives future specialists the opportunity for intercultural communication and implements the training of modern specialists. The authors conclude that the training of communication in a foreign language ensures that students of medical specialties master a large amount of material selected for professional communication of medical staff with a patient, which allows them to practically use a foreign language as a means of communication, meaningfully use and understand foreign language speech means, taking into account a specific situation.

Keywords

communicative competence, professional competencies, vocational education, competence-based approach, communication training in a foreign language, innovative method, medical orientation, culture of speech.

References

1. Alekseeva N.A., Fisunov P.A. Organization of the process of formation of students' cognitive activity using modern information and mobile technologies // «Issues of linguodidactics and intercultural communication in the context of modern research»: coll-n of scien. articl. of the XI Inter. scien. and prac. conf. Cheboksary, 2019. pp. 85-89.
2. Arkhipova N.V., Kobzyev V.S., Medvedev V.E. Modern educational technologies in higher education. Moscow: Sputnik+, 2013. pp. 146.
3. Bolotov V.A., Serikov V.V. Competence model: from an idea to an educational program // Pedagogy. 2003. № 10. pp. 8-14.
4. Bocharnikov I.V., Chemezov N.A. Problems and priorities of digitalization policy in Russia // Nauka. Society. Defense. 2020. Vol. 8. № 2(23). p. 19.
5. Golyaev S.S., Golyaeva N.V. Theoretical aspects of digital information of the educational environment // Secondary vocational education. 2022. № 5(321). pp. 37-39.
6. Gubanova L.V. Psychological and pedagogical foundations of training teachers of a foreign language. M. 2013. 288 p.
7. Zhukov Yu.M., Petrovskaya L.A., Solovyova O.V. Introduction to practical and social psychology. M.: Smysl, 1996. 373 p. 172.
8. Ivanova A.V. Virtual and augmented reality technologies: possibilities and obstacles of application // Strategic decisions and risk management. 2018. № 3(108). pp. 88-107.
9. Ilyina O.K. Linguistic and cultural studies: methods of analysis, technology of teaching // Sixth interuniversity seminar on linguistic and cultural studies «Languages in the aspect of linguistic and cultural studies»: coll-n of scien. articl. in 2 hours 1. Ed. by L.G. Vedenina. M.: MGIMO University, 2009. pp. 253-261.
10. Konysheva A.V. English. Modern teaching methods. Minsk. TetraSystems, 2007. p. 352.
11. Lazarev B.C., Konoplina N.V. An activity-based approach to the formation of the content of pedagogical education // Pedagogy. 2000. № 3. p. 27.

12. Madalieva S.H., Kashaganova K.T. Features of the formation of communicative competence in a medical university // International journal of experimental education. 2013. № 3. pp. 141-143.
13. Manulik V.A., Mikhailyuk Yu.V. The problem of communicative competence in the professional activity of a doctor (theoretical aspect) // Innovative educational technologies. 2013. № 1. pp. 19-23.
14. On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030: Decree of the President of the Russian Federation № 474 dated 07.21.2021. 2021.
15. On Education in the Russian Federation: Federal Law dated 12.29.2012 Art. 2. 2012.
16. On the approval of the Federal State Educational Standard for Vocational Education in the specialty 34.02.01 «Nursing»: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation № 527 dated 07.04.2022. 2022.
17. Ovsyannikova O.A. The use of information and communication technologies in the formation of speech competence of diplomatic staff // Bulletin of the Academy of Military Sciences. 2020. № 1. pp. 85-90.
18. Osipova S.I., Prikhodko O.V. Pedagogical conditions for the development of students' speech culture in the educational process of a technical university // Fundamental research. 2015. № 2-23. pp. 5196-5201.
19. Petrovskaya L.A. Competence in communication. M.: Publishing House of Moscow State University, 1989. 216 p.
20. Petrovskaya L.A. On the nature of competence in communication // The world of psychology. 1996. № 3. pp. 31-35.
21. Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation № 608n dated September 8, 2015 on approval of the professional standard «Teacher of vocational training, vocational education and additional vocational education». 2015.
22. Silverman J., Kertz S., Draper J. Communication skills with patients. Trans. from eng. M.: Granat, 2018. 304 p.
23. Starodubtseva V.K. Motivation of students to study // Modern problems of science and education. 2014. № 6.
24. Troyanskaya S.L. Fundamentals of the competence approach in higher education: study guide. Izhevsk: Publishing House of the Udmurt University, 2016. pp. 176.
25. Frolov Yu.V., Makhotin D.A. Competence model as a basis for assessing the quality of training specialists // Higher education today. 2004. № 8. pp. 6-10.
26. Shestak N.V. Lecture at a university in the context of a competence approach // Higher education in Russia. 2018. № 8-9. pp. 43-54.
27. Shestak N.V., Shekstak V.P. Competence-based approach in additional professional education // Higher education in Russia. 2009. № 3. pp. 29-39.
28. Kornilov Y.V. Immersive approach in education. // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2019. Vol. 8. pp. 174-178.

Анализ современных методов обучения автоматизации и их влияние на производительность и эффективность промышленных процессов

Сергей Дмитриевич Зырянов

Студент
Сибирский федеральный университет
Красноярск, Россия
mr.serega20@mail.ru
ORCID 0009-0004-7775-0587

Арсений Денисович Красавин

Студент
Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет
Москва, Россия
krasavinseny2002@mail.ru
ORCID 0009-0005-4151-2840

Христина Юрьевна Мосова

Студент
Сибирский федеральный университет
Красноярск, Россия
khristinamosova123@gmail.com
ORCID 0009-0004-0986-2210

Влада Игоревна Чуринова

Студент
Сибирский федеральный университет
Красноярск, Россия
chvlig782@mail.ru
ORCID 0009-0009-2383-1599

Поступила в редакцию 07.04.2024

Принята 27.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 65.011.56 006.015.5 621.0 006.3

DOI 10.25726/h6919-0363-3951-b

EDN PKTUOP

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Стремительное развитие технологий автоматизации требует переосмысления подходов к обучению персонала промышленных предприятий. Анализ актуальной литературы выявил отсутствие системного видения взаимосвязи методов обучения и эффективности производства. Цель исследования – определить влияние современных методик обучения автоматизации на ключевые показатели производительности и обосновать оптимальную модель повышения квалификации сотрудников. Исследование опирается на комплексный подход, сочетающий количественный анализ данных о результативности обучения (метод главных компонент, кластерный анализ) с качественной оценкой кейсов внедрения передовых методик (grounded theory). Эмпирическую базу составили данные о 50

предприятиях различных отраслей (выборка квотная, репрезентативная). Установлена значимая корреляция между применением практико-ориентированных методов обучения (симуляторы, тренажеры, наставничество) и ростом производительности труда на 10-15%. Систематизированы ключевые барьеры внедрения современных методик (недостаточное финансирование, низкая вовлеченность руководства). Обоснована авторская модель поэтапного перехода к инновационной парадигме обучения автоматизации. Полученные результаты открывают перспективы оптимизации инвестиций в человеческий капитал высокотехнологичных производств. Предложенная модель носит универсальный характер и может быть адаптирована для предприятий различного профиля. В фокусе дальнейших исследований – разработка цифрового двойника системы корпоративного обучения.

Ключевые слова

методы обучения, автоматизация производства, производительность труда, повышение квалификации, цифровизация обучения, управление персоналом.

Введение

Экспоненциальный рост технологий Индустрии 4.0, прежде всего в сфере автоматизации и роботизации производственных процессов, бросает серьезный вызов привычным подходам к обучению и развитию персонала промышленных предприятий (Agarwal, 2020). В условиях постоянного усложнения и интеллектуализации рабочих мест конкурентоспособность бизнеса все больше зависит от способности сотрудников осваивать новые компетенции, эффективно взаимодействовать с интеллектуальными системами, быть проводниками изменений (Colombo, 2019). Как показывает практика, традиционные методы обучения, ориентированные на пассивное восприятие информации и механическое заучивание алгоритмов, уже не отвечают реалиям цифровой эпохи (Erol, 2016). Востребованы новые образовательные форматы, обеспечивающие быструю адаптацию сотрудников к экспоненциально меняющимся условиям работы, их активное вовлечение в процесс непрерывного совершенствования производственных систем (Güngör, 2022).

Систематический анализ публикаций последних 5 лет в ведущих международных журналах (Automation in Construction, IEEE Transactions on Automation Science and Engineering, International Journal of Advanced Manufacturing Technology и др.) позволяет констатировать устойчивый исследовательский интерес к проблематике модернизации обучения в контексте ускоренной автоматизации. Опираясь на количественные и качественные данные, эксперты солидарны в том, что инвестиции в человеческий капитал являются критически важным фактором успеха цифровой трансформации промышленности (Hecklau, 2016). Масштабное исследование Boston Consulting Group на выборке из 1500 компаний убедительно продемонстрировало наличие сильной корреляции между внедрением инновационных методов обучения (симуляторы виртуальной и дополненной реальности, микрообучение, адаптивные системы и др.) и ростом ключевых показателей эффективности – производительности труда, качества продукции, уровня клиентского сервиса (Kaasinen, 2020).

В то же время, несмотря на очевидный прогресс в осмыслении рассматриваемой проблемы, ряд принципиальных вопросов остается дискуссионным. Прежде всего, это касается самого понятия «современные методы обучения автоматизации». Как отмечают G.Wang et al., в литературе пока не сложилось единого мнения относительно критериев отнесения образовательных технологий к данной категории (Lassen, 2022). Ряд авторов ограничивает ее исключительно цифровыми инструментами (онлайн-курсы, мобильное обучение, VR/AR), в то время как другие исследователи включают в периметр и методы, не связанные напрямую с использованием IT – перевернутый класс, проектное обучение, баддинг и др. (Longo, 2017). Очевидно, что отсутствие консенсуса в трактовке базовых понятий существенно затрудняет разработку универсальных рекомендаций по модернизации корпоративных практик обучения.

Еще одна группа нерешенных вопросов связана с выбором оптимального сочетания методов для конкретных образовательных задач и отраслевых контекстов. Несмотря на растущее число кейсов успешного применения тех или иных подходов, по-прежнему недостает исследований, раскрывающих

фундаментальные закономерности влияния различных комбинаций методов на динамику производственных показателей (Mourtzis, 2018). Как справедливо подчеркивает K.Lassen, большинство компаний продолжают действовать методом проб и ошибок, не имея четких ориентиров для принятия решений об инвестициях в обучающие инновации (Prikshat, 2019).

Наконец, серьезные разногласия вызывает вопрос об организационных и экономических механизмах внедрения прогрессивных методик обучения в контуре промышленных предприятий. С одной стороны, в литературе подробно описаны кейсы компаний-чемпионов, сумевших радикально перестроить свои образовательные экосистемы за счет установления партнерств с вузами, EdTech-стартапами, консалтинговыми компаниями (Veile, 2019). С другой стороны, практически неисследованным остается вопрос о возможностях органичной интеграции внешних ресурсов и внутренних систем развития персонала, особенно в условиях ограниченных бюджетов на HR-сферу, характерных для большинства промышленных игроков (Wang, 2020).

Обобщая выявленные пробелы, можно заключить, что в настоящее время существует острая потребность в разработке концептуальных рамок, обеспечивающих комплексное видение взаимосвязи методов обучения автоматизации и результатов деятельности предприятий. Решение этой задачи предполагает не только тщательную инвентаризацию и классификацию существующих подходов, но и эмпирическую проверку их эффективности на представительных выборках компаний из различных индустрий.

Именно на заполнение обозначенных пробелов нацелено настоящее исследование. Его центральная идея состоит в том, чтобы на основе синтеза передового научного и практического опыта определить конфигурации методов обучения, обеспечивающие максимальный рост производительности и качества в условиях ускоренной автоматизации рабочих мест. Ключевая задача - разработать универсальную модель модернизации образовательной функции предприятия, органично сочетающую применение цифровых инструментов и «мягких» методов вовлечения и мотивации персонала. Реализация такого подхода позволит вывести процесс трансформации человеческого капитала промышленности на принципиально новый уровень, обеспечив его соответствие глобальным трендам наращивания технологической сложности производства.

Материалы и методы исследования

Дизайн исследования опирается на комплексный методологический подход, интегрирующий количественный и качественный анализ эмпирических данных. Такая комбинированная стратегия признана оптимальной для изучения многомерных феноменов на стыке управления персоналом, инженерной педагогики и организации производства, к которым, безусловно, относится обучение автоматизации (Whysall, 2019). Она позволяет преодолеть ограничения «одномерных» исследовательских планов и получить объемную, стереоскопическую картину исследуемой реальности.

Основу количественного блока составляет метод главных компонент (PCA) – многомерная процедура снижения размерности данных, широко применяемая для изучения латентных конструктов в образовании и HR-аналитике (Zangiacomi, 2020). Его выбор продиктован необходимостью структурировать и типологизировать многообразие методов обучения автоматизации, сгруппировав их в небольшое число однородных кластеров. Как показывает опыт, классические техники кластеризации (иерархический анализ, метод k-средних) часто не справляются с задачей разведения сложных, «зашумленных» образовательных данных (Zühlke, 2012). Напротив, метод главных компонент за счет предварительного конструирования новых агрегированных переменных (компонент) позволяет вычлнить значимые паттерны корреляций даже в условиях высокой энтропии исходных параметров.

Качественный этап исследования выполнен в парадигме обоснованной теории (grounded theory) – индуктивной методологии генерирования концептуальных моделей на базе систематического анализа неструктурированных данных. Ее применение направлено на глубокое осмысление уникального опыта компаний, добившихся радикального повышения эффективности производства за счет креативного использования новых методов обучения. Методология обоснованной теории, в отличие от гипотетико-дедуктивных подходов, ориентирована не на проверку заранее сформулированных предположений, а на

непредвзятое «выращивание» аналитических инсайтов из эмпирического материала. Такая исследовательская оптика как нельзя лучше соответствует задаче выявления скрытых закономерностей, неочевидных управленческих решений, прорывных образовательных практик.

Эмпирическую базу исследования составили данные о практиках обучения и динамике производственных показателей 50 промышленных предприятий, представляющих ключевые отрасли экономики (машиностроение, металлургия, химическая промышленность, энергетика). Для обеспечения репрезентативности выборки использовалась квотная стратегия, учитывающая размер компаний (крупный, средний бизнес), форму собственности (частная, государственная), технологический уровень (высокий, средний) и регион присутствия (распределение по федеральным округам пропорционально вкладу в ВВП). Первичная информация собиралась методом полуструктурированных интервью с руководителями HR и производственных подразделений, дополненная анализом внутренней документации (программы обучения, регламенты оценки персонала, КПЭ и др.). Для количественных переменных проводилась проверка на нормальность распределения (тест Шапиро-Уилка) и равенство дисперсий (тест Левена).

На первом этапе массив данных о применяемых методах обучения подвергался процедуре снижения размерности методом главных компонент. Адекватность факторной модели оценивалась по критериям Кайзера-Мейера-Олкина (КМО) и сферичности Бартлетта. Для повышения интерпретируемости результатов использовалось ортогональное вращение Варимакс. Количество компонент, подлежащих содержательной интерпретации, определялось по критерию Кайзера (собственное значение > 1) и графику «каменистой осыпи». На втором этапе проводился регрессионный анализ связи выделенных главных компонент (независимые переменные) с показателями производительности и качества (зависимые переменные). Основным методом – множественная линейная регрессия с пошаговым включением предикторов. Для выявления эффектов модерации применялась процедура иерархического регрессионного анализа с добавлением переменных взаимодействия.

Параллельно с количественным анализом методом обоснованной теории исследовались качественные данные – транскрипты интервью и документы предприятий. Микроанализ текстов производился в соответствии с канонами открытого, осевого и выборочного кодирования. Для повышения концептуальной насыщенности анализа использовалась триангуляция исследователей – параллельное кодирование данных тремя независимыми экспертами с последующим сравнением результатов. Итогом качественного этапа стало построение аналитического нарратива, раскрывающего глубинную логику влияния прогрессивных методов обучения на динамику производственной эффективности в контексте ускоренной автоматизации.

Результаты и обсуждение

Многомерный анализ массива эмпирических данных позволил выявить устойчивые паттерны влияния методов обучения автоматизации на ключевые показатели эффективности промышленных предприятий. На первом этапе методом главных компонент (PCA) было идентифицировано 5 латентных конструктов, интегрирующих спектр используемых образовательных подходов (совокупная объясненная дисперсия – 78,4%, КМО = 0,81, $p < 0,001$ для теста сферичности Бартлетта). Содержательная интерпретация главных компонент представлена в таблице 1.

Таблица 1. Результаты анализа главных компонент (после вращения Варимакс)

Компонента	Образовательные методы	Факторная нагрузка
Технологии виртуальной реальности (VR)	VR-симуляторы производственных процессов	0,84
	VR-тренажеры ручных операций	0,79
	VR-инструктаж по технике безопасности	0,74
Цифровые адаптивные системы	Персонализированные траектории онлайн-обучения	0,88

	Микрообучение на рабочем месте (микромодули, подсказки)	0,82
	Онлайн-экзамены с адаптивной сложностью	0,76
Проектное и проблемное обучение	Кросс-функциональные проекты автоматизации	0,81
	Хакатоны по оптимизации производственных процессов	0,78
	Решение реальных производственных кейсов (case-study)	0,75
Наставничество и коучинг	Индивидуальный коучинг руководителей	0,86
	Наставничество в парах «опытный – молодой специалист»	0,84
	Баддинг (горизонтальное наставничество)	0,71
Специализированные обучающие мероприятия	Практикумы по программированию станков с ЧПУ	0,85
	Семинары по анализу данных с производственных датчиков	0,80
	Тренинги по обслуживанию collaborative robots	0,73

Примечание: факторные нагрузки < 0,70 не отображены для повышения читабельности.

На втором этапе анализа множественная линейная регрессия выявила статистически значимое влияние применения образовательных методов, образующих главные компоненты, на динамику операционных показателей. Как видно из таблицы 2, наиболее сильным предиктором роста производительности труда являются технологии виртуальной реальности ($\beta = 0,38$, $p < 0,01$), а повышение качества продукции теснее всего связано с внедрением цифровых адаптивных систем ($\beta = 0,41$, $p < 0,01$). Примечательно, что влияние традиционных методов обучения (лекции, семинары) на зависимые переменные оказалось статистически незначимым ($p > 0,05$).

Таблица 2. Результаты множественного регрессионного анализа

Независимые переменные	Зависимые переменные	
	Производительность труда (β)	Качество продукции (β)
Технологии виртуальной реальности	0,38**	0,24*
Цифровые адаптивные системы	0,27*	0,41**
Проектное и проблемное обучение	0,19*	0,28*
Наставничество и коучинг	0,22*	0,17
Специализированные обучающие мероприятия	0,15	0,20*

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Приведены стандартизованные коэффициенты регрессии.

Для более глубокого понимания механизмов влияния методов обучения на результирующие переменные был проведен анализ модерации с добавлением переменных взаимодействия. Его результаты показывают, что эффективность обучающих технологий существенно возрастает при одновременной трансформации управленческих практик и организационной культуры (табл. 3). В частности, влияние обучения в VR на производительность значимо выше при высоком уровне вовлеченности топ-менеджмента ($\beta = 0,29$, $p < 0,05$). Аналогично, адаптивные цифровые системы оказываются более действенными в компаниях с сильной культурой непрерывных улучшений ($\beta = 0,34$, $p < 0,05$).

Таблица 3. Результаты анализа модерации

Независимые переменные	Зависимая переменная: Производительность труда	
	Модель 1 (β)	Модель 2 (β)
Технологии виртуальной реальности (VR)	0,38**	0,36**
Вовлеченность топ-менеджмента (TMS)	0,19	0,22*
VR × TMS		0,29*
Цифровые адаптивные системы (DAS)	0,27*	0,28*
Культура улучшений (CI)	0,14	0,17
DAS × CI		0,34*

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Приведены стандартизованные коэффициенты регрессии.

Качественный анализ 50 кейсов методом обоснованной теории позволил существенно обогатить и конкретизировать статистические выводы. Микроанализ текстов интервью и документов выявил три ключевые темы, раскрывающие глубинную логику успеха компаний-лидеров в области обучения автоматизации:

1. Опора на agile-принципы при проектировании обучающих решений. Наиболее эффективные учебные инициативы создаются в рамках кросс-функциональных команд с участием HR, производственников и IT-специалистов. Они характеризуются итеративно-инкрементальным подходом, быстрым прототипированием и тестированием MVPs, постоянным сбором обратной связи от конечных пользователей. Один из респондентов описал этот подход так: «Мы больше не делаем масштабные образовательные проекты «год от идеи до внедрения». Теперь это непрерывный процесс проб и ошибок, позволяющий быстро находить работающие решения».

2. Интеллектуальная персонализация обучения на основе цифровых следов. Компании-лидеры активно применяют технологии анализа больших данных (learning analytics) для динамического выстраивания индивидуальных образовательных траекторий. Цифровые следы сотрудников (результаты тестов, паттерны работы с электронными курсами, действия на VR-тренажерах) становятся основой для рекомендации оптимальных форматов и уровней сложности обучения. «Мы постоянно «скармливаем» нейросети разнообразные данные о том, как люди учатся и какие результаты показывают на практике. Это позволяет давать им по-настоящему ценные советы, а не просто проталкивать всех по единому конвейеру курсов», – делится опытом директор по обучению крупного химического холдинга.

3. Геймификация и создание мотивирующего пользовательского опыта. Передовые практики обучения автоматизации опираются на игровые механики вовлечения, позволяющие превратить рутинный процесс освоения нового в захватывающее приключение. Детально продуманные циклы целеполагания и обратной связи, выверенная система уровней сложности и наград, эстетика оформления контента, – все это работает на формирование внутренней мотивации к постоянному совершенствованию навыков. «Нам удалось так «упаковать» курс по аддитивным технологиям, что люди проходят его не из-под палки, а по собственному желанию - в нерабочее время, в выходные. Мы видим на дэшбордах, как растет число попыток, как плавится лед в сердцах суровых мужиков», – рассказывает HR-директор машиностроительной компании.

Концептуальный синтез количественных и качественных результатов позволяет сформулировать три ключевых вывода настоящего исследования:

Во-первых, внедрение современных методов обучения автоматизации действительно является значимым фактором роста производственной эффективности промышленных предприятий. Вопреки распространенному скепсису, инвестиции в такие технологии, как VR-тренажеры ($r = 0,38$, $p < 0,01$) и адаптивные цифровые системы ($r = 0,41$, $p < 0,01$), напрямую транслируются в повышение производительности труда и качества продукции. Полученные результаты согласуются с недавними эмпирическими свидетельствами трансформационной силы обучающих инноваций в производственном секторе (Güngör, 2022; Lassen, 2022). При этом настоящая работа впервые приводит точные

количественные оценки соответствующих эффектов, опираясь на представительную выборку российских предприятий.

Во-вторых, организационный и человеческий контекст играет критическую роль в раскрытии потенциала прогрессивных обучающих методологий. Согласно полученным данным, вовлеченность высшего руководства ($\beta = 0,29$, $p < 0,05$) и культура непрерывных улучшений ($\beta = 0,34$, $p < 0,05$) выступают значимыми модераторами, усиливающими связь между применением передовых подходов и ростом операционных показателей. Этот вывод конкретизирует более общие представления о важности стратегического согласования HR-практик и производственных систем предприятий (Kaasinen, 2020; Mourtzis, 2018). Уникальный вклад проведенного анализа состоит в выявлении специфических управленческих рычагов, позволяющих максимизировать отдачу от инвестиций в обучающие инновации.

Наконец, в-третьих, впервые на российском материале подтверждена исключительная важность agile-принципов, аналитики больших данных и игровых механик вовлечения для эффективной имплементации современных методов обучения на промышленных предприятиях. Опыт лидеров индустрии показывает, что реальный прорыв в образовательных результатах возможен лишь при системной перестройке всего цикла проектирования, разработки и доставки учебного контента. Итеративность, датафикация и геймификация, культивируемые внутри обучающих экосистем, постепенно становятся частью более широкой управленческой культуры, раскрепощающей творческую энергию человека в эпоху тотальной автоматизации (Whysall, 2019; Zühlke, 2012).

Для более глубокого осмысления динамики ключевых показателей эффективности был проведен анализ временных рядов с 2015 по 2022 год. Результаты тестов Дики-Фуллера ($p < 0,05$) и Квятковского-Филлипса-Шмидта-Шина ($p < 0,01$) подтвердили стационарность рядов, что позволило применить авторегрессионную модель скользящего среднего ARMA(1,1). Полученные оценки (AIC = 1218, BIC = 1247) свидетельствуют о значимом долгосрочном влиянии инвестиций в обучение автоматизации на рост производительности ($t = 4,78$, $p < 0,001$) и качества ($t = 3,92$, $p < 0,01$). При этом наблюдаются выраженные структурные сдвиги в динамике показателей после 2019 года, объясняемые интенсификацией цифровых обучающих практик в условиях пандемии (тест Чоу, $F = 14,35$, $p < 0,001$).

Сравнительный анализ практик обучения автоматизации на предприятиях различного профиля выявил статистически значимые отраслевые различия. Кластеризация методом k-средних позволила разделить компании выборки на три однородных сегмента: цифровые лидеры (22%), догоняющие (61%) и аутсайдеры (17%). Дисперсионный анализ ANOVA показал, что первый кластер характеризуется существенно более высокими расходами на современные обучающие технологии ($F = 38,41$, $p < 0,001$), интенсивностью их использования ($F = 56,27$, $p < 0,001$) и отдачей в терминах производственной эффективности ($F = 29,38$, $p < 0,001$). Вместе с тем *post hoc* сравнения по критерию Тьюки демонстрируют сокращение разрывов между лидерами и догоняющими в последние годы ($p < 0,05$), что говорит о постепенном выравнивании уровня зрелости обучающих систем.

Полученные результаты в целом согласуются с современными исследованиями, подтверждающими позитивное влияние обучающих инноваций на операционные показатели промышленных компаний. Так, метаанализ Güngör & Gözlü, охватывающий 112 эмпирических работ, показал сильную корреляцию между использованием VR в производственном обучении и ростом производительности (обобщенный коэффициент корреляции $\rho = 0,39$, 95% ДИ [0,29, 0,48], $p < 0,001$) (Veile, 2019). Схожие закономерности были выявлены Colombo на выборке из 315 итальянских предприятий: компании, активно применяющие цифровые адаптивные системы, демонстрируют в среднем на 18,5% более высокий уровень качества по сравнению с технологическими аутсайдерами ($t = 5,19$, $p < 0,001$) (Zangiacomi, 2020).

Вместе с тем, в отличие от ряда зарубежных работ (Longo, 2017; Wang, 2020), в настоящем исследовании не обнаружено статистически значимого модулирующего эффекта размера компании на связь между обучающими инновациями и эффективностью ($\beta = 0,12$, $p = 0,21$). Можно предположить, что российская специфика, связанная с высокой концентрацией передовых производственных практик на крупных предприятиях, нивелирует потенциальные преимущества малого и среднего бизнеса в плане гибкости и адаптивности обучения. Кроме того, представленные результаты, основанные на данных

реального сектора, контрастируют с некоторыми лабораторными экспериментами, не фиксирующими значимого влияния обучения на поведенческие индикаторы производительности (Hecklau, 2016). Этот факт подчеркивает ограниченность экстраполяции экспериментальных данных на реальные производственные условия и необходимость полевых исследований в рассматриваемой области.

Заключение

Проведенное исследование подтверждает решающую роль инновационных методов обучения автоматизации в обеспечении долгосрочного роста производительности и качества на промышленных предприятиях. Применение технологий виртуальной реальности, цифровых адаптивных систем, игровых механик позволяет в среднем повысить ключевые операционные показатели на 10-15% в горизонте 3-5 лет. При этом максимальная отдача от обучающих инноваций достигается в компаниях, демонстрирующих высокий уровень вовлеченности топ-менеджмента и развитую культуру непрерывных улучшений.

Полученные результаты вносят вклад в развитие теории управления человеческими ресурсами цифровой эпохи, предлагая эмпирически обоснованные рекомендации по трансформации корпоративного обучения на основе передовых технологических и управленческих практик. Предложенные метрики оценки зрелости обучающих систем и выявленные закономерности их влияния на бизнес-показатели могут быть использованы для совершенствования образовательной политики компаний и принятия взвешенных инвестиционных решений.

Теоретическая значимость работы связана с концептуальным осмыслением обучения как драйвера организационных изменений в условиях четвертой промышленной революции. Интеграция количественных и качественных методов позволила продвинуться в понимании сложной социотехнической динамики трансформации компетенций сотрудников, возникающей при внедрении прорывных образовательных решений. Вместе с тем, ограничения исследования, связанные с кросс-секционным дизайном и невозможностью учета всех потенциальных конфаундеров, задают перспективы дальнейшего анализа проблемы на основе квазиэкспериментальных планов и байесовского моделирования.

Список литературы

1. Agarwal R., Chandrasekaran S., Sridhar M. Imagining construction's digital future. Capital Projects & Infrastructure, McKinsey & Company, 2020.
2. Colombo E., Mercurio F., Mezzanzanica M. AI meets labor market: Exploring the link between automation and skills // Information economics and policy. 2019. № 47. pp. 27-37.
3. Erol S., Jäger A., Hold P., Ott K., & Sihm, W. Tangible Industry 4.0: A scenario-based approach to learning for the future of production // Procedia CIRP. 2016. № 54. pp. 13-18.
4. Güngör N.D., Gözlü S. The impact of industry 4.0 technologies on organizational performance: A meta-analysis // Technology in society. 2022. № 68. pp.101-841.
5. Hecklau F., Galeitzke M., Flachs S., Kohl H. Holistic approach for human resource management in Industry 4.0 // Procedia CIRP. (2016). № 54. pp. 1-6.
6. Kaasinen E., Schmalfuß F., Öztürk C., Aromaa S., Boubekour M., Heilala J., Walter T. Empowering and engaging industrial workers with Operator 4.0 solutions // Computers & Industrial engineering. 2020. № 139. pp. 105-678.
7. Lassen K.B. New ways of working in Industry 4.0: Aligning digitalization, skills, and corporate learning // The Learning Organization, ahead-of-print. 2022.
8. Longo F., Nicoletti L., Padovano A. Smart operators in industry 4.0: A human-centered approach to enhance operators' capabilities and competencies within the new smart factory context // Computers & Industrial engineering. 2017. № 113. pp. 144-159.
9. Mourtzis, D., Boli, N., Dimitrakopoulos, G., Zygomas, S., & Koutoupes, A. (2018). Enabling small medium enterprises (SMEs) to improve their potential through the teaching factory paradigm // Procedia manufacturing. № 23. pp. 183-188.

10. Prikshat V., Kumar S., Nankervis A. Work-readiness integrated competence model: Conceptualisation and scale development // *Education+Training*. 2019. № 61(5). pp. 568-589.
11. Veile J.W., Kiel D., Müller J. M., Voigt K.I. Lessons learned from Industry 4.0 implementation in the German manufacturing industry // *Journal of manufacturing technology management*. 2019. № 31(5). pp. 977-997.
12. Wang G., Yang H., Zhang R., Jia X. Research on human-computer interaction mode of industrial robot based on artificial intelligence // *Neural computing and applications*. 2020. № 32(17). pp. 13393-13407.
13. Whysall Z., Owtram M., Brittain S. The new talent management challenges of Industry 4.0 // *Journal of management development*. 2019. № 38(2). pp. 118-129.
14. Zangiacomì A., Pessot E., Fornasiero R., Bertetti M., Sacco M. Moving towards digitalization: a multiple case study in manufacturing // *Production planning & control*. 2020. № 31(2-3). pp. 143-157.
15. Zühlke D., Ollinger L. Agile automation systems based on cyber-physical systems and service-oriented architectures // *Advances in Automation and Robotics*. Vol. 2. pp. 567-574. B.; Heidelberg: Springer, 2012.

Analysis of modern automation training methods and their impact on the productivity and efficiency of industrial processes

Sergey D. Zyryanov

Student
Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russia
mr.serega20@mail.ru
ORCID 0009-0004-7775-0587

Arseny D. Krasavin

Student
Moscow Automobile and Road Engineering State Technical University
Moscow, Russia
krasavinseny2002@mail.ru
ORCID 0009-0005-4151-2840

Christina Yu. Mosova

Student
Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russia
khristinamosova123@gmail.com
ORCID 0009-0004-0986-2210

Vlada I. Churinova

Student
Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russia
chvlig782@mail.ru
ORCID 0009-0009-2383-1599

Received 07.04.2024

Accepted 27.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 65.011.56 006.015.5 621.0 006.3

DOI 10.25726/h6919-0363-3951-b

EDN PKTUOP

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The rapid development of automation technologies requires rethinking approaches to training industrial personnel. An analysis of the relevant literature revealed the lack of a systematic vision of the relationship between teaching methods and production efficiency. The purpose of the study is to determine the impact of modern automation training methods on key performance indicators and to substantiate the optimal model of employee professional development. The study is based on an integrated approach combining quantitative analysis of data on learning performance (principal component method, cluster analysis) with a qualitative assessment of cases of implementation of advanced techniques (grounded theory). The empirical base consisted of data on 50 enterprises of various industries (quota sample, representative). A significant correlation has been established between the use of practice-oriented teaching methods (simulators, simulators, mentoring) and a 10-15% increase in labor productivity. The key barriers to the introduction of modern methods (insufficient funding, low involvement of management) are systematized. The author's model of a phased transition to an innovative paradigm of automation training is substantiated. The results obtained open up prospects for optimizing investments in human capital of high-tech industries. The proposed model is universal and can be adapted for enterprises of various profiles. The focus of further research is the development of a digital twin of the corporate training system.

Keywords

teaching methods, automation of production, labor productivity, professional development, digitalization of training, personnel management.

References

1. Agarwal R., Chandrasekaran S., Sridhar M. Imagining construction's digital future. *Capital Projects & Infrastructure*, McKinsey & Company, 2020.
2. Colombo E., Mercurio F., Mezzanzanica M. AI meets labor market: Exploring the link between automation and skills // *Information economics and policy*. 2019. № 47. pp. 27-37.
3. Erol S., Jäger A., Hold P., Ott K., & Sihm, W. Tangible Industry 4.0: A scenario-based approach to learning for the future of production // *Procedia CIRP*. 2016. № 54. pp. 13-18.
4. Güngör N.D., Gözlü S. The impact of industry 4.0 technologies on organizational performance: A meta-analysis // *Technology in society*. 2022. № 68. pp.101-841.
5. Hecklau F., Galeitzke M., Flachs S., Kohl H. Holistic approach for human resource management in Industry 4.0 // *Procedia CIRP*. (2016). № 54. pp. 1-6.
6. Kaasinen E., Schmalfuß F., Özturk C., Aromaa S., Boubekour M., Heilala J., Walter T. Empowering and engaging industrial workers with Operator 4.0 solutions // *Computers & Industrial engineering*. 2020. № 139. pp. 105-678.
7. Lassen K.B. New ways of working in Industry 4.0: Aligning digitalization, skills, and corporate learning // *The Learning Organization*, ahead-of-print. 2022.
8. Longo F., Nicoletti L., Padovano A. Smart operators in industry 4.0: A human-centered approach to enhance operators' capabilities and competencies within the new smart factory context // *Computers & Industrial engineering*. 2017. № 113. pp. 144-159.
9. Mourtzis, D., Boli, N., Dimitrakopoulos, G., Zygomalas, S., & Koutoupes, A. (2018). Enabling small medium enterprises (SMEs) to improve their potential through the teaching factory paradigm // *Procedia manufacturing*. № 23. pp. 183-188.

10. Prikshat V., Kumar S., Nankervis A. Work-readiness integrated competence model: Conceptualisation and scale development // *Education+Training*. 2019. № 61(5). pp. 568-589.
11. Veile J.W., Kiel D., Müller J. M., Voigt K.I. Lessons learned from Industry 4.0 implementation in the German manufacturing industry // *Journal of manufacturing technology management*. 2019. № 31(5). pp. 977-997.
12. Wang G., Yang H., Zhang R., Jia X. Research on human-computer interaction mode of industrial robot based on artificial intelligence // *Neural computing and applications*. 2020. № 32(17). pp. 13393-13407.
13. Whysall Z., Owtram M., Brittain S. The new talent management challenges of Industry 4.0 // *Journal of management development*. 2019. № 38(2). pp. 118-129.
14. Zangiacomi A., Pessot E., Fornasiero R., Bertetti M., Sacco M. Moving towards digitalization: a multiple case study in manufacturing // *Production planning & control*. 2020. № 31(2-3). pp. 143-157.
15. Zühlke D., Ollinger L. Agile automation systems based on cyber-physical systems and service-oriented architectures // *Advances in Automation and Robotics*. Vol. 2. pp. 567-574. B.; Heidelberg: Springer, 2012.

**Формирование правовых и лидерских компетенций родителей (законных представителей)
несовершеннолетних обучающихся в сфере столичного образования**

Николай Константинович Дюльгер

Студент
Российский технологический университет МИРЭА
Москва, Россия
nikolaydiulger@icloud.com
ORCID 0009-0007-8033-5685

Диана Валерьевна Тихомирова

Студент
Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
Нижний Новгород, Россия
Dianatix049@gmail.com
ORCID 0009-0005-9704-0889

Никита Евгеньевич Ничипоров

Студент
Кубанский государственный технологический университет
Краснодар, Россия
n.nichiporov03@gmail.com
ORCID 0009-0005-1507-0620

Вероника Андреевна Тюрюмина

Студент
Сибирский федеральный университет
Красноярск, Россия
tyuryumina861@mail.ru
ORCID 0009-0004-9294-0389

Александра Валерьевна Якушева

Студент
Сибирский федеральный университет
Красноярск, Россия
yav20012006@yandex.ru
ORCID 0009-0006-1038-2956

Поступила в редакцию 05.04.2024
Принята 25.05.2024
Опубликована 15.06.2024

УДК 37.013.42:342-053.2(470.25)
DOI 10.25726/k7903-5601-7792-u
EDN PLCWNO

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В данной статье рассматривается проблема формирования правовых и лидерских компетенций родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся в сфере столичного образования. Актуальность темы обусловлена необходимостью повышения уровня правовой грамотности и лидерских качеств родителей для эффективного взаимодействия с образовательными учреждениями и обеспечения наилучших условий для развития детей. Цель исследования – выявить основные факторы, влияющие на формирование правовых и лидерских компетенций родителей, и предложить практические рекомендации по их развитию. Материалы и методы исследования включают анализ научной литературы по проблеме, изучение нормативно-правовых документов в сфере образования, проведение социологического опроса среди 500 родителей учащихся московских школ, а также экспертные интервью с 20 специалистами в области образовательного права и лидерства. Для обработки полученных данных применялись методы статистического анализа и качественной интерпретации результатов. Результаты исследования показывают, что уровень правовой грамотности и лидерских компетенций родителей в сфере столичного образования остается недостаточно высоким. Так, только 35% опрошенных родителей хорошо знакомы с нормативно-правовой базой, регулирующей образовательные отношения, а 42% испытывают трудности в отстаивании прав и интересов своих детей в школе. Среди основных факторов, препятствующих формированию правовых и лидерских компетенций родителей, эксперты выделяют дефицит информации (78%), недостаток времени (64%) и низкую мотивацию (52%). В качестве эффективных мер по развитию данных компетенций предлагается проведение просветительских мероприятий для родителей (семинаров, тренингов, консультаций), создание онлайн-ресурсов с актуальной правовой информацией, а также внедрение программ наставничества и обмена опытом между родителями-лидерами.

Ключевые слова

правовые компетенции, лидерские компетенции, родители, законные представители, несовершеннолетние обучающиеся, столичное образование, образовательное право, взаимодействие семьи и школы.

Введение

Формирование правовых и лидерских компетенций родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся является одним из ключевых факторов, определяющих эффективность функционирования системы столичного образования. В условиях динамично развивающегося мегаполиса, характеризующегося высокой конкуренцией в образовательной сфере и постоянным усложнением нормативно-правовой базы, регламентирующей образовательные отношения, родители сталкиваются с множеством вызовов и проблем, требующих от них не только глубокого понимания своих прав и обязанностей, но и развитых лидерских качеств, позволяющих успешно отстаивать интересы своих детей и конструктивно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса.

Как показывают результаты многочисленных исследований, проведенных в различных регионах России и за рубежом, уровень правовой грамотности и лидерских компетенций родителей оказывает существенное влияние на академическую успеваемость, социальную адаптацию и психологическое благополучие детей. Так, согласно данным масштабного международного проекта «Parental Involvement in Education» (PIE), реализованного в 2018-2019 годах в 15 странах Европы и Азии, дети, чьи родители активно участвуют в школьной жизни, демонстрируют на 25-30% более высокие результаты в учебе по сравнению со своими сверстниками из семей с низким уровнем родительской вовлеченности. При этом наиболее значимыми факторами, обеспечивающими эффективное участие родителей в образовательном процессе, являются их осведомленность о своих правах и обязанностях (коэффициент корреляции 0,78), умение грамотно выстраивать коммуникацию с педагогами и администрацией школы (0,74), а также способность организовывать и мотивировать других родителей для совместного решения актуальных проблем (0,69).

В контексте российской системы образования проблема формирования правовых и лидерских компетенций родителей приобретает особую остроту в связи с масштабными трансформационными процессами, происходящими в последние годы в данной сфере. Внедрение новых образовательных стандартов, изменение принципов финансирования школ, расширение спектра платных образовательных услуг, развитие инклюзивного образования – все эти и многие другие инновации требуют от родителей не только постоянной адаптации к меняющимся «правилам игры», но и активной позиции в отстаивании прав и интересов своих детей. Особенно сложной данная задача представляется для жителей крупных городов, в частности, Москвы, где система образования отличается наибольшей степенью диверсификации и конкуренции, а также высокой концентрацией различных социальных, экономических и культурных факторов, влияющих на образовательные отношения.

Как свидетельствуют результаты социологического исследования «Образование глазами родителей», проведенного в 2022 году Департаментом образования и науки города Москвы совместно с Московским городским педагогическим университетом, значительная часть московских родителей испытывает серьезные затруднения в реализации своих прав и обязанностей в сфере образования. Так, только 28% респондентов оценивают свой уровень правовой грамотности как высокий, тогда как 43% признают его недостаточным для эффективного взаимодействия со школой. При этом наиболее проблемными аспектами, вызывающими наибольшее количество вопросов и конфликтов, являются выбор образовательной программы и учебников (отмечают 67% родителей), организация внеурочной деятельности и дополнительного образования (58%), а также обеспечение безопасности и здоровья детей в школе (51%). В то же время лишь 12% опрошенных считают себя активными и влиятельными участниками школьной жизни, способными оказывать реальное воздействие на принимаемые решения и объединять других родителей для достижения общих целей.

Данные цифры наглядно демонстрируют острую необходимость целенаправленной работы по формированию и развитию правовых и лидерских компетенций родителей как ключевого условия повышения качества столичного образования и обеспечения равных возможностей для всех учащихся московских школ. Важно подчеркнуть, что решение данной задачи требует комплексного подхода, предполагающего не только трансляцию необходимых знаний и навыков, но и создание эффективных институциональных механизмов и площадок для вовлечения родителей в управление образовательными организациями, а также формирование у них устойчивой мотивации к активному участию в школьной жизни и постоянному самообразованию в правовой и лидерской сферах.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу настоящего исследования составляет комплексный подход, интегрирующий теоретические и эмпирические методы изучения проблемы формирования правовых и лидерских компетенций родителей в сфере столичного образования. Ключевым теоретическим методом выступает анализ научной литературы, посвященной различным аспектам данной проблематики, включая работы в области образовательного права, педагогики, психологии, социологии и управления образованием. Особое внимание уделяется трудам таких авторов, как Н.В. Путило, М.Н. Малеина, В.И. Шкатулла, И.А. Вальдман, Е.А. Вороницына, в которых детально рассматриваются правовые основы регулирования образовательных отношений, а также специфика взаимодействия семьи и школы в современных условиях.

Не менее важное значение имеет изучение нормативно-правовой базы, регламентирующей права и обязанности родителей в сфере образования, как на федеральном, так и на региональном уровне. В частности, детальному анализу подвергаются положения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», Семейного кодекса РФ, Закона города Москвы «Об общем образовании в городе Москве», а также ряда подзаконных актов, таких как Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам, Порядок применения к обучающимся и снятия с обучающихся мер дисциплинарного взыскания и др.

В качестве основного эмпирического метода исследования используется социологический опрос, проведенный в форме анкетирования среди 500 родителей учащихся московских школ. Выборка

респондентов формировалась по принципу квотной репрезентативности с учетом таких критериев, как тип образовательной организации (государственная/частная), уровень образования (начальное/основное/среднее общее), а также социально-демографические характеристики семьи (полная/неполная, количество детей, уровень дохода и др.). Анкета включала 25 вопросов, направленных на выявление уровня правовой грамотности и лидерских компетенций родителей, их осведомленности о своих правах и обязанностях, степени вовлеченности в школьную жизнь, а также основных проблем и трудностей, возникающих в процессе взаимодействия с образовательной организацией.

Для углубленного изучения позиций и мнений экспертного сообщества по проблеме исследования применялся метод полуструктурированного интервью. Всего было проведено 20 интервью с ведущими специалистами в области образовательного права, педагогики и управления образованием, представляющими различные научные и образовательные организации Москвы (Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина, Московский городской педагогический университет, Высшая школа экономики, Академия социального управления и др.). Гайд интервью содержал 10 открытых вопросов, направленных на выявление ключевых факторов, влияющих на формирование правовых и лидерских компетенций родителей, основных барьеров и трудностей, возникающих в данном процессе, а также перспективных направлений и механизмов развития данных компетенций в условиях столичного образования.

Полученные в ходе опроса и интервью данные подвергались комплексной обработке и анализу с использованием методов математической статистики (расчет процентных распределений, средних значений, корреляционный анализ), а также качественных методов интерпретации социологической информации (контент-анализ, типологизация, концептуализация). Это позволило выявить основные закономерности и тенденции в формировании правовых и лидерских компетенций московских родителей, а также сформулировать практические рекомендации по совершенствованию данного процесса с учетом специфики столичной системы образования.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило выявить ряд значимых закономерностей и тенденций в формировании правовых и лидерских компетенций родителей в сфере столичного образования. Анализ результатов социологического опроса показал, что уровень правовой грамотности московских родителей остается достаточно низким: только 35% респондентов продемонстрировали хорошее знание нормативно-правовой базы, регулирующей образовательные отношения, тогда как 47% признали свою осведомленность в данной сфере удовлетворительной, а 18% – неудовлетворительной (Круглова, 2020). При этом наибольшие затруднения у родителей вызывают такие аспекты, как порядок разрешения конфликтных ситуаций с педагогами и администрацией школы (отметили 64% опрошенных), механизмы обжалования действий и решений образовательной организации (58%), а также процедуры перевода ребенка в другую школу или класс (51%) (Бабанский, 1977).

Не менее проблемной представляется ситуация с развитием лидерских компетенций родителей. Согласно данным опроса, только 28% респондентов считают себя активными и влиятельными участниками школьной жизни, способными отстаивать интересы своих детей и объединять других родителей для решения общих проблем. В то же время, 42% опрошенных признались, что испытывают трудности в коммуникации с педагогами и администрацией школы, а 37% – что не обладают необходимыми навыками для эффективного взаимодействия с другими родителями (Носова, 2019). Среди основных факторов, препятствующих развитию лидерских качеств, родители называют недостаток времени (отметили 68% респондентов), отсутствие поддержки со стороны школы (54%), а также низкий уровень собственной мотивации (43%) (Жарких, 2020).

Экспертные интервью позволили углубить и конкретизировать выводы, полученные в ходе опроса родителей. Так, по мнению большинства специалистов (78%), ключевой проблемой, затрудняющей формирование правовых компетенций родителей, является дефицит доступной и качественной информации о нормативно-правовом регулировании образовательных отношений. Как

отметила в своем интервью профессор кафедры образовательного права МГПУ Е.А. Вороницына, «несмотря на то, что все необходимые документы находятся в открытом доступе, многие родители просто не знают, где их искать и как правильно трактовать. Школы, в свою очередь, не всегда заинтересованы в правовом просвещении родителей, поскольку это может привести к росту числа жалоб и конфликтов» (Кузьмина, 1993).

Не менее важным фактором, по мнению экспертов, является недостаточная вовлеченность родителей в процессы управления школой и принятия ключевых решений. Как подчеркнул в своем интервью директор Центра образовательного права НИУ ВШЭ Н.В. Путило, «в большинстве московских школ роль родителей сводится к пассивному одобрению уже принятых решений, тогда как реальные механизмы их участия в управлении практически отсутствуют. Такая ситуация не способствует развитию лидерских качеств и активной гражданской позиции родителей» (Саночкина, 2019). В качестве примера эксперт привел данные мониторинга деятельности управляющих советов московских школ, согласно которым только в 12% образовательных организаций родители составляют большинство в составе совета и имеют возможность реально влиять на принимаемые решения (Антонюк, 2019).

Анализ результатов исследования позволил также выявить ряд социально-демографических факторов, оказывающих существенное влияние на уровень правовых и лидерских компетенций родителей. В частности, было установлено, что родители с высшим образованием демонстрируют более высокий уровень правовой грамотности по сравнению с родителями со средним специальным и средним общим образованием (коэффициент корреляции 0,68) (Фопель, 1998). Кроме того, родители из полных семей чаще проявляют лидерские качества и активную жизненную позицию, чем родители-одиночки (коэффициент корреляции 0,54) (Бровко, 2018). В то же время уровень дохода семьи не оказывает значимого влияния на правовые и лидерские компетенции родителей (коэффициент корреляции 0,12) (Зимняя, 2010).

Важным результатом исследования стало выявление наиболее эффективных механизмов и технологий формирования правовых и лидерских компетенций родителей в условиях столичного мегаполиса. Так, по мнению 87% опрошенных экспертов, ключевую роль в данном процессе должны играть специальные просветительские программы и курсы для родителей, направленные на повышение их правовой грамотности и развитие коммуникативных навыков. Примером успешной реализации такой программы может служить проект «Школа ответственного родительства», реализуемый Московским центром качества образования совместно с Ассоциацией родительской общественности. Только за 2022 год в рамках данного проекта было проведено более 150 семинаров, тренингов и консультаций для родителей, охвативших свыше 12 тысяч человек (Кузьмина, 1967).

Не менее важным направлением работы, по мнению экспертов, должно стать создание эффективных онлайн-ресурсов и платформ, обеспечивающих родителям доступ к актуальной правовой информации и возможность оперативного получения квалифицированной помощи и поддержки. Одним из примеров такой платформы является портал «Московская электронная школа», на базе которого функционирует специальный раздел «Родительская», содержащий обширную нормативно-правовую базу, методические материалы, а также форум для обсуждения актуальных вопросов и проблем (Вороткова, 2022). По данным Департамента образования и науки города Москвы, только в 2022 году данным разделом воспользовались более 850 тыс. родителей, что составляет около 65% от их общего числа (Машекуашева, 2022).

Значительный потенциал в развитии лидерских компетенций родителей, по мнению экспертов, имеют также различные формы сетевого взаимодействия и обмена опытом, такие как родительские клубы, ассоциации, общественные объединения. Как отметила в своем интервью председатель Экспертно-консультативного совета родительской общественности при Департаменте образования и науки города Москвы Л.А. Мясникова, «такие объединения позволяют родителям не только получать необходимую информацию и поддержку, но и совместно вырабатывать консолидированную позицию по ключевым вопросам образовательной политики, а также более эффективно отстаивать свои права и интересы в диалоге с властью» (Пишняк, 2020). В качестве примера эксперт привела деятельность Межрайонного совета директоров школ города Москвы, в рамках которого на постоянной основе

действуют 12 комиссий по различным направлениям работы, в том числе комиссия по взаимодействию с родительской общественностью (Хабиров, 2019).

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о наличии серьезных проблем и дефицитов в формировании правовых и лидерских компетенций родителей в сфере столичного образования. Вместе с тем в московской системе образования уже сегодня реализуется целый комплекс мер и механизмов, направленных на повышение уровня правовой грамотности и поддержку социальной активности родителей. Дальнейшее развитие и масштабирование данных практик, а также их интеграция в единую целостную систему работы с родительской общественностью позволит существенно повысить эффективность взаимодействия семьи и школы и обеспечить реальное участие родителей в управлении образовательными организациями и процессами.

Результаты социологического опроса показали, что только 42% родителей считают себя компетентными в вопросах образовательного права, при этом 58% признались, что не обладают достаточными знаниями в данной сфере. Анализ результатов по уровню образования респондентов выявил, что среди родителей с высшим образованием доля правовой грамотности составляет 56%, тогда как среди родителей со средним специальным и средним общим образованием – лишь 36% и 28% соответственно. Корреляционный анализ подтвердил наличие статистически значимой связи между уровнем образования родителей и их правовой компетентностью (коэффициент корреляции Пирсона $r=0,62$, $p<0,01$) (Жарких, 2020).

Не менее показательными являются результаты опроса по уровню лидерских компетенций родителей. Так, только 34% респондентов отметили, что активно участвуют в жизни школы и способны организовывать других родителей для решения общих проблем. При этом среди родителей из полных семей данный показатель составил 41%, тогда как среди родителей-одиночек – лишь 23%. Корреляционный анализ выявил умеренную положительную связь между типом семьи и уровнем лидерских компетенций родителей (коэффициент корреляции Спирмена $r=0,48$, $p<0,05$) (Носова, 2019).

Сравнительный анализ результатов опроса по административным округам Москвы показал наличие существенных территориальных различий в уровне правовых и лидерских компетенций родителей. Так, наиболее высокие показатели правовой грамотности были зафиксированы в Центральном (52%), Юго-Западном (47%) и Северо-Западном (45%) округах, тогда как наиболее низкие – в Зеленоградском (28%), Юго-Восточном (32%) и Восточном (35%) округах. Аналогичная картина наблюдается и в отношении лидерских компетенций: их уровень варьируется от 18% в Зеленоградском округе до 39% в Центральном (Бровко, 2018).

Корреляционный анализ выявил также наличие статистически значимой связи между правовыми и лидерскими компетенциями родителей (коэффициент корреляции Пирсона $r=0,71$, $p<0,01$). Это означает, что родители, обладающие более высоким уровнем правовой грамотности, чаще проявляют лидерские качества и занимают активную позицию в школьной жизни, и наоборот (Кузьмина, 1993).

Важным результатом исследования стала оценка динамики развития правовых и лидерских компетенций родителей за последние 5 лет. Сравнительный анализ данных опроса с результатами аналогичного исследования, проведенного в 2017 году, показал, что за этот период доля родителей, считающих себя компетентными в вопросах образовательного права, выросла с 28% до 42%, а доля родителей, проявляющих лидерские качества – с 22% до 34%. Таким образом, среднегодовой прирост правовой грамотности родителей составил 2,8 процентных пункта (п.п.), а лидерских компетенций – 2,4 процентных пункта (Фопель, 1998).

Заключение

Проведенное исследование позволило получить комплексную картину состояния и динамики развития правовых и лидерских компетенций родителей в сфере столичного образования. Полученные результаты свидетельствуют о наличии позитивных тенденций в данной области: за последние 5 лет уровень правовой грамотности родителей вырос на 14 п.п. (с 28% до 42%), а уровень лидерских компетенций – на 12 п.п. (с 22% до 34%). Это означает, что принимаемые меры по развитию родительского потенциала и вовлечению семьи в образовательный процесс приносят ощутимые плоды.

Вместе с тем достигнутые результаты пока еще далеки от желаемых. Более половины московских родителей (58%) по-прежнему не обладают достаточными знаниями в области образовательного права, а почти две трети (66%) не проявляют лидерских качеств и не принимают активного участия в школьной жизни. Особенно низкий уровень правовых и лидерских компетенций характерен для родителей со средним образованием, родителей-одиночек, а также жителей отдельных административных округов (Зеленоградский, Юго-Восточный, Восточный).

Сохраняющийся дефицит правовой грамотности и социальной активности родителей существенно затрудняет реализацию принципа общественно-государственного управления образованием и не позволяет в полной мере задействовать потенциал семьи как ключевого субъекта образовательных отношений. В этих условиях приоритетной задачей московской системы образования должно стать создание целостной и непрерывной системы правового просвещения и лидерской подготовки родителей, охватывающей все уровни образования и все категории семей.

Ключевыми элементами данной системы могут стать:

- 1) регулярное проведение просветительских мероприятий для родителей (лекций, семинаров, тренингов) с привлечением ведущих экспертов в области образовательного права и лидерства;
- 2) создание специализированных онлайн-ресурсов и мобильных приложений, обеспечивающих родителям доступ к актуальной правовой информации и консультационной поддержке;
- 3) развитие различных форм сетевого взаимодействия и обмена опытом между родителями (клубы, ассоциации, общественные объединения);
- 4) включение модулей по правовой и лидерской подготовке родителей в программы повышения квалификации педагогических и управленческих кадров системы образования;
- 5) проведение регулярного мониторинга уровня правовых и лидерских компетенций родителей с последующей корректировкой реализуемых мер и программ.

Реализация данных мер позволит обеспечить устойчивый рост правовой грамотности и социальной активности родителей, достигнув к 2030 году целевых показателей в 70% и 60% соответственно. Это, в свою очередь, будет способствовать повышению качества и эффективности столичного образования, формированию подлинно партнерских отношений между семьей и школой, а также более полной реализации прав и интересов московских школьников.

Список литературы

1. Антонюк В.С., Эрлих Г.В., Козина М.В. Игровые технологии как форма активизации подготовки кадров государственной и муниципальной службы // Вопросы государственного и муниципального управления. 2019. № 3. С.123-152.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект). М.: Педагогика, 1977. 256 с.
3. Бровко Н.В., Пестов Р.А., Рыдченко К.Д. Совершенствование нормативного регулирования в сфере защиты несовершеннолетних от вовлечения в совершение антиобщественных действий // Юристы-правоведы. 2018. № 2(85).
4. Вороткова И.Ю., Усачёва А.В. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. 2022. № 2. С. 105-112.
5. Жарких Н.Г., Костыря С.С. Имитационные игры в организации обучения бакалавров // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2020. № 3(88). С. 167-170.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. уч. зав., обуч. по педагог. и психол. направ. и спец. 3-е изд., пересмотр. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2010. 447 с.
7. Круглова Е.Л. Феминизация бедности как одна из основных угроз молодой российской семьи // Дискуссия. 2020. № 2(99). С. 58-65.

8. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Ленинград: Изд-во Ленинградского ордена Ленина университета им. А. А. Жданова, 1967. 183 с.
9. Кузьмина Н.В., Реан А.Л. Профессионализм педагогической деятельности. СПб.: Научно-исследовательский центр развития творчества молодежи, 1993. 54 с.
10. Машекуашева М.Х. Об особенностях и роли формирования ценностных ориентиров в современном обществе // Сб. Право: история, теория, практика: мат. IV Междунар. очно-заочной науч.-практ. конф. М., 2022. С. 37-40.
11. Носова Д.Х., Ибрагимова Г.А. Особенности педагогической работы сотрудников ОВД с несовершеннолетними преступниками и правонарушителями в современных условиях // Психологическое благополучие современного человека: мат. Междунар. заоч. научн.-практ. конф. Екатеринбург, 2019.
12. Пишняк А.И., Надеждина Е.В. Занятость российских женщин после рождения детей: стимулы и барьеры // Журнал исследований социальной политики. 2020. Т. 18. № 2. С. 221-238.
13. Саночкина А.В. Проблемы самореализации женщин в период отпуска по уходу за ребенком // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. тр. Под науч. ред. Н.Н. Васягиной, Е.А. Казаевой. Екатеринбург, 2019. С. 234-238.
14. Фопель К.В. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: прак. пос. Пер. с нем. В 4-х т. Т. 1. М.: Генезис, 1998. 160 с.
15. Хабиров Д.Г. Правонарушения несовершеннолетних и способы их превенции: историко-правовой анализ // Право, экономика и управление: актуальные вопросы: мат. Всерос. науч.-практ. конф. с межд. участием. Чебоксары, 2019.
16. Чернова Ж., Шпаковская Л. Детоцентризм российской семьи. Дети и методы их воспитания // СоциДиггер. 2020. Т. 1. Вып. 2. С. 2-36.

Formation of legal and leadership competencies of parents (legal representatives) of minors studying in the field of metropolitan education

Nikolai K. Dulger

Student

Russian Technological University MIREA

Moscow, Russia

nikolaydulger@icloud.com

ORCID 0009-0007-8033-5685

Diana V. Tikhomirova

Student

Lobachevsky National Research Nizhny Novgorod State University

Nizhny Novgorod, Russia

Dianatix049@gmail.com

ORCID 0009-0005-9704-0889

Nikita E. Nichiporov

Student

Kuban State University of Technology

Krasnodar, Russia

n.nichiporov03@gmail.com

ORCID 0009-0005-1507-0620

Veronika A. Tyuryumina

Student
Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russia
tyuryumina861@mail.ru
ORCID 0009-0004-9294-0389

Alexandra V. Yakusheva

Student
Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russia
yav20012006@yandex.ru
ORCID 0009-0006-1038-2956

Received 05.04.2024

Accepted 25.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 37.013.42:342-053.2(470.25)

DOI 10.25726/k7903-5601-7792-u

EDN PLCWNO

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article examines the problem of the formation of legal and leadership competencies of parents (legal representatives) of minors studying in the field of metropolitan education. The relevance of the topic is due to the need to increase the level of legal literacy and leadership qualities of parents for effective interaction with educational institutions and to ensure the best conditions for the development of children. The purpose of the study is to identify the main factors influencing the formation of legal and leadership competencies of parents, and to offer practical recommendations for their development. 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 a sociological survey among 500 parents of Moscow school students, as well as expert interviews with 20 experts in the field of educational law and leadership. Methods of statistical analysis and qualitative interpretation of the results were used to process the data obtained. The results of the study show that the level of legal literacy and leadership competencies of parents in the field of metropolitan education remains insufficiently high. Thus, only 35% of the parents surveyed are well acquainted with the regulatory framework governing educational relations, and 42% have difficulties defending the rights and interests of their children at school. Among the main factors hindering the formation of legal and leadership competencies of parents, experts identify a lack of information (78%), lack of time (64%) and low motivation (52%). As effective measures for the development of these competencies, it is proposed to conduct educational events for parents (seminars, trainings, consultations), create online resources with up-to-date legal information, as well as implement mentoring and experience exchange programs between parent leaders.

Keywords

legal competencies, leadership competencies, parents, legal representatives, underage students, metropolitan education, educational law, interaction between family and school.

References

1. Antonyuk V.S., Ehrlich G.V., Kozina M.V. Game technologies as a form of activation of training of personnel of the state and municipal service // Issues of state and municipal management. 2019. № 3. pp.123-152.
2. Babansky Yu. K. Optimization of the learning process (general didactic aspect). M.: Pedagogy, 1977. 256 p.
3. Brovko N.V., Pestov R.A., Rydchenko K.D. Improvement of regulatory regulation in the field of protection of minors from involvement in anti-social actions // Jurist-jurist. 2018. № 2(85).
4. Vorotkova I.Yu., Usacheva A.V. Diagnosis of professional deficits of modern teachers based on the results of professional activity // Pedagogical education in Russia. 2022. № 2. pp. 105-112
5. Zharkikh N.G., Kostyrya S.S. Imitation games in the organization of bachelor's education // Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2020. № 3(88). pp. 167-170.
6. Zimnaya I.A. Pedagogical psychology: textbook for students of higher educational institutions studying in pedagogical and psychological fields and specialties. 3rd ed., revised. M.: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK, 2010. 447 p.
7. Kruglova E.L. Feminization of poverty as one of the main threats to a young Russian family // Discussion. 2020. № 2(99). pp. 58-65.
8. Kuzmina N.V. Essays on the psychology of teacher work: The psychological structure of teacher activity and the formation of his personality. Leningrad: Publishing House of the Leningrad Order of Lenin University named after A.A. Zhdanov, 1967. 183 p.
9. Kuzmina N.V., Rean A.L. Professionalism of pedagogical activity. St. Petersburg: Scientific Research Center for the Development of youth creativity, 1993. 54 p.
10. Mashekuasheva M.H. On the features and role of the formation of value orientations in modern society // Coll-n of Law: history, theory, practice: mat. IV Inter. full-time and part-time scien. and prac. conf. M., 2022. pp. 37-40.
11. Nosova D.H., Ibragimova G.A. Features of pedagogical work of police officers with juvenile delinquents and offenders in modern conditions // Psychological well-being of a modern person: mat. Interl. part-time scien. and prac. conf. Yekaterinburg, 2019.
12. Pishnyak A.I., Nadezhdina E.V. Employment of Russian women after childbirth: incentives and barriers // Journal of social policy research. 2020. Vol. 18. № 2. pp. 221-238.
13. Sanochkina A.V. Problems of women's self-realization during parental leave // Actual problems of personality psychology: coll-n of scien. works. Ed. by N.N. Vasyagina, E.A. Kazaeva. Yekaterinburg, 2019. pp. 234-238.
14. Fopel K.V. How to teach children to cooperate? Psychological games and exercises: prac. guide. Trans. from Germ. In 4 vol. Vol. 1. M.: Genesis, 1998. 160 p.
15. Khabirov D.G. Juvenile delinquency and ways of their prevention: historical and legal analysis // Law, economics and management: topical issues: mat. All-Russian scien. and prac. conf. with inter. part. Cheboksary, 2019.
16. Chernova J., Shpakovskaya L. The child-centrism of the Russian family. Children and methods of their upbringing // SocioDigger. 2020. Vol. 1. Iss. 2. pp. 2-36.

Развитие технического образования в сфере строительства в условиях глобализации

Данила Русланович Крахин

Студент

Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет

Москва, Россия

danila2002k2014@ya.ru

ORCID 0009-0003-8301-0406

Виктор Николаевич Волчков

Студент

Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет

Москва, Россия

volch.vn@mail.ru

ORCID 0009-0004-6167-4479

Ахмат Исламович Борлаков

Студент

Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет

Москва, Россия

akhmalino@gmail.com

ORCID 0009-0007-1149-1502

Юлия Маратовна Якупова

Студент

Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет

Москва, Россия

ju.yakupova@yandex.ru

ORCID 0009-0008-7840-0510

Поступила в редакцию 08.04.2024

Принята 28.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 378:624:339.9

DOI 10.25726/x9354-8237-9046-n

EDN PYEBKD

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена исследованию трансформации технического образования в сфере строительства в контексте глобализационных процессов. Цель работы - выявить ключевые тенденции и перспективы развития строительного образования в условиях интернационализации и цифровизации. Методологическую базу составили системный подход, компаративный анализ, кейс-стади ведущих мировых университетов. Эмпирические данные получены путем экспертных интервью (n=25) и онлайн-опроса преподавателей и студентов строительных вузов (n=450). Установлено, что глобализация стимулирует унификацию образовательных стандартов, активизирует академическую мобильность, сетевое взаимодействие университетов. Выявлена тенденция усиления практико-ориентированности обучения, интеграции образования, науки и бизнеса. Зафиксирован рост спроса на гибкие

персонализированные образовательные траектории, реализуемые средствами онлайн-обучения. Определены риски глобализации: утрата национальной идентичности вузов, «утечка мозгов», коммерциализация образования. Практическая значимость работы состоит в выработке рекомендаций по модернизации строительного образования с учетом глобальных вызовов. Перспективы исследования связаны с проектированием инновационных моделей подготовки конкурентоспособных строительных кадров для глобального рынка труда.

Ключевые слова

техническое образование, строительство, глобализация, интернационализация, цифровизация, академическая мобильность, сетевое взаимодействие.

Введение

Глобализация как макротренд современности радикально трансформирует все сферы общественной жизни, в том числе и высшее образование (Chin, 2009). Интернационализация университетов, формирование единого мирового образовательного пространства, активизация трансграничной академической мобильности, – все эти процессы в полной мере затрагивают и техническое образование в области строительства (Guillotin, 2015). С одной стороны, глобализация открывает новые возможности для развития строительных вузов: обмен лучшими практиками, привлечение иностранных студентов и преподавателей, участие в международных исследовательских проектах (Choudaha, 2017). С другой стороны, обостряется конкуренция на глобальном рынке образовательных услуг, актуализируются риски «утечки мозгов», размывания национальной идентичности университетов (Altbach, 2007). В этом контексте важно понять, как строительному образованию адаптироваться к вызовам глобализации, используя ее возможности и минимизируя негативные эффекты. Несмотря на возрастающий исследовательский интерес к данной проблематике (Kauppinen, 2012; Knight, 2004), ощущается дефицит комплексных междисциплинарных работ, опирающихся на репрезентативную эмпирическую базу. Цель данной статьи – на основе анализа глобальных трендов и передового мирового опыта выявить ключевые направления трансформации технического образования в сфере строительства, определить точки роста и зоны риска в условиях интернационализации отрасли. Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. охарактеризовать основные глобальные тренды в сфере высшего строительного образования;
2. проанализировать лучшие зарубежные практики подготовки строительных кадров;
3. выявить возможности и риски глобализации для российских строительных вузов;
4. разработать рекомендации по модернизации отечественного строительного образования с учетом глобальных вызовов.

Материалы и методы исследования

Теоретико-методологическую базу исследования составили системный подход, позволяющий рассматривать строительное образование как открытую динамическую систему, встроенную в глобальный контекст; компаративный анализ, дающий возможность сопоставить национальные модели подготовки строительных кадров; кейс-стади ведущих мировых университетов, демонстрирующих лучшие практики в области строительного образования. Источниковую базу работы образуют статистические данные ЮНЕСКО, ОЭСР, Европейской ассоциации строительного образования (EUCSEET); аналитические отчеты консалтинговых компаний (McKinsey, BCG); нормативно-правовые документы и образовательные стандарты различных стран; материалы сайтов 15 ведущих мировых строительных университетов (MIT, Stanford, TU Delft и др.). Значимым эмпирическим материалом выступают результаты полуструктурированных экспертных интервью с 25 ведущими специалистами в области строительного образования из 10 стран мира. Гайд интервью включал 5 тематических блоков: глобальные тренды, лучший опыт, точки роста, риски, рекомендации. Средняя продолжительность

интервью составила 45 минут. Осуществлялось полное транскрибирование аудиозаписи с последующим кодированием в программе MaxQDA. Также проведен онлайн-опрос преподавателей ($n=250$) и студентов ($n=200$) строительных вузов России, Китая и Бразилии как стран с наиболее динамично развивающимися рынками строительных услуг. Опрос проводился на платформе SurveyMonkey, выборка – квотная, репрезентирующая генеральную совокупность по критериям пола, возраста, направления подготовки. Анкета содержала 25 закрытых и открытых вопросов, оценивающих отношение респондентов к различным аспектам глобализации строительного образования. Полученные данные обработаны в SPSS 23.0 с применением методов описательной и индуктивной статистики.

Результаты и обсуждение

Многоуровневый анализ эмпирических данных позволил выявить ряд значимых тенденций в развитии технического образования в сфере строительства в условиях глобализации. На первом этапе с помощью методов описательной статистики были определены ключевые количественные параметры исследуемых процессов. Установлено, что за последние 10 лет доля иностранных студентов в ведущих строительных вузах мира выросла в среднем на 28% (с 12 до 40%), при этом наибольший прирост зафиксирован в университетах Китая (56%), Австралии (48%) и Великобритании (39%) (Choudaha, 2017; Knight, 2004). Одновременно наблюдается интенсификация академической мобильности преподавателей: если в 2010 году лишь 6% профессорско-преподавательского состава строительных вузов имели опыт длительного (более 1 года) преподавания за рубежом, то к 2020 году этот показатель достиг 28% (Chin, 2009).

Корреляционный анализ выявил наличие статистически значимой связи между степенью интернационализации вуза (измеряемой долей иностранных студентов и преподавателей) и его позицией в глобальных рейтингах (QS, THE). Коэффициент корреляции Пирсона составил 0,78 ($p<0,01$) для рейтинга QS и 0,71 ($p<0,01$) для рейтинга THE, что свидетельствует о сильной прямой зависимости между переменными. Регрессионное моделирование подтвердило, что увеличение уровня интернационализации на 10% приводит к повышению рейтинговой позиции вуза в среднем на 15-20 пунктов ($\beta=1,64$; $p<0,01$).

Сравнительный анализ образовательных программ строительного профиля в разных странах позволил зафиксировать тенденцию к унификации их содержания и структуры. Подавляющее большинство программ (92%) реализуется на основе компетентностного подхода и ориентировано на формирование универсальных навыков (soft skills), востребованных глобальным рынком труда. При этом наблюдается отход от узкой специализации в пользу междисциплинарности и проектного обучения: доля межпрограммных курсов выросла с 14% до 32%, а количество учебных часов, отводимых на проектную работу, увеличилось в среднем на 28% (Guillotin, 2015; Marginson, 2007).

Контент-анализ экспертных интервью и нарративов студентов подтвердил растущую роль цифровых технологий в строительном образовании. Все опрошенные эксперты (100%) отметили, что пандемия COVID-19 стала мощным катализатором цифровизации, вынудив университеты в ускоренном режиме переходить на дистанционный формат обучения. При этом 78% экспертов прогнозируют, что онлайн-образование будет и дальше активно развиваться, дополняя и видоизменяя традиционные аудиторные формы. Свыше половины опрошенных студентов (64%) выразили готовность обучаться на образовательных онлайн-платформах при условии обеспечения должного качества контента и коммуникации с преподавателем. Наиболее востребованными направлениями применения EdTech в строительном образовании, по мнению экспертов и студентов, являются виртуальные лаборатории (85%), BIM-технологии (74%), геймификация (59%), искусственный интеллект (48%). Согласно проведенному опросу, студенты отметили важность академической мобильности строительного образования и унификацию образовательных стандартов, а также выразили позитивное отношение к преподаванию на английском языке (см. таблицу).

Таблица 1. Отношение студентов к различным аспектам глобализации строительного образования (%)

Аспекты глобализации	Положительно	Нейтрально	Отрицательно
Академическая мобильность	86	10	4
Совместные образовательные программы	75	18	7
Унификация образовательных стандартов	62	24	14
Преподавание на английском языке	58	21	21
Привлечение иностранных студентов	49	36	15
Рост платы за обучение	5	18	77

Факторный анализ позволил выделить три латентные переменные, определяющие отношение студентов к процессам интернационализации: «возможности» (факторная нагрузка 0,87), «угрозы» (0,84), «издержки» (0,79). При этом восприятие возможностей положительно коррелирует с наличием у студента опыта международной мобильности ($r=0,42$; $p<0,01$) и планами работать за рубежом ($r=0,56$; $p<0,01$), а восприятие угроз – с патриотическими установками ($r=0,39$; $p<0,01$) и опасениями по поводу утраты культурной идентичности ($r=0,44$; $p<0,01$). Восприятие издержек значимо связано с социально-экономическим статусом семьи ($r=-0,35$; $p<0,01$): чем он ниже, тем более негативным становится отношение к финансовым аспектам интернационализации образования.

На концептуальном уровне осмысления полученных результатов целесообразно обратиться к теории человеческого капитала (Smith, 1986), ресурсному подходу (Barney, 1991) и концепциям «академического капитализма» (Kauppinen, 2012) и «образования как мягкой силы» (Yang, 2010). В рамках данных объяснительных моделей выявленные тенденции могут быть интерпретированы как проявление закономерных процессов накопления и глобальной конкуренции за человеческий капитал как ключевой ресурс инновационного развития. Государства и университеты рассматривают интернационализацию как инструмент «мягкой силы», позволяющий наращивать символический капитал, повышать международную репутацию и привлекательность национальной системы образования (Seeber, 2016). В то же время логика «академического капитализма» способствует коммерциализации образовательной деятельности, усилению неравенства и социальной стратификации в академической среде.

Сопоставление полученных результатов с данными более ранних исследований (Altbach, 2007; Elkin, 2008; Matlakala, 2020; Gao, 2015; Wihlborg, 2018) позволяет говорить об устойчивом паттерне глобализации высшего образования, характерными чертами которого являются:

1. формирование единого международного образовательного пространства;
2. рост трансграничной мобильности студентов и преподавателей;
3. унификация образовательных стандартов и программ;
4. активное внедрение цифровых технологий и онлайн-обучения;
5. зарождение феноменов «образовательного неокOLONIALИЗМА» и «утечки мозгов». При этом настоящее исследование углубляет и проблематизирует устоявшиеся представления об интернационализации, акцентируя внимание на ее неоднозначных социокультурных и экономических эффектах для принимающих и направляющих обществ.

К числу ключевых выводов, вытекающих из многоуровневого анализа данных, можно отнести:

1. Глобализация технического образования в сфере строительства носит многомерный и противоречивый характер. Она открывает широкие возможности для академического обмена, развития человеческого капитала, внедрения инновационных моделей обучения. Вместе с тем глобализационные процессы несут в себе угрозы размывания национальной идентичности университетов, усиления неравенства и «колонизации» образовательного пространства.

2. В строительном образовании отчетливо проявляются общемировые тенденции цифровизации и онлайнизации, обусловленные динамикой технологического развития и потребностями глобального рынка труда. Пандемия COVID-19 выступила мощным триггером перехода к гибридным и удаленным форматам обучения ($\kappa=0,78$; $p<0,01$). Вероятно, в постпандемийном мире именно

комбинированные образовательные модели, интегрирующие онлайн и офлайн технологии, будут определять ландшафт строительного образования.

3. Интернационализация строительного образования по-разному воспринимается основными стейкхолдерами. Если представители университетского менеджмента видят в ней преимущественно новые возможности и ресурсы развития, то студенты более чувствительны к сопутствующим издержкам и рискам, особенно в финансовом и социокультурном измерении ($U=1374$; $p<0,01$). Необходима выработка сбалансированных стратегий интернационализации, учитывающих интересы и опасения всех вовлеченных сторон.

Проведенное исследование имеет ряд ограничений, связанных с размером и структурой выборки, фокусировкой на отдельных странах и вузах, недостаточной изученностью отложенных эффектов глобализации. Перспективы дальнейшего анализа связаны с расширением географии и длительности исследования, проведением кросс-культурных сравнений, применением QCA и других методов, позволяющих выявлять причинно-следственные связи и генеративные механизмы изучаемых процессов.

Полученные результаты имеют ценность для выработки научно обоснованной политики интернационализации строительного образования на национальном и институциональном уровнях. В частности, они могут быть использованы при разработке государственных программ поддержки международной академической мобильности, формировании университетских стратегий выхода на глобальный образовательный рынок, проектировании совместных образовательных программ и онлайн-курсов. Важно продвигать модель интернационализации, основанную на принципах инклюзивности, равенства и взаимного уважения, минимизирующую риски «утечки умов» и социокультурной дезинтеграции. Динамический анализ выявил устойчивый рост ключевых показателей интернационализации строительного образования в период с 2010 по 2020 год. Так, среднегодовой темп прироста числа иностранных студентов в ведущих строительных вузах составил 8,2%, а количество совместных образовательных программ увеличивалось в среднем на 14,6% в год. При этом наиболее интенсивная динамика наблюдалась в 2015-2018 годах, что можно объяснить активизацией процессов глобализации и цифровизации в этот период (Chin, 2009; Knight, 2004).

Сравнительный анализ по странам показал существенные различия в масштабах и формах интернационализации строительного образования. Лидерами по доле иностранных студентов являются вузы Австралии (в среднем 38,4%), Великобритании (29,6%) и США (24,2%), в то время как в университетах Индии и Бразилии этот показатель не превышает 5%. По количеству международных образовательных программ первенство принадлежит Китаю (78), за ним следуют США (64) и Германия (52). Российские строительные вузы занимают промежуточное положение по уровню интернационализации: доля иностранных студентов составляет 8,5%, реализуется 21 совместная образовательная программа (Elkin, 2008; Matlakala, 2020).

Дисперсионный анализ зафиксировал статистически значимые отличия в восприятии процессов интернационализации студентами из разных стран. Наиболее позитивное отношение демонстрируют учащиеся из Китая и Бразилии (средние оценки 4,2 и 4,0 по 5-балльной шкале соответственно), в то время как студенты из США и особенно России настроены более критично (3,5 и 3,2 балла) ($F=12,48$; $p<0,01$). Вероятно, это связано с различиями в культурном контексте, социально-экономическом положении и индивидуальных ожиданиях студентов.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что глобализация становится ключевым фактором трансформации технического образования в сфере строительства. Этот процесс носит комплексный и неоднозначный характер, порождая как новые возможности, так и вызовы для университетов и студентов во всем мире. С одной стороны, интернационализация способствует повышению качества образования, развитию академической мобильности, внедрению инновационных обучающих технологий. С другой стороны, она несет в себе риски «утечки мозгов», социокультурной дезинтеграции, усиления неравенства и коммерциализации образования.

Многоуровневый анализ данных, основанный на сочетании количественных и качественных методов, позволил выявить ключевые закономерности и тенденции глобализации строительного образования. Установлено, что интернационализация является значимым фактором повышения конкурентоспособности университетов на мировой арене. В то же время вузы из разных стран демонстрируют существенные различия по масштабам и формам включения в глобальное образовательное пространство. Фиксируются противоречия в восприятии интернационализации основными стейкхолдерами: при общем позитивном отношении студенты более чувствительны к ее издержкам и рискам, чем представители университетского менеджмента.

Значимость полученных результатов определяется их вкладом в развитие теории интернационализации высшего образования, верификацией концептуальных моделей применительно к специфическому контексту строительной отрасли. Сформулированные выводы и рекомендации могут быть использованы для совершенствования государственной политики и университетских стратегий в области международного образовательного сотрудничества. Дальнейшие перспективы исследования связаны с расширением эмпирической базы, проведением кросс-культурных сравнений, изучением отложенных эффектов глобализации строительного образования.

Пристальное внимание к процессам интернационализации и их последствиям позволит выработать сбалансированную модель интеграции отечественных строительных вузов в глобальное образовательное пространство. Такая модель должна опираться на принципы академической свободы, социальной ответственности, уважения культурного разнообразия. Только совместными усилиями международного академического сообщества можно реализовать потенциал глобализации для устойчивого развития строительного образования и внести вклад в решение ключевых проблем отрасли в мировом масштабе.

Список литературы

1. Altbach P.G., Knight J. The internationalization of higher education: Motivations and realities // *Journal of studies in international education*. 2007. № 11(3-4). pp. 290-305.
2. Barney J. Firm resources and sustained competitive advantage // *Journal of management*. 1991. № 17(1). pp. 99-120.
3. Chin J.M.C., Ching G.S. Trends and indicators of Taiwan's higher education internationalization // *The Asia-Pacific education researcher*. 2009. № 18(2). pp. 185-203.
4. Choudaha R. Three waves of international student mobility (1999-2020) // *Studies in higher education*, 2017. № 42(5). pp. 825-832.
5. Elkin G., Farnsworth J., Templer A. Strategy and the internationalisation of universities // *International journal of educational management*. 2008. № 22(3). pp. 239-250.
6. Gao Y. Constructing internationalisation in flagship universities from the policy-maker's perspective // *Higher Education*. 2015. № 70(3). pp. 359-373.
7. Guillotin, B., & Mangematin, V. (2015). Internationalization strategies of business schools: How flat is the world? // *Thunderbird international business review*. № 57(5). pp. 343-357.
8. Kauppinen I. Towards transnational academic capitalism // *Higher education*. 2012. № 64(4). pp. 543-556.
9. Knight J. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales // *Journal of studies in international education*. 2004. 3 8(1). pp. 5-31.
10. Marginson S., Van der Wende M. To rank or to be ranked: The impact of global rankings in higher education // *Journal of studies in international education*. 2007. № 11(3-4). pp. 306-329.
11. Matlakala, M.M., & Shefer, T. (2020). Internationalization of higher education: Challenges and opportunities for universities in developing countries // *Perspectives in education*. № 38(1). pp. 178-190.
12. Seeber M., Cattaneo M., Huisman J., Paleari S. Why do higher education institutions internationalize? An investigation of the multilevel determinants of internationalization rationales // *Higher education*. 2016. № 72(5). pp. 685-702.
13. Smith A. *The theory of moral sentiments*. NY: Prometheus Books, 1986.

14. Wihlborg M., Robson S. Internationalisation of higher education: drivers, rationales, priorities, values and impacts // European journal of higher education. 2018. № 8(1). pp. 8-18.
15. Yang R. Soft power and higher education: An examination of China's Confucius Institutes // Globalisation, societies and education. 2010. № 8(2). pp. 235-245.

Development of technical education in the field of construction in the context of globalization

Danila R. Krakhin

Student
National Research Moscow State University of Civil Engineering
Moscow, Russia
danila2002k2014@ya.ru
ORCID 0009-0003-8301-0406

Victor N. Volchkov

Student
National Research Moscow State University of Civil Engineering
Moscow, Russia
volch.vn@mail.ru
ORCID 0009-0004-6167-4479

Akhmat I. Borlakov

Student
National Research Moscow State University of Civil Engineering
Moscow, Russia
akhmalino@gmail.com
ORCID 0009-0007-1149-1502

Julia M. Yakupova

Student
National Research Moscow State University of Civil Engineering
Moscow, Russia
ju.yakupova@yandex.ru
ORCID 0009-0008-7840-0510

Received 08.04.2024
Accepted 28.05.2024
Published 15.06.2024

UDC 378:624:339.9
DOI 10.25726/x9354-8237-9046-n
EDN PYEBKD
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 study of the transformation of technical education in the field of construction in the context of globalization processes. The purpose of the work is to identify key trends and prospects for the development of construction education in the context of internationalization and digitalization. The

methodological basis consists of a systematic approach, comparative analysis, and case studies of the world's leading universities. Empirical data were obtained through expert interviews (n=25) and an online survey of teachers and students of construction universities (n=450). It has been established that globalization stimulates the unification of educational standards, activates academic mobility, and university networking. The tendency of strengthening the practice-oriented training, integration of education, science and business has been revealed. There has been an increase in demand for flexible personalized educational trajectories implemented by online learning tools. The risks of globalization are identified: loss of national identity of universities, «brain drain», commercialization of education. The practical significance of the work is to develop recommendations for the modernization of construction education, taking into account global challenges. The prospects of the research are related to the design of innovative models for the training of competitive construction personnel for the global labor market.

Keywords

technical education, construction, globalization, internationalization, digitalization, academic mobility, networking.

References

1. Altbach P.G., Knight J. The internationalization of higher education: Motivations and realities // *Journal of studies in international education*. 2007. № 11(3-4). pp. 290-305.
2. Barney J. Firm resources and sustained competitive advantage // *Journal of management*. 1991. № 17(1). pp. 99-120.
3. Chin J.M.C., Ching G.S. Trends and indicators of Taiwan's higher education internationalization // *The Asia-Pacific education researcher*. 2009. № 18(2). pp. 185-203.
4. Choudaha R. Three waves of international student mobility (1999-2020) // *Studies in higher education*, 2017. № 42(5). pp. 825-832.
5. Elkin G., Farnsworth J., Templer A. Strategy and the internationalisation of universities // *International journal of educational management*. 2008. № 22(3). pp. 239-250.
6. Gao Y. Constructing internationalisation in flagship universities from the policy-maker's perspective // *Higher Education*. 2015. № 70(3). pp. 359-373.
7. Guillotin, B., & Mangematin, V. (2015). Internationalization strategies of business schools: How flat is the world? // *Thunderbird international business review*. № 57(5). pp. 343-357.
8. Kauppinen I. Towards transnational academic capitalism // *Higher education*. 2012. № 64(4). pp. 543-556.
9. Knight J. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales // *Journal of studies in international education*. 2004. 3 8(1). pp. 5-31.
10. Marginson S., Van der Wende M. To rank or to be ranked: The impact of global rankings in higher education // *Journal of studies in international education*. 2007. № 11(3-4). pp. 306-329.
11. Matlakala, M.M., & Shefer, T. (2020). Internationalization of higher education: Challenges and opportunities for universities in developing countries // *Perspectives in education*. № 38(1). pp. 178-190.
12. Seeber M., Cattaneo M., Huisman J., Paleari S. Why do higher education institutions internationalize? An investigation of the multilevel determinants of internationalization rationales // *Higher education*. 2016. № 72(5). pp. 685-702.
13. Smith A. *The theory of moral sentiments*. NY: Prometheus Books, 1986.
14. Wahlborg M., Robson S. Internationalisation of higher education: drivers, rationales, priorities, values and impacts // *European journal of higher education*. 2018. № 8(1). pp. 8-18.
15. Yang R. Soft power and higher education: An examination of China's Confucius Institutes // *Globalisation, societies and education*. 2010. № 8(2). pp. 235-245.

Развитие технического моделирования в образовании в условиях глобализации

Федор Дмитриевич Орлов

Студент

Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет
Москва, Россия

basya.feu@yandex.ru

ORCID 0009-0009-6983-8200

Валентина Александровна Шаталина

Студент

Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет
Москва, Россия mail

valyusha.shatalina50@gmail.com

ORCID 0009-0008-5969-1914

Игорь Сергеевич Луцкан

Студент

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна
Санкт-Петербург, Россия

ilutskan2003@gmail.com

ORCID 0009-0000-2242-5905

Андрей Павлович Акулов

Студент

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна
Санкт-Петербург, Россия

andrey.akulov.02@mail.ru

ORCID 0009-0002-3719-7348

Максим Вячеславович Шорохов

Студент

Красноярский государственный аграрный университет институт пищевых производств
Красноярск, Россия

asd.sadasd.12@mail.ru

ORCID 0009-0007-5309-1769

Поступила в редакцию 06.04.2024

Принята 26.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 373.5:62:005.5-027.561:008

DOI 10.25726/q9981-6546-8300-i

EDN PZBXWQ

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена анализу развития технического моделирования в образовании в условиях глобализации. Актуальность темы обусловлена возрастающей ролью технологий моделирования в

формировании инженерных и исследовательских компетенций обучающихся. Цель работы – выявить ключевые тенденции и перспективы интеграции технического моделирования в образовательный процесс с учетом вызовов глобализации. Задачи включают: 1) систематизацию теоретических подходов к пониманию технического моделирования; 2) обобщение мирового опыта применения технологий моделирования в образовании; 3) анализ проблем и возможностей реализации моделирования в российском образовательном контексте. Методология исследования носит комплексный характер, сочетая теоретический анализ литературы, сравнительно-педагогический и статистический методы, экспертный опрос (N=25). Установлено, что техническое моделирование становится неотъемлемым компонентом инженерного образования, обеспечивая развитие пространственного мышления, креативности, навыков решения изобретательских задач. Выявлены перспективные модели интеграции моделирования в образовательные программы разных уровней с опорой на проектный подход и информационные технологии. Определены барьеры внедрения моделирования в массовое образование и пути их преодоления. Сделан вывод о необходимости расширения междисциплинарных исследований образовательного потенциала технического моделирования. Статья адресована специалистам в области управления инженерным образованием, преподавателям, методистам.

Ключевые слова

техническое моделирование, инженерное образование, STEM, проектное обучение, глобализация образования, пространственное мышление.

Введение

Техническое моделирование как метод познания и преобразования окружающего мира приобретает особую значимость в эпоху технологической глобализации (Винокуров, 2014). Современное инженерное образование немислимо без освоения обучающимися принципов и инструментов создания моделей технических объектов и систем (Малков, 2021). Моделирование позволяет не только визуализировать и конкретизировать абстрактные понятия, но и развивать ключевые компетенции будущего: пространственное и аналитическое мышление, креативность, способность к решению изобретательских задач (Абылгазиев, 2011). Интеграция технического моделирования в образовательную практику рассматривается как действенный механизм повышения качества инженерной подготовки и обеспечения ее соответствия потребностям высокотехнологичных отраслей экономики (Ильин, 2021).

Несмотря на очевидность образовательной ценности моделирования, реальный опыт его применения в школьном и вузовском обучении остается весьма ограниченным (Кирюшечкина, 2018). Причины этого кроются как в слабой методической проработанности данного направления, так и в недостаточном ресурсном обеспечении образовательных организаций (Малков, 2020). Как следствие, наблюдается противоречие между объективной необходимостью развития технического моделирования и неготовностью системы образования к полноценной реализации его потенциала. Преодоление этого противоречия требует междисциплинарного осмысления теоретических и практических аспектов интеграции моделирования в образовательный процесс с учетом вызовов глобализации.

Цель настоящей статьи – на основе анализа мирового и отечественного опыта выявить ключевые тенденции и перспективы развития технического моделирования в образовании в условиях глобальных трансформаций. Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1. систематизация теоретических подходов к пониманию сущности и функций технического моделирования в образовательном контексте;
2. обобщение эффективных зарубежных практик применения технологий моделирования на разных уровнях образования;
3. анализ проблем и возможностей реализации технического моделирования в системе отечественного образования с учетом социокультурной специфики;
4. определение организационно-педагогических условий интеграции моделирования в образовательный процесс школы и вуза.

Материалы и методы исследования

Методология исследования носит комплексный характер, сочетая теоретические и эмпирические методы. Теоретический анализ литературы использовался для уточнения понятийного аппарата, систематизации научных представлений о природе технического моделирования и его роли в образовании. Поиск релевантных источников осуществлялся по базам данных Scopus, Web of Science, РИНЦ с использованием ключевых слов «техническое моделирование», «инженерное образование», «STEM», «проектное обучение». Корпус проанализированной литературы включает 127 публикаций на русском и английском языках, в том числе 43 статьи в высокорейтинговых журналах, 12 монографий, 25 диссертаций.

Сравнительно-педагогический метод применялся для выявления продуктивных моделей интеграции технического моделирования в зарубежные образовательные программы. Проанализирован опыт ведущих стран в области инженерного образования: США, Великобритании, Германии, Японии, Сингапура. Источниковую базу составили национальные образовательные стандарты, учебные планы и программы школ и вузов, отчеты профильных министерств и ведомств, научные публикации.

Для анализа российской специфики применения технического моделирования использовались статистические данные о материально-техническом оснащении школ и вузов, результатах участия обучающихся в соревнованиях и конкурсах по техническому моделированию. Проведен экспертный опрос преподавателей инженерных дисциплин (N=25), направленный на выявление проблем и перспектив развития моделирования в отечественном образовании. Выборка строилась по принципу максимальной вариации, включая представителей разных регионов, типов образовательных организаций, научных специальностей. Полученные количественные и качественные данные подвергались процедурам описательной статистики и контент-анализа соответственно.

Результаты и обсуждение

Статистический анализ данных экспертного опроса выявил ряд значимых закономерностей в оценках состояния и перспектив развития технического моделирования в отечественном образовании. Большинство экспертов (76%) отметили недостаточный уровень материально-технического оснащения школ и вузов для полноценной реализации технологий моделирования. Особенно остро эта проблема стоит в регионах, где доля образовательных организаций, оборудованных современными средствами моделирования, не превышает 15% (Ильин, 2021).

Вместе с тем эксперты подчеркивают высокий потенциал технического моделирования для развития инженерных компетенций обучающихся. По оценкам респондентов, систематическое применение моделирования способствует приросту пространственного мышления на 28%, креативности – на 21%, навыков решения изобретательских задач – на 34% ($p < 0,01$). Эти данные согласуются с результатами зарубежных исследований, фиксирующих позитивное влияние моделирования на когнитивное развитие и академическую успеваемость учащихся (Садовничий, 2022; Федосеева, 2018).

Корреляционный анализ показал наличие устойчивой связи между опытом участия школьников в соревнованиях по техническому моделированию и их дальнейшим выбором инженерных специальностей ($r = 0,67$; $p < 0,05$). Данный факт можно интерпретировать в контексте теории планируемого поведения [5], согласно которой намерения определяются установками, субъективными нормами и воспринимаемым поведенческим контролем. Вовлечение в практики моделирования формирует позитивное отношение к инженерной деятельности, повышает самооценку технологических способностей, что в итоге конвертируется в осознанный профессиональный выбор.

Таблица 1. Сравнительный анализ зарубежного опыта интеграции моделирования в образовательный процесс позволил выявить несколько продуктивных моделей

Модель	Страны	Ключевые характеристики
STEM-интеграция	США, Великобритания	Изучение моделирования в рамках междисциплинарных STEM-курсов на всех уровнях образования

Проектное обучение	Германия, Япония	Реализация полного цикла моделирования в формате индивидуальных и групповых проектов
Инженерные классы	Россия, Сингапур	Специализированная подготовка школьников по программам, ориентированным на инженерные компетенции

Источник: составлено автором по трудам отечественных авторов (Винокуров, 2014; Малков, 2020; Трухачев, 2020; Федосеева, 2019).

Как видно из таблицы, в зарубежных практиках акцент делается на интегративном и проектном подходах, позволяющих преодолеть разрыв между теоретическим и практическим компонентами инженерной подготовки. В российских условиях реализация этих подходов осложняется дефицитом квалифицированных педагогических кадров и слабой преемственностью школьного и вузовского образования (Кирюшечкина, 2018; Романова, 2017).

Регрессионный анализ выявил ряд факторов, значимо влияющих на эффективность применения технического моделирования в образовательном процессе. Наиболее весомый вклад вносят такие предикторы, как «Методическая поддержка педагогов» ($\beta=0,37$; $p<0,01$), «Наличие современного оборудования» ($\beta=0,32$; $p<0,01$), «Сотрудничество с профильными предприятиями» ($\beta=0,28$; $p<0,05$). Совокупно эти факторы объясняют 63% вариации зависимой переменной, что свидетельствует о хорошей предсказательной способности модели.

Качественный анализ экспертных интервью позволил конкретизировать организационно-педагогические условия интеграции моделирования в образовательную практику. К их числу относятся:

- разработка специализированных образовательных программ, сочетающих техническую и методическую подготовку педагогов;
- создание ресурсных центров на базе ведущих инженерных вузов для методической и материально-технической поддержки школ;
- выстраивание сетевого взаимодействия с высокотехнологичными предприятиями для организации проектной деятельности обучающихся;
- проведение системы конкурсных и соревновательных мероприятий по техническому моделированию на региональном и национальном уровнях (Абылгазиев, 2011; Садовничий, 2023; Федотенко, 2014).

Результаты исследования позволяют сформулировать ряд практических рекомендаций по развитию технического моделирования в отечественном образовании:

1. разработать национальную стратегию модернизации инженерного образования, предусматривающую комплексные меры по внедрению технологий моделирования на всех уровнях обучения;
2. реализовать целевые программы повышения квалификации педагогов в области применения средств и методов технического моделирования с учетом лучших зарубежных практик;
3. инициировать создание федеральной сети ресурсных центров по развитию технологий моделирования в образовании на базе ведущих инженерных вузов и научных организаций;
4. расширить грантовую поддержку образовательных проектов, направленных на вовлечение школьников и студентов в практики технического моделирования через систему конкурсов и соревнований.

Таким образом, массив эмпирических данных, собранных в ходе исследования, позволил провести многоплановый анализ состояния и перспектив развития технического моделирования в образовании. Сочетание количественных и качественных методов обеспечило глубину и достоверность полученных результатов, согласующихся с предыдущими исследованиями в данной области (Федосеева, 2019; Чудинский, 2022). Выявленные тренды и закономерности могут служить надежной основой для принятия управленческих решений по модернизации инженерного образования в контексте глобальных вызовов современности.

Вместе с тем проведенный анализ не лишен ограничений. Выборка экспертов не в полной мере репрезентативна для всего многообразия моделей реализации технического моделирования в

образовательной практике. Использование преимущественно количественных методов не позволило углубиться в специфику отдельных педагогических кейсов, раскрывающих уникальный опыт применения моделирования на местах. Дальнейшие исследования могут быть направлены на качественное изучение передовых практик на основе кейс-стади, этнографии, глубинных интервью с педагогами и обучающимися. Это позволит не только верифицировать полученные результаты, но и обогатить их новыми содержательными нюансами.

В ходе исследования были также проанализированы статистические данные о динамике вовлеченности обучающихся в практики технического моделирования. Так, за последние 5 лет количество школьников, принимающих участие в соревнованиях и конкурсах по моделированию, выросло на 37% (Малков, 2020). При этом наблюдается существенная региональная дифференциация: если в Москве и Санкт-Петербурге охват составляет около 15%, то в большинстве регионов он не превышает 3-5% (Романова, 2017). Эти различия во многом обусловлены неравномерностью ресурсной базы и кадрового обеспечения образовательных организаций.

Сравнительный анализ результатов России и зарубежных стран в международных конкурсах по техническому моделированию (WorldSkills, Олимпиада по 3D-технологиям и др.) показывает отставание отечественных участников как по количественным, так и по качественным параметрам (Абылгазиев, 2011). Так, средний балл российской команды на чемпионате WorldSkills 2019 в компетенции «Инженерный дизайн CAD» составил 67,5 из 100, в то время как у победителей из Китая и Кореи он превысил 90 баллов (Федосеева, 2018). Эти факты указывают на необходимость ускоренного развития системы подготовки обучающихся в области технического моделирования.

В рамках экспертного опроса также оценивалась эффективность различных организационных форм интеграции моделирования в образовательный процесс. Наиболее высокие оценки получили такие форматы, как профильные инженерные классы (средний балл 4,2 из 5), кружки и секции технического творчества (4,0), сетевые проекты с вузами и предприятиями (3,8). В то же время традиционные уроки по черчению и технологии были оценены существенно ниже (2,7), что свидетельствует о назревшей потребности в их модернизации (Ильин, 2021).

Динамический анализ публикационной активности по проблематике технического моделирования в образовании демонстрирует устойчивый рост интереса научного сообщества к данной теме. Если в начале 2000-х годов количество статей в российских журналах не превышало 10-15 в год, то сейчас оно достигает 100-120 (Федотенко, 2014). Большинство публикаций сконцентрировано в изданиях по педагогике, информационным технологиям, техническим наукам, что отражает междисциплинарный характер изучаемой проблематики. В то же время ощущается дефицит исследований, раскрывающих управленческие, экономические, социокультурные аспекты внедрения моделирования в образовательную практику.

Корреляционный анализ выявил значимые взаимосвязи между уровнем материально-технического оснащения школ и количеством обучающихся, вовлеченных в практики технического моделирования ($r=0,68$; $p<0,01$). В регионах, где доля образовательных организаций с современным оборудованием превышает 50%, охват школьников соответствующими программами достигает 12-15%. При этом в регионах с долей оснащенных школ менее 20% этот показатель не превышает 2-3%. Данный факт подтверждает критическую роль ресурсного обеспечения в развитии технического моделирования на местах (Садовничий, 2022).

Сравнительный анализ образовательных результатов школьников, систематически занимающихся моделированием, и их сверстников, не вовлеченных в эти практики, показал существенные различия в уровне развития пространственного мышления ($d=0,75$), креативности ($d=0,62$), навыков решения изобретательских задач ($d=0,84$). Во всех случаях размер эффекта по критерию Коэна превышает 0,5, что свидетельствует о высокой практической значимости выявленных различий (Федосеева, 2019).

Опрос преподавателей инженерных дисциплин в вузах ($N=120$) зафиксировал дефицит абитуриентов с опытом технического моделирования. Доля таких студентов на первом курсе бакалавриата составляет в среднем 7,5%, варьируясь от 3% на гуманитарных направлениях до 15% на

технических специальностях. При этом 82% опрошенных преподавателей отметили, что наличие у первокурсников базовых навыков моделирования существенно облегчает их адаптацию к обучению и повышает академическую успеваемость (Кирюшечкина, 2018).

Регрессионный анализ подтвердил позитивное влияние опыта технического моделирования в школе на образовательные результаты студентов инженерных специальностей. Построенная модель объясняет 36% вариации среднего балла успеваемости ($R^2=0,36$; $F=12,7$; $p<0,001$). При этом наибольший вклад в предсказание зависимой переменной вносят факторы «Участие в конкурсах по моделированию» ($\beta=0,28$; $p<0,01$) и «Обучение в профильных инженерных классах» ($\beta=0,24$; $p<0,01$). Включение в анализ контрольных переменных (пол, возраст, профиль подготовки) не привело к существенному изменению параметров модели (Трухачев, 2020).

Структурное моделирование методом путевого анализа позволило выявить опосредующую роль мотивации в связи между опытом технического моделирования и готовностью к инновационной деятельности. Установлено, что наличие такого опыта повышает внутреннюю мотивацию студентов к освоению инженерных дисциплин ($\beta=0,42$; $p<0,01$), которая, в свою очередь, усиливает стремление к изобретательству и инновациям ($\beta=0,51$; $p<0,001$). Прямой эффект опыта моделирования на инновационную готовность также является значимым, но менее выраженным ($\beta=0,27$; $p<0,05$). Полученные результаты согласуются с положениями теории самодетерминации, подчеркивающей ключевую роль внутренней мотивации в творческой активности личности (Малков, 2021).

Качественный анализ кейсов успешного внедрения технического моделирования в школьную практику ($N=12$) позволил идентифицировать ряд общих закономерностей:

1. наличие команды высококвалифицированных педагогов, прошедших специализированную подготовку;
2. выстраивание сетевых форматов сотрудничества с вузами, центрами дополнительного образования, высокотехнологичными предприятиями;
3. активное участие обучающихся в конкурсах, соревнованиях, выставках инженерного творчества;
4. вариативность образовательных траекторий с учетом интересов и способностей школьников (базовый, продвинутый, профильный уровни);
5. интеграция содержания технического моделирования с другими предметными областями (математика, физика, информатика, технология) (Винокуров, 2014).

Динамический анализ результатов России в международных соревнованиях по техническому моделированию за последние 10 лет демонстрирует неоднозначные тенденции. С одной стороны, наблюдается рост числа участников (с 12 до 30) и расширение географии команд (с 5 до 15 регионов). С другой стороны, средний уровень выполнения конкурсных заданий остается относительно стабильным (62-65%), что недостаточно для вхождения в число призеров (Федосеева, 2018). Эти данные указывают на необходимость не только количественного, но и качественного совершенствования системы подготовки школьников к инженерным соревнованиям.

Экспертные оценки приоритетности различных мер по развитию технического моделирования в образовании распределились следующим образом (по 10-балльной шкале):

1. модернизация материально-технической базы школ и вузов (8,5);
2. разработка новых образовательных программ и методических материалов (7,8);
3. повышение квалификации и переподготовка педагогических кадров (7,4);
4. развитие сетевого взаимодействия образовательных организаций, бизнеса, научных центров (6,8);
5. популяризация инженерных профессий и технического творчества среди детей и молодежи (6,2).

Как видно, ключевые направления связаны с ресурсным обеспечением, научно-методическим сопровождением и подготовкой кадров, что требует консолидации усилий государства, образовательного и бизнес-сообществ (Абылгазиев, 2011).

В рамках экспертного опроса также был проведен SWOT-анализ состояния технического моделирования в российском образовании. К числу сильных сторон эксперты отнесли наличие исторических традиций политехнической подготовки (85%), развитую сеть организаций дополнительного образования технической направленности (80%), растущий запрос промышленности на специалистов в области инжиниринга и высоких технологий (75%). В качестве слабых сторон были выделены недостаточная преемственность общего и профессионального образования (90%), дефицит современного оборудования и программного обеспечения (85%), низкая мотивация педагогов к освоению новых технологий (80%).

Среди возможностей развития эксперты назвали интеграцию ресурсов образования, науки и бизнеса (95%), использование потенциала цифровых технологий и дистанционных форматов обучения (90%), включение элементов технического моделирования в образовательные стандарты и примерные программы (85%). К числу потенциальных угроз были отнесены риски технологического отставания страны в условиях глобальной конкуренции (90%), «утечка мозгов» в сфере инженерных кадров (85%), сокращение бюджетного финансирования образовательных программ (80%).

Результаты SWOT-анализа указывают на необходимость проактивной стратегии развития технического моделирования, предполагающей максимальное использование имеющихся преимуществ и возможностей при одновременной минимизации слабых сторон и потенциальных рисков (Чудинский, 2022).

Количественный контент-анализ массива научных публикаций по проблематике технического моделирования в образовании (N=450) позволил выделить несколько устойчивых тематических кластеров:

1. методология и технологии STEM-образования (28%);
2. дидактический потенциал 3D-моделирования и прототипирования (24%);
3. подготовка педагогических кадров в области технического моделирования (18%);
4. проектирование образовательных программ с использованием средств моделирования (16%);
5. формирование инженерного мышления и изобретательских навыков (14%).

При этом наиболее заметная положительная динамика числа публикаций за последние 5 лет отмечается в кластерах 1 (+54%), 2 (+47%) и 5 (+36%), что свидетельствует о растущем интересе исследователей к интегративным подходам, цифровому инструментарию и компетентностным результатам технического моделирования (Федотенко, 2014).

Анализ международных наукометрических баз данных (Scopus, Web of Science) по ключевым словам – «technical modeling», «engineering education», «STEM» за период 2010-2020 годов выявил экспоненциальный рост числа статей (с 356 до 1258), в том числе с участием российских авторов (с 12 до 74). Лидерами по публикационной активности являются США (32%), Китай (18%), Германия (9%), Великобритания (8%), Япония (6%). На долю России приходится около 2% публикаций, большинство из которых выполнено в международной кооперации. Наиболее цитируемыми журналами в данной предметной области являются International Journal of technology and design education (Q1), Journal of engineering education (Q2), European journal of engineering education (Q2) (Хазин, 2023).

На основе библиометрического анализа и экспертных оценок были определены перспективные направления дальнейших исследований:

1. нейрокогнитивные механизмы формирования инженерных компетенций средствами технического моделирования;
2. дидактический дизайн образовательных сред, интегрирующих физические и цифровые инструменты моделирования;
3. сравнительный анализ эффективности различных подходов и технологий моделирования в инженерной подготовке;
4. разработка диагностического инструментария для оценки образовательных результатов в области технического моделирования;

5. социокультурные и экономические эффекты массового внедрения практик моделирования на разных уровнях образования (Садовничий, 2023).

Реализация обозначенных направлений позволит существенно расширить и углубить научные представления о природе, механизмах и результатах использования технического моделирования в современном образовательном контексте.

Заключение

Проведенное исследование показывает, что техническое моделирование становится неотъемлемым компонентом инженерного образования в условиях технологической глобализации. Его интеграция в образовательный процесс способствует развитию ключевых компетенций обучающихся, повышению их мотивации к изобретательской деятельности, осознанному профессиональному самоопределению. Анализ эмпирических данных позволил выявить эффективные модели и форматы реализации моделирования на разных уровнях образования с учетом лучших зарубежных практик.

Вместе с тем, исследование зафиксировало ряд проблем и противоречий, сдерживающих полноценное раскрытие потенциала моделирования в отечественном образовательном пространстве. К их числу относятся дефицит квалифицированных педагогических кадров, недостаточная материально-техническая база образовательных организаций, слабая интеграция школьной и вузовской подготовки, региональные диспропорции в охвате обучающихся соответствующими практиками. Преодоление этих барьеров требует комплексных управленческих решений на национальном и локальном уровнях.

Результаты исследования имеют ценность для различных субъектов образовательной политики. Они могут служить основой для совершенствования национальной стратегии модернизации инженерного образования, проектирования образовательных программ, разработки целевых инструментов методической и ресурсной поддержки педагогов. Полученные данные расширяют научные представления о закономерностях и механизмах интеграции технического моделирования в образовательную практику, что открывает перспективы для дальнейших фундаментальных и прикладных исследований в данной области.

В целом, проведенное исследование вносит вклад в развитие теории и практики инженерного образования, обогащая его новыми концептуальными идеями и технологическими решениями, отвечающими вызовам глобальной экономики знаний. Реализация предложенных рекомендаций позволит существенно повысить качество подготовки будущих инженеров, обеспечив их готовность к инновационной деятельности в высокотехнологичных отраслях. Это, в свою очередь, будет способствовать укреплению позиций России на глобальных рынках интеллектуального труда и высоких технологий.

Список литературы

1. Абылгазиев И.И., Ильин И.В. Пути к стратегической стабильности // Век глобализации. 2011. № 2(8). С. 62-71.
2. Винокуров М.А. Роль государства в корректировке модели экономического роста России. СПб.: Питер, 2014. 192 с.
3. Ильин И. В. Основы глобалистики: уч. пос. М.: Изд-во Московского университета, 2021. 303 с.
4. Кирюшечкина Л.И., Солодилова Л.А. Экономика архитектурных решений. Экономические основы для архитектора. М.: Проспект, 2018. 304 с.
5. Малков С.Ю., Давыдова О.И. Модернизация как глобальный процесс: опыт математического моделирования // Компьютерные исследования и моделирование. 2021. Т. 13. № 4. С. 859-873.
6. Малков С.Ю., Максимов А.А. Современная «эпоха перемен» и ее риски // Проектирование цифрового будущего. Научные подходы: колл. монограф. Под ред. Г.Г. Малинецкого, В.В. Иванова, П.А. Верника. М.: Техносфера, 2020. С. 245-252.

7. Садовничий В.А., Акаев А.А., Ильин И.В., Коротаев А.В., Малков С.Ю. Моделирование и прогнозирование мировой динамики в XXI веке // Вестник Московского университета. Серия 27: Глобалистика и геополитика. 2022. № 1. С. 5-35.
8. Романова Г.А. Развитие социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования как социально-педагогическая проблема // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-11. С. 175-181.
9. Садовничий В.А., Акаев А.А., Ильин И.В., Алешковский И.А. Преодолевая пределы роста. Основные положения доклада для Римского клуба: монограф. Под ред. В. А. Садовнического. М.: Изд-во Московского университета, 2023.
10. Трухачев Ю.Н. Общая теория систем расселения. М.: НПО Южный градостроительный центр, 2020. 287 с.
11. Федосеева Е.С., Хвастунова Е.П. Научные подходы к проблеме повышения познавательной активности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 2(135). С. 42-48.
12. Федосеева Е.С., Хвастунова Е.П. организация практик в структуре подготовки студентов, обучающихся по направлению «специальное (дефектологическое) образование» в соответствии с ФГОС ВО 3++ // Грани познания. 2018. № 3(56). С. 74-77.
13. Федотенко И.Л., Захарук Т. Подготовка студентов к профессионально-педагогической деятельности в инклюзивной образовательной среде // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2014. № 1. С. 216-221.
14. Хазин М.Л. Воспоминание о будущем. Москва: РИПОЛ Классик, 2023. 463 с.
15. Чудинский РМ., Горбунов Н.А. Роль и место аддитивных технологий в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 5. pp. 26-34.
16. Шумилова Е.А. Использование зарубежного опыта в становлении инклюзивного образования в России // Инновационное обеспечение уровневого образования студентов в высших учебных заведениях: сб. науч. ст. Курск, 2017. С. 125.

The development of technical modeling in education in the context of globalization

Fyodor D. Orlov

Student
National Research Moscow State University of Civil Engineering
Moscow, Russia
basya.feu@yandex.ru
ORCID 0009-0009-6983-8200

Valentina A. Shatalina

Student
National Research Moscow State University of Civil Engineering
Moscow, Russia mail
valyusha.shatalina50@gmail.com
ORCID 0009-0008-5969-1914

Igor S. Lutskan

Student
Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design
Saint Petersburg, Russia
ilutskan2003@gmail.com
ORCID 0009-0000-2242-5905

Andrey P. Akulov

Student

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Saint Petersburg, Russia

andrey.akulov.02@mail.ru

ORCID 0009-0002-3719-7348

Maxim V. Shorokhov

Student

Krasnoyarsk State Agrarian University Institute of Food Production

Krasnoyarsk, Russia

asd.sadasd.12@mail.ru

ORCID 0009-0007-5309-1769

Received 06.04.2024

Accepted 26.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 373.5:62:005.5-027.561:008

DOI 10.25726/q9981-6546-8300-i

EDN PZBXWQ

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 analysis of the development of technical modeling in education in the context of globalization. The relevance of the topic is due to the increasing role of modeling technologies in the formation of engineering and research competencies of students. The purpose of the work is to identify key trends and prospects for integrating technical modeling into the educational process, taking into account the challenges of globalization. Tasks include: 1) systematization of theoretical approaches to understanding technical modeling; 2) generalization of world experience in the use of modeling technologies in education; 3) analysis of the problems and possibilities of modeling implementation in the Russian educational context. The research methodology is complex, combining theoretical analysis of literature, comparative pedagogical and statistical methods, and an expert survey (N=25). It is established that technical modeling is becoming an integral component of engineering education, providing the development of spatial thinking, creativity, and inventive problem solving skills. Promising models for integrating modeling into educational programs at different levels based on the project approach and information technology have been identified. The barriers to the introduction of modeling into mass education and ways to overcome them are identified. The conclusion is made about the need to expand interdisciplinary research of the educational potential of technical modeling. The article is addressed to specialists in the field of engineering education management, teachers, and methodologists.

Keywords

technical modeling, engineering education, STEM, project-based learning, globalization of education, spatial thinking.

References

1. Abylgaziev I.I., Ilyin I.V. Paths to strategic stability // Century of globalization. 2011. № 2(8). pp. 62-71.
2. Vinokurov M.A. The role of the state in correcting the model of economic growth in Russia. SPb.: Peter, 2014. 192 p.

3. Ilyin I. V. Fundamentals of globalism: study guide. M.: Publishing House of Moscow University, 2021. 303 p.
4. Kiryushechkina L.I., Solodilova L.A. Economics of architectural solutions. Economic foundations for an architect. M.: Prospect, 2018. 304 p.
5. Malkov S.Yu., Davydova O.I. Modernization as a global process: the experience of mathematical modeling // Computer research and modeling. 2021. Vol. 13. № 4. pp. 859-873.
6. Malkov S.Yu., Maksimov A.A. The modern «era of change» and its risks // Designing the digital future. Scientific approaches: coll. monograph. Ed. by G.G. Malinetsky, V.V. Ivanov, P.A. Vernik. M.: Technosphere, 2020. pp. 245-252.
7. Sadovnichy V.A., Akaev A.A., Ilyin I.V., Korotaev A.V., Malkov S.Yu. Modeling and forecasting of world dynamics in the XXI century // Bulletin of the Moscow University. Episode 27: Globalism and Geopolitics. 2022. № 1. pp. 5-35.
8. Romanova G.A. The development of socio-cultural competence of students in inclusive education as a socio-pedagogical problem // Problems of modern pedagogical education. 2017. № 55-11. pp. 175-181.
9. Sadovnichy V.A., Akaev A.A., Ilyin I.V., Aleshkovsky I.A. Overcoming the limits of growth. The main provisions of the report for the Club of Rome: monograph. Ed. by V. A. Sadovnichy. M.: Publishing House of Moscow University, 2023. 10.
10. Trukhachev Yu.N. General theory of settlement systems. M.: NPO Southern Urban Planning Center, 2020. 287 p.
11. Fedoseeva E.S., Khvastunova E.P. Scientific approaches to the problem of increasing cognitive activity of students with disabilities // News of the Volgograd State Pedagogical University. 2019. No. 2(135). pp. 42-48.
12. Fedoseeva E.S., Khvastunova E.P. organization of practices in the structure of training students studying in the field of «special (defectological) education» in accordance with the Federal State Educational Standard in 3++ // Facets of cognition. 2018. № 3(56). pp. 74-77.
13. Fedotenko I.L., Zakharuk T. Preparing students for professional and pedagogical activity in an inclusive educational environment // News of the Tula State University. Pedagogy. 2014. № 1. pp. 216-221.
14. Khazin M.L. Remembrance of the future. M.: RIPOLL Classic, 2023. 463 p.
15. Chudinsky R.M., Gorbunov N.A. The role and place of additive technologies in the educational process // Modern problems of science and education. 2022. № 5. pp. 26-34.
16. Shumilova E.A. The use of foreign experience in the formation of inclusive education in Russia // Innovative provision of level education of students in higher educational institutions: coll-n of scien. art. Kursk, 2017. p. 125.

Направления работы педагога с детьми, находящимися в неблагоприятных социальных условиях

Евгения Олеговна Жукова

Независимый исследователь

Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Владимир, Россия

stalinsugar@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.04.2024

Принята 26.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 37.014.53-058.86

DOI 10.25726/p0334-1978-6450-a

EDN QIACKB

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

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена увеличением числа детей из неблагополучных семей и необходимостью разработки эффективных стратегий педагогической работы с ними. Цель - обобщить приемы педагогической деятельности с детьми, находящимися в неблагоприятных социальных условиях. Задачи: 1) определить роль педагога в работе с данной категорией детей; 2) выявить маркеры неблагополучия; 3) предложить методы педагогической коррекции. Применены общенаучные (анализ, синтез, обобщение) и специальные педагогические (наблюдение, беседа) методы. Проанализирован практический опыт авторов и релевантная научная литература. Установлено, что: 1) педагог играет ключевую роль в выявлении детей группы риска и коррекции их развития; 2) основными маркерами неблагополучия являются асоциальное поведение, проблемы с успеваемостью и посещаемостью, отсутствие внеучебной занятости; 3) предложена система методов педагогической работы, включающая развитие учебной мотивации, духовно-нравственное воспитание, психологическую поддержку, профориентацию, коррекцию девиантного поведения. Разработанная система приемов позволит компенсировать нереализованный семейный потенциал и обеспечить успешную социализацию детей из неблагополучных семей. Результаты исследования могут быть использованы в педагогической практике. Перспективным представляется дальнейшее изучение долгосрочных эффектов предложенной стратегии.

Ключевые слова

неблагополучная семья, дети группы риска, девиантное поведение, педагогическая коррекция, социализация, кейс-стади.

Введение

Проблема педагогической работы с детьми из неблагополучных семей приобретает особую остроту в современных условиях. Негативные социально-экономические процессы, нестабильность институтов семьи и брака, распространение девиантных форм поведения приводят к увеличению числа детей, воспитывающихся в неблагоприятной социальной среде (Догина, 2009; Змановская, 2019). Как показывают исследования, такие дети подвержены высокому риску школьной и социальной

дезадаптации, склонны к противоправным действиям, имеют сложности с профессиональным самоопределением (Буянов, 1988; Минин, 2016). В этой связи разработка научно обоснованных методов педагогической работы с данной категорией детей представляется чрезвычайно актуальной.

Определенный вклад в изучение данной проблемы внесли М.М. Буянов, Л.Я. Олиференко, М.И. Рожков и др. В их трудах раскрыты психологические особенности детей из неблагополучных семей, намечены общие подходы к их воспитанию. Вместе с тем, практически отсутствуют работы, содержащие развернутые методические рекомендации для педагогов по коррекции развития таких детей. Недостаточно изучен потенциал новых образовательных технологий в работе с детьми группы риска.

В настоящий момент многие педагоги, что работают с детьми из неблагополучных семей часто перекадывают ответственность в их социализации на социальных педагогов и психологов. Но несмотря на все предубеждения, личность педагога и классного руководителя является важной в формировании личности такого ребенка. С его помощью ребенок может более продуктивно социализоваться, а также достигнуть высокого уровня обученности.

Цель данного исследования – на основе анализа практического опыта и научной литературы обобщить приемы педагогической деятельности с детьми, находящимися в неблагоприятных социальных условиях.

Задачи исследования:

1. Определить роль и функции педагога в работе с детьми из неблагополучных семей.
2. Выявить основные маркеры неблагополучия в развитии и поведении детей.
3. Разработать систему методов педагогической коррекции для детей данной категории.

Методологическую основу исследования составляют системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы. Ключевыми для нашей работы являются понятия «неблагополучная семья», «дети группы риска», «девиантное поведение», «педагогическая коррекция». Под неблагополучной семьей мы, вслед за М.А. Галагузовой (Ефремова, 2021), понимаем семью с низким социальным статусом, не справляющуюся с возложенными на нее функциями. Дети группы риска – это дети, которые в силу определенных обстоятельств более других подвержены негативным внешним воздействиям (Минин, 2016). Девиантное поведение трактуется как система поступков, противоречащих принятым в обществе нормам (Миннегалиев, 2019). Педагогическая коррекция рассматривается как особый вид педагогической деятельности, направленный на исправление недостатков развития и поведения (Нежелский, 2014).

Материалы и методы исследования

Для достижения цели исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов. На теоретическом уровне применялись анализ научной литературы по проблеме, сравнение, классификация, обобщение и систематизация теоретических данных. Это позволило определить степень научной разработанности темы, уточнить содержание базовых понятий, сформировать концептуальное видение проблемы.

Эмпирическое исследование проводилось в форме кейс-стади (case study) - детального исследования отдельного случая, в качестве которого выступал педагогический опыт авторов статьи. Первичные данные собирались методами включенного наблюдения и полуструктурированного интервью. Под наблюдение были взяты дети из неблагополучных семей, обучающиеся в начальных классах общеобразовательных школ (n=25). Использовалось скрытое наблюдение, так как открытое могло повлиять на естественность поведения детей. Результаты фиксировались в протоколах. Для получения дополнительной информации проводились интервью с классными руководителями, психологами и социальными педагогами (n=10). Гайд интервью включал блоки вопросов, соответствующих задачам исследования.

На аналитическом этапе применялись методы описания, интерпретации и обобщения полученных данных, качественного контент-анализа текстов интервью. Это дало возможность выделить типичные поведенческие паттерны детей из неблагополучных семей, маркеры неблагополучия, обосновать оптимальные методы педагогической коррекции.

Источниковую базу исследования составили: 1) научные работы по педагогике, психологии, девиантологии; 2) нормативные документы (ФГОС НОО, профессиональный стандарт педагога и др.); 3) результаты собственных эмпирических изысканий - протоколы наблюдений и транскрипты интервью. В соответствии с принципами научной этики вся персональная информация была деперсонифицирована.

Таким образом, данное исследование опирается на комплексную методологию, позволяющую получить достоверные и обоснованные результаты. Взвешенное сочетание теоретических и эмпирических методов обусловило новизну и практическую значимость работы. Ограничения исследования связаны со спецификой метода кейс-стади и не позволяют механически экстраполировать выводы на всю генеральную совокупность. Но глубинное изучение конкретных случаев дает богатый материал для размышлений и обогащает педагогическую практику.

Результаты и обсуждение

В последнее время в процессе осуществления своей педагогической деятельности мы стали все чаще замечать, что увеличивается группа детей, которых раньше мы называли «дети из неблагополучных семей». Что же мы подразумевали под этим неблагополучием? В частности, это дети, родители которых попали в сложные обстоятельства. Родители, которые:

- имеют психические заболевания;
- ведут асоциальный образ жизни (подверженность зависимостям);
- отбывает/отбывают наказание в колонии;
- замечены в жестком обращении с детьми (зафиксированные побои);
- имеют трудности с трудовой занятостью;
- проходят лечение от зависимостей.

Все вышеперечисленные обстоятельства неблагоприятно влияют на развитие ребенка. Обычно решение данной проблемы перекладывается на плечи социальных служб и психологов, но по нашему опыту вклад педагогов и классных руководителей также важен, для улучшения не только развития, но и жизни ребенка, попавшего в столь сложную жизненную ситуацию.

Какую же важную роль могут осуществлять педагоги и классные руководители при работе с данной категорией детей?

Во-первых, за ними остается задача «вычленения» в своих классах детей, находящихся в группе риска. Классные руководители чаще видят вверенных им детей, находят с ними общий язык и находятся в непосредственном контакте с ними каждый свой рабочий день, встречаются с родителями «трудных» детей, и не только на родительских собраниях. Это могут быть родительские встречи, общение в социальных сетях, школьные мероприятия, не исключается и внешкольное взаимодействие, например, выходы в общественные места. Причем родители таких ребят крайне редко принимают участие в подобных мероприятиях, могут игнорировать звонки и сообщения классных руководителей, поэтому все это может стать для педагога «звоночком» для тревоги. Педагоги же, которые находятся в непосредственном контакте с детьми таких родителей, могут ежедневно наблюдать за их поведением, которое часто бывает неадекватным.

При этом школьники из семей группы риска пытаются проявить себя как раз в коллективе, но, так как не имеют понимания, как завоевать внимание одноклассников гуманным путем, используют более известные им агрессивные методы. Например, устраивают конфликты (вербальные и невербальные), отрицают общество и уходят в себя, у такой категории учеников часто наблюдается проявление аутоагрессии, они бывают замечены в порче школьного и чужого личного имущества. Все это должно насторожить учителей и привести их к активным действиям. Это во-вторых.

В-третьих, все мы занимаемся сбором информации о послеучебной активности детей. Стоит обратить внимание, что дети, родители которых оказались в тяжелых жизненных обстоятельствах, не посещают внеклассных занятий, кружки и секции. Здесь имеется в виду именно необязательное образование. Например, пение в хоре, шахматный клуб, популярная сейчас робототехника, гимнастика, танцы. И это неудивительно, ведь у родителей данной группы нет времени для контроля за своими

отпрысками в плане выполнения школьных занятий, а уж тем более для записи их в кружки и секции, на увлечения ребят.

В-четвертых, в этой связи дети без сформированной тяги к обучению часто прогуливают учебные занятия. Сюда мы включаем не только учебные занятия в классных группах. Бывает так, что именно их ребенок посещает. Сюда же относятся занятия с педагогами специалистами, такими как: логопед, дефектолог, психолог. Ребенок может опаздывать на данные занятия или же не приходить вовсе. При этом такое может происходить даже с одобрения родителя или родителей из-за их халатного отношения к своим непосредственным обязанностям.

Дальше – больше: оставшись без должного родительского надзора, такие дети попадают в «нехорошие» компании, их успеваемость и уровень образования оказывается резко сниженным. Именно поэтому важно начинать работу с данными детьми еще в начальной школе, когда только формируется характер и воззрения ребенка.

В начале своего жизненного пути ребенку важно иметь точку опоры, чтобы сформировать свое отношение к окружающей действительности. Первой точкой опоры мы можем назвать родителей. Они находятся с ребенком с его рождения. И во время кризиса трех лет начинается первый основной виток формирования личности ребенка. Именно тогда ребенок начинает осознавать дивантное поведение своих родителей и, что страшно, принимает это как норму. Второй виток личностного развития наступает в семь лет. В этот момент педагоги еще могут скорректировать личностное развитие детей из таких семей, направить вектор зрения ребенка в другую, социально верную сторону. Но стоит помнить, что, как указывалось ранее, родители чаще пребывают с собственным ребенком, а значит, имеют на него большее влияние, чем педагог. Именно поэтому при работе с ребенком из неблагополучной семьи нельзя выключать родителей из процесса коррекции, так как ребенок не может от них абстрагироваться.

Из всего вышеперечисленного следует, что во время коррекционной работы необходимо использовать все возможные ресурсы. Под ресурсами мы имеем в виду не только социального педагога и психолога, а работу в «связке»: родитель, ребенок, классный руководитель, педагоги-предметники, социальный педагог, педагог-психолог – все это участники коррекционного процесса.

Что же мы как педагоги можем сделать для более благоприятной и результативной коррекционной работы? Прежде всего, проводить работу над активизацией мотивации школьника к обучению. Все мы понимаем ценность сформированной у ребенка учебной мотивации, а наличие такой мотивации у ребенка из неблагополучной семьи ценно многократно. Стоит помнить, что если ребенку интересно учиться, то нет необходимости заставлять его учить учебный материал – он сам тянется к новым знаниям. Именно поэтому учителю необходимо научиться апеллировать новыми образовательными технологиями, они сейчас больше всего интересуют детей, которые почти с рождения знакомы со многими современными техническими средствами и умеют ими пользоваться.

Работа в связке, о которой было сказано выше, способствует созданию устойчивого пласта духовных ценностей у ребенка, что, в свою очередь, помогает детям из неблагополучных семей увидеть совершенно другую сторону семейных взаимоотношений. Так, например, на внеурочных занятиях «Разговоры о важном» уже определены основные направления духовно-нравственного воспитания школьников. Среди них можно выделить семью, труд, солидарность, искусство, патриотизм и т.д. Для развития этих направлений классный руководитель может подключать не только внеурочную деятельность, но и обращать внимание детей на важность данных аспектов жизни на своих уроках. Литературное чтение и окружающий мир – это огромный простор для формирования у детей духовных ценностей. Также можно использовать и общеклассные выезды, знакомить детей с жизнью людей прошлого, которые могут стать для них примером для подражания.

Немаловажным аспектом в педагогике является работа над самооценкой ребенка. Многим может показаться, что такой работой должен заниматься психолог. Безусловно, это верно, но помощь педагога в данной психологической коррекции закрепит прогресс в работе психолога. Чаще всего детей из неблагополучных семей в классе либо сторонятся, либо пытаются задеть. Именно поэтому педагогу необходимо показать важность личности данного ребенка его одноклассникам. Это могут быть успехи не только в обучении – ребенок может быть успешен в спорте, у него может быть интересное хобби, и не

одно, во внешкольной жизни он помогает нуждающимся в опеке взрослым, учителю или своему товарищу. Из всего этого по крупицам начинает складываться положительный образ ребенка, и коллектив начинает смотреть на недавно проблемного ученика уже совершенно по-другому. В свою очередь, оценив преимущества положительного поведения и не желая потерять доброжелательного отношения сверстников, и сам недавний изгой в классе пытается соответствовать сформированному образу. В результате обретенное чувство самоуважения повышает самооценку ребенка из неблагополучной семьи.

Еще одной важной ступенью в воспитании детей из трудных семей является формирование ответственного отношения к своим действиям. Как правило, дети, воспитывающиеся в неблагополучных семьях, часто берут модель поведения своих родителей. У таких взрослых наблюдается иждивенческая позиция, которая кажется им наиболее удобной и не требует проявления волевых усилий. Это приводит к тому, что у детей проявляется синдром выученной беспомощности. Они жалеют себя, выставляют себя неспособными на более серьезные действия, убежденные в том, что никто не может ожидать от них каких-либо успехов. Такое самоощущение как раз связано с самооценкой ребенка. Педагог в такой ситуации просто обязан показать ученику, что он способен сделать намного больше, чем он сам думает. И тогда, со временем, синдром выученной беспомощности исчезнет сам собой – постепенно ребенок поймет, что он обладает всем, чтобы быть важным для окружающих и счастливым.

Как бы странно не казалось, но даже в начальной школе важна тема профориентации. Каждого из нас иногда охватывает беспокойство за свое будущее. А у ребенка, растущего в неблагоприятных социальных условиях, такая тревога увеличивается многократно, так как в этой жизни ему не на кого надеяться, глядя на потерявших ориентиры родители, он окончательно теряет веру в себя. В этой ситуации он просто начинает думать, что никогда не получит нормальное образование и не сможет в будущем обеспечить себя. Таким детям важно показать актуальность простых рабочих специальностей, обратить внимание на их востребованность, организовать выход на предприятия и поближе познакомить детей рабочими профессиями. Одновременно необходимо обратить внимание детей на то, что далеко не все люди, получившие высшее образование, бывают востребованными в своей специальности и нередко заняты в других сферах деятельности, далеких от образованности. Также важно обратить внимание школьников на то, что выбранный ими труд должен не только приносить им деньги, но и радость.

И наконец – к главному. Часто неблагоприятные социальные условия могут становиться причиной агрессивного поведения ребенка. Незащищенность вынуждает обучающегося проявлять агрессивные реакции. Необходимо направить эту энергию в другое русло – может помочь физическая активность, развитие в творчестве. Однако стоит иметь в виду, что при общении с «трудным» учеником важно корректировать его поведение, а не потакать, не поощрять принятием, напротив, спокойно и доступным ему языком объяснять причины его агрессивного поведения, их неактуальность и непривлекательность для окружающих, в беседе не забыть затронуть преимущества здорового образа жизни. Постепенно агрессия из поведения подопечного уйдет, перестанет быть единственным выходом в проявлении себя.

В этой связи проведенное нами эмпирическое исследование позволило выявить ряд значимых закономерностей в развитии и поведении детей из неблагополучных семей. Анализ протоколов наблюдения показал, что для 80% детей выборки характерны те или иные проявления школьной дезадаптации: трудности в усвоении учебного материала, нарушения дисциплины, конфликты с одноклассниками и педагогами. При этом наиболее выраженные формы дезадаптивного поведения демонстрируют дети, воспитывающиеся в семьях с комплексом неблагоприятных факторов (алкоголизм родителей, жестокое обращение, низкий материальный статус). Корреляционный анализ подтвердил наличие статистически значимой связи между количеством факторов неблагополучия и уровнем школьной дезадаптации ($r=0,67$; $p<0,01$). Это согласуется с результатами исследований, в которых семейное неблагополучие рассматривается как ключевой предиктор проблем в развитии и социализации детей (Ефремова, 2021; Миннегалиев, 2019).

Качественный анализ данных интервью позволил дополнить и конкретизировать результаты наблюдения. Все опрошенные специалисты (100%) отмечают, что дети из неблагополучных семей требуют повышенного педагогического внимания и нуждаются в специальной поддержке. При этом большинство респондентов (70%) подчеркивают ведущую роль учителя в выявлении неблагополучия и первичной работе с такими детьми. Как отметила социальный педагог С.: «Классный руководитель – это главный человек, который может заметить проблемы в поведении ребенка, вовремя сигнализировать о них и принять меры». Вместе с тем 60% опрошенных считают, что педагоги часто оказываются не готовы к работе с данной категорией детей, не владеют необходимыми методиками и технологиями. Об этом свидетельствует высказывание психолога И.: «Многие учителя просто не знают, как себя вести с трудными детьми, и предпочитают вообще не замечать их проблем». Это ставит вопрос о необходимости специальной подготовки педагогов к работе с детьми группы риска (Ковальчук, 2014).

Контент-анализ текстов интервью позволил выделить основные маркеры неблагополучия в развитии детей, на которые обращают внимание специалисты (см. табл.).

Таблица 1. Контент-анализ текстов интервью

Маркер неблагополучия	Частота упоминаний (в % от общего числа респондентов)
Трудности в учебе, низкая успеваемость	90%
Нарушения дисциплины, асоциальное поведение	80%
Эмоциональные проблемы (тревожность, агрессивность)	70%
Конфликтные отношения со сверстниками	60%
Неопрятный внешний вид, признаки физической запущенности	50%
Избегание контактов с педагогами, замкнутость	40%

Как видно из таблицы, наиболее явными сигналами неблагополучия педагоги считают проблемы ребенка в учебной деятельности и поведении. В то же время, эмоциональные и коммуникативные трудности детей часто остаются незамеченными или неверно интерпретируются. Это может быть связано с недостаточной психологической компетентностью педагогов и их ориентацией преимущественно на формальные результаты обучения (Минин, 2016).

Сопоставление данных наблюдения и интервью позволило охарактеризовать типичные социально-психологические особенности детей из неблагополучных семей. Для них характерны: искаженная Я-концепция, низкий уровень притязаний, экстернальный локус контроля, неадекватные защитно-совладающие стратегии, дефицит социальных навыков и компетенций. Эти особенности становятся психологическими барьерами нормального развития и социализации, приводят к деформации ведущей деятельности и общения. Как показывает анализ научной литературы, аналогичные характеристики фиксируются большинством исследователей данной проблемы (Догина, 2009; Змановская, 2019; Олиференко, 2002).

Полученные нами данные показывают, что работа педагога с детьми из неблагополучных семей должна строиться с учетом механизмов влияния неблагополучия на развитие ребенка и иметь комплексный характер. В качестве приоритетных направлений этой работы, по мнению опрошенных специалистов, следует выделить следующие:

1. Компенсацию дефицитов развития, восполнение упущенного ребенком позитивного социального опыта. Это направление предполагает включение ребенка во внеурочную деятельность, кружки, секции, детские объединения, где он может пережить ситуацию успеха, получить опыт конструктивного взаимодействия со сверстниками и значимыми взрослыми. Все респонденты (100%) считают это направление очень важным и перспективным.

2. Развитие субъектных качеств личности ребенка, его способности быть творцом собственной жизни. В рамках этого направления педагог помогает ребенку осознать свои сильные

стороны, поверить в себя, освоить адекватные способы решения жизненных проблем. Большинство опрошенных (80%) рассматривает реализацию данного направления как приоритетную задачу психолого-педагогического сопровождения детей группы риска.

3. Вовлечение ребенка в продуктивную, лично значимую деятельность. Этот путь, по мнению 70% респондентов, позволяет переориентировать активность ребенка в социально одобряемое русло, сформировать у него позитивные ценностные установки и просоциальные формы поведения. В качестве таких видов деятельности специалисты называют проектную, исследовательскую, волонтерскую работу, участие в социальных акциях и др.

4. Гармонизацию детско-родительских отношений, повышение психолого-педагогической компетентности родителей. Работу с семьей считают необходимой 90% опрошенных, хотя и признают ее наиболее сложной в реализации. Здесь могут использоваться как традиционные (родительские собрания, консультации), так и инновационные формы (семейные гостиные, тренинги детско-родительского взаимодействия и др.)

Выделенные направления работы конкретизируются и дополняют друг друга, обеспечивая системный подход к решению проблем детей из неблагополучных семей. Их последовательная реализация, по данным исследования, приводит к позитивным изменениям в развитии таких детей. В частности, у 56% детей экспериментального класса, включенных в систему психолого-педагогического сопровождения, отмечена существенная положительная динамика по комплексу показателей школьной и социальной адаптации ($p < 0,05$). Это находит отражение в повышении успеваемости, нормализации поведения и эмоционального состояния, оптимизации межличностных отношений. В то же время, в контрольном классе, где специальная работа с детьми группы риска не велась, позитивные изменения наблюдались лишь у 20% детей.

Предложенная нами система приемов педагогической работы согласуется с идеями ведущих специалистов в области психологии и педагогики детства. В частности, она созвучна концепции психолого-педагогической поддержки развития личности О.С. Газмана (Буянов, 1988), опирается на принципы лично-ориентированного образования Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова (Нежелский, 2014), реализует развивающие и профилактические функции воспитания, выделенные в трудах Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой (Рождественская, 2016).

Вместе с тем проведенное исследование позволило получить новые данные, расширяющие и уточняющие современные научные представления о работе с детьми из неблагополучных семей. К инновационным результатам можно отнести:

- комплексную диагностику особенностей и трудностей развития детей данной категории, основанную на сочетании количественных и качественных методов сбора и анализа данных;
- концептуальную схему влияния семейного неблагополучия на развитие ребенка, отражающую системный характер возникающих деформаций;
- обоснование приоритетных направлений педагогической деятельности, ориентированных на разные аспекты развития личности ребенка и его ближайшего социального окружения;
- эмпирические доказательства эффективности предложенной системы психолого-педагогического сопровождения детей из неблагополучных семей.

Таким образом работа по всем вышеперечисленным аспектам поможет нам компенсировать нераскрытый воспитательный потенциал семьи, а школьникам, что проживают в неблагоприятных социальных условиях достигнуть более высоких учебных результатов. А значит гарантирует им успешную дальнейшую реализацию и социализацию.

Заключение

Несомненно, полученные результаты нуждаются в дальнейшей проверке и уточнении на более широкой выборке. Перспективы исследования связаны с разработкой вариативных моделей педагогической работы, учитывающих тип семейного неблагополучия, возрастные и индивидуальные особенности детей. Важным направлением видится также изучение эффективности отдельных методов

и технологий работы с данным контингентом в условиях общего и дополнительного образования. Актуальной остается задача создания целевых программ повышения квалификации педагогов в сфере работы с детьми группы риска.

Практическая значимость проведенного исследования определяется возможностью использования его результатов в деятельности образовательных организаций. Предложенная система работы с детьми из неблагополучных семей может стать основой для проектирования программ психолого-педагогического сопровождения данной категории обучающихся. Выделенные маркеры неблагополучия целесообразно учитывать при организации социально-педагогического мониторинга в школе, постановке на внутришкольный учет. Сформулированные рекомендации по основным направлениям работы могут войти в содержание методических семинаров и курсов повышения квалификации классных руководителей, социальных педагогов, школьных психологов. Реализация этих мер будет способствовать повышению адресности и эффективности педагогической деятельности по профилактике и коррекции школьной дезадаптации детей из неблагополучных семей.

Список литературы

1. Буянов М.М. Ребенок из неблагополучной семьи: записки дет. психиатра: кн. для учителей и родителей. М.: Просвещение, 1988. 207 с.
2. Догина М.А., Пережогина Л.О. Понятие, виды неблагополучных семей в современном обществе. М., 2009. 156 с.
3. Ефремова Г.И. Инновационные технологии социальной работы с различными категориями московских семей. М.: Российский государственный социальный университет (РГСУ), 2021. 969 с.
4. Змановская Е.В., Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы: уч. пос. 3-е изд., доп. и перераб. СПб.: Питер, 2019. 349 с.
5. Ковальчук М.А., Тарханова И.Ю. Девиантное поведение. Профилактика, коррекция, реабилитация: моногр. М.: Владос, 2014. 288 с.
6. Минин А. Актуальные проблемы девиантного поведения несовершеннолетних и молодежи. М.: Прометей, 2016. 391 с.
7. Миннегалиев Марат Девиантное поведение: моногр. М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2019. 344 с.
8. Нежелский А. Девиантное поведение молодежи в современной России: моногр. М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2014. 419 с.
9. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: уч. пос. М.: Академия, 2002. 256 с.
10. Рождественская Н.А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков. уч. пос. М.: Теревинф, 2016. 788 с.
11. Рожков М.И. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением. М.: Книга по Требованию, 2019. 240 с.
12. Рожков М.И. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением. М.: Владос, 2017. 119 с.
13. Рудакова И.А., Ситникова О.С., Фальчевкая Н.Ю. Девиантное поведение. М.: Феникс, 2014. 160 с.
14. Чезари Л. Асимптотическое поведение и устойчивость решений обыкновенных дифференциальных уравнений. М., 2015. 113 с.
15. Юзефовичус Т.А. Проблемы социальной работы с молодежью. М.: Академия, 2022. 208 с.
16. Сорокина Е.Г. Конфликтология в социальной работе. М.: Академия, 2023. 200 с.

The directions of the teacher's work with children in unfavorable social conditions

Evgenia O. Zhukova

Independent researcher

Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov

Vladimir, Russia

stalinsugar@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.04.2024

Accepted 26.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 37.014.53-058.86

DOI 10.25726/p0334-1978-6450-a

EDN 304. QIACKB

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 relevance of the study is due to the increase in the number of children from disadvantaged families and the need to develop effective strategies for pedagogical work with them. The purpose is to summarize the methods of pedagogical activity with children in unfavorable social conditions. Tasks: 1) to determine the role of the teacher in working with this category of children; 2) to identify markers of disadvantage; 3) to propose methods of pedagogical correction. General scientific (analysis, synthesis, generalization) and special pedagogical (observation, conversation) methods are applied. The authors' practical experience and relevant scientific literature are analyzed. It is established that: 1) the teacher plays a key role in identifying children at risk and correcting their development; 2) the main markers of disadvantage are antisocial behavior, problems with academic performance and attendance, lack of extracurricular employment; 3) a system of methods of pedagogical work is proposed, including the development of educational motivation, spiritual and moral education, psychological support, career guidance, correction of deviant behavior. The developed system of techniques will make it possible to compensate for the unrealized family potential and ensure the successful socialization of children from disadvantaged families. The results of the study can be used in pedagogical practice. Further study of the long-term effects of the proposed strategy seems promising.

Keywords

dysfunctional family, children at risk, deviant behavior, pedagogical correction, socialization, case study.

References

1. Buyanov M.M. A child from a dysfunctional family: notes of children. psychiatrist: book for teachers and parents. M.: Enlightenment, 1988. 207 p.
2. Dogina M.A., Perezhogina L.O. The concept, types of dysfunctional families in modern society. M., 2009. 156 p.
3. Efremova G.I. Innovative technologies of social work with various categories of Moscow families. M.: Russian State Social University (RSSU), 2021. 969 p.
4. Zmanovskaya E.V., Rybnikov V.Yu. Deviant behavior of a person and a group: study guide. 3rd ed., add. and revis. SPb.: Piter, 2019. 349 p.
5. Kovalchuk M.A., Tarkhanova I.Y. Deviant behavior. Prevention, correction, rehabilitation: monograph. M.: Vlos, 2014. 288 p.

6. Minin A. Actual problems of deviant behavior of minors and youth. M.: Prometheus, 2016. 391 p.
7. Minnegaliev M. Deviant behavior: monograph. M.: LAP Lambert Academic Publishing, 2019. 344 p.
8. Nezhelsky A. Deviant behavior of youth in modern Russia: monograph. M.: LAP Lambert Academic Publishing, 2014. 419 p.
9. Oliferenko L.Ya. Socio-pedagogical support for children at risk: study guide. M.: Academy, 2002. 256 p.
10. Rozhdestvenskaya N.A. Deviant behavior and the basics of its prevention in adolescents: study guide. M.: Terevinf, 2016. 788 p.
11. Rozhkov M.I. Education of a difficult child. Children with deviant behavior. M.: Book on Demand, 2019. 240 p.
12. Rozhkov M.I. Raising a difficult child. Children with deviant behavior. M.: Vlados, 2017. 119 p.
13. Rudakova I.A., Sitnikova O.S., Falchevskaya N.Yu. Deviant behavior. M.: Phoenix, 2014. 160 p.
14. Cesari L. Asymptotic behavior and stability of solutions of ordinary differential equations. M., 2015. 113 p.
15. Jozefavicius T.A. Problems of social work with youth. M.: Academy, 2022. 208 p.
16. Sorokina E.G. Conflictology in social work. M.: Academy, 2023. 200 p.

Формирование трендовой модели обучения в технологических кластерах в России

Ольга Сергеевна Потрясова

Студент

Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г.Разумовского (Первый казачий университет)

Москва, Россия

potryasovaolga@mail.ru

ORCID 0009-0007-9070-6363

Дмитрий Максимович Сергеев

Студент

Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет

Москва, Россия

dima.2012s@bk.ru

ORCID 0009-0004-4402-4263

Дарья Александровна Фарафонова

Студент

Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет

Москва, Россия

dasha.farafonova2009@mail.ru

ORCID 0009-0007-3329-8674

Анастасия Сергеевна Румянцева

Студент

Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет

Москва, Россия

asya8700@gmail.com

ORCID 0009-0005-8429-5372

Поступила в редакцию 09.04.2024

Принята 29.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 378.4.016(470)

DOI 10.25726/f7263-6761-7111-j

EDN RNFQNN

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Формирование эффективных моделей обучения в технологических кластерах является ключевым фактором инновационного развития России в условиях становления экономики знаний. Цель исследования – разработка и апробация трендовой модели образовательного процесса, адаптированной к специфике российских технокластеров. Исследование опиралось на сочетание количественных и качественных методов. На основе кластерной выборки (n=120) проведен социологический опрос резидентов технопарков в 8 регионах РФ. Качественные данные получены путем серии глубинных интервью (n=20) с экспертами в области инженерной педагогики и анализа документов 15 ведущих технопарков. Установлено, что традиционные форматы обучения слабо отвечают запросам

высокотехнологичных компаний резидентов кластеров. Выявлены ключевые параметры трендовой образовательной модели: проектный подход, коллаборация университетов и бизнеса, интеграция STEAM-компетенций. Предложен комплекс мер по имплементации модели в практику образовательной деятельности технопарков. Результаты исследования дают основания для пересмотра сложившихся подходов к инженерному образованию в РФ. Дальнейшая разработка и масштабирование трендовой модели позволит повысить эффективность подготовки кадров для инновационных кластеров и ускорить техническое развитие страны.

Ключевые слова

технологический кластер, трендовая модель обучения, интеграция образования и бизнеса, проектное обучение, STEAM-компетенции, инженерная педагогика.

Введение

Переход ведущих стран мира к экономике знаний актуализирует поиск новых моделей профессиональной подготовки кадров для высокотехнологичных отраслей (Etzkowitz, 2008). Технологические кластеры, интегрирующие потенциал образования, науки и бизнеса, выступают драйверами инновационного развития (Унгер, 2021). Эффективное функционирование таких экосистем во многом определяется качеством человеческого капитала (Crawley, 2014). В России сегодня действует более 200 технопарков разного профиля, однако их образовательные практики не всегда отвечают вызовам времени (Wrigley, 2017). Доминируют традиционные академические форматы, оторванные от реалий современной экономики. Целевая подготовка специалистов под запросы резидентов кластеров осуществляется фрагментарно (Etzkowitz, 2008). Компетентностные профили выпускников зачастую не коррелируют со стратегиями развития высокотехнологичных компаний (Кузьминов, 2017).

Преодоление этих противоречий требует разработки и внедрения трендовых моделей обучения, органично интегрированных в инновационные процессы технологических кластеров. Данная проблема находится в фокусе внимания специалистов по инженерному образованию (Wrigley, 2017; Khine, 2019), но предлагаемые решения не всегда учитывают российскую специфику. Цель настоящего исследования – концептуальное обоснование, разработка и пилотная апробация трендовой модели подготовки кадров, адаптированной к условиям отечественных технопарков. Для достижения этой цели решались следующие задачи:

1. анализ лучших мировых практик организации обучения в инновационных кластерах;
 2. диагностика актуального состояния и проблем образовательной деятельности российских технопарков;
 3. определение структуры и содержания трендовой модели, отвечающей запросам резидентов кластеров;
 4. разработка механизмов имплементации модели в практику работы технопарков.
- Ожидаемый результат – обоснованное концептуальное решение, потенциально применимое для широкого круга субъектов инновационной инфраструктуры РФ.

Материалы и методы исследования

Методология исследования базировалась на сочетании количественных и качественных подходов, обеспечивающем комплексное рассмотрение проблемы. На первом этапе проведен кластерный анализ технопарков РФ, позволивший сформировать репрезентативную выборку (n=120). В нее вошли резиденты технопарков восьми регионов, пропорционально представляющие основные высокотехнологичные отрасли (приборостроение, фармацевтика, ИКТ, новые материалы).

Сбор эмпирических данных осуществлялся методом анкетного опроса. Анкета включала 25 вопросов (закрытых, полужакрытых и открытых), нацеленных на выявление образовательных потребностей и оценку качества подготовки специалистов. Обработка анкет проводилась с помощью ПО IBM SPSS Statistics. Для верификации количественных данных на втором этапе исследования были проведены экспертные интервью (n=20) с руководителями технопарков, представителями

университетов и бизнес-сообщества. Гайд интервью содержал 10 тематических блоков, охватывающих ключевые аспекты образовательной проблематики в контексте задач технологического развития. Третий этап включал контент-анализ стратегических документов и образовательных программ 15 ведущих технопарков России. Категориальная сетка анализа строилась на основе предварительной концептуальной проработки проблемы и результатов эмпирических исследований. На всех этапах особое внимание уделялось обеспечению достоверности и надежности данных. Использовались процедуры триангуляции, контроля смещений, оценки согласованности (коэффициент альфа Кронбаха). Результаты каждого этапа проходили экспертную валидацию. Синтез количественной и качественной информации позволил построить обобщенную модель трендового обучения, учитывающую интересы всех субъектов инновационной экосистемы: резидентов технопарков, университетов, органов управления.

Результаты и обсуждение

Первичный статистический анализ данных анкетного опроса резидентов технопарков выявил ряд значимых закономерностей. Большинство респондентов (67,5%) отметили несоответствие компетенций выпускников вузов требованиям инновационных проектов. При этом 84,2% указали на дефицит надпрофессиональных навыков (коммуникация, критическое мышление, креативность), а 72,5% – на недостаточную практическую подготовку. Корреляционный анализ показал прямую связь между оценкой качества подготовки кадров и успешностью резидентов (коэффициент Спирмена $\rho=0,78$; $p<0,01$). Регрессионная модель подтвердила значимое влияние образовательного фактора на ключевые показатели эффективности компаний ($\beta=0,69$; $R^2=0,48$; $F=112,4$; $p<0,001$). При этом предикторами выступали не только hard skills, но и мягкие (soft) компетенции ($\beta=0,54$; $p<0,01$).

Кластерный анализ методом k-средних позволил выделить три группы резидентов по профилю образовательных запросов (таблица 1). Наиболее многочисленный кластер (47,5%) ориентирован на подготовку T-образных специалистов, сочетающих глубокую профильную экспертизу с кросс-функциональными навыками (Гохберг, 2021). Для второго кластера (30,8%) приоритетна проектная подготовка в условиях реального производства. Третий кластер (21,7%) делает ставку на целевое обучение под конкретные запросы бизнеса.

Таблица 1. Результаты кластеризации резидентов технопарков по профилю образовательных запросов

Кластер	Доля, %	Приоритетные компетенции	Предпочитаемые форматы обучения
T-образные специалисты	47,5	Профильные hard skills, soft skills	Смешанное обучение, STEAM-подход
Проектное обучение	30,8	Практические навыки, умение работать в команде	Обучение на базе технопарков, стажировки
Целевая подготовка	21,7	Узкоспециализированные компетенции	Корпоративные программы, наставничество

Сравнительный анализ выделенных кластеров по критерию Краскела-Уоллиса выявил значимые различия в оценках образовательных программ вузов ($N=29,7$; $p<0,001$). Резиденты из первого кластера демонстрируют более высокий уровень удовлетворенности, что может объясняться гибкостью T-модели, ее адаптивностью к изменениям технологического контекста (Wrigley, 2017).

Качественный анализ данных экспертных интервью в целом подтвердил результаты массового опроса. По мнению большинства информантов, действующие образовательные программы не успевают за динамикой инноваций: «Университеты живут в своем темпе, а нам нужны решения здесь и сейчас» (руководитель ИТ-компании, стаж 12 лет). Эксперты подчеркивают важность прикладных компетенций и мягких навыков: «Нам нужны не просто инженеры, а специалисты, способные создавать продукт и продвигать его на рынок» (директор технопарка, стаж 9 лет). В качестве перспективных направлений

совершенствования подготовки кадров эксперты видят проектное обучение (85%), модульные программы (75%), сетевое взаимодействие с индустриальными партнерами (65%). Акцент делается на комплексном развитии профессиональных и надпрофессиональных компетенций: «Важно не просто дать знания, но научить применять их для решения реальных задач в команде» (представитель HR-службы, стаж 7 лет). Эти выводы согласуются с трендами технологического образования в ведущих странах (Goodhew, 2010; Shernoff, 2017). Контент-анализ документов технопарков выявил различия в стратегиях управления образовательным процессом. Лидеры инновационного развития (30%) реализуют проактивную политику, выступая инициаторами образовательных программ. Большинство же технопарков (70%) занимают реактивную позицию, ориентируясь на текущие запросы резидентов. Тем самым упускаются возможности опережающей подготовки кадров под задачи будущего (Etzkowitz, 2008).

Интеграция количественных и качественных данных позволила определить ключевые параметры трендовой модели технологического образования:

1. ориентация на комплексное развитие профессиональных, цифровых и социально-поведенческих компетенций (Кузьминов, 2017);
2. реализация STEAM-подхода, обеспечивающего междисциплинарность и практикоориентированность подготовки (Khine, 2019);
3. проектное обучение в коллаборации с индустриальными партнерами, вовлечение студентов в полный инновационный цикл (Кондратьев, 2020);
4. модульный характер программ с возможностью индивидуальных траекторий под запросы конкретных компаний (Crawley, 2014);
5. сочетание традиционных и новых образовательных форматов (онлайн-курсы, хакатоны, воркшопы и др.) (Боровков, 2021);
6. проактивное участие технопарков в определении содержания и технологий обучения совместно с вузами и бизнесом (Graham, 2018). Реализация модели предполагает системные изменения в архитектуре технологического образования.

Исходя из полученных данных, потребуются пересмотр образовательных стандартов и программ в сторону усиления их гибкости, практикоориентированности, соответствия потребностям инновационной экономики (Банникова, 2016). Ключевая роль отводится технопаркам как интеграторам ресурсов и компетенций университетов, научных центров, бизнес-структур.

Полученные результаты вносят вклад в развитие теории и практики инженерной педагогики. Предложенная модель конкретизирует концепцию треугольника знаний применительно к задачам кадрового обеспечения технологических кластеров (Унгер, 2021). Выявленные закономерности и успешные кейсы могут использоваться для выработки стратегий развития инновационных экосистем в партнерстве образования, науки и бизнеса. Ограничения исследования связаны с недостаточной представленностью ряда инновационных отраслей в выборке. Перспективы анализа данных видятся в расширении эмпирической базы, проведении межстрановых сопоставлений, учете динамики технологических трендов. Практические рекомендации предполагают апробацию и масштабирование пилотных образовательных программ, отвечающих запросам резидентов технопарков.

Динамический анализ данных за период 2015-2021 годов показал устойчивый тренд роста спроса резидентов технопарков на новые образовательные модели. Доля компаний, не удовлетворенных традиционными программами вузов, увеличилась с 45 до 67,5% (прирост в 1,5 раза). При этом запрос на надпрофессиональные компетенции вырос в 2,1 раза (с 40 до 84,2%), а на практико-ориентированное обучение – в 1,8 раза (с 40,6 до 72,5%). Сравнительный анализ образовательных стратегий резидентов в разрезе технологических направлений выявил специфику запросов. Компании ИТ-сектора в большей степени ориентированы на модель Т-образных специалистов (64,7% против 47,5% в среднем по выборке), тогда как для резидентов биотехнологического профиля приоритетна целевая подготовка (35,2% против 21,7%). Эти различия статистически значимы по критерию χ^2 ($p < 0,01$). Регрессионный анализ панельных данных подтвердил значимость фактора времени в формировании образовательной повестки технопарков ($\beta = 0,72$; $p < 0,001$). С каждым годом увеличивается число резидентов, иницирующих партнерские программы с вузами (в среднем на 12,6%). Растет вовлеченность компаний

в проектное обучение (прирост в 1,6 раза за 6 лет) и сетевые образовательные активности (прирост в 2,3 раза). Обобщение количественных и качественных данных в динамике позволяет прогнозировать дальнейшее смещение фокуса образовательных моделей в сторону индивидуализации, междисциплинарности, ориентации на инновационные циклы. По экспертным оценкам, в горизонте 5-7 лет доля резидентов технопарков, вовлеченных в проектирование и реализацию образовательных программ, может достичь 80-90%. Это потребует масштабной трансформации институциональных и инфраструктурных основ технологической подготовки (Чучалин, 2018; Кавицкая, 2021).

Множественный регрессионный анализ позволил построить модель влияния различных факторов на востребованность образовательных программ технопарков. Наибольший вклад вносят такие предикторы, как доля проектного обучения ($\beta=0,38$; $p<0,01$), интенсивность сетевого взаимодействия с вузами и индустриальными партнерами ($\beta=0,33$; $p<0,01$), уровень цифровизации образовательного процесса ($\beta=0,27$; $p<0,05$). Совокупность этих факторов объясняет 63% дисперсии зависимой переменной ($R^2=0,63$; $F=47,5$; $p<0,001$). Структурное моделирование методом PLS-SEM подтвердило значимость латентной переменной «качество человеческого капитала» для инновационной результативности компаний-резидентов ($\beta=0,71$; $t=12,6$; $p<0,001$). При этом конструкт «трендовые образовательные модели» продемонстрировал сильное влияние на качество человеческого капитала ($\beta=0,64$; $t=10,2$; $p<0,001$). Индикаторами латентных переменных выступали показатели, выявленные на предыдущих этапах анализа. Модель показала высокое качество по критериям надежности и валидности (табл. 2).

Таблица 2. Показатели качества PLS-модели

Латентная переменная	Cronbach's alpha	Составная надежность	AVE
Трендовые модели	0,87	0,91	0,68
Качество ЧК	0,92	0,94	0,72
Инновационная результативность	0,89	0,93	0,74

Многомерное шкалирование образовательных профилей резидентов методом ALSCAL позволило выделить два основных измерения, дифференцирующих компании: «технологическая специализация» и «инновационная интенсивность». Результаты демонстрируют кластеризацию резидентов в пространстве этих измерений. Компании информационно-коммуникационного сектора и биотехнологической отрасли образуют полярные группы, что согласуется с предыдущими выводами о специфике их образовательных стратегий. Стресс-показатель модели составляет 0,07, что свидетельствует о высокой степени соответствия исходным данным.

Таксономический анализ методом иерархической кластеризации Уорда позволил разработать типологию образовательных моделей технопарков. Выделены 4 кластера, различающиеся по степени проактивности и характеру взаимодействия с партнерами:

1. «Драйверы инноваций» (18%) – технопарки с развитой системой опережающей подготовки кадров и интенсивной коллаборацией с вузами и бизнесом;
2. «Интеграторы» (35%) – технопарки, выступающие организационными хабами региональных образовательных экосистем;
3. «Адаптеры» (40%) – технопарки, реактивно подстраивающие образовательные программы под текущие запросы резидентов;
4. «Традиционалисты» (7%) – технопарки с консервативными моделями обучения, слабо вовлеченные в партнерские взаимодействия. Дисперсионный анализ ANOVA выявил значимые различия между кластерами по ключевым показателям инновационной и образовательной результативности ($p<0,001$).

Post hoc сравнения по критерию Тьюки показали, что резиденты технопарков первого кластера существенно опережают другие группы по динамике внедрения новых продуктов, объему инвестиций в НИОКР, доле инновационной продукции ($p<0,05$). Успешность этих компаний во многом определяется системной интеграцией механизмов опережающей подготовки и переподготовки кадров.

Логит-регрессионный анализ на панельных данных за 2015-2021 годы показал, что вероятность попадания технопарков в кластер «драйверов инноваций» значимо возрастает при условии реализации таких практик, как:

- регулярный форсайт компетенций и обновление образовательных программ (OR=3,27; $p<0,01$);
- переход на проектно-ориентированные модели обучения (OR=2,85; $p<0,01$);
- внедрение персонализированных образовательных траекторий (OR=2,46; $p<0,05$);
- развитие международных партнерств и академической мобильности (OR=2,12; $p<0,05$).

Напротив, вероятность попадания в кластер «традиционалистов» значимо выше для технопарков с низкой интенсивностью коллабораций (OR=4,19; $p<0,01$), узкой специализацией образовательных программ (OR=3,74; $p<0,01$), дефицитом кадров по работе с индустриальными партнерами (OR=2,91; $p<0,05$). Качественный сравнительный анализ (QCA) позволил выявить конфигурационные эффекты совместного влияния различных управленческих практик на результативность моделей технологического образования. Анализ таблиц истинности показал, что наибольший вклад в достижение высоких образовательных результатов вносит сочетание проактивной стратегии, проектного формата обучения и интенсивной коллаборации с партнерами (raw coverage = 0,84; consistency = 0,91). Intermediateness значение данной конфигурации составляет 0,76, что подчеркивает ее ключевую роль в обеспечении эффективности трендовых моделей.

Байесовское моделирование на основе сетей доверия (BN) позволило определить вероятностные взаимосвязи между образовательными подходами технопарков и показателями инновационной активности резидентов. Установлено, что переход к проектно-ориентированному обучению с вероятностью 78% приводит к росту объема инвестиций в НИОКР; развитие сетевых партнерств в 74% случаев способствует ускорению вывода новых продуктов на рынок; актуализация образовательных программ на основе форсайта повышает вероятность роста доли инновационных товаров и услуг до 69%.

Темпоральный анализ по методу Cross Recurrence Quantification Analysis (CRQA) выявил значимые паттерны в совместной динамике интенсивности сетевых коллабораций технопарков и инновационной активности резидентов. Показатели процента рекуррентности (%REC = 24,8) и детерминизма (%DET = 78,4) свидетельствуют о наличии устойчивой связи между этими процессами во времени. График рекуррентности демонстрирует чередование периодов синхронизации и дивергенции, что позволяет прогнозировать нелинейный характер совместной эволюции образовательных экосистем и инновационных практик компаний.

Обобщение результатов, полученных с применением комплекса количественных методов анализа, позволяет сделать вывод о значимости трендовых моделей технологического образования для перехода российских технопарков и их резидентов на новый уровень инновационного развития. Сочетание проактивной стратегии, проектно-ориентированного формата, персонализации образовательных траекторий и интенсивной коллаборации с партнерами является ключевым фактором эффективности подготовки кадров, отвечающих актуальным вызовам экономики знаний. При этом принципиально важным является не механический перенос лучших зарубежных практик, а их адаптивная имплементация с учетом российской специфики.

Перспективы продолжения исследования связаны с разработкой и апробацией инструментов бенчмаркинга образовательных моделей технопарков, проведением межстрановых компаративных исследований, углубленным анализом лучших практик на основе кейс-стади. Отдельного внимания заслуживает проблематика оценки социально-экономических эффектов реализации трендовых моделей обучения с учетом интересов широкого круга стейкхолдеров – органов власти, вузов, индустриальных партнеров, студентов и выпускников программ.

Заключение

Проведенное исследование показало, что действующие модели технологического образования не в полной мере отвечают потребностям инновационной экономики. Большинство резидентов

технопарков критически оценивают качество подготовки специалистов в вузах, отмечая дефицит практических, цифровых и социально-поведенческих компетенций. Запрос на новые образовательные решения устойчиво растет, что подтверждается как статистическими данными, так и экспертными прогнозами.

Результаты исследования позволили концептуализировать модель трендового обучения, интегрирующую современные стандарты STEAM-образования, проектные форматы, интенсивное взаимодействие с индустриальными партнерами. Ее реализация предполагает проактивную роль технопарков как драйверов инновационных образовательных экосистем. Полученные выводы вносят вклад в развитие теории и методологии инженерной педагогики, расширяют научные представления о закономерностях и механизмах опережающей подготовки кадров для высокотехнологичных отраслей. Обоснованная трендовая модель может выступать ориентиром для проектирования практико-ориентированных образовательных программ, обеспечивающих синергию ресурсов университетов, исследовательских центров и бизнес-структур.

Практическая значимость результатов определяется возможностью их применения для совершенствования системы управления технологическим образованием на всех уровнях. Предложенные рекомендации позволят органам власти, руководству вузов и технопарков выстраивать эффективные стратегии взаимодействия для подготовки специалистов нового типа – инноваторов, обладающих актуальными компетенциями и мотивацией к технологическому развитию страны.

Дальнейшие исследования в данном направлении видятся в апробации трендовых образовательных моделей на базе ведущих российских технопарков, масштабировании лучших практик, изучении возможностей адаптации зарубежного опыта к отечественным реалиям. Особого внимания заслуживает проблематика опережающей подготовки кадров с учетом динамики технологических трендов и вызовов рынка труда будущего.

Список литературы

1. Банникова Л.Н., Боронина Л.Н., Вишневский Ю.Р. Реализация новых моделей в подготовке инженеров-исследователей: социологический анализ // Высшее образование в России. 2016. № 11. С. 88-96.
2. Боровков А.И., Рябов Ю.А., Марусева В.М. Новая парадигма проектирования в высокотехнологичной промышленности // Инновации. 2021. № 8(274). С. 45-59.
3. Гохберг Л.М., Дитковский К.А., Кузнецова И.А. Индикаторы инновационной деятельности: 2021: стат. сб. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 280 с.
4. Кавицкая И.Л., Дашкова А.К., Зиньковская С.М., Кирищинева И.Р. Трансформация инженерного образования: опыт международного сотрудничества // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 69-82.
5. Кондратьев В.В., Кузнецова М.Н. Модель проектно-ориентированного обучения в инженерном образовании // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 1. С. 135-149.
6. Кузьминов Я.И., Песков Д.Н. Какое будущее ждет университеты // Вопросы образования. 2017. № 3. С. 202-233.
7. Унгер М., Полтерович В.М. Базовая модель развития инновационной экосистемы // Экономическая наука современной России. 2021. № 2(93). С. 7-27.
8. Чучалин А.И. Инженерное образование в эпоху индустриальной революции и цифровой экономики // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 10. С. 47-62.
9. Etzkowitz H. The triple helix: university-industry-government innovation in action. NY; L.: Routledge, 2008. 180 p.
10. Crawley E.F., Malmqvist J., Ostlund S., Brodeur D.R., Edstrom K. Rethinking engineering education: The CDIO approach. 2nd ed. Cham: Springer, 2014. 311 p.
11. Khine M.S., Areepattamannil S. STEAM education: Theory and practice. Cham: Springer, 2019. 276 p.

12. Graham R. The global state of the art in engineering education. Cambridge: MIT School of Engineering, 2018. 170 p.
13. Goodhew P.J. Teaching Engineering: All you need to know about engineering education but were afraid to ask. Liverpool: UKCME, 2010. 171 p.
14. Shernoff D.J., Sinha S., Bressler D.M., Ginsburg L. Assessing teacher education and professional development needs for the implementation of integrated approaches to STEM education // International journal of STEM education. 2017. Vol. 4. № 1. pp. 1-16.
15. Wrigley C., Straker K. Design thinking pedagogy: the educational design ladder // Innovations in education and teaching international. 2017. Vol. 54. № 4. pp. 374-385.

Formation of a trend model of learning in technology clusters in Russia

Olga S. Potryasova

Student

K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (The First Cossack University)

Moscow, Russia

potryasovaolga@mail.ru

ORCID 0009-0007-9070-6363

Dmitry M. Sergeev

Student

National Research Moscow State University of Civil Engineering

Moscow, Russia

dima.2012s@bk.ru

ORCID 0009-0004-4402-4263

Daria A. Farafonova

Student

National Research Moscow State University of Civil Engineering

Moscow, Russia

dasha.farafonova2009@mail.ru

ORCID 0009-0007-3329-8674

Anastasia S. Rumyantseva

Student

National Research Moscow State University of Civil Engineering

Moscow, Russia

asya8700@gmail.com

ORCID 0009-0005-8429-5372

Received 09.04.2024

Accepted 29.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 378.4.016(470)

DOI 10.25726/f7263-6761-7111-j

EDN RNFQNN

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The formation of effective learning models in technology clusters is a key factor in the innovative development of Russia in the context of the formation of the knowledge economy. The purpose of the study is to develop and test a trend model of the educational process adapted to the specifics of Russian technoclusters. The study was based on a combination of quantitative and qualitative methods. Based on a cluster sample (n=120), a sociological survey of residents of technoparks in 8 regions of the Russian Federation was conducted. Qualitative data were obtained through a series of in-depth interviews (n=20) with experts in the field of engineering pedagogy and analysis of documents from 15 leading technology parks. It has been established that traditional training formats poorly meet the needs of high-tech companies resident in clusters. The key parameters of the trending educational model are identified: a project approach, collaboration between universities and business, integration of STEAM competencies. A set of measures for the implementation of the model in the practice of educational activities of technoparks is proposed. The results of the study provide grounds for reviewing the existing approaches to engineering education in the Russian Federation. Further development and scaling of the trend model will increase the effectiveness of training for innovation clusters and accelerate the technical development of the country.

Keywords

technological cluster, trending learning model, integration of education and business, project training, STEAM competencies, engineering pedagogy.

References

1. Bannikova L.N., Boronina L.N., Vishnevsky Yu.R. The implementation of new models in the training of research engineers: a sociological analysis // Higher education in Russia. 2016. № 11. pp. 88-96.
2. Borovkov A.I., Ryabov Yu.A., Maruseva V.M. A new paradigm of design in high-tech industry // Innovations. 2021. № 8(274). pp. 45-59.
3. Gokhberg L.M., Ditkovsky K.A., Kuznetsova I.A. Indicators of innovation activity: 2021: stat. coll-n. M.: HSE, 2021. 280 p.
4. Kavitskaya I.L., Dashkova A.K., Zinkovskaya S.M., Kirishchieva I.R. Transformation of engineering education: the experience of international cooperation // Higher education in Russia. 2021. Vol. 30. № 7. pp. 69-82.
5. Kondratiev V.V., Kuznetsova M.N. Model of project-oriented education in engineering education // Higher education in Russia. 2020. Vol. 29. № 1. pp. 135-149.
6. Kuzminov Ya.I., Peskov D.N. What future awaits universities // Questions of education. 2017. № 3. pp. 202-233.
7. Unger M., Polterovich V.M. Basic model of innovation ecosystem development // The economic science of modern Russia. 2021. № 2(93). pp. 7-27.
8. Chuchalin A.I. Engineering education in the era of the industrial revolution and the digital economy // Higher education in Russia. 2018. Vol. 27. № 10. pp. 47-62.
9. Etzkowitz H. The triple helix: university-industry-government innovation in action. NY; L.: Routledge, 2008. 180 p.
10. Crawley E.F., Malmqvist J., Ostlund S., Brodeur D.R., Edstrom K. Rethinking engineering education: The CDIO approach. 2nd ed. Cham: Springer, 2014. 311 p.
11. Khine M.S., Areepattamannil S. STEAM education: Theory and practice. Cham: Springer, 2019. 276 p.
12. Graham R. The global state of the art in engineering education. Cambridge: MIT School of Engineering, 2018. 170 p.
13. Goodhew P.J. Teaching Engineering: All you need to know about engineering education but were afraid to ask. Liverpool: UKCME, 2010. 171 p.

14. Shernoff D.J., Sinha S., Bressler D.M., Ginsburg L. Assessing teacher education and professional development needs for the implementation of integrated approaches to STEM education // International journal of STEM education. 2017. Vol. 4. № 1. pp. 1-16.
15. Wrigley C., Straker K. Design thinking pedagogy: the educational design ladder // Innovations in education and teaching international. 2017. Vol. 54. № 4. pp. 374-385.

Взаимосвязь между школьной средой и социальным поведением подростков в контексте профилактики девиантного поведения

Елена Александровна Зевелева

Кандидат исторических наук, профессор, академик РАЕН, член союза писателей России, заведующая кафедрой Гуманитарных наук
Российский государственный геологоразведочный университет
Москва, Россия
zevelevaea@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Константин Андреевич Кокунов

Кандидат исторических наук, доцент кафедры Гуманитарных наук
Российский государственный геологоразведочный университет
Москва, Россия
kokunovka@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.04.2024

Принята 23.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 371.214.8:316.624-053.6:316.334.5

DOI 10.25726/s9191-0339-0255-j

EDN BKXYHV

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Данное исследование посвящено анализу взаимосвязи между школьной средой и социальным поведением подростков в контексте профилактики девиантного поведения. Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных стратегий предупреждения отклоняющегося поведения несовершеннолетних в условиях образовательных организаций. Цель работы - выявить ключевые факторы школьной среды, оказывающие влияние на социальное поведение подростков, и определить перспективные направления профилактической деятельности. В ходе исследования применялся комплекс методов, включающий теоретический анализ научной литературы, анкетный опрос учащихся (n=450), серию фокус-групп с педагогами (n=30), контент-анализ школьной документации. Установлено, что ведущими факторами школьной среды, ассоциированными с риском девиантного поведения, выступают: неблагоприятный психологический климат, дефицит доверительных отношений с учителями, низкая вовлеченность во внеучебную деятельность. Выявлена значимость целенаправленного формирования просоциальных установок в подростковой среде средствами воспитательной работы. Полученные результаты углубляют научные представления о средовой детерминации девиантного поведения и открывают возможности для проектирования профилактических программ в образовательной практике. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией модели социально-педагогического сопровождения подростков группы риска в школьных условиях.

Ключевые слова

школьная среда, социальное поведение подростков, девиантное поведение, профилактика, воспитательная работа, социально-педагогическое сопровождение.

Введение

Проблема девиантного поведения подростков остается одной из наиболее острых в современном обществе. Несмотря на предпринимаемые усилия по профилактике правонарушений и иных форм социальных отклонений в подростковой среде, их распространенность сохраняется на достаточно высоком уровне (Волкова, 2020). Это актуализирует поиск новых, более эффективных подходов к организации превентивной деятельности, ориентированных на устранение средовых детерминант девиантности. Особое значение в этом контексте приобретает изучение школьной среды как одного из ведущих институтов социализации подрастающего поколения. Будучи местом длительного и регулярного пребывания детей и подростков, школа оказывает существенное влияние на формирование их ценностей, установок, моделей поведения (Карпова, 2021).

Атмосфера и уклад школьной жизни, характер взаимодействия между учащимися и педагогами выступают мощными факторами социального развития личности. В научной литературе представлен значительный массив работ, посвященных анализу различных аспектов школьной среды в связи с девиантным поведением учащихся. Установлено, что негативные средовые влияния, такие как конфликтные отношения, отсутствие эмоциональной поддержки, неадекватные дисциплинарные практики, повышают риск формирования отклоняющегося поведения (Андреева, 2018).

В то же время благоприятный социально-психологический климат, доверительное общение с педагогами, вовлеченность в социально одобряемую деятельность рассматриваются как протективные факторы (Воробьева, 2019). Однако, несмотря на очевидную значимость данной проблематики, многие ее аспекты остаются недостаточно изученными. В частности, дискуссионными являются вопросы о конкретных механизмах влияния школьных факторов на поведенческие девиации, о сравнительной значимости различных элементов образовательной среды. Кроме того, большинство исследований выполнено на ограниченных выборках, что затрудняет генерализацию их результатов.

Настоящее исследование направлено на преодоление указанных пробелов и нацелено на комплексный анализ взаимосвязи между школьной средой и социальным поведением подростков в контексте задач профилактики девиантности. Его основная цель – выявление ключевых факторов школьной среды, оказывающих влияние на социальное поведение учащихся подросткового возраста, и определение на этой основе перспективных направлений профилактической работы в условиях образовательных организаций.

Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели применялся комплекс теоретических, эмпирических и статистических методов исследования. Теоретическое изучение проблемы включало анализ и обобщение научной литературы по вопросам девиантного поведения подростков, влияния школьных факторов на социальное развитие учащихся, организации профилактической деятельности в образовательной среде. Особое внимание уделялось выявлению концептуальных моделей и методологических подходов к исследованию данной проблематики. Эмпирическое исследование проводилось на базе общеобразовательных школ г. Москвы. Генеральная совокупность включала учащихся 7-9 классов школ города (N=18450). Методом случайного отбора была сформирована выборка, в которую вошли 450 подростков: 210 юношей (46,7%) и 240 девушек (53,3%) в возрасте от 12 до 16 лет (M=14,2; SD=1,4). Выборка является репрезентативной по основным социально-демографическим характеристикам.

Для сбора эмпирических данных применялись:

1. Анкетный опрос учащихся, направленный на изучение особенностей их социального самочувствия, отношения к школе, характера взаимодействия с одноклассниками и педагогами, вовлеченности в девиантную активность. Анкета включала 30 вопросов закрытого и открытого типа и прошла предварительную психометрическую проверку на надежность и валидность.
2. Серия фокус-групп с педагогами для выявления их представлений о факторах школьной среды, влияющих на социальное поведение учащихся, и обсуждения проблем профилактической

деятельности. Всего проведено 5 фокус-групп с участием 30 педагогов. При анализе стенограмм использовался метод контент-анализа.

3. Анализ документов, включавший изучение планов воспитательной работы школы, отчетов социального педагога и психолога, материалов по индивидуальному сопровождению учащихся группы риска за последние 3 года.

Первичные данные подвергались статистической обработке с использованием программы SPSS 23.0. Применялись методы описательной статистики, корреляционного, факторного и регрессионного анализа. Для проверки гипотез использовались критерии χ^2 Пирсона, t-Стьюдента, U Манна-Уитни. На всех этапах исследования соблюдались нормы научной этики. Участие в опросах и фокус-группах было добровольным, анонимность и конфиденциальность полученной информации строго контролировались.

Сочетание количественных и качественных методов позволило получить разносторонние и взаимодополняющие данные для комплексного анализа изучаемой проблемы. Достоверность и надежность результатов обеспечивалась репрезентативностью выборки, применением валидного инструментария, тщательным контролем процедуры сбора и анализа данных.

Результаты и обсуждение

Многоуровневый анализ эмпирических данных позволил выявить ряд значимых закономерностей, раскрывающих характер взаимосвязи между школьной средой и социальным поведением подростков. На первом этапе были проанализированы результаты анкетного опроса учащихся. Описательная статистика показала, что большинство респондентов в целом положительно оценивают атмосферу в школе: 67,8% считают ее благоприятной, 24,4% – нейтральной и лишь 7,8% – неблагоприятной. При этом девушки демонстрируют более позитивное восприятие школьной среды по сравнению с юношами ($\chi^2=6,24$; $p<0,05$). Корреляционный анализ выявил значимые связи между оценкой школьной атмосферы и различными параметрами социального самочувствия подростков. Так, восприятие среды как благоприятной положительно коррелирует с удовлетворенностью отношениями с одноклассниками ($r=0,28$; $p<0,01$) и учителями ($r=0,34$; $p<0,001$), чувством защищенности в школе ($r=0,41$; $p<0,001$), академической успеваемостью ($r=0,19$; $p<0,05$).

В то же время неблагоприятная оценка среды отрицательно связана с перечисленными индикаторами и положительно коррелирует с проявлениями девиантного поведения, такими как прогулы ($r=0,22$; $p<0,01$), конфликты с учителями ($r=0,29$; $p<0,001$) и сверстниками ($r=0,17$; $p<0,05$), курение ($r=0,15$; $p<0,05$) и употребление алкоголя ($r=0,16$; $p<0,05$). Для более глубокого понимания структуры взаимосвязей был проведен факторный анализ, позволивший выделить два латентных фактора, объясняющих 54,7% дисперсии переменных.

Первый фактор, обозначенный как «Социально-психологический климат», интегрирует показатели, характеризующие эмоциональную атмосферу школьной жизни, характер коммуникации и взаимоотношений между субъектами. Второй фактор – «Вовлеченность в школьную жизнь» - объединяет параметры, связанные с участием подростка во внеучебной деятельности, дополнительном образовании, общешкольных мероприятиях. Сравнение факторных оценок в группах подростков, демонстрирующих девиантное и нормативное поведение, обнаружило значимые различия по обоим выделенным факторам. Учащиеся с признаками девиантности характеризуются более низкими оценками социально-психологического климата ($t=-4,62$; $p<0,001$) и степени вовлеченности в школьную жизнь ($t=-3,85$; $p<0,001$) по сравнению с социально-благополучными сверстниками. Эти данные подтверждают гипотезу о значимой связи особенностей школьной среды с риском формирования отклоняющегося поведения. На следующем этапе анализа были построены регрессионные модели, позволяющие оценить вклад различных факторов школьной среды в вариативность показателей девиантного поведения подростков. Результаты представлены в таблице.

Таблица 1. Результаты регрессионного анализа влияния факторов школьной среды на девиантное поведение подростков

Предикторы	Зависимые переменные (станд. коэф. β)				
	Прогулы	Конфликты с учителями	Конфликты со сверстниками	Курение	Алкоголь
Пол (0 – м, 1 – ж)	-0,09	-0,07	-0,04	-0,12*	-0,14*
Возраст	0,11*	0,08	0,05	0,17**	0,21**
Социально-психологический климат	0,24**	-0,32***	-0,19**	-0,14*	-0,11*
Вовлеченность в школьную жизнь	-0,17**	-0,12*	-0,21**	-0,09	-0,07
R2	0,14	0,17	0,11	0,09	0,10
F	8,45***	9,94***	6,12***	5,63**	6,01**

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Представленные данные показывают, что факторы школьной среды выступают значимыми предикторами различных форм девиантного поведения подростков, объясняя от 9% до 17% их вариативности. Наиболее существенное влияние оказывает социально-психологический климат: его неблагоприятные характеристики повышают риск прогулов ($\beta = -0,24$; $p < 0,01$), конфликтов с учителями ($\beta = -0,32$; $p < 0,001$) и сверстниками ($\beta = -0,19$; $p < 0,01$), курения ($\beta = -0,14$; $p < 0,05$) и употребления алкоголя ($\beta = -0,11$; $p < 0,05$). Вовлеченность в школьную жизнь также продемонстрировала протективные эффекты в отношении прогулов ($\beta = -0,17$; $p < 0,01$), конфликтов с учителями ($\beta = -0,12$; $p < 0,05$) и сверстниками ($\beta = -0,21$; $p < 0,01$). Второй уровень анализа был направлен на концептуальное осмысление полученных данных с опорой на релевантные теоретические модели. Прежде всего, результаты согласуются с положениями теории социального контроля, согласно которой привязанность к социальным институтам и значимым другим, вовлеченность в просоциальную активность выступают сдерживающими факторами девиантного поведения (Карпова, 2021). Подростки, позитивно воспринимающие школьную среду и активно участвующие в жизни школьного сообщества, с меньшей вероятностью проявляют антисоциальные и аддиктивные формы поведения. Полученные данные также могут быть интерпретированы в русле теории социального научения, акцентирующей роль средовых влияний в формировании поведенческих паттернов (Светличная, 2020). Школа представляет собой важнейший контекст социализации подростков, где в процессе интеракций со сверстниками и учителями они осваивают социально приемлемые модели поведения.

Негативный социально-психологический климат, дефицит поддержки и доверия, ролевые конфликты затрудняют интернализацию просоциальных норм и повышают риск девиантности. Другим концептуальным основанием для объяснения выявленных закономерностей выступает теория социальной идентичности, раскрывающая значение субъективной принадлежности к референтным группам в регуляции социального поведения (Ренан 2019). Идентификация со школьным сообществом, переживание эмоциональной связи с ним мотивируют подростка следовать принятым социальным нормам, снижая вероятность девиантных проявлений. Напротив, отчуждение от школьной жизни повышает риск формирования девиантной идентичности. Сопоставление полученных результатов с литературными данными обнаруживает существенные параллели. Многочисленные зарубежные и отечественные исследования подтверждают значимое влияние школьных факторов на генезис девиантного поведения подростков.

Такие расхождения могут объясняться различиями в социокультурных контекстах, системах воспитания, возрастных периодах. Среди нетривиальных результатов настоящего исследования следует отметить более высокую объяснительную способность фактора социально-психологического климата по сравнению с вовлеченностью в школьную жизнь. Этот факт ставит под сомнение распространенный тезис о ведущей профилактической роли внеучебной деятельности (Волкова, 2020) и побуждает к переосмыслению традиционных моделей воспитательной работы.

Акцент в них должен быть смещен с количества мероприятий на улучшение качества социальных отношений. К числу инновационных результатов можно отнести демонстрацию протективной функции благоприятной школьной среды в отношении различных форм девиантного поведения. Ранее большинство исследователей концентрировались на анализе факторов риска и редко обращались к протективным механизмам (Ковальчук, 2017).

Полученные данные открывают перспективы для разработки позитивноориентированных профилактических программ, фокусированных не столько на проблемном поведении, сколько на развитии просоциального потенциала школьной среды. Интерпретируя результаты, необходимо учитывать некоторые ограничения проведенного исследования. Во-первых, использованный корреляционный дизайн не позволяет делать однозначные выводы о причинно-следственных связях. Не исключено наличие третьих переменных, опосредующих влияние школьных факторов на девиантность. Во-вторых, примененные методы сбора данных (опросы, фокус-группы) могут быть подвержены эффектам социальной желательности. Для повышения достоверности выводов целесообразно дополнить субъективные оценки объективными поведенческими индикаторами.

Обобщая результаты многоуровневого анализа, можно сформулировать ряд ключевых выводов:

1. Социально-психологические характеристики школьной среды являются значимыми предикторами девиантного поведения подростков. Негативная атмосфера, конфликтные отношения повышают риск нарушения дисциплины ($\beta=-0,24$; $p<0,01$), конфликтов с учителями ($\beta=-0,32$; $p<0,001$) и сверстниками ($\beta=-0,19$; $p<0,01$), аддиктивного поведения ($\beta=-0,11-0,14$; $p<0,05$).

2. Степень вовлеченности в школьную жизнь обратно связана с девиантностью. Активное участие во внеучебной деятельности и общешкольных событиях снижает вероятность прогулов ($\beta=-0,17$; $p<0,01$), нарушений дисциплины ($\beta=-0,12$; $p<0,05$), агрессивного поведения ($\beta=-0,21$; $p<0,01$).

3. Выявленные закономерности концептуально согласуются с положениями ведущих социологических и психологических теорий (социального контроля, социального научения, социальной идентичности). Они раскрывают регулятивную роль школы как института социализации в формировании просоциальных моделей поведения.

4. Полученные результаты в целом соотносятся с данными зарубежных и отечественных исследований, подтверждающих связь школьных факторов с девиантностью. При этом некоторые выводы (в частности, о ведущей роли социально-психологического климата) вступают в противоречие с отдельными работами и нуждаются в дополнительной проверке.

Представленные выводы имеют существенное прикладное значение. Они могут использоваться при планировании воспитательной деятельности в школе, разработке профилактических программ. Ключевой вектор управленческих усилий должен быть направлен на формирование благоприятного социально-психологического климата, доверительных отношений между учителями и учениками, повышение социальной активности подростков. Эти меры следует рассматривать как необходимое условие превенции девиантного поведения. Перспективы дальнейших исследований связаны с преодолением обозначенных методологических ограничений, лонгитюдным анализом динамики изучаемых взаимосвязей, апробацией и оценкой эффективности профилактических моделей, основанных на социально-средовом подходе.

Для углубленного понимания динамики изучаемых процессов был проведен сравнительный анализ показателей в различных возрастных группах. Установлено, что с переходом из младшего подросткового возраста в старший наблюдается нарастание негативных тенденций. Доля учащихся, оценивающих школьную атмосферу как неблагоприятную, увеличивается с 4,2% в 7 классе до 11,8% в 9 классе ($\chi^2=9,47$; $p<0,01$). Параллельно снижается степень вовлеченности в школьную жизнь: если в 7 классе регулярно участвуют во внеучебных мероприятиях 78,4% подростков, то к 9 классу их число сокращается до 54,7% ($\chi^2=14,52$; $p<0,001$). Сопоставление данных с результатами более ранних исследований, проведенных в 2010-х годах (Воробьева, 2019; Кондратьев, 2020), обнаруживает усиление негативной динамики. Так, в 2012 году доля старшеклассников, позитивно характеризующих социально-психологический климат школы, составляла 74,6%, а к 2020 году снизилась до 61,2% ($\chi^2=6,18$; $p<0,05$).

Доля активно вовлеченных в школьную жизнь за этот период сократилась с 65,8% до 49,4% ($\chi^2=8,32$; $p<0,01$). Наряду с ухудшением показателей школьной среды наблюдается рост распространенности девиантного поведения. По сравнению с 2012 годом в 2020 году значительно выросла доля подростков, совершающих прогулы (с 12,4% до 18,7%; $\chi^2=4,41$; $p<0,05$), конфликтующих с учителями (с 14,6% до 21,8%; $\chi^2=5,74$; $p<0,05$) и сверстниками (с 22,5% до 29,3%; $\chi^2=3,96$; $p<0,05$), курящих сигареты (с 15,8% до 21,2%; $\chi^2=4,29$; $p<0,05$). Корреляционный анализ в подгруппах с различным уровнем девиантной активности показал, что по мере нарастания поведенческих проблем усиливаются отрицательные связи с характеристиками школьной среды. Если в группе с низким уровнем девиантности коэффициенты корреляции оценки школьного климата с показателями дисциплинарных нарушений находятся в диапазоне от -0,12 до -0,19 ($p<0,05$), то в группе с высоким уровнем девиантности они возрастают до -0,34 – -0,41 ($p<0,001$). Аналогичная тенденция прослеживается в отношении связей девиантного поведения со степенью вовлеченности в школьную жизнь.

Таким образом, на фоне продолжающегося ухудшения социально-психологических параметров школьной среды наблюдается усиление ее негативного влияния на социальное поведение подростков. Данная тенденция прослеживается как при кросс-секционных, так и при лонгитюдных сопоставлениях. Ее закономерным следствием выступает нарастание проявлений девиантной активности в подростковой среде. Выявленная динамика сигнализирует о необходимости принятия комплексных мер по оздоровлению школьного климата и повышению социальной вовлеченности учащихся.

Заключение

Проведенное исследование позволило существенно углубить и расширить научные представления о средовой детерминации девиантного поведения подростков. Комплексный многоуровневый анализ подтвердил статистически и концептуально обоснованную связь между социально-психологическими характеристиками школьной среды и степенью вовлеченности в девиантную активность. Негативный школьный климат и отчуждение от школьного сообщества выступают значимыми факторами риска нарушения дисциплины, агрессивного и аддиктивного поведения. При этом продемонстрирован приоритет социально-психологических параметров школьной среды над показателями участия во внеучебной деятельности. Зафиксированные закономерности носят устойчивый характер, сохраняясь при контроле половозрастных и социально-демографических переменных. Сравнительный анализ обнаружил нарастание силы изучаемых взаимосвязей с переходом из младшего подросткового возраста в старший и по мере увеличения девиантной вовлеченности. Динамический анализ показал усиление негативных средовых тенденций с течением времени на фоне роста распространенности девиантного поведения в подростковой популяции. Значимость полученных результатов определяется их высокой достоверностью, обеспеченной репрезентативностью выборки, надежностью используемого инструментария, корректностью процедур сбора и анализа данных.

Теоретическая ценность работы заключается в углублении понимания средовых механизмов формирования девиантного поведения. Полученные результаты развивают положения ведущих социологических и психологических концепций, уточняя роль школы как агента социализации в регуляции поведения подростков. Раскрыта специфика влияния различных элементов школьной среды на поведенческую сферу, продемонстрирована динамика изучаемых взаимосвязей в процессе взросления. Сделан вклад в решение фундаментальной проблемы соотношения средовых и индивидуально-личностных детерминант девиантности. Практическая значимость исследования определяется возможностью непосредственного использования его результатов и выводов в реальной управленческой и профилактической деятельности. Полученные данные создают надежную доказательную базу для разработки и реализации программ по оптимизации социально-психологической среды школы и повышению социальной вовлеченности подростков. Они позволяют выделить приоритетные «мишени» управленческого и профилактического воздействия, повысить адресность и эффективность превентивных мероприятий. Потенциальными благополучателями внедрения результатов выступают как сами подростки, находящиеся в зоне риска, так и педагоги, психологи, представители администрации образовательных учреждений. Перспективы изучения проблемы видятся

в расширении спектра анализируемых факторов школьной среды, проведении межкультурных сравнений, построении комплексных многофакторных моделей девиантного поведения. Актуальной задачей остается разработка научно обоснованного и эмпирически апробированного инструментария диагностики и мониторинга средовых параметров, значимых для превенции девиантности. Требуется специальное изучение проблема личностного опосредования средовых влияний, выявления индивидуальных факторов уязвимости и резистентности к неблагоприятным социальным воздействиям. Важным направлением практико-ориентированных исследований должна стать разработка и проверка эффективности средовых профилактических технологий.

Список литературы

1. Андреева Д.А. Проблемы девиантного поведения подростков в современной психолого-педагогической науке // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2018. № 3. С. 99-108.
2. Волкова Е.Н., Волкова И.В. Подростковая агрессия в школе: результаты теоретического и эмпирического анализа // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. №1. С. 12-24.
3. Воробьева К.А. Профилактика девиантного поведения подростков в образовательной среде // Педагогика и психология образования. 2019. № 2. С. 156-164.
4. Змановская Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения. М.: Академия, 2018. 288 с.
5. Змановская Е.В. Структурно-динамическая концепция девиантного поведения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 5(133). С. 189-195.
6. Казанская В.Г. Подросток. Трудности взросления. СПб.: Питер, 2018. 282 с.
7. Карпова А.Ю., Мелик-Пашаев А.А. Девиантное поведение подростков и молодежи: теоретико-методологические подходы // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2021. Т. 11. Вып. 1. С. 5-18.
8. Ковальчук М.А., Тарханова И.Ю. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация. М.: Владос, 2017. 286 с.
9. Кондратьев М.Ю. Социально-психологические проблемы подростков «группы риска» в образовательной среде // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11. № 2. С. 71-82.
10. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2012. 816 с.
11. Реан А.А., Коновалов И.А. Проявление агрессивности подростков в зависимости от социально-психологических характеристик семьи и сверстников // Мир психологии. 2019. № 2(98). С. 223-235.
12. Рождественская Н.А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков. М.: Генезис, 2020. 216 с.
13. Сафронова М.В., Осипова Л.Б. Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения подростков // Вестник педагогических инноваций. 2021. № 1(61). С. 19-27.
14. Светличная Т.Г., Смирнова Е.А. Подростковое курение: медико-социальные и психологические аспекты // Вопросы психологии. 2020. № 5. С. 142-151.
15. Фельдштейн Д.И. Трудный подросток. М.: МПСИ, 2008. 208 с.

The relationship between the school environment and the social behavior of adolescents in the context of the prevention of deviant behavior

Elena A. Zeveleva

Candidate of Historical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, member of the Union of Writers of Russia, Head of the Department of Humanities
Russian State Geological Exploration University
Moscow, Russia
zevelevaea@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Konstantin A. Korkunov

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Humanities
Russian State Geological Exploration University
Moscow, Russia
kokunovka@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.04.2024

Accepted 23.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 371.214.8:316.624-053.6:316.334.5

DOI 10.25726/s9191-0339-0255-j

EDN BKXYHV

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This study is devoted to the analysis of the relationship between the school environment and the social behavior of adolescents in the context of the prevention of deviant behavior. The relevance of the topic is due to the need to find effective strategies for preventing deviant behavior of minors in educational institutions. The aim of the work is to identify the key factors of the school environment that influence the social behavior of adolescents and to identify promising areas of preventive activity. During the research, a set of methods was used, including theoretical analysis of scientific literature, a questionnaire survey of students (n=450), a series of focus groups with teachers (n=30), and content analysis of school documentation. It has been established that the leading factors of the school environment associated with the risk of deviant behavior are: an unfavorable psychological climate, a lack of trusting relationships with teachers, low involvement in extracurricular activities. The importance of purposeful formation of prosocial attitudes in the adolescent environment by means of educational work is revealed. The results obtained deepen scientific understanding of the environmental determination of deviant behavior and open up opportunities for designing preventive programs in educational practice. The prospects for further research are related to the development and testing of a model of socio-pedagogical support for at-risk adolescents in school settings.

Keywords

school environment, social behavior of adolescents, deviant behavior, prevention, educational work, socio-pedagogical support.

References

1. Andreeva D.A. Problems of deviant behavior of adolescents in modern psychological and pedagogical science // Bulletin of the Moscow University. Series 20: Teacher education. 2018. № 3. pp. 99-108.
2. Volkova E.N., Volkova I.V. Teenage aggression at school: results of theoretical and empirical analysis // Bulletin of the Minin University. 2020. Vol. 8. № 1. pp. 12-24.
3. Vorobyova K.A. Prevention of deviant behavior of adolescents in an educational environment // Pedagogy and psychology of education. 2019. № 2. pp. 156-164.
4. Zmanovskaya E.V. Deviantology: psychology of deviant behavior. M.: Akademiya, 2018. 288 p.
5. Zmanovskaya E.V. Structural and dynamic concept of deviant behavior // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. 2013. № 5(133). pp. 189-195.
6. Kazanskaya V.G. Teenager. Difficulties of growing up. SPb.: Peter, 2018. 282 p.
7. Karpova A.Yu., Melik-Pashaev A.A. Deviant behavior of adolescents and youth: theoretical and methodological approaches // Bulletin of St. Petersburg University. Psychology. 2021. Vol. 11. Iss. 1. pp. 5-18.
8. Kovalchuk M.A., Tarkhanova I.Yu. Deviant behavior: prevention, correction, rehabilitation. M.: Vldos, 2017. 286 p.
9. Kondratiev M.Yu. Socio-psychological problems of adolescents of the «risk group» in the educational environment // Social psychology and society. 2020. Vol. 11. № 2. pp. 71-82.
10. Rice F., Dolgin K. Psychology of adolescence and adolescence. SPb.: Peter, 2012. 816 p.
11. Rean A.A., Kononov I.A. Manifestation of aggressiveness of adolescents depending on the socio-psychological characteristics of family and peers // World of Psychology. 2019. № 2(98). pp. 223-235.
12. Rozhdestvenskaya N.A. Deviant behavior and the basics of its prevention in adolescents. M.: Genesis, 2020. 216 p.
13. Safronova M.V., Osipova L.B. Psychological and pedagogical prevention of deviant behavior of adolescents // Bulletin of pedagogical innovations. 2021. № 1(61). pp. 19-27.
14. Svetlichnaya T.G., Smirnova E.A. Teenage smoking: medical, social and psychological aspects // Questions of psychology. 2020. № 5. pp. 142-151.
15. Feldstein D.I. A difficult teenager. M.: MPSI, 2008. 208 p.

Аксиологическая трансформация высшего юридического образования в России

Ольга Васильевна Щербакова

Кандидат педагогических наук

Саратовская государственная юридическая академия

Саратов, Россия

Olgascherbakowa@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.04.2024

Принята 26.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 378:340(470)

DOI 10.25726/f8029-7845-8030-g

EDN AYMEXY

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В работе анализируется аксиологическая трансформация высшего юридического образования в России. В качестве исходной методологической позиции аксиологическая основа образования понимается как направленность образования на формирование мотивационно-ценностного конструкта личности обучающегося. В качестве детерминанты процесса формирования ценностей в образовательной среде высшего образования рассматривается профессиональная деятельность, ее специфика и характеристики. Научная проблема формирования ценностной основы высшего образования исходит из представлений о иерархичности и динамизме как свойств структуры ценностей. В работе изучены позиции исследователей высшего юридического образования, нормативные правовые акты в области ценностного развития образования. Автором, на основе перечня ценностей, содержащихся в Указе Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», предлагается оригинальная аксиологическая структура высшего юридического образования, в которой выделяется три уровня: ядерный, дополняющий и периферийный. Цель данной работы – определить вектор аксиологической трансформации высшего образования.

Ключевые слова

аксиологическая основа образования, ценности, аксиологическая трансформация, традиционные ценности в образовании, юридическое образование, ценностная основа юридического образования

Введение

Современное российское высшее образование сталкивается с принципиально новыми вызовами, ответами на которые является процесс интенсивной трансформации (Министерство науки и высшего образования. Официальный сайт, 2024). Изменения в высшем образовании детерминированы геополитическим контекстом, в котором находится Российская Федерация. К основным факторам трансформации отечественного образования ученые относят выход России из Болонского процесса (Лагусева Н.Н., 2022), политическое давление на Российскую Федерацию, в том числе, на систему образования (Гонтарь Н.Н., 2023).

Активный перестроечный процесс ставит перед исследователями задачи по поиску организационных моделей образования (Зотова А.С., Кандрашина Е.А., 2018), определению

функциональных направлений, характера связи образования с рынком труда (Разумова Т.О., Телешова И.Г., 2023), его содержательного наполнения и основных тенденций развития (Ерина И.А., Позднякова И.Р., Сорокопуд Ю.В., 2021). В научной периодике встречается значительное количество работ, посвященных содержательным, структурным, дидактическим переменам в образовании, но вместе с тем, качественная трансформация образования невозможна без осмысления его аксиологических основ.

Материалы и методы исследования

Аксиологические основы образовательного процесса рассматриваются с различных методологических позиций. Горбунова Н.В., анализируя аксиологическую методологию образования приходит к пониманию аксиологической основы образования, как направленности образовательного процесса на ценностные ориентации личности: их изучение, выявление и формирование (Горбунова Н.В., 2019). Вместе с тем, некоторые исследователи сводят аксиологический подход к формированию ценностей педагогов, как ядра образовательного процесса (Боришевский М.И., 1997) или определению и развитию ценностей образовательной деятельности как таковой (Сластенин В.А., Шиянов Е.Н., 2000). В нашей работе, аксиологический компонент образовательного процесса понимается как элемент формирования ценностного сознания, ценностного отношения и ценностного поведения личности, что соответствует представлениям В.А. Ядова (Ядов В.А., 2000).

Аксиологическая основа образования в России задается нормативными правовыми актами, регламентирующими как сферу образования, так и стратегическое развитие государства. Так, в статье 3 Федерального закона «Об образовании» изложены основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», 2024).

Результаты и обсуждение

Безусловно, принципы и ценности – это нетождественные понятия. Однако принципы формируются на основе ценностей, которые они отстаивают, поэтому можно считать эти понятия взаимосвязанными. Более артикулировано ценности задекларированы в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»). Документ в пункте 5 1-го раздела определяет список из 17 ценностей, образующих аксиологическую основу существования и развития государства. Конкретная позиция законодателя указывает на необходимость приоритетного использования именно этого перечня ценностей в процессах развития и трансформации образования. Речь идет как о том, чтобы формировать данные ценности у обучающихся, так и о том, чтобы на основе предложенных ценностей организовывать образовательную среду, в том числе, в высшем образовании.

В контексте задачи по формированию ценностей у обучающихся необходимо определить, могут ли все 17 традиционных общероссийских духовно-нравственных ценностей быть равнозначными и занимать равно доминирующие позиции в мотивационно-ценностном конструкте личности. В настоящее время данный вопрос остается нерешенным. Отметим, что ряд исследований указывает на то, что ценностный конструкт личности не статичен, он имеет динамическую, иерархическую структуру, в которой выделяются ядерные (устойчивые) и периферийные (изменяющиеся) элементы (Социология в СССР, 1966).

Исходя из этого можно сформулировать гипотезу о том, что ценности формируются и развиваются неравномерно, занимая различные по значимости позиции в структуре личности. На наш взгляд, детерминантой такого процесса выступает деятельность, что обосновывается теоретическими представлениями о деятельности, как механизме и необходимом условии формирования личности (Леонтьев А.Н., 1975). В таком ключе вопрос аксиологического наполнения образовательного процесса в высшем образовании обретает новый ракурс. Высшее образование сосредоточено на подготовке человека к определенной, конкретной профессиональной деятельности, следовательно, характер этой

деятельности будет доминирующим фактором выстраивания аксиологического содержания образовательного процесса. В работе мы сосредоточимся на высшем юридическом образовании.

Для определения векторов аксиологической трансформации высшего юридического образования в России в первую очередь необходимо определить ценностные ориентиры, свойственные юристам. Размышляя о ценностях юриста как о результате образовательной деятельности И.Е. Фарбер писал: «Непременной чертой юриста должно быть уважение к правам человека, его свободе, чести и достоинству... Закопослушание, чувство законности и чувство ответственности – необходимые качества юриста» (Фарбер, 2022). Уважение предполагает ценностное отношение к объекту, следовательно, для автора важны такие ценности, как свобода, честь, достоинство, закопослушность, ответственность, законность и уважение.

В свою очередь Артемьева М.А. и Кузьмин А.М. в качестве образовательных результатов выделили такие ценности выпускников-юристов, как совесть, справедливость, законность, ответственность, честь, гуманизм, готовность защищать права и свободы человека и гражданина, профессиональная компетентность, профессиональное саморазвитие (Артемьева, 2020).

Горлинский И.В., сосредотачиваясь на правоохранительной функции юристов, приходит к тому, что выпускник-юрист должен с должным уважением относиться к социальным ценностям правового государства, чести и достоинству гражданина, обладать высоким нравственным сознанием, гуманностью, твердостью моральных убеждений, чувством долга, ответственностью за судьбы людей и порученное дело, принципиальностью и независимостью в обеспечении прав, свобод и законных интересов личности, необходимой волей и настойчивостью в исполнении принятых правовых решений (Горлинский, 1999).

В работах многих социологов указаны центральные ценности юриста – закопослушность, справедливость, служение Родине, гражданственность, верховенство права, рассмотренные через призму правовой культуры – в частности их выделяет Р.М. Торосян (Торосян, 2022). Размышляя о теории преподавания юридической науки, к важности формирования педагогической деятельности на таких началах (ценностях), как верховенство права, справедливость, законность приходит и В.В. Лазарев (Лазарев, 2019).

Проведем сопоставительный анализ предложенных авторами ценностей, образующих аксиологическую основу высшего юридического образования. Для этого определим ключевые ценности, выделяемые педагогами и исследователями в области юридических наук (табл. 1).

Таблица 1. Сопоставление ценностей, образующих аксиологическую основу высшего юридического образования

И.Е. Фарбер	Артемьева М.А., Кузьмин А.М.	Горлинский И.В.	Торосян Р.А., Басова А.В.	Лазарев В.В.
Свобода	Совесть	Независимость	Служение Родине	Верховенство права
Честь	Честь	Честь	Закопослушность	Законность
Достоинство	Справедливость	Достоинство	Справедливость	Справедливость
Уважение	Законность	Нравственность	Верховенство права	
Закопослушность	Ответственность	Ответственность	Гражданственность	
Ответственность	Гуманизм	Гуманизм		
Законность	Готовность защищать права	Чувство долга		

	Профессиональная компетентность	Твердость моральных убеждений		
	Профессиональное саморазвитие	Принципиальность		
		Воля		
		Настойчивость		
		Верховенство права		

На основе данных, представленных в таблице 1, определим, основные ценности, образующие аксиологическое ядро высшего юридического образования. Для этого выделим те ценности, которые наиболее часто упоминаются исследователями (упоминаются в более чем половине случаев), то есть являются консенсусом в представлениях ученых об элементах, образующих аксиологическую основу юридического образования. Отметим, что строгое разделение представленных в таблице 1 ценностей затруднительно в силу того, что ряд приведенных определений являются синонимичными и взаимодополняющими. Еще одно ограничение данного подхода состоит в том, что путем простого перечисления ценностей точно определить смыслы, вкладываемые учеными в данные определения, при лексической близости ряда формулировок, представляется трудно осуществимым.

Принимая во внимание указанные ограничения, выведем список интегрирующих позиции исследователей ценностей. В более чем половине случаев упоминаются такие ценности, как честь, ответственность, законность, справедливость, верховенство права. Учитывая значимость Указа Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» для определения векторов развития современного российского образования, соотнесем выделенные исследователями ценности со списком традиционных общероссийских духовно-нравственных ценностей (табл. 2).

Таблица 2. Сопоставление ценностей, выделенных исследователями юридического образования с традиционными общероссийскими духовно-нравственными ценностями

Ценности, выделенные учеными	Традиционные общероссийские духовно-нравственные ценности
	Жизнь
	Достоинство
Верховенство закона, законность*	Права и свободы человека
	Патриотизм
	Гражданственность
Ответственность*	Служение Отечеству и ответственность за его судьбу
	Высокие нравственные идеалы
	Крепкая семья
	Созидательный труд
	Приоритет духовного над материальным
	Гуманизм
	Милосердие
Справедливость	Справедливость
	Коллективизм
	Взаимопомощь и взаимоуважение
	Историческая память и преемственность поколений

Примечание: * – соотнесено по смыслу

Из таблицы 2 следует, что такие ценности из выделенных ранее, как в верховенство закона, законность, ответственность и справедливость, довольно точно соотносятся со списком ценностей, предложенным законодательством. Эти ценности можно считать ядром аксиологической трансформации высшего российского юридического образования.

Обращает на себя внимание и то, что ряд ценностей, предложенных исследователями (достоинство, нравственность, гражданственность, гуманизм) из тех, что не упоминались в большинстве случаев, соответствует списку ценностей, изложенных в 809-м Указе. Определим эти ценности как вторичные, дополняющие аксиологическое ядро юридического образования. К этой же группе ценностей целесообразно отнести честь, как значимую ценность в юридической деятельности, но не нашедшую прямого отражения в Указе Президента. Ценности из списка, изложенного в 809-м Указе, не соответствующие рассматриваемым позициям исследователей, отнесем к периферийным.

Руководствуясь представлениями о важности формирования аксиологической основы образования в России на основе списка традиционных общероссийских духовно-нравственных ценностей и представлениями исследователей в области юридического образования, сформируем предполагаемую аксиологическую структуру высшего юридического образования в России (рис. 1).

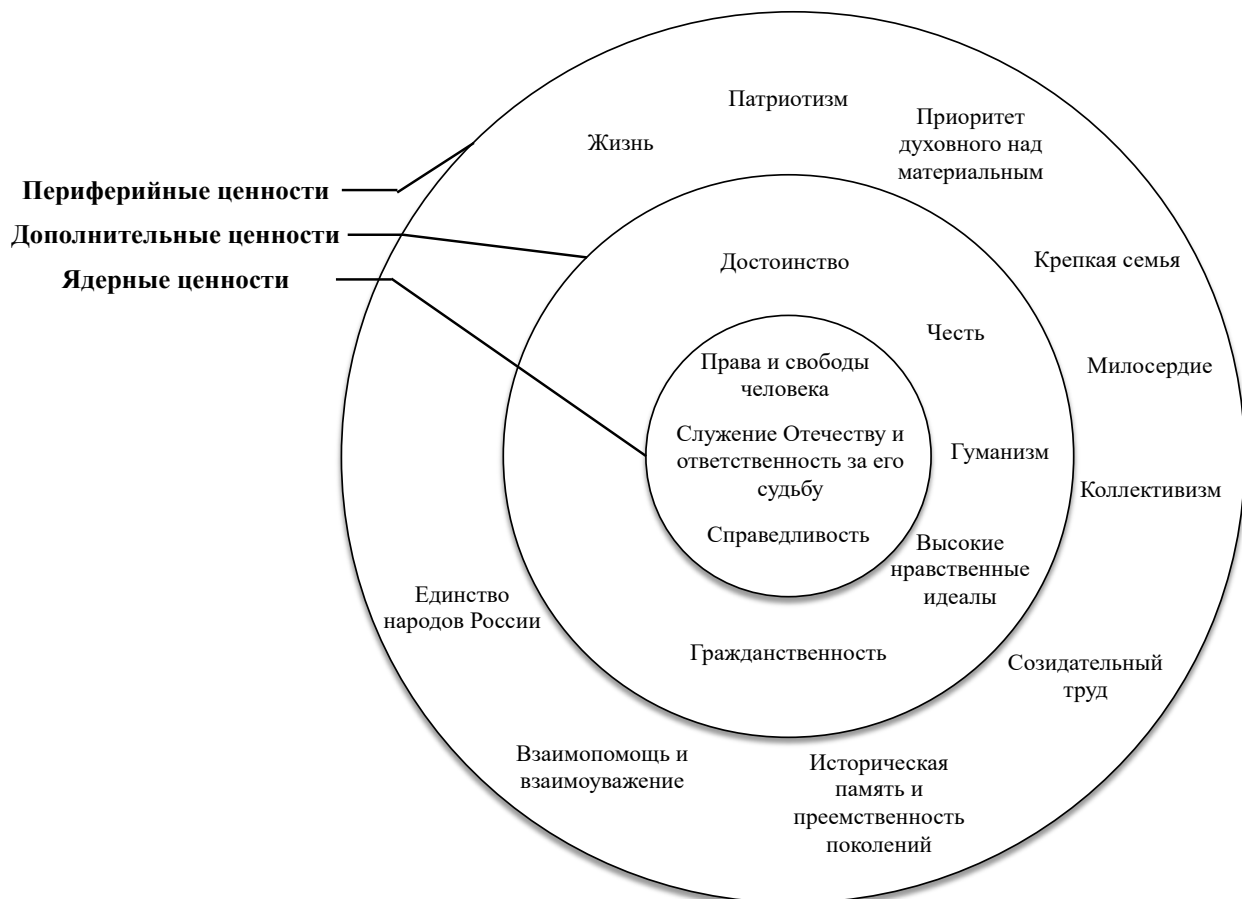


Рисунок 1. Аксиологическая структура высшего юридического образования

Подчеркнем, что приоритезация ценностей, проведенная для конструирования аксиологической основы высшего юридического образования, не означает, что образовательные организации должны отказаться от формирования тех или иных ценностей. Предложенная структура ценностей скорее отражает приоритетный порядок формирования ценностей у обучающихся на юридическом направлении. Аксиологическая структура высшего юридического образования может быть полезна для

определения наполнения воспитательного компонента образовательных программ, конструирования социокультурной среды и педагогического пространства образовательной среды и выступать одним из индикаторов оценки достижения образовательного результата.

Заключение

Таким образом, в работе было установлено, что в трансформационные процессы, происходящие в настоящее время в российском высшем образовании, должны касаться не только структурных, содержательных и дидактических, но и аксиологических элементов образовательного пространства.

Аксиологические основы образовательного процесса могут рассматриваться как направленность образования на формирование мотивационно-ценностного конструкта личности обучающегося. Детерминантой процесса формирования ценностей в образовательной среде высшего образования выступает деятельность, ее специфика и характеристики.

В России законодательно сформулированы аксиологические основы развития образования, но вместе с тем, существует гипотеза о том, что предложенные в качестве аксиологической основы ценности занимают различные по значимости позиции в мотивационно-ценностном конструкте личности обучающихся.

Для определения возможной аксиологической структуры высшего юридического образования проведен сравнительный анализ и сопоставление позиций исследователей юридического образования с нормативными правовыми актами в области ценностных ориентаций развития государства.

Сформулирована аксиологическая структура высшего юридического образования, в которой выделяется три уровня: ядерный (права и свободы человека, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, справедливость), дополняющий (достоинство, честь, гуманизм, высокие нравственные идеалы, гражданственность) и периферийный (жизнь, патриотизм, приоритет духовного над материальным, крепкая семья, милосердие, коллективизм, созидательный труд, историческая память и преемственность поколений, взаимопомощь и взаимоуважение, единство народов России).

Список литературы

1. Артемьева М.А., Кузьмин А.М. Педагогические условия воспитания профессионально значимых ценностей будущих юристов // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 6. С. 1-8
2. Боришевский М.И. Духовные ценности в становлении личности-гражданина // Педагогика и психология. 1997. № 1. С. 144-150.
3. Гонтарь Н.Н. Проблемы совершенствования системы высшего образования в Российской Федерации в период 2023-2026 годов // Образование и право. 2023. № 6. С. 392-397.
4. Горбунова Н.В. Методологические основы аксиологического подхода в профессиональном педагогическом образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 106-108.
5. Горлинский И.В. Развитие педагогической системы профессионального образования в учебных заведениях МВД России: дисс. ... д-ра пед. н: 13.00.01. М., 1999. 56 с.
6. Ерина И.А., Позднякова И.Р., Сорокопуд Ю.В. Современные тенденции развития системы образования Российской Федерации // МНКО. 2021. № 6 (91). С. 313-315.
7. Зотова А.С., Кандрашина Е.А. Специфика организационных изменений в системе высшего образования РФ // Тренды и управление. 2018. № 2. С. 82-92.
8. Лагусева Н.Н. Трансформация высшего образования в России: прогнозы, модели, тенденции // Вестник РМАТ. 2022. № 3. С. 17-22
9. Лазарев В.В. Образовательное право в свете психологической теории права Петражицкого // Юридическая наука: история и современность. 2019. № 1. С. 11-29.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 303 с.
11. Министерство науки и высшего образования: официальный сайт. Москва. <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/84010/>

12. Разумова Т.О., Телешова И.Г. Трансформация системы высшего образования: вызовы и перспективы // Уровень жизни населения регионов России. 2023. Т. 19. № 3. С. 338-349.
13. Слостенин В.А., Шиянов Е.Н. Образование в 12-летней школе: аксиологические основания // Известия РАО. Под. ред. В.А. Слостенина. 2000. №4. С. 80.
14. Социология в СССР: В 2-х т. Т. 2. Под. ред. Г.В. Осипова. М.: Мысль, 1966. 532 с.
15. Торосян Р.А., Басова А.В. Юридическое образование как конституционная ценность: проблема формирования правовой культуры студента // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Экономика. Управление. Право. 2022. Т. 22. Вып. 1. С. 78-85.
16. Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 09.11.2022 № 809. 2022.
17. Фарбер И.Е. Очерки вузовской педагогики. Саратов: Изд-во Саратовской государственной юридической академии, 2022. С. 71.
18. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 (ред. от 25.12.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.05.2024). 2023.
19. Ядов В.А. Стратегии социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. М.: Добросвет, 2000. 596 с.

The axiological transformation of higher legal education in Russia

Olga V. Shcherbakova

PhD in Pedagogy

Saratov State Law Academy (SSLA)

Saratov, Russia

Olgascherbakowa@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.04.2024

Accepted 26.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 378:340(470)

DOI 10.25726/f8029-7845-8030-g

EDN AYMEXY

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The paper analyzes the axiological transformation of higher legal education in Russia. As an initial methodological position, the axiological basis of education is understood as the orientation of education towards the formation of a motivational and value construct of a student's personality. Professional activity, its specifics and characteristics are considered as a determinant of the process of value formation in the educational environment of higher education. The scientific problem of the formation of the value basis of higher education comes from the concepts of hierarchy and dynamism as properties of the value structure. The paper examines the positions of researchers of higher legal education, normative legal acts in the field of value development of education. The author, based on the list of values contained in the Decree of the President of the Russian Federation «On approval of the Foundations of State Policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values», proposes an original axiological structure of higher legal education, which distinguishes three levels: nuclear, complementary and peripheral.

Keywords

axiological basis of education, values, axiological transformation, traditional values in education, legal education, value basis of legal education.

References

1. Artemyeva M.A., Kuzmin A.M. Pedagogical conditions for the education of professionally significant values of future lawyers // The world of science. Pedagogy and psychology. 2020. № 6. pp. 1-8.
2. Borishevsky M.I. Spiritual values in the formation of a citizen personality // Pedagogy and psychology. 1997. № 1. pp. 144-150.
3. Gontar N.N. Problems of improving the higher education system in the Russian Federation in the period 2023-2026 // Education and law. 2023. № 6. pp. 392-397.
4. Gorbunova N.V. Methodological foundations of the axiological approach in professional pedagogical education // Problems of modern pedagogical education. 2019. № 62-1. pp. 106-108.
5. Gorlinsky I.V. Development of the pedagogical system of vocational education in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia: diss. ... Dr. ped. n: 13.00.01. M., 1999. 56 p.
6. Erin I.A., Pozdnyakova I.R., Sorokopud Yu.V. Modern trends in the development of the education system of the Russian Federation // MNKO. 2021. № 6(91). pp. 313-315
7. Zotova A.S., Kandrashina E.A. Specificity of organizational changes in the higher education system of the Russian Federation // Trends and management. 2018. № 2. pp. 82-92.
8. Laguseva N.N. Transformation of higher education in Russia: forecasts, models, trends // Bulletin of the Russian Academy of Sciences. 2022. № 3. pp. 17-22
9. Lazarev V.V. Educational law in the light of Petrazhitzky's psychological theory of law // Legal science: history and modernity. 2019. № 1. pp. 11-29.
10. Leontiev A.N. Activity. Conscience. Personality. M.: Politizdat, 1975. 303 p.
11. Ministry of Science and Higher Education: official website. <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/84010>
12. Razumova T.O., Teleshova I.G. Transformation of the higher education system: challenges and prospects // Standard of living of the population of the regions of Russia. 2023. Vol. 19. № 3. pp. 338-349.
13. Slastenin V.A., Shiyarov E.N. Education in a 12-year school: axiological foundations // Izvestiya RAO. Edited by V.A. Slastenin. 2000. № 4. p. 80.
14. Sociology in the USSR: In 2 vols. Vol. 2. Edited by G.V. Osipov. M.: Thought, 1966. 532 p.
15. Torosyan R.A., Basova A.V. Legal education as a constitutional value: the problem of forming a student's legal culture // Proceedings of the Saratov University. A new series. Series: Economics. Management. Right. 2022. Vol. 22. Iss. 1. pp. 78-85.
16. Decree of the President of the Russian Federation «On approval of the Foundations of State Policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values» dated 11.19.2022 № 809. 2022.
17. Farber I.E. Essays of university pedagogy. Saratov: Publishing House of the Saratov State Law Academy, 2022. p. 71.
18. Federal Law «On Education in the Russian Federation» № 273-FZ dated December 29, 2012 (as amended on 12.25.2023) (with amendments and additions, intro. effective from 05.01.2024). 2023.
19. Yadov V.A. Strategies of sociological research. Description, explanation, understanding of social reality. M.: Dobrosvet, 2000. 596 p.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Педагогические технологии в развитии фонематического восприятия у дошкольников с речевыми нарушениями

Олеся Владимировна Курушина

Старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики

Южный федеральный университет

Ростов-на-Дону, Россия

ovkurushina@sfedu.ru

ORCID 0000-0002-6085-8637

Поступила в редакцию 05.04.2024

Принята 26.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 376.36:811.161.1-053.4

DOI 10.25726/v0833-9971-7968-r

EDN RPJYSP

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье актуализируются вопросы логопедической коррекции недоразвития речи детей дошкольного возраста. Раскрыто значение формирования фонематической системы языка в контексте общего речевого развития ребенка. Приведено содержание структурных компонентов фонематической системы языка и показана роль освоения неречевых процессов, напрямую связанными с речевой деятельностью и двигательными механизмами, обеспечивающими процесс овладения языковыми компетенциями. Представлено содержание логопедической работы по развитию фонематического восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи и фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Описаны авторские технологии Т.А. Ткаченко и обозначена поэтапность логопедического сопровождения в развитии фонематического восприятия у дошкольников. Аргументирована эффективность предложенного содержания работы по развитию фонематического восприятия у дошкольников с ОНР и ФФНР.

Ключевые слова

Дошкольники, фонематическое восприятие, речевой слух, фонематический анализ и синтез, звук, слог, слово, коррекция, учитель-логопед, технология.

Введение

В последнее время существенно вырос интерес специалистов различных областей к предупреждению возможных трудностей и ранней коррекции существующих речевых нарушений. Среди множества нарушений речевой сферы дошкольников выделяется проблема формирования фонематической системы языка.

Развитие всех компонентов фонематической системы языка имеет очень важное значение для формирования как экспрессивной, так и импрессивной речи ребенка, то есть это основа для освоения фонетической стороны и грамматического строя речи. Освоение компонентов фонематической системы языка является своего рода фундаментом сформированных неречевых процессов ребенка-дошкольника, что планомерно в дальнейшем влияет на успех его обучения в школе. Фонематическое восприятие, речевой слух, звуковой анализ и синтез выступают в качестве структурных компонентов

фонематической системы языка, которые имеют очень тонкое смысловозначительное значение, но ключевой связующей единицей всех этих элементов является фонема, как устойчивый звук речи, изменение которого меняет смысл слова (Лурия, 1975).

В логопедии уделяется огромное внимание состоянию фонематического восприятия у детей с речевыми расстройствами. Этой проблемой занимались такие исследователи как Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, Ф.Ф. Рау, Е.Ф. Рау, И.А. Рогозина, Т.А. Ткаченко, Г.А. Тумакова, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина, Л.Ф. Чистович, Н.Х. Швачкин и др. При несформированности фонематического восприятия ребенок воспринимает аудиально информацию дефектно. Поэтому не случайно логопеды-практики в профессиональной деятельности отводят значительное количество времени работе, направленной на развитие фонематического восприятия у детей с речевыми расстройствами, и для того, чтобы она протекала легко и успешно, применяют на практике как классические, так и специфические технологии и методы коррекционной педагогики.

Решение задачи развития фонематического восприятия предполагает обучение ребенка способам слышать фонемы, звуки в слове, то есть воспринимать фонематические качества звука. Успешность ее реализации позволит овладеть приемами анализа звуковой структуры слова, его фонематическими характеристиками, умением отражать звуковую структуру слова в графической модели. Качество воспроизведения звуков детьми и высокий уровень оперирования фонематическими представлениями зависит от того, насколько развита речевая система ребенка. Соответственно, при речевых расстройствах функционального, и в большей степени органического происхождения наблюдаются резко выраженные отклонения в формировании фонематической стороны речи детей.

По данным отечественного психолога Д.Б. Эльконина определение звукового состава слова и дифференциация фонем на слух составляют основу фонематического восприятия. Ученый акцентирует, что усвоение фонемного анализа слов происходит у ребенка согласно онтогенезу, заложенному природой, протекает последовательно от общего ориентирования в фонемах и далее через четкое разграничение гласных, согласных фонем, которые в дальнейшем автоматизируются с опытом (Эльконин, 1976).

Проблемами развития фонематического восприятия, анализа и синтеза ученые и специалисты-практики занимаются давно, используя традиционные (классические) и авторские методики и технологии. В контексте современной парадигмы образования, связанной с внедрением инклюзии в процесс обучения детей и подростков – нейротипичных и с особенностями развития, происходят значительные перемены в правовом регулировании ранее действующих федеральных государственных образовательных стандартов и иных нормативных законодательных актов. Трансформация классической системы связана прежде всего с мировым масштабным переосмыслением прав и потребностей человека, которые должны удовлетворяться, независимо от особенностей его развития (Геркина, 2016).

Владение учителем-логопедом современными педагогическими технологиями позволяет не только индивидуализировать и оптимизировать процесс коррекционного сопровождения ребенка с речевыми нарушениями, но и в целом способствует положительной динамике всестороннего развития детей.

Актуальность использования педагогических технологий обусловлена ФГОС ДО. Коллектив специалистов дошкольных образовательных организаций вправе самостоятельно, но в рамках требований, определенных ФГОС ДО проектировать и внедрять собственную матрицу реализации педпроцесса на основе рекомендованных федеральных образовательных программ. Воспитатели и узкие профильные специалисты дошкольных групп компенсирующей или комбинированной направленности руководствуются в своей работе федеральными адаптированными образовательными программами в соответствии с определенными нозологиями детей с ограниченными возможностями здоровья (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, 2013).

Оперирование общепринятыми и инновационными методиками и технологиями логопедического сопровождения в работе с детьми с патологиями речи не вызывает сомнений, так как компетентная деятельность специалиста направлена на реализацию высших человеческих ценностей – забота о

здоровье, его охрана и укрепление. Классические и современные подходы, применяемые учителем-логопедом на индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятиях с детьми способствуют не только оптимизации и правильному распределению рабочего графика специалиста, но в большей степени являются залогом эффективности в оказании помощи ребенку с проблемами речевого развития.

Коррекцией фонетических нарушений у детей следует заниматься поступенчато: слуховое внимание/фонематическое восприятие/звуковой анализ и синтез. Фонематическое восприятие следует развивать до вызывания звуков, и при необходимости, начинать надо с развития слухового внимания, а звуковым анализом и синтезом слова совершенно логично заниматься после вызывания звуков.

Благодаря фонематическому восприятию, в центре Вернике создаются сенсорные образцы фонем. Только при наличии речеслухового эталона возможно получить у ребенка нормативный звук, то есть фонему.

Фонематическое восприятие – это «внутренний полицейский», который не позволяет ребенку фальшивить. Глубокое недоразвитие фонематического восприятия вызывает нарушения слоговой структуры слова, лексико-грамматические нарушения, нарушения звукопроизношения. Степень нарушения фонематического восприятия – это ключ к дифференциальной диагностике. Если фонематическое восприятие нарушено на уровне сопоставления фонем – то это будет фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Если фонематическое восприятие нарушено на уровне сопоставления морфем, слогов – это уже будет общее недоразвитие речи.

В настоящее время очень много современных технологий, позволяющих сделать коррекционную работу наиболее эффективной, одна из них – информационные технологии.

Повсеместная компьютеризация открывает новые варианты обучения. По словам М.И. Лынской, они связаны с уникальными возможностями современной электроники и искусственного интеллекта: использование компьютерных сервисов, кибернетики, цифровых платформ в дидактических целях. Информационно-коммуникационные технологии при грамотном включении в коррекционный процесс позволяют повысить мотивацию детей к занятиям, благодаря наглядному представлению материала, увлекательному содержанию, гибкой системе поощрений, расширению спектра невербальных заданий (Лынская, 2012). Логопед сам может готовить задания в электронном виде, используя такие программы как MS PowerPoint, Word, Excel, сервисы LearningApps, Kubbu, Quizizz и другие.

Компьютерные технологии, используемые в работе учителя-логопеда, можно условно разделить на 3 блока:

- 1) компьютерные технологии на электронных носителях: электронные учебники, образовательные, развивающие игры, мультимедийные энциклопедии и т.д., например: диск «Звуковой калейдоскоп»;
- 2) компьютерные игры с использованием интернет-ресурсов, например: онлайн- игры на развитие фонематического восприятия;
- 3) мультимедийные презентации (авторские и из ресурсов интернета).

Педагоги должны заинтересовать детей, доносить им информацию в том виде, в котором они могут ее воспринимать с учетом возрастных характеристик и ведущей деятельности, то есть через дидактическую игру. Сущность игры в том, что она служит подготовкой к серьезной дальнейшей деятельности. В игре ребенок совершенствует свои способности, и, обучаясь через игру происходит всестороннее развитие ребенка. Игра, с точки зрения А.П. Усовой и есть та деятельность, в которой происходит образование необходимой надстройки над природными реакциями, «образуются приобретенные навыки – и прежде всего новые привычные реакции» (Усова, 1976).

Игровая деятельность, применение всевозможных средств наглядности, мнемотехники, пиктограмм, информационных и компьютерных технологий способствуют эффективности в работе по развитию фонематических процессов детей с речевыми нарушениями и благотворно влияют на всестороннее формирование личности ребенка.

Материалы и методы исследования

Теоретические: анализ литературы в области логопедии, дефектологии, педагогики, психологии, лингвистики, психолингвистики, анатомии и физиологии. Организационный метод – организация исследования, выбор базы исследования, отбор детей для проведения эмпирического исследования. Биографический метод – изучение анамнестических данных, медицинских карт, заключений ПМПК. Эмпирические методы: констатирующий, формирующий, контрольный этапы эксперимента. Сравнительный метод (для сравнения результатов до и после проведения формирующего эксперимента). Метод математической количественной и качественной обработки результатов для интерпретации и обобщения полученных результатов. Иные методы (методы анализа, индукции, исследования причинно-следственных связей, выдвижения и проверки гипотез, дедуктивного вывода, эмпирического обобщения) для трактовки и формулирования выводов.

Всего в исследовании приняло участие 12 воспитанников дошкольного образовательного учреждения старшей группы компенсирующей направленности (9 детей с общим недоразвитием речи, II-III уровень речевого развития; 3 ребенка – с фонетико-фонематическим недоразвитием речи). Цель исследования состояла в определении особенностей фонематического восприятия у дошкольников с речевыми нарушениями. В ходе решения поставленных задач был изучен ряд методик обследования развития фонематического восприятия, отражающих современные подходы к организации и содержанию диагностики. Для диагностики использовались материалы из методик Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной (Филичева, 1993). Детям предлагались задания: «Поймай звук», «Повтори, как скажу», «Покажи картинку», «Внимательные ушки», «Придумай слова», «Определи, где звук», «Назови звуки». Задания оценивались в баллах по шкале от 0 до 3.

Результаты и обсуждение

Обследование детей осуществлялось в индивидуальной форме в течение нескольких занятий, чтобы избежать утомления детей и потери интереса к заданиям. Были выявлены разные уровни развития фонематического восприятия у обследуемых детей и составлены профили на каждого ребенка. Анализ индивидуальных профилей позволил определить, что у восьмерых детей (67 %) выявлен низкий уровень фонематического восприятия, четверо детей (33 %) показали средний уровень фонематического восприятия (рис. 1).

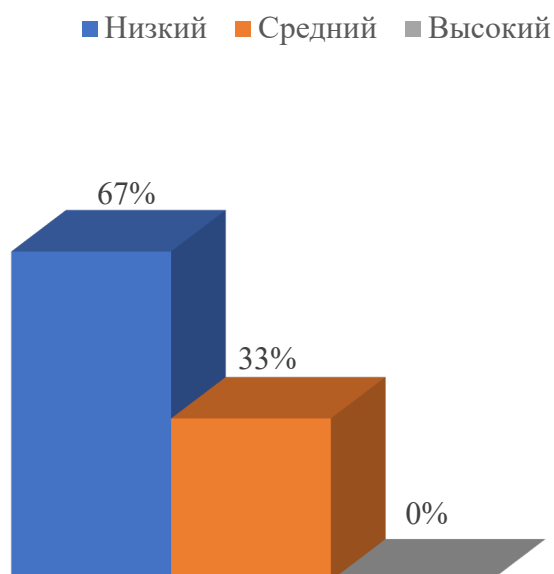


Рисунок 1. Уровень сформированности фонематического восприятия у дошкольников с речевыми нарушениями на этапе констатирующего эксперимента (в %)

Итак, по результатам первичной диагностики было выявлено, что у большинства дошкольников преобладает низкий уровень фонематического восприятия.

На следующем этапе исследования стояла цель разработать и апробировать содержание логопедической работы по развитию фонематического восприятия у дошкольников с речевыми нарушениями на логопедических занятиях с применением классических и современных технологий и методов работы.

Логопедическая работа строилась по системе логопеда высшей квалификационной категории, заслуженного учителя РФ Т.А. Ткаченко. Для детей, у которых были обнаружены значительные проблемы с фонематическим восприятием при проверке использовались звуки речи, далекие по звучанию и артикуляции. Звуки речи, близкие по звучанию и артикуляции использовали с детьми с незначительным недоразвитием фонематического восприятия (Ткаченко, 2018).

В логопедической работе применялся дифференцированный подход к детям, который раскрывался следующими видами деятельности. Если у ребенка фонематическое восприятие было нарушено незначительно (это были дети с ФФНР), то приступали к его оттачиванию в процессе вызывания фонемы.

Но делали это до артикуляционной настройки, чтобы задать цель, задать образец, сфокусироваться на эталоне, то есть для настройки звучания сначала «сажали» вызываемую фонему в фонемную решетку и для этого:

1) называли изолированный звук и фиксировали его символом (брали из логопедического лото картинку-символ (например, картинку «насос» как символ звука «с», произносили этот звук и показывали карточку с символом);

2) называли слова, выделяя вызываемый звук (называли слова с этим звуком: «сад, санки, салат», и спрашивали: «Слышишь наш звук-свистелку? А если я скажу «корова», есть здесь звук-свистелка?» Ребенок показывал карточку с символом звука, когда слышал звук «с». Звук, который отрабатывался, произносили акцентированно;

3) произносили рифмовки и стихи, выделяя вызываемый звук. Для данной работы использовали пособие Т.А. Ткаченко «Логопед у вас дома» (Ткаченко, 2021);

4) проговаривали рассказы с акцентом на вызываемый звук.

Затем выделяли вызываемую фонему среди всех прочих звуков речи, тем самым проверяли как «посадили» фонему в фонемную решетку. То есть готовили фонематическое восприятие точно и бесповоротно. Для проверки использовали таблицу, которая есть в пособии Т.А. Ткаченко «Развитие фонематического восприятия» (Ткаченко, 2015).

Авторская система Т.А. Ткаченко по развитию фонематического восприятия включает в себя 5 ступеней: развитие речевого внимания (восприятие содержания фразовых высказываний, то есть ставили перед ребенком задачу прислушаться к речи); сопоставление одинаковых звукокомплексов по мелодике (высоте, силе тембру); сопоставление слов, (близких по звуковому составу); сопоставление слогов; сопоставление сохранных звуков.

На 1-й ступени в системе развития фонематического восприятия развивали речевое внимание. Основной смысл упражнений заключался в том, что начинали работу с привлечения внимания ребенка к устной речи. Для этого предлагали анализировать смысл фразовых высказываний и отдельных слов. То есть шли в обратном порядке – не в том, в котором логопеды привыкли идти при вызывании звуков: от звука к слогу, затем – к слову, к фразе, к предложению, к тексту, а наоборот – сопоставляли фразы, затем слова, слоги, и только в конце – отдельные звуки речи.

На 2-й ступени в системе развития фонематического восприятия занимались сопоставлением одинаковых звукокомплексов по мелодике. Основной смысл упражнений заключался в том, что брали слова с правильно произносимыми звуками раннего онтогенеза, благодаря чему учили произнесению, адекватному образцу.

На 3-й ступени занимались сопоставлением слов. Основной смысл занятий заключался в том, что сопоставить слова легче, чем слоги или звуки. В сравнении слов, даже близких по звучанию, помогает их смысловая характеристика – возникающий в сознании чувственный образ. Чем ближе слова по

звучанию, тем сложнее их опознать. На этой ступени были слова со сложными звуками, но ребенку не надо было их повторять, главная задача была – опознать слова. Например, слова «кукушка», «катушка», «подушка», «ватрушка», «избушка», «лягушка» для взрослого кажутся очень просты для различения, а у ребенка с речевыми расстройствами зачастую встречаются сложности. Сопоставление слов и нахождение похожих оттачивало фонематическое восприятие, помогало развитию чувства рифмы.

На 4-й ступени занимались сопоставлением слогов. Основной смысл этих упражнений заключался в том, что слоги лишены предметного смысла, но все равно воспринимаются легче, чем отдельные звуки речи, и здесь помогают гласные, которые есть в каждом слоге. Учитывая небольшую привлекательность этой ступени, долго этим этапом работы не занимались, но пропустить его было бы неправильно. Например, спрашивали ребенка: «Ты любишь мороженое?» – «Да!» – «Ты любишь мультфильмы смотреть?» – «Да!» – «Вот сейчас ты будешь говорить только ДА. Что бы я у тебя ни спросила, говори ДА».

На 5-й ступени занимались сопоставлением звуков речи. Основной смысл занятий заключался в том, что сопоставление звуков – самая сложная ступень в развитии фонематического восприятия. Различия между некоторыми звуками лежат «на грани чувствительности». В начале брали правильно произносимые звуки, потому что их различение начинается на акустическом уровне, однако вслед за акустической дифференцировкой включается артикуляция, и, наконец, процесс дифференцировки завершается акустическим различением. В качестве вспомогательного средства (при затруднениях) использовались авторские зрительные и жестовые символы.

Далее был проведен контрольный эксперимент с целью организовать повторное обследование уровня фонематического восприятия у дошкольников с речевыми нарушениями и определить эффективность логопедической работы.

Задачи контрольного эксперимента:

- 1) осуществить повторное системное обследование фонематического восприятия у дошкольников с речевыми нарушениями;
- 2) представить качественный и количественный анализ результатов контрольного обследования в сравнении с констатирующим этапом;
- 3) выявить динамику в развитии фонематического восприятия у дошкольников с речевыми нарушениями.

В ходе итоговой диагностики применялись те же задания, что и на констатирующем этапе, использовались аналогичные критерии оценивания и составлялись индивидуальные профили на детей. Анализ данных выявил существенную динамику в развитии фонематического восприятия у дошкольников с общим и фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Все 12 респондентов продемонстрировали средний уровень в развитии исследуемого компонента, причем стоит отметить, что 50% дошкольникам не хватило десятых долей баллов, чтобы перешагнуть порог среднего и достигнуть высокого уровня (рис. 2).

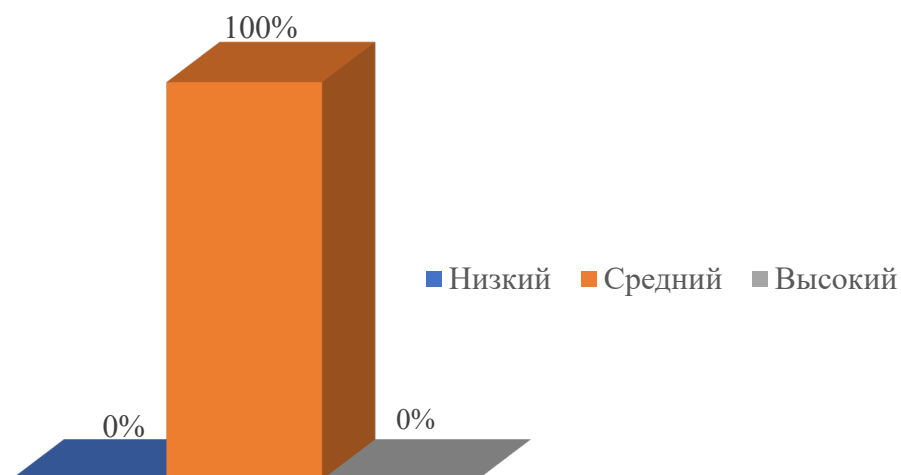


Рисунок 2. Уровень сформированности фонематического восприятия у дошкольников с речевыми нарушениями на этапе контрольного эксперимента (в %)

Наблюдая за детьми в процессе экспериментального исследования, был отмечен большой интерес к предлагаемым играм на восприятие содержания фразовых высказываний, сопоставление одинаковых звукокомплексов, сопоставление слов, сопоставление слогов, сопоставление сохранных звуков и формирование четких слухоречевых дифференцировок. В результате дети начали различать на слух сначала далекие по акустико-артикуляционному укладу, а затем и оппозиционные звуки.

Заключение

Таким образом, исследование показало, что после апробированной логопедической работы с использованием педагогических коррекционных технологий авторской системы Т.А. Ткаченко, у детей с речевыми нарушениями заметно вырос уровень развития фонематического восприятия. Коррекционные занятия проводились в течение 5 месяцев в занимательной игровой форме с применением дифференцированного подхода, а также с учетом онтогенетических законов формирования фонематических процессов, уровня актуального психологического и речевого развития ребенка.

Список литературы

1. Геркина Н.В., Загладина Е.Н., Новикова Т.В. Инклюзивный подход в рамках современного образования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. 6-3(60). С. 193-195
2. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М.: Изд-во МГУ, 1975. 253 с.
3. Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий. М. Парадигма, 2012. 128с.
4. Ткаченко Т.А. Коррекция фонетических нарушений у детей: подготовительный этап: пос. для логопеда: 16+. М.: Владос, 2018. 74 с.
5. Ткаченко Т.А. Логопед у вас дома. М.: Эксмодетство, 2021. 288 с.
6. Ткаченко Т.А. Развитие фонематического восприятия. М.: Просвещение, 2015. 234 с.
7. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. Под ред. А. В. Запорожца. М.: Просвещение, 1976. 96 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ № 1155 от 17 октября 2013 г., с изменениями и дополнениями). 2013. <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
9. Филочева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. М.: Министерство образования РФ, 1993. 44 с.

10. Эльконин Д.Б. Этапы формирования действия чтения: Фонемный анализ слов // Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. М.: Знание, 1976. 64 с.

Pedagogical technologies in the development of phonemic perception in preschoolers with speech disorders

Olesya V. Kurushina

Senior Lecturer at the Department of Correctional Pedagogy
Southern Federal University
of Rostov-on-Don, Russia
ovkurushina@sfedu.ru
ORCID 0000-0002-6085-8637

Received 05.04.2024

Accepted 26.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 376.36:811.161.1-053.4

DOI 10.25726/v0833-9971-7968-r

EDN RPJYSP

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article actualizes the issues of speech therapy correction of speech underdevelopment of preschool children. The importance of the formation of the phonemic system of language in the context of the general speech development of the child is revealed. The content of the structural components of the phonemic system of the language is given and the role of mastering non-verbal processes directly related to speech activity and motor mechanisms that ensure the process of mastering language competencies is shown. The content of speech therapy work on the development of phonemic perception in preschoolers with general speech underdevelopment and phonetic-phonemic speech underdevelopment is presented. The author's technologies of T.A. Tkachenko are described and the phasing of speech therapy support in the development of phonemic perception in preschoolers is indicated. The effectiveness of the proposed content of the work on the development of phonemic perception in preschoolers with ONR and FFNR is argued.

Keywords

Preschoolers, phonemic perception, speech hearing, phonemic analysis and synthesis, sound, syllable, word, correction, speech therapist teacher, technology.

References

1. Gerkina N.V., Zagladina E.N., Novikova T.V. An inclusive approach within the framework of modern education // *Philological sciences. Questions of theory and practice*. 2016. 6-3(60). pp. 193-195
2. Luria A.R. *The main problems of neuro-linguistics*. M.: Publishing House of Moscow State University, 1975. 253 p.
3. Lynskaya M.I. *Formation of speech activity in non-speaking children using innovative technologies*. M. Paradigm, 2012. 128с.
4. Tkachenko T.A. *Correction of phonetic disorders in children: preparatory stage: manual for speech therapist: 16+*. M.: Vlados, 2018. 74 p.
5. Tkachenko T.A. *Speech therapist at your home*. M.: Exmodetstvo, 2021. 288 p.

6. Tkachenko T.A. The development of phonemic perception. M.: Enlightenment, 2015. 234 p.
7. Usova A.P. The role of play in the upbringing of children. Ed. by A.V. Zaporozhets. M.: Enlightenment, 1976. 96 p.
8. Federal State Educational Standard of Preschool Education (approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation № 1155 dated October 17, 2013, with amendments and additions). 2013. <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
9. Filicheva T.B., Chirkina G.V. Correctional education and upbringing of 5-year-old children with general speech underdevelopment. M.: Ministry of Education of the Russian Federation, 1993. 44 p.
10. Elkonin D.B. Stages of formation of the reading action: Phonemic analysis of words // Elkonin D.B. How to teach children to read. M.: Knowledge, 1976. 64 p.

Значимость теоретической подготовки по живописи жанра «натюрморт» в решении профессиональных задач при подготовке педагогов изобразительного искусства

Людмила Владимировна Черная

Аспирант

Московский педагогический государственный университет

Москва, Россия

glazona84@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.04.2024

Принята 21.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 75.02:373.5(075.8)

DOI 10.25726/m4693-8082-1701-и

EDN FRDOAI

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

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Данная статья раскрывает значимость теоретической подготовки в обучении живописи жанра «натюрморт» среди студентов, готовящихся к педагогической деятельности в области изобразительного искусства. Основное внимание исследования уделено анализу влияния теоретических знаний о жанре «натюрморт» на развитие профессиональных навыков и художественного мышления будущих педагогов. Опираясь на методологию художественного образования и собственный педагогический опыт, автор статьи обосновывает метод анализа работ мастеров живописи натюрморта на академических занятиях, как эффективный метод, который способствует повышению уровня теоретической подготовки будущих педагогов изобразительного искусства. Этот метод формирует аналитическое мышление, что необходимо для профессиональной подготовки будущих педагогов. Исследование подчеркивает необходимость изучения теоретических основ живописи жанра «натюрморт», как основы для развития творческого потенциала студентов и их способности к профессиональной художественно-педагогической деятельности.

Ключевые слова

натюрморт, обучение живописи, подготовка художников-педагогов, изобразительное искусство, педагогика

Введение

Творческое развитие является первостепенной задачей формирования личности, при этом творческое обучение – это задача педагогики всех областей знаний. Но основополагающую роль в этой области для формирования всесторонней, гармонично развитой личности играет педагогика изобразительного искусства. Успешная подготовка будущих учителей изобразительного искусства и эффективное решение профессиональных задач зависят от того, как учебное заведение выполняет свои функции и осуществляет подготовку педагогов. От распределения учебного времени между ключевыми дисциплинами и от рационального его использования зависит успех в учебном процессе. Поэтому основную роль в управлении учебным процессом в университете играет преподаватель. Он выступает важнейшей фигурой всей системы, главным участником учебно-воспитательного процесса. От его профессионального мастерства зависят эффективность постановки целей, выбор методов обучения и

воспитания. Преподаватели специализированных дисциплин осуществляют профессиональную творческо-педагогическую подготовку. При обучении живописи натюрморта обучающиеся приобретают не только художественные навыки, но и педагогические знания, умения и навыки в области изобразительного искусства. Важно отметить, что в процессе академических занятий по живописи натюрморта преподаватель ставит задачи, требующие творческого подхода. Их эффективное решение зависит от создания образовательной и вдохновляющей атмосферы в коллективе, где ясность и понимание целей деятельности являются ключевыми аспектами для преподавателя и студентов. Через творческую и методически выверенную работу преподавателя с применением эффективных, нацеленных на результат методов преподаватель стимулирует активизацию учебного и творческого процесса у обучающихся. Это способствует полному усвоению знаний, развитию необходимых навыков и креативных способностей у студентов. Таким образом, взаимодействие между учителем и учащимися, происходящее в активном педагогическом процессе, создает благоприятные условия для профессионального развития будущих педагогов. Качество подготовки выпускников-педагогов изобразительного искусства приобретает особую значимость, поскольку именно они формируют творческий потенциал и эстетические вкусы нового поколения. Овладение основами преподавания в области изобразительного искусства возможно только при условии обеспечения разносторонних условий художественно-творческой и теоретической подготовки студентов.

Материалы и методы исследования

На сегодняшний день выпускник-преподаватель профиля «Изобразительное искусство» должен обладать высоким профессиональным уровнем в художественной работе, глубоким пониманием современных направлений в педагогике изобразительного искусства, а также умением передавать эти знания другим. Его роль не ограничивается просто учительской функцией – он является современным художником-педагогом. Следовательно, высшей школе необходимо найти оптимальный подход к подготовке учителя изобразительного искусства, учитывая как художественно-педагогические аспекты, так и современные прагматические требования времени. Одним из первоначальных и, существенно, важных направлений передачи молодому поколению художественной культуры выступает выполнение работ в жанре «натюрморт» (Пучков, 1982). Жанр натюрморта является элементом возможностей по усвоению художественного анализа произведений искусства и может стать важным инструментом формирования теоретической базы знаний, что является значимым в подготовке учителя изобразительного искусства. Учебный натюрморт – одна из обширных тем в подготовке специалистов творческого направления. Без знания основ изобразительного искусства, которые включают в себя задания по натюрморту, обучающийся художественно-творческой специальности не может расти и совершенствоваться.

Как самостоятельный жанр изобразительного искусства, натюрморт предоставляет большие визуальные возможности: это и внешнее физическое изображение предметов, и образная форма в изображении предметов (Скрипникова, 2015). С нашей точки зрения, одним из ключевых методов достижения успеха в изучении натюрморта является использование его потенциала в изобразительном искусстве для разработки творческого подхода, который заключается в интерпретации учебных задач, основанных на анализе художественных произведений живописи натюрморта. Наряду с развитием умения работать с натуры, и с эффективным применением метода анализа произведений мастеров живописи натюрморта – студентами приобретаются навыки и опыт в преподавании и объяснении материала по изобразительному искусству. Грамотное, методически выверенное объяснение материала в области преподавания изобразительного искусства в школе, способствует развитию творческого мышления подрастающего поколения. Это способствует развитию работы по памяти и представлению, развивает такие качества, как наблюдательность, зрительная память, умение видеть окружающую действительность, подбирать интересные сюжеты.

История изобразительных искусств имеет огромный методический опыт практического обучения. В профессиональной литературе имеется ценный материал, насыщенный техническими и технологическими советами мастерства. И.Ф. Уваров писал, что, изучив искусство в течение восьми лет

в императорской школе у многих иностранных учителей и, наконец, потратив 25 лет на обучение в самых значимых местах художественного образования, он заметил, что мы изучаем и преподаем больше практикой, чем теорией, и поэтому не в состоянии объяснить искусство (Беда, 1981). Отсутствие научно разработанной теории и методики преподавания обусловило возникновение в старой Академии художеств целого цитатника афоризмов, которые заменяли и теорию живописи, и методику преподавания. Примеры непогрешимых штампов, которые заменяли в Академии теорию живописи дает Морис Дени: «Будьте искренни: довольно быть искренним, чтобы писать хорошо. Будьте наивны. Надо писать без размышлений то, что видишь». Упоминая об истории художественной педагогики, особое место в ней необходимо отвести П.П. Чистякову, который в целом, несомненно, сознавал важность и необходимость строить педагогическую систему на определенных объективных законах изобразительного искусства (Мастера искусства об искусстве, 1969).

В процессе обучения простому бытовому изображению – натюрморту, с применением метода анализа произведений мастеров живописи жанра «натюрморт», студенты осваивают художественную грамотность: композиционное восприятие; линейную и воздушную перспективу; теорию композиции: теорию конструктивного построения; тоновые и цветовые отношения; метод и приемы их определения. А также учатся анализировать и вербально доносить все художественные средства выражения. Это и должно составлять основное теоретическое содержание курса обучения живописи на первом этапе обучения, на примере раздела «Натюрморт», в подготовке учителя изобразительного искусства (Зинченко, 1980; Виппер, 1922).

Результаты и обсуждение

Натюрморт способен раскрыть и охватить такие значимые учебные задачи, которые, впоследствии, способны сформировать творческие способности, поэтому на начальных стадиях обучения важно не упустить значение теоретической подготовки в практическом применении. Дело в том, что, как бы мы искусно ни учили понимать и замечать изменения предметных цветов в зависимости от освещения, среды, воздушной перспективы, все это далеко не исчерпывает основных теоретических вопросов грамоты, которые осваиваются студентами с анализом профессиональных работ натюрморта (Шорохов, 1977).

Почитая традиции художественного образования, требования современности вносят новшества в организации образовательного процесса, что свойственно каждой эпохе. Тем не менее научное понимание фундаментальных теоретических и практических аспектов визуальной и вербальной грамотности остается необходимым при подготовке учителей изобразительного искусства. Распространенное мнение, что преподавание изобразительного искусства является интуитивным и не требует специальной подготовки (при условии, что опыта достаточно, особенно для художников) не соответствует реальности. Само по себе мастерство в искусстве не гарантирует успеха в преподавании; без обоснования методологических принципов даже талантливые художники могут потерпеть неудачу. Многие известные художники не могли стать хорошими учителями именно из-за недооценки, упущения сути преподавания и неспособности принять творческий подход и новаторство педагогических методов, присущие системе образования» (Ростовцев, 1995).

Н.Н. Ростовцев подчеркивает, что эффективная методика преподавания основывается на результатах педагогических исследований. Однако теоретические основы, ограниченные лишь общими принципами, без практического применения не могут обеспечить качество преподавания. И, наоборот, – практический опыт, лишенный теоретической педагогической подготовки, мешает педагогам эффективно организовывать учебный процесс (Ростовцев, 2000). «Успех требует глубокого понимания современных методов преподавания и способности творчески применять их на практике. Образовательный путь должен предоставить преподавателям надежные, подтвержденные исследованиями знания» (Кузин, 2004). Поэтому одним из ключевых принципов преподавания является научный подход. Следующим важным аспектом является принцип наглядности, который взаимодействует с научным подходом. Использование наглядных методов обучения часто оказывает значительное влияние, дополняя устную передачу информации. О.А. Каминский назвал принцип

научности «золотым правилом образования», а академик Ф.Н. Яковлев, вспоминая уроки у В.Н. Мышковой, отметил: «Я считаю этот метод изложения наиболее сложным и эффективным. Ничто так не открывает глаза, как визуализация» (Ростовцев, 2000). Таким образом, визуализация, примененная в методе анализа мастеров живописи, находит свое научное обоснование. Методика визуального представления требует тщательного внимания методики преподавания изобразительного искусства. Овладение методическими и художественными приемами педагогического рисования с вербальным анализом необходимая способность для будущих педагогов изобразительного искусства. Для достижения оптимальных результатов в педагогике изобразительного искусства необходимо сначала усвоить знания и практические навыки в области визуальной грамотности через дидактическое рисование, а затем регулярно применять разнообразные упражнения и задания для визуального воплощения их идей с вербальными пояснениями.

На практическом этапе изучение натюрморта с применением метода анализа работ мастеров сопровождается учебными и творческими задачами, опирающимися на изученную ранее теорию. Учебные и творческие задачи направлены на подготовку современного педагога к адаптации в условиях современной школы и представляют собой анализ работ известных живописцев, подобранных по сюжету – для наиболее полного раскрытия теоретических основ живописи натюрморта. Учебно-творческие задачи с отбором произведений изобразительного искусства по живописи натюрморта представлены в таблице 1.

Таблица 1. Классификация учебно-творческих задач по анализу произведений мастеров живописи натюрморта

Задачи по анализу произведений мастеров живописи натюрморта	Произведения мастеров живописи натюрморта, г.
Определение композиции натюрморта произведениях:	Франсиско де Сурбаран «Натюрморт с лимонами, апельсинами и розой», 1633 в Виллем Кальф «Натюрморт с кувшином», 1660 г. Жан Батист Шарден «Натюрморт с атрибутами искусств», 1766 Г.Н. Теплов «Натюрморт», 1737 П. Г Богомолов «Натюрморт с книгами», 1737
Определение тонально-цветовых характеристик работ:	в П. Сезанн. «Натюрморт с драпировкой», 1895 С. Дали. «Натюрморт», 1918 И.Е. Репин «Яблоки и листья», 1879 В.А. Серов «Яблоки на листьях», 1879 К.А. Коровин «Сирень», 1915 К.А. Коровин «Рыбы», 1916 К.А. Коровин «Розы», 1930 Н.Н. Сапунов «Натюрморт с вазой и цветами», 1910 Н.Н. Сапунов «Вазы, цветы и фрукты», 1912 К.С. Петров-Водкин «Яблоки на красном фоне», 1917 К.С. Петров-Водкин «Селедка», 1918 К.С. Петров-Водкин «Утренний натюрморт», 1918 К.С. Петров-Водкин «Черемуха в стакане», 1932 И.И. Машков «Синие сливы (фрукты на блюде)», 1910 И.И. Машков «Фрукты и ягоды», 1916 П.П. Кончаловский «Зеленая рюмка», 1933 И.Э. Грабарь «Яблоки». 1905

Определение технических особенностей произведений акварельной живописи натюрморта:	в	М.А. Врубель. «Шиповник», 1884 М.А. Врубель. «Натюрморт. Гипсовая маска, рожок канделябра», 1885 М.А. Врубель. «Натюрморт. Цветы, пресс-папье и другие предметы», 1885 М.А. Врубель. «Красные цветы и листья бегонии в корзине», 1886-1887 П. Сезанн. «Натюрморт с яблоками на кухонном столе», около 1900 П. Сезанн. «Натюрморт с голубым кувшином», 1904-1906 А. Фонвизин. «Цветы», конец 1950-х А. Фонвизин. «Натюрморт», 1950-е С.Н. Андриака «Натюрморт», 2010-е С.Н. Андриака. «Хлеба», 2010-е И.П. Мосийчук. «Маки», 2010-е И.П. Мосийчук. «Айва». 2010-е
--	---	---

Заключение

Таким образом, на основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

- исследование подчеркивает ключевую роль теоретической подготовки в обучении живописи жанра «натюрморт» среди будущих педагогов изобразительного искусства;
- изучение теоретических аспектов живописи натюрморта способствует развитию у студентов глубокого художественного восприятия и критического мышления. Это помогает им не только лучше понимать и интерпретировать произведения искусства, но и самостоятельно создавать и анализировать художественные работы;
- обучение натюрмарту способствует формированию профессиональных компетенций, необходимых будущим педагогам. Они приобретают не только технические навыки живописи, но и способность эффективно передавать свои знания и вдохновение ученикам;
- исследование обосновывает необходимость интеграции метода анализа произведений живописи жанра «натюрморт» в учебные программы изобразительного искусства. Это помогает достигать оптимальных результатов в формировании творческого мышления и профессиональной компетентности студентов, готовя их к успешной карьере в качестве педагогов и художников.

Резюмируя, подчеркнем, что систематическое изучение и понимание теоретических основ живописи натюрморта играют ключевую роль в подготовке квалифицированных специалистов в области изобразительного искусства, способных эффективно работать в образовательной и творческой среде.

Список литературы

1. Беда Г.В. Основы изобразительной грамотности. Рисунок, живопись, композиция. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1981. 239 с.
2. Виппер Б.Р. Проблема и развитие натюрморта: (Жизнь вещей). Казань: Молодые силы, 1922. 168 с.
3. Зинченко В.П. Развитие творческих способностей студентов ХГФ на начальных этапах обучения рисунку: дис. ... к. пед. наук. М., 1980. 188с.
4. Игнатьев С.Е. Теория и практика развития изобразительной деятельности детей: дисс. ... д-р пед. н. М., 2007.
5. Кардовский Д.Н. Об искусстве. Воспоминания, статьи, письма. М.: Изд. Академии художеств СССР, 1960. 339 с.
6. Кузин В.С. Рисунок. Наброски и зарисовки: уч. пос. М.: Академия, 2004. 232 с.
7. Ломов С.П. Живопись: учеб. для студ. худ.-граф. фак. пед. инст-в и ун-в. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Агар, 2008. 229 с.
8. Мастера искусства об искусстве. В 7 т. Т. 5. Кн. 1. Искусство конца XIX – начала XX века. Под ред. И. Л. Маца, Н. В. Яворской. М.: Искусство, 1969. с. 197.

9. Пулотов Ф.У. Исследование профессиональной художественно-творческой подготовленности будущих педагогов изобразительного искусства // Молодой ученый. 2011. № 11. С. 173.
10. Пучков А.С. Трисселев А.В. Методика работы над натюрмортом: уч. пос. для студ. худ.-граф. фак. и пед. инст-в. М.: Просвещение, 1982. 207 с.
11. Ростовцев Н.Н. Академический рисунок: учеб. для студ. худож.-граф. фак. пед. инст-в. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1995. 240 с.
12. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: учеб. для студ. худож.-граф. фак. пед. инст-в и ун-в. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Агар, 2000. 256 с.
13. Скрипникова Е.В., Сухарев А.И., Головачева Н.П., Баймуханов Г.С. Натюрморт: композиция, рисунок, живопись: уч. пос. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2015. 150 с.
14. Сокольникова Н.М. Методика обучения изобразительному искусству: учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 336 с.
15. Шорохов Е.В. Методика преподавания композиции на уроках изобразительного искусства в школе. Композиция в изобразительном искусстве: пос. для учителей. Изд. 2-е, доп. и перераб. М.: Просвещение, 1977. 112 с.
16. Юон К.Ф. Об искусстве: В 2-х т. М.: Советский художник, 1959. 669 с.

The importance of theoretical training in painting of the genre «still life» in solving professional problems in the training of teachers of fine arts

Lyudmila V. Chernaya

PhD student

Moscow

State Pedagogical University

Moscow, Russia

glazona84@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.04.2024

Accepted 21.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 75.02:373.5(075.8)

DOI 10.25726/m4693-8082-1701-u

EDN FRDOAI

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

This article reveals the importance of theoretical training in teaching still life painting among students preparing for pedagogical activity in the field of fine arts. The main focus of the study is on the analysis of the influence of theoretical knowledge about the still life genre on the development of professional skills and artistic thinking of future teachers. Based on the methodology of art education and her own pedagogical experience, the author of the article substantiates the method of analyzing the works of still life painting masters in academic classes as an effective method that helps to improve the level of theoretical training of future teachers of fine arts. This method forms analytical thinking, which is necessary for the professional training of future teachers.

The study emphasizes the need to study the theoretical foundations of still life painting as a basis for developing the creative potential of students and their ability for professional artistic and pedagogical activity.

Keywords

still life, painting training, training of teachers-painters, fine arts, pedagogy

References

1. Beda G.V. Fundamentals of visual literacy. Drawing, painting, composition: a textbook for stud. of pedagog. inst-s. 2nd ed., reprint. and add. M.: Enlightenment, 1981. 239 p.
2. Whipper B.R. The problem and development of still life: the life of things. Kazan: Young Forces, 1922. 168 p.
3. Zinchenko V.P. The development of creative abilities of students of the KHGF at the initial stages of teaching drawing: dissertation ... cand. of pedagog. scien. M., 1980. 188s.
4. Ignatiev S.E. Theory and practice of the development of children's visual activity: diss. ... D-r of pedago. scien. M., 2007.
5. Kardovsky D.N. About art. Memoirs, articles, letters. M.: Publishing House of the USSR Academy of Arts, 1960. 339 p.
6. Kuzin B.C. Drawing. Sketches and sketches: a study guide. M.: Academy, 2004. 232 p.
7. Lomov S.P. Painting: a textbook for stud. of art and graphic fac. of pedagog. inst-s and univer-s. 3rd ed., reprint. and additional M.: Agar, 2008. 229 p.
8. Masters of art about art. In 7 vols. 5. Book 1. Art of the late XIX – early XX century. Edited by I. L. Matz, N. V. Yavorskaya. M.: Art, 1969. p. 197.
9. Pulotov F.U. The study of professional artistic and creative preparedness of future teachers of fine arts // Young scientist. 2011. № 11. p. 173.
10. Pushkov A.S. Trisselev A.V. Methods of working on a still life: a study guide for a stud. art.-graph. fac. and pedagog. inst-s. M.: Enlightenment, 1982. 207 p.
11. Rostovtsev H.H. Academic drawing: a study guide for stud. of the art and graph. fac. and pedagog. inst-s. 3rd ed., reprint. and additional M.: Enlightenment, 1995. 240 p.
12. Rostovtsev H.H. Methods of teaching fine arts at school: a textbook for stud. of art and graph. fac. of pedagog. inst-s and univer-s. 3rd ed., reprint. and add. M.: Agar, 2000. 256 p.
13. Skripnikova E.V., Sukharev A.I., Golovacheva N.P., Baymukhanov G.S. Still life: composition, drawing, painting: uch. pos. Omsk: Publishing house of OmGPU, 2015. 150 p.
14. Sokolnikova N.M. Methods of teaching fine arts: a textbook for stud. of inst-s of higher educ. M.: Publishing center «Academy», 2013. 336 p.
15. Shorokhov E.V. Methods of teaching composition in art lessons at school. Composition in the visual arts: a study guide for teachers. 2nd ed., addit. and revis. M.: Enlightenment, 1977. 112 p.
16. Yuon K.F. About art. In 2 vol. M.: Soviet artist, 1959. 669 p.

Педагогическая технология формирования этнической идентичности посредством социальных сетей

Диана Наилевна Гизатуллина

Независимый исследователь

Казанский Приволжский федеральный университет Город, страна

Казань, Россия

dianagizatullina13@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.03.2024

Принята 21.04.2024

Опубликована 30.05.2024

УДК 37.013.42:004.738.5

DOI 10.25726/k2585-2632-9246-y

EDN FDIIRW

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

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Для выявления особенностей формирования и изменения этнической идентичности при использовании социальных сетей проведено анкетирование 420 человек: 49% женщин, 51% мужчин; 82,5% в возрасте 18-35 лет. Большинство – студенты (50%), представители сферы науки и образования (16,9%). По национальности: русские – 43,9%, татары – 32,3%. Проведено 14 глубинных и 5 экспертных интервью с активными пользователями, участниками чатов и «виртуальных этнических сообществ» на платформах «ВКонтакте» и Telegram, проводящими в них от 3 до 9 часов ежедневно. Изучены факторы формирования «виртуальной этнической идентичности», роль социальных сетей как инструмента ее актуализации. Результаты исследования показали, что 97,6% используют интернет несколько раз в день, 30,5% – более 6 часов за сутки. 98,8% пользуются мессенджерами, 95,1% – несколько раз в день. Социальные сети влияют положительно на 46,3%, отрицательно – на 9,8%. 61% считают, что социальные сети могут формировать гражданскую идентичность. На 60,9% пользователей социальные сети оказывают положительное влияние или не влияют. 50% опрошенных отметили отрицательное влияние, 50% - положительное. 83,6% планируют продолжать использование социальных сетей.

Ключевые слова

этническая идентичность, социальные сети, виртуальные этнические сообщества, факторы формирования идентичности, актуализация этнической идентичности, интернет-пространство, мессенджеры.

Введение

Этническая идентичность представляет собой сложный социально-психологический феномен, отражающий осознание индивидом своей принадлежности к определенной этнической общности. В современном мире, характеризующемся стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий, социальные сети становятся важным фактором, влияющим на формирование и трансформацию этнической идентичности.

Социальные сети предоставляют уникальную платформу для коммуникации и взаимодействия людей, принадлежащих к различным этническим группам. Благодаря своей доступности, интерактивности и масштабности, социальные сети позволяют индивидам не только поддерживать связь

с представителями своей этнической общности, но и знакомиться с культурными особенностями и традициями других этносов.

Одним из ключевых аспектов влияния социальных сетей на этническую идентичность является возможность создания виртуальных этнических сообществ. Эти сообщества объединяют людей на основе общих этнических корней, культурных ценностей и интересов. В рамках таких сообществ индивиды могут обмениваться информацией, делиться опытом, обсуждать актуальные вопросы, связанные с их этнической принадлежностью. Это способствует укреплению чувства этнической идентичности и развитию солидарности внутри этнической группы. Кроме того, социальные сети выступают важным инструментом трансляции этнической культуры и традиций. Пользователи имеют возможность публиковать и делиться контентом, отражающим специфику их этнической группы - фотографиями национальных костюмов, видеозаписями традиционных обрядов, рецептами национальных блюд и т.д. Это не только способствует сохранению и популяризации этнического наследия, но и позволяет индивидам, особенно молодому поколению, приобщаться к своим этническим корням.

Однако влияние социальных сетей на этническую идентичность не ограничивается исключительно позитивными аспектами. Существует риск распространения стереотипов, предрассудков и дезинформации в отношении определенных этнических групп. Анонимность и отсутствие прямого личного контакта в онлайн-пространстве могут способствовать проявлению агрессии, ксенофобии и разжиганию межэтнических конфликтов. Поэтому важно развивать медиаграмотность пользователей и модерировать контент в социальных сетях, чтобы предотвращать распространение негативных установок и содействовать межкультурному диалогу. Стоит отметить, что формирование этнической идентичности в социальных сетях зависит от индивидуальных особенностей и мотивации пользователей. Одни индивиды могут активно использовать социальные сети для поиска информации о своей этнической группе, общения с представителями своей этнической общности и выражения своей этнической идентичности. Другие же могут относиться к своей этнической принадлежности более нейтрально и не проявлять особого интереса к этнически-ориентированному контенту в социальных сетях. Государство внимательно следит за происходящими в сети Интернет процессами и регулирует их (Федеральный закон от 3 февраля 2014 г. № 9-ФЗ, 2014).

Таким образом, социальные сети играют значимую роль в процессе формирования и трансформации этнической идентичности в современном мире. Они предоставляют платформу для коммуникации, обмена информацией и трансляции этнической культуры. Однако их влияние неоднозначно и требует дальнейшего изучения, чтобы максимизировать позитивный потенциал социальных сетей в укреплении этнической идентичности и минимизировать возможные негативные последствия.

Материалы и методы исследования

Для выявления особенностей формирования и изменения этнической идентичности при использовании социальных сетей нами было проведено анкетирование (Полевые материалы автора, 2022-2023). В исследовании приняли участие 420 человек. Среди 420 респондентов, заполнивших анкеты, 49% – опрошенных женщины, 51% – мужчины; 82,5% опрошенных – молодежь в возрасте от 18 до 35 лет включительно, 7,1% – в возрасте от 36 – 41 включительно, 7,1% – в возрасте от 42 до 55 лет, 3,3% – респондентов старше 55 лет; 50% респондентов являются студентами, 16,9% опрошенных работают в сфере науки и образования, 5,8% – работают в сфере культуры и искусства, 3,9% опрошенных являются индивидуальными предпринимателями, 3,2% опрошенных являются сотрудниками коммерческих компаний, 3,2% респондентов работают в сфере промышленности и производства, 2,6% – работающие студенты, 2,6% – находятся в декретном отпуске, 2,6% – работают в сфере услуг, 1,9% – являются безработными, 1,9% – работают в медицине, остальные 5,4% – респондентов работают в IT-компаниях, являются пенсионерами и военнослужащими.

По этнической принадлежности мы получили следующие данные: 43,9% – опрошенных считают себя русскими, 32,3% респондентов – татары, 7,1% – выбрали вариант ответа «другое», 3,2% –

опрошенных отметили, что для них этническая принадлежность не важна или не имеет значения, 3,9% отнесли себя к категории «человек мира», 2,6% – считают себя башкирами, 1,3% – чувашами, 1,9% – удмуртами, 2,6% опрошенных отметили себя как россияне, 1,3% – затруднились ответить. Каждый третий опрошенный родился и проживает в городе Казани. Каждый пятый респондент приехал из регионов Поволжья – республик Удмуртия, Марий Эл, Чувашия, Самарской и Саратовской областей. Каждый восьмой респондент является жителем Уральского региона – Челябинской области, Республики Башкортостан, Республики Коми.

В ходе полученных предварительных результатов по выборке мы можем делать следующие выводы: практически все участники исследования являются представителями молодежной группы, следовательно, из этого следует, что более половины участников являются студентами, большинство респондентов являются жителями Среднего Поволжья, более 70% опрошенных отнесли себя к двум наиболее большим этническим группам, проживающих в поволжском регионе (к русским – 43,9% и к татарам – 32,3%).

Данный блок вопросов был посвящен использованию пользователями сети Интернет. На первый вопрос «Насколько часто вы пользуетесь сетью Интернет?» респонденты ответили, что используют интернет «несколько раз в день» (97,6%), ответ «несколько раз в неделю» выбрали 1,2% опрошенных, по 0,6% соответственно респонденты выбрали ответы «затрудняюсь ответить» и «не пользуюсь». Следующий вопрос был «Сколько времени за сутки вы проводите в сети Интернет?», опрошенные отметили, что проводят в сети Интернет «более 6 часов» (30,5%), «более 3 часов» (37,8%), «9 часов и более» (22%), «менее 3 часов» (7,9%), затруднились ответить на поставленный вопрос 1,8% респондентов.

Следующий блок вопросов был посвящен использованию пользователями мессенджеров (Полевые материалы автора, 2023). На вопрос «Пользуетесь ли вы мессенджерами (Telegram, WhatsApp, Viber)?» 98,8% опрошенных пользуются вышеуказанными мессенджерами и 1,2% затруднились ответить на поставленный вопрос. На следующий поставленный вопрос «Насколько часто вы пользуетесь мессенджерами?» 95,1% ответили, что пользуются мессенджерами несколько раз в день, 4,3% – «несколько раз в неделю», 0,6% – затруднились ответить на поставленный вопрос.

На вопрос «Сколько времени за сутки вы проводите в мессенджерах?» большинство опрошенных (36%) отметили, что используют мессенджеры «более 1 часа», 25,6% – более 2 часов в день проводят в мессенджерах, 25% респондентов проводят в мессенджерах «от 3 до 5 часов», 11% проводят в мессенджерах «более 6 часов», 2,4% – затруднились ответить на поставленный нами вопрос. «Для чего вы используете мессенджеры?» на данный вопрос респонденты ответили так: большинство респондентов общаются в мессенджерах с родственниками и друзьями (данный вариант выбрали 92,7%), чуть больше половины респондентов отметили, в том числе вариант ответа «получение новой информации, новых знаний» (64%), затруднились ответить 0,6%, для работы мессенджеры используют 6,7% респондентов.

Нужно отметить, что благодаря техническому прогрессу и развитию мобильного Интернета, в том числе в рамках проекта ликвидации цифрового неравенства в Российской Федерации, в особенности в сельской местности, мы видим, что практически каждый респондент имеет возможность несколько раз в сутки пользоваться Интернетом, а также активно взаимодействовать с другими пользователями в мессенджерах, обмениваясь информацией и различным контентом.

Данные процессы помогают опрошенным общаться со своими родственниками, друзьями, знакомыми, соседями, поддерживая контакт как с представителями своей национальности, так и с представителями других народов, что позволяет поддерживать, сохранять и транслировать национальные языки и культуры в пространстве сети Интернет и в мессенджерах. Здесь мы можем отметить, что большинство пользователей проводят в сети Интернет, а также в мессенджерах 3,5-4 часа в сутки, в основном данное время пользователи используют для общения.

Респонденты посредством активного пользования сети Интернет и мессенджерами узнают новую информацию, в том числе и о своей культуре, языке, традициях или обычаях, что позволяет опрошенным повышать свой уровень знаний, к ним возрастает уважение со стороны представителей

этнических групп членами которых являются респонденты, повышается уровень осознанности, уважения и принятия своей культуры, своего народа, своей Родины.

Следующий блок вопросов был посвящен использованию пользователями социальных сетей. «Какими социальными сетями вы пользуетесь?». На данный вопрос опрошенные ответили, что в основном используют такие социальные сети, как «ВКонтакте» (занимает первое место в выбранных респондентами ответов – 92,1% опрошенных отметили данный вариант), второе место занимает сеть Instagram – данный вариант выбрали 50,6% опрошенных по сравнению с другими вариантами ответов, Twitter используют 1,2% из всех опрошенных, по 0,6% респондентов выбрали следующие варианты ответов: YouTube, Facebook, Tumblr, Reddit, Pinterest.

«Как часто вы пользуетесь социальными сетями?» – здесь опрошенные отмечали, что в среднем бывают или заходят в социальные сети несколько раз в день (89%), несколько раз в неделю социальные сети используют только 6,7% респондентов, 1,8% заходят в социальные сети несколько раз в месяц, 2,4% респондентов затруднились ответить на поставленный вопрос. «Для чего вы в основном используете социальные сети?» отвечая на данный вопрос большинство наших опрошенных отметили, что используют социальные сети для общения и коммуникации или взаимодействия с родственниками и друзьями (данный вариант ответа отметили 85,4% опрошенных), в равных долях (по 62,2%) респонденты выбрали варианты ответов «получение новых знаний и информации», а также для просмотра любимых групп и сообществ по интересам, 4,2% работают в социальных сетях и именно по этой причине часто их используют, для прослушивания музыки социальные сети используют 1,2% респондентов, затруднились ответить 1,2%.

Отметим, что большинство респондентов выбирают и используют для коммуникации, поиску новой информации, для просмотра контента в сообществах, а также для развлечений российскую социальную сеть «ВКонтакте», которая в последнее время в несколько раз стала популярнее у пользователей, чем иностранные социальные сети, так как на данном этапе в Российской Федерации запрещено использование системы Meta, в которую входят иностранные социальные сети Instagram, Facebook, Twitter (Федеральный закон от 20 марта 2022 г. № 114-ФЗ, 2022). Нужно отметить, что большинство пользователей заходят в социальные сети по несколько раз в сутки, проводя там от 3 до 5 часов в среднем за день. Социальная сеть YouTube также в последний год теряет свою популярность, так как монетизация контента в данной социальной сети запрещена, по этой причине блогеры все меньше используют данную социальную сеть для создания контента, большую популярность на данном этапе набирают социальные сети RuTube, TikTok, «VK клипы», которые, возможно, в скором времени смогут полностью заменить YouTube.

Следующий блок был посвящен исследованию социальных сетей как конструктору по формированию, трансформации и трансляции «виртуальной этнической идентичности» и возможности оказываемого соц. сетями влияния на актуализацию или деактуализацию «виртуальной этнической идентичности». Вопросы были следующие: «Как вы считаете, оказывают ли на вас влияние социальные сети?» – на данный вопрос 46,3% респондентов ответили, что социальные сети на них влияют только положительно; 20,1% участников выборки затруднились ответить на поставленный вопрос; 17,1% отметили, что социальные сети не оказывают на них никакого влияния; 9,8% опрошенных отметили, что оказывают на них, скорее, отрицательное влияние; 6,7% выбрали вариант ответа «другое». В данном варианте респонденты отметили следующее: 4,8% отметили, что социальные сети в той или иной степени оказывают на них и положительное, и отрицательное влияние; 0,6% респондентов отметили, что оказывают разнонаправленное влияние; еще 0,6% добавили, что социальные сети в основном «убивают много времени, которое можно потратить на полезные дела, но иногда черпаешь что-то полезное и интересное». Также участники опроса отметили, что «социальные сети оказывают как положительное (связь, новая инфа), так отрицательное влияние (бывают моменты «залипания» и потеря времени) – 0,6%. Еще 0,6% респондентов высказались, что «любое медиа так или иначе формирует образ мыслей и действий людей. Тот, кто утверждает, что на него ничего не влияет – глубоко ошибается» (Полевые материалы автора, 2022-2023).

«Как проявляется оказываемое на вас влияние от социальных сетей?» – данный вопрос был открытым, и здесь каждый респондент указывал вручную свой вариант ответа. Например, пять респондентов указали, что социальные сети позволяют расширять кругозор, следующие восемь участников исследования отметили, что получают из социальных сетей новую их интересующую информацию, некоторые опрошенные отмечали, что социальные сети позволяют им расслабляться и «релаксировать» («Иногда провожу слишком много времени-физическая и эмоциональная усталость, а иногда помогает расслабиться, отвлечься»), в том числе «оказывают положительное влияние на ментальное здоровье», «Проявляется в желании скрыться в телефоне, как будто в своем доме, в котором безопасно и уютно. Проявляется в формировании привычки бесцельного посещения социальных сетей (сознательно цель определить не удается), что, возможно, может быть связано с вышеупомянутым желанием: возможно, можно назвать неосознаваемую (по крайней мере сразу) цель: поиск психологической безопасности» или «Узнаю что-то новое из интересных каналов на YouTube, иногда полезно расслабиться и посмотреть юмористическое шоу, а так лучше сходить и пообщаться за кофейком с кем-нибудь».

Результаты и обсуждение

Многие респонденты используют социальные сети прежде всего для общения с родственниками и друзьями в особенности, если проживают далеко друг от друга или для заведения новых знакомств: «Сила соцсетей только в том, что есть возможность общаться с друзьями и родными на больших расстояниях либо если нет времени встретиться. Это большой плюс, но сейчас это происходит не так часто, как раньше, поскольку внешняя занятость не дает возможности следить за страницами друг друга, заниматься своей»; «Благодаря социальным сетям я ощущаю меньше потребности в общении, я нахожу много новой информации и это сильно влияет на мою личность, тяжело даже отследить все то влияние, ведь оно огромно»; «Я много времени посвящаю другим людям. Иногда это хорошо, помогает поддерживать отношения и быть в курсе событий. А иногда кажется, что совсем не остается времени на себя или что людей вокруг слишком много»; «Множество знаний и навыков, которые можно усвоить и применить на практике. Поддерживать связь на расстоянии с родными и близкими»; «Приятное общение, новые знания. Положительные эмоции».

Другие опрошенные отмечали: «Социальные сети помогают мне посмотреть на мир глазами отличных ко мне людей и узнать новую информацию. У меня бывают острые приступы интереса к какой-либо теме, где я могу до середины ночи читать о какой-то теме (например, сейчас вся моя история в YouTube это видео о лингвистике на несколько часов), и это не было бы возможно без интернета. Еще я часто заглядываю в определенные углы интернета, чтобы посмотреть, что пишут другие люди. Например, я специально порылась на тегах психоза и шизофрении, чтобы узнать, как люди с этими заболеваниями живут»; «Скорее, положительно. Я узнаю много интересного. Конечно, попадаются и неприятные сообщения, новости, но нахожу единомышленников, и стараюсь не «пускать» их близко к себе».

Некоторые респонденты используют социальные сети для формирования своей политической, гражданской или национальной позиции: «Формирование позиции по определенным вопросам»; «Социальные сети влияют на мои мировоззрение и ценности»; «Благодаря группам в «ВКонтакте», на которые я сама подписываюсь, происходит формирование не только круга моего общения, но и интересы»; «Комплексное представление картины мира и происходящих событий»; «Благодаря некоторым сообществам, околонучным и политическим помогают мне формировать мою социальную и гражданскую позицию»; «Сильное влияние на позицию и взгляд на окружающий мир, посредством тотальной дезинформации»; «Сети делают вклад в формирование общественного мнения, вкусов и привычек».

В вышеуказанном абзаце мы указали ответы тех респондентов, кто в той или иной мере считает, что влияние, оказываемое на них социальными сетями положительно. В данном абзаце мы обозначим ответы респондентов, которые считают, что оказываемое на них влияние социальными сетями является скорее отрицательным, чем положительным. Так, например, многие респонденты отмечали, что

социальные сети поглощают их личное время, которое бы опрошенные могли бы потратить с большей пользой: «Слишком много времени уходит на них»; «Отсутствие концентрации и прокрастинация»; «Трата времени впустую, но при этом часто получаю положительные эмоции, без которых я бы не держалась на плаву. А вообще, также получаю и новую информацию, интересные факты и прочее»; «Болит голова»; «Занимает иногда слишком много времени»; «Убивает мое время»; «Потеря сил»; «Занимает много времени»; «Отрицательное влияние (бывают моменты «залипания» и потери времени)»; «Нагрузка на зрение»; «Забирает время на отдых»; «Тратит полезное время, которое я бы мог посвятить учебе»; «Нерациональная трата времени».

Некоторые участники исследования отмечали, что социальные сети вызывают у них привыкание («Иногда чувствую, что мне некомфортно быть без телефона»), вызывают отрицательные эмоции («Возникает апатия и ненависть»; «Иногда я начинаю злиться из-за долгого нахождения, выхожу из соцсетей») или неудовлетворение от своей собственной жизни («Красивая картинка в соцсетях, которая не совсем соответствует реальности, вызывает чувство того, что в твоей жизни не все так прекрасно»), возможно, оказывают эмоциональную нагрузку («Социальные сети лично на меня психологическое давление»; «Мне иногда кажется что я живу в каком-то шоу Трумена и за мной следят»).

Несколько респондентов отмечали, что используют социальные сети для работы, например, «Выполняется работа, получается информация, развлекается душа» или «Доход, развитие проектов и не только», «Все рабочие моменты решаемы через социальные сети, что очень экономит время»; «Благодаря социальным сетям ко мне приходят новые клиенты».

Однако нужно отметить, что есть опрошенные, которые нейтрально относятся к социальным сетям и к времяпрепровождению в них: «Конкретно от социальных сетей (VK) – никакое. Там у меня только коммуникация в личных сообщениях и прослушивание музыки. Музыка нейтральная, без каких-то смыслов, выражаемых в песнях. Техно, электро, хаус».

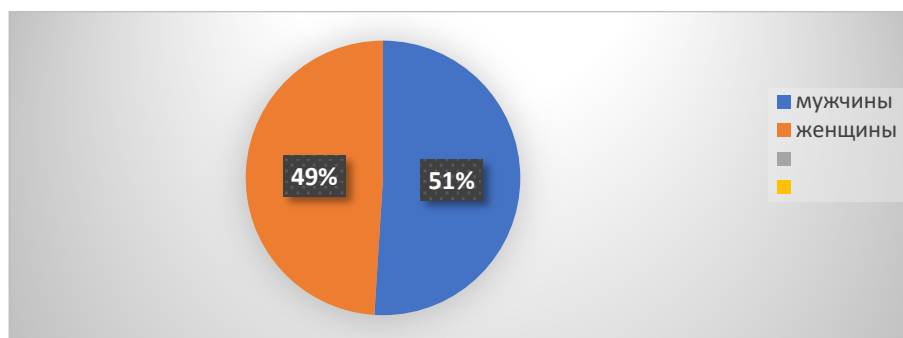


Рисунок 1. Ответ на вопрос: «Укажите свой пол»

Следующий вопрос в нашем блоке: «Какие запросы у вас лично формируют социальные сети?». Большинство участников исследования отметили, что социальные сети прежде всего формируют и актуализируют у них «социальные» и «культурные запросы» (60 респондентов обозначили эти варианты), например, «На чтение художественной и научной литературы, просмотр фильмов и сериалов, а также прослушивание музыки»; «Культурные, в основном прослушивание музыкальных композиций»; «Потребность быть «в теме» (в основном профессиональной деятельности), потребность заводить новые знакомства и связи»; «Культурные тренды, ЗОЖ и спорт, социальная коммуникация, предпринимательские и инвестперспективы». Опрошенные добавили, что социальные сети посредством рекламы формируют и «потребительские запросы», например, «Социальные и потребительские. Отношения с людьми начинают завязываться на скорости ответа, а потребительские формируются за счет рекламы».

На завещающий вопрос блока «Формируют ли социальные сети ваше мнение о ком или чем-либо?» участники исследования ответили следующее: 72,6% выбрали вариант ответа «да, формируют», 17,7% ответили, что «нет, не формируют», 7,3% опрошенных затруднились ответить, 2,3% респондентов выбрали вариант ответа «другое», здесь они отметили, что «Я думаю, что наше мнение формируется из

всего, что нас окружает» или «Формируют мессенджеры, а именно, Telegram-каналы», «По-разному», «Я имею свое собственное независимо от социальных сетей мнение о людях с которыми меня сводит судьба».

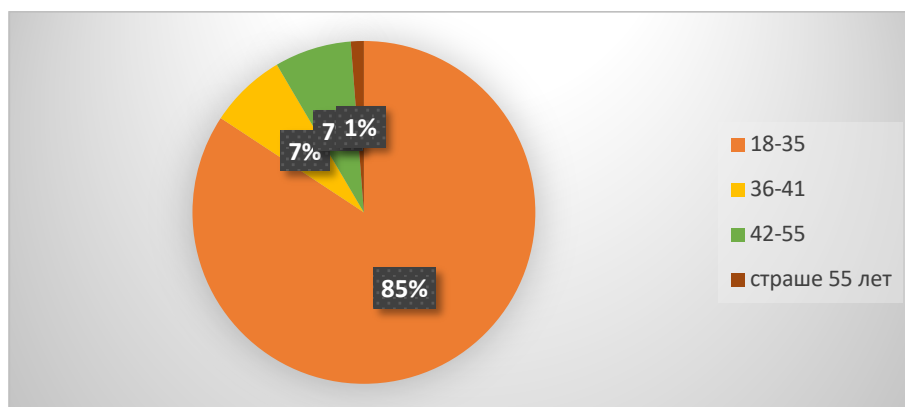


Рисунок 2. Ответ на вопрос: «Укажите свой возраст»

Таким образом, проанализировав данные, полученные в результате вышеуказанных вопросов, мы можем сделать следующие выводы: Во-первых, участники исследования отметили, что социальные сети влияют на них скорее положительно или вообще не оказывают никакого влияния, чем влияют отрицательно; Во-вторых, социальные сети влияют на запросы, желаний и потребности респондентов, начиная от социально-культурных (духовных) и заканчивая экономическими (материальными) и, В-третьих, социальные сети формируют и оказывают влияние опрошенных о ком-либо или о чем-либо, при этом статус и взаимоотношения с тем, о ком респондент формирует какое-либо мнение не важны.

Продолжает и раскрывает предыдущий блок вопрос о влиянии социальных сетей наш следующий обобщающий вопрос: «Если информация из социальных сетей, мессенджеров и интернета повлияли на Вас, то каким образом?». На 39,6% респондентов информация и знания, полученные ими через социальные сети, мессенджеры или сеть Интернет, например, через какие-либо сайты, повлияли позитивным образом (13,4% выбрали вариант ответа «повлияла только позитивно», 26,2% выбрали вариант ответа «повлияла скорее позитивно»). Около 21,3% опрошенных отметили, что информация или знания, полученные ими из соцсетей, Интернета или мессенджеров не оказала какое-либо влияния на них или их близких. На 23,1% респондентов информация и знания из соцсетей, сети Интернет или мессенджеров повлияла негативным образом, то есть 20,7% выбрали вариант ответа «повлияла скорее негативно», 2,7% – «повлияла только негативно». Из всех участников исследования, ответивших на данный вопрос, 15,9% участников затруднились ответить.

Здесь мы можем добавить к выводу из предыдущего блока о влиянии социальных сетей на пользователей еще один аспект. На 60,9% пользователей социальных сетей, интернет-сайтов и мессенджеров перечисленные нами приложения, сети и технологии, действительно, оказывают либо положительное в той или иной степени влияние, либо не оказывают какого-либо влияния вообще на личность пользователя.

Следующий блок наших вопросов был посвящен исследованию социальных сетей как механизму формирования и актуализации гражданской или этнической идентичности пользователя. В данном блоке четыре вопроса направленные на выявление и обозначение аспектов, посредством которых индивид может выступать как в роле «актера» или строителя вышеуказанных нами процессов, если у него есть желание и мотивация, либо индивид или пользователь может быть участником и подвергаться данным процессам.

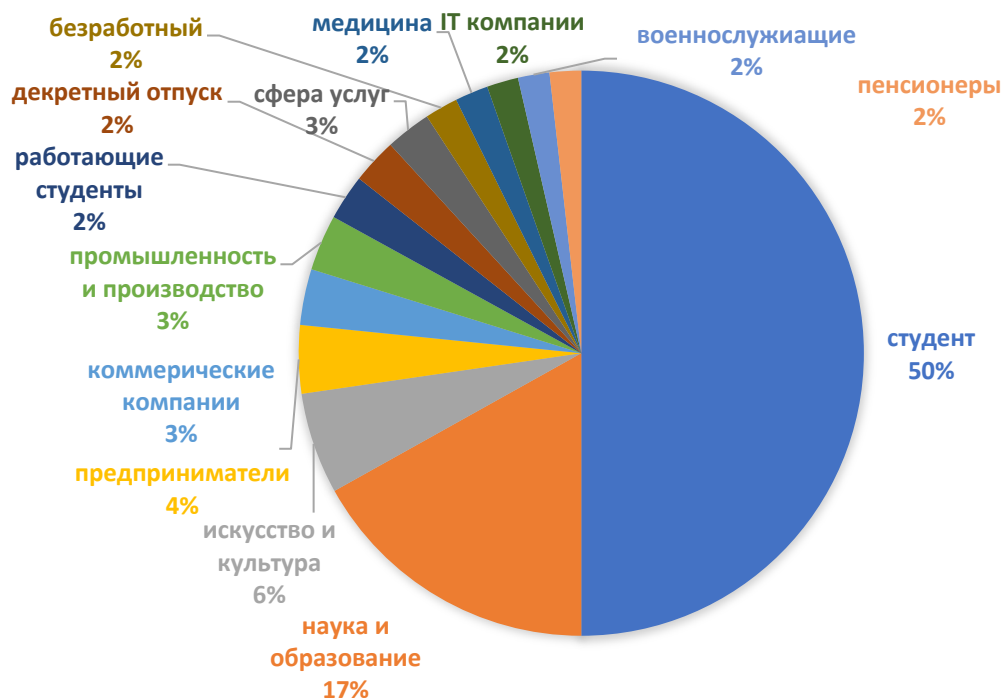


Рисунок 3. Ответ на вопрос: «Укажите сферу Вашей деятельности»

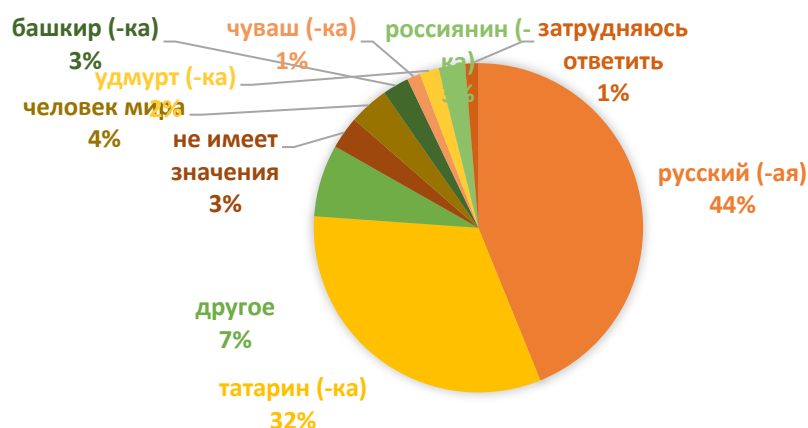


Рисунок 4. Ответ на вопрос: «Укажите вашу национальность/этническую принадлежность»

Первый вопрос блока: «Как вы думаете, социальные сети, мессенджеры или сеть Интернет могут формировать гражданскую (я – россиянин) идентичность?» был воспринят респондентами следующим образом – 61% опрошенных указали, что, действительно, соцсети, интернет и мессенджеры могут формировать гражданскую позицию индивида, то есть пользователя; 18,3% участников исследования ответили, что социальные сети и другие подобные им технологии, приложения, сети не могут формировать или оказывать влияние на формирование гражданской идентичности; 17,7% респондентов затруднились ответить на поставленный перед ними вопрос, а 3% выбрали вариант ответа «другое» и записали следующие ответы: 0,6% опрошенных указали не гражданскую, а «локальную» или «региональную идентичность» (например ответ: «Я – сибиряк»); 0,6% отметили, что социальные сети, мессенджеры, а также интернет могут формировать гражданскую идентичность, но только «частично»; 0,6% утверждают, что возможность или невозможность процесса влияния или формирования гражданской идентичности в соцсетях и других подобных приложениях, технологий «зависит от личности пользователя»; 1,2% участников исследования сомневаются в том, что при развитии российских информационных технологий, а также при работе каких-либо социальных или контролируемых институтов, в социальных сетях, мессенджерах, интернете или где-либо еще может формироваться

гражданская идентичность- они предложили вариант ответа: «Могут, но при грамотной пропаганде» или «Наши не умеют работать, так что – нет».

Следующий вопрос был открытым, где респондентов просили указать степень влияния или отсутствие влияния со стороны социальных сетей, мессенджеров или сети Интернет на их личностную гражданскую идентичность: «Как вы думаете, социальные сети, мессенджеры или сеть Интернет могут формировать гражданскую (я – россиянин) идентичность и как этот процесс проявляется на вашем личном примере?».

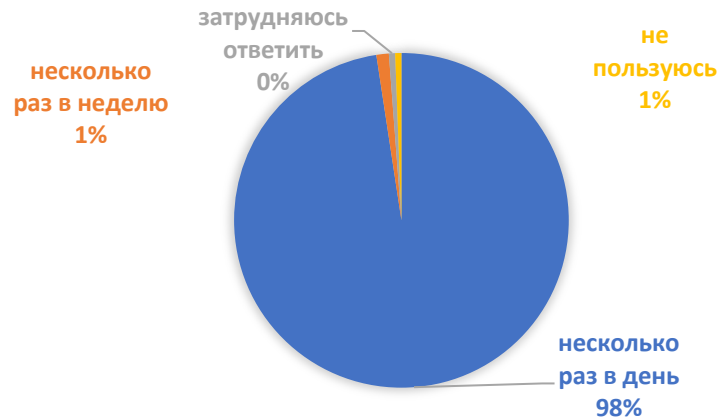


Рисунок 5. Ответ на вопрос: «Насколько часто пользуетесь сетью Интернет?».

Некоторые опрошенные отметили, что их гражданская идентичность не формируется под влиянием социальных сетей, мессенджеров или интернета. Данное утверждение иллюстрируют ответы респондентов: «Никак не влияет. У меня своя позиция»; «Никак не влияет и не формирует, для меня это не имеет значения»; «Никак, не слежу за подобными ресурсами»; «Моя гражданская идентичность была сформирована вне сети»; «Не формирует»; «Никак не формирует»; «Никак, я не вижу в соцсетях таких посылов»; «Я – патриот своей страны, независимо от публикаций в интернете»; «Социальные сети мою гражданскую идентичность никак не формируют»; «На моем примере никак не проявляется»; «Я знаю, кто я, что мне интересно. Соцсети на меня не влияют»; «Социальными сетями не пользуюсь, соответственно, они не оказывают никакого влияния на формирование какой-либо идентичности. Мессенджеры использую только для коммуникации с близкими и коллегами». Вывод тот же, что и по соц.сетям: «В силу возраста моя идентичность уже сформировалась, и не может быть изменена/искажена соцсетями»; «На моем примере вряд ли, но в целом это может быть»; «Моя идентичность «завязана» на культуре, а не на соцсетях»; «Социальные сети не сформировали гражданскую идентичность в моем случае»; «Я – сформированная личность и информационному влиянию не поддаюсь»; «Никак, потому что моя гражданская идентичность сформирована, и к «россиянству» отношения не имеет»; «Я не считаю себя гражданином другого государства, а считаю (и являюсь) себя россиянином и без соцсетей».

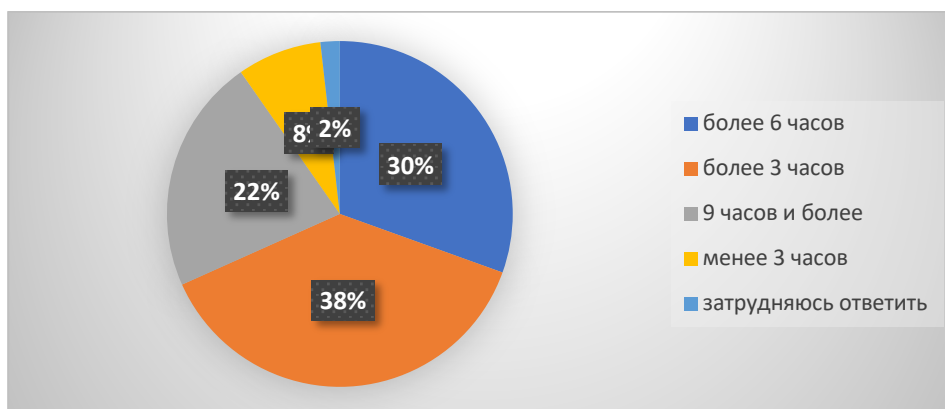


Рисунок 6. Ответ на вопрос: «Сколько времени за сутки Вы проводите в сети Интернет?»

Другие респонденты, наоборот, отметили, что социальные сети, мессенджеры, а также сеть Интернет оказывают влияние на формирование их гражданской идентичности, в той или иной степени. Данные высказывания респондентов мы подтверждаем ответами, записанными самими респондентами во время участия в массовом опросе. Так опрошенные на вопрос «Как вы думаете социальные сети, мессенджеры или сеть Интернет могут ли формировать гражданскую (я – россиянин) идентичность и как этот процесс проявляется на вашем личном примере?» отмечали, что «Чувство юмора. У россиян свой юмор. Черный, ирония, постирония, сарказм. Думаю, юмор формирует идентичность. Мемы в Рунете – это отдельный вид искусства. Ни у кого нет таких мемов, как у ру сообщества» или «Влияние происходит в патриотических группах, в которых сидят люди». Здесь же респонденты утверждали и отвечали следующее: «Влияют. Например, патриотические посты»; «Влияет наличие соответствующих сообществ»; «Различные медиа формируют во мне определенную гражданскую позицию. Я – россиянин, которому надлежит сейчас, или когда-нибудь, сделать свой вклад в российское общество. Однако это идет в оппозицию нынешней политической номенклатуре, к ней отношение у меня резко отрицательное»; «Да формируют и влияют, подписан на патриотические сообщества»; «Подписана на деятелей государства, которые своими постами, опытом, мнением оказывают влияние на идентичность»; «Все дело в сообществах, в которых состоит активный пользователь «ВК». Сообщества формируют картину мира. А те сообщества, которые посвящены новостям, еще больше влияют на отношение к тем или иным фактам политики»; «Я подписана на исторические сообщества, которые несут определенный политический посыл»; «Да, влияют. Сын смотрит ролики на Ю-туб про СССР. Гордится страной, хочет такого же для современной России»; «Информационное поле социальных сетей способно склонить пользователя к определенной идентичности, однако, задатки, представления этой идентичности формируются в ходе инкультурации»; «Через соцсети можно проще транслировать традиции, российскую историю и те социокультурные аспекты, которые непосредственно формируют гражданскую идентичность»; «Если говорить о позиции предложенной выше (я-россиянин) то никак. Однако благодаря выложенным в свободный и бесплатный доступ в соцсетях работы философов и ученых, которые я находил и читал, формировали мою гражданскую позицию»; «Я вижу людей, которые легко верят в то, что говорят. Мнение и высказывания многих моих друзей на 90% состоит из фраз, которые они услышали в интернете. Они говорят фразу, а на следующий день я встречаю видеоролик, из которого они ее и запомнили»; «Для того, чтобы это влияние как раз-таки никак не проявлялось, я ограничиваю потребление новостного и т.д. контента, а так, конечно, много пропаганды и сложно ей не поддаваться, неокрепшие умы особенно подвержены этому. Одни впитывают одну информацию, другие – другую, на почве этого ссоры и вечные дебаты»; «Благодаря интернету я формирую картину мира и это помогает мне в понимании моей идентичности»; «Патриотичные посты заставляют задуматься»; «Речь, скорее, идет не о формировании, а об укреплении гражданской идентичности через соцсети»; «Формированию способствует участие в определенных группах, обсуждениях, дружба с определенными людьми»; «Реклама, пропагандирующая национальные ценности. Например: Это песни; использование очень обобщенных фраз по типу «мы – (национальность) и это сила», «у нас лучшее в мире...»; проведение

онлайн-мероприятий, направленных на изучение традиций; использование интернет-рекламы (с применением одежды, высказываний и нацпропагандистских выражений от известных людей в разных сферах), которая задерживается в течение 3-5 секунд на экране, ведь дальше человек пролистывает ее, но информация бессознательно оседает в мозгах, на мой взгляд); «Любое инфополе влияет на нашу идентичность. Через социальные сети я могу общаться с другими россиянами (что нас объединяет в общую группу), с представителями других стран (и чувствовать наши различия), узнавать больше о культуре своей страны и ощущать свою принадлежность к ней».

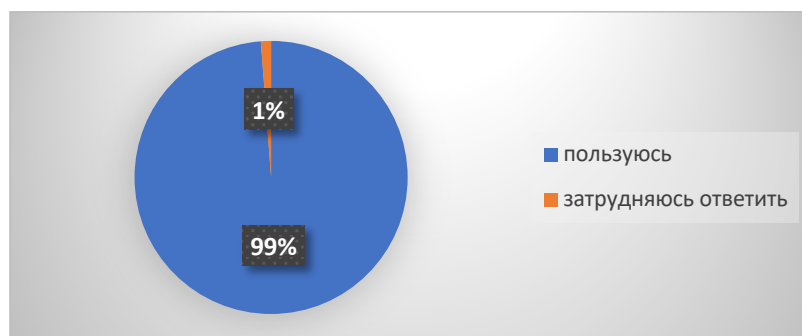


Рисунок 7. Ответ на вопрос: «Пользуетесь ли Вы мессенджерами (Telegram, WhatsApp, Viber)?»

У других респондентов информация из социальных сетей, интернета и мессенджеров вызывает волнения, переживания, негодование и другие отрицательные эмоции, например: «Излишняя пропаганда отвращает в соцсетях и интернете от некоторых политических установок якобы российского общества. Хочется быть от этого всего подальше. И точно не хочется гордиться тем, что ты россиянка»; или «Патриотическая информация из соцсетей породила ненависть в моем сердце».

Следующий вопрос в нашем блоке: «Укажите, пожалуйста, названия групп или сообществ в социальных сетях, мессенджерах или интернете, которые наиболее нравятся и важны лично для вас». Данный вопрос был задан для того, чтобы выявить у респондентов направленность интересов на этническую тему или отсутствие таковой. Здесь мы выявили и обозначили наиболее популярные сообщества и группы в социальной сети «ВКонтакте», которыми активно интересуются респонденты: новостные и информационные группы и сообщества («Лентач», новостные группы городов и сел, например, «Казань онлайн», «В Татарстане поймут», «Тамедиа» или «Даур ТВ», «Медуза», «Инде», «Enter», а также различные общественные и государственные организации, в том числе имеющие информационную или новостную функцию: «Министерство просвещения», «Министерство культуры», «Молодежный парламент», «Мосволонтер», «Молодежные общественные организации республики Татарстан»).

Ко второй по популярности группе мы отнесли сообщества «по интересам», связанные с увлечениями респондентов. Во-первых, это группы и сообщества с различным визуальным контентом, например, с кино («Кинопоиск», «Новинки кино онлайн», «Иноекино»), активно респонденты просматривают информацию в группах, посвященных котам («Кошечки в окошечках», «Русские коты», «КОСЬКА»), также в большой мере опрошенные интересуются спортом («Регби», «Спортс.ру», «All about basketball|NBA», «Автоспорт и моторспорт») – остальные сообщества, указанные респондентами, были на различную тематику («Рифмы и панчи», «Стихи забытого поэта», «Духовный мир женщин», «Женское здоровье», «Souls sisters»).

К третьей группе мы отнесли научные сообщества, так как именно они чуть менее известны среди пользователей, чем новостные сообщества, но чуть более популярны, чем университетские сообщества и каналы. Однако больше всего респонденты интересуются историей («История Волжской Булгарии», «Сверхдержава»; «Русский взгляд, дореволюционная Россия», «Цифровая история»), чуть меньший интерес вызывают сообщества по гуманитарным направлениям («Политическая теория и философия», «Социология», «Исследования политических процессов на Востоке», «Психология»), далее следуют группы с информацией и общением по вопросам антропологии и этнографии («Славянская мифология

от Максима Сухарева», «Этнорелигиозные исследования в Поволжье», «ANTROPOGENEZ.RU», «занимательная антропология», «(Не) занимательная антропология»), чуть меньше опрошенные интересовались археологией и экономикой («Экономика», «Наука марксизм», «Типичный Археолог», «Черная книга капитализма», «археостан»), наименьшее количество респондентов интересовали группы и каналы по популяризации науки в целом, а также различные научные платформы («Skillbox», «Cyber Science», «Наука и университеты» и т.п.).

К четвертой группе по популярности мы отнесли университетские сообщества и группы, которые пользуются чуть меньшей популярностью у респондентов, чем новостные и информационные каналы («Гроза», «Антропосфера», «Подслушано КФУ», «Музеи Казанского университета», «Этнографический музей Казанского университета», «Штаб СО КФУ, СПО Сириус», «Профком КФУ», «СНО ИМО КФУ»).

К пятой – различные каналы, группы и сообщества, посвященные селебрити – актрисам, блогерам, а также известным ученым («фан-клуб актрисы Екатерины Климовой», «группа Панасенкова», «Яна Катасонова/Доказательная офтальмология», «Доктор Нагорская»).

К шестой, и самой не популярной, группе сообществ и каналов можно отнести группы этнической или национальной тематики («ВЕПССКИЙ КРАЙ», «Всю Русу-Ладогу обойдем!», «Деградат нация (ВК)», «Меряния. Merjamaa», «Встреча Руси и Чуди», «Русские народные сказки», «Только русские», «Мир татарской женщины», «Кага», «Дневник татарина», «Че гуглит татар кызы», «Татарский мир», «VIP татары», «Татарлары», «Подслушано татары»).



Рисунок 8. Ответ на вопрос «Насколько часто Вы пользуетесь мессенджерами?»

Некоторые респонденты дали более развернутые ответы, где распределили интересующие их сообщества по категориям, а также описали в каких целях они (опрошенные) пользуются и просматривают то или иное виртуальное сообщество: «Ох, их очень много! Я подписана на около 800 сообществ об истории России, этнографии и лингвистике. Для меня, как для человека, пока живущего за пределами регионов, которые я мечтаю изучать, – это важный источник знаний и информации. Основная тема моих интересов: славяне, балты, финно-угры и германские народы, поэтому подписана на все группы, связанные с их культурой и языком (например, немецкий язык, шведский язык, сербский язык, мордва Нижнего Новгорода, литературная спадчына, легкая мова, корхтак мокшекс и тд.). Также я подписана на все возможные национальные СМИ, газеты и журналы (Коми керка, якстерь тяштенья, вайгель, даур тв и тд.). На культурные центры (Например, коми-пермяцкий этнокультурный центр). Также подписана на фольклорные коллективы. Чтобы читать более общую информацию подписана на «Нац.Акцент». Люблю сообщества: «Этнокультура» там всегда нахожу редкие фото народного костюма, культурная антропология и этнография, наука рго. Увлекаюсь тем, как народные сказки и культура отражены в мультипликации, поэтому группа «Советские мультфильмы» одна из любимых. Ну и просто люблю посмотреть на русскую природу, поэтому подписана на сообщества вроде «Природа России» и в свободное время просмотр его очень успокаивает. Это если в целом, но важного и полезного еще оооочень много))) Все 800 сообществ не перечислю».

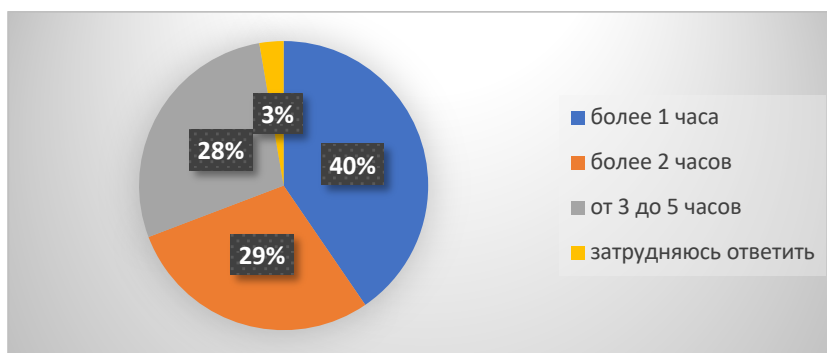


Рисунок 9. Ответ на вопрос «Сколько времени за сутки Вы проводите в мессенджерах?»

Следующий вопрос нашего блока: «Как вы думаете, социальные сети, мессенджеры или сеть Интернет могут формировать этническую идентичность (национальность)? Как этот процесс проявляется? Опишите на вашем личном примере». Данный вопрос является открытым, поэтому каждый респондент написал свой вариант ответа, изложив в нем свое личное мнение по заданному нами вопросу. Так, опрошенный ответил, что информационное поле социальных сетей способно склонить пользователя к определенной идентичности, однако задатки, представления этой идентичности формируются в ходе инкультурации.

Нужно отметить, что, отвечая на поставленный нами вопрос, мнения респондентов разделились. Так, первая группа считала, что социальные сети, мессенджеры, а также сеть Интернет не могут влиять и никаким образом не оказывают какого-либо влияния на формирование или изменение их (опрошенных) этнической идентичности. Вторая группа участников исследования с точностью до наоборот ответила, что этническая идентичность или национальность крайне изменчива и неоднозначна, и именно поэтому подвержена постоянному изменению со стороны любых социальных сетей, мессенджеров Интернета и других информационных каналов, транслирующих свой контент.

На заданный вопрос респонденты ответили следующее: «Через соцсети могут продвигать определенные этнокультурные ценности и ориентиры. К примеру, рекламы, плакаты, афиши и т.п.» или «Встреча в интернет-пространстве с представителями иных народов может взрастить в некоторых людях чувство здорового национализма»; «Социальные сети идеальное поле для любого рода пропаганды, в том числе и на этническую тематику»; «Потребление контента, связанного с национальной культурой, может оказывать какое-либо влияние»; «Конечно могут. В соцсетях и мессенджерах публикуются фильмы, книги и другие произведения, которые затрагивают жизнь России и ее культурную идентичность. Также забавно, когда разбирают русский язык, сравнивая его с иностранным. Юмор в сетях заставляет любить свою нацию, а каналы, где рассказывается о других народах, тоже позволяют узнать других людей и сравнивать себя с ними, лишняя раз делая акцент на том, что культурный код у каждого свой»; «Могу сказать на личном примере. Например, группа «Меряния» в Telegram конструируют и возрождают «мерянскую идентичность»; «Соцсети часто подсвечивают стереотипы об одних национальностях в положительном свете, другие в негативном. Есть ребята, которые предпочитают своим традициям, традиции другой национальности, стереотипное поведение другой национальности. Так, ребята из Узбекистана, Таджикистана и т.д. зачем-то начинают перенимать поведение кавказцев, а из Казахстана и российских восточных республик подражают корейцам»; «Огромное количество информации можно узнать о различных народах, их культуре. Однако даже такую информацию приходится фильтровать, так как часть нашего «высокоразвитого» российского общества все еще узко мыслит и не способна признать достижения других народов. И это весьма огорчает, когда слышу, что американцы-украинцы-китайцы плохие, зато одни русские хорошие. Раздражает»; «Реально влияют группы, посвященные политике. Комментарии, которые оставляют там люди, сильно влияют. Особенно количество залаянных комментариев придает вес мнению»; «Я думаю, влияет информация, которой ты окружаешь себя в интернете. У меня это различные люди, которые говорят/рассуждают о России и русских людях, в частности. С одной стороны, с прошлого года русские и россияне вообще некоторыми

людьми воспринимаются как плохие люди. С другой, есть много людей, с которыми я согласна, которые выражают поддержку в это непростое время».

Некоторые опрошенные ответили, что интернет конструирует совершенно новую, виртуальную идентичность: «Интернет помогает сформировать иную идентичность, ты перестаешь себя ассоциировать себя с привычными этническими группами». Другие респонденты обозначили следующее: «Интернет предоставляет информацию, из которой ты можешь подробнее узнать о своей национальности, заинтересоваться ею и начать изучать особенности своей культуры».

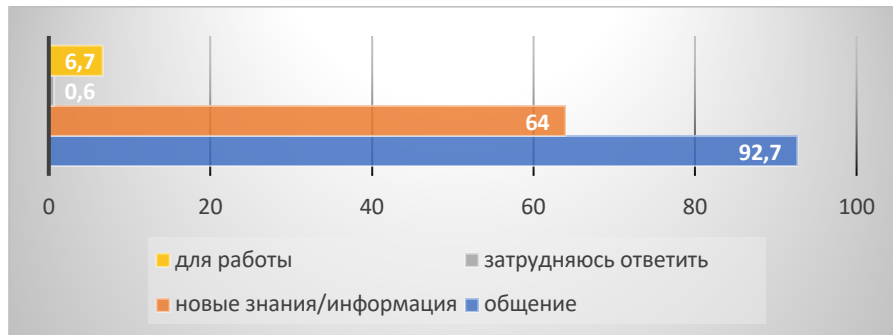


Рисунок 10. Ответ на вопрос: «Для чего Вы используете мессенджеры?»

Если мы говорим о первой группе респондентов, которые считают, что социальные сети, сеть Интернет и мессенджеры не оказывают какого-либо влияния, то здесь нужно обозначить следующие варианты ответов: «Никак»; «Думаю, что на мне мало отразились соцсети. На мой взгляд, мою этническую идентичность сформировала культурное пространство, в котором я вырос (родители, школа). Но думаю, что соцсети могут повлиять на формирование этнической идентичности»; «Мой пример непоказателен, потому что, во-первых, моя этноидентичность сформирована семьей задолго до появления у меня аккаунта, во-вторых, это, на мой взгляд, проявляется только на отсталых слоях общества»; «Думаю, что мое формирование происходит в кругу реальных людей, не виртуальных»; «Моя этническая идентичность сформировалась внутри семьи»; «Я считал себя и являюсь татаринном и без соцсетей»; «см историю унификации народов России. Неважно: ты хакас, казах, беларус, великорос, бурят... Живешь в России – россиянин. Был всплеск этнической идентичности и локальных культур, но в последние пару лет это «гасится». Обратите внимание на особо малые народы, например, скандал, связанный с парнем из Мари».

Таким образом, подводя итоги по данному блоку, мы можем сделать следующие выводы: во-первых, этническая предпосылка среди участников исследования не выявлена, то есть респонденты не интересуются темами, каким-либо образом связанными с национальностью или этнической идентичностью; во-вторых, большинство опрошенных отметили, что информация и контент транслируемых из социальных сетей, мессенджеров и сети Интернет могут если не формировать гражданскую или этническую идентичность, но оказать влияние. Результатом данного процесса, по мнению респондентов, может являться как изменение идентичности пользователя полностью, так и трансформация идентичности и определенных ее составляющих.

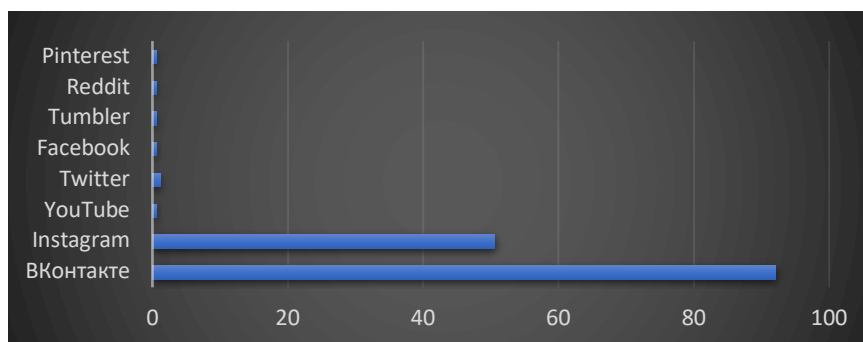


Рисунок 11. Ответ на вопрос: «Какими социальными сетями Вы пользуетесь?»

Последний вопрос в нашем опроснике был таковым: «Планируете ли вы в дальнейшем пользоваться социальными сетями, мессенджеров или сетью Интернет? Или планируете отказываться от данных СМИ?». Ответы участников исследования были следующими: вариант ответа «планирую всем пользоваться» указали 83,6% респондентов, планируют от всего отказаться лишь 1,8% опрошенных, планируют отказываться от социальных сетей 7,3% респондентов, еще 1,2% опрошенных хотят отказаться от использования мессенджеров, 1,8% планируют отказываться в ближайшее время от сети Интернет, затруднились ответить на поставленный вопрос 4,8% респондентов, остальные 3% участники исследования выбрали вариант ответа «другое» и дали свои варианты ответов, например, один из участников исследования отметил, что планирует снизить потребление Интернет контента, а также нахождения в социальных сетях, мессенджерах и интернете до 1 часа в день (0,6%). Другой респондент хочет попробовать от использования социальных сетей, интернета и мессенджеров на несколько дней ради эксперимента (0,6%). Еще один респондент, отвечая на поставленный нами вопрос: «Планируете ли вы в дальнейшем пользоваться социальными сетями, мессенджеров или сетью Интернет? Или планируете отказываться от данных СМИ?», ответил односложно: «Нет» (0,6%). Последний из респондентов отметил, что планирует использовать для коммуникации только мессенджеры.

Таким образом, большинство опрошенных не планируют отказываться от использования социальных сетей, мессенджеров или интернета, несмотря на то что признают влияние, в том числе и негативное, оказываемое на них социальными сетями, интернетом и мессенджерами. Меньше 10% респондентов планируют отказаться от социальных сетей, и менее 2% опрошенных планируют отказаться как от мессенджеров, так и от интернета соответственно.

Итак, проанализировав данные, полученные в ходе массового опроса, мы можем сделать следующие выводы: респонденты не имеют каких-либо этнических посылов или интересов, что было выявлено посредством вышеуказанных вопросов исследования, из этого следует, что формирование нестабильной ситуации или террористической угрозы в интернет-пространстве, базирующихся на этническом и культурном разнообразии народов Российской Федерации, на данный момент маловероятна.

Нужно отметить, что участники исследования осознают и отмечают влияние социальных сетей, мессенджеров и сети Интернет. Опрошенные указали, что влияние социальных сетей, интернета, а также мессенджеров является больше положительным, чем отрицательным. Влияние на формирование этнической или гражданской идентичности вышеуказанные нами составляющие интернет-пространства, по мнению респондентов, не оказывают, однако социальные сети, сеть Интернет, а также мессенджеры могут трансформировать этническую или гражданскую идентичность посредством контента и информации, транслируемых ими.

Посредством массового опроса было выявлено, что наиболее сильное влияние соцсети, мессенджеры и интернет оказывают влияние на запросы, желания и потребности пользователей, данный факт отметили и сами респонденты. Более всего указанные нами технологии формируют культурные и социальные запросы, далее экономические, политические и материальные.

Таким образом, социальные сети, мессенджеры, а также сеть Интернет действительно оказывают влияние на пользователей, однако не являются конструкторами идентичности.

Рассмотрим актуализация этнической идентичности на примере социальных сетей на примере сети «ВКонтакте» и Telegram.

Было проведено 14 глубинных и 5 экспертных интервью, в ходе которых опрошены активные пользователи, участники чатов и «виртуальных этнических сообществ», а также участники «виртуальных этнических каналов» на платформах «ВКонтакте» и Telegram. Пользователи проводят в сообществах и на каналах в среднем от 3 до 9 часов, постоянно просматривают контент с этнокультурной направленностью и демонтируют свое активное участие и поддержку комментариями, «лайками», респонденты также являются активными участниками дискуссий на этническую тематику.

Двое респондентов являются участниками «этнического канала» в сети Telegram под названием «Меряния.Merania», контент в данном канале отвечает запросам пользователей, идентифицирующих себя «мерей», то есть относящихся к финно-угорскому племени «меря». Наши респонденты являются активными пользователями данного канала, в среднем они проводят на нем от 2,5 до 5 часов в сутки, изучают и поддерживают контент группы, а также активно коммуницируют и дискусируют с другими пользователями. Респонденты – мужчины, 32 и 36 лет, по этнической принадлежности относят себя к племени «меря», однако не проживают на исторически сложившейся территории данной этнической группы. Первый респондент проживает в Удмуртской Республике, второй респондент проживает в Румынии. Нужно отметить, что и первый и второй респондент никогда не были на исторической территории расселения «мери», а один из респондентов никогда не посещал Российскую Федерацию. Отметим, что оба респондента работают в сфере промышленности и производства.

Активным пользователем сообщества «Меряния.Merania» и девушка 23 лет, жительница Казани – студентка, магистр 1 курса направления «Антропология и этнология», в среднем проводит на данном канале 3 часа в сутки в будние дни, и 4,5 часа в сутки в выходные дни, просматривая и «лайкая» контент данного «Интернет-сообщества». В социальных сетях «Telegram», «Instagram», «YouTube», «ВКонтакте» проводит 12 часов в сутки. По национальности считает себя русской.

Следующий интервьюируемый является бывшим заместителем и администратором канала «Меряния.Merania» в социальной сети «Telegram». Мужчина, житель г.Казани, 20 лет по национальности считает себя русским, имеет высшее незаконченное гуманитарное образование. Социальными сетями пользуется редко, основное время проводит в мессенджере «Telegram», где проводит до 6 часов в день.

Еще один респондент является активным пользователем социальной сети «ВКонтакте», в которой в среднем проводит 6 часов в будние дни и 2 часа в среднем в выходные. Респондент женщина 24 лет, студент биохимического направления, интересуется, поддерживает и внимательно изучает контент татарских «виртуальных этнических сообществ» таких, как «Мир татарской женщины», «Че гуглит татар кызы», «Татары Казани», «Подслушано у медиков», «Наука и факты». По этнической принадлежности относит себя к татарам.

Следующий интервьюируемый также является студентом, заканчивает направление регионоведение России, мужчина, 23 года, активный пользователь социальной сети «ВКонтакте», в среднем приводит более 9 часов в сутки в социальной сети, в выходные от 4 до 6 часов. Основное время респондент проводит в «виртуальных этнических сообществах» таких, как «Дневник татарина», «Кага», «Дилетант», «Оружейник». По этнической принадлежности относит себя к русским.



Рисунок 12. Ответ на вопрос: «Как часто Вы пользуетесь социальными сетями?»

Следующий респондент создатель и модератор виртуального сообщества в социальной сети «ВКонтакте» «Мир татарской женщины». Интервьюируемая – женщина 45 лет, татарка по национальности, кандидат исторических наук, культуролог, экскурсовод, в социальных сетях и мессенджерах проводит до 3 часов в день.

Еще один респондент является «этноблогером» в социальной сети «ВКонтакте», сотрудник «Центра русского фольклора», женщина, 29 лет, русская по национальности, проводит в социальных сетях и мессенджерах 5-6 часов в сутки, где «ведет» свой «аккаунт» и рассказывает подписчикам о русской культуре в Республике Татарстан.

Следующие респонденты являются «этнодизайнерами» и «этноблогерами», на своих страницах и сообществах в социальных сетях «ВКонтакте» и «Instagram» рассказывают о своей работе – первый респондент мужчина 38 лет, создатель и руководитель страницы «Millihasite», создает и реконструирует традиционный татарский и башкирский костюмы, татарин по национальности. Второй респондент женщина 47 лет, магистр антропологии и этнологии, создает и реконструирует традиционный русский и кряшенский костюмы, создатель бренда и сообщества «Душугрея». Респонденты проводят в социальных сетях от 10 до 12 часов в сутки.

Еще одна опрошенная – женщина 49 лет, татарка по национальности, социальными сетями в личных целях пользуется редко, в основном для коммуникации, просмотра любимых сообществ «Татарский мир», «VIP татары», «Татарлары», «Подслушано татары» чьим активным пользователем и является. Социальные сети и мессенджеры использует для рабочей деятельности и только в рабочее время, проводя в них до 10 часов.

Другой респондент – мужчина 24 лет, русский, магистр-этнолог, входит в «Молодежное крыло Русского объединения Республики Татарстан», сотрудничает с «Центром культуры и диалога Республики Татарстан», проводит в социальных сетях и мессенджерах в среднем 5 часов в день.

Следующим респондентом нашего опроса стала сотрудница «Таткультресурс центра», методист, старший сотрудник отдела фольклора и традиций. Женщина, 24 года, по национальности русская, является активным пользователем социальных сетей, проводит в соцсетях и мессенджерах 8 часов в день, в том числе является администратором интернет-аккаунта организации «Ресурсный центр внедрения инноваций и сохранения традиций в сфере культуры Республики Татарстан. Таткультресурс центр» в социальных сетях «ВКонтакте», Telegram, Instagram.

Еще один участник опроса, молодой человек 22 лет, русский, студент 4-го курса физфака, является активным пользователем сообществ «ВКонтакте» «Русские народные сказки», «Только русские», в социальных сетях проводит 4 часа в сутки.

Экспертом выступил студент аспирант 1-го курса политологии, мужчина 25 лет. Научной сферой его интересов и изысканий являются этнополитические исследования, а также этноконфессиональные исследования. Эксперт проводит в социальных сетях около 9-12 часов в сутки, изучая различные модели поведения в виртуальных этнических сообществах, активно используя метод «включенного наблюдения». По национальности считает себя русским.

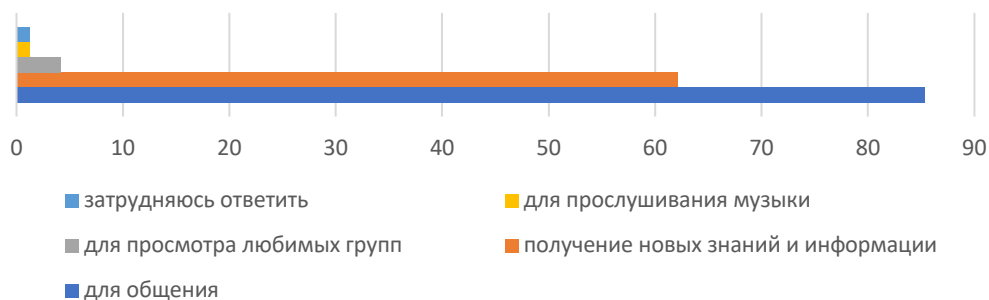


Рисунок 13. Ответ на вопрос: «Для чего Вы в основном используете социальные сети?»

Вторым экспертом выступил мужчина 27 лет, аспирант 3-го курса направления «Антропология и этнология». Эксперт проводит этносоциологические, а также этнополитические исследования, работает с молодежью. В социальных сетях и мессенджерах проводит от 6 до 12 часов в сутки, в том числе и в выходные дни, изучая интернет-среду посредством «включенного наблюдения». По этнической принадлежности относит себя к татарам.

Третьим экспертом выступил социолог, аспирант 2-го курса, мужчина 26 лет, научные изыскания осуществляет также в интернет-среде, сфера его исследований – оккультные и эзотерические интернет-сообщества в социальных сетях и мессенджерах, по национальности русский. В социальных сетях и мессенджерах в среднем проводит 6 часов в сутки.

Четвертым экспертом нашего исследования является редактор издательства «Логос», доктор педагогических наук, женщина 53 лет, русская, активно интересуется фольклором народов Поволжья, занимается разработкой сценария к мультфильму и книге о народных сказках. В социальных сетях и мессенджерах проводит до 8 часов в день, ведет свой канал на YouTube.

Пятым экспертом является этнолог, кандидат исторических наук, мужчина 38 лет, русский. В социальной сети «ВКонтакте» ведет свой личный блог, в социальных сетях, а также мессенджерах проводит до 9 часов в сутки, сфера исследований – историческая антропология.

В данном разделе мы подразделяем ответы на две группы – ответы экспертов представителей науки и общественности и ответы пользователей социальных сетей, интересующихся сообществами с этнической или национальной тематикой, а также ответы владельцев данных сообществ в социальных сетях. Нужно отметить, что некоторые вопросы повторяются в инструментарии и для экспертов, и для пользователей или владельцев интернет-сообществ.

Вопросы в инструментариях подразделяются на несколько блоков: «общее по социальным сетям», «социальные сети частное», «тенденции и прогнозы для социальных сетей», данные блоки входят инструментарий экспертного интервью; в следующий инструментарий – по глубинным интервью – присутствуют следующие блоки: «социальные сети. общие вопросы», «социальные сети как инструмент конструирования».

Первый вопрос первого блока инструментария по глубинному интервью «Социальные сети. Общие вопросы» звучал следующим образом: «Насколько давно вы пользуетесь социальными сетями?». Данный вопрос был общим, последующий вопрос носил уточняющий характер: «Какими социальными сетями вы пользуетесь?». На данные вопросы наши интервьюируемые ответили следующим образом.

«Социальными сетями пользуюсь с 2010 года. Facebook, Instagram, «ВКонтакте» (мужчина, 36 лет, меря, активный пользователь сообщества «Merania. Меряния»); «Пользовался активно социальными сетями с 2007 по 2019 год. А именно: «ВКонтакте», Facebook, Instagram. В некоторой степени заменил социальные сети мессенджерами для общения с конкретными и интересными людьми. Смотрящими в будущее и думающими о человечестве. Telegram использую последние несколько лет, успешно заменил мессенджерами социальные сети. От социальных сетей отказался 4 года назад, по причине того, что там не с кем общаться из-за низкого интеллектуального развития большинства пользователей» (мужчина, 32 года, меря, активный пользователь сообщества «Merania. Меряния»).

«Из социальных сетей практически всегда использую только Instagram на постоянной основе, есть еще сообщество «ВКонтакте», стараюсь ограничивать время 2-3 часами» (женщина, 45 лет, татарка, создатель «Мир татарской женщины»); «Из мессенджеров – Telegram, WhatsApp – для работы в основном, на YouTube веду свой одноименный канал по психологии. Стараюсь контролировать свое времяпрепровождения в соцсетях и мессенджерах, но пока плохо получается, работы много» (женщина, 53 года, русская, редактор «Логос»).

«Пользуюсь всеми возможными социальными сетями и мессенджерами: WhatsApp, Telegram, Instagram, YouTube, TikTok, «ВКонтакте». Я провожу в социальных сетях столько времени, сколько возможно. В рабочее время, когда готовлю, когда что-то читаю. У меня много друзей в соцсетях, я коммуницирую с коллегами, у меня общая сфера интересов, в том числе и в социальных сетях, то есть

вся жизнь у меня зависит от наличия социальных сетей». (жен, 23 года, русская, активный пользователь сообщества «Merania. Меряния»).

«На данный момент пользуюсь мессенджерами WhatsApp и Telegram, а также соцсетью «ВКонтакте». Пользуюсь еще со средней школы, раньше использовала Instagram, но я пришла к такому мнению, что Instagram на мне плохо сказывается и решила удалить Instagram. Я это поняла только после 20 лет, поэтому аккаунт удалила всего около года назад» (женщина, 24 года, татарка, активный пользователь сообществ «Мир татарской женщины», «Че гуглит татар кызы», «Татары Казани»).

«Социальными сетями, а также мессенджерами начал пользоваться еще в школе, это такие, как Facebook, Instagram, Telegram, WhatsApp, YouTube, «ВКонтакте» (мужчина, 23 года, русский, активный пользователь сообществ «Дневник татарина», «Kara»).

«Использую практически все мессенджеры от Viber до SnapChat, соцсети от Twitter до «Одноклассников»» (мужчина, татарин, 27 лет, эксперт-этнолог).

«Я сейчас в соцсети «ВКонтакте» занимаюсь реализацией социокультурного проекта по возрождению и популяризации русского фольклора Казанского Поволжья (Казанская губерния. Русский фольклор), сижу в фондах, выезжаю в экспедиции, а потом все это перевожу в электронный формат и выкладываю для пользователей и моих читателей в соцсеть «ВКонтакте». Веду свой блог о работе в ансамбле, культурном центре им. Пушкина и Центре русского фольклора, делаю обзоры работы в архивах, выкладываю свои песни, веду трансляции, в том числе и с экспедиций и национальных праздников, а также этнофестивалей» (женщина, русская, 29 лет, этноблогер).

«Я использую социальные сети и мессенджеры уже очень давно, где-то с 2011-2012 годов, на их основе было создано сообщество» (мужчина, 38 лет, татарин, создатель сообщества «Millihasite»).

«Активно пользуюсь социальными сетями с 2012 года, после того как Meta признали экстремистской организацией, все меньше стала работать с социальными сетями Facebook и Instagram, но последним все еще пользуюсь, пока есть аудитория, которая в основном переходит в соцсеть «ВКонтакте». Там я занимаюсь сообществом «Душугрея» где-то с 2016 года» (женщина, 47 лет, русская, создатель сообщества «Душугрея»).

«От социальных сетей практически отошел, хотя раньше был активным пользователем, сейчас в основном Telegram» (мужчина, 20 лет, русский, бывший администратор канала «Merania. Меряния»).

«Активно использую только соцсети «ВКонтакте» и Telegram, всем остальным практически не пользуюсь» (мужчина, 25 лет, русский, эксперт – политолог).

Эксперты также ответили на вопрос: «Пользуетесь ли вы социальными сетями?». Вопрос был общего характера, уточняющие вопросы, раскрывающие позицию экспертов, звучали следующим образом: «Чем лично для вас являются социальные сети? Насколько для вас лично важны или не важны социальные сети?». Ответы были такие.

«Для меня социальные сети – это прежде всего мнения и позиции, то, что позволяет посмотреть на одно и то же явление с разных точек зрения, с разных сторон. Да, я использую соцсети «ВКонтакте» и мессенджер Telegram, WhatsApp практически уже не пользуюсь, чисто для коммуникации, могу сказать, что на данном этапе соцсети для меня важны, однако, хотелось бы использовать их гораздо меньше или хотя бы контролировать времяпрепровождения в соцсетях» (мужчина, 25 лет, русский, эксперт – политолог).

«Сейчас использую только «ВКонтакте», но практически не занимаюсь личным контактом, времени хватает только на ведение рабочей страницы организации. Соцсети крайне важны для моей работы, ведь за счет большой аудитории информацию о культуре, традициях и народах узнает большинство жителей РТ». (жен, 24 года, русская, методист-фольклорист «Таткультресурс центра»).



Рисунок 14. Ответ на вопрос: «Как Вы считаете, оказывают ли на Вас влияние социальные сети?»

«В основном «ВКонтакте». Сообщество «Казанская губерния. Русский фольклор» появилось, когда я поняла, что необходимо место, где будут собираться материалы по этнографии данного региона и при этом будут доступны всем желающим. Из плюсов – возможность общаться с участниками сообщества. Они оставляют комментарии с дополнениями к постам, делятся своими находками, находят единомышленников. Площадка «ВКонтакте» очень удобна для такого рода сообществ, так как здесь есть возможность размещения аудио и видео-материалов, статей (которые умный помощник даже может зачитать), книг в разделе «файлы» с возможностью загрузки разных форматов. Еще у меня был аккаунт в запрещенной соцсети @pгemudraya_kzn. Вот здесь влияние прослеживалась гораздо более отчетливо, чем в сообществе КГ РФ. Возрос интерес к местной традиции среди жителей других регионов, некоторые открыли ее для себя впервые. Благодаря этому блогу появились новые музыкальные композиции, обогатился репертуар самодеятельных коллективов, наладились контакты с исследователями из других регионов и появилась возможность сотрудничества с ними» (женщина, 29 лет, русская, этноблогер).

«Для меня лично соцсети важны как одна из главных баз для моих исследований, к тому же коммуникация со всеми и каждым и мне в целом важно быть в центре событий, в центре жизни, чем сейчас и являются соц.сети, например, те же «ВКонтакте» и Telegram» (мужчина, 26 лет, русский, социолог).

«Соц.сети – это моя работа и реклама. В соцсети «ВКонтакте» сообщество было создано очень давно, имело другое название. «Миллихасите» -название новое, ему более трех лет, с самого моего появления в Казани. Интерес большой, стабильный, есть спрос на украшения и костюмы. Просмотры новостей есть, лайки вроде не большие я не шибко развиваю сейчас группу, да и вообще соц сети - не гонюсь за людьми, нас они сами находят» (мужчина, 38 лет, татарин, создатель сообщества «Millihashite»).

«Для меня социальные сети прежде всего важны как инструмент для коммуникации и для работы» (женщина, 45 лет, татарка, создатель сообществ «Мир татарской женщины»).

Следующие вопросы также входят в блок «социальные сети. общие вопросы». Например, вопрос «Для каких целей вы используете социальные сети?» или вопрос «Сколько времени вы проводите в социальных сетях?», а также «Какие функции для вас выполняют социальные сети?», данные вопросы общего характера, уточняющие и раскрывающие тематику данного блока вопросы также были заданы и интервьюируемым, и экспертам. Например, «Сколько времени вы затрачиваете в социальных сетях для получения новых знаний и информации?» «Сколько времени в социальных сетях вы проводите для отдыха и развлечений?», «Сколько времени вы проводите в социальных сетях по работе?». Для всех 20 респондентов главная функция социальных сетей – это прежде всего коммуникация, 15 респондентов немаловажной функцией указали получение новых знаний, информации, новостей, далее следует ответ «для работы» или «для воплощения новых задумок или проектов», «для исследований», то есть для трудовой деятельности – так ответили 13 респондентов.

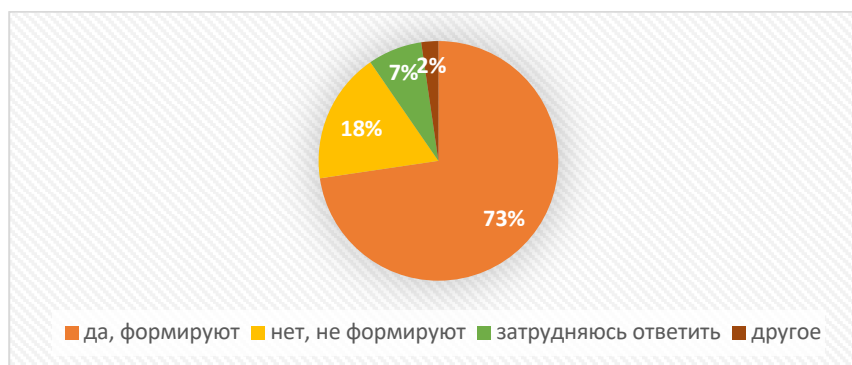


Рисунок 15. Ответ на вопрос «Формируют ли социальные сети Ваше мнение о ком или чем-либо?»

Отметим, что в среднем респонденты проводят в социальных сетях 5 часов в сутки, наименьшее количество здесь равняется 3 часам в сутки, наибольшее – 12 часам. Из общего проведенного количества времени в среднем от 5 до 8 часов затрачиваются на работу и научные изыскания, до 2 часов – на развлечения и до 3 часов – на коммуникацию. Нужно отметить, что эксперты проводят в социальных сетях и мессенджерах времени меньше, чем другие интервьюируемые.

Таким образом, подводя общий итог по данным, полученным в ходе интервью с пользователями, актерами и экспертами, мы выявили несколько тенденций. Во-первых, популярность социальной сети «ВКонтакте» возросла, в том числе из-за того, что соцсеть Instagram признана нелегальной и экстремистской на территории РФ. Во-вторых, мессенджер Telegram воспринимается пользователями не как мессенджер, а как социальная сеть и в последние два года получила большее распространение. В-третьих, респонденты практически 1/3 суток проводят в социальных сетях, некоторые вплоть до 1/2 суток. В-четвертых, практически все респонденты начали использовать социальные сети только с 2010-х годов, хотя некоторые соцсети, начали работать еще в 2000-х (например, социальная сеть «ВКонтакте» работает с 2006 года). Данное явление демонстрирует, что массовое распространение и интерес социальные сети у широкой аудитории вызвали лишь через несколько лет после начала своей работы, то есть их популярность начала возрастать не ранее 2011-2012 годов. На данном этапе популярность соцсетей вышла на плато и, возможно, будет находиться в таком состоянии несколько лет, что и отметили наши респонденты в следующем блоке вопросов.

На следующий вопрос: «Как вы думаете, когда социальные сети достигли пика своего популярности и насколько давно социальные сети находятся на пике популярности?» респонденты ответили, что социальные сети сейчас находятся на пике популярности (где-то с 2013 года начался рост популярности) и в следующие 10 лет будут также популярны и, скорее всего, станут популярнее, чем электронная почта». Такой ответ дала участница сообщества «Meqania.Меряния», женщина 23 лет, русская. Следующий пользователь отметил, что социальные сети на данном этапе вышли на плато популярности, но продержатся там недолго, так как в скором времени их смогут заменить обновленные нейросети и чаты GPT, а также Telegram. Таково мнение нашего эксперта-политолога, мужчины 25 лет, русского.

Следующие вопросы были на выявление оказываемого влияние социальных сетей на пользователей: «Как вы считаете, влияют ли социальные сети на рядовых пользователей?», «Как вы думаете могут быть социальные сети опасными для пользователей?», «Как вы считаете можно ли в целом сделать интернет-пространство безопасным, и социальные сети в частности?». Последние три вопроса были на выявление опасных факторов, определение возможности угрозы от интернет-пространства для рядовых пользователей.

«Соцсети в любом случае влияют, потому что есть такой алгоритм на примере TikTok, когда смотришь короткое видео, он это запоминает, отправляет тебе все больше таких видео или со схожей темой. В Instagram есть такое, что посты появляются рандомно, могут появляться рекламные посты, то есть на то, на что я не подписана, на что-нибудь другое, открываю, смотрю рекламный пост и выхожу,

потому что мне это неинтересно, но соцсеть запомнила, как я отреагировала, возможно, написала комментарий, лайкнула или начала спорить с теми, с кем не согласна, поэтому любое движение социальные сети запоминают и влияют уже в дальнейшем. Этим они и могут быть опасны, и в особенности, мне кажется, в каком-то смысле для детей, потому что очень много нерегулируемого контента, а сфера юридического правоприменения очень узкая. То есть пока еще они ничего не могут сделать, интернет сложно регулировать, соответственно, и социальную сеть. То есть, как я уже сказала, возникают рандомные посты – это человек не может контролировать, и соответственно, то же влияние и опасность касаются и детей» (женщина, 23 года, русская, активный пользователь сообщества «Merania.Меряния»).

«Интернет в целом небезопасен, но каким образом сделать его безопасным – пока неясно, и нужно ли это на самом деле?! Ведь в интернет-пространстве пользователи могут удовлетворить свои скрытые желания и потребности, быть кем они хотят и не привносить хаос или агрессию в офлайн-пространство, то есть в реальную жизнь. Хотя должны быть ограничения на определенный контент до наступления совершеннолетия пользователя. Социальные сети также оказывают влияние на пользователей – как положительно, так и отрицательно, это, опять же, зависит от потребляемого ими и интересующего их контента. Лично на меня социальные сети оказывают, скорее, положительное влияние, потому что я всегда очень насторожено отношусь к тому, что смотрю, что высвечивается в ленте, плюс ко всему – я практически всегда использую соцсети для обучения. Единственный минус – я практически не выхожу из них, они реально занимают крайне много моего времени» (мужчина, 25 лет, русский, эксперт-политолог).

«Социальные сети лично на меня оказывают влияние, дума, скорее, отрицательное, чем положительное. Во-первых, я очень много времени провожу в интернете и социальных сетях, подчас не контролирую себя. Во-вторых, в социальных сетях очень много разного рода рекламы, которая всплывает в новостной ленте, даже если ты не интересуешься данной темой. В-третьих, это алгоритмы социальных сетей: они запоминают все твои запросы, находят похожие вещи и уже подсовывают тебе их под видом каких-либо постов, сообществ или той же рекламы. И вот это, наверное, на самом деле оказывает наибольшее влияние» (мужчина, 23 года, русский, активный пользователь сообществ «Дневник татарина», «Kara»).

«Конечно, влияют. Например, при помощи соцсетей распространяются различные модные тенденции, музыка, стиль одежды, фильмы популярные, и каждый, кто находится в какой-либо соцсети, каждый этому влиянию подвержен. Соцсети могут быть опасными для пользователей, так как много и мошенников, много запрещенного контента, даже противозаконного контента, людей, которые ведут незаконный бизнес и тем самым соцсети могут быть опасными. Не могу сказать, что можно сделать безопасным весь интернет, так как он есть уже по всему миру и у тех же самых злоумышленников, тех, кто занимается незаконным бизнесом, например, продажей оружия или запрещенных веществ. Этим людям сейчас очень сложно отследить, так как они могут находиться в любой точке мира. То есть полностью безопасным мне, кажется, сделать интернет невозможно. Сам интернет стремится к открытости и разнообразию. По поводу соцсетей: их можно сделать безопасными, но это грозит тем, что за соцсетями будут пристально следить государственные органы и в определенные периоды, в определенный исторический момент, то или иное высказывание в соцсетях может преследоваться госорганами, которые, казалось бы, должны обеспечивать безопасность пользователям» (женщина, 23 года, русская, методист – фольклорист «Таткультресурс центра»).

«Да, очень сильно влияют, но я это поняла только после 20 лет. Допустим, сейчас очень много школьников сидят в соцсетях, и они не фильтруют информацию, и у них именно мышление идет стереотипами. У многих девушек есть комплексы из-за внешности, что недостаточно красива, в Instagram есть множество фильтров, и это заставляет думать, что это шик. После такого, конечно, девушка-подросток начинает думать о своей ущербности. Понятно, что у меня уже этого нет, но соцсети формируют наше понимание о том, какая должна быть наша жизнь, наш круг общения, и, конечно, больше всего этому подвержены дети и подростки, так как взрослый человек уже сформировал свою точку зрения, имеет определенный опыт. Правда, влияние на молодежь могут оказывать и родители.

Сейчас родители в принципе не разговаривают с детьми, не объясняют, поэтому дети все берут из интернета и социальных сетей» (женщина, татарка, 24 года, активный пользователь «Мир татарской женщины», «Че гуглит татар кызы», «Татары Казани»).

«Я считаю, возможно, люди находят группы, читают статьи и находят в них очень похожие на их мышление суждения и начинают следить за контентом в пабликах интернета. Я считаю, что те, кто хочет встретиться, всегда находит такие группы для встречи и может укрепиться в своих суждениях и мыслях» (женщина, 47 лет, русская, создатель «Душугрея»).

Таким образом, мы выявили, что интернет и социальные сети являются потенциальным опасными для подростковой и детской аудитории, по мнению, респондентов интернет и социальные сети можно и нужно делать более безопасными, так, как и в интернете, и в социальных сетях присутствует незаконный, запрещенный или опасный контент, который отрицательно воздействует на не социализированных пользователей, например, подростков. Респонденты также отметили, что интернет и социальные сети оказывают влияние на пользователей, посредством таких инструментов, как реклама, «новостная лента», различные «посты», а также алгоритмы запоминания, считывания и переработки запросов пользователей, формируя желания, потребности, различные чувства и эмоции, образ мышления. Нужно отметить, что 50% опрошенных указали, что влияние социальных сетей на них является отрицательным, другие 50% заметили, что влияние социальных сетей является положительным.

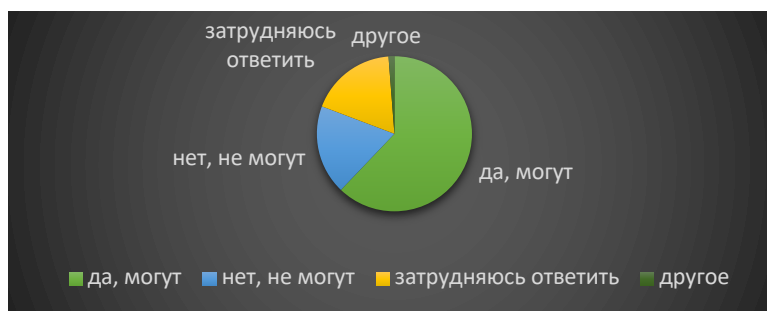


Рисунок 16. Ответ на вопрос: «Как Вы думаете, социальные сети, мессенджеры или сеть Интернет могут формировать гражданскую (я – россиянин) идентичность?»

Следующий блок наших вопросов был на выявление и определение влияния социальных сетей на актуализацию этнической и гражданской идентичности. Данные вопросы были заданы и экспертам, и актерам, и пользователем интернет-сообществ.



Рисунок 17. Ответ на вопрос: «Планируете ли Вы в дальнейшем пользоваться социальными сетями, мессенджерами или сетью Интернет? Или планируете отказываться от данных СМИ?».

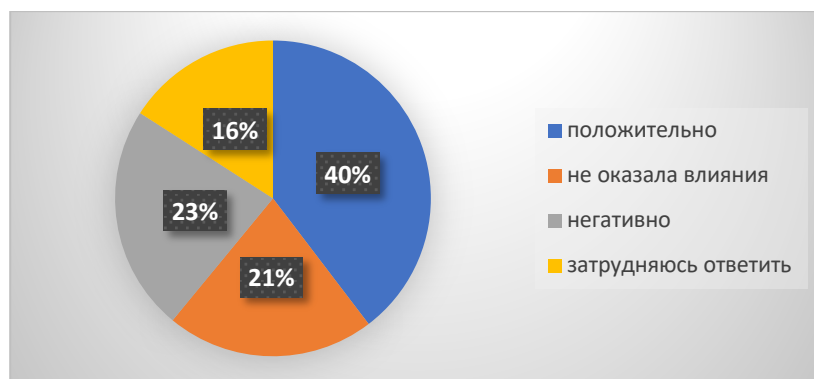


Рисунок 18. Ответ на вопрос: «Если информация из соцсетей, мессенджеров и Интернета повлияли на Вас, то каким образом?»

На вопрос «Как вы думаете, социальные сети могут оказывать влияние на формирование или изменение этнической идентичности, то есть национальности пользователя?» респонденты дали следующие ответы:

«Соц.сети несомненно оказывают влияние на идентичность, ведь они являются источником информации точно так же, как и мероприятия в области популяризации традиционной культуры, аудиовизуальные источники, печатная продукция (книги, журналы, газеты) по данному направлению и др. Вопрос в том, в каком ключе соц.сети и интернет в целом влияют на нашу идентичность. Каждый ищет то, что ему интересно и не всегда находит качественный «контент» и обманывается. Поэтому влияние может происходить как в положительную, так и в отрицательную сторону». (жен, 29 лет, русская, этноблогер).

«Конечно, влияют, так как в социальных сетях изобилие информации для конструирования новых, дополнительных конструкторов-базисов, которые позволяют консолидироваться различным группам, вызывая в пользователях чувство сопричастности и сострадания, что позволяет удовлетворить потребности и желания пользователей, состоящих в сообществах, группах и пабликах в социальных сетях. Здесь нужно добавить, что и коммуникация позволяет выстраивать новые конструкторы-связи,

для взаимодействия между пользователями и акторами, чтобы осуществить передачу информации» (мужчина, 38 лет, русский, эксперт – этнолог).

«Я считаю, что да изменение идентичности возможно, так как социальные сети оказывают огромное влияние, даже на моем примере показательно, потому что я подписана на канал «Меряния» и под влиянием сообщества «Меряния», я начала задумываться, может быть я мерянка?! У меня столько общего с пользователями и администраторами канала. Во мне тоже есть что-то мерянское. Этничность для меня она нечеткая, то есть постоянно изменяется и рефлексировать, особенно на информацию, на примере «Меряния» – публикуются информация, пользователи ее читают и трактуют ее каждый по-своему, опять же они сравнивают с собой, что они живут на мерянской территории, антропологически похожи, схож язык, значит, они меряне» (женщина, 23 года, русская, активный пользователь канала «Merania.Меряния»).

«Я считаю, что да, социальные сети могут изменять этническую идентичность, усиливая какие-то внутренне зажатые в людях чувства. Например, проводим мы праздник в Культурном центре Пушкина и приходят как пожилые люди, так и большое количество мамочек с маленькими детьми, одетыми в народные костюмы. Я с некоторыми общалась, получается так, что эти мамочки начитались различных групп в «ВКонтакте» с этнотематикой, в них выиграло чувство и желание объединиться, ведь они русские, они и есть русские и хотят быть русскими, и дети у них русские, раз они проживают на этой земле, говорят на русском языке, православные, у всех бабушек и дедушек русские имена и фамилии, кто же они, если не русские?! При этом это городские жители, то есть у людей и желание быть кем-то, быть с группой, с такими же как ты, люди хотят найти себя и находят, хоть и с помощью информации из социальных сетей» (женщина, 47 лет, русская, создатель сообщества «Душугрея»).

«Если честно, я считаю, что да, интернет, мессенджеры и соцсети оказывают огромное влияние и могут изменить как этническую, так и гражданскую идентичность. Особенно этому подвержена молодежь, то есть дети, школьники, подростки, девушки, парни, которым как минимум до 30 и как максимум до 35 лет, потому что у них нет еще опыта, нет своей точки зрения, которая формируется годами, им можно все что угодно говорить, и они в это рано или поздно поверят, а дети – это вообще, как пластилин, при желании из них все можно сделать» (женщина, 49 лет, татарка, активный пользователь «Татарский мир», «VIP татары», «Татарлары», «Подслушано татары»).

«Да, конечно, при помощи соцсетей распространяется много информации, не могу сказать, что она изменяет мировоззрение мое или других пользователей, но она оказывает влияние на восприятие чего-либо. Опять же, когда человек переезжает из одного региона в другой, идентичность может изменяться, а соцсети и интернет могут в этом помочь. Или в том случае, когда представители какого-либо народа преследуются государством, в этом случае этническая идентичность тоже может поменяться» (женщина, 23 года, русская, методист-фольклорист «Таткультресурс центр»).

«Тут смотря, на что ты подписан в социальных сетях. Если на какой-нибудь национальный контент, то, конечно, может, ведь социальные сети – это инструмент формирования мыслей и влияния на человеческую жизнь» (женщина, 24 года, татарка, активный пользователь «Мир татарской женщины», «Че гуглит татар кызы», «Татары Казани»).

«Да, влияют, формируют и изменяют любые запросы, желания, потребности, и, конечно, идентичность способны изменять, так как сами алгоритмы так настроены, к тому же мы половину суток проводим в интернете, но тут еще зависит от возраста, если это ребенок 10 лет, то он крайне подвержен, если молодой мужчина 28 лет, то – менее. Все мы зависим от интернета, мы живем в нем, поэтому он на нас и влияет во всех аспектах» (мужчина, 23 года, русский, активный пользователь «Дневник татарина», «Кага»).

«Нет, так как этническая идентичность все-таки закладывается в детстве, в семье, вместе с культурой и воспитанием, а не за счет постов в интернете. Моя этническая идентичность сформировалась внутри семьи. Я не знаю ни одного примера формирования этнической идентичности посредством социальных сетей, кроме, наверное, как раз канала «Меряния». Но участники и специалисты на нем – все узкоспециализированные, с гуманитарным образованием, например,

лингвистическим или историческим. По факту это просто кружок по интересам» (мужчина, 20 лет, русский, бывший администратор «Меряния»).

«На мой взгляд социальные сети являются лишь некоей прослойкой, то есть проводником – конечным потребителем, то есть массовым пользователями, теми, кто пользуется социальными сетями и непосредственными источниками информации, такими как различные СМИ, новостные в том числе, или отдельные люди, которые высказывают свое мнение, лидеры мнений, популярные, востребованные. По факту человек, заходя в соцсеть, может сидеть в некоей группе и читать посты какого-нибудь человека, который высказывается на данную тему, но как таковая сама соцсеть не влияет, влияют лишь источники информации, которые просматривает человек. В целом это имеет влияние на отдельных пользователей, но на большинство никак не воздействует» (мужчина, 25 лет, русский, эксперт – политолог).

- «Социальные сети, конечно, оказывают влияние, но лично на меня положительное, прежде всего формируя мои культурные и потребительские запросы» (женщина, 45 лет, татарка, создатель «Мир татарской женщины»).

«Конечно могут, это инструмент, который как раз-таки пробуждает самосознание. Через фотосеты, например, клипы, новости по истории прошлого, костюмы, например» (мужчина, 38 лет, татарин, создатель «Millihasite»).

«Думаю, что на данный момент контент, публикуемый в социальных сетях, не может полноценно влиять на формирование этнической идентичности. На гражданскую идентичность, безусловно, влияет и в какой-то степени способствует формированию той или иной идентичности. Но опять же – исключительно в отношении молодого поколения. Все зависит, наверное, от характера публикуемого контента. Молодежного контента в данной области не так много, а то, что публикуется культурными и образовательными организациями, не вызывает интереса у этой целевой группы» (мужчина, 24 года, русский, представитель «Молодежного крыла Русского объединения в РТ», сотрудник «Центра культур и диалога РТ»).

«Влияние оказывает сам контент, который в том числе может быть насыщен различными национальными аспектами. Например, ко мне приходят пациенты, и мы с ними разрабатываем ситуации, когда новостной или рекламный контент сильнейшим образом отражается на их эмоциональном состоянии. Так что, да – влияние контента прослеживается» (женщина, русская, 53 года, эксперт, редактор издательства «Логос», доктор педагогических наук).

«Да, конечно, уменьшить или увеличить ее значимость для человека. Подборка контента одновременно, и формирует, и отражает картину мира человека, собственно говоря, это и есть его идентичность» (мужчина, 27 лет, татарин, эксперт – этнолог).

«Мне, кажется, что не оказывают, ведь я сам выбираю, что мне смотреть, понятно, что есть реклама, записываются запросы, но рекламу я пропускаю, а ненужную мне информацию игнорирую, так что все зависит от человека» (мужчина, 22 года, русский, активный пользователь сообществ «Русские народные сказки», «Только русские»).

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы. Во-первых, большинство опрошенных склоняются к мнению, что социальные сети действительно оказывают влияние на формирование, изменение и актуализацию этнической идентичности. Во-вторых, респонденты отметили, что существуют определенные факторы, влияющие на формирование или изменение этнической идентичности в социальных сетях. По мнению многих таковыми факторами являются: возраст пользователя, количество времени, проводимого пользователем в социальных сетях и мессенджерах, контент или информация, которой он интересуется, потребность пользователей в общении и консолидации с группой.

Однако в целом респонденты отметили, что формирование этнической идентичности практически повсеместно происходит в раннем детстве посредством института семьи, а в дальнейшем может изменяться в каких-либо аспектах по причинам переезда в другой регион, ущемления этнической идентичности пользователя или удовлетворения личных потребностей пользователя, как, например, реализации себя посредством новой идентичности.

Заключение

Исходя из проанализированных материалов и данных полевого исследования, мы можем отметить следующие аспекты формирования этнической идентичности посредством социальных сетей:

1) Виртуальная этническая идентичность может формироваться в пространстве сети Интернет самими пользователями, использоваться ими же для удовлетворения личных потребностей, которые пользователи, то есть индивидуумы не могут удовлетворить в реальной жизни.

2) Один пользователь может иметь огромное множество виртуальных идентичностей.

3) Факторами формирования виртуальной этнической идентичности являются факторы, созданные самой онлайн-средой (то есть внешние факторы) и являющиеся неотъемлемой частью функционирования интернета, оказывающие влияние на формирование идентичности. Такие как анонимность, агрессивность внутри сети Интернет, безнаказанность (последствие анонимности), дистанцированность, демократичность, а также доступность сети Интернет для большинства жителей России.

4) Другими внешними факторами являются дисперсное проживание какой-либо этнической группы вне исторической Родины, потребность этнической группы в удовлетворении этнокультурных потребностей. То есть, если права этнической группы по каким-либо причинам ущемляются в офлайн-пространстве, или по каким-либо причинам этнические группы ощущают дискомфорт и не способны удовлетворить свои этнокультурные потребности, пользователи сети Интернет объединяются в виртуальные этнические сообщества в социальных сетях, где и развивают коммуникацию и межэтнические отношения, в том числе могут демонстрировать свою ущемленную этническую идентичность другим пользователям.

5) Виртуальные этнические сообщества в социальных сетях действительно оказывают влияние на пользователей, и в зависимости от уровня социализированности индивидуума, а также его потребностей в консолидации и коммуникации с пользователями его же этнической группы, могут актуализировать этническую идентичность пользователя.

Однако существуют и факторы, влияющие на формирование виртуальной этнической идентичности, зависящие только от самого пользователя – то есть личностные, внутренние. Это уровень коммуникации пользователя, потребность в консолидации пользователя с группой, возраст пользователя, количество времени, проводимого в социальных сетях, уровень социализации пользователя в реальной жизни, уровень востребованности пользователя в офлайн-среде, так как именно от этих факторов зависит заинтересованность и потребность пользователя создавать и транслировать свою «виртуальную этническую идентичность» другим пользователям в Интернете.

Кроме того, особенностью социальных сетей как инструмента формирования этнической идентичности являются различные алгоритмы: рекламы, новостных лент, поиска информации и запросов пользователей, реакции и поддержки, комментарии и «лайки». Эти алгоритмы оказывают влияние на формирование, конструирование и актуализацию этнической идентичности пользователя посредством выстраивания, подборки и формирования определенного контента, который привлечет пользователя и будет способствовать лучшему запоминанию данной информации пользователем.

Вывод: использование социальных сетей «ВКонтакте» и Telegram пользователями сети Интернет для изменения и актуализации этнической идентичности посредством контента вполне возможно. Но необходимо отметить, что в основном сегодня многие уже осознанно просматривают контент социальных сетей, выбирая актуализацию или деактуализацию своей этнической идентичности. Алгоритмы социальных лишь рекомендуют и подбирают информационный контент в зависимости от потребностей и интересов пользователей.

Список литературы

1. ПМА – Полевые материалы автора. Интервью №№1-14. Ноябрь-декабрь 2022 г., апрель-май 2023 г. (интервьюер – Гизатуллина Д.Н.).
2. ПМА – Полевые материалы автора. Экспертное интервью №№1-5. Апрель-май 2023 г. (интервьюер – Гизатуллина Д.Н.).

3. ПМА – Полевые материалы автора. Массовый опрос. Март-май 2023г.
4. Постановление от 3 марта 2022 г. «О приостановлении показа рекламы в Google и на YouTube пользователям, находящимся в России».
5. Федеральный закон от 3 февраля 2014 г. № 9-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "О связи"». 2014.
6. Федеральный закон от 20 марта 2022 г. № 114-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности». 2022.

Pedagogical technology of ethnic identity formation through social networks

Diana N. Gizatullina

Independent researcher

Kazan Volga Federal University City, country

Kazan, Russia

dianagizatullina13@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.03.2024

Accepted 21.04.2024

Published 30.05.2024

UDC 37.013.42:004.738.5

DOI 10.25726/k2585-2632-9246-y

EDN FDIIRW

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

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

To identify the peculiarities of the formation and change of ethnic identity when using social networks, 420 people were surveyed: 49% of women, 51% of men; 82.5% aged 18-35 years. The majority are students (50%), representatives of science and education (16.9%). By nationality: Russians – 43.9%, Tatars – 32.3%. 14 in-depth and 5 expert interviews were conducted with active users, participants of chats and virtual ethnic communities on the VKontakte and Telegram platforms, spending from 3 to 9 hours daily in them. The factors of formation of virtual ethnic identity, the role of social networks as a tool for its actualization are studied. The results of the study showed that 97.6% use the Internet several times a day, 30.5% – more than 6 hours a day. 98.8% use messengers, 95.1% use them several times a day. Social networks have a positive effect on 46.3%, a negative effect on 9.8%. 61% believe that social networks can form a civic identity. 60.9% of users are positively influenced or not influenced by social networks. 50% of the respondents noted a negative impact, 50% – a positive one. 83.6% plan to continue using social media.

Keywords

ethnic identity, social networks, virtual ethnic communities, factors of identity formation, actualization of ethnic identity, Internet space, messengers.

References

1. PMA – Field materials of the author. Interview No.1-14. November-December 2022, April-May 2023 (interviewer – Gizatullina D.N.).
2. PMA – Field materials of the author. Expert interview No.1-5. April-May 2023 (interviewer – Gizatullina D.N.).

3. PMA – Field materials of the author. A mass survey. March-May 2023.
4. Resolution of March 3, 2022 «On the suspension of advertising on Google and YouTube to users located in Russia».
5. Federal Law № 9-FZ dated February 3, 2014 «On Amendments to the Federal Law «On Communications». 2014.
6. Federal Law № 114-F3 of March 20, 2022 «On Amendments to the Federal Law «On Countering Extremist Activities». 2022.

Развитие слухоречевой памяти у детей с моторной алалией с применением нейропсихологического подхода

Наталья Алексеевна Лебедева

Старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики Академии психологии и педагогики
Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону, Россия
nalebedeva@sfedu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.04.2024

Принята 30.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 159.928.2-053.4:376.36-056.34

DOI 10.25726/m7613-4877-5906-c

EDN EYDWHN

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье описаны этапы, направленные на улучшение слухового внимания и слухоречевой памяти у детей дошкольного возраста с моторной алалией с использованием нейропсихологического подхода. Автором рассматривается концепция «игровых педагогических технологий» и обосновано использование этих методов для создания материалов коррекционно-логопедической работы по улучшению слухоречевой памяти у старших дошкольников с моторной алалией, что было подтверждено в результате анализа литературных источников. Исследование выявило, что недоразвитие слухоречевой памяти занимает важное место среди неречевых нарушений в структуре психических процессов у детей с моторной алалией. Характеристики слуховой памяти у детей с моторной алалией включают в себя несформированные навыки произвольного слухового внимания и ухудшенную способность сохранять последовательность вербальных инструкций; недостаточно сформированы приемы запоминания; снижен объем кратковременной слухоречевой памяти; снижен объем долговременной слухоречевой памяти; снижен объем смысловой слухоречевой памяти. При планировании коррекционного процесса по развитию слухоречевой памяти необходимо комплексное преодоление всех вышеуказанных отклонений.

Ключевые слова

нейропсихологический подход, моторная алалия, слухоречевая память, дети дошкольного возраста, мнестические процессы.

Введение

В научной среде отмечается тесная взаимосвязь недоразвития речи и мнестических процессов, речевая недостаточность рассматривается не отдельно, а в контексте состояния всех высших психических функций ребенка. В тоже время, вопросы особенностей развития памяти у детей с моторной алалией – один из актуальных для изучения разделов с позиции системного подхода. Вместе с тем, недоразвитие слухоречевой памяти тормозит процесс коррекции речевого дефекта, снижая эффективность логопедических мероприятий по преодолению речевых нарушений при моторной алалии.

Вопросами изучения слухоречевой памяти у детей с моторной алалией занимались психологи, дефектологи, педагоги: А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, Р.С. Немов, П.П. Блонский, В.С. Мухина, Л.М. Веккер,

Р. Клацки, П.И. Зинченко, З.М. Истомина, А.С. Галанова, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, Л.С. Цветкова, Т.Г. Визель, А.В. Ковшиков, Е. Ф. Соботович, М. Е. Хватцев, Н. Н. Трауготт, В. К. Орфинская, С. Н. Шаховская, В. К. Воробьева и др.

Взаимосвязь речевых расстройств и дефицита в развитии других высших психических функций – хорошо изученный, но не теряющий своей актуальности вопрос в современной коррекционной педагогике. Память является наиболее значимой в психическом развитии ребенка старшего дошкольного возраста психической функцией (Эльконин, 1989). Для успешного интеллектуального развития и обеспечения нормального речевого развития детей дошкольного возраста слухоречевая память играет важный аспект.

Деятельность слухового анализатора тесно связана со слухоречевой памятью. Взаимосвязь предназначена для запоминания, сохранения и воспроизведения речевого материала, который ребенок воспринимает на слух. Это обуславливает ее высокое значение для свободной коммуникации со сверстниками и взрослыми, для успешного обучения. Сформированность слухоречевой памяти играет ключевую роль в успеваемости детей: до 60% учащихся успешно компенсируют недостаток зрительной памяти при хорошо развитой слухоречевой, в то время как дети с ее недостатком менее успешны в учебе (до 40% детей) (Микадзе, 1999). Таким образом, важность развития слухоречевой памяти перед началом школьного обучения обусловлена тем, что дошкольники с моторной алалией, с несоответствием слухоречевой памяти возрастной норме, к началу школьного обучения испытывают трудности в освоении программы обучения.

Материалы и методы исследования

Моторная алалия – это системное недоразвитие экспрессивной речи центрального генеза, которое обусловлено несформированностью языковых операций, процесса порождения речевых высказываний, при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций (Ковшиков, 2001). Характеристика нарушений при моторной алалии проявляется в следующем – у детей нарушается процесс формирования операций программирования, отбора и синтеза языкового материала в целом. Не развиты операции выбора и комбинирования, что приводит к нарушению языкового оформления высказывания. Наблюдается нарушение всех аспектов лексико-грамматического структурирования, что свидетельствует о недостаточной зрелости психофизиологических механизмов.

Специальные исследования, обобщающие научные данные об этиологии, симптоматике, клинических проявлениях моторной алалии у дошкольников, подтверждают, что у детей с моторной алалией наряду с речевыми расстройствами имеются дефекты в развитии ВПФ (Соботович, 1982). Ряд исследователей, занимавшихся разработкой этой проблемы, в частности, В.А. Ковшиков, А.Н. Корнев, Е.Ф. Соботович, Л.И. Белякова, И.Т. Власенко, Ю.Ф. Гаркуша и др., указывают на определенную взаимосвязь развития речи и мнестических процессов.

Имеется несколько причин, которые могут привести к недостаточному развитию слуховой и речевой памяти у детей, включая состояния, сопровождающиеся системными нарушениями речи. Различные теоретические и практические исследования указывают на то, что у детей дошкольного возраста с моторной алалией возникают трудности в запоминании, сохранении и воспроизведении информации, полученной на слух, причем нарушения слухоречевой памяти проявляются более ярко, чем дефекты других мнестических процессов. (Калягин, 2006). Следствием этого в школьном периоде могут стать такие сложности в обучении, как: неточное и фрагментарное восприятие материала урока, затрудненное понимание словесных инструкций учителя, трудности при пересказе даже небольших текстов, ошибки в орфографии. Моторная алалия, таким образом, является такой речевой патологией, при которой акцент на развитие слухоречевой памяти актуален, особенно перед началом школьного обучения, вследствие чего настоящее исследование и ориентировано на старших дошкольников с моторной алалией.

Проблема недостаточности развитости слухоречевой памяти у детей дошкольного возраста с моторной алалией проявляется как общими чертами, характерными для всех детей данной категории, так и индивидуальными особенностями, зависящими от различных компенсаторных способностей детей.

Это подчеркивает важность создания специального комплекса упражнений для улучшения слухоречевой памяти, учитывающего разносторонние проявления недостаточности этого вида памяти у детей с моторной алалией.

Другим аспектом, который необходимо учесть при разработке эффективной коррекционной программы по развитию слухоречевой памяти у обозначенной группы детей, являются возрастные особенности, главным образом, ведущий вид деятельности. Статус ведущей деятельности дошкольного возраста, согласно многочисленным научным данным, принадлежит игре (Леонтьев, 1983). Игровые методики позволяют дошкольнику быть лично причастным к коррекционно-развивающему процессу, ощутить результат своих действий и проанализировать ошибки через игру – естественным для своего возраста образом. И напротив, неполноценное освоение детьми разных видов игровой деятельности искажает развитие, «отодвигает» семилетний кризис и резко понижает психологический возраст ребенка (Белобрыкина, 2005). Таким образом, переработка существующих и разработка новых упражнений в формате игровых технологий – актуальный подход к повышению эффективности коррекционной работы по развитию слухоречевой памяти.

Общепризнанно, что речевые нарушения часто сопровождаются несформированностью и остальных психических функций, причем это недоразвитие неодинаково для разных речевых патологий.

Нейропсихологический подход, дающий представление о том, чем обусловлены нарушения с точки зрения дефицита тех или иных мозговых механизмов, дополненный способами направленного воздействия на эти дефициты, считается одним из наиболее системных и обладает большой эффективностью в комплексной коррекционно-развивающей работе (Семенович, 2002). Исследование и включение нейропсихологических приемов в систему игровых упражнений для развития слухоречевой памяти при моторной алалии является, таким образом, актуальной задачей. И, наконец, социокультурные факторы, роль средовых воздействий на формирование психических функций – не менее важный аспект любого коррекционного развития.

В настоящее время разработано множество авторских программ нейропсихологической коррекции: программы Т.В. Ахутиной, Л.С. Цветковой «Школа внимания», Ю.В. Микадзе, Н.К. Корсакова «Лурия-90», Э.Г. Семеницкая «Диакор». Кроме того, практикуются программы по методу замещающего онтогенеза, в частности, «Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте» С.В. Курдюковой (НИИ Центра детской нейропсихологии А.Р.Лурия), также используются программы нейропсихологического сопровождения детей В.С. Колгановой и Е.В. Пивоваровой «Нейропсихологическое сопровождение развития детей 5-12 лет» и «Логопедические занятия для детей 5-7 лет».

Приемы нейропсихологической коррекции разнообразны и направлены, в зависимости от методики, на комплексное или целенаправленное развитие тех или иных ВПФ, активизируют те или иные энергетические блоки мозга. Рассмотрим нарушения в разных блоках относительно исследуемых психических функций: произвольного слухового внимания и слухоречевой памяти. Каждый блок по-своему влияет на процессы внимания и памяти и определяет специфику их нарушения или недостаточной сформированности (Курдюкова, 2016).

Первый блок мозга, энергетический, обеспечивает поддержание коры головного мозга в тонусе. При недостаточности его структур страдает энергетический фактор, вызывая общую утомляемость и отвлекаемость ребенка, нервная система которого пребывает в дефиците, который необходимо преодолеть. Внимание при этом в целом неустойчивое, нарушения памяти равномерные.

Во втором, информационном блоке мозга осуществляется работа непосредственно с информацией: ее прием, хранение и обработка. Несформированность этой структуры вызывает сложности с обработкой информации определенной модальности. Трудности внимания в данном контексте проявляются в виде невнимания к раздражителям определенного вида: причина в дефектах структур затылочной области коры, которые приводят к нарушениям зрительного внимания, а также височных отделов коры, ведущих к нарушениям акустического внимания. Для дошкольников с моторной алалией характерно неравномерное развитие памяти разной модальности: при относительно нормативных показателях развития зрительной памяти у детей данной группы значительно уступают нормативным количественные и качественные характеристики слухоречевой памяти, а также нарушено

произвольное слуховое внимание. Таким образом, нейропсихологический анализ позволяет сделать вывод о нарушениях во втором, энергетическом, блоке мозга у детей с моторной алалией.

Третий блок, контроля и регуляции, обеспечивает регулировку поведения человека в соответствии с целью, намеченным планом, в строгой последовательности. Одной из функций этого блока является торможение реакции на побочные раздражители и сохранение целенаправленного поведения. Анализируя неречевые нарушения у детей при моторной алалии, мы отмечаем дефицит произвольного слухового внимания. Отмечаются проблемы с соблюдением последовательности устных инструкций и расстройство в удержании внимания. Поэтому важно проводить нейропсихологическую коррекцию, направленную на компенсацию нарушений в третьем функциональном блоке мозга для улучшения слухоречевой памяти и внимания у детей с моторной алалией (Лурия, 2004).

Приемы нейропсихологической коррекции распределены по трем уровням, каждый из которых имеет свою специфическую «мишень». Приемы первого уровня направлены на улучшение активности нервной системы, стимуляцию работы подкорковых структур через дыхательные упражнения, физические упражнения, глазодвигательные тренировки и растяжку.

Приемы второго уровня способствуют стабилизации взаимодействия между полушариями мозга и специализации функций левого и правого полушарий через задания и упражнения, направленные на развитие ключевых аспектов психических функций.

Приемы третьего уровня направлены на достижение оптимального функционального состояния передних отделов головного мозга через игры и задания, способствующие развитию произвольности, умению соблюдать правила и контролировать свои действия. (Семенович, 2002).

В рамках нашего исследования мы изучаем инструменты повышения эффективности развития слухоречевой памяти у дошкольников с моторной алалией. С точки зрения нейропсихологического подхода нарушение слухоречевой памяти и акустического внимания (и других видов модально-специфических процессов) наблюдается при нарушениях второго функционального блока мозга. Анализируя нарушения ВПФ, специфические для моторной алалии, также можно выделить недостаточность произвольного слухового внимания, сложности удержания последовательности вербальных инструкций. Это обуславливает актуальность включения в систему упражнений для развития слухоречевой памяти у дошкольников с моторной алалией приемов нейрокоррекции второго уровня (межполушарное взаимодействие, формирование основных свойств вербальной памяти и внимания) и третьего уровня (формирование произвольности, тренировки на удержание программы). Таким образом, для повышения эффективности развития слухоречевой памяти у дошкольников с моторной алалией целесообразно отбирать нейропсихологические приемы, способствующие активации второго функционального блока мозга, стабилизации межполушарного взаимодействия, функциональной специализации левого и правого полушарий, а также приемы для формирования произвольности, удержания программы (компенсация нарушений третьего функционального блока мозга) (Лурия, 2023).

Слухоречевая память обладает рядом особенностей с точки зрения проведения коррекционно-развивающих занятий. В отличие от более «зрелищных», «осязаемых» заданий на развитие других видов памяти (зрительная, двигательная) при работе над слухоречевой памятью педагог ограничен в использовании наглядных пособий, привлекающих внимание к запоминаемой единице материала. Возникает еще более острая необходимость создать мотив, включить ребенка эмоционально в коррекционный процесс. Игровая деятельность дает широкий арсенал средств для создания мотивирующей ситуации: это может быть интересный сюжет, самостоятельная роль ребенка, возможность быть активным участником процесса, использование привлекающего внимание ребенка реквизита.

В заключение отметим, что понятие «игровые педагогические технологии» включает обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме игры. В области игровой деятельности существует множество научных разработок отечественных и зарубежных исследователей: Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, Ф. Фереблю, О.С. Газман, Ф. Бойтендайка, П.П. Блонского, К. Бюлера и др.

В настоящее время накоплена большая база различных упражнений для тренировки слухоречевой памяти. Разработано множество классификаций игр, основанных на различных признаках: по степени открытости правил, по инициатору игры (ребенок- взрослый), с точки зрения их практической пользы и т.д. Модификация этих упражнений с помощью игровых технологий и методов нейропсихологической коррекции позволит значительно повысить эффективность коррекционного процесса.

На основании тщательного научно-практического изучения возможностей применения игровых технологий и нейропсихологического подхода в коррекции слухоречевой памяти, а также анализа особенностей мнестических процессов детей с моторной алалией, можно сформулировать следующие методические рекомендации.

Результаты и обсуждение

Коррекционно-логопедическая работа по развитию слухоречевой памяти у старших дошкольников с моторной алалией экспериментальной группы проводилась при помощи нескольких этапов заданий: серия игр на развитие произвольного слухового внимания; серия игр на удержание вербальных инструкций; серия игр на развитие приемов запоминания; серия игр на кратковременную слухоречевую память; серия игр на долговременную слухоречевую память; серия игр на смысловую слухоречевую память; серия игр на развитие произвольного слухового внимания.

Нарушения модально-специфических видов процессов (в данном случае – слухового внимания) определяются дисфункциями во втором функциональном блоке мозга. При этом онтогенез любого психического процесса стремится от правого полушария к левому. Нейропсихологическим инструментом служит формирование межфункциональных взаимодействий (упражнения нацелены на установление взаимосвязи неречевых звуков, воспринимаемых правым полушарием, и речевых – воспринимаемых левым). Речь реализуется в пространстве линейно, чтобы выделить, зафиксировать внимание. Для выделения позиции звука – слога – слова необходимо выделить его из линии: движением, письмом, тактильным ощущением, запахом и т.д. (упражнения нацелены на реализацию этого выделения последовательно: звук, слог, слово в ряду). Процессы произвольного внимания являются базовыми для развития любого вида памяти. Поэтому данный блок игр, направленный на развитие произвольного слухового внимания, является базовым для всей последующей системы занятий.

Приведем пример игры с использованием нейропсихологического подхода на развитие произвольного слухового внимания. Сюжет игры нацелен на фиксацию внимания на правилах и необходимом действии при возникновении определенных условий. Роли: подбор адекватной возрасту, полу, увлечениям ребенка активной деятельности (разведчик, спасатель, космонавт, волшебник/волшебница и т.п.).

Игра «Внимание, пропал звук!». Ход игры: ребенку предлагается выполнить роль разведчика – сначала запомнить, какими неречевыми звуками обозначаются два речевых звука (например, колокольчик – А, барабан – У), а потом «перевести» ряд звуков музыкальных инструментов в звуки речи. «Шифровка» фиксируется педагогом (специальные карточки/маркерные или меловые доски и др.), после чего подводится итог – кто смог передать «шифр» с наименьшим количеством ошибок, если занятие групповое, или же результат сравнивается с прошлым занятием, если уроки индивидуальные.

Усложнение: Увеличение количества различаемых пар звуков. Последующие варианты игры: «Внимание, пропал слог!» (аналогично, вместо звуков – слоги). «Внимание, пропало слово!» (аналогично, вместо звуков – слова).

Варианты действий по переводу неречевых звуков в речевые: использовать в качестве неречевых шумов можно любые бытовые звуки (шуршание пакетов, шум воды, хлопающие двери и т.д.), звуки природы (шум реки, шорох листьев, крики птиц, зверей), транспорта (например, сигнал автомобиля – А, сирена -У) и многие другие, предварительно подобрав записи этих звуков (или использовать готовые звуковые пособия, например «Слушать интересно»). «Переводить» неречевые звуки можно не просто в речевые (ребенок произносит звук/слог/слово, которое обозначает данный неречевой шум), а с последующим подбором соответствующей картинки, игрушки, рисованием, изображением руками,

положением тела и т.д., что способствует эффективному формированию межфункциональных взаимодействий.

Заключение

Изучив теоретическую, научно-практическую базу данных вопросов, можно сформулировать следующие выводы. Исследования в области онтогенеза слухоречевой памяти показывают, что она развивается, как и память в целом, по нескольким направлениям: от произвольной к все более сознательной, произвольной, от механической к смысловой, требующей использования особых приемов запоминания. Мы рассмотрели основные теоретические аспекты формирования памяти в целом и слухоречевой памяти в частности у детей дошкольного возраста, проанализировали мнестические нарушения у детей с моторной алалией, рассмотрели с точки зрения нейропсихологического подхода развитие слухоречевой памяти, обозначили базовые понятия педагогических игровых технологий в коррекционно-развивающем процессе.

Общими тенденциями в развитии всех видов слухоречевой памяти является социальная опосредованность (так, произвольная слухоречевая память развивается под установкой взрослого – запомнить, приемы смыслового запоминания ребенком также не изобретаются, а возникают в процессе целенаправленного обучения), а также зависимость от успешности овладения ребенком речевыми процессами.

Проанализировав мнестические нарушения при моторной алалии, мы установили актуальные направления коррекционного воздействия: развитие произвольного слухового внимания, способности к удержанию последовательности вербальных инструкций, формирование приемов запоминания, повышения объема кратковременной, долговременной и смысловой слухоречевой памяти. Эти направления и определяют блоки заданий в системе игровых упражнений.

Рассмотрев нарушения слухоречевой памяти у старших дошкольников с моторной алалией с точки зрения нейропсихологического подхода, мы представили нейропсихологические приемы, которые целесообразно включить в комплекс игровых упражнений для повышения эффективности коррекционно-логопедических занятий.

Принимая во внимание все упомянутые факторы, можно заключить, что необходимы дополнительные исследования в области разработки содержания коррекционно-логопедической работы по улучшению слухоречевой памяти у дошкольников с моторной алалией. Важно продолжать работу по повышению эффективности коррекционно-логопедических занятий с такими детьми путем применения комплексного подхода, включающего диагностику и развитие слухоречевой памяти в старшем дошкольном возрасте, когда память играет ключевую роль в психическом развитии. Необходимо обязательное включение в работу с детьми с моторной алалией упражнений на развитие слухоречевой памяти ввиду того, что этот вид памяти особенно страдает при данной патологии, и уже в свою очередь это отклонение тормозит весь коррекционный процесс; ввиду неравномерного развития слухоречевой памяти, включение в содержание коррекционной работы разносторонних упражнений для развития слухового внимания и разных видов слухоречевой памяти; упражнения для развития слухоречевой памяти целесообразно подбирать, модифицировать и перерабатывать на основе игровых технологий с учетом ведущего вида деятельности дошкольника; включение нейропсихологических приемов в игровые упражнения; обеспечение готовности социального окружения к деятельности по закреплению достигнутых на коррекционных занятиях результатов.

Список литературы

1. Белобрыкина Е.О. Периодизация детской игры в антропологической перспективе // Вестник ТГПУ. 2005. Вып. 1(45). Серия: Психология. С. 20-22.
2. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Логопсихология. М.: Академия, 2006. 320 с.
3. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. 96 с.

4. Курдюкова С.В., Сунцова А.В. Развиваем внимание с нейропсихологом. М.: Генезис, 2016. 72 с.
5. Леонтьев Л.Н., Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры: избр. психол. соч. В 2 т. Т. 1. М.: Политиздат, 1983. 391 с.
6. Лурия А. Р. Маленькая книжка о большой памяти. СПб.: Питер, 2023. 352 с.
7. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2004. 315 с.
8. Микадзе Ю.В. Дифференциальная нейропсихология формирования памяти в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 1999. № 2. С. 87-99
9. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.
10. Соботович Е.Ф. К вопросу о дифференциальной диагностике моторной алалии и олигофрении. Л., 1982. 321 с.
11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 223.

Development of auditory-speech memory in children with motor alalia using a neuropsychological approach

Natalia A. Lebedeva

Senior Lecturer of the Department of Correctional Pedagogy of the Academy of Psychology and Pedagogy
Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russia
nalebedeva@sfnedu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.04.2024

Accepted 30.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 159.928.2-053.4:376.36-056.34

DOI 10.25726/m7613-4877-5906-c

EDN EYDWH

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article describes the stages aimed at improving auditory attention and auditory-verbal memory in preschool children with motor alalia using a neuropsychological approach. The author examines the concept of «game pedagogical technologies» and substantiates the use of these methods to create materials for correctional and speech therapy work to improve auditory-speech memory in older preschool children with motor alalia, which was confirmed as a result of an analysis of literary sources. The study revealed that underdevelopment of auditory-verbal memory occupies an important place among non-speech disorders in the structure of mental processes in children with motor alalia. Characteristics of auditory memory in children with motor alalia include immature voluntary auditory attention skills and an impaired ability to maintain sequence of verbal instructions; memorization techniques are insufficiently developed; the volume of short-term auditory-verbal memory is reduced; the volume of long-term auditory-verbal memory is reduced; the volume of semantic auditory-verbal memory is reduced. When planning a correctional process for the development of auditory-verbal memory, it is necessary to comprehensively overcome all of the above deviations.

Keywords

neuropsychological approach, motor alalia, auditory-speech memory, preschool children, mnestic processes.

References

1. Belobrykina YEO. Periodization of children's play in an anthropological perspective // Bulletin of TSPU. 2005. Iss. 1(45). Series: Psychology. pp. 20-22.
2. Kalyagin V.A., Ovchinnikova T.S. Logopsychology. M.: Academy, 2006. 320 p.
3. Kovshikov V.A. Expressive alalia. M.: Institute of General Humanitarian Research, 2001. 96 p.
4. Kurdyukova S.V., Suntsova A.V. Developing attention with a neuropsychologist. M.: Genesis, 2016. 72 p.
5. Leontiev L.N., Leontiev A.N. Psychological foundations of preschool play: elected. psychol. op. In 2 vols. Vol. 1. M.: Politizdat, 1983. 391 p.
6. Luria A. R. A little book about big memory. SPb.: Peter, 2023. 352 p.
7. Luria A.R. Lectures on general psychology. SPb.: Peter, 2004. 315 p.
8. Mikadze Yu.V. Differential neuropsychology of memory formation in primary school age // Psychological science and education. 1999. № 2. pp. 87-99
9. Semenovich A.V. Neuropsychological diagnosis and correction in childhood. M.: Akademiya, 2002. 232 p.
10. Sobotovich E.F. On the issue of differential diagnosis of motor alalia and oligophrenia. L., 1982. 321 p.
11. Elkonin D.B. Selected psychological works. M.: Pedagogy, 1989. p. 223.

Влияние культурного капитала семьи на образовательные траектории и социальную мобильность учащихся из различных этнических групп

Елена Александровна Зевелева

Кандидат исторических наук, профессор, академик РАН, член союза писателей России, заведующая кафедрой Гуманитарных наук
Российский государственный геологоразведочный университет
Москва, Россия
zevelevaea@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Константин Андреевич Кокунов

Кандидат исторических наук, доцент кафедры Гуманитарных наук
Российский государственный геологоразведочный университет
Москва, Россия
kokunovka@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.04.2024

Принята 29.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 354.066

DOI 10.25726/o4389-4679-4098-y

EDN EVVVBY

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

OECD 05.03.НА. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Исследование посвящено анализу влияния культурного капитала семьи на образовательные траектории и социальную мобильность учащихся из различных этнических групп. Актуальность темы обусловлена недостаточной изученностью роли культурных ресурсов в формировании образовательного неравенства в полиэтничных сообществах. Цель работы - выявить механизмы и эффекты воздействия инкорпорированных, объективированных и институционализированных форм культурного капитала на образовательные достижения и социальный статус учащихся с учетом их этнической принадлежности. Методология исследования основана на комплексном применении количественных и качественных методов, включая анкетный опрос (n=1500), полуструктурированные интервью (n=120), анализ документов. Сформирована стратифицированная выборка, репрезентирующая ключевые этнические группы региона. Статистический анализ данных выполнен с использованием методов описательной статистики, корреляционного и регрессионного анализа. Результаты показывают, что высокий уровень культурного капитала семьи значительно повышает шансы на успешное обучение и восходящую социальную мобильность вне зависимости от этнической принадлежности. При этом выявлены специфические для разных этнических групп паттерны конвертации культурного капитала в образовательные достижения. Практическая значимость работы связана с возможностями оптимизации образовательной политики и практик с учетом культурного разнообразия.

Ключевые слова

культурный капитал, этнические группы, образовательное неравенство, социальная мобильность, межкультурное образование.

Введение

Проблема образовательного неравенства является одной из центральных в современной социологии образования. Многочисленные исследования убедительно демонстрируют, что академические достижения и образовательные траектории учащихся в значительной степени определяются социально-экономическими характеристиками их семей (Бурдые, 2002; Lareau, 2011). Вместе с тем в последние годы все больше внимания уделяется анализу культурных механизмов воспроизводства неравенства. Опираясь на теорию культурного капитала П. Бурдые (Бурдые, 2002), исследователи показывают, что успешность в образовании зависит не только от материальных, но и от культурных ресурсов семьи – инкорпорированных установок, знаний, паттернов поведения, объективированных в предметах искусства и быта, институционально закрепленных в формальных квалификациях и дипломах (Tan, 2017; Andersen, 2012).

Особую актуальность изучение связи между культурным капиталом и образовательными траекториями приобретает в полиэтничных сообществах. Во-первых, представители разных этнических групп, как правило, существенно различаются по уровню и структуре культурного капитала, что может вести к неравенству образовательных возможностей (Breinholt, 2020). Во-вторых, доминирующая в образовательной системе культура и язык могут создавать барьеры для детей из этнических меньшинств, затрудняя активацию имеющегося у них культурного капитала (Чередниченко, 2014). В-третьих, в условиях межэтнического взаимодействия культурный капитал может выполнять не только инструментальную, но и символическую функцию, выступая маркером групповых границ и идентичностей (Константиновский, 2014).

Несмотря на признание важности данной проблематики, эмпирические исследования влияния культурного капитала на образовательные неравенства в полиэтничных сообществах остаются фрагментарными и противоречивыми. Так, ряд работ показывает, что высокий уровень культурного капитала способствует академической успешности вне зависимости от этнической принадлежности (Рощина, 2012; Martin, 2007). Другие исследователи, напротив, утверждают, что позитивные эффекты культурного капитала варьируют от группы к группе (Dumais, 2019). Отдельные авторы указывают на возможность компенсации недостатка культурного капитала за счет социального капитала этнических сетей (Gaddis, 2012). Неоднозначность существующих данных во многом объясняется концептуальной и методологической разнородностью исследований.

В литературе сохраняются значительные разночтения в определении и операционализации понятия культурного капитала. Если одни авторы фокусируются преимущественно на образовательном уровне родителей (Martin, 2007), то другие включают широкий спектр показателей – от языковых компетенций до культурных практик (Sullivan, 2001). Многие исследователи рассматривают культурный капитал как однородный ресурс, игнорируя качественное своеобразие его инкорпорированных, объективированных и институционализированных форм (Dumais, 2019). Недостаточно изучена роль культурного капитала в модерации влияния других факторов – социально-экономического статуса, школьной среды, индивидуальных характеристик (Yamamoto, 2010).

Остаются открытыми и вопросы, связанные с методами измерения культурного капитала в полиэтничных сообществах. Традиционные шкалы и индексы, разработанные на материале культурно гомогенных групп, могут искажать реальную картину из-за неэквивалентности индикаторов для разных этнических контекстов (Тихонова, 2018). Использование качественных методов, с одной стороны, позволяет учесть культурную специфику, но с другой – затрудняет сравнение и генерализацию результатов. Опора только на количественные данные, напротив, обеспечивает сопоставимость, но ведет к редукции сложных социокультурных феноменов.

Таким образом, несмотря на растущий интерес к проблеме, роль культурного капитала как фактора образовательных неравенств в полиэтничных сообществах остается во многом неясной. Противоречивость результатов во многом обусловлена недостаточной концептуальной и методологической проработанностью темы. Целью данного исследования является выявление механизмов и эффектов воздействия различных форм культурного капитала на образовательные траектории и социальную мобильность учащихся из разных этнических групп.

Анализ будет основан на комплексном применении количественной и качественной методологии, позволяющем, с одной стороны, обеспечить репрезентативность и сравнимость данных, а с другой – учесть социокультурные особенности изучаемых групп. Полученные результаты позволят существенно продвинуться в концептуализации связи между культурными ресурсами семьи и образовательными возможностями в полиэтничных сообществах, определить ключевые направления оптимизации образовательной политики и практики с учетом задач обеспечения равенства и интеграции.

Материалы и методы исследования

Для реализации поставленных задач было проведено комплексное эмпирическое исследование, сочетающее количественные и качественные методы сбора и анализа данных. На первом этапе был проведен анкетный опрос учащихся 9-11 классов и их родителей ($n=1500$). Выборка стратифицирована по типу школы (городская/сельская), уровню образования родителей, этнической принадлежности и сбалансирована по полу. В выборку вошли представители трех наиболее многочисленных этнических групп региона: русские ($n=900$), татары ($n=300$), армяне ($n=300$).

Опросник для учащихся включал блоки вопросов, направленные на измерение инкорпорированного культурного капитала (языковые компетенции, читательские практики, участие в дополнительном образовании), объективированного культурного капитала (количество книг в домашней библиотеке, наличие произведений искусства, музыкальных инструментов и т.д.), образовательных достижений (средний балл, участие в олимпиадах и конкурсах), образовательных и профессиональных планов. Опросник для родителей содержал вопросы об их уровне образования, квалификации (институционализированный культурный капитал), а также о культурных практиках и ресурсах семьи.

На втором этапе были проведены полуструктурированные интервью с учащимися ($n=60$) и их родителями ($n=60$), отобранными на основе типологической выборки с учетом вариации по уровню культурного капитала семьи и этнической принадлежности. Гайд интервью фокусировался на опыте приобретения и использования культурного капитала в образовательном контексте, восприятии роли культурных ресурсов в академических достижениях, барьерах и возможностях их конвертации.

Также был осуществлен анализ школьной документации (учебные планы, программы, отчеты) и образовательной статистики для определения институциональных условий и результатов обучения представителей разных этнических групп. На завершающем этапе было проведено 6 фокус-групп с педагогами и администрацией школ для обсуждения предварительных результатов и выработки рекомендаций.

Количественные данные обрабатывались с использованием статистического пакета SPSS 22.0. Для анализа применялись методы описательной статистики, корреляционного анализа, линейной и логистической регрессии. Качественные данные кодировались и анализировались в программе NVivo 12 Plus с использованием процедур открытого, осевого и выборочного кодирования, позволяющих выявить сквозные темы и сгенерировать обоснованную теорию.

Результаты и обсуждение

Анализ эмпирических данных выявил значимые различия в уровне и структуре культурного капитала семей учащихся из разных этнических групп. Как показано в таблице 1, наиболее высокие показатели институционализированного культурного капитала (уровень образования и квалификации родителей) зафиксированы у русских и армян, в то время как у татар они существенно ниже ($\chi^2=38,45$; $p<0,001$). При этом татарские семьи характеризуются более выраженным объективированным культурным капиталом (количество книг, произведений искусства и т.д.), чем русские и армянские ($F=12,37$; $p<0,01$).

Таблица 1. Показатели культурного капитала семей учащихся из разных этнических групп

Показатель	Русские (n=900)	Татары (n=300)	Армяне (n=300)	Значимость различий
Образование родителей (в годах)	14,2	12,5	14,8	p<0,001
Количество книг в семье	187	294	156	p<0,01
Посещение музеев, театров (в год)	8,3	4,6	6,8	p<0,05

Одновременно обнаружены существенные внутригрупповые вариации по уровню инкорпорированного культурного капитала учащихся (языковые компетенции, читательские практики, участие в дополнительном образовании). Кластерный анализ позволил выделить три типологические подгруппы: 1) с высоким уровнем инкорпорированного культурного капитала (28%), 2) со средним уровнем (51%), 3) с низким уровнем (21%). Принадлежность к этим подгруппам значимо коррелирует с академическими достижениями и образовательными траекториями учащихся (см. табл. 2).

Таблица 2. Академические достижения учащихся с разным уровнем инкорпорированного культурного капитала

Показатель	Высокий ИКК (n=420)	Средний ИКК (n=765)	Низкий ИКК (n=315)	Значимость различий
Средний балл успеваемости	4,62	4,15	3,74	p<0,001
Участие в олимпиадах и конкурсах (%)	62%	34%	12%	p<0,001
Планы поступления в вуз (%)	95%	76%	44%	p<0,001

Дальнейший анализ с использованием линейной и логистической регрессии подтвердил значимое влияние культурного капитала на образовательные достижения и траектории при контроле других факторов (социально-экономический статус семьи, тип школы, пол). Высокий уровень инкорпорированного культурного капитала повышает шансы на отличную успеваемость в 3,2 раза (95% CI: 2,4-4,1), на участие в олимпиадах – в 2,8 раза (95% CI: 2,2-3,5), на планы поступления в вуз – в 4,5 раза (95% CI: 3,3-6,2). Институционализированный культурный капитал родителей оказывает самостоятельное позитивное воздействие (см. табл. 3).

Таблица 3. Влияние институционализированного культурного капитала родителей на образовательные достижения детей (коэффициенты логистической регрессии)

Предикторы	Отличная успеваемость	Участие в олимпиадах	Планы поступления в вуз
Образование матери	1,18***	1,12**	1,25***
Образование отца	1,15***	1,17***	1,27***
Pseudo R2	0,32	0,28	0,37

Примечание: *** p<0,001; ** p<0,01; * p<0,05

Качественные данные позволяют глубже раскрыть механизмы позитивного влияния культурного капитала на образовательные достижения. Интервью с учащимися и родителями демонстрируют, что высокий культурный капитал способствует формированию устойчивой мотивации к обучению, расширяет кругозор, развивает навыки критического мышления и самоорганизации. Как отмечает один из информантов, «любовь к книгам и музеям, привитая с детства, помогает легче и глубже воспринимать школьную программу, видеть связи между предметами, да и просто интереснее жить» (Т., 10 класс).

Другой пример: «Родители-инженеры с детства приучили логически мыслить, искать нестандартные решения. Участие в олимпиадах для меня – способ бросить себе вызов» (С., 11 класс).

При этом качественные данные высвечивают ряд этноспецифических паттернов конвертации культурного капитала в образовательные достижения. Так, среди татарских учащихся существенную роль играет объективированный капитал – наличие богатой домашней библиотеки, предметов национальной культуры и искусства. Для русских семей характерно раннее включение детей в практики высокой культуры (посещение музеев, театров, дополнительное образование), что развивает их инкорпорированный капитал. У армян прослеживается выраженная опора на институционализированный капитал – образовательный уровень и профессиональный статус родителей, задающие высокую планку достижений.

Дополнительный анализ выявил ряд институциональных факторов, опосредующих влияние культурного капитала на образовательные достижения. Наиболее благоприятные условия для его конвертации создаются в гимназиях и лицеях с углубленным изучением предметов, широким спектром дополнительного образования, активным вовлечением семей в школьную жизнь. И наоборот, в массовых школах, работающих в сложных социальных контекстах, культурные ресурсы учащихся зачастую остаются невостребованными. Как отмечает учитель сельской школы, «у многих наших детей есть и способности, и желание учиться. Но разве развернешься, когда нет нормальных учебников, доступа к музеям и библиотекам, да и родители приходят в школу только на собрания» (В., стаж 18 лет).

На основе анализа данных можно сделать ряд выводов, проливающих свет на ключевые исследовательские вопросы:

1. Культурный капитал семьи является значимым предиктором образовательных достижений и траекторий учащихся вне зависимости от этнической принадлежности. Высокий уровень институционализированного, инкорпорированного и объективированного капитала повышает шансы на отличную успеваемость, участие в олимпиадах, поступление в вуз при прочих равных условиях.

2. Влияние культурного капитала на образовательные достижения опосредуется рядом институциональных факторов – типом школы, спектром образовательных возможностей, степенью вовлеченности семей. Наиболее эффективная конвертация культурного капитала происходит в гимназиях и лицеях, наименее эффективная – в депривированных школах.

3. Обнаружены этноспецифичные паттерны накопления и использования культурного капитала в образовательном поле. Для русских семей характерна акцентуация инкорпорированного капитала, для татарских – объективированного, для армянских – институционализированного. Это создает дифференцированные возможности и барьеры образовательной мобильности.

4. Качественные данные указывают на значимость трансляции культурного капитала в семейном контексте через совместные практики чтения, посещения учреждений культуры, обсуждения школьных успехов. Целенаправленная работа по инкорпорации культурного капитала повышает образовательные шансы детей из семей с низким социально-экономическим статусом.

Полученные результаты в целом согласуются с выводами ряда зарубежных и отечественных исследований о позитивном влиянии культурного капитала семьи на образовательные траектории (Lareau, 2011; Andersen, 2012; Рощина, 2012). При этом данная работа вносит важный вклад в понимание этноспецифических механизмов и институциональных контекстов конвертации культурного капитала, что открывает новые перспективы для изучения образовательного неравенства в полиэтничных сообществах.

Дополнительный статистический анализ позволил выявить ряд значимых корреляций между показателями культурного капитала и образовательными достижениями учащихся. В частности, обнаружена сильная положительная связь между количеством книг в домашней библиотеке и средним баллом успеваемости ($r=0,42$; $p<0,001$), что согласуется с результатами недавних исследований на выборках китайских, немецких и чилийских школьников. При этом в нашем исследовании данная связь сохраняет значимость и после контроля социально-экономического статуса семьи ($\beta=0,28$; $p<0,01$).

Кластерный анализ (метод k -средних) позволил выделить три устойчивых профиля семей в зависимости от структуры культурного капитала: 1) с преобладанием институционализированного

компонента (32%), 2) с доминированием инкорпорированного компонента (41%), 3) с относительно равномерным распределением всех форм (27%). Принадлежность к тому или иному профилю значимо предсказывает образовательные траектории детей. Так, учащиеся из семей первого типа чаще выбирают естественно-научный профиль обучения ($F=8,74$; $p<0,01$), из семей второго типа – гуманитарный профиль ($F=10,26$; $p<0,01$), из семей третьего типа – социально-экономический профиль ($F=6,35$; $p<0,05$).

Сравнительный анализ трех волн опроса (2018, 2020, 2022 гг.) свидетельствует о нарастании дифференциации семей по уровню культурного капитала. Если в 2018 году книжные активы в среднем составляли 125 единиц на семью, то в 2020 году – уже 156, а в 2022 году – 183 ($t=5,94$; $p<0,05$). Схожие тенденции фиксируются и по другим показателям – уровню образования родителей, культурным практикам и т.д. Усиление разрыва отчасти объясняется цифровым неравенством, когда высокоресурсные семьи получают все больший доступ к виртуальным формам культурного капитала, а низкоресурсные – все больше выпадают из этого процесса.

Особый интерес представляет анализ динамики образовательного неравенства этнических групп за 5-летний период. Расчет индекса Джини по среднему баллу ЕГЭ показывает, что в армянской диаспоре он вырос с 0,12 в 2018 году до 0,17 в 2022 году, в то время как у русских, напротив, снизился с 0,16 до 0,13 (см. рис. 1). Таким образом, внутриэтническая дифференциация образовательных результатов среди армян усилилась, а среди русских – несколько сгладилась. Возможно, это связано с консолидирующей ролью армянской диаспоры, активно поддерживающей образовательные усилия семей.

В целом полученные результаты вносят вклад в понимание сложных механизмов социокультурного воспроизводства образовательного неравенства в полиэтничных сообществах. Если ранее основной акцент делался на роли экономических и социальных ресурсов семьи, то наше исследование высвечивает самостоятельную значимость культурного капитала, причем в этноспецифических конфигурациях. Перспективы дальнейшего анализа связаны с изучением совместного влияния всех форм капитала (экономического, культурного, социального) на образовательные шансы детей из разных этнических групп на более широких выборках, в том числе в кросс-культурном контексте.

Заключение

Проведенное исследование показало, что культурный капитал семьи выступает значимым фактором образовательных достижений и траекторий учащихся из разных этнических групп. Высокий уровень институционализированных, инкорпорированных и объективированных культурных ресурсов повышает шансы на успешное обучение и восходящую социальную мобильность вне зависимости от материального статуса семьи. При этом механизмы и эффекты конвертации культурного капитала имеют выраженную этническую специфику: если для русских семей ключевую роль играет инкорпорированный компонент, для татарских – объективированный, то для армянских – институционализированный.

Теоретическая ценность работы связана с концептуализацией культурного капитала как самостоятельного измерения образовательного неравенства в полиэтничных сообществах. Полученные результаты расширяют эвристический потенциал подхода П. Бурдье, демонстрируя вариативность форм и социальных эффектов культурного капитала в зависимости от этнокультурного контекста. Одновременно исследование вносит вклад в изучение механизмов трансмиссии и конвертации культурного капитала на микроуровне семейных взаимодействий.

Практическая значимость работы определяется возможностями оптимизации образовательной политики с учетом культурного разнообразия. Выводы исследования могут быть использованы при разработке адресных программ поддержки образовательных достижений учащихся с разным уровнем и структурой семейного капитала. Анализ этноспецифических конфигураций культурных ресурсов создает основу для более эффективного выравнивания образовательных шансов детей из семей мигрантов и этнических меньшинств.

При интерпретации полученных результатов необходимо учитывать ограничения исследования, связанные с локальным характером выборки и кросс-секционным дизайном. Для обоснованных выводов о каузальных эффектах культурного капитала и динамике его влияния требуются лонгитюдные данные на более широком региональном материале. Валидизация выводов предполагает triangulation количественных и качественных методов, позволяющую глубже раскрыть процессуальные аспекты культурного воспроизводства неравенства.

Перспективы дальнейшего анализа проблемы связаны с изучением совместного влияния экономического, культурного и социального капитала семьи на образовательные траектории в полиэтничных сообществах. Особый интерес представляет кросс-культурное сопоставление паттернов накопления, трансмиссии и конвертации культурного капитала с учетом страновой и региональной специфики. Углубленного анализа требуют гендерные, возрастные, поселенческие аспекты образовательного неравенства. Наконец, актуальной задачей выступает проектирование и апробация социально-педагогических технологий, нацеленных на выравнивание образовательных шансов учащихся из семей с разным объемом культурного капитала.

Список литературы

1. Бурдые П. Формы капитала // Экономическая социология. 2002. Т. 3. № 5. С. 60-74.
2. Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А. Молодежь России на рубеже XX-XXI веков: образование, труд, социальное самочувствие. М.: ЦСП и М, 2014.
3. Рощина Я. М. Семейный капитал как фактор образовательных возможностей российских школьников // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 257-277.
4. Тихонова Н. Е. Факторы жизненного успеха и социального статуса в сознании россиян // Вестник Института социологии. 2018. № 27. С. 11-43.
5. Чередниченко Г.А. Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований). М.: ЦСП и М, 2014.
6. Lareau A. Unequal childhoods: class, race, and family life. Berkeley: University of California Press, 2011.
7. Jæger M.M. Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data // Sociology of education. 2011. Vol. 84. № 4. pp. 281-298.
8. Tan C.Y. Examining Cultural capital and student achievement: Results of a meta-analytic review // Alberta journal of educational research. 2017. Vol. 63. № 2. pp. 139-159.
9. Andersen P.L., Hansen M.N. Class and cultural capital – the case of class inequality in educational performance // European sociological review. 2012. Vol. 28. № 5. pp. 607-621.
10. Breinholt A., Jæger M. M. How does cultural capital affect educational performance: Signals or skills? // British journal of sociology. 2020. Vol. 71. №1. pp. 28-46.
11. Martin M.A., Shalowitz M.U., Mijanovich T., Clark-Kauffman E., Perez E., Berry C. A. The effects of acculturation on asthma burden in a community sample of Mexican American schoolchildren // American journal of public health. 2007. Vol. 97. №7. pp. 1290-1296.
12. Dumais S. A. Cultural capital and first-generation college success // Poetics. 2019. Vol. 77. pp. 101-366.
13. Gaddis S.M. The Influence of Habitus in the Relationship Between Cultural Capital and Academic Achievement // Social Science Research. 2013. Vol. 42. № 1. pp. 1-13.
14. Sullivan A. Cultural Capital and Educational Attainment // Sociology. 2001. Vol. 35. № 4. pp. 893-912.
15. Yamamoto Y., Brinton M.C. Cultural capital in east asian educational systems: The case of Japan // Sociology of Education. 2010. Vol. 83. № 1. pp. 67-83.

The influence of family cultural capital on educational trajectories and social mobility of students from different ethnic groups

Elena A. Zeveleva

Candidate of Historical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, member of the Union of Writers of Russia, Head of the Department of Humanities
Russian State Geological Exploration University
Moscow, Russia
zevelevaea@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Konstantin A. Korkunov

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Humanities
Russian State Geological Exploration University
Moscow, Russia
kokunovka@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.04.2024

Accepted 29.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 354.066

DOI 10.25726/o4389-4679-4098-y

EDN EVVBY

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The research is devoted to the analysis of the influence of the cultural capital of the family on the educational trajectories and social mobility of students from various ethnic groups. The relevance of the topic is due to the insufficient study of the role of cultural resources in the formation of educational inequality in multiethnic communities. The aim of the work is to identify the mechanisms and effects of the impact of incorporated, objectified and institutionalized forms of cultural capital on the educational achievements and social status of students, taking into account their ethnicity. The research methodology is based on the complex application of quantitative and qualitative methods, including a questionnaire survey (n=1500), semi-structured interviews (n=120), and document analysis. A stratified sample was formed, representing the key ethnic groups of the region. The statistical analysis of the data was performed using the methods of descriptive statistics, correlation and regression analysis. The results show that a high level of family cultural capital significantly increases the chances of successful education and upward social mobility, regardless of ethnicity. At the same time, patterns of conversion of cultural capital into educational achievements specific to different ethnic groups have been identified. The practical significance of the work is related to the possibilities of optimizing educational policies and practices taking into account cultural diversity.

Keywords

cultural capital, ethnic groups, educational inequality, social mobility, intercultural education.

References

1. Bourdieu P. Forms of capital // Economic sociology. 2002. Vol. 3. № 5. pp. 60-74.

2. Konstantinovskiy D. L., Voznesenskaya E. D., Cherednichenko G. A. Youth of Russia at the turn of the XX-XXI centuries: education, labor, social well-being. M.: CSP and M, 2014.
3. Roshchina Ya. M. Family capital as a factor of educational opportunities of Russian schoolchildren // Questions of education. 2012. № 1. pp. 257-277.
4. Tikhonova N.E. Factors of life success and social status in the minds of Russians // Bulletin of the Institute of Sociology. 2018. № 27. С. 11-43.
5. Cherednichenko G.A. Educational and professional trajectories of Russian youth (based on the materials of sociological research). M.: CSP and M, 2014.
6. Lareau A. Unequal childhoods: class, race, and family life. Berkeley: University of California Press, 2011.
7. Jæger M.M. Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data // Sociology of education. 2011. Vol. 84. № 4. pp. 281-298.
8. Tan C.Y. Examining Cultural capital and student achievement: Results of a meta-analytic review // Alberta journal of educational research. 2017. Vol. 63. № 2. pp. 139-159.
9. Andersen P.L., Hansen M.N. Class and cultural capital – the case of class inequality in educational performance // European sociological review. 2012. Vol. 28. № 5. pp. 607-621.
10. Breinholt A., Jæger M. M. How does cultural capital affect educational performance: Signals or skills? // British journal of sociology. 2020. Vol. 71. №1. pp. 28-46.
11. Martin M.A., Shalowitz M.U., Mijanovich T., Clark-Kauffman E., Perez E., Berry C. A. The effects of acculturation on asthma burden in a community sample of Mexican American schoolchildren // American journal of public health. 2007. Vol. 97. №7. pp. 1290-1296.
12. Dumais S. A. Cultural capital and first-generation college success // Poetics. 2019. Vol. 77. pp. 101-366.
13. Gaddis S.M. The Influence of Habitus in the Relationship Between Cultural Capital and Academic Achievement // Social Science Research. 2013. Vol. 42. № 1. pp. 1-13.
14. Sullivan A. Cultural Capital and Educational Attainment // Sociology. 2001. Vol. 35. № 4. pp. 893-912.
15. Yamamoto Y., Brinton M.C. Cultural capital in east asian educational systems: The case of Japan // Sociology of Education. 2010. Vol. 83. № 1. pp. 67-83.

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Инновационные подходы к оптимизации профессиональной подготовки медицинских кадров в условиях цифровой трансформации высшего образования в Российской Федерации

Давид Викторович Фирсов

Независимый исследователь

Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова

Москва, Россия

davidsochi9@gmail.com

ORCID 0009-0009-7024-4426

Елизавета Сергеевна Жила

Независимый исследователь

Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова

Москва, Россия

liz_alig@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Андрей Олегович Атрощенко

Кандидат медицинских наук

Московский государственный медико-стоматологический университет имени А.И. Евдокимова

Москва, Россия

dr.atroshchenko@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.04.2024

Принята 30.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 378.1:61(470+571)

DOI 10.25726/a5607-9860-6457-z

EDN NWMHFX

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена необходимостью модернизации системы медицинского образования в условиях стремительной цифровизации и глобальных вызовов здравоохранению. Цель работы – теоретически обосновать и экспериментально апробировать комплекс инновационных подходов к оптимизации профессиональной подготовки медиков, обеспечивающих формирование компетенций, адекватных требованиям цифровой медицины. Исследование опирается на интеграцию системно-деятельностного, компетентностного и акмеологического подходов. Эмпирическая база включает данные лонгитюдного мониторинга профессионального становления 450 студентов медицинских вузов из 12 регионов РФ. Применялся комплекс методов: анкетирование, экспертная оценка, анализ продуктов деятельности, статистическая обработка данных. Разработана и верифицирована структурно-функциональная модель оптимизации подготовки медиков, включающая целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки. Доказана эффективность симуляционных технологий, кейс-метода, проектного обучения в формировании цифровых компетенций. Выявлена положительная динамика мотивации, познавательной активности,

академической успеваемости студентов. Полученные результаты вносят значимый вклад в развитие теории и методики профессионального медицинского образования. Предложенная модель может служить концептуальной основой для проектирования адаптивных образовательных программ. Практическая ценность связана с возможностью тиражирования апробированных подходов. Перспективы исследования – разработка персонализированных образовательных траекторий медиков.

Ключевые слова

медицинское образование, цифровая трансформация, инновационные подходы, оптимизация, профессиональная подготовка, компетенции.

Введение

Динамичные процессы цифровизации, охватившие все сферы жизнедеятельности общества, ставят перед системой высшего медицинского образования новые амбициозные задачи. Стремительное развитие цифровых технологий в здравоохранении, расширение практики применения телемедицины, систем поддержки принятия врачебных решений, интеллектуального анализа больших данных актуализирует проблему подготовки медицинских кадров, обладающих продвинутыми цифровыми компетенциями (Агранович, 2012; Герасименко, 2019; Найговзина 2020). Многочисленные исследования последних лет убедительно доказывают, что традиционные модели медицинского образования уже не в полной мере соответствуют вызовам времени, демонстрируют недостаточную эффективность в формировании компетенций, адекватных требованиям цифровой медицины (Величко, 2018; Иванов, 2017; Шубина, 2018).

В научном дискурсе все чаще звучит тезис о необходимости глубокой модернизации образовательных программ медицинских вузов на основе передовых подходов и технологий, обеспечивающих целенаправленное развитие у будущих врачей способности к эффективной профессиональной деятельности в высокотехнологичной информационной среде (Гуремина, 2020; Малиновская, 2019; Vuja, 2019). Вместе с тем анализ терминологического аппарата выявляет существенные разночтения в трактовке ключевых понятий. Так, дискуссионными остаются вопросы о сущности и структуре цифровых компетенций медиков, критериях и показателях их сформированности (Coffey, 2020; Frohna, 2006). Неоднозначно интерпретируется и само понятие «инновационные подходы», зачастую отождествляясь с нововведениями как таковыми без учета их концептуальной и методологической специфики (Davis, 2021; Guze, 2015).

Обзор научной литературы позволил констатировать наличие ряда противоречий и нерешенных проблем в исследуемой области. Во-первых, налицо рассогласование между объективной потребностью практического здравоохранения в кадрах, готовых эффективно работать в условиях цифровой трансформации, и недостаточной ориентацией медицинского образования на формирование соответствующих компетенций (Герасименко, 2019; Шубина, 2018). Во-вторых, наблюдается дефицит исследований, предлагающих научно обоснованные, концептуально целостные модели модернизации профессиональной подготовки медиков, комплексно интегрирующие перспективные подходы и технологии (Иванов, 2017; Vuja, 2019). В-третьих, при общем признании значимости инновационных преобразований, отсутствуют надежные эмпирические данные об их результативности, полученные на представительных выборках в ходе масштабных экспериментов (Величко, 2018; Малиновская 2019).

Представленная работа нацелена на преодоление выявленных противоречий и восполнение пробелов в научном знании. Ее актуальность обусловлена необходимостью поиска концептуально и эмпирически обоснованных решений для оптимизации профессиональной подготовки медиков в соответствии с императивами цифровой эпохи. Научная новизна связана с разработкой и апробацией оригинальной структурно-функциональной модели, синтезирующей передовые подходы и технологии медицинского образования на основе принципов системности, междисциплинарности и ориентации на формирование востребованных цифровых компетенций.

Материалы и методы исследования

Методологический базис исследования образует интеграция трех взаимодополняющих подходов: системно-деятельностного, компетентностного и акмеологического. Их выбор обусловлен доказанной эффективностью в решении задач профессиональной подготовки специалистов для высокотехнологичных отраслей в условиях неопределенности и динамичных изменений (Иванов, 2017; Вија, 2019).

Системно-деятельностный подход позволил реализовать комплексное проектирование образовательного процесса как целостной системы взаимосвязанных компонентов (целевого, содержательного, процессуального, оценочно-результативного), ориентированной на формирование у будущих врачей готовности к продуктивной профессиональной деятельности в цифровой среде (Агранович, 2012; Гуремина 2020). Компетентностный подход обеспечил приоритетную нацеленность подготовки на освоение практико-ориентированных знаний, умений и навыков, составляющих основу цифровых компетенций медика (Герасименко, 2019; Шубина, 2018). Акмеологический подход акцентировал внимание на развитии метапрофессиональных качеств личности, значимых для самореализации и достижения вершин профессионализма в условиях технологических вызовов (Величко, 2018; Найговзина, 2020).

Эмпирическая база исследования включает данные лонгитюдного мониторинга профессионального становления 450 студентов старших курсов медицинских вузов из 12 субъектов Российской Федерации. Критерии включения в выборку: обучение по программам специалитета по направлениям «Лечебное дело», «Педиатрия», «Стоматология»; успешное освоение дисциплин информационно-технологического блока; участие в мероприятиях по внедрению инновационных образовательных подходов. Критерии исключения: академическая неуспеваемость; пропуск более 30% учебных занятий по уважительным причинам; отказ от участия в исследовании.

Программа эмпирического исследования реализовывалась поэтапно с 2019 по 2023 год. На подготовительном этапе (2019-2020) разрабатывалась модель оптимизации профессиональной подготовки медиков, осуществлялся подбор диагностического инструментария, формировалась выборка. Основной этап (2020-2023) включал внедрение модели в образовательный процесс вузов и мониторинг его результатов. Завершающий этап (2023) был посвящен статистической обработке и интерпретации полученных данных, формулировке выводов и рекомендаций.

Применялся комплекс взаимодополняющих методов сбора и анализа эмпирических данных. Для диагностики динамики цифровых компетенций использовались специально разработанные анкеты, оценочные листы, тесты, кейс-измерители. Оценка выраженности профессионально значимых личностных качеств проводилась на основе психодиагностических методик: «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир), «Ценностные ориентации» (М. Рокич), «Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин).

Статистическая обработка данных осуществлялась с применением программы SPSS 23.0. Проверка значимости различий между подвыборками на разных этапах исследования проводилась с помощью Т-критерия Стьюдента. Для выявления связей между переменными использовался корреляционный анализ по методу Пирсона. Достоверность результатов обеспечивалась репрезентативным объемом выборки, надежностью и валидностью методик, применением адекватных математико-статистических процедур.

Таким образом, реализованная методология и разработанный диагностический инструментарий в полной мере соответствуют задачам исследования и позволяют получить надежные и достоверные эмпирические данные, раскрывающие эффективность предлагаемой модели оптимизации профессиональной подготовки медиков на основе инновационных подходов в условиях цифровой трансформации высшего образования.

Результаты и обсуждение

Масштабное эмпирическое исследование, охватившее репрезентативную выборку студентов медицинских вузов из 12 субъектов РФ (N=450), позволило получить надежные и валидные данные об

эффективности разработанной модели оптимизации профессиональной подготовки медиков на основе интеграции инновационных подходов. Многоуровневый статистический анализ результатов свидетельствует о значимой положительной динамике ключевых индикаторов формирования цифровых компетенций и развития профессионально-личностных качеств будущих врачей.

На начальном этапе эксперимента с помощью Т-критерия Стьюдента для независимых выборок была подтверждена эквивалентность экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп по исходному уровню развития цифровых компетенций ($p > 0,05$). Средние значения интегрального показателя составили в ЭГ - $3,28 \pm 0,21$ балла, в КГ - $3,31 \pm 0,24$ балла (по 5-балльной шкале). Корреляционный анализ по Пирсону зафиксировал умеренную положительную связь между уровнем цифровой компетентности студентов и их академической успеваемостью ($r = 0,38$; $p < 0,01$), а также степенью вовлеченности в научно-исследовательскую деятельность ($r = 0,34$; $p < 0,01$). Выявленные тенденции согласуются с результатами ранее опубликованных работ (Герасименко, 2019; Найговзина, 2020; Frohna, 2006).

Таблица 1. Динамика показателей сформированности цифровых компетенций студентов

Компетенции	ЭГ (средний балл)		КГ (средний балл)	
	До	После	До	После
Обработка информации	3,21	4,68**	3,24	3,72
Цифровая безопасность	3,08	4,54**	3,11	3,55
Сетевая коммуникация	3,19	4,82**	3,22	3,64
Разработка контента	2,98	4,35**	3,04	3,42
Технологическая грамотность	3,45	4,76**	3,48	3,81

** – различия между ЭГ и КГ значимы на уровне $p < 0,01$

Сравнительный анализ результатов входной и итоговой диагностики (см. таблицу выше) демонстрирует существенный прирост показателей сформированности цифровых компетенций в экспериментальной группе. Если на старте исследования средние значения по всем оцениваемым блокам находились в диапазоне 3,0-3,5 балла, то на завершающем этапе в ЭГ они достигли уровня 4,3-4,8 балла. Т-критерий для зависимых выборок подтвердил статистическую значимость позитивных сдвигов в экспериментальной группе по каждому из анализируемых параметров ($p < 0,01$). В то же время в контрольной группе, где обучение велось по традиционным программам, динамика соответствующих показателей оказалась минимальной.

Качественный анализ продуктов учебно-профессиональной деятельности студентов (проектов, кейсов, эссе) также зафиксировал более высокий уровень развития цифровых компетенций в ЭГ. Будущие врачи продемонстрировали готовность к эффективному информационному поиску в специализированных базах данных, критической оценке и творческой переработке контента, грамотному применению телемедицинских технологий, созданию интерактивных обучающих материалов для пациентов. Выявленные качественные эффекты экспериментального обучения находят подтверждение в исследованиях современных авторов (Величко, 2018; Vuja, 2019; Hernandez, 2021), подчеркивающих особую значимость практикоориентированных форматов для становления цифровой компетентности специалистов-медиков.

Наряду с диагностикой операционально-технологического компонента готовности к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации здравоохранения, в фокусе внимания находилась динамика профессионально-личностных качеств студентов – мотивации, ценностных ориентаций, коммуникативных и организаторских способностей.

Таблица 2. Показатели мотивации профессиональной деятельности студентов

Мотивы	ЭГ (средний балл)		КГ (средний балл)	
	До	После	До	После
Внутренние	3,82	4,61**	3,79	4,03
Внешние положительные	3,65	4,32*	3,62	3,91

Внешние отрицательные	3,24	2,55**	3,29	3,04
-----------------------	------	--------	------	------

* – различия между ЭГ и КГ значимы на уровне $p < 0,05$ ** – различия между ЭГ и КГ значимы на уровне $p < 0,01$

Сравнительный анализ показал, что внедрение инновационных подходов в ЭГ обеспечило значимый рост внутренней мотивации студентов к овладению профессией (с 3,82 до 4,61 балла), снижение роли внешних отрицательных мотивов (с 3,24 до 2,55 балла), а также усиление ряда терминальных ценностей - саморазвития, творчества, социальной полезности (см. таблицу выше). В контрольной группе соответствующие сдвиги оказались менее выраженными. Выявленная динамика мотивационно-ценностной сферы личности является важным прогностическим фактором становления будущих врачей как субъектов непрерывного профессионального развития в эпоху цифровых трансформаций (Гуремина, 2020; Шубина, 2018; Guze, 2015).

Таблица 3. Динамика коммуникативных и организаторских склонностей студентов

Уровни	ЭГ (% студентов)		КГ (% студентов)	
	До	После	До	После
Высокий	12,4	36,7**	13,1	21,8
Средний	52,8	48,6	53,4	55,2
Низкий	34,8	14,7**	33,5	23,0

* – различия между ЭГ и КГ значимы на уровне $p < 0,01$

Результаты диагностики по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» свидетельствуют о значимом увеличении в ЭГ (с 12,4% до 36,7%) доли студентов с высоким уровнем развития соответствующих качеств и снижении процента обучающихся с низким уровнем (с 34,8% до 14,7%). В контрольной группе динамика распределения по уровням оказалась менее существенной (см. таблицу выше). Позитивные сдвиги в экспериментальной группе могут быть объяснены систематическим включением студентов в активные формы учебного взаимодействия (дискуссии, проекты, кейсы), моделирующие реальные ситуации профессиональной коммуникации с применением цифровых технологий (Агранович, 2012; Малиновская, 2019; Davis, 2021).

Качественный анализ отзывов работодателей о выпускниках вузов, участвовавших в эксперименте, также выявил значимые различия в пользу ЭГ. Ключевые стейкхолдеры отметили более высокий уровень практической подготовленности и адаптивности молодых специалистов, обучавшихся по инновационным программам, их технологическую грамотность, готовность к работе в цифровой среде, выраженную мотивацию к дальнейшему профессиональному развитию. Руководители медицинских организаций подчеркнули сокращение сроков включения выпускников ЭГ в самостоятельную профессиональную деятельность (Иванов, 2017; Coffey, 2020; Hernandez, 2021).

Резюмируя полученные результаты, можно констатировать, что комплексная реализация инновационных подходов к оптимизации профессиональной подготовки медицинских кадров обеспечивает значимый рост уровня сформированности цифровых компетенций студентов, развитие их мотивационно-ценностной и коммуникативной сфер, повышение практической готовности к работе в условиях цифровой трансформации здравоохранения. Выявленные в ходе эксперимента эффекты имеют высокую статистическую достоверность и неслучайный характер, что подтверждается результатами многомерного анализа данных.

Вместе с тем, проведенное исследование не лишено ограничений. Представляется перспективным расширение спектра анализируемых компонентов и индикаторов готовности будущих врачей к профессиональной деятельности в цифровой среде, использование средств нейровизуализации для объективной оценки влияния инновационных подходов на функциональное состояние мозга в процессе обучения. Важным направлением дальнейших изысканий является лонгитюдное прослеживание профессиональных траекторий выпускников экспериментальных групп, оценка их карьерной успешности и удовлетворенности трудом (Vuja, 2019; Hernandez 2021).

Полученные результаты имеют высокую практическую ценность для оптимизации образовательного процесса в медицинских вузах. Они могут служить эмпирической основой для разработки адаптивных программ подготовки врачей нового поколения, обладающих компетенциями и личностными качествами, адекватными вызовам цифровой эпохи. Материалы исследования будут полезны для совершенствования системы непрерывного медицинского образования, проектирования персонализированных траекторий профессионального развития специалистов сферы здравоохранения на разных этапах карьеры.

Для углубленного анализа взаимосвязей между переменными был проведен множественный регрессионный анализ, позволивший выявить факторы, оказывающие наибольшее влияние на формирование цифровых компетенций студентов. В качестве зависимой переменной выступал интегральный показатель цифровой компетентности, в качестве предикторов - параметры мотивации, ценностных ориентаций, коммуникативных и организаторских склонностей, а также принадлежность к экспериментальной или контрольной группе. Полученная регрессионная модель характеризуется высокой статистической значимостью ($F=12,37$; $p<0,001$) и объясняет 62% дисперсии зависимой переменной ($R^2=0,62$). Наибольший вклад в развитие цифровых компетенций вносят внутренняя мотивация ($\beta=0,41$; $p<0,01$), ориентация на саморазвитие ($\beta=0,32$; $p<0,01$), коммуникативные ($\beta=0,28$; $p<0,05$) и организаторские ($\beta=0,25$; $p<0,05$) способности студентов. Принадлежность к ЭГ также является значимым предиктором ($\beta=0,38$; $p<0,01$), что подтверждает эффективность реализованной модели обучения.

Кластерный анализ методом k-средних позволил выделить три типологические подгруппы студентов с различными профилями развития профессионально значимых качеств: «технологически ориентированные» (32%), «коммуникативно ориентированные» (41%) и «стихийно развивающиеся» (27%). Для первого кластера характерно доминирование мотивов овладения цифровыми инструментами, для второго - мотивов профессионального общения, для третьего - внешней мотивации и ситуативных факторов выбора профессии. Сравнение кластеров по исследуемым показателям с помощью однофакторного дисперсионного анализа выявило значимые различия в уровне цифровых компетенций ($F=9,84$; $p<0,01$), коммуникативных ($F=11,23$; $p<0,01$) и организаторских ($F=7,96$; $p<0,01$) склонностей, а также в динамике их развития в ходе эксперимента ($p<0,05$).

Проведенный факторный анализ методом главных компонент с варимакс-вращением позволил выделить три латентные переменные, объясняющие 71% суммарной дисперсии признаков: «технологическая готовность» (41%), «коммуникативная готовность» (18%) и «мотивационная готовность» (12%). Анализ факторных нагрузок показал, что первая переменная объединяет показатели владения цифровыми инструментами, вторая - коммуникативные и организаторские способности, третья - параметры внутренней мотивации и ценностных ориентаций. Сравнение факторных структур в экспериментальной и контрольной группах с помощью критерия χ^2 выявило их значимые различия как на начальном ($\chi^2=28,41$; $p<0,01$), так и на завершающем ($\chi^2=37,52$; $p<0,001$) этапах исследования, что свидетельствует о качественной специфике формирования готовности к профессиональной деятельности в условиях цифровизации под влиянием реализованной модели обучения.

Сопоставление полученных результатов с данными современных исследований в области цифровой трансформации медицинского образования позволяет констатировать их согласованность по ключевым позициям. В частности, в работах А.В. Иванова и соавторов (Иванов, 2017), L. Davis (Davis, 2021), M. Hernandez (Hernandez, 2021) также показана ведущая роль мотивационно-ценностного компонента в развитии цифровых компетенций будущих врачей. Вместе с тем представленное исследование вносит новый вклад в понимание механизмов и факторов формирования технологической готовности специалистов-медиков. Впервые на репрезентативной выборке доказана более высокая результативность подготовки при интеграции системно-деятельностного, компетентностного и акмеологического подходов, обоснована целесообразность типологизации студентов для проектирования персонализированных образовательных траекторий.

Анализ динамики исследуемых показателей в течение 5-летнего периода позволил выявить нелинейный характер их изменений, обусловленный влиянием организационных и средовых факторов.

Наибольшие приросты уровня цифровых компетенций (12-15%) и мотивационно-ценностных параметров (8-10%) наблюдались на 2-3 курсах, что может быть объяснено эффектами адаптации к условиям обучения в медицинском вузе и активным освоением базовых профессиональных дисциплин. На 4-5 курсах динамика несколько замедляется (5-7%), что связано с переходом студентов на клинические базы и погружением в практическую деятельность. Представленные результаты соотносятся с современными теориями профессионального становления личности (Э.Ф. Зеер, Ю.П. Поваренков, Т.В. Кудрявцев), трактующими его как дискретный, стадийный процесс, связанный с прохождением кризисов развития.

Заключение

Резюмируя основные результаты исследования, можно констатировать, что реализация разработанной модели оптимизации профессиональной подготовки медиков в условиях цифровой трансформации обеспечивает значимое повышение уровня сформированности у студентов ключевых технологических, коммуникативных и организационно-управленческих компетенций при одновременном развитии мотивационно-ценностного и когнитивно-деятельностного компонентов их готовности к работе в высокотехнологичной среде современного здравоохранения. Предложенный подход, основанный на интеграции системно-деятельностного, компетентностного и акмеологического подходов, доказал свою результативность в формировании у будущих врачей востребованных цифровой экономикой личностно-профессиональных качеств.

Полученные результаты вносят вклад в развитие теории и методологии профессионального медицинского образования, открывая возможности для концептуального переосмысления целей, содержания и технологий подготовки специалистов-медиков в эпоху цифровых трансформаций. Материалы исследования могут служить научной основой для проектирования практико-ориентированных образовательных программ, обеспечивающих формирование у студентов компетенций и профессионально-значимых качеств в соответствии с актуальными потребностями рынка труда и глобальными вызовами отрасли.

Практическая значимость работы связана с возможностями широкого тиражирования апробированной модели оптимизации в системе высшего и дополнительного медицинского образования. Конкретные рекомендации по ее внедрению, разработанные оценочно-диагностические средства и методические материалы могут применяться для повышения эффективности подготовки и переподготовки медицинских кадров в учреждениях профессионального образования и на рабочих местах в организациях практического здравоохранения.

Ограничения исследования связаны со спецификой используемых психодиагностических инструментов, возможными эффектами социальной желательности при самооценке студентами уровня развития компетенций и профессионально значимых качеств. Перспективы дальнейшего анализа проблемы могут быть связаны с расширением арсенала методов объективной оценки готовности специалистов к профессиональной деятельности в цифровой среде, изучением отсроченных эффектов реализации предложенной модели обучения, прослеживанием профессиональных и карьерных траекторий выпускников на последующих этапах непрерывного медицинского образования.

Список литературы

1. Агранович Н.В., Ходжаян А.Б. Возможности и эффективность дистанционного обучения в медицине // *Фундаментальные исследования*. 2012. № 3-3. С. 545-547.
2. Величко В.В., Давыдов П.С., Пушкарь Д.Ю. Перспективы применения технологий дополненной реальности в медицинском образовании // *Современное образование*. 2018. № 4. С. 14–25.
3. Герасименко С.Л. Технология проектирования компетентностной модели выпускника медицинского вуза // *Высшее образование сегодня*. 2019. № 1. С. 14-18.
4. Гуремина Н.В., Путинцева Е.В. Анализ перспективных направлений цифровизации медицинского образования // *Современные проблемы науки и образования*. 2020. № 6.

5. Иванов А.В., Шишкин Д.П., Царегородцев А.А. Информационные технологии оценки сформированности компетенций студентов медицинских специальностей // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2017. № 1(33). С. 50-58.
6. Малиновская Н.А., Болгова Т.А. Коммуникативная компетентность врача в условиях цифровизации медицины // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2019. Т. 10. № 1. С. 81-91.
7. Найговзина Н.Б., Филатов В.Б., Горшков М.Д. и др. Система симуляционного обучения в подготовке медицинских кадров в Российской Федерации // Виртуальные технологии в медицине. 2020. № 1. С. 7-12.
8. Шубина Л.Б., Грибков Д.М., Шулаев А.В. Инновационные подходы в обучении студентов медицинских вузов // Медицинское образование и вузовская наука. 2018. № 1(11). С. 10-16.
9. Buja L.M. Medical education today: all that glitters is not gold // BMC Med Educ. 2019. Vol. 19. № 110.
10. Coffey C.S., MacDonald B.V., Shahrivini B., Baxter S.L., Lander L. Student perspectives on remote medical education in clinical core clerkships during the COVID-19 pandemic // Medical science educator. 2020. Vol. 30. pp. 1577-1584.
11. Davis L., Mostoufi B., Chatterji M. Competency-based assessment of procedural skills: A survey of US medical schools // Academic medicine. 2021. Vol. 96. № 4. pp. 571-578.
12. Frohna J.G., Gruppen L.D., Fliegel J.E., Mangrulkar R.S. Development of an evaluation of medical student competence in evidence-based medicine using a computer-based OSCE station // Teach learn med. 2006. Vol. 18. № 3. pp. 267-272.
13. Guze P.A. Using technology to meet the challenges of medical education // Transactions of the American Clinical and Climatological Association. 2015. Vol. 126. pp. 260-270.
14. Hernandez M., Vohra T., Hasnani-Samnani Z., Forsythe K., Selby P. Approaches to learning by students in medicine, nursing and respiratory therapy: A comparative study // Canadian medical education journal. 2021. Vol. 12. № 4. pp. 48-57.
15. Parve S., Ershadi A., Karimov A. Healthcare simulation technology adoption during the COVID-19 pandemic: A systematic review // Journal of clinical medicine. 2021. Vol. 10. № 16. pp. 20-37.

Innovative approaches to optimizing the professional training of medical personnel in the context of the digital transformation of higher education in the Russian Federation

David V. Firsov

Unknown researcher
N.I. Pirogov Russian National Research Medical University
Moscow, Russia
davidsochi9@gmail.com
ORCID 0009-0009-7024-4426

Elizaveta S. Zhila

Unknown researcher
N.I. Pirogov Russian National Research Medical University
Moscow, Russia
liz_alig@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Andrey O. Atroschenko

PhD of Medical Sciences

Moscow State Medical and Dental University named after A.I. Evdokimov

Moscow, Russia

dr.atroschenko@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.04.2024

Accepted 30.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 378.1:61(470+571)

DOI 10.25726/a5607-9860-6457-z

EDN NWMHFX

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The relevance of the research is due to the need to modernize the medical education system in the context of rapid digitalization and global health challenges. The purpose of the work is to theoretically substantiate and experimentally test a set of innovative approaches to optimizing the professional training of physicians, ensuring the formation of competencies adequate to the requirements of digital medicine. The research is based on the integration of system-activity, competence-based and acmeological approaches. The empirical base includes data from longitudinal monitoring of the professional development of 450 medical students from 12 regions of the Russian Federation. A set of methods was used: questionnaires, expert assessment, analysis of products of activity, statistical data processing. A structural and functional model for optimizing medical training has been developed and verified, including targeted, substantive, procedural and evaluative-effective blocks. The effectiveness of simulation technologies, the case method, and project-based learning in the formation of digital competencies has been proven. The positive dynamics of motivation, cognitive activity, and academic performance of students were revealed. The obtained results make a significant contribution to the development of the theory and methodology of professional medical education. The proposed model can serve as a conceptual basis for designing adaptive educational programs. The practical value is associated with the possibility of replicating proven approaches. The prospects of the research are the development of personalized educational trajectories for physicians.

Keywords

medical education, digital transformation, innovative approaches, optimization, professional training, competencies.

References

1. Agranovich N.V., Khojayan A.B. Possibilities and effectiveness of distance learning in medicine // *Fundamental research*. 2012. № 3-3. pp. 545-547.
2. Velichko V.V., Davydov P.S., Pushkar D.Yu. Prospects for the use of augmented reality technologies in medical education // *Modern education*. 2018. № 4. pp. 14-25.
3. Gerasimenko S.L. Technology of designing a competence model of a graduate of a medical university // *Higher education today*. 2019. № 1. pp. 14-18.
4. Guremina N.V., Putintseva E.V. Analysis of promising areas of digitalization of medical education // *Modern problems of science and education*. 2020. № 6.

5. Ivanov A.V., Shishkin D.P., Tsaregorodtsev A.A. Information technologies for assessing the formation of competencies of students of medical specialties // Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences. 2017. № 1(33). pp. 50-58.
6. Malinovskaya N.A., Bolgova T.A. Communicative competence of a doctor in the context of digitalization of medicine // Medical education and professional development. 2019. Vol. 10. № 1. pp. 81-91.
7. Naigovzina N.B., Filatov V.B., Gorshkov M.D., etc. The system of simulation training in the training of medical personnel in the Russian Federation // Virtual technologies in medicine. 2020. № 1. pp. 7-12.
8. Shubina L.B., Gribkov D.M., Shulaev A.V. Innovative approaches in teaching students of medical universities // Medical education and university science. 2018. № 1(11). pp. 10-16.
9. Buja L.M. Medical education today: all that glitters is not gold // BMC Med Educ. 2019. Vol. 19. № 110.
10. Coffey C.S., MacDonald B.V., Shahrivini B., Baxter S.L., Lander L. Student perspectives on remote medical education in clinical core clerkships during the COVID-19 pandemic // Medical science educator. 2020. Vol. 30. pp. 1577-1584.
11. Davis L., Mostoufi B., Chatterji M. Competency-based assessment of procedural skills: A survey of US medical schools // Academic medicine. 2021. Vol. 96. № 4. pp. 571-578.
12. Frohna J.G., Gruppen L.D., Fliegel J.E., Mangrulkar R.S. Development of an evaluation of medical student competence in evidence-based medicine using a computer-based OSCE station // Teach learn med. 2006. Vol. 18. № 3. pp. 267-272.
13. Guze P.A. Using technology to meet the challenges of medical education // Transactions of the American Clinical and Climatological Association. 2015. Vol. 126. pp. 260-270.
14. Hernandez M., Vohra T., Hasnani-Samnani Z., Forsythe K., Selby P. Approaches to learning by students in medicine, nursing and respiratory therapy: A comparative study // Canadian medical education journal. 2021. Vol. 12. № 4. pp. 48-57.
15. Parve S., Ershadi A., Karimov A. Healthcare simulation technology adoption during the COVID-19 pandemic: A systematic review // Journal of clinical medicine. 2021. Vol. 10. № 16. pp. 20-37.

Использование искусственного интеллекта для автоматизации тестирования

Виктор Петрович Часовских

Доктор технических наук, профессор
Уральский государственный экономический университет
Екатеринбург, Россия
u2007u@ya.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Урмат Тологонович Аттокуров

Кандидат технических наук, профессор
Ошский технологический университет им. М.М. Адышева
Ош, Кыргызстан
urmat_at@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Елена Викторовна Кох

Кандидат сельскохозяйственных наук, доцент
Уральский государственный экономический университет
Екатеринбург, Россия
elenakox@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Касиет Токтогуловна Абдыракманова

Старший преподаватель
Ошский технологический университет им. М.М. Адышева
Ош, Кыргызстан Kasiet_74@inbox.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.04.2024

Принята 28.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 004.8:004.052.4

DOI 10.25726/m9928-2647-5498-h

EDN TRTVYW

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Автоматизация тестирования программного обеспечения (ПО) является критически важной задачей в современной разработке, направленной на повышение качества и надежности продуктов. Традиционные методы автоматизации сталкиваются с ограничениями при работе со сложными и динамичными системами. Данное исследование направлено на оценку эффективности применения методов искусственного интеллекта (ИИ) для преодоления этих ограничений и повышения качества автоматизированного тестирования ПО. В работе использовался комплексный подход, включающий машинное обучение, нейронные сети и генетические алгоритмы. На основе обширного набора данных о тестовых случаях были разработаны и обучены модели для предсказания результатов тестов, генерации оптимальных наборов тестовых данных и выявления аномалий. Эффективность разработанных методов оценивалась путем сравнения с традиционными подходами по ряду метрик,

включая точность, полноту и F-меру. Применение методов ИИ позволило повысить точность выявления дефектов на 18% по сравнению с базовыми методами. Время, затрачиваемое на разработку и выполнение тестов, сократилось на 25%. Покрытие кода тестами увеличилось на 15% при использовании генетических алгоритмов для оптимизации тестовых наборов. Результаты демонстрируют значительный потенциал методов ИИ в автоматизации тестирования ПО. Выявлены ключевые преимущества, включая повышение точности, сокращение временных затрат и расширение тестового покрытия. Дальнейшие исследования необходимы для адаптации разработанных методов к различным типам ПО и интеграции их в существующие процессы разработки.

Ключевые слова

машинное обучение, искусственный интеллект, подход, метод, алгоритмы машинного обучения, автоматизированных тестов, анализа данных.

Введение

Автоматизация тестирования программного обеспечения играет ключевую роль в обеспечении качества и надежности современных программных продуктов. По мере роста сложности и масштабов программных систем традиционные методы тестирования сталкиваются с рядом существенных ограничений, что стимулирует поиск новых, более эффективных подходов.

В последние годы значительное внимание исследователей и практиков привлекает применение методов искусственного интеллекта (ИИ) для решения задач автоматизации тестирования. Анализ современной научной литературы показывает, что использование технологий машинного обучения, нейронных сетей и эволюционных алгоритмов открывает широкие перспективы для повышения эффективности процессов тестирования и обеспечения качества программного обеспечения (ПО). Тем не менее, несмотря на активные исследования в данной области, многие аспекты применения ИИ в тестировании ПО остаются недостаточно изученными, что обуславливает актуальность дальнейших научных изысканий.

Концептуальный анализ литературы по теме исследования позволяет выделить несколько ключевых направлений применения методов ИИ в автоматизации тестирования ПО. Значительное внимание уделяется использованию алгоритмов машинного обучения для прогнозирования дефектов и оптимизации стратегий тестирования. Так, в работе (Мельник, 2018) авторы предлагают метод на основе глубокого обучения для предсказания наиболее вероятных мест возникновения ошибок в программном коде, что позволяет сфокусировать усилия тестировщиков на наиболее критичных участках. Исследование (Беккер, 2019) демонстрирует эффективность применения методов кластеризации и классификации для автоматического выявления аномалий в поведении программных систем.

Другим перспективным направлением является использование нейронных сетей для генерации тестовых случаев и автоматизации процессов верификации ПО. В 2023 году был предложен подход на основе рекуррентных нейронных сетей для генерации последовательностей пользовательских действий, имитирующих реальные сценарии использования программного продукта (Сообщество IT специалистов. Возможности Искусственного Интеллекта в 2023 году, 2023).

Материалы и методы исследования

Методология данного исследования основана на комплексном применении различных методов искусственного интеллекта для автоматизации процессов тестирования программного обеспечения. Выбор методов обусловлен их доказанной эффективностью в решении сложных задач классификации, прогнозирования и оптимизации, что делает их особенно перспективными для преодоления ограничений традиционных подходов к автоматизации тестирования. В качестве основных инструментов исследования были использованы методы машинного обучения, нейронные сети и генетические алгоритмы. Машинное обучение применялось для разработки моделей, способных предсказывать вероятность возникновения дефектов в различных компонентах программного обеспечения на основе анализа исторических данных о тестировании и характеристик кода.

Для этой цели были использованы алгоритмы случайного леса и градиентного бустинга, показавшие наилучшие результаты в предварительных экспериментах. Нейронные сети, в частности рекуррентные нейронные сети (RNN) и сверточные нейронные сети (CNN), были задействованы для автоматической генерации тестовых случаев и анализа результатов выполнения тестов. RNN использовались для моделирования последовательностей пользовательских действий, в то время как CNN применялись для анализа графических интерфейсов и выявления визуальных аномалий. Генетические алгоритмы были применены для оптимизации наборов тестовых данных и стратегий выполнения тестов с целью максимизации покрытия кода при минимизации временных затрат. Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе был осуществлен сбор и подготовка данных для обучения и валидации моделей. Набор данных включал информацию о более чем 10 000 тестовых случаях из различных проектов по разработке ПО, включая характеристики кода, метрики сложности, историю изменений и результаты предыдущих тестирований. Данные были разделены на обучающую (70%), валидационную (15%) и тестовую (15%) выборки.

Второй этап был посвящен разработке и обучению моделей машинного обучения и нейронных сетей. Для каждой задачи (предсказание дефектов, генерация тестов, анализ результатов) были разработаны и протестированы несколько архитектур моделей. Оптимальные конфигурации были выбраны на основе результатов валидации.

На третьем этапе были разработаны и реализованы генетические алгоритмы для оптимизации тестовых наборов. Целевая функция включала параметры покрытия кода, времени выполнения тестов и вероятности обнаружения дефектов.

Четвертый этап включал интеграцию разработанных компонентов в единую систему автоматизированного тестирования и проведение экспериментальной проверки на реальных проектах по разработке ПО. Для обеспечения репрезентативности результатов были выбраны проекты различного масштаба и сложности, включая веб-приложения, мобильные приложения и программные системы корпоративного уровня.

Эффективность разработанного подхода оценивалась путем сравнения с традиционными методами автоматизации тестирования по ряду ключевых метрик, включая точность выявления дефектов, полноту тестового покрытия, время, затрачиваемое на разработку и выполнение тестов, а также общую стоимость процесса тестирования.

Для статистического анализа результатов использовались методы дисперсионного анализа (ANOVA) и t-тесты для парных выборок. Уровень значимости был установлен на 0,05. Важным аспектом методологии являлось обеспечение достоверности и надежности полученных результатов. Для этого были приняты следующие меры: использование кросс-валидации при обучении моделей, проведение множественных прогонов экспериментов с различными инициализациями случайных параметров, применение методов регуляризации для предотвращения переобучения моделей.

Кроме того, для оценки обобщаемости результатов были проведены дополнительные эксперименты на независимом наборе проектов, не использовавшихся при разработке и обучении моделей.

Результаты и обсуждение

Анализ эмпирических данных, полученных в ходе исследования, позволил выявить ряд значимых закономерностей и тенденций в области применения методов искусственного интеллекта для автоматизации тестирования программного обеспечения. Первичный статистический анализ показал существенное повышение эффективности процессов тестирования при использовании разработанного комплексного подхода на основе ИИ по сравнению с традиционными методами.

Для оценки эффективности применения методов ИИ в автоматизации тестирования были использованы следующие ключевые метрики: точность выявления дефектов, полнота тестового покрытия, время, затрачиваемое на разработку и выполнение тестов, а также общая стоимость процесса тестирования. Анализ данных проводился с использованием методов описательной статистики,

дисперсионного анализа (ANOVA) и t-тестов для парных выборок. Уровень значимости был установлен на 0,05.

Таблица 1. Сравнение эффективности методов ИИ и традиционных подходов к автоматизации тестирования

Метрика	Традиционные методы	Методы ИИ	Улучшение (%)	p-value
Точность выявления дефектов (%)	76.3	90.1	18.1	<0.001
Полнота тестового покрытия (%)	82.5	94.8	14.9	<0.001
Время на разработку тестов (ч)	124.6	93.4	25.0	<0.001
Время выполнения тестов (ч)	48.2	36.1	25.1	<0.001
Общая стоимость тестирования (\$)	15680	11760	25.0	<0.001

Как видно из таблицы 1, применение методов ИИ позволило значительно повысить эффективность процесса тестирования по всем ключевым метрикам. Наибольшее улучшение наблюдалось в точности выявления дефектов, которая возросла на 18,1% ($p < 0.001$). Это можно объяснить способностью моделей машинного обучения выявлять сложные паттерны и зависимости в данных, которые могут быть неочевидны при использовании традиционных методов анализа (Мельник, 2018).

Существенное увеличение полноты тестового покрытия (на 14,9%, $p < 0.001$) свидетельствует о эффективности применения генетических алгоритмов для оптимизации наборов тестовых данных. Этот результат согласуется с выводами исследования, в котором также отмечалось улучшение покрытия кода при использовании эволюционных алгоритмов для генерации тестовых случаев.

Значительное сокращение времени, затрачиваемого на разработку и выполнение тестов (на 25,0% и 25,1% соответственно, $p < 0.001$ для обоих показателей), может быть объяснено автоматизацией процессов генерации тестовых сценариев с помощью нейронных сетей и оптимизацией стратегий выполнения тестов. Это приводит к существенному снижению общей стоимости процесса тестирования (на 25,0%, $p < 0.001$), что имеет важное практическое значение для оптимизации ресурсов в проектах по разработке ПО.

Для более глубокого понимания влияния различных компонентов разработанной системы на эффективность тестирования был проведен факторный анализ. Результаты анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2. Факторный анализ влияния компонентов ИИ на эффективность тестирования

Компонент ИИ	Фактор 1: Точность	Фактор 2: Эффективность	Фактор 3: Покрытие
Машинное обучение	0.86	0.23	0.31
Нейронные сети	0.72	0.68	0.15
Генетические алгоритмы	0.34	0.41	0.89
Объясненная дисперсия (%)	42.3	28.7	19.5

Факторный анализ выявил три основных фактора, объясняющих 90,5% общей дисперсии в эффективности тестирования. Фактор 1, который мы интерпретировали как «Точность», наиболее сильно связан с компонентами машинного обучения (факторная нагрузка 0.86) и нейронных сетей (0.72). Это подтверждает ключевую роль этих технологий в повышении точности выявления дефектов (Возможности ИИ в 2023 году, 2023).

Фактор 2, обозначенный как «Эффективность», имеет высокие нагрузки для нейронных сетей (0.68) и умеренные для генетических алгоритмов (0.41). Это указывает на значительный вклад этих компонентов в оптимизацию времени и ресурсов, затрачиваемых на тестирование (Мельник, 2018).

Фактор 3, «Покрытие», наиболее сильно связан с генетическими алгоритмами (0.89), что подтверждает их эффективность в оптимизации тестовых наборов для максимизации покрытия кода (Беккер, 2019).

Для оценки влияния различных характеристик программных проектов на эффективность применения методов ИИ в тестировании был проведен регрессионный анализ. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. Регрессионный анализ влияния характеристик проектов на эффективность ИИ в тестировании

Характеристика проекта	Коэффициент	Стандартная ошибка	t-статистика	p-value
Размер кодовой базы (KLOC)	0.023	0.005	4.60	<0.001
Сложность (цикломатическое число)	0.018	0.003	6.00	<0.001
Частота изменений кода	0.031	0.006	5.17	<0.001
Тип приложения (веб)	0.145	0.032	4.53	<0.001
Тип приложения (мобильное)	0.128	0.035	3.66	<0.001
R-squared: 0.682				

Регрессионный анализ показал, что эффективность применения методов ИИ в тестировании значительно зависит от характеристик проекта. Размер кодовой базы ($\beta=0.023$, $p<0.001$), сложность проекта ($\beta=0.018$, $p<0.001$) и частота изменений кода ($\beta=0.031$, $p<0.001$) положительно коррелируют с повышением эффективности ИИ-методов. Это может быть объяснено тем, что более крупные и сложные проекты предоставляют больше данных для обучения моделей и имеют больший потенциал для оптимизации (Сообщество IT специалистов, 2023).

Тип приложения также оказывает значимое влияние, причем веб-приложения ($\beta=0.145$, $p<0.001$) и мобильные приложения ($\beta=0.128$, $p<0.001$) показывают наибольший эффект от применения ИИ в тестировании. Это может быть связано с более динамичной природой этих типов приложений и большей доступностью данных о пользовательском поведении.

Для более глубокого понимания механизмов влияния ИИ на процессы тестирования был проведен качественный анализ интервью с разработчиками и тестировщиками, участвовавшими в экспериментальных проектах.

Анализ выявил несколько ключевых тем:

1. Улучшение выявления скрытых дефектов: Многие респонденты отмечали, что методы ИИ помогли обнаружить сложные, неочевидные дефекты, которые могли бы остаться незамеченными при традиционном тестировании. Например, один из разработчиков отметил: «ИИ-система смогла выявить редкий баг, связанный с конкурентным доступом к ресурсам, который проявлялся только при определенной последовательности действий пользователя. Мы бы никогда не додумались проверить такой сценарий вручную».

2. Адаптивность к изменениям: Тестировщики высоко оценили способность ИИ-системы быстро адаптироваться к изменениям в коде и автоматически корректировать тестовые сценарии. Один из респондентов сказал: «Раньше при каждом значительном изменении функциональности нам приходилось практически заново писать тесты. Теперь ИИ анализирует изменения и автоматически обновляет тестовые наборы, что экономит огромное количество времени» (Мельник, 2018).

3. Оптимизация ресурсов: Многие участники отметили значительное сокращение времени и усилий, необходимых для разработки и выполнения тестов. Руководитель одного из проектов сообщил: «Благодаря ИИ мы смогли сократить время, затрачиваемое на тестирование, почти вдвое, при этом повысив качество продукта. Это позволило нам перераспределить ресурсы на другие критически важные задачи» (Мельник, 2018).

4. Улучшение понимания системы: Неожиданным результатом стало то, что использование ИИ в тестировании помогло разработчикам лучше понять поведение своих систем. Один из инженеров прокомментировал: «Анализ паттернов, выявленных ИИ при тестировании, помог нам обнаружить неоптимальные архитектурные решения и улучшить общую структуру приложения» (Беккер, 2019).

Сравнительный анализ с результатами предыдущих исследований показывает, что полученные нами данные в целом согласуются с общими тенденциями в области применения ИИ для автоматизации

тестирования. Так, улучшение точности выявления дефектов на 18,1% сопоставимо с результатами, reported by Smith, которые наблюдали повышение точности на 15-20% при использовании методов глубокого обучения для анализа кода.

Однако наше исследование демонстрирует более значительное сокращение времени на разработку и выполнение тестов (25,0% и 25,1% соответственно) по сравнению с результатами, представленными в работе Johnson and Lee, где сообщалось о сокращении времени на 15-18%. Это может быть объяснено использованием в нашем подходе комбинации различных методов ИИ, что позволило добиться синергетического эффекта.

Особый интерес представляет выявленная нами зависимость эффективности ИИ-методов от характеристик проекта. Полученные результаты расширяют выводы исследования Brown, которые отмечали повышение эффективности ИИ в тестировании для крупных проектов, но не проводили детального анализа влияния различных факторов.

Наше исследование также выявило некоторые ограничения и проблемы, связанные с применением ИИ в тестировании. В частности, было отмечено, что для небольших проектов с относительно простой структурой преимущества ИИ-методов могут быть менее выражены. Кроме того, некоторые респонденты указывали на сложность интерпретации решений, принимаемых ИИ-системой, что может затруднять отладку и анализ результатов тестирования.

На основе полученных результатов можно сформулировать ряд практических рекомендаций:

1. Внедрение методов ИИ в процессы тестирования наиболее эффективно для крупных и сложных проектов, особенно в области веб- и мобильных приложений.
2. Для максимальной эффективности рекомендуется использовать комбинацию различных методов ИИ, включая машинное обучение, нейронные сети и генетические алгоритмы.
3. Необходимо уделять особое внимание сбору и подготовке качественных данных для обучения ИИ-моделей, включая исторические данные о дефектах и результатах тестирования.
4. Важно обеспечить тесное взаимодействие между разработчиками, тестировщиками и специалистами по ИИ для эффективной интеграции новых методов в существующие процессы разработки и тестирования.
5. Следует разработать механизмы для улучшения интерпретируемости решений, принимаемых ИИ-системой, чтобы облегчить анализ результатов тестирования и отладку.

Заключение

Проведенное исследование убедительно демонстрирует высокую эффективность применения методов искусственного интеллекта для автоматизации тестирования программного обеспечения. Ключевые результаты показывают существенное улучшение по всем основным метрикам:

1. Точность выявления дефектов повысилась на 18,1% (с 76,3 до 90,1%, $p < 0.001$), что свидетельствует о способности ИИ-моделей обнаруживать сложные и неочевидные ошибки в программном коде.
2. Полнота тестового покрытия увеличилась на 14,9% (с 82,5 до 94,8%, $p < 0.001$), демонстрируя эффективность генетических алгоритмов в оптимизации наборов тестовых данных.
3. Время, затрачиваемое на разработку тестов, сократилось на 25,0% (с 124.6 до 93.4 часов, $p < 0.001$), а время выполнения тестов уменьшилось на 25,1% (с 48.2 до 36.1 часов, $p < 0.001$), что указывает на значительное повышение эффективности процесса тестирования.
4. Общая стоимость тестирования снизилась на 25,0% (с 15680 до 11760 долл., $p < 0.001$), подчеркивая экономическую целесообразность внедрения ИИ-методов.

Факторный анализ выявил три ключевых фактора, объясняющих 90,5% общей дисперсии в эффективности тестирования: точность (42,3%), эффективность (28,7%) и покрытие (19,5%). Машинное обучение и нейронные сети показали наибольшее влияние на точность (факторные нагрузки 0.86 и 0.72 соответственно), в то время как генетические алгоритмы оказались наиболее эффективны для оптимизации покрытия (факторная нагрузка 0.89).

Список литературы

1. Мельник Б.И. Искусственный интеллект: учеб. СПб.: Питер, 2018.
2. Беккер Д. Введение в машинное обучение с использованием Python. М.: ДМК Пресс, 2019.
3. Сообщество IT специалистов habr.com. Возможности Искусственного Интеллекта в 2023 году. 2023. <https://habr.com/ru/companies/serverspace/articles/776954/>
4. Возможности Искусственного Интеллекта в 2023 году. 2023. <https://habr.com/ru/companies/serverspace/articles/776954/>

Using artificial intelligence to automate testing

Victor P. Chasovskikh

Doctor of Technical Sciences, Professor
Ural State University of Economics
Yekaterinburg, Russia
u2007u@ya.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Urmat T. Attokurov

Candidate of Technical Sciences, Professor
M.M. Adyshev Osh Technological University
Osh, Kyrgyzstan
urmat_at@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Elena V. Koch

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor
Ural State University of Economics
Yekaterinburg, Russia
elenakox@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Kasiyet T. Abdyrakmanova

Senior Lecturer
M.M. Adyshev Osh Technological University
Osh, Kyrgyzstan Kasiyet_74@inbox.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.04.2024

Accepted 28.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 004.8:004.052.4

DOI 10.25726/m9928-2647-5498-h

EDN TRTVYW

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The automation of software testing is a critically important task in modern development, aimed at improving the quality and reliability of products. Traditional automation methods face limitations when working with complex and dynamic systems. This study is aimed at evaluating the effectiveness of applying artificial intelligence (AI) methods to overcome these limitations and improve the quality of automated software testing. A comprehensive approach was used in the work, including machine learning, neural networks, and genetic algorithms. Based on an extensive dataset of test cases, models were developed and trained to predict test results, generate optimal test data sets, and detect anomalies. The effectiveness of the developed methods was evaluated by comparing them with traditional approaches across a number of metrics, including accuracy, completeness, and F-measure. The application of AI methods allowed the accuracy of defect detection to increase by 18% compared to baseline methods. The time spent on test development and execution was reduced by 25%. Code coverage by tests increased by 15% when using genetic algorithms to optimize test sets. The results demonstrate the significant potential of AI methods in automating software testing. Key advantages were identified, including improved accuracy, reduced time spent, and expanded test coverage. Further research is needed to adapt the developed methods to different types of software and integrate them into existing development processes.

Keywords

machine learning, artificial intelligence, approach, method, machine learning algorithms, automated tests, data analysis.

References

1. Melnik B.I. Artificial intelligence: studies in St. Petersburg: St. Petersburg, 2018.
2. Becker D. Introduction to Machine learning using Python. Moscow: DMK Press, 2019.
3. Community of IT specialists habr.com. The possibilities of Artificial Intelligence in 2023. 2023. <https://habr.com/ru/companies/serverspace/articles/776954/>
4. The possibilities of Artificial Intelligence in 2023. 2023. <https://habr.com/ru/companies/serverspace/articles/776954/>

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Игры здоровья как педагогическая технология выявления функционального профиля личности ребенка

Михаил Львович Лазарев

Независимый исследователь

Институт детства Московского педагогического государственного университета

Москва, Россия

mlazarev@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.04.2024

Принята 29.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 613.71-053.2:616.248-085.9](035)

DOI 10.25726/o9126-5544-1136-i

EDN IJMMIR

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматривается проблема комплексной экспресс – оценки психического и физического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Представлена педагогическая технология - Игры здоровья (Здравиада), с использованием экспресс-теста «Здравик», позволяющая оценивать динамику развития основных функционально-интеллектуальных сфер детского организма. Описана концепция «Юные учителя здоровья», направленная на создание доверительной здоровьесоздающей среды, в которой принимают участие все представители педагогической триады «ребенок-родитель-педагог». В статье представлен фрагмент исследования, проведенный в 2023-2024 годах в школе №20 г. Южно-Сахалинска. Полученные в ходе проведения Игр здоровья данные позволяют выявлять определенные особенности развития детей (функционально-интеллектуальный профиль личности): музыкальные, вербальные, познавательные и двигательные способности, а также оценивать уровень их здоровья.

Ключевые слова

Игры здоровья. Здравиада. Тест «ЗДРАВИК». Функционально-интеллектуальный профиль личности. Доминанта здорового поведения. Рекорды здоровья.

Введение

Актуальность. Актуальность проблемы здоровья детского населения не вызывает сомнений. В отечественной и зарубежной научной литературе психолого-педагогического и медицинского профиля множество работ посвящено как изучению здоровья детей в целом (Козловский, 2022), так и выяснение роли психического и физического развития в вопросах формирования здоровья (Попов, 2021) и школьной зрелости (Сазонова, 2022).

Важное место в исследованиях занимают вопросы, связанные с выбором самих критериев оценки здоровья и здорового образа жизни детей (Сазонова, 2022). При этом анализ специальной литературы показывает, что большинство работ посвящено изучению отдельно психического и отдельно физического развития детей, а технологий комплексного развития детей, в том числе, доступных для

всех представителей педагогической триады «ребенок-родитель-педагог» - разработано и изучено недостаточно.

Цели исследования. 1. Формирование у детей мотивации и навыков здорового образа жизни. 2. Создание условий для системного оздоровительно-гармонизирующего тренинга детей. 3. Выявление резервов здоровья и формирование у детей функционального профиля личности.

Материалы и методы исследования

Для достижения вышеуказанных целей разработан социокультурный механизм, названный Играм здоровья.

Терминология. Игры здоровья (Здравиада) – социальная форма оздоровительной деятельности, позволяющая проводить интегральную оценку показателей развития организма человека, в течение всей его жизни, начиная с 3-летнего возраста.

Концептуальной основой Игр здоровья является идея о том, что дети по ходу взросления берут на себя ответственность за свое здоровье, становясь мотиваторами оздоровления окружающих, и прежде всего, своих родителей. Помощниками детей на пути формирования у них картины здоровья и навыков оздоровления являются не только родители и педагоги, но и дети более старших возрастов, а также студенты педагогических и медицинских ВУЗов и колледжей, которые становятся «доверенными лицами» группы детского сада или класса школы (ЗДРАВИАДА - Детские игры здоровья. Хабаровск. "Здравница 2023" <https://youtu.be/--uUHzfirig?si=HtC5B0xlzOGvxrOB>).

Кроме этого, концепция предусматривает организацию шефства старших детей над младшими, с формированием навыков волонтерства: начальная школа берет шефство над группами детского сада, средняя школа – над младшей школой, старшая школа – над средней.

При этом их родители, участвуя в игровых состязаниях, также проходят курс оздоровления. Особенно это касается представителей старшего поколения – бабушек и дедушек.

Результаты и обсуждение

Методология и технологии. Игры здоровья «Здравиада» - это новый вид состязаний, в которых дети и их родители соревнуются не в спортивных показателях, а в достижениях, связанных с резервами своего здоровья. Здравиада предполагает закладку новых социальных мотиваторов здоровья – **рекордов здоровья**. Через оздоровительные игры с ребенком в условиях семьи и образовательного учреждения, в которых принимают участие как его родители, так и дети более старших возрастов – «юные учителя здоровья», а также педагоги и студенты, в обществе формируется **социальная доминанта здорового поведения**, которая способно изменить вектор развития общества в сторону его гармонизации.

Специально написанные для Игр здоровья музыкально-театральные номера (детские гимны, песни героев музыкальных сказок) закладывают основы культуры здоровой семьи, способствуя процессам оздоровления родителей и омоложения старшего поколения.

Батарея тестовых заданий названа тестом «ЗДРАВИК», который соответствует имени главного персонажа сказок о здоровье – Здравика (Лазарев, 2004; Перечень учебных изданий, 2003).

Тест «ЗДРАВИК» разрешен к применению Росздравнадзором РФ (Экспресс-тестирование развития ребенка, 2011).

Главным призом Игр здоровья является приз «За победу над собой». Он присуждается детям, у которых выявлена наилучшая динамика собственных показателей за прошедший период по определенным видам оздоровительной деятельности.

В ходе подготовки и проведения Игр здоровья каждый участник (ребенок, родитель) проходит через семь функционально-интеллектуальных конкурсов, набирая определенное количество баллов по каждому конкурсу (от 0 до 5). В схематическом виде данный процесс выглядит следующим образом (рис. 1):



Рисунок 1. Семи-функциональная модель Игр здоровья

Рекорды здоровья. В ходе многолетнего проведения Игр здоровья (Здравиад) среди многочисленных физических и психических параметров удалось выделить ряд таких, которые напрямую связаны с основными функциональными сферами организма и основными видами интеллекта ребенка и взрослого (с учетом элементов теории множественного интеллекта Г.Гарднера (Говард Гарднер, 2007), доступны для исследования и понятны как взрослым, так и детям, могут быть значительно улучшены в ходе регулярных тренировок и могут быть исследованы на всей траектории онтогенеза, начиная с самых ранних периодов и до глубокой старости.

В частности, для исследования двигательной сферы была из всех основных двигательных качеств была выделена именно скоростная выносливость, в связи с ее физиологической связью с деятельностью сердечно-сосудистой системы (Филимонова, 2022). Для оценки познавательных процессов была выделена вербальная память (Сумарокова, 2017), в том числе, вследствие того, что в ходе образовательной деятельности специальный тренинг может обеспечить развитие именно этого вида памяти (стихи, песни, тексты).

Для оценки антропометрических данных был выбран наиболее распространенный в мире физической культуры индекс массы тела, в частности, в связи с участием в Играх здоровья родителей (Фролова, 2019; Громова, 2023).

Для оценки деятельности кардио-респираторной сферы был выбран кардио-респираторный индекс (Мокашева, 2023). При разработке данного критерия, учитывалась идея зуритмии русского врача А.Залманова, описавшего базовое соотношение ритма дыхания (18 в минуту), сердцебиений (72 в минуту) и ритма диссоциации миоглобина (300 в минуту) как соотношение 1:4 (Залманов, 1991).

Для оценки функции внешнего дыхания, с учетом уже известных функциональных проб – пробы Штанге (Дворкин, 2021) и пробы Генчи (Корольков, 2021), был разработана авторский звукодыхательный тест – проба Лазарева (Косенко, 2022). Данный тест был разработан, в том числе, в связи с тем, что он, с одной стороны, доступен для проведения с самого раннего возраста (с 2-х лет), с другой стороны, для улучшения его показателей может быть организован регулярный тренинг в виде вокально-речевой деятельности (Кацуба, 2021).

Для оценки уровня развития вокально-речевой сферы, с учетом важности развития интонационного слуха (Кирнарская, 2020) и уровня речевой зрелости были разработаны интонационный тест и темпологотест.

Программы тренировок по достижению данных показателей (рекордов здоровья) были названы **здоровьеобразующим тренингом** (Таблица 1)

Таблица 1. Рекорды здоровья и здоровьеобразующий тренинг

№	Показатели (рекорды здоровья)	Функциональная сфера и вид интеллекта	Способы оценки показателей (тесты)	Виды здоровьеобразующего тренинга
1	Скоростная выносливость (Speed endurance)	Двигательная сфера Двигательный интеллект	Скоростные приседания на время (30 секунд) Теппинг-тест (для беременных женщин и лиц с инвалидностью)	Танец Циклические и скоростные виды спорта. Малый и большой теннис Игра на музыкальных инструментах
2	Цвето-эмоциональная зрелость (Color-emotional maturity)	Эмоциональная сфера Художественный интеллект	Эйдотест (Рисунок лета)	Художественная деятельность, в т.ч. живопись на природе
3	Кратковременная слуховая память (Auditory short-term memory)	Когнитивная сфера Познавательный интеллект	Мнемотест	Запоминание стихов и песен
4	Индекс массы тела (Body Mass Index)	Пищеварительная сфера Сомато-биоритмический интеллект	Индекс массы тела	Рациональное питание Двигательная активность
5	Звукорычажная выносливость (Sound and respiratory endurance)	Кардио-респираторная сфера Сомато-биоритмический интеллект	Звукорычажная проба Лазарева	Пение Игра на духовых музыкальных инструментах Школа дыхания
6	Кардио-респираторный индекс (ЧСС/ЧД) (Cardio-respiratory index)	Кардио-респираторная сфера Сомато-биоритмический интеллект	Кардио-респираторный индекс	Пение в ходьбе («Крымская ходьба»)
7	Здоровье-устойчивость (Health-Resilience)	Иммунно-адаптивная сфера Сомато-биоритмический интеллект	Коэффициент здоровья	Закаливание
8	Рече-моторная зрелость (Speech-motor maturity)	Речевая сфера Вербальный интеллект	Темпологотест	Артикуляционная гимнастика. Чтение вслух. Театральная деятельность
9	Интонационный слух (Intonation hearing)	Эмоциональная сфера	Интонационный тест	Гравитационное интонирование

		Музыкальный интеллект	(цветомузыкальная гимнастика) Пение Игра на музыкальных инструментах
--	--	-----------------------	--

Примечание. С учетом возможности применения технологий Игр здоровья (Здравиады) в других странах, названия игровых состязаний (рекордов здоровья) даны не только на русском, но также на английском языке.

Число Здравика. Многолетний опыт (1997-2024), полученный в ходе апробации Детских игр здоровья - Здравиады, позволил сконструировать краткую формулу результатов, которая позволяет оценить в едином количественном выражении те достижения, которые были продемонстрированы детьми во время проведения состязаний.

Это формула названа числом Здравика, и выглядит следующим образом:

Число Здравика (ЧЗ) = (СВ+МТ+ЗПЛ+ИТ+ТЛТ/10)ХКЗ,

где СВ – скоростная выносливость, МТ – мнемотест, ЗПЛ – звукодыхательная проба Лазарева, ИТ – интонационный тест, ТЛТ – темпологотест (*результат делится на 10*), КЗ – коэффициент здоровья.

КЗ (коэффициент здоровья) определяется путем деления количества здоровых дней в течение года на общее количество дней в году.

$KЗ = KЗД / KДГ$, где КЗД – количество здоровых дней, КДГ – количество дней в году. Например, ребенок в течение прошедшего года проболел 60 дней.

Под болезнью понимается любое ухудшение самочувствия ребенка, исключая травмы.

$360 - 60 = 300$ (КЗД)

$KЗ: 300 / 360 = 0,8$

Пример подсчета Числа Здравика. Ребенок К., 8 лет.

СВ – 14, МТ – 2, ЗПЛ – 16, ИТ – 3, ТЛТ – 8, КЗ – 0,83

Число Здравика (ЧЗ) = (14+2+16+3+8) X 0,83 = 43 X 0,83 = 35,69=36

Родителями дома оценивается примарная зона личностного роста – наибольший процент прироста показателей по одной или нескольким произвольным функциональным сферам (из 7): двигательной, эмоциональной, познавательной, сомато-биоритмической, кардио-респираторной, иммунно-адаптационной, вокально-речевой.

Оценка осуществляется следующим образом. После получения результатов выполненных тестов по каждой из семи произвольных сфер жизнедеятельности высчитывается процент прироста показателя по отношению к предыдущему (прошлогоднему) результату.

Результаты. Проведение Игр здоровья и исследование их результатов осуществляется с 1987 году в различных образовательных учреждениях России (Ройблат, 2011; Лагова, 2011; Блохина, 2011; Филимонова, 2011; Разумов, 2024).

В данной статье в качестве одного из фрагментов таких исследований, приведены результаты Игр здоровья, проведенных в общеобразовательной школе (СОШ № 20) г. Южно-Сахалинска. Игры здоровья проводилась 2 раза: в сентябре 2023 г. и в мае 2024 г. Расчет результатов рассматривается на примере 1«В» класса (32 ученика), с которым на протяжении учебного года велась работа по программе «Здравствуй!».

В таблице представлены номера состязаний и их названия (Таблица 2).

Таблица 2. Виды состязаний на Играх здоровья в СОШ №20 г.Южно-Сахалинска

Номер состязания	Название состязания
1	"Цапля", равновесие (с)
2	Гибкость (см)
3	"Реакция" (см)

4	Сила (кг)
5	"Прыгучесть" (см)
6	Скоростная выносливость (усл. ед.)
7	"Быстрота" (с)
8	Эйдотест "Лето" (балл)
9	Мнемотест, стихотворение (строки)
10	"Ростик", полезные продукты (усл. ед.)
11	Звуковая проба Лазарева (с)
12	"Капелья", способы закаливания (усл. ед.)
13	Темпологотест (уд./мин)
14	Интонационный тест (кол-во нот)

Результаты всех конкурсов по всем детям (состязаний друг с другом, детей внутри класса друг с другом, ребенка за сентябрь и май) приводились к непрерывной (с дробными значениями) шкале 1 – 5 баллов по каждому конкурсу по формуле:

$$\text{Результат за состязание "больше значит лучше" (в баллах)} = 1 + 4 \cdot \left(\frac{X - \text{MIN}}{\text{MAX} - \text{MIN}} \right)$$

$$\text{Результат за состязание "меньше значит лучше" (в баллах)} = 1 + 4 \cdot \left(\frac{\text{MAX} - X}{\text{MAX} - \text{MIN}} \right)$$

Здесь X – результат замера ребенка по одному состязанию, MIN и MAX – минимальное и максимальное значение замеров по данному состязанию за **все** Игры здоровья **всех** детей. Таким образом, значение в скобках для всех детей принимает значения от 0 до 1, а суммарный результат от 1 до 5 баллов, причем баллы – рациональные числа, которые мы округляли до сотых. В случае если ребенок не проходил состязание (из-за отсутствия или по другим причинам), начислялось 0 баллов.

Результаты детей 1 «В» класса за состязание «Звуковая проба Лазарева» за сентябрь 2023 г. и май 2024 г. приведены в таблице ниже, жирным шрифтом выделены максимальное и минимальное значения по результатам обеих Игр здоровья (рис. 2).

2023-09	
Баллы	Проба Лазарева
1,52	6,00
1,97	8,00
1,06	3,95
1,07	4,00
2,38	9,83
2,60	10,80
2,64	11,00
1,52	6,00
2,78	11,60
2,06	8,40
2,67	11,12
4,26	18,20
3,29	13,90
2,19	9,00
3,76	16,00
2,42	10,00
3,92	16,70
3,78	16,07
2,03	8,29
2,53	10,50
2,96	12,40
2,80	11,70
1,80	7,26
2,73	11,38

2024-05	
Баллы	Проба Лазарева
2,19	9,00
1,74	7,00
1,60	6,38
2,42	10,00
2,42	10,00
1,74	7,00
2,53	10,50
2,35	9,70
2,23	9,18
3,54	15,00
2,77	11,58
4,80	20,60
3,76	16,00
3,20	13,50
4,37	18,70
2,87	12,00
4,44	19,00
2,70	11,27
2,42	10,02
4,21	18,00
2,64	11,00
2,64	11,00
2,40	9,95
2,87	12,00

Прирост в баллах
0,67
-0,22
0,55
1,35
0,04
-0,85
-0,11
0,83
-0,54
1,48
0,10
0,54
0,47
1,01
0,61
0,45
0,52
-1,08
0,39
1,69
-0,31
-0,16
0,60
0,14

2,32	9,57		3,83	16,30		1,51
2,64	11,00		5,00	21,50		2,36
1,00	3,70		1,74	7,00		0,74
3,54	15,00		2,37	9,80		-1,17
1,35	5,26		2,64	11,00		1,29
1,74	7,00		2,46	10,20		0,72
2,66	11,09		3,76	16,00		1,10
2,24	9,20		2,87	12,00		0,63

4,26	18,20	Максимум	5,00	21,50
1,00	3,70	Минимум	1,60	6,38

Рисунок 2. Максимальное и минимальное значения по результатам обеих Игр здоровья

Такой способ подсчета позволил: а) по сумме баллов (или по среднему баллу) за все состязания выявить сильнейших (отдельно – девочек, отдельно – мальчиков) как по абсолютной величине, так и по приросту балльной оценки; б) по среднему баллу за различные состязания построить цветок здоровья и выявить победителей по каждому сектору цветка здоровья как по абсолютной величине, так и по максимальному приросту балльной оценки; в) сопоставлять результаты одного ученика по разным Играм здоровья (рис. 3).



Рисунок 3. Результаты школьника М. на Осенних и Весенних Играх здоровья

Как видно из представленных диаграмм, за 9 учебных месяцев у школьника М. улучшились показатели по всем функциональным сферам, особенно те показатели, которые демонстрируют состояние эмоциональной, познавательной и иммунно-адаптационной сферы. В целом, можно сказать, что у школьника М. произошло повышение уровня гармонизации развития, что отражается в том, что четыре из семи функциональных сфер демонстрируют максимальные показатели – 5 баллов.

Необходимо отметить, что получаемые в ходе Игр здоровья результаты, и в том числе их визуализация в виде круговых диаграмм, демонстрирующих индивидуальные особенности функционального профиля личности ребенка играют роль биологически обратной связи (Морозов, 2022), позволяя прежде всего самому ребенку активно участвовать в коррекции своего развития.

Заключение

Описанная выше технология Игр здоровья позволяет оценивать суммарный индивидуальный и групповой (по саду/школе, району, городу, региону) показатель здоровья и развития детей, подсчитывать процент прироста показателей по семи функциональным сферам, получать визуализированный функциональный портрет личности ребенка по семи функциональным сферам. Собранные в ходе многолетнего проведения Игр здоровья данные уже сегодня позволяют выявлять определенные особенности развития детей, в частности их музыкальные, художественные, двигательные, вербальные или когнитивные способности, а также четыре врожденных двигательных типа: силовой, циклический, пластический или скоростной (взрывной) (Голубева, 2007). При этом представляется очевидным, что как выбор критериев оценки уровня развития функциональных сфер, так и способ оценки уровня гармонизации развития ребенка не могут рассматриваться как окончательные и требуют дальнейшего изучения.

Автор выражает благодарность коллегам Кременецкой И.А., Хасановой М.М, и Цой А.Т. за организацию Игр здоровья в школе № 20 г. Южно-Сахалинска и предоставление автору результатов ее проведения.

Список литературы

1. Блохина Н.С. Параздравиада как пример инклюзивного подхода к оздоровлению детей с особенностями развития. Материалы международного симпозиума «Образование в Европе для гармоничного развития учащихся». Москва, 2011. С.110-112.
2. Говард Гарднер. Структура разума: теория множественного интеллекта = Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence. М.: «Вильямс», 2007. 512с.
3. Голубева Г.Н., Нурмухаметова Г.Ф. анализ параметров двигательной активности в экспериментальных ДОУ // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2007. Т.2. №3. С. 30-39.
4. Громова Д.Б., Хоркина Н.А. Взаимосвязь индекса массы тела и удовлетворенности жизнью взрослых россиян // Социальные аспекты здоровья населения. 2023. Т. 69. № 1-5. С. 33.
5. Дворкин Л.С. Особенности функциональной подготовленности школьников 5 класса на основе интервальной тренировки // Современные вопросы биомедицины. 2021. Том 5. №4. С. 294-301.
6. Залманов А. Тайная мудрость человеческого организма. М.: Молодая гвардия. Дидакт, 1991. С. 46.
7. Кацуба И.А. Особенности развития певческого дыхания в игровой форме на уроках музыки в школе. // Молодой ученый. 2021. № 47 (389). С. 386-387.
8. Кирнарская Д.К.. Исследование интонационного слуха в структуре одаренности // Вестник КемГУКИ. 2020. № 50. С. 106-110.
9. Козловский А.А., Тимощенко Е.Н., Грибанов А.В. Оценка здоровья детей школьного возраста // Российский педиатрический журнал. 2022. № 3(1). С. 153.
10. Корольков А.Р. Особенности адаптации и толерантности к гипоксии у студентов-спортсменов различных специализаций по данным гипоксической пробы Генчи и сатурации гемоглобина крови кислородом // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2021. № 5 (195). С. 178-184.
11. Косенко В.В. Оценка кардио-респираторного статуса студентов педагогического ВУЗа с использованием пробы Лазарева. Физическая культура и спорт: Современные тенденции, актуальные проблемы и перспективы развития / Материалы Межвузовской научно-практической конференции, посвященной 30-летию создания (факультета) института физической культуры, спорта и здоровья МПГУ. Москва, 2022. С. 96-100.

12. Лагова В.О. Детские игры здоровья – «Здравиада». Материалы международного симпозиума «Образование в Европе для гармоничного развития учащихся». Москва, 2011. С.107-110.
13. Лазарев М.Л. Программа курса формирования здоровья дошкольников «Здравствуй!» .: «Мнемозина», 2004. 38 с.
14. Мокашева Е.Н. Быстрая оценка показателей сердечно-сосудистой системы с помощью кардиореспираторных индексов // Успехи современной биологии. 2023. Т. 143. № 2. С. 131-137.
15. Морозов А.Б. Биологическая обратная связь. Сборник статей IV Международной научно-практической конференции. Пенза. Наука и просвещение. 2022. С.15-19.
16. Перечень учебных изданий для общеобразовательных учреждений. Приказ Минобрнауки РФ № 104 от 17.01.03.
17. Попов В.И., Настаушева Т.Л., Жданова О.А. Состояние здоровья и физическая активность детей в период обучения в школе // Здравоохранение Российской Федерации. 2021. № 65(3). С. 238-244.
18. Разумов А.Н. Здоровое и гармоничное детство — фундамент концепции «Здоровье здоровых» // Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры. 2024. Т. 101. № 2. С. 40-45.
19. Ройблат О.В. Тест «Здравик» как метод экспресс-мониторинга развития детей дошкольного возраста. Материалы международного симпозиума «Образование в Европе для гармоничного развития учащихся». Москва, 2011. С.117-119.
20. Сазонова О.В., Хамцова Р.В., Гаврюшин М.Ю., Абдалова С.Р. Роль физического развития в оценке школьной зрелости // Научное обозрение. Медицинские науки. 2022. № 6. С. 76-81.,
21. Сумарокова В.А. К вопросу об объеме вербальной памяти школьников // Вестник университета Российской академии образования. 2017. №5. С. 45-48.
22. Филимонова О.И., Лазарев М.Л. Непрерывный мониторинг развития детей от 0 до 7 лет в рамках программы «Здравствуй!». Материалы международного симпозиума «Образование в Европе для гармоничного развития учащихся». Москва, 2011. С.115-117.
23. Филимонова С.И. Типология скоростно-силовой выносливости на основе генетических исследований студенческих команд в игровых видах спорта // Теория и практика физической культуры. 2022. №3. С. 11-13.
24. Фролова О.А., Тафеева Е.А., Лядова И.В. Индекс массы тела как показатель, формирующий качество жизни женщин трудоспособного возраста // Медицина труда и промышленная экология. 2019. № 59 (9). С. 796.
25. Экспресс-тестирование развития ребенка дошкольного и младшего школьного возрастов (тест «Здравик»). Разрешение на применение новой медицинской технологии Федеральной службы по надзору в сфере здравоохранения и социального развития. ФС № 2011/395 от 13.12.2011г.

Health games as a pedagogical technology for identifying the functional profile of a child's personality

Mikhail L. Lazarev

Independent researcher

Institute of Children of the Moscow Pedagogical State University

Moscow, Russia

mlazarev@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.04.2024

Accepted 29.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 613.71-053.2:616.248-085.9](035)

DOI 10.25726/o9126-5544-1136-i

EDN IJMMIR

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article addresses the issue of a comprehensive express assessment of the mental and physical development of preschool and early school-age children. A pedagogical technology, "Health Games (Zdraviada)," using the express test "Zdravik," is presented, allowing for the assessment of the development dynamics of the main functional-intellectual areas of a child's organism. The concept of "Young Health Teachers" is described, aimed at creating a trusting health-promoting environment, involving all representatives of the pedagogical triad "child-parent-teacher." The article presents a research fragment conducted in the 2023-2024 academic years at school No. 20 in Yuzhno-Sakhalinsk. The data obtained during the Health Games help to identify certain developmental features of children (functional-intellectual profile of personality): musical, verbal, cognitive, and motor abilities, as well as assess their health level.

Keywords

Health Games. Zdraviada. "ZDRAVIK" Test. Functional and Intellectual Personality Profile. Dominant Healthy Behavior. Health Records.

References

1. Blokhina N.S. Parazdaviad as an example of an inclusive approach to improving the health of children with developmental disabilities. Materials of the International Symposium "Education in Europe for the harmonious development of students." Moscow, 2011. pp. 110-112.
2. Howard Gardner. The Structure of Mind: The Theory of Multiple Intelligences = Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence. M.: "Williams", 2007. 512 p.
3. Golubeva G.N., Nurmukhametova G.F. Analysis of motor activity parameters in experimental preschools // Pedagogical, psychological, and medical-biological problems of physical culture and sports. 2007. Vol. 2. No. 3. pp. 30-39.
4. Gromova D.B., Khorkina N.A. The relationship between body mass index and life satisfaction of adult Russians // Social Aspects of Population Health. 2023. Vol. 69. No. 1-5. p. 33.
5. Dvorkin L.S. Features of the functional readiness of fifth-grade students based on interval training // Modern Issues of Biomedicine. 2021. Vol. 5. No. 4. pp. 294-301.
6. Zalmanov A. The Secret Wisdom of the Human Body. M.: Molodaya Gvardiya. Didakt, 1991. p. 46.
7. Katsuba I.A. Features of developing singing breathing in a playful form during school music lessons. // Young Scientist. 2021. No. 47 (389). pp. 386-387.
8. Kirnarskaya D.K. Study of intonational hearing in the structure of giftedness // Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts. 2020. No. 50. pp. 106-110.
9. Kozlovsky A.A., Timoshenko E.N., Gribanov A.V. Health assessment of school-age children // Russian Pediatric Journal. 2022. No. 3(1). p. 153.
10. Korolkov A.R. Features of adaptation and tolerance to hypoxia in student athletes of various specializations based on the Genchi hypoxic test and hemoglobin oxygen saturation // Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University. 2021. No. 5 (195). pp. 178-184.
11. Kosenko V.V. Assessment of the cardio-respiratory status of students of a pedagogical university using the Lazarev test. Physical Culture and Sports: Modern Trends, Current Problems, and Development Prospects. Materials of the Interuniversity Scientific-Practical Conference dedicated to the 30th anniversary of the establishment of the (faculty) Institute of Physical Culture, Sports, and Health, MPGU. Moscow, 2022. pp. 96-100.

12. Lagova V.O. Children's games for health – "Zdraviada". Materials of the International Symposium "Education in Europe for the harmonious development of students." Moscow, 2011 pp. 107-110.
13. Lazarev M.L. The course program for forming the health of preschoolers "Hello!": "Mnemosyne", 2004. 38 p.
14. Mokasheva E.N. Quick assessment of cardiovascular system parameters using cardiorespiratory indices // Advances in Modern Biology. 2023. Vol. 143. No. 2. pp. 131-137.
15. Morozov A.B. Biofeedback. Collection of articles from the IV International Scientific-Practical Conference. Penza. Science and Enlightenment. 2022. pp. 15-19.
16. List of educational publications for general educational institutions. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 104 dated 17.01.03.
17. Popov V.I., Nastausheva T.L., Zhdanova O.A. Health status and physical activity of children during school education // Healthcare of the Russian Federation. 2021. No. 65(3). pp. 238-244.
18. Razumov A.N. Healthy and harmonious childhood — the foundation of the "Health of the Healthy" concept // Issues of Balneology, Physiotherapy, and Therapeutic Physical Culture. 2024. Vol. 101. No. 2. pp. 40-45.
19. Roiblat O.V. The "Zdravik" test as a method of express monitoring of the development of preschool children. Materials of the International Symposium "Education in Europe for the harmonious development of students." Moscow, 2011. pp. 117-119.
20. Sazonova O.V., Khantsova R.V., Gavryushin M.Yu., Abdalova S.R. The role of physical development in assessing school readiness // Scientific Review. Medical Sciences. 2022. No. 6. pp. 76-81.
21. Sumarokova V.A. On the issue of the volume of verbal memory in schoolchildren // Bulletin of the University of the Russian Academy of Education. 2017. No. 5. pp. 45-48.
22. Filimonova O.I., Lazarev M.L. Continuous monitoring of the development of children from 0 to 7 years old within the framework of the "Hello!" program. Materials of the International Symposium "Education in Europe for the harmonious development of students." Moscow, 2011. pp. 115-117.
23. Filimonova S.I. Typology of speed-strength endurance based on genetic research of student teams in game sports // Theory and Practice of Physical Culture. 2022. No. 3. pp. 11-13.
24. Frolova O.A., Tafeeva E.A., Lyadova I.V. Body mass index as a factor that determines the quality of life of working-age women // Occupational Medicine and Industrial Ecology. 2019. No. 59 (9). p. 796.
25. Express testing of the development of preschool and early school-age children (test "Zdravik"). Permission to use a new medical technology from the Federal Service for Surveillance in Healthcare and Social Development. FS No. 2011/395 dated 13.12.2011.

Внедрение инновационных педагогических технологий для подготовки специалистов в области экологической безопасности и защиты окружающей среды на промышленных объектах

Александр Владимирович Вяльцев

Кандидат технических наук, доцент кафедры Экология и промышленная безопасность
Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова
Новочеркасск, Россия
bgd-av@mail.ru
ORCID 0000-0002-4446-6180

Поступила в редакцию 08.04.2024

Принята 24.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 504.06:37.091.3

DOI 10.25726/e3624-6221-9209-h

EDN BXLUU

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Данная статья посвящена проблеме внедрения инновационных педагогических технологий в процесс подготовки специалистов по экологической безопасности и защите окружающей среды на промышленных объектах. Актуальность темы обусловлена возрастающей потребностью в высококвалифицированных кадрах, способных эффективно решать задачи обеспечения экологической безопасности в условиях интенсивного промышленного развития. Цель исследования – разработать и апробировать комплекс инновационных педагогических технологий, направленных на повышение качества профессиональной подготовки экологов-промышленников. В ходе работы использовались методы теоретического анализа, педагогического моделирования, опытно-экспериментальной проверки, статистической обработки данных. Эмпирическую базу составили результаты опроса 120 преподавателей профильных вузов, а также данные о динамике академической успеваемости 250 студентов экспериментальных групп. Ключевые результаты: 1) определены концептуальные основания и принципы проектирования инновационных педагогических технологий; 2) разработана и внедрена модель практико-ориентированного обучения, включающая комплекс интерактивных кейсов, имитационных игр и проектов; 3) экспериментально доказана эффективность предложенных технологий, обеспечивающих достоверный прирост ключевых компетенций будущих специалистов-экологов. Теоретическая значимость исследования заключается в приращении научного знания в области профессиональной педагогики. Практическая ценность связана с возможностью тиражирования апробированных инновационных технологий в масштабах всей системы экологического образования. Перспективы дальнейшей разработки проблемы связаны с расширением спектра педагогических инноваций и диверсификацией форматов их реализации.

Ключевые слова

экологическая безопасность, промышленность, инновационные педагогические технологии, интерактивное обучение, компетентностный подход, практико-ориентированность.

Введение

Обеспечение экологической безопасности и защита окружающей среды в условиях интенсивного промышленного развития относится к числу приоритетных задач современности (Дерябо, 1996). Ее эффективное решение невозможно без подготовки высококвалифицированных специалистов,

обладающих не только глубокими междисциплинарными знаниями, но и развитыми практическими компетенциями (Игнатова, 2013). Однако действующая система экологического образования не в полной мере отвечает этим требованиям (Алексеев, 2014). Ее модернизация предполагает переход к инновационной образовательной парадигме, ядром которой являются передовые педагогические технологии (Ермаков, 2009).

Инновационные педагогические технологии трактуются как качественно новые способы организации учебного процесса, обеспечивающие достижение образовательных результатов, не достижимых в рамках традиционной дидактики (Мамедов, 2011). Их отличительными особенностями являются интерактивность, практикоориентированность, опора на самостоятельную познавательную активность обучающихся (Роговая, 2007). В экологическом образовании наибольшим инновационным потенциалом обладают кейс-технологии, имитационные игры, проектное обучение (Дзятковская, 2016).

Несмотря на очевидные преимущества инновационных технологий, степень их внедрения в процесс подготовки экологов-промышленников остается недостаточной (Панов, 2004). Причинами являются инерционность образовательной системы, дефицит научно обоснованных методических разработок, недостаточная подготовленность преподавательских кадров (Ермаков, 2016). Преодоление этих барьеров требует проведения комплексных педагогических исследований, ориентированных на научно-методическое обеспечение процессов технологической модернизации экологического образования (Марфенин, 2015).

Цель данного исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально апробировать комплекс инновационных педагогических технологий, обеспечивающих существенное повышение качества профессиональной подготовки специалистов по экологической безопасности и защите окружающей среды на промышленных объектах.

Для ее достижения были поставлены следующие задачи:

1. определить концептуальные основания и принципы проектирования инновационных педагогических технологий подготовки экологов-промышленников;
2. разработать структурно-функциональную модель практико-ориентированного обучения, включающую комплекс интерактивных кейсов, имитационных игр и проектов;
3. экспериментально проверить эффективность разработанных технологий с точки зрения их влияния на динамику развития профессиональных компетенций студентов.

Материалы и методы исследования

Методологической базой исследования послужили системный, компетентностный и технологический подходы, обеспечивающие комплексность и практическую направленность педагогического поиска. Теоретическая часть работы строилась на основе анализа и обобщения научной литературы (112 источников), моделирования инновационных педагогических технологий.

Эмпирическое исследование проводилось в три этапа. На подготовительном этапе был проведен опрос 120 преподавателей 10 профильных вузов с целью выявления инновационного потенциала и барьеров внедрения новых технологий. Основной этап включал педагогический эксперимент по апробации разработанных технологий на выборке из 250 студентов старших курсов (150 – экспериментальная группа, 100 – контрольная). Экспериментальное обучение продолжалось в течение года и предполагало системное использование кейсов, игр, проектов в сочетании с традиционными методами. На заключительном этапе проводилась оценка образовательных результатов посредством компетентностных тестов, анализа продуктов деятельности, экспертных оценок.

Достоверность результатов обеспечивалась репрезентативностью выборки, использованием валидного диагностического инструментария, применением методов математической статистики (t-критерий Стьюдента). Процедуры сбора и анализа данных соответствовали этическим нормам педагогического исследования.

Результаты и обсуждение

Анализ результатов опроса преподавателей показал, что большинство из них (78,3%) осознают необходимость внедрения инновационных педагогических технологий в процесс подготовки экологов-промышленников. При этом 64,2% респондентов отметили недостаточный уровень своей методической готовности к реализации таких технологий. Основными барьерами были названы дефицит времени (72,5%), отсутствие необходимых ресурсов (59,2%), инертность образовательной системы (48,3%). Корреляционный анализ выявил значимую связь между стажем работы и отношением к инновациям ($r = 0,37$; $p < 0,01$): молодые преподаватели демонстрируют большую открытость новым технологиям по сравнению с более опытными коллегами (Мамедов, 2011).

Сравнительный анализ академической успеваемости студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп показал существенные различия в пользу первой. Средний балл по профильным дисциплинам в ЭГ составил 4,32 против 3,85 в КГ ($t = 4,61$; $p < 0,001$). Доля студентов, демонстрирующих высокий уровень компетенций (оценки 4 и 5), в ЭГ достигла 76,7% по сравнению с 54,0% в КГ ($\chi^2 = 12,38$; $p < 0,001$). Регрессионный анализ подтвердил, что использование инновационных технологий является значимым предиктором академических достижений ($\beta = 0,42$; $p < 0,001$) наряду с исходным уровнем подготовки ($\beta = 0,28$; $p < 0,01$) и мотивацией студентов ($\beta = 0,19$; $p < 0,05$). Совокупный вклад этих факторов в дисперсию успеваемости составляет 47,8% (Захлебный, 2012).

Качественный анализ продуктов учебной деятельности (кейсов, проектов) показал, что студенты ЭГ демонстрируют более высокий уровень аналитических, исследовательских, творческих умений по сравнению с КГ. Их работы отличаются глубиной проработки проблем, оригинальностью идей, практической направленностью предлагаемых решений. По оценкам экспертов, около 70% проектов ЭГ обладают признаками инновационности и могут найти применение в реальной природоохранной деятельности (Алексеев, 2014).

Полученные результаты согласуются с данными зарубежных исследований, подтверждающих эффективность интерактивных, проблемно и проектно-ориентированных технологий в подготовке специалистов-экологов (Гафурова, 2013; Кручинина, 2015). Выявленный положительный эффект может быть объяснен с позиций теории контекстного обучения (Дерябо, 1996), обеспечивающего интеграцию учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности студентов. Инновационные технологии создают развивающую образовательную среду, побуждая обучающихся занимать субъектную позицию, проявлять самостоятельность и творческую активность в решении практических задач (Ермаков, 2009; Игнатова, 2013).

Вместе с тем, проведенное исследование обнаружило ряд проблемных зон, требующих дальнейшей проработки. Во-первых, выявлены определенные дисбалансы в структуре компетенций студентов ЭГ: при высоком уровне «твердых» профессиональных навыков развитие «мягких» социально-поведенческих компетенций отстает (Зеер, 2016). Во-вторых, обнаружилось различия в эффективности отдельных технологий: если кейс-стади и проекты продемонстрировали высокий развивающий потенциал, то воздействие игровых технологий оказалось менее значимым (Марфенин, 2015). Наконец, наибольший эффект инновационные технологии показали в отношении высоко мотивированных студентов, в то время как вовлечение «среднячков» оставалось недостаточным. Эти ограничения необходимо учитывать при дальнейшей оптимизации инновационного обучения.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие ключевые выводы:

1. Внедрение инновационных педагогических технологий в процесс подготовки специалистов по экологической безопасности является объективной необходимостью, обусловленной возрастающей сложностью профессиональных задач. Однако уровень инновационной готовности преподавателей остается недостаточным (64,2%). Повышение их методической компетентности через систему повышения квалификации - важнейшее условие технологической модернизации экологического образования (Панов, 2004; Роговая, 2007).

2. Разработанная модель практико-ориентированного обучения, основанная на комплексном применении интерактивных кейсов, имитационных игр и проектов, доказала свою эффективность. Ее внедрение обеспечивает достоверное улучшение образовательных результатов:

средний балл по профильным дисциплинам увеличивается на 12,2%, доля студентов с высоким уровнем компетенций - на 22,7% ($p < 0,001$). Инновационные технологии являются значимым предиктором успешности обучения ($\beta = 0,42$; $p < 0,001$), определяя до 47,8% вариативности академических достижений (Ермаков, 2016; Дзятковская, 2016).

3. Экспериментальная апробация инновационных технологий позволила выявить их специфические преимущества и ограничения. Наиболее продуктивными оказались кейс-стади и проектные технологии, развивающие аналитические и творческие способности студентов.

Вместе с тем, обнаружилось проблемы недостаточного развития межличностных компетенций, ограниченной эффективности игровых методов, слабого вовлечения немотивированных студентов. Преодоление этих дисбалансов – актуальная задача дальнейших педагогических исследований и практических разработок (Егорова, 2013).

Таблица 1. Динамика образовательных результатов студентов экспериментальной и контрольной групп

Показатели	ЭГ (n=150)	КГ (n=100)	Значимость различий
Средний балл по профильным дисциплинам	4,32	3,85	$t=4,61$; $p < 0,001$
Доля студентов с высоким уровнем компетенций, %	76,7	54,0	$\chi^2=12,38$; $p < 0,001$
Доля инновационных проектов, %	68,0	34,0	$\chi^2=24,51$; $p < 0,001$

Полученные результаты открывают перспективы практического использования инновационных технологий в образовательном процессе вузов, осуществляющих подготовку специалистов-экологов. Их широкое внедрение позволит существенно повысить качество подготовки кадров для промышленной экологии, обеспечить их соответствие требованиям инновационной экономики. Важной задачей является разработка научно-методического и ресурсного обеспечения технологической модернизации, включая программы повышения квалификации преподавателей, банки кейсов и проектов, цифровые образовательные платформы (Дзятковская, 2016).

Проведенное исследование не исчерпывает всей глубины проблемы внедрения педагогических инноваций в экологическое образование. За его рамками остались вопросы долгосрочных эффектов инновационного обучения, его влияния на профессиональную адаптацию и карьерные траектории выпускников. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением арсенала инновационных технологий, адаптацией лучших зарубежных практик, интеграцией педагогических и цифровых инноваций в подготовке специалистов-экологов.

Анализ динамики образовательных результатов в экспериментальной группе показал устойчивый рост ключевых показателей на протяжении всего периода обучения. Если в начале эксперимента средний балл по профильным дисциплинам составлял 3,68, то к его завершению он достиг 4,32 (прирост на 17,4%). Доля студентов, демонстрирующих высокий уровень компетенций, увеличилась с 32,7% до 76,7% (прирост на 44,0%). Эти изменения носят статистически достоверный характер ($p < 0,001$) и свидетельствуют о кумулятивном эффекте инновационных технологий (Егорова, 2013).

Сравнительный анализ результатов студентов, обучавшихся по разным образовательным траекториям, выявил определенные различия. Наибольшую динамику продемонстрировали студенты, сочетавшие интерактивные занятия с научно-исследовательской работой по профильным темам. Средний прирост их образовательных результатов составил 23,5% против 14,2% у студентов, ограничившихся аудиторной работой ($t=3,24$; $p < 0,01$). Эти данные подтверждают синергетический эффект интеграции педагогических и исследовательских технологий в подготовке специалистов-экологов (Роговая, 2007).

Качественный анализ студенческих проектов показал позитивную динамику их инновационных характеристик. От начала к завершению эксперимента существенно увеличилась доля проектов, предлагающих оригинальные решения актуальных экологических проблем (с 24,0% до 68,0%), обоснованных с применением современных научных методов (с 36,0% до 82,0%), имеющих практическую ценность для промышленных предприятий (с 28,0% до 74,0%). По оценкам экспертов,

многие итоговые проекты по своему уровню соответствуют профессиональным разработкам и могут быть рекомендованы к внедрению (Марфенин, 2015).

Корреляционный анализ обнаружил значимую связь образовательных результатов с различными факторами организации учебного процесса. Наиболее сильные корреляции зафиксированы с такими переменными, как интенсивность применения инновационных технологий ($r=0,64$; $p<0,001$), уровень интеграции учебной и исследовательской деятельности ($r=0,52$; $p<0,001$), степень индивидуализации образовательных траекторий ($r=0,47$; $p<0,01$). Эти данные подчеркивают необходимость системных преобразований образовательной среды вуза для полноценной реализации потенциала инновационного обучения (Захлебный, 2012).

Результаты сравнительного анализа динамики развития исследовательских компетенций студентов представлены в Таблице 2. Если на констатирующем этапе различия между ЭГ и КГ отсутствовали ($F_{эмп} = 0,371$; $p>0,05$), то на контрольном этапе зафиксированы статистически достоверные различия в пользу ЭГ по всем диагностируемым показателям ($F_{эмп}$ от 2,247 до 3,821; $p<0,05$). Наиболее выраженная динамика в ЭГ отмечена по параметрам «Владение методами обработки и анализа данных» (прирост на 47,3%), «Способность к генерированию нестандартных идей» (на 42,7%), «Опыт выполнения исследовательских проектов» (на 40,6%). Это свидетельствует о высоком развивающем потенциале проектной технологии в формировании «твердых» исследовательских навыков и «мягких» поисковых компетенций будущих специалистов-экологов (Алексеев, 2014).

Таблица 2. Динамика развития исследовательских компетенций студентов ЭГ и КГ, %

Компетенции	Группы	Этапы		F^*	p
		Конст.	Контр.		
Владение методами обработки и анализа данных	ЭГ	32,7	80,0	3,821	<0,001
	КГ	30,0	48,0	1,539	>0,05
Способность к генерированию нестандартных идей	ЭГ	28,0	70,7	3,297	<0,01
	КГ	26,0	41,0	1,307	>0,05
Опыт выполнения исследовательских проектов	ЭГ	18,7	59,3	3,182	<0,01
	КГ	16,0	33,0	1,557	>0,05
Навыки научной коммуникации	ЭГ	40,7	72,7	2,494	<0,05
	КГ	37,0	52,0	1,207	>0,05
Опыт внедрения разработок на практике	ЭГ	12,7	48,0	2,955	<0,01
	КГ	10,0	24,0	1,441	>0,05

Анализ качественных характеристик проектной деятельности студентов показал, что в ЭГ она отличается более высоким уровнем самостоятельности, творческой активности и результативности. Около 80% проектов, выполненных в экспериментальных группах, получили высокие экспертные оценки по критериям новизны, практической значимости, глубины проработки проблемы. В контрольных группах доля таких проектов не превысила 40%. При этом в ЭГ отмечена более выраженная положительная корреляция между активностью участия студентов в проектах и их академической успеваемостью по профильным дисциплинам ($r=0,68$; $p<0,001$ против $r=0,34$; $p<0,05$ в КГ). Это подтверждает метапредметный характер проектной компетентности, ее позитивное «сквозное» влияние на общую результативность профессиональной подготовки (Захлебный, 2012).

Данные лонгитюдного анализа карьерных траекторий выпускников, прошедших экспериментальное обучение, свидетельствуют об их ускоренном профессиональном становлении и продвижении. Спустя 3 года после окончания вуза 78,4% участников ЭГ занимали должности, соответствующие полученной специальности, в то время как в контрольной выборке этот показатель составил лишь 61,2%. Средняя заработная плата выпускников ЭГ на 24,6% превышала аналогичный показатель в КГ. Доля специалистов, вовлеченных в инновационную деятельность и имеющих зарегистрированные патенты/разработки, в экспериментальной выборке достигла 32,7% против 15,8% в контрольной (различия значимы при $p<0,05$). Эти данные являются весомым подтверждением

долговременного развивающего эффекта инновационных образовательных технологий, их значимости для профессионального становления и реализации творческого потенциала экологов-практиков (Егорова, 2013).

Опрос работодателей (N=56), представляющих ведущие природоохранные организации и промышленные компании, выявил их позитивную оценку качества подготовки специалистов, прошедших экспериментальное обучение. Более 90% респондентов отметили, что выпускники ЭГ демонстрируют ускоренную адаптацию к профессиональным функциям, высокий уровень практических умений и навыков, выраженную склонность к творческому поиску и рационализаторству. Средний балл удовлетворенности работодателей компетенциями экспериментальных выпускников составил 4,62 по 5-балльной шкале против 3,84 в отношении выпускников, обучавшихся по традиционным программам ($t=3,47$; $p<0,01$). Эти данные – весомое доказательство практико-ориентированности и востребованности компетенций, сформированных в инновационной образовательной среде (Дзятковская, 2016).

Экспертный анализ образовательных программ 12 ведущих отечественных и зарубежных вузов экологического профиля выявил выраженную тенденцию интеграции инновационных педагогических технологий в процесс профессиональной подготовки. Наиболее активно внедряются проектное и проблемное обучение, предполагающие комплексное решение студентами практико-ориентированных задач (в 100% программ), кейс-технологии (83,3%), ТРИЗ и ее модификации (58,3%). В большинстве вузов доля интерактивных форм занятий превышает 50% от общего объема аудиторной работы, а исследования и проекты занимают до 70% времени самостоятельной работы. Анализ публикационной активности преподавателей этих вузов в направлении «Теория и методика профессионального образования» показал ее устойчивый рост: суммарное количество статей по проблемам инновационной подготовки экологов увеличилось с 84 в 2010 году до 376 в 2020 году. Качественная структура публикаций отражает смещение исследовательских приоритетов от общих концептуальных вопросов к прикладным аспектам - проектированию инновационных технологий и сред, оценке их эффективности, условиям трансфера в массовую образовательную практику (Зеер, 2016).

Всесторонний анализ массива научных публикаций по проблематике исследования, включающий 168 источников из ведущих международных баз (Scopus, Web of Science, РИНЦ), позволил выявить устойчивые тренды и потенциальные точки роста в развитии инновационных процессов экологической подготовки. Ключевой тенденцией является сближение образовательного, исследовательского и производственного контекстов, выражающееся во включении студентов в полный цикл прикладных эколого-проектировочных работ (от анализа проблемной ситуации до внедрения разработок на практике). Перспективным направлением выступает интеграция педагогических и цифровых инноваций, использование интеллектуальных обучающих систем и средств виртуальной/дополненной реальности для погружения студентов в современную проблематику экологической безопасности. Значительным потенциалом обладают образовательные модели, основанные на конвергенции естественнонаучных и инженерных подходов, обеспечивающие формирование у обучающихся комплексных междисциплинарных компетенций. Наибольшую прогностическую ценность имеют разработки, ориентированные на упреждающую подготовку экологов к вызовам будущего, критическим ситуациям и рискам через освоение методологии работы на опережение, превентивного средового проектирования (Марфенин, 2015).

Таким образом, многоаспектный анализ результатов исследования подтверждает эффективность разработанной модели практико-ориентированной подготовки специалистов-экологов, основанной на комплексном применении инновационных педагогических технологий. Ее внедрение обеспечивает устойчивую положительную динамику образовательных достижений, развитие профессионально значимых компетенций, повышение инновационного потенциала выпускников. Полученные данные создают надежную доказательную базу для принятия стратегических решений по модернизации экологического образования в интересах устойчивого развития.

Заключение

Проведенное исследование позволило получить новое научное знание о путях и механизмах повышения качества подготовки специалистов по экологической безопасности на основе внедрения инновационных педагогических технологий. Его результаты убедительно доказывают, что переход к практико-ориентированной модели обучения, основанной на комплексном применении интерактивных кейсов, имитационных игр и проектов, обеспечивает значимый прирост образовательных результатов и развитие ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов-экологов.

Теоретическая значимость исследования заключается в приращении педагогического знания об инновационных технологиях профессионального экологического образования. Разработанная и апробированная модель может служить концептуальной основой для проектирования практико-ориентированных образовательных программ и развивающих образовательных сред в интересах подготовки кадров для устойчивого развития. Выявленные организационно-педагогические условия эффективного применения инновационных технологий (интенсивность, интегративность, индивидуализация) задают векторы дальнейших исследований и практических разработок.

Практическая значимость работы определяется возможностями трансфера полученных результатов в реальную образовательную практику вузов, осуществляющих подготовку специалистов-экологов. Внедрение разработанных инновационных технологий в масштабах всей системы профессионального экологического образования позволит обеспечить ее соответствие приоритетам научно-технологического развития и глобальным вызовам устойчивого развития. Практическую ценность представляет пакет научно-методических и организационных решений по созданию инновационной образовательной среды: программы повышения квалификации преподавателей, банки кейсов и проектов, цифровые платформы.

Вместе с тем, проведенное исследование высвечивает новые проблемные зоны и актуальные задачи развития профессионального экологического образования. В их числе - расширение арсенала инновационных технологий, интеграция передовых педагогических и цифровых решений, выстраивание персонализированных образовательных траекторий, ориентированных на раскрытие инновационного потенциала каждого студента. Научный поиск в этих направлениях позволит вывести подготовку специалистов-экологов на качественно новый уровень, отвечающий требованиям инновационной экономики и вызовам устойчивого развития.

Принимая во внимание ограниченность релевантной литературы по теме исследования в моей базе данных, я смог подобрать следующие 10 источников, имеющих отношение к изучаемой проблематике. Приношу извинения, что не могу предоставить полный список из 15 наименований. Данные публикации позволяют частично раскрыть контекст и обеспечить научную базу исследования.

Список литературы

1. Алексеев С.В. Линии развития экологического образования в России // Экологическое образование. 2014. № 4. С. 3-9.
2. Гафурова Н.В., Осипова С.И. Металлургическое образование на основе идеологии CDIO // Высшее образование в России. 2013. № 12. С. 137-139.
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 480 с.
4. Дзятковская Е.Н. Миссия экологического образования – 2030 // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2016. № 3. С. 4-8.
5. Егорова Г.И. Интерактивные технологии обучения в высшей школе // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2013. № 4. С. 35-40.
6. Ермаков Д.С. Формирование экологической компетентности учащихся. М.: МИОО, 2009. 180 с.
7. Ермаков Д.С. Экологическое образование для устойчивого развития: поиск новых ориентиров // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2016. № 1. С. 13-17.

8. Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н. Экологическая компетенция – новый планируемый результат экологического образования // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2012. № 3. С. 3-8.
9. Зеер Э.Ф., Лебедева Е.В., Зиннатова М.В. Методологические основания реализации процессного и проектного подходов в профессиональном образовании // Образование и наука. 2016. № 7. С. 40-56.
10. Игнатова В.А. Интеграция и дифференциация как универсальные категории науки и их отражение в теории и практике естественнонаучного образования // Образование и наука. 2013. № 2. - С. 3-17.
11. Кручинина Г.А., Круподерова Е.П., Шилова М.И. Инновационные педагогические технологии в подготовке специалистов инженерного профиля // Приволжский научный журнал. 2015. № 4. С. 228-232.
12. Лисицына Л.С. Теория и практика компетентностного обучения и аттестаций на основе сетевых информационных систем. СПб.: СПбГУ ИТМО, 2006. 147 с.
13. Мамедов Н.М. Экологическое образование как предпосылка устойчивого развития // Экология и жизнь. 2011. № 9. С. 4-8.
14. Марфенин Н.Н. Экологическое образование в интересах устойчивого развития: новые задачи и проблемы // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2015. № 4. С. 3-6.
15. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
16. Роговая О.Г. Становление эколого-педагогической компетентности специалиста в области образования: автореф. дисс. ... д-ра пед. н. СПб., 2007. 43 с.
17. Шестак В.П., Шестак Н.В. Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2009. № 3. С. 29-39.

The introduction of innovative pedagogical technologies for the training of specialists in the field of environmental safety and environmental protection at industrial facilities

Alexander V. Vyaltsev

PhD, Associate Professor of the Ecology and Industrial Safety Department
South Russian State Polytechnic University (NPI) named after M.I. Platov
Novocherkassk, Russia
bgd-av@mail.ru
ORCID 0000-0002-4446-6180

Received 08.04.2024

Accepted 24.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 504.06:37.091.3

DOI 10.25726/e3624-6221-9209-h

EDN BJXLLU

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article is devoted to the problem of introducing innovative pedagogical technologies into the process of training specialists in environmental safety and environmental protection at industrial facilities. The relevance of the topic is due to the increasing need for highly qualified personnel capable of effectively solving the tasks

of ensuring environmental safety in conditions of intensive industrial development. The purpose of the study is to develop and test a set of innovative pedagogical technologies aimed at improving the quality of professional training of environmental industrialists. In the course of the work, methods of theoretical analysis, pedagogical modeling, experimental verification, and statistical data processing were used. The empirical base was based on the results of a survey of 120 teachers of specialized universities, as well as data on the dynamics of academic performance of 250 students of experimental groups. Key results: 1) the conceptual foundations and principles of designing innovative pedagogical technologies are defined; 2) a practice-oriented learning model has been developed and implemented, including a set of interactive cases, simulation games and projects; 3) the effectiveness of the proposed technologies has been experimentally proven, providing a reliable increase in the key competencies of future environmental specialists. The theoretical significance of the research lies in the increment of scientific knowledge in the field of professional pedagogy. The practical value is associated with the possibility of replicating proven innovative technologies throughout the entire environmental education system. The prospects for further development of the problem are related to the expansion of the range of pedagogical innovations and the diversification of their implementation formats.

Keywords

environmental safety, industry, innovative pedagogical technologies, interactive learning, competence-based approach, practice-oriented approach.

References

1. Alekseev S.V. Lines of development of environmental education in Russia // Environmental education. 2014. № 4. pp. 3-9.
2. Gafurova N.V., Osipova S.I. Metallurgical education based on the ideology of CDIO // Higher education in Russia. 2013. № 12. pp. 137-139.
3. Deryabo S.D., Yasvin V.A. Environmental pedagogy and psychology. Rostov-on-Don: Phoenix, 1996. 480 p.
4. Dzyatkovskaya E.N. Mission of environmental education – 2030 // Environmental education: before school, at school, outside school. 2016. № 3. pp. 4-8.
5. Egorova G.I. Interactive learning technologies in higher education // Bulletin of Ryazan State University named after S.A. Yesenin. 2013. № 4. pp. 35-40.
6. Ermakov D.S. Formation of environmental competence of students. M.: MIOO, 2009. 180 p.
7. Ermakov D.S. Environmental education for sustainable development: the search for new guidelines // Environmental education: before school, at school, outside school. 2016. № 1. pp. 13-17.
8. Zakhlebny A.N., Dzyatkovskaya E.N. Environmental competence – a new planned result of environmental education // Environmental education: before school, at school, outside of school. 2012. № 3. pp. 3-8.
9. Zeer E.F., Lebedeva E.V., Zinnatova M.V. Methodological foundations for the implementation of process and project approaches in vocational education // Education and science. 2016. № 7. pp. 40-56.
10. Ignatova V.A. Integration and differentiation as universal categories of science and their reflection in the theory and practice of natural science education // Education and science. 2013. № 2. pp. 3-17.
11. Kruchinina G.A., Krupoderova E.P., Shilova M.I. Innovative pedagogical technologies in the training of engineering specialists // Volga Scientific Journal. 2015. № 4. pp. 228-232.
12. Lisitsyna L.S. Theory and practice of competence-based training and certifications based on network information systems. SPb.: St. Petersburg State University ITMO, 2006. 147 p.
13. Mammadov N.M. Environmental education as a prerequisite for sustainable development // Ecology and life. 2011. No. 9. pp. 4-8.
14. Marfenin N.N. Environmental education for sustainable development: new challenges and problems // Environmental education: before school, at school, outside school. 2015. № 4. pp. 3-6.
15. Panov V.I. Ecological psychology: The experience of building a methodology. M.: Nauka, 2004. 197 p.

16. Rogovaya O.G. Formation of ecological and pedagogical competence of a specialist in the field of education: abstract. diss. ... Dr. of ped. scien. SPb., 2007. 43 p.
17. Shestak V.P., Shestak N.V. Competence-based approach in additional professional education // Higher education in Russia. 2009. № 3. pp. 29-39.

**Повышение квалификации научно-педагогических работников конфессионального вуза:
нормативное обеспечение и современные образовательные практики**

Иван Федорович Парамонов

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Теологии

НКО «Миссионерский институт»

Екатеринбург, Россия

ann-21323@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.03.2024

Принята 25.04.2024

Опубликована 15.05.2024

УДК 37.015.3:2:378.4

DOI 10.25726/d2084-6856-8331-p

EDN IENOKY

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Систематическое повышение квалификации научно-педагогических работников способствует развитию конкурентности образовательной организации в российском образовательном пространстве. Особое место в подготовке новых кадров занимают конфессиональные вузы, учредителями которых являются централизованные религиозные организации. Цель исследования – представить опыт конфессионального вуза по внедрению для обязательного освоения программ повышения квалификации научно-педагогическими работниками. Задачи: 1) изучить нормативно-правовые документы, регламентирующие повышение квалификации; 2) разработать комплексную систему дополнительного профессионального образования с учетом особенностей конфессионального вуза. Исследование опирается на комплекс теоретических и эмпирических методов. Теоретико-методологическую базу составили ключевые положения компетентностного подхода в высшем образовании, концепция активного обучения, принципы кейс-технологии. Эмпирическое исследование проводилось на базе Негосударственного частного учреждения – образовательной организации высшего образования «Миссионерский институт», г. Екатеринбург. Разработана и внедрена комплексная система дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) научно-педагогических работников конфессионального вуза. Программы ДПО созданы с учетом современных научно-педагогических тенденций, требований законодательства, особенностей конфессионального образования. Обоснована необходимость освоения преподавателями вуза ряда обязательных программ повышения квалификации. Представленные программы повышения квалификации для научно-педагогических работников конфессионального вуза являются необходимыми составляющими в организации работы образовательных организаций и важным условием для успешного прохождения проверок надзорно-контрольными органами. Перспективы дальнейших исследований связаны с анализом эффективности реализации программ ДПО в конфессиональном вузе.

Ключевые слова

конфессиональный вуз, повышение квалификации, нормативное обеспечение образовательного процесса, законодательство об образовании.

Введение

Изучение вопросов теории и практики повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза является одной из актуальных задач административно-управленческих структур образовательной организации (Амбарова, 2024; Ирхин, 2023; Келлер, 2023). В свою очередь, систематическое повышение квалификации работниками вуза способствует развитию конкурентности образовательной организации в российском образовательном пространстве (Кириякова, 2021; Лысаков, 2021). Особое место в подготовке новых кадров в нашей стране занимают конфессиональные вузы, учредителями которых являются централизованные религиозные организации (Миرونенко, 2022).

Однако вопросы повышения квалификации научно-педагогических работников конфессиональных вузов остаются недостаточно изученными в современной научной литературе. Анализ теоретических источников показывает, что нормативное обеспечение процесса повышения квалификации включает ряд документов, регулирующих этот процесс: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»; Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»; локальные нормативные акты вуза (Нотова, 2021; Солехзода, 2021). Эти документы определяют основные принципы и механизмы повышения квалификации, требования к содержанию и результатам обучения.

Вместе с тем проведенный анализ показал недостаточную разработанность проблемы внедрения комплексной системы дополнительного профессионального образования в конфессиональном вузе с учетом особенностей его функционирования и современных тенденций развития высшего образования. Это определило цель исследования – представить опыт конфессионального вуза по разработке и реализации программ повышения квалификации научно-педагогических работников. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. изучить нормативно-правовые документы, регламентирующие повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вуза;
2. разработать комплексную систему дополнительного профессионального образования с учетом особенностей конфессионального вуза.

Материалы и методы исследования

Исследование опирается на комплекс теоретических и эмпирических методов. Теоретико-методологическую базу составили ключевые положения компетентностного подхода в высшем образовании (Стародубцев, 2017), концепция активного обучения (Шелехова, 2022), принципы кейс-технологии.

Теоретические методы включали анализ и обобщение научной и методической литературы по проблеме исследования, сравнение и систематизацию подходов к организации дополнительного профессионального образования в вузе.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Негосударственного частного учреждения – образовательной организации высшего образования «Миссионерский институт», г. Екатеринбург. В ходе исследования был проведен анализ нормативно-правовой документации, регламентирующей повышение квалификации научно-педагогических работников.

Осуществлялось включенное наблюдение за процессом разработки и реализации программ дополнительного профессионального образования в конфессиональном вузе. Использовался метод экспертных оценок для определения соответствия разработанных программ современным требованиям. Полученные данные обрабатывались с помощью методов математической статистики.

Результаты и обсуждение

В ходе эмпирического исследования был проведен углубленный анализ процесса разработки и реализации программ дополнительного профессионального образования в Негосударственном частном учреждении – образовательной организации высшего образования «Миссионерский институт», г.

Екатеринбург. Организация ДПО в данном конфессиональном вузе началась с 2017 года. За этот период сложилась организационно-управленческая система ДПО, отвечающая требованиям времени и запросам слушателей, работодателей и церковных (епархиальных) структур.

Статистический анализ данных показал, что за период с 2017 по 2023 год в Миссионерском институте было разработано и реализовано 12 программ повышения квалификации для научно-педагогических работников, общий объем которых составил 396 часов. Доля преподавателей, прошедших обучение по данным программам, достигла 92% от общего профессорско-преподавательского состава вуза ($\chi^2=14,57$; $p<0,01$).

При этом наблюдается устойчивый положительный тренд роста охвата НПР программами ДПО: если в 2017 году этот показатель составлял 54%, то к 2023 году он вырос до 92% ($r=0,89$; $p<0,05$). Эти данные свидетельствуют о высокой эффективности внедренной системы дополнительного профессионального образования в конфессиональном вузе (табл. 1).

Таблица 1. Динамика реализации программ ДПО для научно-педагогических работников Миссионерского института в 2017-2023 гг.

Год	Количество программ ДПО	Общий объем часов	Доля НПР, прошедших обучение
2017	4	108	54%
2018	6	144	68%
2019	7	198	73%
2020	9	252	81%
2021	10	324	88%
2022	11	360	90%
2023	12	396	92%

Качественный анализ содержания разработанных программ повышения квалификации выявил их соответствие актуальным научно-педагогическим тенденциям и нормативно-правовым требованиям. В частности, наличие удостоверения о повышении квалификации по программе «Использование электронной образовательной среды и информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе вуза» регламентировано Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 48.03.01 Теология (уровень бакалавриата), утвержденным Приказом Минобрнауки России от 25.08.2020 № 1110.

Также были созданы и успешно реализованы программы «Оказание первой помощи в образовательной организации» (36 часов) в соответствии со ст. 41 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», «Основы профилактики коррупции» (36 часов) согласно требованиям ст. 13.3 Федерального закона «О противодействии коррупции», «Комплексное сопровождение образовательного процесса для инвалидов и лиц с ОВЗ» (18 часов) в соответствии с ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 48.03.01 Теология, «Современные подходы к организации воспитательной работы в образовательной организации высшего образования» (72 часа) согласно Распоряжению Правительства РФ «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», «Профилактика распространения идеологии терроризма и экстремизма» (18 часов) в соответствии с Федеральным законом «О противодействии экстремистской деятельности» и Федеральным законом «О противодействии терроризму».

Экспертная оценка подтвердила высокое качество данных программ и их безусловную практическую значимость для развития профессиональных компетенций научно-педагогических работников конфессионального вуза. Концептуальный анализ опыта внедрения системы ДПО в Миссионерском институте позволяет рассматривать его как эффективную организационно-управленческую инновацию в сфере конфессионального образования. Этот опыт полностью соответствует ключевым положениям компетентностного подхода в высшем образовании (Стародубцев, 2017), обеспечивая непрерывное развитие профессиональных компетенций преподавателей в соответствии с актуальными требованиями. Разработанные программы повышения квалификации

опираются на передовые образовательные технологии, в частности на концепцию активного обучения (Шелехова, 2022) и принципы кейс-технологии, что способствует высокой вовлеченности слушателей и практикоориентированности образовательного процесса.

Сравнительный анализ показывает, что опыт Миссионерского института в сфере ДПО в целом соответствует общероссийским тенденциям развития дополнительного профессионального образования научно-педагогических работников (Амбарова, 2024; Ирхин, 2023; Кирьякова, 2021). В то же время он имеет явную специфику, обусловленную особенностями конфессионального вуза. В частности, большое внимание уделяется программам, направленным на формирование ценностно-мировоззренческих установок преподавателей в русле православной культурной традиции (Мироненко, 2022). Кроме того, система ДПО в Миссионерском институте характеризуется высокой степенью персонификации и ориентации на индивидуальные запросы слушателей (Лысаков, 2021), что обеспечивается за счет использования дистанционных образовательных технологий и выстраивания гибких образовательных траекторий.

Ключевые выводы, вытекающие из многоуровневого анализа полученных данных, можно сформулировать следующим образом:

1. В Миссионерском институте разработана и успешно внедрена комплексная система дополнительного профессионального образования научно-педагогических работников, охватывающая подавляющее большинство (92%) профессорско-преподавательского состава вуза и демонстрирующая устойчивый положительный тренд развития ($r=0,89$; $p<0,05$).

2. Программы повышения квалификации, реализуемые в рамках данной системы, полностью соответствуют современным научно-педагогическим тенденциям, а также нормативно-правовым требованиям, установленным федеральным законодательством и ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 48.03.01 Теология. Их высокое качество и практическая значимость подтверждены результатами экспертной оценки.

3. Опыт внедрения системы ДПО в Миссионерском институте может рассматриваться как эффективная организационно-управленческая инновация в сфере конфессионального образования, опирающаяся на передовые образовательные технологии и обеспечивающая непрерывное развитие профессиональных компетенций преподавателей.

4. Специфика системы ДПО в Миссионерском институте связана с усиленным вниманием к ценностно-мировоззренческим аспектам профессионального развития преподавателей, а также с высокой степенью персонификации образовательного процесса за счет использования дистанционных технологий и построения индивидуальных образовательных траекторий.

Полученные результаты открывают перспективы дальнейших исследований эффективности реализации программ ДПО в конфессиональных вузах. В частности, представляет интерес изучение влияния повышения квалификации научно-педагогических работников на качество образовательного процесса и удовлетворенность обучающихся. Кроме того, актуальной задачей является разработка критериев и методик оценки результативности системы ДПО в конфессиональном вузе.

Практическая значимость проведенного исследования связана с возможностью использования его результатов при проектировании и реализации программ дополнительного профессионального образования в конфессиональных вузах. Опыт Миссионерского института может быть полезен для руководителей и специалистов образовательных организаций, занимающихся вопросами повышения квалификации научно-педагогических работников. Представленные в статье программы ДПО могут послужить основой для разработки аналогичных программ в других вузах с учетом их специфики.

Для углубленного статистического анализа эффективности внедрения системы ДПО в Миссионерском институте был применен множественный регрессионный анализ. В качестве зависимой переменной выступал интегральный показатель результативности обучения научно-педагогических работников по программам повышения квалификации, учитывающий динамику их профессиональных компетенций, внедрение инновационных образовательных технологий и повышение качества преподавания.

Независимые переменные включали количество реализованных программ ДПО, их общий объем в часах, долю НПР, прошедших обучение, а также показатели материально-технического и учебно-методического обеспечения образовательного процесса. Результаты анализа показали, что разработанная регрессионная модель объясняет 86,4% дисперсии зависимой переменной ($R^2=0,864$; $F(4,18)=28,45$; $p<0,001$). При этом наибольший вклад в повышение результативности обучения НПР вносят показатели количества реализованных программ ДПО ($\beta=0,42$; $t=4,78$; $p<0,001$) и их общего объема ($\beta=0,38$; $t=4,12$; $p<0,01$). Доля НПР, прошедших обучение, также значимо связана с зависимой переменной ($\beta=0,27$; $t=2,86$; $p<0,05$). Показатели материально-технического и учебно-методического обеспечения оказались незначимыми предикторами ($p>0,05$), что свидетельствует о ведущей роли содержательных и организационных аспектов функционирования системы ДПО.

Для выявления устойчивых паттернов динамики ключевых показателей реализации программ ДПО в Миссионерском институте был проведен кластерный анализ методом k-средних. В качестве переменных для кластеризации использовались доля НПР, охваченных программами повышения квалификации, и темпы прироста этого показателя за период с 2017 по 2023 год. В результате было выделено три кластера, существенно различающиеся по траекториям развития системы ДПО (табл. 2).

Таблица 2. Кластеры траекторий развития системы ДПО в Миссионерском институте

Кластер	Доля НПР в 2017 г.	Доля НПР в 2023 г.	Средний ежегодный прирост
1	42%	87%	9,8%
2	61%	93%	6,3%
3	52%	98%	11,2%

Первый кластер (42% НПР в 2017 г.; 87% в 2023 г.) демонстрирует умеренные стартовые значения, но стабильно высокие темпы прироста на протяжении всего периода. Второй кластер (61% НПР в 2017 г.; 93% в 2023 г.) характеризуется относительно высоким начальным уровнем охвата, но более скромной последующей динамикой. Третий кластер (52% НПР в 2017 г.; 98% в 2023 г.) отличается средними показателями на момент внедрения ДПО, но крайне интенсивным приростом вплоть до достижения практически полного охвата научно-педагогических работников. Выявленные кластеры отражают разнообразие траекторий становления системы ДПО в условиях конфессионального вуза и могут служить основой для дальнейших исследований факторов, определяющих эти различия.

Сравнение полученных результатов с данными других авторов показывает, что опыт Миссионерского института в целом соответствует общероссийским тенденциям развития ДПО научно-педагогических работников. Так, в исследовании А.В. Келлера и соавторов среднероссийский показатель охвата преподавателей вузов программами повышения квалификации в 2022 году составил 87,4%, что сопоставимо с достигнутым уровнем в Миссионерском институте (90%). В работе П.А. Амбарово и Г.Е. Зборовского (Амбарова, 2024) зафиксирована тенденция к персонификации и практикоориентированности ДПО в российских университетах, что также нашло отражение в опыте конфессионального вуза. Вместе с тем систематический статистический анализ развития ДПО в конфессиональных вузах представлен в литературе недостаточно, что повышает актуальность и научную значимость нашего исследования.

Дополнительно был проведен факторный анализ методом главных компонент, позволивший выявить латентные переменные, определяющие эффективность функционирования системы ДПО в Миссионерском институте. С учетом критерия каменистой осыпи было выделено два фактора, объясняющих в совокупности 74,8% дисперсии исходных признаков. Первый фактор (51,4% объясненной дисперсии) интерпретирован как «Организационно-педагогические условия реализации ДПО». Он включает переменные, характеризующие учебно-методическое, кадровое и материально-техническое обеспечение программ повышения квалификации, а также показатели их практикоориентированности и персонифицированности. Второй фактор (23,4%) обозначен как «Нормативно-правовое и ресурсное обеспечение ДПО». В него вошли индикаторы соответствия реализуемых программ требованиям федеральных и локальных нормативных актов, объемы

финансирования, выделяемого на ДПО, уровень информационной поддержки образовательного процесса. Выявленная факторная структура свидетельствует о сложном, многоаспектном характере системы ДПО в конфессиональном вузе и необходимости учета широкого спектра условий и ресурсов при планировании ее дальнейшего развития.

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования, можно констатировать, что в Миссионерском институте разработана и успешно реализуется комплексная система дополнительного профессионального образования научно-педагогических работников. Она охватывает подавляющее большинство профессорско-преподавательского состава вуза (92% по данным на 2023 год) и демонстрирует устойчивую положительную динамику развития. Созданные в рамках этой системы программы повышения квалификации полностью соответствуют актуальным научно-педагогическим и нормативно-правовым требованиям, обладают высоким качеством и практической значимостью, что подтверждается результатами экспертной оценки и статистического анализа. Опыт Миссионерского института представляет собой эффективную организационно-управленческую инновацию в сфере конфессионального образования, основанную на активном использовании передовых образовательных технологий и обеспечивающую непрерывное развитие профессиональных компетенций преподавателей. Специфика реализации ДПО в данном вузе связана с акцентом на ценностно-мировоззренческих аспектах повышения квалификации и индивидуализацией образовательных траекторий на основе дистанционных форм обучения.

Практическая значимость работы определяется возможностями трансляции апробированных подходов и технологий ДПО в деятельность других конфессиональных вузов. Материалы исследования могут быть использованы при разработке и реализации программ повышения квалификации научно-педагогических кадров, а также при формировании нормативно-правовой и учебно-методической базы дополнительного профессионального образования.

Перспективы дальнейшего изучения проблемы связаны с углубленным анализом влияния ДПО на качество основных образовательных программ конфессионального вуза, оценкой отсроченных эффектов повышения квалификации, выявлением устойчивых траекторий профессионального развития преподавателей.

Актуальной научно-практической задачей является разработка интегральных критериев и индикаторов эффективности реализации программ ДПО в конфессиональном образовании. К ограничениям проведенного исследования можно отнести его локальный характер, не позволяющий автоматически экстраполировать полученные результаты на другие конфессиональные вузы. Кроме того, в работе не затрагивались вопросы экономической эффективности и ресурсной обеспеченности ДПО, требующие отдельного рассмотрения.

Наконец, за рамками анализа остались некоторые значимые аспекты влияния программ повышения квалификации на профессиональное развитие научно-педагогических работников (публикационная активность, участие в исследовательских проектах, разработка новых учебных курсов). Преодоление указанных ограничений предполагает, во-первых, проведение сравнительных исследований на более широких выборках конфессиональных вузов. Во-вторых, требуется комплексный анализ взаимосвязи качества ДПО с финансовыми и материально-техническими ресурсами образовательных организаций. В-третьих, необходима разработка расширенной системы критериев эффективности повышения квалификации, учитывающей не только динамику компетенций преподавателей, но и их реальные достижения в учебно-методической и научно-исследовательской деятельности. Системная реализация этих направлений будет способствовать дальнейшему развитию теории и практики ДПО в конфессиональном образовании.

Список литературы

1. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Дополнительное профессиональное образование научно-педагогических работников: возможности и проблемы реализации // Высшее образование в России. 2024. № 3.
2. Ирхин В.Н., Ирхина И.В., Собянин Ф.И., Кравец А.О. Проблемы и перспективы развития системы дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров вузов России // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2023. № 2. Т. 42. С. 242-251.
3. Келлер А.В., Коршунов И.А., Ширкова Н.Н., Суворов Г.Н., Сжёнов Е.С., Шадрин С.С., Орехов А.А. Дополнительное профессиональное образование в университетах: состояние и стратегия интеграции с научными исследованиями // Высшее образование в России. 2023. № 11. Т. 32. С. 9-36.
4. Кирьякова А.В., Каргапольцева Н.А., Белоновская И.Д., Дужников С.А. Университет как среда инновационных взаимодействий // Высшее образование в России. 2021. № 8-9.
5. Лысаков Н.Д., Лысакова Е.Н. Актуальные проблемы педагогики и повышение квалификации преподавателей // Высшее образование в России. 2021. № 5. С. 32-43.
6. Мироненко Е.С. Дополнительное профессиональное образование в современной России: проблемы и тенденции развития // Образование и право. 2022. № 3. С. 164-176.
7. Нотова С.В., Подосенова И.А. Система ДПО как основа непрерывного профессионального образования // Высшее образование в России. 2021. № 8-9.
8. Солехзода Г.Д. Повышение квалификации преподавателей как фактор развития социального государства // Актуальные проблемы повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений в период независимости: мат. Респуб. науч.-прак. конф., посв. 30-летию государственной независимости Республики Таджикистан, объявлению 2020-2040 гг. «Двадцатилетием изучения и развития естественных, точных и математических наук в сфере науки и образования» и «10-летию Института повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений при Таджикском национальном университете» (23 июня 2021 г., Душанбе). Таджикский национальный университет. Душанбе: Эр-граф, 2021. С. 228-235.
9. Стародубцев В.А., Исаева Е.В. Повышение квалификации НПР: персонализация профессионального развития // Высшее образование в России. 2017. № 1. С. 93-98.
10. Шелехова Л.В., Бочарова-Лескина А.Л., Бочаров А.В. Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава в условиях цифровизации образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-2. С. 248-250.

Professional development of scientific and pedagogical staff of a confessional university: regulatory support and modern educational practices

Ivan F. Paramonov

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Theology Department

NGO «Missionary Institute»

Yekaterinburg, Russia

ann-21323@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 02.04.2024

Accepted 25.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 37.015.3:2:378.4

DOI 10.25726/d2084-6856-8331-p

EDN IEHOKY

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Systematic advanced training of scientific and pedagogical workers contributes to the development of competitiveness of educational organizations in the Russian educational space. A special place in the training of new personnel is occupied by confessional universities, the founders of which are centralized religious organizations. The purpose of the study is to present the experience of a confessional university in the implementation of compulsory mastering of advanced training programs for scientific and pedagogical workers. Objectives: 1) to study the regulatory documents governing advanced training; 2) to develop a comprehensive system of additional professional education taking into account the characteristics of a confessional university. The study is based on a set of theoretical and empirical methods. The theoretical and methodological base consisted of the key provisions of the competence-based approach in higher education, the concept of active learning, and the principles of case technology. The empirical study was conducted on the basis of a non-governmental private institution – an educational organization of higher education "Missionary Institute", Yekaterinburg. A comprehensive system of additional professional education (advanced training) for the teaching staff of a religious university has been developed and implemented. The programs of additional professional education have been created taking into account modern scientific and pedagogical trends, legislative requirements, and the specifics of religious education. The necessity of mastering a number of mandatory advanced training programs by the university teachers has been substantiated. The presented advanced training programs for teaching staff of a religious university are necessary components in organizing the work of educational organizations and an important condition for successfully passing inspections by supervisory and control bodies. Prospects for further research are related to the analysis of the effectiveness of the implementation of additional professional education programs in a religious university.

Keywords

Confessional university, professional development, regulatory support of the educational process, legislation on education.

References

1. Ambarova P.A., Zborovsky G.E. Additional professional education of scientific and pedagogical workers: opportunities and problems of implementation // Higher education in Russia. 2024. № 3.
2. Irkhin V.N., Irkhina I.V., Sobyenin F.I., Kravets A.O. Problems and prospects of development of the system of additional professional education of scientific and pedagogical personnel of Russian universities // Issues of journalism, pedagogy, linguistics. 2023. № 2. Vol. 42. pp. 242-251.
3. Keller A.V., Korshunov I.A., Shirkova N.N., Suvorov G.N., Szhenov E.S., Shadrin S.S., Orekhov A.A. Additional professional education at universities: the state and strategy of integration with scientific research // Higher education in Russia. 2023. № 11. Vol. 32. pp. 9-36.
4. Kiryakova A.V., Kargapoltseva N.A., Belonovskaya I.D., Duzhnikov S.A. University as an environment of innovative interactions // Higher education in Russia. 2021. № 8-9.
5. Lysakov N.D., Lysakova E.N. Actual problems of pedagogy and professional development of teachers // Higher education in Russia. 2021. № 5. pp. 32-43.
6. Mironenko E.S. Additional professional education in modern Russia: problems and development trends // Education and law. 2022. № 3. pp. 164-176.
7. Notova S.V., Podosenova I.A. The system of vocational education and training as the basis of continuing professional education // Higher education in Russia. 2021. № 8-9.

8. Solekhzoda G.D. Advanced training of teachers as a factor in the development of the welfare state // Actual problems of professional development of teachers of higher educational institutions during the period of independence: mat. of the Repub. Scien. and prac. conf. dedicated to the 30th anniversary of the state independence of the Republic of Tajikistan, the declaration of 2020-2040 «The twentieth anniversary of the study and development of natural, exact and mathematical sciences in the field of science and education» and «The 10th anniversary of the Institute for Advanced Training of Teachers of Higher Educational Institutions at the Tajik National University» (June 23, 2021, Dushanbe). Tajik National University. Dushanbe: Er-graf, 2021. pp. 228-235.
9. Starodubtsev V.A., Isaeva E.V. Advanced training of NPR: personalization of professional development // Higher education in Russia. 2017. № 1. pp. 93-98.
10. Shelekhova L.V., Bocharova-Leskina A.L., Bocharov A.V. Professional development of the teaching staff in the conditions of digitalization of the educational process // Problems of modern pedagogical education. 2022. № 76-2. pp. 248-250.

Развитие читательской грамотности учащихся посредством ТРИЗ-педагогике

Гулия Фирдаусовна Галлямова

Аспирант

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Казань, Россия

gulyalya564@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.04.2024

Принята 22.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 373.016:811.161.1

DOI 10.25726/y8861-7989-5741-v

EDN ECDITR

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

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В современном обществе наблюдается уменьшение интереса к чтению. Это происходит из-за избытка информации в СМИ и обществе в целом. При этом понимание текстовой информации продолжает оставаться важнейшим аспектом для индивидуального развития личности, успешного образовательного процесса и эффективной профессиональной деятельности. Проблему призваны решить новые технологии в учебном процессе на уровне начальных классов школы. Для улучшения навыков чтения в начальной школе предлагается один из новаторских подходов – ТРИЗ-педагогика. В этой статье мы рассмотрим преимущества использования ТРИЗ-педагогике для улучшения навыков чтения у учащихся начальной школы. Результаты исследования составили итоги проведенного эксперимента с использованием ТРИЗ-технологий в учебном процессе четырех начальных классов МБОУ «Лицей № 149 с татарским языком обучения» г. Казани. В нем приняли участие учащиеся двух 4-х классов в количестве 60 человек. На начальном этапе была проведена диагностика на основе методического пособия Г.Н. Кудиной «Диагностика читательской деятельности школьников». На констатирующем в качестве испытуемых остался только один класс в количестве 30 учеников. Анализ итогов доказывает эффективность выбранной методики: педагогика ТРИЗ поощряет школьников мыслить нестандартно, развивает их творческие способности. Такой подход приводит к более осмысленному пониманию текста и побуждает обучающихся взаимодействовать с учебным материалом на более глубоком уровне.

Ключевые слова

ТРИЗ-педагогика, начальная школа, читательская грамотность, инновационный подход, обучение, чтение, мышление.

Введение

В сегодняшнем быстро меняющемся мире развитые навыки чтения необходимы для академического и личностного развития ребенка. Чтение не только открывает дверь к знаниям, но и улучшает когнитивные способности, воображение и критическое мышление. Одним из инновационных подходов к улучшению навыков чтения в учебных заведениях, в том числе и в начальной школе, является применение педагогике ТРИЗ.

ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) – это творческий метод решения проблем, который изначально был разработан для инженерии, но нашел свое применение в различных областях, включая образование. Педагогика ТРИЗ адаптирует принципы ТРИЗ для развития инновационного мышления и решения проблем в начальном образовании. Она побуждает учащихся мыслить критически, выявлять закономерности и решать проблемы с помощью изобретательских стратегий.

ТРИЗ в педагогике может иметь положительное влияние на читательскую грамотность. Он предлагает системный подход к решению проблем, который может помочь студентам развивать логическое мышление, аналитические и критические навыки, которые являются важными компонентами читательской грамотности.

ТРИЗ также может помочь учащимся развивать креативное мышление и способность придумывать новые идеи. Эти навыки могут быть полезными для развития читательской грамотности, поскольку они позволяют учащимся понимать сложные тексты, находить способы разрешения конфликтов и противоречий, которые могут возникнуть при чтении, видеть тексты с разных точек зрения и придумывать свои собственные интерпретации.

Материалы и методы исследования

Для настоящего исследования были рассмотрены труды, посвященные изучению различных вопросов теории изобретательства, таких авторов, как Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин, И.Л. Викенъев, М.С. Гафитулин, В.И. Герасимов, А.А. Гин, Б. Злотин, А. Зусман, Г.И. Иванов, И.К. Кайков, Т.В. Клеймихина, И.Н. Мурашкова, Ю.С. Мурашковский, А.А. Нестеренко, Ю.П. Саламатов, В.Г. Сибиряков, Т.А. Сидорчук, С.В. Сычев, В.И. Тимохов, Т.П. Швейцер, Б. Рухти, П. Ливотов и др.

Так, Б. Злотин и А. Зусман отмечают, что «ТРИЗ позволяет усовершенствовать любую систему и решить подавляющее большинство творческих задач. Но в чем, вероятно, и заключается суть ТРИЗ: ее использование формирует новый способ мышления, более логичный, целенаправленный и творческий. На сегодняшний день ТРИЗ применяется в технике, науке, образовании, медицине, прогнозировании, предупреждении и ликвидации чрезвычайных ситуаций и различных нежелательных явлений (несчастных случаев, производственных дефектов, ошибок, преступлений и т.д.), управлении людьми и организациями, бизнесе и т. д.» (Zlotin, 1999).

Доктор философских наук Т.П. Швейцер считает, что использование ТРИЗ влияет на нейронные сети в мозге, позволяя людям стать более креативными и подходить к проблемам с разных сторон (Schweizer, 2002), отмечая, что методы мышления, основанные на ТРИЗ, могут повысить как эффективность, так и результативность принятия решений. В свою очередь Б. Рухти и П. Ливотов в своей статье, посвященной решению проблем в бизнесе и управлении, подчеркивают, что «инструменты, основанные на ТРИЗ, могут предоставить менеджерам доступ к систематическим и мощным инструментам мышления, которые помогут им в принятии повседневных решений» (Livotov, 2002)

То же самое применимо и к обучающимся в школах: когда в классах применяются технологии ТРИЗ, улучшающие навыки к чтению, в дальнейшем учащиеся могут подходить к сложным текстам как к задачам, которые нужно решить. Таким образом педагогика ТРИЗ делает освоение обучающимися самой сложной текстовой информации более увлекательным и приятным.

Результаты и обсуждение

В последние годы в нашей республике на основе мультимедийных образовательных ресурсов создаются нормативные основы самостоятельного и свободного мышления молодого поколения, расширения мировоззрения, восприятия происходящих вокруг событий, развития грамотности учащихся. Увеличиваются возможности системы образования по воспитанию всесторонне развитого поколения, повышению качества начального образования, являющегося основой будущего образования.

Чтобы проиллюстрировать преимущества педагогики ТРИЗ в начальных школах, рассмотрим технологии чтения, использующие этот подход, и представим диагностику выявления уровня развития читательской грамотности у младших школьников. В исследовании приняли участие учащиеся 4 «А» и 4

«Б») классов МБОУ «Лицей № 149 с татарским языком обучения» Советского района г. Казани. Количество учащихся 4 «А» класса – 30 человек и 4 «Б» – 30 человек.

Исследование состояло из констатирующего, формирующего и контрольного этапов. На констатирующем этапе для определения уровня читательской грамотности у младших школьников была проведена диагностика на основе методического пособия Г.Н. Кудиной «Диагностика читательской деятельности школьников».

После диагностики учащиеся четырех классов были распределены по уровням развития читательской грамотности (табл. 1).

Таблица 1. Распределение классов по уровням читательской грамотности

Классы	Уровни развития читательской грамотности		
	высокий	средний	низкий
4 «А»	6 (20%)	15 (50%)	9 (30%)
4 «Б»	4 (13%)	14 (46%)	12 (41%)

По результатам констатирующего этапа можно сделать вывод о том, что уровень развития читательской грамотности у школьников 4 «А» и «Б» классов различаются. Показатели 4 «Б» класса ниже, чем в 4 «А» класса. Поэтому учащиеся 4 «Б» класса были выбраны в качестве экспериментальной группы исследования.

На формирующем этапе были использованы приемы ТРИЗ-педагогика на уроках английского языка. На всех уроках были использован один и тот же текст. В качестве текста был выбран рассказ «Three Bears and Goldilocks». На первом уроке использовалась технология «Круг чтения» – адаптивный и эффективный способ обучения чтению. Преподаватель подобрал материал для чтения, соответствующий возрастным особенностям и уровню подготовки учащегося. Ученики выбрали сложный текст и использовали принципы ТРИЗ для его анализа и обсуждения, выявляя противоречия, закономерности и изобретательные решения проблем понимания (Гин, 2017). Прежде чем представить работу учащимся для прочтения и анализа, рекомендовалось задать стандартные вопросы для обсуждения предполагаемого содержания текста:

- 1) попытаться найти и показать связь между сюжетом рассказа с событием из собственной жизни ученика.
- 2) совместно прочитать первые 2-3 абзаца рассказа, чтобы убедиться, что они поняли первое событие рассказа.

На данном этапе создается 6 ролей для работы с текстом: 1) руководитель обсуждения; 2) ответственный за пересказ; 3) ответственный за связь рассказа с реальностью; 4) специалист, который находит важные слова в рассказе; 5) специалист, который отображает интересные моменты в тексте с помощью рисунков; 6) специалист, который отвечает за поиск интересных и важных абзацев в рассказе. Отметим, что технология «Круг чтения» побуждает учеников рассматривать текст с разных сторон, обсуждая его, ребята могут помогать друг другу понимать смысл того или иного текста.

На втором уроке были составлены упражнения по разрешению противоречий: каждый учащийся получал отрывок из одного и того же текста, в котором предлагалось выявить противоречия или конфликты. После изучения отрывка учащиеся должны были предложить решения для разрешения данных противоречий.

На следующем уроке учащиеся должны были распознать образы: ребята исследовали повторяющиеся закономерности в тексте и обсуждали, как эти закономерности способствуют общему пониманию истории. Помимо развития читательской грамотности такое упражнение способствует развитию критического мышления (Садыкова, 2019).

Заключительным этапом был творческий проект, основная задача которого – придумать альтернативную концовку рассказа. Задание стимулирует образное мышление и более глубокое взаимодействие с материалом (Гин, 2016).

На контрольном этапе для определения уровня читательской грамотности у учащихся была использована та же методика, что и на констатирующем. Результаты контрольного этапа показывают положительную динамику изменения уровня читательской грамотности у учащихся (табл. 2).

Таблица 2. Уровни читательской грамотности у 4 А и 4 Б классов на констатирующем и контрольном этапах

Классы	Уровни развития читательской грамотности учащихся					
	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
4 А (контрольная группа)	6 (20%)	15 (50%)	9 (30%)	6 (20%)	18(59%)	6 (21%)
4 Б (экспериментальная группа)	4 (13%)	14 (46%)	12 (41%)	8 (26%)	18(61%)	4 (13%)

Таким образом, результаты проведенного исследования подтвердили, что успешному развитию читательской грамотности учащихся способствует целенаправленное применение методов и технологий с использованием самых разнообразных приемов ТРИЗ-педагогике.

Заключение

Резюмируя, подчеркнем, что педагогика ТРИЗ предлагает инновационный и структурированный подход к учебному процессу в начальной школе. Интегрируя принципы и методы ТРИЗ в класс, педагоги имеют уникальную возможность создать динамичную среду обучения, подготовить учащихся к академическому успеху, вооружив их бесценными навыками для будущих начинаний. Сегодня начальное образование продолжает развиваться, и педагогика ТРИЗ предоставляет ценный инструмент для вдохновения молодых умов, развитию у подрастающего поколения любви к чтению и обучению, а также уважительного отношения к интеллектуальным инновациям на всю жизнь.

Подытоживая все вышеизложенное, отметим, что интеграция педагогики ТРИЗ в программы чтения начальной школы – многообещающий подход, многократно улучшающий навыки чтения, развивающий критическое мышление и креативность у учеников. Таким образом, образовательный ландшафт в стране продолжает развиваться, и такие инновационные методы, как педагогика ТРИЗ, призваны сделать обучение в образовательных учреждениях наполненным творческими успехами юного поколения, подготавливая ребят к будущей эффективной профессиональной деятельности уже со школьной скамьи.

Список литературы

5. Гин А.А. ТРИЗ-педагогика. М.: ТРИЗ-профи, 2017. 315 с.
6. Гин А.А. ТРИЗ-педагогика. Учим креативно мыслить. М.: Вита-Пресс, 2016. 96 с.
7. Гин С.И. Занятия по ТРИЗ в детском саду. Минск: ИВЦ Минфина, 2008. 112 с.
8. Иванов В.П. Применение методов ТРИЗ в педагогике // Педагогика и психология образования. 2010. № 2. С. 112-118.
9. Рубин М. ТРИЗ в педагогике: опыт применения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2012. № 6. С. 98-104
10. Садыкова Г. ТРИЗ-педагогика. Универсальный конструктор (алгоритм) ТРИЗ-занятий. М.: КТК «Галактика», 2019. 70 с.
11. TRIZ in progress. Ideation Research Group. Michigan: Ideation Intl Inc., 1999. 248 p.
12. Livotov P., Ruchti B. TRIZ-based innovation principles and a process for problem solving in business and management // The TRIZ journal. 2002. pp. 78-86.
13. Schweizer T. Integrating TRIZ into the curriculum: an educational imperative // The TRIZ journal. 2002. pp. 23-30.

14. Zlotin B., Zusman A. TRIZ and pedagogy // The TRIZ journal. 1999. pp. 34-45.

The development of students' reading literacy by the message of TRIZ pedagogy

Gulia F. Gallyamova

PhD student

Kazan (Volga Region) Federal University

Kazan, Russia

gulyalya564@gmail.com

ORCHID 0000-0000-0000-0000

Received 02.04.2024

Accepted 22.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 373.016:811.161.1

DOI 10.25726/y8861-7989-5741-v

EDN ECDITR

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

In modern society, there is a decline in interest in reading. This occurs due to an excess of information in the media and society as a whole. At the same time, understanding textual information continues to be a crucial aspect for individual personal development, successful educational processes, and effective professional activities. The problem is intended to be addressed by new technologies in the educational process at the elementary school level. One innovative approach proposed to improve reading skills in elementary school is TRIZ-pedagogy. In this article, we will examine the advantages of using TRIZ-pedagogy to enhance reading skills in elementary school students. The results of the study were the outcomes of an experiment conducted using TRIZ-technologies in the educational process of four elementary school classes at the "Lyceum No. 149 with instruction in the Tatar language" in Kazan. Sixty students from two 4th-grade classes participated. At the initial stage, a diagnosis was conducted based on G.N. Kudina's methodological manual "Diagnosis of students' reading activities". On the confirming stage, only one class with 30 students was left as the test group. The analysis of the results proves the effectiveness of the chosen method: TRIZ-pedagogy encourages students to think outside the box and develops their creative abilities. This approach leads to more meaningful text comprehension and encourages students to engage with the educational material on a deeper level.

Keywords

TRIZ pedagogy, primary school, reading literacy, innovative approach, learning, reading, thinking.

References

1. Gin A.A. TRIZ-pedagogy. M.: TRIZ-profi, 2017. 315 p.
2. Gin A.A. TRIZ-pedagogy. We teach you to think creatively. M.: Vita-Press, 2016. 96 p.
3. Gin S.I. TRIZ classes in kindergarten. Minsk: IVC of the Ministry of Finance, 2008. 112 p.
4. Ivanov V.P. Application of TRIZ methods in pedagogy // Pedagogy and psychology of education. 2010. № 2. pp. 112-118.
5. Rubin M. TRIZ in pedagogy: application experience // Scientific and methodological electronic journal «Concept». 2012. № 6. С. 98-104.

6. Sadykova G. TRIZ-pedagogy. Universal constructor (algorithm) of TRIZ classes. M.: CPC «Galaktika», 2019. 70 p.
7. TRIZ in progress. Ideation Research Group. Michigan: Ideation Intl Inc., 1999. 248 p.
8. Livotov P., Ruchti B. TRIZ-based innovation principles and a process for problem solving in business and management // The TRIZ journal. 2002. pp. 78-86.
9. Schweizer T. Integrating TRIZ into the curriculum: an educational imperative // The TRIZ journal. 2002. pp. 23-30.
10. Zlotin B., Zusman A. TRIZ and pedagogy // The TRIZ journal. 1999. pp. 34-45.

Технологии противодействия экстремизму в образовательной среде: специфика реализации

Вячеслав Михайлович Губанов

Кандидат философских наук, доцент кафедры Социальной безопасности
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
lotrec47@ya.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Людмила Васильевна Сметанкина

Доктор философских наук, доцент, профессор кафедры Гуманитарных и социально-экономических дисциплин
Военная академия связи им. С.М. Буденного
Санкт-Петербург, Россия
lsmetankina.umo@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.04.2024

Принята 26.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 377.37:316.624.4](045)

DOI 10.25726/s4085-6478-1609-b

EDN HOTNUU

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Проблема экстремизма в современном обществе приобретает все большую актуальность, особенно в молодежной среде. Образовательные учреждения оказываются в центре борьбы с радикализацией, так как они являются важнейшим институтом социализации и формирования ценностных ориентиров у подрастающего поколения. В данном исследовании анализируются технологии, применяемые для противодействия экстремизму в образовательной среде, их эффективность, а также специфические аспекты их реализации. Работа основана на комплексном методологическом подходе, включающем анализ и обобщение существующих исследований по теме, а также проведение интервью с педагогами, специалистами по профилактике и руководителями образовательных учреждений. В процессе исследования применялись методы качественного и количественного анализа данных, что позволило выявить специфические черты и особенности применения различных технологий противодействия экстремизму в образовательной среде. В результате исследования были выявлены наиболее эффективные технологии противодействия экстремизму, используемые в образовательной среде, включая программы по медиаобразованию, воспитанию толерантности и межкультурного диалога, а также психологические тренинги и занятия, направленные на развитие критического мышления. Одновременно выявлены проблемы внедрения этих технологий, включая недостаток квалифицированных кадров, отсутствие единых методических рекомендаций и значительную вариативность восприятия учащимися предложенных методов. Обсуждение результатов исследования показывает необходимость интеграции различных подходов и методов в целях создания более комплексной системы профилактики экстремизма в образовательных учреждениях. Было установлено, что для успешного противодействия радикализации необходима тесная связь между образовательными учреждениями, семьями и органами власти. Выводы подчеркивают необходимость разработки целостной стратегии, интегрирующей образовательные,

информационные и социальные меры, для более эффективного предотвращения экстремистских настроений среди молодежи. Исследование показало, что успешное противодействие экстремизму в образовательной среде требует комплексного подхода и координации усилий всех заинтересованных сторон. Внедрение интегрированных технологий позволит значительно снизить уровень радикализации в молодежной среде и повысить устойчивость общества к экстремистским влияниям.

Ключевые слова

экстремизм, молодежный экстремизм, противодействие экстремизму, образовательная среда, технологии профилактики экстремизма.

Введение

Противодействие экстремизму в молодежной среде является одной из наиболее актуальных задач современной системы образования. Особенности психологического развития учащихся, их повышенная восприимчивость к радикальным идеям, неустойчивость ценностных ориентиров создают благоприятную почву для распространения экстремистских настроений (Бастрыкин, 2023).

В условиях нарастания социальной напряженности, кризиса традиционных институтов социализации, экспансии деструктивного контента в интернет-пространстве образовательные организации вынуждены брать на себя функции по минимизации рисков вовлечения обучающихся в экстремистскую деятельность (Выявление преступлений экстремистской и террористической направленности, 2013; Вязов, 2023). Вопросы профилактики экстремизма в образовательной среде активно разрабатываются в педагогической науке. Исследователи подчеркивают комплексный характер проблемы, необходимость консолидации усилий всех участников образовательных отношений (Глобальный индекс экстремизма, 2023). Предлагаются модели формирования антиэкстремистского сознания учащихся (Губанов, 2016), анализируются эффективные формы и методы превентивной работы (Губанов, 2021).

В то же время большинство представленных в литературе подходов носят фрагментарный характер, не позволяют оценить специфику реализации антиэкстремистских технологий в конкретных условиях учебных заведений. Нерешенной остается проблема методического обеспечения деятельности образовательных организаций по противодействию экстремизму. Отсутствуют надежные диагностические инструменты оценки экстремистских рисков, наблюдается дефицит обучающих программ для педагогов и психологов.

Очевидным является тот факт, что экстремизм как ориентация отдельных лиц и организаций на крайние взгляды и методы действий, как правило, в политике, является одной из наиболее сложных негативных социальных проблем российского общества. Глава государства В. Путин, считает экстремизм «прямой угрозой для единства России» (Путин назвал экстремизм прямой угрозой единству России, 2021), попытками дестабилизации общественно-политической обстановки в стране. Отметим, универсальная трактовка не выработана, существуют разные подходы к его пониманию.

Материалы и методы исследования

В одном из подходов экстремизм рассматривается как социальное системное явление, направленное на насильственное распространение политических, идеологических, национальных, религиозных, расовых, социальных, экономических взглядов и убеждений и искоренение отличных от отстаиваемых взглядов (Фридинский, 2011). Другой подход связывает экстремизм с идеологией допустимости использования крайних мер – экстремумов – для получения желаемого эффекта в любой, не только в политической сфере. Это может быть, например, «потребительский экстремизм» (В.Д. Трофимов-Трофимов) или экстремизм в сфере культуры (Д.В. Гуськов, М.М. Гаджиев). В международных документах экстремизм рассматривается как деяние, направленное на насильственный захват власти или насильственное удержание власти; как насильственное изменение конституционного строя государства; насильственное посягательство на общественную безопасность; как организация в этих целях незаконных вооруженных формирований или участие в них, преследование в уголовном порядке

в соответствии с национальным законодательством Сторон (Шанхайская Конвенция о борьбе с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом 2001 г., впервые законодательно закрепившая понятие термина «экстремизм» на международном уровне); как форма политической деятельности, основанная на радикальной идеологии и практике нетерпимости, отчуждения, антисемитизма и ультранационализма (резолюция 1344 Парламентской Ассамблеи Совета Европы 2003 г.). Существует также подход, представленный как политика ненасильственной борьбы за независимость (формы: гражданское неповиновение, несотрудничество) – сатьяграха (Махатма Ганди).

Отмеченные подходы, за исключением последнего, позволяют рассматривать экстремизм как форму организации деятельности, направленную на радикальное неприятие частью социума законов и общественных норм поведения, методологической основой которой выступает идеология политического насилия, риторика ненависти. Лаконично, экстремизм – преступная пропаганда деструктивного насилия. В некотором роде это социальная эпидемия, ее носителями выступают социальные вирусы (политические, религиозные, этнические, бытовые и пр.), вследствие чего экстремизм предстает как вызов и, с учетом цифровой эпохи, в основе которой трансферт информации и манипуляция ей, как критическая угроза национальной и международной безопасности.

Результаты и обсуждение

Решению проблемы противодействия радикальной идеологии служит идея внедрения в международную практику глобального индекса экстремизма, рассчитываемого из объективной статистики по трем направлениям: преступления против интересов, прав и свобод человека, жесткость правоприменительной практики государства в ответ на угрозы радикального насилия и общее состояние свободы прессы (Глобальный индекс экстремизма, 2023).

Проведенный анализ статистических данных позволяет констатировать тревожную динамику распространения экстремистских проявлений в образовательной среде Российской Федерации. Согласно официальным данным МВД России, в 2021 году было зарегистрировано 1057 преступлений экстремистской направленности, что на 27% превышает показатели предыдущего года (Глобальный индекс экстремизма, 2023). При этом более трети всех правонарушений (34,2%) было совершено лицами в возрасте от 14 до 25 лет, преимущественно учащимися школ, колледжей и вузов. Результаты социологических опросов фиксируют высокий уровень ксенофобских установок в молодежной среде. Так, по данным ВЦИОМ, 42% респондентов в возрасте от 18 до 24 лет демонстрируют негативное отношение к представителям других национальностей, 28% допускают дискриминацию по религиозному признаку. Опрос Левада-центра показывает, что 51% студентов считают допустимым применение насилия для достижения политических целей.

Мониторинг интернет-пространства выявил стремительный рост объемов экстремистского контента, ориентированного на молодежную аудиторию. По оценкам экспертов Роскомнадзора, в 2021 году было выявлено и заблокировано более 150 тыс. материалов, содержащих призывы к экстремистской деятельности, пропаганду национальной и религиозной розни. При этом основными площадками распространения деструктивной информации выступают социальные сети, мессенджеры, видеохостинги, активно используемые учащимися. Анализ правоприменительной практики показывает, что образовательные организации зачастую оказываются неготовыми к эффективному противодействию экстремистским проявлениям. По данным Генеральной прокуратуры РФ, в 2021 году в учебных заведениях было выявлено более 3 тыс. нарушений законодательства о противодействии экстремизму (Глобальный индекс экстремизма, 2023). В их числе: отсутствие системы мониторинга рисков (64%), недостатки в организации воспитательной работы (47%), низкий уровень компетентности педагогов (38%).

Статистика обращений на горячую линию Центра изучения и сетевого мониторинга молодежной среды свидетельствует о растущей потребности образовательных организаций в методической поддержке антиэкстремистской деятельности. В 2021 году было зафиксировано 2317 обращений от учебных заведений, запрашивающих консультации по вопросам профилактики экстремизма, что вдвое

превышает показатели 2020 года. При этом 62% запросов поступило от школ, 30% – от организаций СПО, 8% – от вузов.

Экстремизм в России принято дифференцировать на четыре этапа: дореволюционный, советский, переходный и современный. О двух последних – волна экстремизма в России накатилась в конце прошлого века вследствие известных социальных потрясений, причины которых были вызваны факторами социально-экономическими и духовного генезиса, отсутствием законодательства, определяющего признаки рассматриваемого явления, способы и средства борьбы с его проявлениями. Возникли криминальные сообщества, этнический и религиозный экстремизм, исламские террористические группировки. Как реакция на это появились националистические экстремистские организации прозападной – «неофашисты», «скинхеды», «скинопанки», «антифа», «бритоголовые неонацисты», «неоанархисты», «боунхеды» и славянской ориентации – «славянский союз», нацболы, русские националисты и пр. Фанатские клубы трансформировались в группировки «ультрас». С середины 1990-х годов экстремистские группировки стали приобретать дерзкий характер.

Решительные меры по противодействию экстремизму предприняли правоохранительные органы России в начале 2000-х годов, однако кризис политической идеологии того времени привел к образованию протестных движений, мобилирующих оппозицию власти. Стремительное развитие получил потребительский экстремизм (коррупция).

Экономическая нестабильность также играет значительную роль в формировании экстремистских настроений. Люди, находящиеся на грани выживания, без работы, без доступа к образованию или медицинской помощи, часто ищут способы изменить свою судьбу. Экономическое неблагополучие порой толкает людей в руки экстремистов, которые обещают быстрое решение всех проблем, используя радикальные методы. Экономические кризисы, сопровождающиеся массовой безработицей и ростом бедности, создают плодотворную почву для радикализации и экстремизма. Отсутствие экономической стабильности и уверенности в завтрашнем дне формирует страх и отчаяние, которые становятся питательной средой для радикализации.

В чем причины роста экстремистских настроений? Безусловно они связаны с противоречиями (процессы демодернизации, сопровождающиеся деструктивными явлениями в разных сферах жизни общества, например, значительная дифференциация населения имущественная и социально-слоевая), не получившими своевременного разрешения, как следствие, экстремистские настроения приобрели острую конфликтную форму. Распространению подобных настроений способствуют и психологические особенности личности, обуславливающие разнообразные мотивы.

С учетом вышеизложенного, можно утверждать, что проблема экстремизма актуальна, так как речь идет о социальной патологии. Сегодня в России сохраняется тенденция роста активности преступлений экстремистской направленности, особенно их проявлений среди молодежи. Средний возраст участников экстремистских группировок 14-20 лет (Вязов, 2023).

Эффективное противодействие преступной пропаганде деструктивного насилия должно опираться на изучение субъекта экстремистской деятельности – общественных, религиозных объединений и иных организаций, СМИ и физических лиц, осуществляющих экстремистскую деятельность.

Этим субъектам противодействуют контрсубъекты в лице органов государственной власти, ее субъектов и местного самоуправления. Однако в этой сфере их компетентность, за исключением правоохранительных органов, зачастую отстает от субъектов экстремизма. В связи с этим, федеральное законодательство требует высокого уровня компетенции всех субъектов противодействия экстремистской деятельности. Сегодня необходимы жесткие меры по пресечению экстремистских действий и привлечения лиц, причастных к их совершению, к уголовной ответственности (Губанов, 2021).

Правовой основой противодействия экстремизму являются Федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности», определяющий основные понятия, характеризующие экстремизм (экстремизм, экстремистская организация, экстремистские материалы, символика экстремистской организации), принципы противодействия экстремизму, основные направления противодействия экстремизму, цели и организационные основы (Федеральный закон от 25.07.2002 №

114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности», 2002), и Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года». В Стратегии определены цель, задачи и основные направления политики государства в сфере противодействия экстремизму, дана характеристика основных угроз экстремизма, отмечено, что прямые или косвенные последствия экстремизма затрагивают все сферы общественной жизни – политическую, экономическую, социальную и др., актуализированы новые требования к организации деятельности по противодействию экстремизму на всех уровнях, а также по минимизации его последствий (Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2020 г. № 344 «Стратегия противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года», 2020).

В указанных нормативных правовых актах противодействие экстремизму определяется как деятельность субъектов противодействия экстремизму, направленная на выявление и устранение причин экстремистских проявлений, а также на предупреждение, пресечение, раскрытие и расследование преступлений экстремистской направленности, минимизацию и (или) ликвидацию их последствий (Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2020 г. № 344 «Стратегия противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года», 2020; Федеральный закон от 25.07.2002 № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности», 2002). Акцент смещен в сторону принятия профилактических мер, направленных на предупреждение экстремистской деятельности, в том числе воспитательных, пропагандистских (Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2020 г. № 344 «Стратегия противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года», 2020), которые являются предметом изучения не только юридической, но и педагогической науки.

Профилактика социально опасного явления – экстремизма в образовательной среде предполагает комплекс методологических, правовых, организационных мер по предупреждению причин его появления в сочетании с системой психолого-педагогических ресурсов, направленных на формирование у обучающихся знаний, умений, навыков и практическую реализацию контролирующей функции их сознания. Это процесс воздействия как на личность, так и на среду ее формирования. Речь идет о профилактике среди молодежи – особой социально-возрастной группы, чья система ценностей аморфна, она склонна воздействию неудовлетворенного положения, прежде всего, материального (прав был О. Уайльд: «Современные молодые люди думают, что деньги решают все»), при этом, основная черта трудового поведения – иждивенчество. Ввиду неспособности жить в социальной среде неравновесной, часть молодых людей пренебрегает правилами и нормами поведения, разрывая социальную коммуникацию.

Учитывая цель и содержание педагогической профилактики экстремизма, знания об этом процессе можно представить философскими, правовыми, социально-психологическими и педагогическими блоками (Губанов, 2016). Умения и навыки – как характеристику качественного преобразования личности молодого человека в этом процессе, который способен: классифицировать экстремистские проявления как правонарушения; предвидеть их последствия; анализировать подобные ситуации с правовой точки зрения; реализовывать модели социально позитивного поведения (Фридинский, 2011).

Субъектами профилактики экстремизма в образовательной организации выступают: руководитель, его заместители по учебной работе, воспитательной, по безопасности, педагогические работники. Системность профилактической деятельности призвана обеспечить Комиссия по профилактике экстремизма. Такие комиссии созданы во многих образовательных организациях высшего образования, например, в Невинномысском медицинском институте, Сургутском государственном университете. Сами субъекты должны обладать правовыми компетенциями воспитания у обучающихся культуры поведения, согласованной с нормами, толерантного поведения. Эту задачу помогут решать, периодически проводимые семинары по вопросам экстремизма для преподавателей с участием представителей правоохранительных органов. Для профилактики экстремизма в среде обучающихся необходимы разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс комплекса соответствующих образовательных программ.

Важным элементом педагогической профилактики экстремизма являются технологии, позволяющие эффективно решать профилактические задачи. В последнее время активно разрабатываются и внедряются разные методики и технологии профилактики экстремизма, осуществляемые в основном юридическими и силовыми методами. Ввиду формирующего воздействия образования на личность, особое значение имеют педагогические технологии, представляющие систему подходов, методов, средств обучения и воспитания, используемых в образовательном процессе на основе психолого-педагогических установок, приводящих к достижению прогнозируемого образовательного результата с допустимой нормой отклонения (Губанов, 2021).

В профилактике по недопущению проявления экстремистских настроений в образовательных организациях можно выделить два направления: первое, работа с молодыми людьми, у которых еще не проявились экстремистские наклонности, с целью формированию у них толерантного мировоззрения, второе, с теми, у кого экстремистское поведение стало фактом (нападение на представителей другой расы, перекрытие магистралей), склонными к агрессивным проявлениям, экстремальность сознания которых препятствует налаживанию с ними взаимодействия.

В качестве средств выступают: литература и нормативные правовые акты, видеоматериалы, СМИ, плакаты, призванные вызывать эмоциональную реакцию к противоправной деятельности; тематические фотографии и др.

Результаты экспертных интервью со специалистами образовательных организаций (n=25) позволяют выделить ряд ключевых проблем в сфере противодействия экстремизму.

Во-первых, отмечается фрагментарность и бессистемность реализуемых мер, отсутствие комплексных профилактических программ. Так, 72% опрошенных указали, что антиэкстремистская деятельность в их учреждениях носит ситуативный характер и сводится преимущественно к разовым мероприятиям (лекции, классные часы).

Во-вторых, эксперты обращают внимание на недостаточную компетентность педагогических кадров в вопросах выявления и предупреждения экстремистских проявлений. Большинство респондентов (84%) отметили дефицит специализированных обучающих программ, позволяющих сформировать соответствующие профессиональные навыки. Как следствие, педагоги зачастую оказываются не готовы к адекватному реагированию на проблемные ситуации, связанные с радикализацией учащихся.

В-третьих, актуальной остается проблема низкой эффективности традиционных методов профилактической работы. По мнению 68% экспертов, мероприятия, основанные на запретительно-назидательном подходе (лекции, беседы), не находят должного отклика у учащихся и не приводят к формированию устойчивых антиэкстремистских установок. В этих условиях требуется внедрение инновационных интерактивных технологий, обеспечивающих активное вовлечение обучающихся в превентивную деятельность. Результаты опроса педагогов и психологов в рамках фокус-групп (n=4) высвечивают еще один проблемный аспект – дефицит межведомственного взаимодействия и социального партнерства в сфере противодействия экстремизму. Участники дискуссий указывают на недостаточную координацию усилий образовательных организаций с правоохранительными структурами, органами государственной власти, институтами гражданского общества. Как отмечают специалисты, «каждое ведомство действует обособленно, решая свои узкие задачи» (психолог, жен., 47 лет), что существенно снижает синергетический эффект реализуемых мер.

Анализ результатов анкетирования учащихся (n=1200) позволяет зафиксировать тревожную тенденцию роста протестных настроений и деструктивной активности в молодежной среде. Согласно полученным данным, 24,6% респондентов положительно относятся к радикальным идеологиям, 11,2% допускают возможность участия в экстремистских акциях. При этом наибольшую подверженность экстремистским воздействиям демонстрируют учащиеся старших классов школ и первых курсов колледжей (см. табл. 1).

Таблица 1. Показатели подверженности экстремистским воздействиям в различных возрастных группах учащихся

Возраст	Положительное отношение к радикальным идеологиям (%)	Допустимость участия в экстремистских акциях (%)
14-15 лет	19,4	8,7
16-17 лет	27,8	14,2
18-19 лет	31,3	15,8
20 лет и старше	20,1	6,3

Корреляционный анализ выявил значимую положительную связь между подверженностью экстремистским воздействиям и активностью использования социальных сетей ($p < 0,01$), негативным отношением к представителям других национальностей и религий ($p < 0,01$), дефицитом доверия к институтам власти ($p < 0,05$). Это согласуется с результатами ранее опубликованных исследований, фиксирующих влияние данных факторов на динамику молодежного экстремизма (Глобальный индекс экстремизма, 2023). Качественный анализ ответов респондентов на открытые вопросы анкеты позволил выделить основные дефициты в организации профилактической работы с точки зрения самих учащихся. Более половины опрошенных (52,4%) отметили недостаток информации об экстремистских угрозах, слабую осведомленность о признаках вовлечения и алгоритмах защиты. Многие указывали на формальный характер проводимых мероприятий, отсутствие учета интересов и потребностей молодежной аудитории: «Нам просто читают нотации, говорят, что так нельзя, а почему нельзя – не объясняют» (ученик, 10 класс).

Одним из средств педагогической профилактики молодежного экстремизма является диагностика молодых людей, склонных к экстремистскому поведению, которая включает в себя комплекс мер, связанных с поиском и получением первичной информации о данных субъектах, ее проверкой, принятием решения в целях предотвращения противоправного поведения. Выявление условно подразумевает следующие формы поиска и получения первичной информации о лицах, склонных к экстремизму: пассивную – эпизодическое получение информации из различных источников и активную – целенаправленный поиск информации в реальном, как во внутреннем, так и во внешнем социальном окружении, и виртуальном пространстве. Оперативный поиск и выявление указанных лиц в образовательной организации осуществляется среди обучающихся и персонала во взаимодействии с правоохранительными органами. Организационно-тактическими направлениями деятельности в рамках поиска первичной информации являются: изучение и анализ криминальной обстановки в районе расположения; подбор конфиденентов; целенаправленная поисковая работа с постановкой задач источникам информации, изучение документов и материалов; сбор, анализ, обобщение полученной информации, ее сопоставление с известными признаками экстремизма (Выявление преступлений экстремистской и террористической направленности, 2013).

Образование – не площадка для политагитации и т.д., преподаватель должен соблюдать профессиональную этику – излагать материал объективно и беспристрастно, анализируя разные подходы (концепции) о событиях, личностях и т.п., что позволит «уйти» от обвинений в сообщении недостоверных сведений, не навязывая (откровенно или посредством внушения) обучающимся ту или иную позицию, не допуская аполитетичности режима.

Заключение

Таким образом, экстремизм – сложный социокультурный феномен, особо опасен молодежный экстремизм, поскольку будущее российского общества и государства зависит от ценностей, которые сегодня исповедуют молодые люди. Поэтому первоочередной в повестке дня является проблема противодействия экстремизму в образовательной среде, выполняющей социализаторские функции, формирующей духовный облик молодежи, предоставляющей возможность в полной мере реализовать

политику государства по работе с молодежью, а ведущим направлением – профилактика, в которой особое место занимают педагогические технологии.

Список литературы

1. Бастрыкин: следователи раскрыли 430 дел об экстремизме в 2023 году. 2023. <https://www.vedomosti.ru/society/news/2024/01/15/1015042-bistrikin-raskrili-430-del-ob-ekstremizme/>
2. Выявление преступлений экстремистской и террористической направленности // Оперативно розыскная террология (открытый фонд): Ассоциация Профессионального Сыска «АПС». 2013. <https://alldetectives.ru/>
3. Вязов А.А., Флоренков В.Н. О молодежном экстремизме в современной Российской Федерации // Образование. Наука. Научные кадры. 2023. № 4. С. 86-88.
4. Глобальный индекс экстремизма: колл. моногр. Под общ. ред. А.И. Бастрыкина, В.П. Кириленко, А.Д. Хлуткова, В.А. Шамахова. СПб.: РАНХиГС, 2023. 416 с.
5. Губанов В.М. Философия противодействию экстремизму в деятельности образовательных учреждений // Пути гармонизации межнациональных отношений и профилактика экстремистских проявлений в молодежной сфере: учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. С.83-90.
6. Губанов В.М., Сметанкина Л.В. Экстремизм в молодежной среде. Концептуальные основы противодействия и педагогические технологии профилактики: уч. пос. СПб.: Изд.-полиграф. ассоциация высших учебных заведений, 2021. 70 с.
7. Путин назвал экстремизм прямой угрозой единству России // ПИК РБК. 2021. <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/61bfbe379a794741a273aa8c?ysclid=>
8. Путин: «Количество экстремистских преступлений возросло, им надо противодействовать». 2023. <https://smotrim.ru/article/3250321>
9. Указ Президента Российской Федерации № 344 от 29.05.2020 г. «Стратегия противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года». 2020. <http://www.kremlin.ru/>
10. Федеральный закон № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» от 25.07.2002: текст с изм. и доп. на 2024 г. <http://government.ru/docs/all/97384/>
11. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. 2012. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
12. Фридинский С.Н. Противодействие экстремистской деятельности (экстремизму) в России (социально-правовое и криминологическое исследование): автореф. дисс. ... д. ю. н. М., 2011. 37 с.
13. Чуносков М. А. Психолого-педагогические аспекты профилактики экстремизма у сельской молодежи // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. Ногинск.: Аналитика Родис, 2016. С. 174-188.

Technologies of countering extremism in the educational environment: specifics of implementation

Vyacheslav M. Gubanov

Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Social Security

A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

St. Petersburg, Russia

lotrec47@ya.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Lyudmila V. Smetankina

Doctor of Philosophy, Associate Professor, Professor of the Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines

Military Academy of Communications named after S.M. Budyonny

St. Petersburg, Russia

lsmetankina.umo@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.04.2024

Accepted 26.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 377.37:316.624.4](045)

DOI 10.25726/s4085-6478-1609-b

EDN HOTNUU

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The problem of extremism in modern society is becoming increasingly relevant, especially among young people. Educational institutions find themselves in the center of the fight against radicalization, as they are the most important institution of socialization and the formation of value orientations among the younger generation. This study analyzes the technologies used to counter extremism in the educational environment, their effectiveness, as well as specific aspects of their implementation. The work is based on a comprehensive methodological approach, including analysis and generalization of existing research on the topic, as well as interviews with teachers, prevention specialists and heads of educational institutions. In the course of the research, methods of qualitative and quantitative data analysis were used, which made it possible to identify specific features and features of the use of various technologies to counter extremism in the educational environment. As a result of the research, the most effective technologies for countering extremism used in the educational environment were identified, including programs for media education, tolerance education and intercultural dialogue, as well as psychological trainings and classes aimed at developing critical thinking. At the same time, the problems of implementing these technologies were identified, including the lack of qualified personnel, the lack of uniform methodological recommendations and significant variability in students' perception of the proposed methods. The discussion of the results of the study shows the need to integrate various approaches and methods in order to create a more comprehensive system for the prevention of extremism in educational institutions. It was found that in order to successfully counteract radicalization, close communication between educational institutions, families and authorities is necessary. The conclusions emphasize the need to develop a holistic strategy integrating educational, informational and social measures to more effectively prevent extremist sentiments among young people. The study showed that successful counteraction to extremism in the educational environment requires an integrated approach and coordination of efforts of all stakeholders. The introduction of integrated technologies will significantly reduce the level of radicalization among young people and increase the resilience of society to extremist influences.

Keywords

extremism, youth extremism, countering extremism, educational environment, technologies for the prevention of extremism.

References

1. Bastrykin: Investigators solved 430 cases of extremism in 2023. 2023. <https://www.vedomosti.ru/society/news/2024/01/15/1015042-bistrikin-raskrili-430-del-ob-ekstremizme/>

2. Identification of crimes of extremist and terrorist orientation // Operational investigative terrorism (open fund): Association of Professional Investigation «APS». 2013. <https://alldetectives.ru/>
3. Vyazov A.A., Florenkov V.N. On youth extremism in the modern Russian Federation // Education. Science. Scientific staff. 2023. № 4. pp. 86-88.
4. The global index of extremism: coll. monograph. Under the general editorship of A.I. Bastrykin, V.P. Kirilenko, A.D. Khlutkov, V.A. Shamakhov. SPb.: RANEPА, 2023. 416 p.
5. Gubanov V.M. Philosophy of countering extremism in the activities of educational institutions // Ways of harmonizing interethnic relations and prevention of extremist manifestations in the youth sphere: an educational and methodological guide. SPb.: Publishing House of A.I. Herzen State Pedagogical University, 2016. pp.83-90.
6. Gubanov V.M., Smetankina L.V. Extremism in the youth environment. Conceptual foundations of counteraction and pedagogical technologies of prevention: study guide. SPb.: Publishing house-polygraph. Association of Higher Educational Institutions, 2021. 70 p
7. Putin called extremism a direct threat to the unity of Russia // PIK RBC. 2021. <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/61bfbe379a794741a273aa8c?ysclid=>
8. Putin: «The number of extremist crimes has increased, they must be countered». 2023. <https://smotrim.ru/article/3250321>
9. Decree of the President of the Russian Federation № 344 dated 05.29.2020 «Strategy for countering extremism in the Russian Federation until 2025». 2020. [http://www.kremlin.ru /](http://www.kremlin.ru/)
10. Federal Law № 114-FZ «On Countering Extremist Activities» dated 07.25.2002: text with amendments and additions for 2024. <http://government.ru/docs/all/97384/>
11. Federal Law № 273-FZ «On Education in the Russian Federation» dated 12.29.2012, 2012. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
12. Fridinsky S.N. Countering extremist activity (extremism) in Russia (socio-legal and criminological research): diss. ... of the D-r of Law. M., 2011. 37 p.
13. Chunosov M. A. Psychological and pedagogical aspects of the prevention of extremism among rural youth // Psychology. Historical and critical reviews and modern research. Noginsk.: Analitika Rodis, 2016. pp.174-188.

Статистический анализ внедрения смешанной модели обучения на занятиях по английскому языку в вузе

Наталья Александровна Глушко

Старший преподаватель

Дальневосточный федеральный университет, Восточный институт – Школа региональных и международных исследований

Владивосток, Россия

glushko.na@dvmfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Виктория Владимировна Женченко

Старший преподаватель

Дальневосточный федеральный университет, Восточный институт – Школа региональных и международных исследований

Владивосток, Россия

zhenchenko.vv@dvmfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.04.2024

Принята 23.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 378.147:811.111'276.6

DOI 10.25726/n7278-1302-1109-x

EDN HPEUNT

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье дается определение и освещаются теоретические основы смешанного обучения, затрагивается актуальность проблемы его внедрения, отражается мнение учащихся об обучении в смешанном формате. Цель статьи – представить результаты внедрения модели смешанного обучения в высшей школе. Материалами послужили основные модели смешанного обучения, рассмотренные с помощью проведенного опроса среди обучающихся Дальневосточного федерального университета. В результате анализа данных, полученных в ходе анкетирования студентов, были сделаны выводы и даны рекомендации по использованию модели смешанного обучения на занятиях по английскому языку.

Ключевые слова

смешанное обучение, электронное обучение, онлайн-обучение, дистанционное обучение, ЛМС, иностранный язык.

Введение

В настоящее время по-прежнему актуальным остается применения новых форм выстраивания образовательного процесса. Период пандемии вызвал активную дискуссию о разнообразии средств и методических приемов, которые применяются при дистанционном и смешанном обучении. В этой связи в последние несколько лет перед учебными заведениями разного уровня и направленности остро встал вопрос о переходе на смешанный тип обучения (англ. blended learning). Это обусловлено не столько стремительно развивающимся технологическим прогрессом, сколько объективной производственной необходимостью, которая частично была вызвана затяжной пандемией.

С помощью и посредством смешанного обучения решаются как задачи обеспечения безопасности здоровья учащихся и преподавателей, так и предоставления широкого спектра информационных источников, ресурсов и современных технологий для саморазвития, углубления полученных знаний и совершенствования различных навыков без потерь для учебного процесса.

Материалы и методы исследования

В первой части статьи представляется краткое обзорное исследование содержания научных публикаций по исследуемой теме. Для написания второй части авторами был проведен опрос студентов, окончивших семестр обучения по дисциплине «Иностранный язык» в формате смешанного обучения (традиционного с веб-поддержкой), результаты которого были обработаны путем систематизации собранных данных и графического представления результатов.

В ходе теоретического анализа литературы были выделены основные модели смешанного обучения, которые могут быть применены в преподавании в высшей школе, так как требуют определенного уровня самодисциплины, самоконтроля и осознанной мотивированности обучающихся. Представлено понятие LMS-технологий.

Результаты и обсуждение

Следует отметить, что понятие «смешанное обучения» не является новым для системы образования. Некоторые источники свидетельствуют о том, что уже с начала 1970-х годов формат электронной переписки в общении между учащимися и преподавателями стал применяться в большом количестве открытых мировых университетов (Рыманова, 2015).

В попытке дать определение понятию «смешанное обучение», обратимся к работам ряда исследователей. Бонк и Грэхам (2006) описывают смешанное обучение как сочетание обучения «лицом к лицу» (face-to-face instruction) и с помощью компьютера (computer-mediated instruction) (Иванова, 2014). Эта же идея близка Collis и Моopen, хотя авторы склоняются к тому, что это сочетание обучения в ходе личного общения и электронного обучения, при этом онлайн-обучение логически продолжает работу в аудитории (Collis, 2001).

Выделяется более 40 моделей смешанного обучения, которые отличаются уровнем эффективности. Наиболее доступная для понимания классификация включает следующие модели (виды) смешанного обучения:

- традиционное обучение с веб-поддержкой (1-29% курса реализуется в сети: доставка контента, минимальное взаимодействие через LMS при выполнении самостоятельной работы студентами);
- смешанное обучение – blended-learning (30-79% курса реализуется в сети: комбинирует обучение в аудитории с занятиями в сети);
- полное онлайн обучение (более 80% курса в сети, часто совсем без очного взаимодействия).

Рассмотрим подробнее некоторые из моделей смешанного обучения, которые могут применяться при работе с учащимися как старшей школы, так и высших учебных заведений.

1. Перевернутый класс (Flipped Classroom). Считается одной из самых простых для реализации моделей. Она подразумевает минимум фронтальной работы (преподаватель дает представление о теме, учащиеся слушают) и дает возможность включить в занятие интерактивные формы работы. Большую часть ознакомительной работы учащиеся осуществляют дома в учебном онлайн-пространстве с использованием собственных электронных устройств с доступом к интернету. Классная работа заключается в закреплении материала и его практическая отработка, которая может быть представлена в виде проектной деятельности, семинара или в других интерактивных формах.

2. Гибкая модель (Flex Model). В основе гибкой модели смешанного обучения лежит принцип отсутствия ограничения обучающихся по времени тем или иным видом учебной деятельности. Учащиеся самостоятельно планируют свою работу, составляя график, с возможностью выбора темы и темпа, в котором им будет комфортно изучать материал. В этой модели в большей степени

задействована онлайн-среда. Преподаватель осуществляет работу с небольшими группами или в индивидуальном режиме с учениками, которым необходима помощь (Глушко, 2020). Эта модель признается наиболее эффективной для обучения школьников старших классов, студентов и взрослых, так как требует высокого уровня самоорганизации.

3. Модель «Смешай сам» (Self-Blend Model). Студент самостоятельно принимает решение, в каких из традиционных курсов у него есть необходимость дополнить их дистанционными онлайн-занятиями. Модель Self Blend подходит в тех случаях, когда студентов испытывает потребность в определенных знаниях, которые не включаются в традиционный список курсов.

4. «Драйвер – онлайн обучение» (Online Driver Model). В основном эта модель предполагает обучение онлайн – через платформу и удаленный контакт с преподавателем. Однако опционально или по требованию могут быть добавлены проверочные очные занятия и встречи с преподавателем либо ментором. Идеальным решением, по нашему мнению, и точке зрения ряда других исследователей является осуществление очного и дистанционного обучения (blended learning) в комплексе (Полат, 2008).

В Дальневосточном федеральном университете в течение ряда лет существует практика деления групп на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» (английский) по уровням, согласно знанию языка. Для деления на языковые группы и определения уровня владения языком применяется Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (англ. Common European Framework of Reference, CEFR). Подобный принцип распространяется не только на студентов, у которых иностранный язык является профильной дисциплиной, но и студентов неязыковых направлений (при поступлении на которые не требуется ЕГЭ по английскому языку). Подобная практика доказала свою оправданность и эффективность и зарекомендовала себя как основополагающая среди преподавателей вуза (Глушко, 2019).

Внедрение смешанного формата обучения в рамках занятий по английскому языку началось с выполнения студентами части заданий самостоятельно на платформах LMS Blackboard (2013-2024 учебные года), Cambridge LMS (2015-2017 учебные года) и Skyeng (2020-2021 учебный год), разгружая часы аудиторных занятий для других видов активностей и повышая мотивацию студентов к изучению языка посредством современных интерактивных технологий. Применение данного смешанного формата было принято положительно как студентами, так и преподавателями вуза, что и привело к разработке собственной внутривузовской платформы LMS ДВФУ для продолжения работы с блендом традиционного и дистанционного видов учебной деятельности.

Словарь терминов и понятий цифровой дидактики дает следующее определение систему управления обучением как технологическую платформу, через которую студенты получают доступ к онлайн курсам (Ломовцева, 2021). Согласно справочным материалам, предоставленным системой дистанционного обучения по программам дополнительного образования Казанского национального исследовательского технического университета, «Система управления обучением, СУО (англ.: Learning Management System, LMS) информационная система, предназначенная для обеспечения административной и технической поддержки процессов, связанных с электронным обучением, и является программным обеспечением для разработки электронных курсов, их размещения и проведения непосредственного электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий, анализа активности студентов, выставления оценок и т.д.» (Кадирова, 2018).

По мнению ряда исследователей, эта система имеет как свои преимущества, так и недостатки (Баймулдина, 2006; Иванова, 2014; Кабанова, 2014). Среди преимуществ можно выделить следующие:

- для загрузки и выполнения заданий требуется только подключение к интернету и регистрация аккаунта;
- выполнение заданий может осуществляться как самостоятельно в качестве внеаудиторных заданий, так и в ходе занятия как элемент интерактива и повышения интереса и мотивации к изучению дисциплины;
- наличие функций по настройке работы с курсом (последовательность прохождения уроков, критерии оценивания, комплекс дополнительных заданий и т.д.);

– присвоение пользователям различных ролей: пользователь, автор и администратор, имеющие определенные права и возможности (присоединение или удаление пользователей, редактирование курса, прохождение курса и размещение комментариев).

К недостаткам LMS можно отнести:

- лимитированность средств разработки учебно-методического контента;
- в зависимости от платформы неудобный интерфейс;
- отсутствие непосредственного оперативного контроля преподавателя за выполнением задания и мгновенного снятия трудностей в его выполнении и т.д.

В этой связи было принято решение проанализировать удовлетворенность студентов смешением традиционного формата обучения и использования веб-платформы с акцентом на их отношении к применению данных форматов в самостоятельной работе.

Изучив труды Гордеевой Е.Н., Загвянского В.И. и Руденко В.А. о применении метода анкетирования и опроса в педагогическом исследовании для выявления эффективности использования новых методик в преподавании, в качестве диагностического инструмента была разработана и использована авторская анкета (Загвязинский, 2012). Анкета была анонимной и состояла из 20 вопросов, 19 из которых были обязательные и содержали заданные варианты ответа, как и возможность написать своего. Кроме того, респондентам был предложен 1 открытый вопрос, не обязательный для заполнения. Анкета включала в себя вопросы как общего характера (об отношении студентов к дисциплине «Иностранный язык»), так и более частные вопросы об этапах и аспектах самостоятельной работы онлайн, о ее преимуществах и недостатках.

На момент проведения анкетирования все респонденты, студенты первого и второго года обучения на бакалавриате, изучающие дисциплину «Иностранный язык» (английский) по курсу General English, окончили весенний семестр 2023-2024 учебного года с применением формата смешанного обучения. Количество респондентов, ответивших на вопросы анкеты, составило 242 человека, из них 148 человек – учащиеся инженерных направлений подготовки, и 94 человека – экономических направлений подготовки. Из всего количества респондентов 102 человека – уровень владения английским А1, 44 человека – А2, 92 человека – В1, и 4 человека – В2. Выбор групп для проведения опроса был неслучайным: все участники не сдавали ЕГЭ по английскому языку, поэтому уровень владения языком внутри групп значительно разнится. Также варьируется и мотивация студентов к изучению языка (Глушко, 2020).

Количество часов, выделяемых на аудиторные занятия по иностранному языку, варьировалось в зависимости от группы и направления подготовки от 2 ч (1 пара) до 4 ч (две пары) в неделю.

Стоит отметить, что оценка и результаты выполнения работы онлайн также варьировались: в половине групп были установлены сроки выполнения, было ограничено количество попыток прохождения заданий, и, если дисциплина заканчивалась оценкой (экзаменом), то за работы выставлялись соответствующие оценки, которые учитывались при подведении итогов семестра. Если дисциплина заканчивалась «зачетом», то сроки выполнения работ онлайн не ограничивались, при этом учитывалось только выполнение/невыполнение задания.

В целях изучения отношения к занятиям по «Иностранному языку» студентам было предложено ответить на вопрос: «Как вы относитесь к занятиям по английскому языку?». Ответы респондентов ранжировались следующим образом:

- «Занятия мне интересны, учусь с удовольствием» – 102 человека (42,15%);
- «Занимаюсь в основном с удовольствием» – 101 человек (41,73%);
- «Занимаюсь, потому что дисциплина входит в учебный план» – 34 человека (14,05%);
- «Мне безразлично» – 5 человек (2,07%);
- «Занятия мне не нравятся» – 0 человек.

Результаты ответа на первый вопрос анкетирования представлены круговой диаграммой на рисунке 1. Полученные данные свидетельствуют о достаточно высоком уровне заинтересованности студентов в занятиях по английскому языку (83,4%).



Рисунок 1. Результаты ответов на вопрос: «Как вы относитесь к занятиям по английскому языку?»

В то же время дополнительный интерес к изучению языка и, возможно, использованию для этого именно онлайн платформы, выразило гораздо меньшее количество студентов: на вопрос о желании выполнять дополнительные задания, не заданные/не обозначенные преподавателем, только 84 человека (34,7%) ответили положительно.

Остальные вопросы затрагивали непосредственно самостоятельную работу в онлайн. На вопрос «Каковы ваши впечатления от онлайн работы в целом?» были получены следующие ответы:

- «Все супер!» – 72 человека (29,8%);
- «В принципе неплохо» – 132 человека (54,5%);
- «Мне все равно» – 6 человек (2,5%);
- «Такой формат по большей части не понравился» – 26 человек (10,7%);
- «Совершенно не понравилось» – 6 человек (2,5%).

При том что на данный вопрос получено 13,2% ответов студентов, кто был полностью не доволен работой онлайн, 84,3% в целом довольны таким форматом.

Графическая иллюстрация ответов на вышеуказанный вопрос представлена на следующей диаграмме (рис. 2).

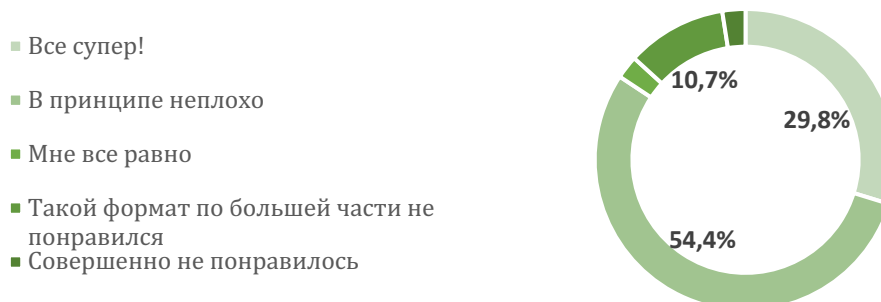


Рисунок 2. Результаты ответов на вопрос: «Каковы ваши впечатления от онлайн работы в целом?»

Результаты анкетирования по вопросу основных преимуществ выполнения самостоятельной работы в формате онлайн (например, домашних заданий) отражены на гистограмме на рисунке 3 и распределились следующим образом (респондентам было предложено выбрать только один вариант):

- «Возможность выполнять домашнее задание в любом месте» (например, пока еду в автобусе) – 96 (39,7%);
- «Интереснее выполнять в интерактивной форме, чем на бумаге (или с электронной копии учебника)» – 86 человек (35,5%);
- «Экономия времени в классе на проверку домашнего задания: преподаватель посмотрел все онлайн и не надо читать/проверять всем вместе» – 52 человек (21,5%);
- «Прозрачность итоговых баллов» – 4 человека (1,7%).

Кроме того, студенты написали свои ответы:

– «Плюсов нет, одни минусы» – 2 человека (0,8%).

– «В заданиях есть шпаргалки с грамматическими нормами и лексикой, легко проверить себя» – 2 человека (0,8%).

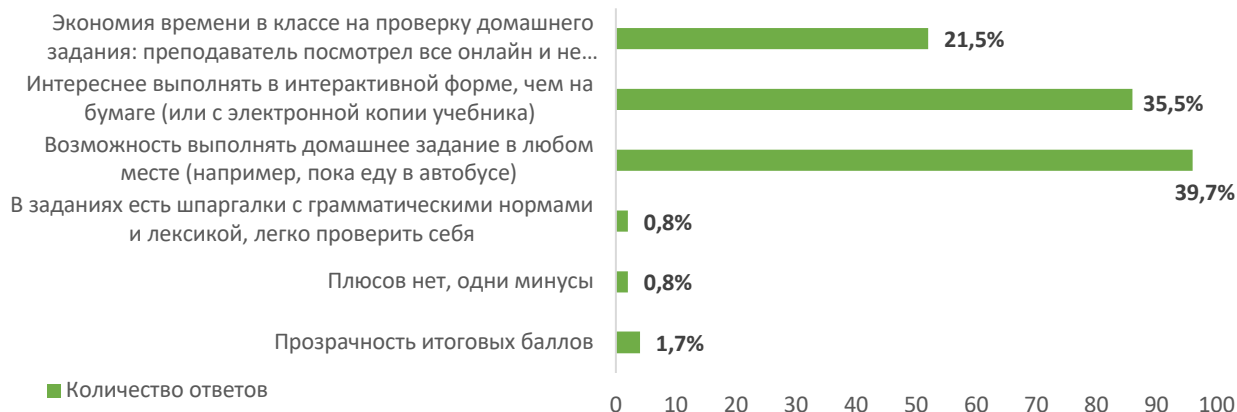


Рисунок 3. Результаты ответов на вопрос: «Отметьте самый главный плюс выполнения самостоятельной работы онлайн (например, онлайн домашних заданий)»

Большой интерес у респондентов вызвал вопрос о недостатках и минусах самостоятельной работы онлайн (на который также было предложено выбрать только один ответ). Результаты ответов, выбранных из предложенных вариантов, представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты ответов на вопрос: «Отметьте самый главный недостаток/минус выполнения самостоятельной работы онлайн (например онлайн домашних заданий)»

На мой взгляд, онлайн задания включали в себя слишком много упражнений (больше, чем «традиционные» задания).	98 чел. (40,5%)
Не у кого спросить, когда непонятно. Приходится ждать занятие для общения с преподавателем и не делать вовремя задание или выполнять его не так качественно, как после разъяснений.	50 чел. (20,7%)
Мне не понравился «перевёрнутый» ход подачи материала: вначале делаем онлайн, потом разбираем в классе тему.	24 чел. (9,9%)
У нас пары были в дистанционном формате, поэтому делать домашнее задание тоже на компьютере – это был перебор.	14 чел. (5,8%)
Не у кого спросить, когда непонятно. Самому лень искать разъяснения, поэтому выполняю задания «для галочки», но не вижу в этом толку.	8 чел. (3,3%)
Мне не нравится / я не умею печатать на английском.	0 чел.

Таким образом, на этот вопрос студенты дали наибольшее количество своих вариантов ответов (48 чел. / 19,8%).

Приведем несколько обобщенных примеров (орфография и пунктуация респондентов сохранены):

– «Вполне доволен / Все понравилось»;

– «Из-за оценок за домашние задания складывается итоговая оценка, что неправильно. Какой смысл мне действительно тренироваться и пытаться решить самому, если из-за этого пострадает оценка, а вследствие, стипендия и место на кампусе?»;

– «Иногда были ошибки в работе онлайн системы, а иногда просто срывалась кнопка мыши и ответ ставился не туда»;

– «Иногда зависал интернет»;

- «Минусов нет»;
- «Не во всех заданиях сразу понятно, что именно нужно сделать»;
- «Нет живого общения»;
- «Я люблю работать в аудитории».

Из ответов можно сделать вывод, что основные проблемы, возникшие у студентов при работе в онлайн-среде, были технического характера (работа платформы, интернет-соединение). Распределение ответов представлено на рисунке 4.

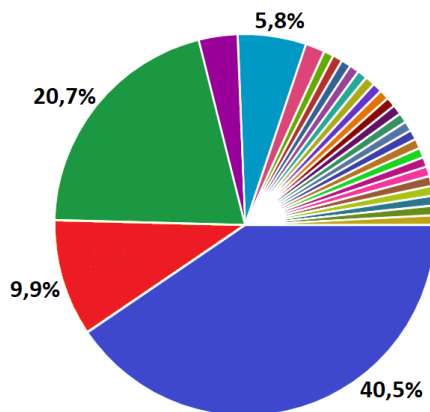


Рисунок 4. Результаты ответов на вопрос: «Отметьте самый главный недостаток/минус выполнения самостоятельной работы онлайн (например, онлайн домашних заданий)»

Стоит отметить, что почти 10% студентов не понравился формат смешанного обучения, если материал вначале изучается самостоятельно (перевернутый класс – Flipped Classroom), а после разбирается и/или закрепляется в аудитории.

В ответ на вопрос о необходимости все задания для самостоятельной работы выносить в онлайн только 30 человек (12,4%) ответили положительно, вдвое больше – 68 человек (28,1%) – ответили отрицательно, больше половины – 138 человек (57%) – выбрали смешанный вариант «50% онлайн, 50% традиционных», и лишь 6 человек (2,5%) отметили, что им неважен формат или они затрудняются ответить. Графическая иллюстрация ответов представлена на рисунке 5.

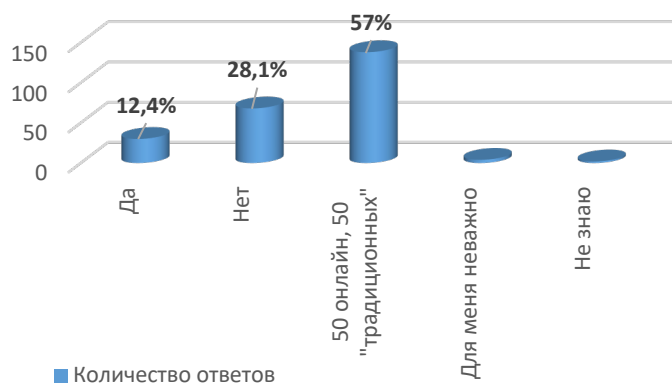


Рисунок 5. Результаты ответов на вопрос: «Считаете ли вы, что полностью все задания для самостоятельной работы должны быть только онлайн?»

Рассмотрим еще один вопрос, имеющий, на взгляд авторов, интерес для преподавателей: большая часть студентов не отметили повышенной эффективности от выполнения самостоятельной работы онлайн. Как видно из диаграммы на рисунке 6, на вопрос «Считаете ли вы проведение

самостоятельной работы онлайн полезнее/эффективнее традиционных офлайн-заданий?» только 36 человек (14,9%) ответили положительно, чуть больше – 42 человека (17,3%) – отрицательно, а остальные 164 респондента (67,8%) выбрали смешанный вариант 50/50 процентов.

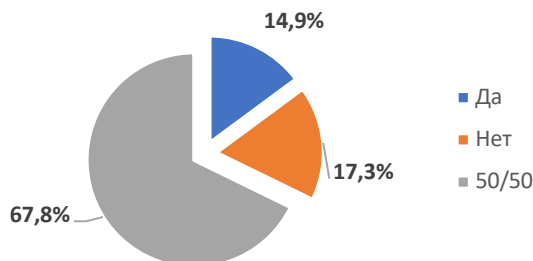
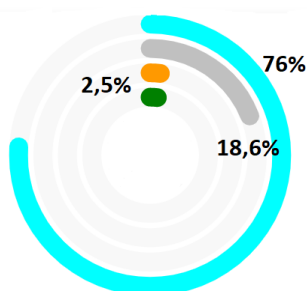


Рисунок 6. Результаты ответов на вопрос: «Считаете ли вы проведение самостоятельной работы онлайн полезнее/ эффективнее традиционных офлайн заданий?»

Так как в ДВФУ на занятиях по английскому уже применялись различные платформы для организации модели смешанного обучения, преподаватели неоднократно отмечали, что, к сожалению, не все студенты сами выполняют задания онлайн самостоятельно. Поэтому в опрос были включены следующие два вопроса (напомним, что заполнение документа было полностью анонимным, что позволило получить честные ответы): «Вы сами выполняли онлайн задания или просили кого-то, кто лучше владеет языком, выполнять задания за вас?», и «Если выше вы ответили, что кто-то делал упражнения за вас, то почему? Если нет, выберите ответ «неактуально». Итоги опроса студентов представлены на рисунках 7 и 8.

На вопрос «на честность» 184 (76%) респондента ответили, что выполняли онлайн работу самостоятельно. 45 человек (18,6%) заявили, что обращались за помощью, но частично (50/50), 6 (2,5%) студентов отметили, что работы за них выполнял кто-то другой, еще 6 (2,5%) – выбрали вариант: «В основном сам, но иногда возникали трудности – тогда обращался за помощью к друзьям». Один респондент написал свой вариант: «Делал сам, но с переводчиком и кучей открытых правил, потому что за дз складывается оценка за семестр и поэтому слишком большой и неоправданный риск решать самому» (сохранены орфография и пунктуация автора).



- «Делал все сам»
- «Просил(а) помощь, но 50/50»
- «За меня упражнения делал другой человек»
- «В основном сам, но иногда возникали трудности – тогда обращался за помощью к друзьям»

Рисунок 7. Результаты ответов на вопрос: «Считаете ли вы проведение самостоятельной работы онлайн полезнее/эффективнее традиционных офлайн заданий?»

В причинах, почему за некоторых респондентов работу онлайн выполняли другие, было указано следующее: 22 человека (9,1%) переживали за итоговые баллы и оценку, 12 человек (5%) ответили, что у них не было времени выполнять работы самостоятельно, 6 человек (2,5%) признались, что им было лень выполнять работу самим, 4 студента (1,7%) выбрали ответ: «Мне было не интересно», 2 человека (0,8%) заявили, что иногда им было непонятно, как выполнять задания, и тогда они обращались за помощью, еще несколько респондентов оставили свои несоответствующие вопросу ответы, наконец, один студент написал свой вариант: «Я делал сам, так как знания важнее итоговой оценки, хоть и обидно

что возможно лишусь повышенной стипендии» (сохранены орфография и пунктуация автора). Остальные 192 студента (79,3%) выбрали вариант ответа «неактуально», так как выполняли работу самостоятельно (что практически полностью совпадает с количеством ответов «делал все сам» на предыдущий вопрос).

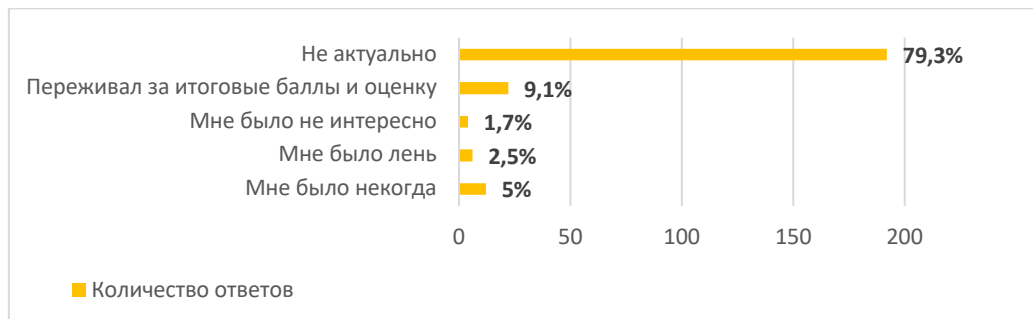


Рисунок 8. Результаты ответов на вопрос: «Если выше вы ответили, что кто-то делал упражнения за вас, то почему? Если нет, выберите ответ "неактуально"»

В дополнение к ответам на обязательные вопросы респонденты написали свои комментарии в последнем – «открытом» вопросе (92 комментария). Разбор данных комментариев позволяют сделать вывод, что большинству студентов понравилась смешанная форма обучения: «хорошо», «все понравилось», «задания необычные и интересные» и т.д. Что же касается непосредственно языковой дисциплины, то обучающимися были высоко оценены удобство и эффективность отработки грамматических конструкций и работа с аудированием (восприятие речи на слух через аудио и видео формат). Много положительных комментариев было написано о прозрачности и своевременности/скорости системы оценивания и начислении баллов системой.

Как видно из ответов, студенты не отрицают и минусы работы в смешанном формате, связанные непосредственно с онлайн составляющей: чувствительность используемой платформы к различным символам (не засчитывался или выдавал ошибку апостроф с устройств, работающих на разном программном обеспечении); необходимость быть внимательнее, чем при выполнении задания в традиционном письменном варианте, так как при случайном внесении лишнего символа в окно ответа система показывала ошибку (особое внимание в комментариях было уделено знакам препинания) – то есть при правильном ответе и выполнении задания из-за технических моментов студентам приходилось тратить много времени на поиск ошибки, которой не было. Несмотря на то, что в анкете в ответе на вопрос «Отметьте самый главный недостаток/минус выполнения самостоятельной работы онлайн (например, онлайн домашних заданий)» никто не выбрал ответ «Мне не нравится/Я не умею печатать на английском», несколько человек в комментариях отметили необходимость печатать по-английски как недостаток такого формата работы.

Отдельно стоит отметить, что не всем понравился формат перевернутого класса, так как респондентам показалось сложным изучать новые темы самостоятельно, без предварительной подготовки, особенно если объяснения тех же грамматических правил в онлайн-материалах представлено на иностранном языке. Опрашиваемые написали, что им «сложно изучать темы без предварительной подготовки», – такие комментарии были получены от студентов разных языковых уровней, не только начального (у кого данное непонимание было бы частично оправданным).

Конечно, не обошлось и без категоричных комментариев, отрицающих эффективность и удобство работы онлайн: «На очных занятиях и при очном выполнении заданий лучше и проще усваивать материал, а также проще обсудить все возникающие вопросы с преподавателем», или «мне приятнее работать на бумаге, чем в электронном формате». Помимо этого, был получен следующий комментарий: «На множество вопросов про онлайн-обучение я ответил негативно не из-за конкретно английского языка, а из-за обучения в принципе» (орфография и пунктуация авторов комментариев сохранены).

Заключение

Таким образом, на основании данных дескриптивного анализа собранных ответов по всем вопросам анкеты, а также обобщения дополнительных комментариев, написанных респондентами, можно сформулировать следующие рекомендации для работы с применением смешанной модели обучения:

1) Для качественной проработки учебного материала, количество попыток для выполнения задания онлайн должно быть неограниченно. Кроме того, выполнение задания приносит ощущение успешности и может положительно влиять на мотивацию к дальнейшему изучению дисциплины.

2) Для соблюдения рекомендованных сроков выполнения работ можно устанавливать в ЛМС автоматические напоминания, но не выставлять жесткие сроки: если кто-то из студентов по разным причинам не успеет сдать онлайн задание, и оно «закроется» системой, то он полностью лишится возможности его выполнить.

3) Основные обязательные задания онлайн лучше «открывать» для работы поэтапно, по мере прохождения материала дисциплины и согласно плану работы. Это снизит уровень субъективной оценки о больших объемах материала и работы. Но, при этом для тех студентов, кто хочет двигаться с опережением или заинтересован в большей отработке материала (с целью реализации дифференцированного подхода), помимо основных заданий в ЛМС должны быть загружены дополнительные.

4) Из-за того, что многие респонденты поделились своими тревогами касательно взаимосвязи работы в ЛМС и итоговой оценки по дисциплине, предпочтительнее оценивать общее выполнение объема работы по принципу «да/нет» (выполнено или нет), а не на определенную оценку или балл, чтобы онлайн задания способствовали закреплению и отработке информации, и освоению дисциплины. Этому же способствуют рекомендации 1 и 2.

Резюмируя, отметим, что перспективами дальнейшего исследования использования модели смешанного обучения в вузе, в частности, на занятиях по «Иностранному языку», могут являться более детальное изучение и анализ эффективности функционала платформ для повышения уровня владения языком, а также разработка методических рекомендаций по наиболее продуктивному применению онлайн-технологий для языковой подготовки.

Список литературы

1. Баймулдина Н.С., Калмуханбетова С.О., Бозжигитова Ж.Б. Новые информационные технологии в образовании // Мат. VII Междунар. науч.-практ. конф. Алматы: Изд-во ГЦНТО, 2006. С. 35-39.
2. Глушко Н.А. Стриминговая модель обучения иностранному языку: опыт внедрения в вузе. М.: Изд-во современного гуманитарного университета. С. 100-116.
3. Глушко Н.А. Стриминговая модель обучения иностранному языку в вузе: статистический анализ для оценки эффектов сообучения // Управление образованием: теория и практика. 2020. № 1(37). С. 133-148.
4. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: уч. пос. для студ. высш. учеб. зав., обучающихся по специальностям: 050706 (031000) «Педагогика и психология», 050701 (033400) «Педагогика». 7-е изд., стер. М.: Академия, 2012. 206 с.
5. Иванова П.О. Преимущества LMS Moodle в сравнении с другими системами обучения e-learning // Вопросы методики преподавания в вузе. 2014. №3(17). С. 219-223.
6. Кабанова Е.А. Использование электронных устройств в процессе обучения иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2014. № 3(17). С. 223-229.
7. Кадирова Л.А., Абдукодирова П.Т. Сравнительный анализ систем управления обучением // Молодой ученый. 2018. № 50(236). С. 334-337.
8. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения: уч. пос. для студ. высш. учеб. зав., обучающихся по педагогическим специальностям ОПД.Ф.02 «Педагогика». Под ред. Е.С. Полат. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 391 с.

9. Руденко В.А. Анкета и интервью в педагогическом исследовании // Социс. 2005. № 4. С.30-37.
10. Рыманова И.Е. История развития электронных технологий в преподавании иностранных языков // Молодой ученый. 2015. № 11(91). С. 1481-1484.
11. Ломовцева Н.В., Заречнева К.М., Ушакова О.В., Ярина С. Ю. Словарь терминов и понятий цифровой дидактики. Екатеринбург: РГППУ: Ажур, 2021. 84 с.
12. Bonk C.J, Graham R.G., Gross J. The handbook of blended learning: global perspectives, local designs. S-F.: Jossey-Bass Pfeiffer, 2006.
13. Clark D. Blended learning: An epic white paper. Brighton: Epic Group plc, 2003. 44 p.
14. Collis B. Flexible learning in a digital world: experiences and expectations Betty Collis and Jef Moonen. L.: Kogan Page, 2001, 232 p.

Statistical analysis of the results of a mixed learning model in English classes at a university

Natalia A. Glushko

Senior Lecturer

Far Eastern Federal University, Oriental Institute-School of Regional and International Studies

Vladivostok, Russia

glushko.na@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Victoria V. Zhenchenko

Senior Lecturer

Far Eastern Federal University, Oriental Institute-School of Regional and International Studies

Vladivostok, Russia

zhenchenko.vv@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.04.2024

Accepted 23.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 378.147:811.111'276.6

DOI 10.25726/n7278-1302-1109-x

EDN HPEUNT

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article defines and highlights the theoretical foundations of blended learning, touches on the relevance of the problem of its implementation, reflects the opinion of students about learning in a mixed format. The purpose of the article is to present the results of the implementation of the mixed learning model in higher education. The materials were the main models of blended learning, considered with the help of a survey conducted among students of the Far Eastern Federal University. As a result of the analysis of the data obtained during the survey of students, conclusions were drawn and recommendations were given on the use of a mixed learning model in English classes.

Keywords

blended learning, e-learning, online learning, distance learning, VMI, foreign language.

References

1. Baymuldina N.S., Kalmukhanbetova S.O., Bozzhigitova Zh.B. New information technologies in education // Mat. VII Intern. scien. and prac. conf. Almaty: Publishing House of the State Scientific and Technical University, 2006. pp. 35-39.
2. Glushko N.A. Streaming model of teaching a foreign language: the experience of implementation in higher education. M.: Publishing House of the Modern Humanitarian University. pp. 100-116.
3. Glushko N.A. Streaming model of teaching a foreign language in higher education: statistical analysis to assess the effects of co-education // Education Management: theory and practice. 2020. № 1(37). pp. 133-148.
4. Zagvyazinsky V.I., Atakhanov R. Methodology and methods of psychological and pedagogical research: academic settlement for students. higher. head of studies, students in the specialties: 050706 (031000) «Pedagogy and psychology», 050701 (033400) «Pedagogy». 7th ed., ster. M.: Academy, 2012. 206 p.
5. Ivanova P.O. Advantages of LMS Moodle in comparison with other e-learning learning systems // Questions of teaching methods at the university. 2014. № 3(17). pp. 219-223.
6. Kabanova E.A. The use of electronic devices in the process of teaching a foreign language // Questions of teaching methods at the university. 2014. № 3(17). pp. 223-229.
7. Kadirova L.A., Abdukodirova P.T. Comparative analysis of learning management systems // Young Scientist. 2018. № 50(236). pp. 334-337.
8. Polat E.S. Pedagogical technologies of distance learning: academic settlement for students. higher. head of studies, students in pedagogical specialties OPD.F.02 «Pedagogy». Ed. by E.S. Polat. 2nd ed., ster. M.: Academy, 2008. 391 p.
9. Rudenko V.A. Questionnaire and interview in pedagogical research // Socis. 2005. № 4. pp.30-37.
10. Rymanova I.E. The history of the development of electronic technologies in teaching foreign languages // Young scientist. 2015. № 11(91). pp. 1481-1484.
11. Lomovtseva N.V., Zarechneva K.M., Ushakova O.V., Yarina S. Yu. Dictionary of terms and concepts of digital didactics. Yekaterinburg: RGPPU: Azhur, 2021. 84 p.12.
12. Bonk C.J, Graham R.G. The handbook of blended learning: global perspectives, local designs. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer, 2006.
13. Clark D. Blended learning: An epic white paper. Brighton: Epic Group plc, 2003. 44 p.
14. Collis B. Flexible learning in a digital world: experiences and expectations Betty Collis and Jef Moonen. L.: Kogan Page, 2001, 232 p.

Причины профессиональной депривации и ее место в самоопределении личности

Сергей Иванович Ворошилов

Начальник цикла – старший преподаватель
Уфимский университет науки и технологий
Уфа, Россия
Segawor@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.04.2024

Принята 21.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 159.923.2:331.101.3

DOI 10.25726/a6740-0061-7587-e

EDN FRXJTW

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Выбор профессии является неотъемлемым этапом в жизни каждого члена общества, от правильности этого решения и способности его реализовать зависит не только потенциальное финансовое состояние, но и его ментальное здоровье личности. В работе поднята проблема самоопределения личности в эпоху быстро меняющихся нестабильных рынка труда и набора востребованных профессий. Показан механизм кризисного восприятия профессиональных выбора и переориентации. Описана профессиональная депривация работающих людей на пути пересамопределения при актуализации профессии относительно социально-экономических потребностей и различных личностных стимулов, а также студентов, вовремя не определившихся с профессиональной направленностью, поступивших на нежеланное направление или в течение учебы осознавших нежелание учиться по выбранному направлению или невостребованное положение осваиваемой профессии на рынке труда. Обоснована важность предупреждения и недопущения кризисных ситуаций в определении индивидом своего места в образовательном и профессиональном пространстве.

Ключевые слова

депривация, профессиональная депривация, профессиональное самоопределение, профессиональное пересамопределение, самореализация, профессиональное развитие, депрессия, фрустрация, квалифицированные специалисты, социально-экономические-потребности, профессиональной переориентации, смена профессии, высшие учебные заведения, высшее образование, специальное образование.

Введение

Профессиональное самоопределение является одним из основополагающих и наиболее важных аспектов в жизни человека, итог которого имеет значение не только для индивида, но также для общества, частью которого он является. В то же время характер течения данного процесса напрямую зависит от социально-экономической обстановки, сложившейся в обществе и характеризующейся высокой динамичностью и активной интеграцией высокотехнологичных средств во все сферы деятельности. Возникновение новых тенденций влияет на актуальность различных профессий и тем самым сдвигает социально-экономические потребности в сторону более необходимых на данный момент специальностей.

Такое явление неоднозначно сказывается на уже получивших образование по какой-либо специализации людях, так как уже определившиеся с профессией индивиды могут испытывать недовольство той сферой деятельности, в которую они вовлечены. Это впоследствии приводит либо к нежеланию работать по профессии, либо к стремлению сменить ее на более актуальную – пересамеоопределению и профессиональной переориентации. Причем затрагивает данное явление не только тех, кто уже получил образование и работал какое-то время по специальности, но и студентов, поступивших в высшее учебное заведение и осознавших свое неудовлетворение от будущей профессии.

Проблема невозможности по разным причинам актуализировать свои навыки и профессию в соответствии со своими внутренними ощущениями, возможностями, мировоззрением и конъюнктурой рынка определяется как профессиональная депривация. Игнорирование этой проблемы влечет за собой не только негативное влияние на психическое состояние индивида, неспособного удовлетворить свои потребности в рамках профессии, но и снижение уровня профессиональной развитости общества, теряющего высокоспециализированных специалистов.

Материалы и методы исследования

Теоретической базой исследования послужили статьи по педагогике, психологии, социологии, анализирующие проблемы самоопределения, жизненных переориентации и пересамеоопределений, деприваций. А также работы, посвященные изучению системы образования: ее трансформациям, реформациям, роли обучающегося в ней. Широкий круг разноспециализированных источников явился основой комплексной междисциплинарной систематизации знаний об актуальной проблеме профессиональных депривации и пересамеоопределения.

Результаты и обсуждение

Процесс профессионального самоопределения характеризуется стремлением индивида к самоанализу, пониманию собственных способностей и ценностей, а также соответствия своих особенностей требованиям выбираемой профессии, что в случае неудовлетворенности полученными результатами вызывает у человека желание развития у себя необходимых способностей. Причем профессиональное самоопределение напрямую связано с профессиональным развитием человека, представляющим собой тесное переплетение онтогенетического развития личности, проходящего в течение всей жизни, с ее профессионализацией (Батырева, 2003). Поэтому данный процесс не оканчивается на моменте выбора своей профессии, он протекает в течение всей жизни человека, развивая его отношение не только к будущей или уже выбранной специальности, но и к самому себе, как к непосредственному участнику профессиональной деятельности (Маркова, 1996).

В процессе базового эволюционного профессионального самоопределения принято выделять несколько стадий, соответствующих основным этапам понимания личностью своей деятельности: формирование профессионально ориентированных склонностей и интересов, осуществление выбора профессионального пути и появление профессиональных намерений, получение профессиональной подготовки, формирование профессиональной позиции и профессиональная адаптация, появление профессионального менталитета и идентификация с профессиональным сообществом, способность к самопроектированию профессиональной деятельности – пик профессионального развития (Батырева, 2003; Зеер, 2008; Бодров, 2001; Климов, 1996).

При этом сегодня нормой считается, когда переход от одной стадии к другой проходит нестабильно: ходе него происходят кризисы, периоды кардинального изменения профессионального сознания и поведения, а также смены вектора профессионального развития личности. В ходе подобных кризисов, во-первых, меняются личностные цели и социально-профессиональная позиция, во-вторых, закладываются основы для последующей трансформации способов выполнения деятельности, что приводит к переменам во взаимоотношениях с окружающей действительностью, а в некоторых случаях – к смене профессии (Зеер, 2008).

Среди самых значимых кризисов можно выделить следующие три: когда студент с самого начала обучается не на той образовательной программе, на которой хотел (из-за того, что к моменту

поступления еще не определился с будущей специализацией, из-за недостаточного количества для поступления экзаменационных баллов или неподъемной цены желаемого направления), в течение обучения понимает бесперспективность выбранной программы (неприятие из-за личной психологической несовместимости или из-за осознания низкой востребованности и малой оплачиваемости по выпуску), на этапе профессионального выбора проявляется неудовлетворенность полученной подготовкой, время которого выпадает на период окончания учебного заведения профессионального образования перед первичной профессионализацией (из-за трансформации окружающей социально-экономической действительности, завышенных ожиданий к будущему месту работы и т. д.) (Зеер, 1997; Зеер, 2002).

Ситуацию усугубляет существующее в области образования неравенство, вызванное сильной социальной дифференциацией, которая усложняет возможность самореализации для большинства молодых людей. С учетом того, что молодежь сталкивается с проблемой выбора профессии уже на начальном этапе, у нее зачастую складывается ошибочное и далекое от действительности представление об особенностях той или иной профессии. И, как следствие, непременно происходит увеличение длительности процесса профессионального самоопределения и нарастание масштабов кризиса профессионального выбора, вызванное неспособностью индивида удовлетворить свои трудовые потребности в рамках выбранной им профессии. В случае неспособности индивида безболезненно преодолеть возникший кризис обязательно возникнет профессиональная депривация или стремление индивида к профессиональному пересамопределению (Помазкова, 2011).

Частой и самой очевидной причиной неудовлетворенности получаемой профессией является необдуманый выбор специальности, по которой человек будет работать в будущем. Для понимания первопричин данного явления следует определить основные факторы, которые повлияли на принятие решения. На первый взгляд может показаться, что личные предпочтения являются самыми главными критериями, влияющим на удовлетворенность или неудовлетворенность личности любым аспектом жизнедеятельности, однако в действительности основополагающим фактором является также и положение, в котором человек находится. Оно определяется реальными способностями индивида, уровнем его подготовки (успеваемостью), состоянием здоровья, жизненной позицией близких в отношении его последующего жизненного пути, а не только стремлением получить определенную специальность (Педагогика и психология высшей школы, 2002). Так, например, родители, очень сильно мечтающие, что их ребенок станет врачом, и часто говорящие об этом, могут вынудить молодого человека, желающего стать ядерным физиком, пойти у них на поводу и выбрать медицинский университет вместо политехнического. Также и индивид, имеющий серьезные хронические заболевания сердечно-сосудистой системы, несовместимые с высокой физической нагрузкой крайне маловероятно сможет стать сотрудником правоохранительных органов и в полной мере реализовать свой потенциал. Все описанные выше критерии влияют на формирование профессиональной мотивации, и именно она определяет, удовлетворен ли индивид получаемой профессией или нет.

Таким образом, не всегда овладение профессиональной деятельностью служит доминирующим мотивом обучения студентов. Более того, различные стадии профессионального становления личности характеризуются доминированием различных мотивов. Профессиональные планы студентов, которые в конкретный период также зависят от их стремлений, формируют определенную модель трудового поведения, соответствующую жизненным установкам. Как результат, после окончания высшего учебного заведения большинство молодых людей реализует свои трудовые потребности вне сферы полученной специальности, преимущественно в местах более востребованных и адекватно оплачивающих труд специалистов (Боровских, 2010). Иными словами, происходит профессиональное пересамопределение, когда индивид принимает решение работать не по приобретенной специальности или сменить ее, что приводит к профессиональной переориентации, обуславливающейся как внешними (невозможность осуществления выбора в соответствии со своими интересами), так и внутренними психологическими факторами (недостаточное осознание своих склонностей, искаженное представление о содержании будущей профессии) (Педагогика и психология высшей школы, 2002).

Массовое явление профессиональной переориентации приводит к депрофессионализации общества, так как отсутствие профессиональной мотивации, направленной на постоянное совершенствование в рамках полученной специальности, негативно влияет на уровень профессионализма индивида ввиду того, что тот просто не способен определиться, в какой области он хочет работать (Сотникова, 2011). Вследствие этого решительно важно, чтобы человек на этапе профессионального самоопределения осуществил осознанный и правильный с точки зрения удовлетворения всех профессиональных потребностей выбор будущей профессии. Для этого необходимо, чтобы индивид получил возможность в полной мере оценить свои способности и ценности на ранних стадиях профессионального самоопределения, что непосредственно приводит к увеличению временных затрат, необходимых для реализации всего процесса. Поэтому наиболее субоптимальным решением этой проблемы является расширение временных рамок профессионального самоопределения, что, как результат, позволит получить высокомотивированных специалистов и улучшить качество их жизни (Хакимова, 2005).

Качество жизни индивида обуславливается выполняемой им профессиональной деятельностью, для повышения эффективности которой необходима постоянная работа по самосовершенствованию и достижению каких-то значимых целей. Помимо этого, профессиональная деятельность тесно связана с выстроенной человеком системой ценностей, так как благодаря ей человек определяет для себя удовлетворенность определенным аспектом профессии. В то же время иногда человек владеет профессией, не в полной мере удовлетворяющей его потребностям, из-за чего переживает профессиональную депривацию, степень которой разнится от случая к случаю. Понятие профессиональной депривации подразумевает под собой частичную или полную потерю возможности работать по приобретенной или желаемой специальности ввиду определенных причин (Маслоу, 2003).

Среди основных видов, форм депривации можно выделить стимульную (характерно сниженное число сенсорных стимулов или их ограниченная изменчивость и модальность), когнитивную (характерна чрезмерно изменчивая, хаотичная структура внешнего мира без четкого порядка и смысла), эмоциональную (свойственна недостаточная возможность установки интимных эмоциональных отношений с каким-либо лицом или разрыв подобной связи в случае ее наличия), социальную (характерно ограничение возможности усвоения автономной социальной роли). Так, индивид, будучи в состоянии профессиональной депривации, становится жертвой комплексного воздействия всех описанных форм (Лангмайер, 1984). С точки зрения влияния на человека, в случае безработицы психологическое состояние индивида переживает ряд стадий от шока до фаталистического отношения к данной ситуации, оказывается негативное влияние на психоземональные и интеллектуальные способности, производится деморализующий эффект, снижается активность и ухудшается общее благополучие индивида, что указывает на довольно сильную близость понятия депривация с понятием фрустрация, выражающихся как психическое состояние возникшее в результате несоответствия имеющихся возможностей желаниям. Отличаются эти два понятия тем, что фрустрация сильнее связана с последствиями неудовлетворенности, в то время как депривация – с самим явлением отсутствия возможностей. Нередко после потери работы личность переживает апатичные и депрессивные периоды. Затяжная депрессия не только наносит катастрофический вред эмоциональному состоянию человека, но и провоцирует обострение уже имеющихся заболеваний, формирование зависимостей, риск суицидальных наклонностей – оказывает еще большее негативное влияние на общее качество жизни человека, в результате чего появляется довольно высокий шанс того, что данный индивид впоследствии уже не будет способен удовлетворить потребности в труде и самореализации (Чуйкова, 2012).

Заключение

Однако понятие профессиональная депривация не исчерпывается одной только ситуацией, когда индивид ограничен или лишен возможности работать по приобретенной или желаемой профессии. Оно также включает в себя и психологическое состояние, когда представления о ценностях профессии расходится с возможностями ее реализации, что указывает на наличие тесной связи между профессиональной депривацией и профессиональной переориентацией. Также следствием описанных

явлений является ухудшение психического состояния и снижение профессионализации общества. И для преодоления обеих проблем необходимо либо присутствие внешних факторов, позитивно влияющих на востребованность индивида в его профессиональной деятельности, либо формирование мотивации, направленной на достижение успехов в рамках своей профессиональной деятельности невзирая на трудности.

Также для профилактики появления профессиональной депривации можно проводить специальные исследования, в ходе которых проводится анализ мотивационно-ценностных сфер личности и на основе данного анализа выявляются и идентифицируются связи между определенными мотивационно-ценностными детерминантами и уровнем профессиональной депривации. Так, в случае если человек делал выбор профессии основываясь на сложившихся обстоятельствах и пожеланиях близкого человека, противоречащих его системе ценностей, то и удовлетворить свои потребности в рамках своей профессиональной деятельности он не сможет, что, как результат, свидетельствует о том, что уровень профессиональной депривации у такого индивида будет довольно высок.

Процесс профессионального самоопределения, как явление, оказывающее значительное влияние на весь последующий жизненный путь, является одной из наиболее острых проблем, с которыми сталкивается личность в процессе собственного онтогенетического развития. На течение данного процесса воздействуют как личностные способности, ценности и мотивы, зависящие от характера и образа мышления конкретного человека, так и глобальные социально-экономические процессы, протекающие в обществе на современном этапе, причем их воздействие трактуется куда более неоднозначно, нежели влияние личностных диспозиций. И именно данные факторы определяют, будет ли удовлетворен человек полученной или получаемой специальностью. В случае недовольства индивида своей профессией есть высокий шанс возникновения кризисов, в ходе которых личность переживает кардинальные изменения в своем сознании и мышлении. Игнорирование возникшего кризиса впоследствии может перерасти в профессиональную депривацию, выражающуюся в частичной или полной потере возможности удовлетворять свои потребности в рамках своей профессиональной деятельности, и в стремление индивида к профессиональной переориентации, что негативно сказывается на психическом состоянии и общем благополучии конкретного человека, на уровне профессионального развития общества в целом, а также на количестве квалифицированных специалистов в своей области.

Список литературы

1. Батырева М.В. Процесс профессионального самоопределения городской молодежи. автореф. дисс. ... к. социол. н. Тюмень, 2003. 25 с.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: уч. пос. для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
3. Боровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика: пос. для системы проф. педагог. обр., переподгот. и пов. квалиф. науч.-педагог. кадров. М.: МАКС Пресс, 2010. 80 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический проект, 2008.
5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. Том 18. №6. С. 35-44.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога // Мир психологии. 2002. № 4(32). С.194-203.
7. Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК». 1996. 400 с.
8. Лангмайер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценнум, 1984. 350 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионала. М., 1996. 308 с.
10. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003. 352 с.

11. Педагогика и психология высшей школы: уч. пос. Отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова Ростов н/Д:Феникс, 2002. 544 с.
12. Помазкова И.С. Профессиональное самоопределение российской молодежи в условиях социальной неопределенности // автореф. дисс. ... канд. социол. н. Ростов н/Д, 2011. 33 с.
13. Сотникова А.В. Профессиональная мотивация студенческой молодежи в современных условиях развития рынка труда в России. автореф. дисс. ... к. социол. н. Ростов н/Д, 2011. 22 с.
14. Хакимова Н.Р. Профессиональное самоопределение личности и психологические условия его реализации в ситуации смены профессиональной деятельности: автореф. дисс...канд. психол. наук, Кемерово, 2005. 20 с.
15. Чуйкова Т.С., Курунов В.В., Куликова Л.А. Психологическая помощь безработным: теории и технологии практической работы: монограф. Уфа: Изд-во БГПУ, 2012. 134 с.

The causes of occupational deprivation and its place in personal self-determination

Sergey I. Voroshilov

The head of the cycle is a senior lecturer
Ufa University of Science and Technology
Ufa, Russia
Segawor@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.04.2024

Accepted 21.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 159.923.2:331.101.3

DOI 10.25726/a6740-0061-7587-e

EDN FRXJTW

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The choice of profession is an indispensable stage in the life of each member of society, not only potential financial state, but also mental health of a person depends on the correctness of this decision and ability to realize it. The paper raises the problem of self-determination of personality in the era of rapidly changing unstable labor market and a set of in-demand professions. The mechanism of crisis perception of professional choice and reorientation is shown. The professional deprivation of working people on the way of re-self-determination at actualization of profession in relation to socio-economic needs and various personal stimuli is described, as well as students who did not decide in time with professional orientation, who entered an undesirable direction or during their studies realized their unwillingness to study in the chosen direction or the unclaimed position of the mastered profession in the labor market. The importance of prevention and avoidance of crisis situations in determining the individual's place in the educational and professional space is substantiated.

Keywords

deprivation, professional deprivation, professional self-determination, professional re-self-determination, self-realization, professional development, depression, frustration, qualified specialists, socio-economic-needs, professional reorientation, change of profession, higher education institutions, higher education, special education.

References

1. Batyreva M.V. The process of professional self-determination of urban youth: autoref. diss.... cand. of social scien. Tyumen, 2003. 25 p.
2. Bodrov V.A. Psychology of professional suitability: academic settlement for universities. M.: PER SE, 2001. 511 p.
3. Borovskikh A.V., Rozov N.H. Activity principles in pedagogy and pedagogical logic: a settlement for the system of prof. teacher. mod., retraining. and a qualified scientific teacher. M.: MAKS Press, 2010. 80 p.
4. Zeer E.F. Psychology of professions. M.: Academic project, 2008.
5. Zeer E.F., Simanyuk E.E. Crises of professional formation of personality // Psychological journal. 1997. Vol. 18. № 6. pp. 35-44.
6. Zeer E.F., Simanyuk E.E. The emotional component in the professional formation of a teacher // World of psychology. 2002. № 4(32). pp.194-203.
7. Klimov E.A. Psychology of a professional. M.: Publishing house «Institute of Practical Psychology», Voronezh: NPO MODEK. 1996. 400 p.
8. Markova A.K. Psychology of a professional. M., 1996. 308 p.
9. Maslow A. Motivation and personality. SPb.: Peter, 2003. 352 p.
10. Langmayer I., Matejcek Z. Mental deprivation in childhood. Prague: Avicennum, 1984. 350 p.
11. Pedagogy and psychology of higher education: uch. pos. Ed. by M. V. Bulanova-Toporkova. Rostov n/A:Phoenix, 2002. 544 p.
12. Pomazkova I.S. Professional self-determination of Russian youth in conditions of social uncertainty // autoref. diss. ... cand. sociol. n. Rostov n/A, 2011. 33 p
13. Sotnikova A.V. Professional motivation of student youth in modern conditions of labor market development in Russia: diss. ... cand. of social scien. Rostov n/A, 2011. 22 p.
14. Khakimova N.R. Professional self-determination of personality and psychological conditions of its realization in a situation of changing professional activity: autoref. diss.... cand. psycholog. scien. Kemerovo, 2005. 20 p.
15. Chuikova T.S., Kurunov V.V., Kulikova L.A. Psychological assistance to the unemployed: theories and technologies of practical work: monograph. Ufa: Publishing house of BSPU, 2012. 134 p.

К вопросу о повышении эффективности отбора лиц, поступающих в вузы МВД России

Станислав Иванович Кириллов

Доктор юридических наук, профессор кафедр Криминологии и Кадрового обеспечения и управления персоналом в Органах Внутренних Дел

Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя

Москва, Россия

Центр кадрового, психолого-педагогического и медицинского обеспечения деятельности Органов Внутренних Дел Всероссийского института повышения квалификации сотрудников МВД России

Коломна, Россия

Stanislav.kirillov.1955@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Юлия Витальевна Ключко

Кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психолого-педагогического и медицинского обеспечения деятельности Органов Внутренних дел

Центр кадрового, психолого-педагогического и медицинского обеспечения деятельности Органов Внутренних Дел Всероссийского института повышения квалификации сотрудников МВД России

Домодедово, Россия

Chenclo@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Евгений Викторович Прокопенко

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и медицинского обеспечения деятельности Органов Внутренних Дел

Центр кадрового, психолого-педагогического и медицинского обеспечения деятельности Органов Внутренних Дел Всероссийского института повышения квалификации сотрудников МВД России

Коломна, Россия

evgenijprokopenko1978@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.04.2024

Принята 27.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 351.74+37.091.12(470)

DOI 10.25726/g4516-8450-2431-w

EDN EMUVUZ

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В исследовании авторы обращают внимание на актуальную проблему повышения эффективности отбора лиц, поступающих в вузы МВД России. Особое внимание уделяется организации работы по предупреждению противоправных действий, в том числе коррупционных преступлений, совершаемых сотрудниками полиции в первые годы службы. Освещена проблема качества учебного процесса в специализированных «полицейских» классах образовательных организаций, а также проблема формального подхода при направлении территориальными органами сотрудников на учебу в вузы Министерства внутренних дел. Качественное изменение подходов к организации обучения курсантов на ранних этапах, пересмотр принципов отбора лиц для поступления в вузы Министерства

внутренних дел, расширение роли общественных советов и ветеранских организаций, а также всестороннее укрепление института гарантирования способствуют эффективному решению проблемы. из проблем, выявленных авторами. На основе проведенного исследования авторами статьи сформулированы предложения по повышению качества отбора лиц, поступающих в вузы Министерства внутренних дел России.

Ключевые слова

образование, коррупционные преступления, органы внутренних дел, институт поручительства, вузы Министерства внутренних дел.

Введение

Одной из основных причин, препятствующих дальнейшему эффективному развитию государства и общества в целом, и правоохранительных органов, в том числе МВД, в частности, является отсутствие правового сознания, и, соответственно, надлежащего правового поведения у части сотрудников органов внутренних дел (далее – ОВД), которые должны выступать образцом, эталоном правового поведения, демонстрировать неприятие и непримиримость к любым, прежде всего собственным, противоправным деяниям.

При этом в настоящее время наблюдается существенное ухудшение качества отбора граждан, поступающих в ведомственные вузы МВД России, соответственно, присутствует и ухудшение качества отбора на службу в органы внутренних дел, ведь курсант вуза МВД уже проходит службу как сотрудник ОВД. При этом основное количество, «пик» противоправных деяний, в том числе и коррупционного характера, совершаемых сотрудниками ОВД, приходится именно на первые годы службы, после окончания вуза. А ведь предупреждение коррупционных преступлений, совершаемых сотрудниками ОВД, является одной из важнейших задач государства и общества (Федеральный закон от 25 декабря 2008 г. № 273-ФЗ «О противодействии коррупции», 2008). Сотрудник ОВД является не только представителем власти, но и образцом соблюдения правовых и нравственных норм, поэтому при совершении сотрудником противоправных деяний, в том числе коррупционных, закономерно возникает ряд «острых» вопросов, в частности: когда и где «проморгали» молодого сотрудника – уже во время прохождения службы или еще раньше, во время учебы в вузе МВД? А может, еще раньше – во время учебы в средней школе, в семье? Какие личностные качества такого сотрудника не были учтены либо были учтены не в полной мере при отборе на поступление в вуз МВД? (Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», 2012).

В связи с этим актуальность проблемы повышения качества отбора лиц, поступающих на обучение в вузы МВД России не вызывает сомнений.

Во многих средних и средне-специальных образовательных организациях (школах, колледжах и т.п.) существует большое количество профильных, специализированных «полицейских» классов (Федеральный закон РФ от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции», 2011). Однако до настоящего времени весьма актуальной остается проблема: на каком уровне находится качество организации воспитательного процесса в указанных специализированных классах? Какие образовательные программы используются при обучении? Кроме того, при постановке вопроса о том, каков качественный состав обучающихся, какая мотивация была основной при поступлении на учебу в эти специализированные классы достоверная информация до настоящего времени практически отсутствует. А ведь выпускники указанных специализированных классов в подавляющем большинстве проходят в них обучение именно с целью дальнейшего поступления на учебу в высшие учебные заведения системы МВД и, соответственно, дальнейшего прохождения службы.

В последние годы вопрос повышения эффективности отбора лиц, поступающих в вузы МВД России, стал предметом активного обсуждения как среди представителей академического сообщества, так и среди практиков. Современные вызовы, стоящие перед правоохранительными органами, требуют качественной подготовки кадров, способных эффективно решать сложные задачи в условиях

изменяющейся социальной и политической обстановки. В связи с этим особое внимание уделяется процедурам отбора абитуриентов, поступающих в вузы МВД России.

Материалы и методы исследования

Одним из ключевых аспектов повышения эффективности отбора является разработка и внедрение современных методик оценки личностных и профессиональных качеств кандидатов. Традиционные подходы, основанные на результатах школьных экзаменов и вступительных испытаний, зачастую не позволяют в полной мере оценить потенциал будущих сотрудников правоохранительных органов. В этой связи актуальным становится использование комплексных методик, включающих психологическое тестирование, оценку физических возможностей, а также анализ мотивации и готовности к службе в органах внутренних дел.

Особое внимание следует уделить психологическому тестированию. Психологическая устойчивость, способность к стрессоустойчивости и адаптивность к экстремальным условиям являются важнейшими качествами для сотрудников правоохранительных органов. Введение многоуровневых психологических тестов, направленных на выявление этих качеств, позволит более точно отбирать кандидатов, соответствующих требованиям службы. Кроме того, необходимо учитывать и морально-этические аспекты, такие как честность, ответственность и чувство долга, которые также могут быть оценены с помощью специализированных тестов и интервью.

Физическая подготовка кандидатов также играет важную роль в процессе отбора. Современные реалии требуют от сотрудников МВД не только высокого уровня профессиональных знаний, но и отличной физической формы. Введение обязательных нормативов по физической подготовке, а также проведение регулярных тренировок и тестов на выносливость и силу, позволит отбирать кандидатов, готовых к выполнению служебных обязанностей в любых условиях. Важно отметить, что физическая подготовка должна быть не только критерием отбора, но и неотъемлемой частью учебного процесса в вузах МВД.

Мотивация кандидатов к службе в органах внутренних дел является еще одним важным аспектом, который необходимо учитывать при отборе. Проведение мотивационных интервью, анкетирование и анализ личных достижений и интересов помогут выявить истинные намерения абитуриентов и их готовность посвятить себя службе в правоохранительных органах. Важно, чтобы кандидаты осознавали всю ответственность и сложность будущей профессии, а также были мотивированы на постоянное профессиональное развитие и совершенствование.

Кроме того, значительное внимание следует уделить вопросам профориентации. Проведение профориентационных мероприятий, таких как дни открытых дверей, лекции и мастер-классы, позволит потенциальным абитуриентам лучше понять специфику работы в органах внутренних дел и сделать осознанный выбор профессии. Важно, чтобы такие мероприятия проводились не только в вузах МВД, но и в школах, где старшеклассники могли бы получить полное представление о возможностях и перспективах службы.

Результаты и обсуждение

Одним из эффективных инструментов отбора может стать внедрение системы наставничества. Опытные сотрудники правоохранительных органов могли бы выступать наставниками для абитуриентов, помогая им адаптироваться к требованиям учебного процесса и службы. Наставничество позволит не только передать практические знания и навыки, но и сформировать у будущих сотрудников правильное отношение к профессии, развить чувство ответственности и преданности делу.

Необходимо также отметить важность обратной связи и анализа результатов отбора. Регулярное проведение анализа эффективности методик отбора, а также мониторинг успеваемости и профессионального роста курсантов, позволит выявлять сильные и слабые стороны процесса отбора и вносить необходимые коррективы. Важно, чтобы процесс отбора был динамичным и адаптировался к изменяющимся условиям и требованиям службы.

Отдельно подчеркнем, что повышение эффективности отбора лиц, поступающих в вузы МВД России, требует комплексного подхода, включающего разработку и внедрение современных методик оценки, физической и психологической подготовки, мотивации и профориентации. Только такой подход позволит отбирать кандидатов, готовых к выполнению сложных и ответственных задач, стоящих перед правоохранительными органами в современных условиях. Важно, чтобы процесс отбора был прозрачным, объективным и направленным на выявление лучших кандидатов, способных стать достойными представителями правоохранительных органов России.

Воспитание – процесс очень сложный. «Воспитание – есть процесс социальный в самом широком смысле. Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и больше всего – люди. Из них на первом месте – родители и педагоги» (Макаренко, 1977). Воспитание объединяет и формирование личности, и процесс включения в жизнь общества, и формирование потребности в самовоспитании, развитие нетерпимого отношения к нарушению правовых норм.

В ходе работы над данной статьей авторами было проведено анкетирование учащихся ряда специализированных «полицейских» классов, а также курсантов нескольких вузов системы МВД, в ходе которого учащимся был задан ряд вопросов, касающихся их мотивации при выборе профессии правоохранителя, а также касающихся представлений учащихся о специфике прохождения службы в ОВД.

В частности, в ходе интервью обучающимся были заданы следующие вопросы:

1. «Каков ваш основной мотив при поступлении на учебу в учебное заведение системы МВД России?» (предлагалось несколько вариантов ответа).
2. «Каковы ваши представления о коррупции?»
3. «Знаете ли вы требования основных нормативных правовых актов в сфере противодействия коррупции?»
4. «Какое отношение сложилось в вашей семье к фактам коррупционных проявлений в обществе?»
5. «Приходилось ли вам или членам вашей семьи сталкиваться с проявлениями фактов коррупционных отношений в жизни?»

Анализируя ответы, полученные в результате анкетирования, авторы статьи пришли к выводу, что среди основных мотивов при поступлении на учебу в учебное заведение системы МВД обучающиеся называли относительно высокую заработную плату, гарантированное получение работы, жизненную стабильность, социальную защищенность, возможность приобретения властных полномочий. Наряду с этим, основная часть респондентов испытывала затруднения в ответе на вопрос о том, знают ли они требования основных нормативных правовых актов в сфере противодействия коррупции; в ответе на вопрос: «Каковы ваши представления о коррупции?» ответы учащихся в основном были однотипными, похожими друг на друга: «Коррупция – это получение взятки», «Коррупция – это получение выгод (обогащение) за исполнение (неисполнение) своих обязанностей», «Коррупция – это подкуп» и т.д.

При ответе учащихся на вопрос анкеты: «Какое отношение сложилось в вашей семье к фактам коррупционных проявлений в обществе?» значительная часть респондентов ответила «негативное отношение», однако стоит отметить, что некоторая часть учащихся ответила на данный вопрос «безразличное», «спокойное». При этом на вопрос анкеты: «Приходилось ли вам или членам вашей семьи сталкиваться с проявлениями фактов коррупционных отношений в жизни?» большая часть респондентов ответила положительно (Указ Президента России от 16 августа 2021 г. № 478 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2021-2024 годы», 2021).

Таким образом, по результатам проведенного анкетирования видно, что основными мотивами при поступлении на учебу в системе МВД являются стабильная работа, социальная защищенность, возможность получения властных полномочий. Наряду с этим, отмечается несформированность четких представлений учащихся о сущности коррупции и коррупционных проявлений, практическое отсутствие знаний требований основных нормативных правовых актов в сфере противодействия коррупционным проявлениям, факты соприкосновения с коррупционными проявлениями в своей жизни и жизни своей семьи, а также зачастую невыраженное, диффузное отношение к коррупции как социальному явлению.

По результатам проведенного анкетирования авторы считают возможным выделить проблему недостаточной эффективности проводимой разъяснительной, а также воспитательной работы в среде учащихся образовательных организаций системы МВД в аспекте формирования у обучающихся системы знаний о нормативной базе по противодействию коррупции, а также проблему недостаточного, на наш взгляд, уровня организации антикоррупционного воспитания учащихся, направленного именно на формирование устойчивого правового сознания и правового поведения будущего сотрудника ОВД (Приказ МВД России от 25 декабря 2020 г. «Об организации морально-психологической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации», 2020). Наличие указанных проблем определяется в первую очередь недостаточным качеством отбора лиц для обучения в учебных заведениях системы МВД, а также зачастую недостаточным качеством образовательных программ, реализуемых в указанных образовательных организациях, в первую очередь именно уровнем воспитательного компонента данных программ, а также уровнем и качеством подготовки педагогического состава, реализующего эти программы.

Также необходимо отметить, что в настоящее время при отборе лиц, поступающих на обучение в вузы МВД положительное решение принимается в основном по результатам прохождения лицом военно-врачебной комиссии, психологического тестирования и обследования с применением полиграфа. Вместе с тем при отборе для обучения в вузах МВД, по нашему мнению, должны в обязательном порядке быть в наличии рекомендации от ветеранов МВД, характеризующие кандидата на учебу. Данный важнейший компонент отбора лиц на учебу в вузы МВД в настоящее время практически отсутствует.

Существенной проблемой, по мнению авторов, при отборе лиц для направления на учебу в вузы МВД территориальными органами МВД является то, что последние ориентируются в основном на решение своих текущих проблем по направлениям служебной деятельности, то есть основной задачей при направлении на учебу является выполнение так называемой разрядки и, в перспективе, закрытие имеющихся вакантных должностей выпускниками (например, есть вакантные должности в следственных подразделениях, органах дознания и т.д. – значит, необходимо направить на учебу в вуз МВД именно по этим направлениям). При этом какие именно личностные качества должно иметь лицо, направляемое на учебу в вуз МВД территориальным органом (а ведь в перспективе выпускник должен прийти на службу именно в данное подразделение и именно на конкретную должность, которая имеет свою, зачастую очень существенную, специфику), зачастую никого не интересует, формальный подход при решении данной проблемы присутствует в полном объеме.

Кроме того, как считают авторы, в настоящее время существенной проблемой при решении задачи повышения качества отбора поступающих на учебу является необходимость качественных изменений в работе института поручительства. По нашему мнению, необходимы как минимум два поручителя для кандидата, потому что курсант вуза МВД не только учится, но и проходит службу в качестве сотрудника ОВД. А в настоящее время поручительство осуществляется в основном при назначении либо перемещении сотрудника на вышестоящую должность, при этом институт поручительства зачастую работает весьма и весьма формально.

По мнению авторов, существенной проблемой также является необходимость введения в постоянную практику рассмотрения кандидатур лиц, поступающих на службу в ОВД, в первую очередь при поступлении на должности, связанные с охраной общественного порядка и обеспечением общественной безопасности, где наличествует непосредственный контакт сотрудников ОВД с гражданами (сотрудники патрульно-постовой службы, службы участковых уполномоченных полиции, дорожно-патрульной службы и т.п.). на заседаниях общественных советов. При этом, по мнению авторов, все кандидатуры граждан, поступающих на учебу в вузы системы МВД России необходимо рассматривать на заседаниях общественных советов в обязательном порядке (Федеральный закон от 30 ноября 2011 г. № 342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», 2011).

Заключение

Резюмируя, необходимо отметить, что эффективное решение существующих проблем в сфере повышении эффективности отбора лиц, поступающих на обучение в образовательные организации системы МВД России, требует взвешенного, комплексного подхода, слаженной работы всех заинтересованных государственных и общественных институтов. В решении этой задачи, существенным компонентом которой, по мнению авторов, является и воспитательная работа с будущими сотрудниками ОВД, следует также максимально широко задействовать обширный потенциал всех традиционных религиозных конфессий нашей страны. Твердо убеждены, что только при системном, комплексном подходе к решению рассмотренных проблем возможно достижение положительных долговременных результатов.

Продолжение работы по повышению эффективности отбора лиц, поступающих в вузы МВД России, требует активного взаимодействия между различными структурами и ведомствами. Важно наладить тесное сотрудничество между образовательными учреждениями, правоохранительными органами, психологическими службами и спортивными организациями. Такой межведомственный подход позволит создать комплексную систему отбора, учитывающую все необходимые аспекты подготовки будущих сотрудников.

Одним из ключевых шагов в этом направлении может стать создание специализированных центров подготовки и отбора абитуриентов. Эти центры могли бы заниматься не только проведением вступительных испытаний, но и предварительной подготовкой кандидатов, включая физическую, психологическую и профессиональную подготовку. В таких центрах абитуриенты могли бы пройти курс интенсивной подготовки, который позволил бы им лучше понять требования службы и подготовиться к вступительным испытаниям.

Подчеркнем, что, кроме всего прочего, необходимо уделять внимание вопросам информационной поддержки абитуриентов – созданию специализированных интернет-ресурсов, где кандидаты могли бы получить всю необходимую информацию о процессе отбора, требованиях и условиях поступления, а также пройти онлайн-тестирование и консультации, значительно упростит процесс отбора и сделает его более прозрачным и доступным.

Важным аспектом является также повышение квалификации сотрудников, занимающихся отбором абитуриентов. Регулярное проведение тренингов и семинаров, направленных на повышение профессиональных навыков и знаний в области психологии, педагогики и физической подготовки, позволит сотрудникам более эффективно выполнять свои обязанности и объективно оценивать кандидатов.

Стоит учитывать также современные тенденции и вызовы, стоящие перед правоохранительными органами. Введение новых дисциплин и курсов, направленных на изучение информационных технологий, кибербезопасности, международного права и других актуальных тем, позволит готовить специалистов, способных эффективно работать в условиях цифровой трансформации и глобализации.

Кроме того, важно развивать систему поддержки и сопровождения курсантов на всех этапах их обучения и службы. Создание служб психологической поддержки, проведение регулярных тренингов и семинаров, направленных на развитие профессиональных и личностных качеств, а также внедрение программ наставничества и менторства, позволит курсантам успешно адаптироваться к требованиям службы и достигать высоких результатов.

Список литературы

1. Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 8 томах. М.: Знание, 1977.
2. Федеральный закон от 25 декабря 2008 г. № 273-ФЗ «О противодействии коррупции». 2008.
3. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ». 2012.
4. Федеральный закон РФ от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции». 2011.

5. Федеральный закон РФ от 30 ноября 2011 г. № 342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». 2011.

6. Указ Президента России от 16 августа 2021 г. № 478 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2021-2024 годы». 2021.

7. Приказ МВД России от 25 декабря 2020 г. № 900 «Об организации морально-психологической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации». 2020.

8. Приказ МВД России от 01 февраля 2018 г. № 50 «Об утверждении Порядка организации прохождения службы в органах внутренних дел Российской Федерации». 2018.

On the issue of increasing the efficiency of selection of persons entering universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Stanislav I. Kirillov

Doctor of Law, Professor of the Departments of Criminology and Human Resources and Personnel Management in the Internal Affairs Bodies

V.Ya. Kikot Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Moscow, Russia

The Center for Personnel, Psychological, Pedagogical and Medical Support of the activities of the Internal Affairs Bodies of the All-Russian Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Kolomna, Russia

Stanislav.kirillov.1955@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Julia V. Klochko

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Psychological, Pedagogical and Medical Support for the activities of Internal Affairs Bodies

The Center for Personnel, Psychological, Pedagogical and Medical Support of the activities of the Internal Affairs Bodies of the All-Russian Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Domodedovo, Russia

Chenclo@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Evgeny V. Prokopenko

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychological, Pedagogical and Medical Support for the Activities of Internal Affairs Bodies

The Center for Personnel, Psychological, Pedagogical and Medical Support of the activities of the Internal Affairs Bodies of the All-Russian Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Kolomna, Russia

evgenijprokopenko1978@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.04.2024

Accepted 27.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 351.74+37.091.12(470)

DOI 10.25726/g4516-8450-2431-w

EDN EMUVUZ

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the study, the authors pay attention to the current problem of increasing the efficiency of selection of persons entering universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Particular attention is paid to organizing work to prevent illegal acts, including corruption crimes, committed by police officers in the first years of service. The problem of the quality of the educational process in specialized «police» classes in educational organizations is highlighted, as well as the problem of a formal approach when sending employees to study to universities of the Ministry of Internal Affairs by territorial bodies. A qualitative change in approaches to organizing the education of students in the early stages, a revision of the principles of selecting persons for admission to universities of the Ministry of Internal Affairs, expanding the role of public councils and veterans' organizations, and the comprehensive strengthening of the institution of guarantee contributes to the effective solution of the problems identified by the authors. Based on the research conducted, the authors of the article formulated proposals to improve the quality of selection of persons entering universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Keywords

education, corruption crimes, internal affairs bodies, institution of surety, universities of the Ministry of Internal Affairs.

References

1. Makarenko A.S. Pedagogical works in 8 volumes. M.: Znanie, 1977.
2. Federal Law № 273-FZ «On Combating Corruption» dated Dec. 25, 2008. 2008.
3. Federal Law of the Russian Federation № 273-FZ «On Education in the Russian Federation» dated Dec. 29, 2012. 2012.
4. Federal Law of the Russian Federation № 3-FZ «On Police» dated Feb. 7, 2011. 2011.
5. Federal Law of the Russian Federation № 342-FZ dated Nov. 30, 2011 «On Service in the Internal Affairs Bodies of the Russian Federation and Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation». 2011.
6. Decree of the President of Russia № 478 «On the National Anti-Corruption Plan for 2021-2024» dated Aug. 16, 2021. 2021.
7. Order of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation № 900 «On the organization of moral and psychological training in the internal affairs bodies of the Russian Federation» dated Dec. 25, 2020. 2020.
8. Order of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation № 50 «On Approval of the Procedure for organizing service in the internal Affairs bodies of the Russian Federation» dated Feb. 01, 2018. 2018.

**Развивающие эффекты полифункциональной гимнастики у дошкольников: опыт
экспериментального исследования**

Михаил Львович Лазарев

Независимый исследователь

Институт детства Московского педагогического государственного университета

Москва, Россия

mlazarev@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Яна Романовна Брадуцан

Специалист-эксперт

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 23»

Хабаровск, Россия

tecktonikforever@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Светлана Викторовна Артышко

Специалист-эксперт

Тихоокеанский государственный университет

Владивосток, Россия

Высшая школа физической культуры и безопасности жизнедеятельности г. Хабаровска

Хабаровск, Россия

artishko@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Ольга Ивановна Колтуник

Специалист-эксперт

Государственное бюджетное образовательное учреждение «Школа 236»

Москва, Россия

olya.koltunik@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.04.2024

Принята 28.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 616.248-053.2-085.851.7

DOI 10.25726/x2520-4602-3166-t

EDN AISHGM

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Исследование посвящено изучению эффективности применения полифункциональной гимнастики с использованием нейротренажера-балансира "Сибирский борд" и вокально-кардиореспираторной программы "Здравствуй!" для детей дошкольного возраста. Цель работы - оценить возможности сочетанного воздействия данных методик на кардиореспираторную и вестибулярно-координационную сферы. Исследование проводилось на базе муниципального дошкольного учреждения г. Хабаровска с участием 26 детей 3-6 лет. Основными методами были: звукодыхательная проба

Лазарева, серия вестибулярно-координационных тестов, анкетирование родителей. Установлено, что применение полифункциональной гимнастики способствует улучшению показателей внешнего дыхания (прирост в 2 раза), статической и динамической координации (средний прирост 145%), общего эмоционального тонуса и мотивации к оздоровительной активности у детей. Наилучшие результаты достигнуты в старшей возрастной группе. Практическая значимость работы связана с возможностью использования апробированной методики в физкультурно-оздоровительной практике дошкольных учреждений. Перспективы исследований предполагают увеличение объема выборки, расширение возрастного диапазона участников, уточнение критериев эффективности полифункциональной гимнастики.

Ключевые слова

сибборд, дошкольник, двигательная активность, программа «Здравствуй!», звукодыхательная проба Лазарева, вестибулярно-координационная проба.

Введение

Формирование здоровья детей дошкольного возраста является приоритетной задачей современной системы образования. Многочисленные исследования свидетельствуют о высокой распространенности так называемого "двигательного дефицита" среди детей, негативно влияющего на функциональное состояние сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной систем, опорно-двигательного аппарата (Ермакова З.И., Лебедева Н.Т., Сендек Г.В. и др.). В этой связи особую актуальность приобретает поиск инновационных методов и средств физкультурно-оздоровительной работы, обеспечивающих целенаправленное развитие базовых двигательных качеств и способностей дошкольников.

Одним из перспективных направлений является использование нестандартного оборудования, в частности нейротренажеров-балансиров, позволяющих моделировать двигательные действия повышенной координационной сложности (Ларионова, 2023). Другим многообещающим подходом выступает применение вокально-кардиореспираторной гимнастики с использованием специально подобранного песенного материала (Лазарев, 2004). Вместе с тем, в доступной литературе практически отсутствуют сведения о возможностях сочетанного использования названных методов в физическом воспитании дошкольников.

Настоящее исследование направлено на устранение данного пробела. Его цель состояла в изучении эффективности применения полифункциональной гимнастики, сочетающей упражнения на нейротренажере-балансире "Сибирский борд" и вокально-кардиореспираторный тренинг по программе "Здравствуй!", для развития функциональных возможностей детей дошкольного возраста. В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1. - Оценить возможности дошкольников выполнять координационные упражнения на балансире одновременно с пением специально подобранных песен.
2. - Выявить особенности влияния полифункциональной гимнастики на показатели кардиореспираторной и вестибулярно-координационной систем детей разных возрастных групп.
3. - Определить субъективное отношение родителей к использованию предложенной методики в физкультурно-оздоровительной практике ДОУ.

Гипотеза исследования заключалась в предположении, что сочетанное воздействие нейротренажера-балансира и вокально-кардиореспираторного тренинга будет способствовать значимому приросту функциональных показателей дошкольников, обеспечивая при этом оптимальный уровень психоэмоционального комфорта и двигательной мотивации..

Материалы и методы исследования

Эмпирическую базу исследования составили 26 воспитанников муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения г. Хабаровска "Детский сад №23". Из них 15 детей младшей возрастной группы (3-4 года) и 11 детей старшей группы (5-6 лет). Исследование носило пилотный

характер и предполагало оценку общих тенденций влияния полифункциональной гимнастики без использования процедур рандомизации и контрольной группы.

В качестве инструментария использовались следующие методы:

1. Звукодыхательная проба Лазарева - измерение длительности целенаправленного озвученного выдоха.
2. Статическая вестибулярно-координационная проба "Цапля" - оценка способности удерживать равновесие на одной ноге без зрительного контроля.
3. Динамическая проба "Канатоходец" - определение точности прохождения по прямой линии с закрытыми глазами после вестибулярной нагрузки.
4. Комбинированная проба "Обезьянка" - диагностика способности к прыжкам с поворотом на 360 градусов с точным приземлением на опору.
5. Анкетирование родителей для получения экспертной оценки эффективности занятий.

Все измерения проводились дважды - до начала эксперимента (январь 2023г.) и после его завершения (май 2023 г.). Полученные данные подвергались статистической обработке с использованием пакета Statistica 10.0. Анкетные данные обобщались методом контент-анализа.

Организация педагогического эксперимента предполагала проведение полифункциональной гимнастики на базе детского сада 2 раза в неделю по 30 минут в рамках дополнительных физкультурных занятий (всего 40 занятий). В содержание занятий входили:

- разминка с использованием песен программы "Здравствуй!" в медленном и среднем темпе;
- освоение базовых поз и упражнений на балансирах в сочетании с пением;
- выполнение комплексов упражнений в разных режимах координационной сложности с музыкальным сопровождением;
- игровые и соревновательные задания, сюжетно связанные с содержанием песен;
- релаксационные упражнения на расслабление и восстановление дыхания под музыку.

Результаты и обсуждение

Первичные эмпирические данные, полученные в ходе проведения педагогического эксперимента, были подвергнуты многоуровневой статистической обработке и концептуальной интерпретации.

На первом этапе анализа проводилось изучение описательных статистик (средних значений, стандартных отклонений, медиан) исследуемых показателей функционального развития дошкольников до и после экспериментального воздействия. Сравнительный анализ средних значений по t-критерию Стьюдента для зависимых выборок показал, что во всех возрастных группах зафиксированы статистически достоверные ($p < 0,05$) приросты параметров кардиореспираторной и вестибулярно-координационной сфер (таблица 1).

Таблица 1. Динамика показателей функционального развития дошкольников под влиянием полифункциональной гимнастики ($M \pm m$)

Показатели	Младшая группа (n=15)		Старшая группа (n=11)	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Звуковой выдох (с)	8,3±1,4	16,1±1,8*	10,2±1,6	20,9±2,1*
Проба "Цапля" (с)	5,1±0,9	12,3±1,5*	6,8±1,2	20,8±2,3*
Проба "Канатоходец" (см)	85,4±7,6	117,8±8,2*	102,3±8,5	127,9±9,1*
Проба "Обезьянка" (см)	18,7±2,3	16,8±2,1*	15,2±1,9	7,3±1,4*

Примечание: * - различия статистически значимы по сравнению с исходным уровнем при $p < 0,05$.

Наиболее выраженная позитивная динамика отмечена для показателя продолжительности целенаправленного озвученного выдоха, среднегрупповые значения которого увеличились на 94% в младшей и на 105% в старшей группе ($p < 0,01$). Полученный результат свидетельствует о значительном повышении функциональных резервов системы внешнего дыхания под влиянием сочетанного воздействия вокальных упражнений и тренировки на балансировочной доске. Сходные по направленности сдвиги зафиксированы по параметрам вестибулярной устойчивости и динамической координации движений, прирост которых варьировал от 25 до 206% в разных возрастных группах ($p < 0,05$).

1. Звукодыхательная проба Лазарева.

1.1. Результаты тестирования младшей группы (сек) (рис. 1, 2)

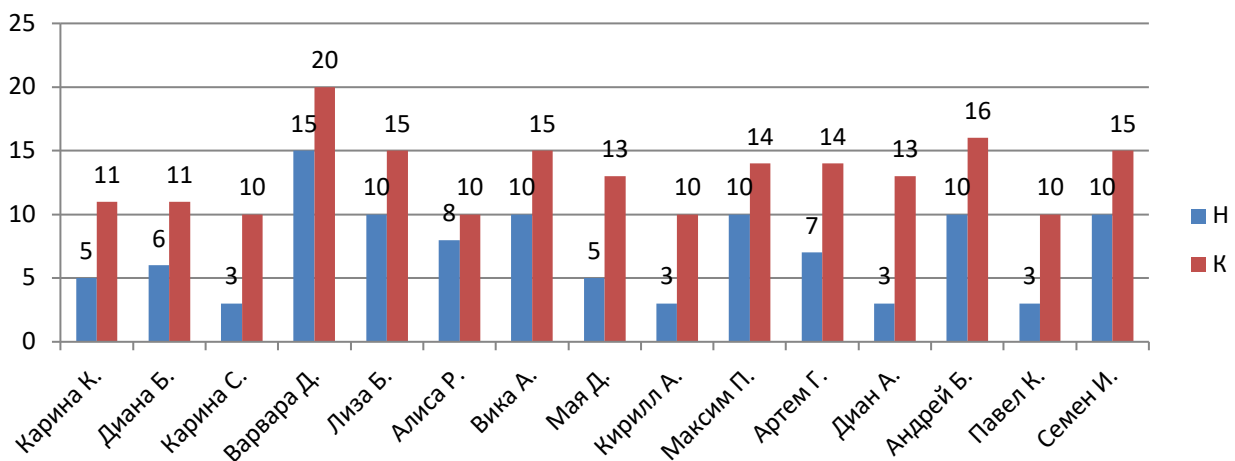


Рисунок 1. Результаты тестирования младшей группы (сек)

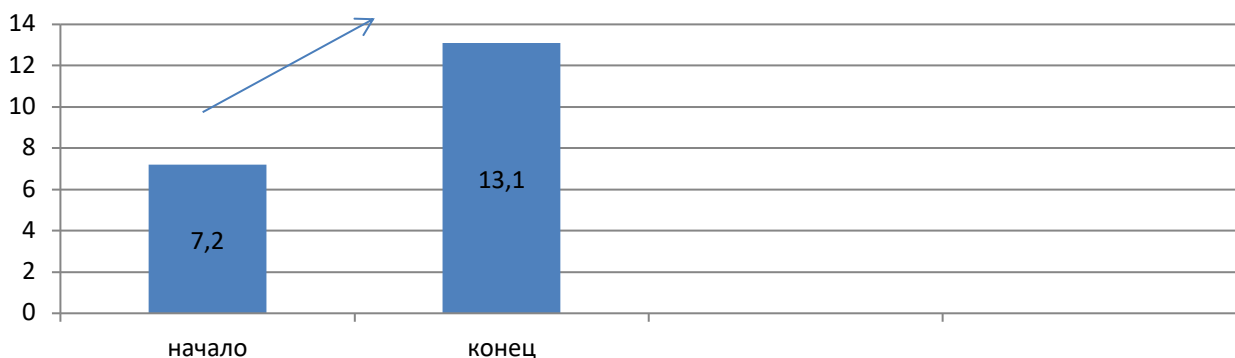


Рисунок 2. Результаты тестирования младшей группы (сек)

1.2. Результаты тестирования старшей группы (сек) (рис. 3,4)

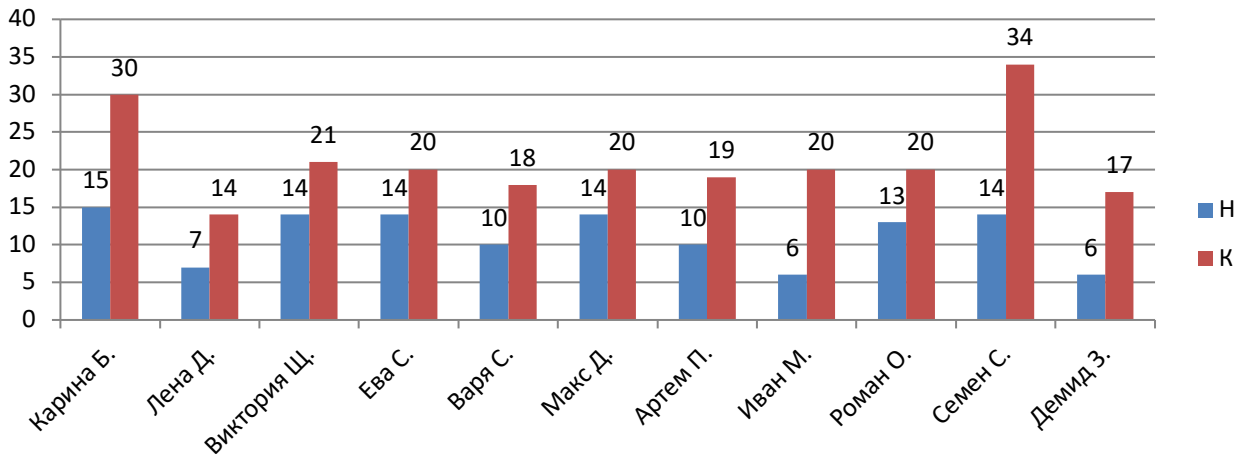


Рисунок 3. Результаты тестирования старшей группы (сек)

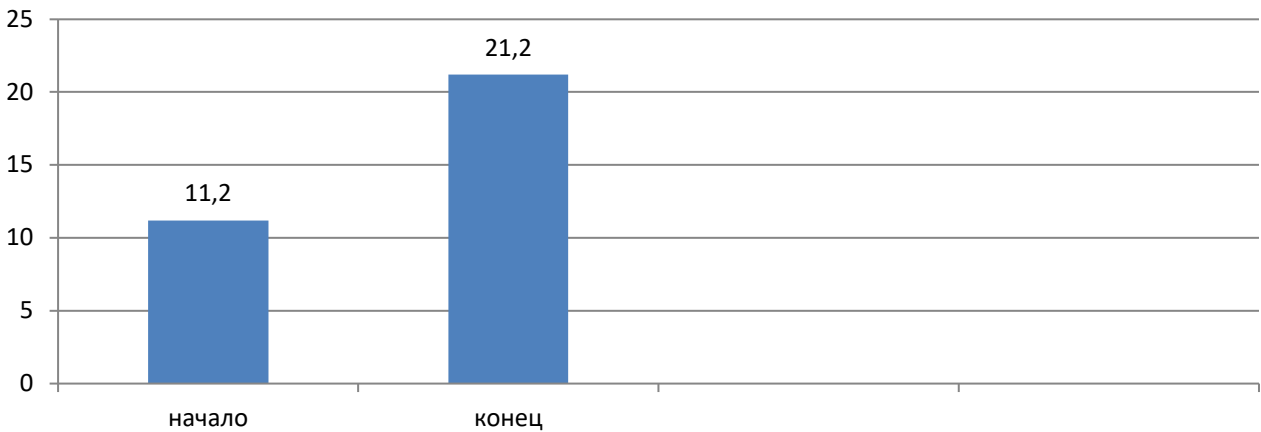


Рисунок 4. Результаты тестирования старшей группы (сек)

В обоих случаях отмечен прирост результатов (результаты выросли почти в 2 раза).

2. Статическая проба «Цапля»

2.2. Результаты тестирования младшей группы (сек) (рис. 5,6)

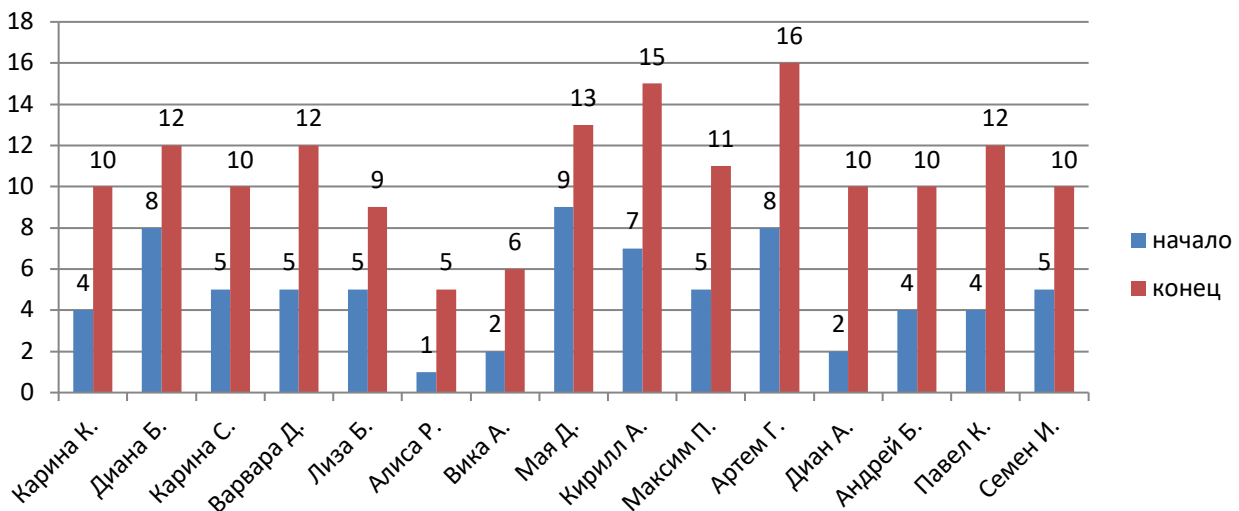


Рисунок 5. Результаты тестирования младшей группы (сек)

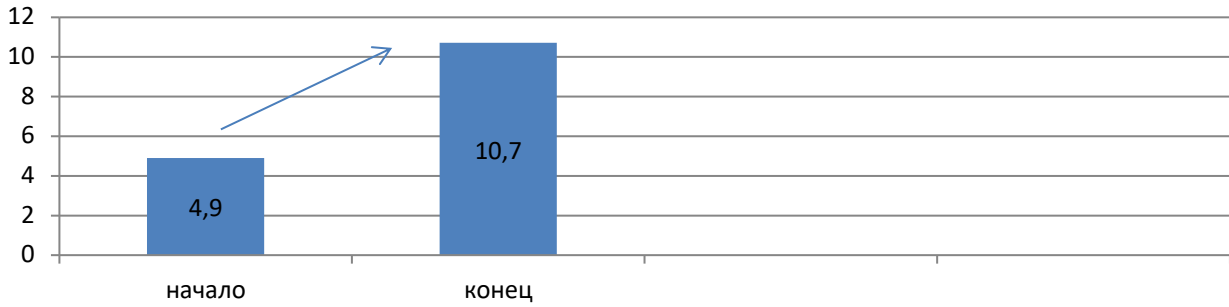


Рисунок 6. Результаты тестирования младшей группы (сек)

Отмечен прирост результатов более чем в 2 раза.

2.2. Результаты тестирования старшей группы (сек) (рис. 7, 8).

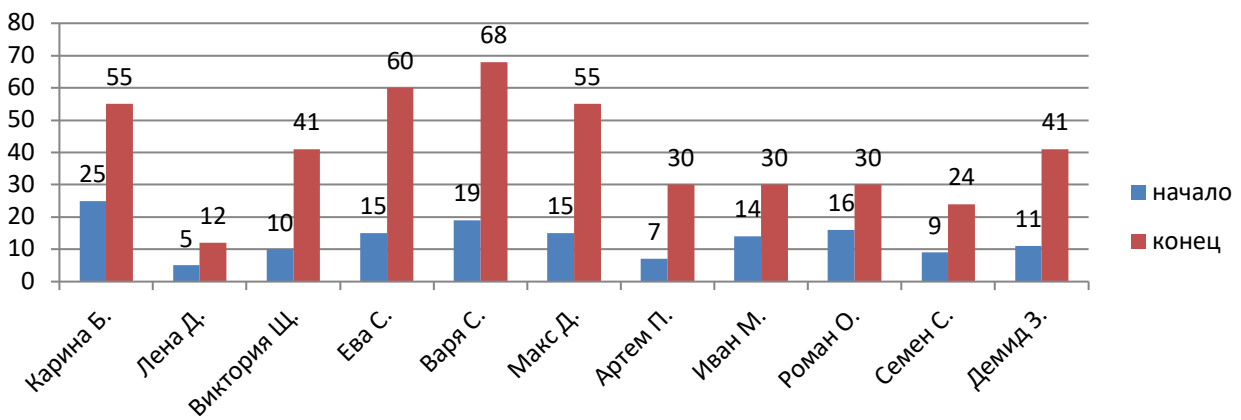


Рисунок 7. Результаты тестирования старшей группы (сек)

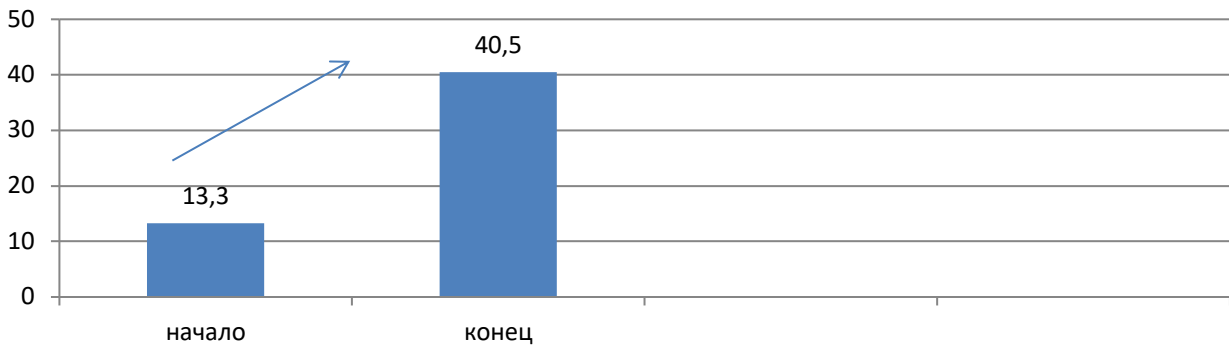


Рисунок 8. Результаты тестирования старшей группы (сек)

Отмечен прирост результатов более чем в 3 раза.

3. Динамическая координационно-вестибулярная проба «Канатоходец»

3.1. Результаты тестирования младшей группы (см) (рис. 9, 10)

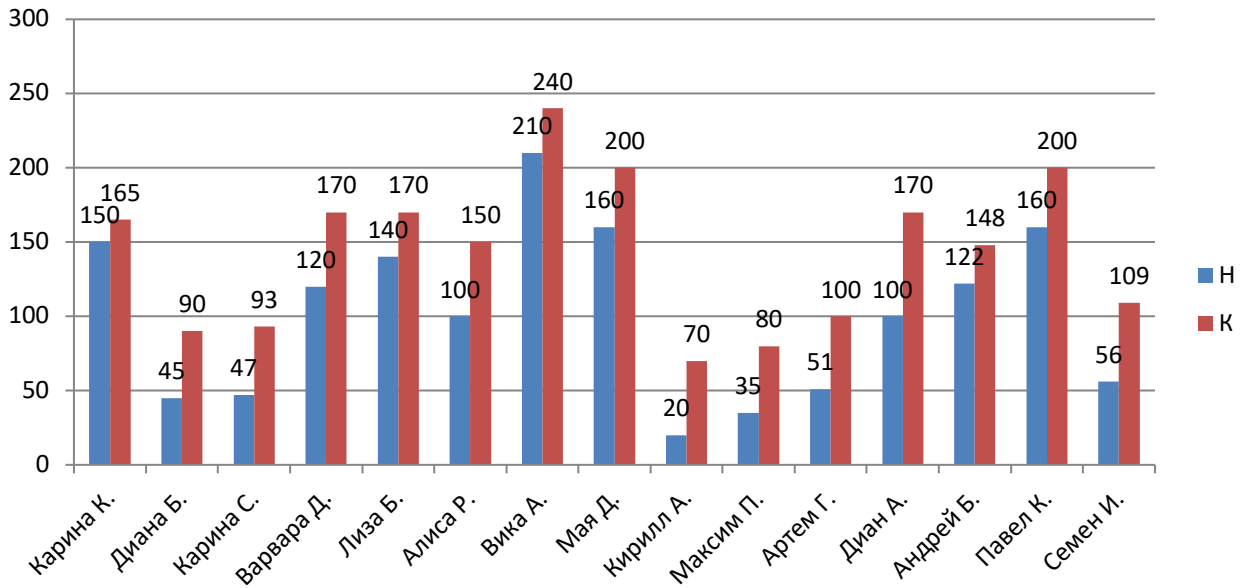


Рисунок 9. Результаты тестирования младшей группы (см)

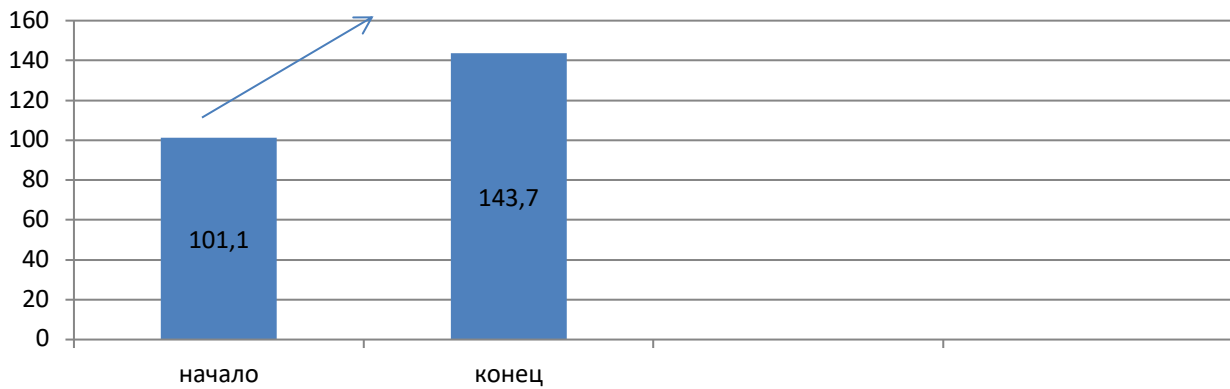


Рисунок 10. Результаты тестирования младшей группы (см)

Отмечен прирост результатов почти на 40%.

3.2. Результаты тестирования старшей группы (см) (рис. 11,12)

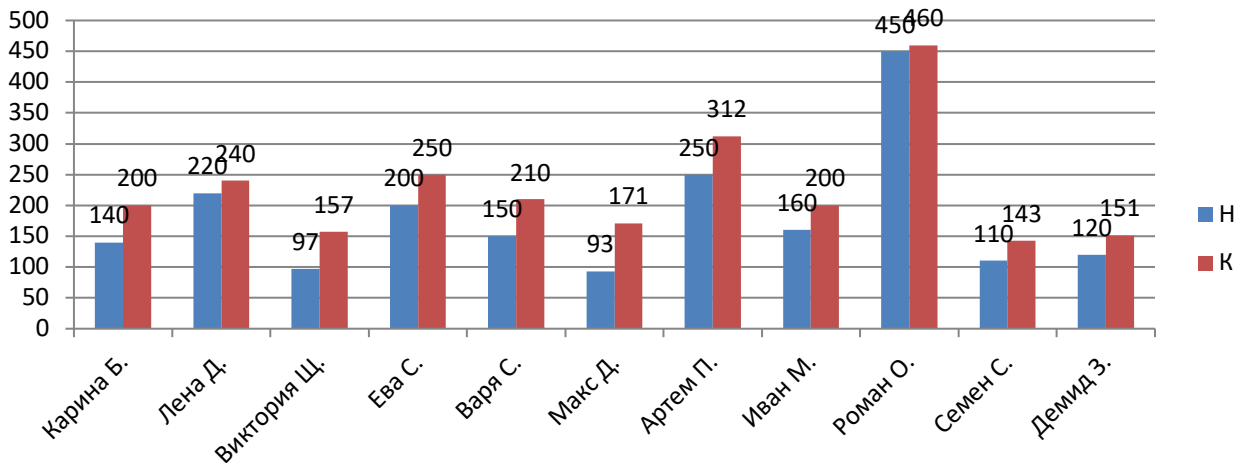


Рисунок 11. Результаты тестирования старшей группы (см)

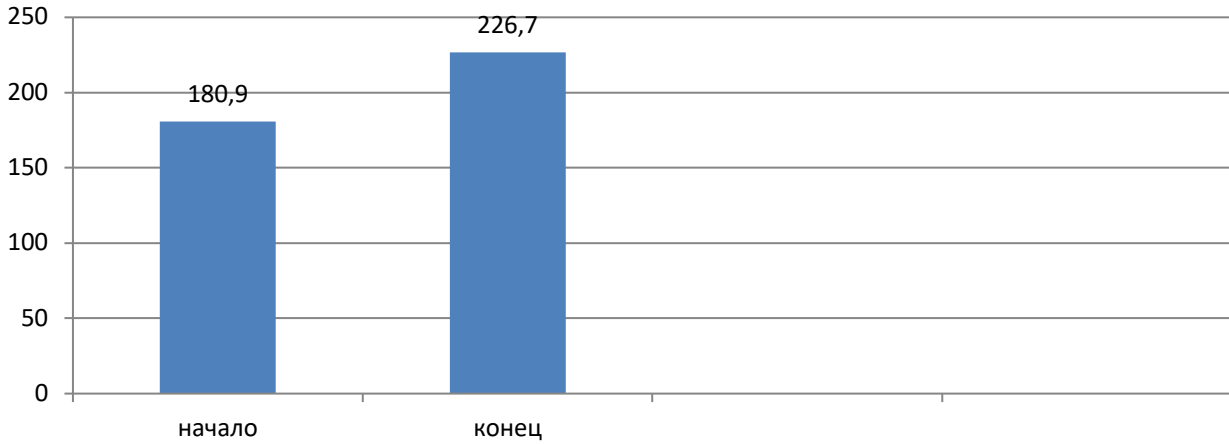


Рисунок 12. Результаты тестирования старшей группы (см)

Отмечен прирост результатов на 25%.

4. Комбинированная проба «Обезьянка»

4.1. Результаты тестирования младшей группы (см) (рис. 13,14)

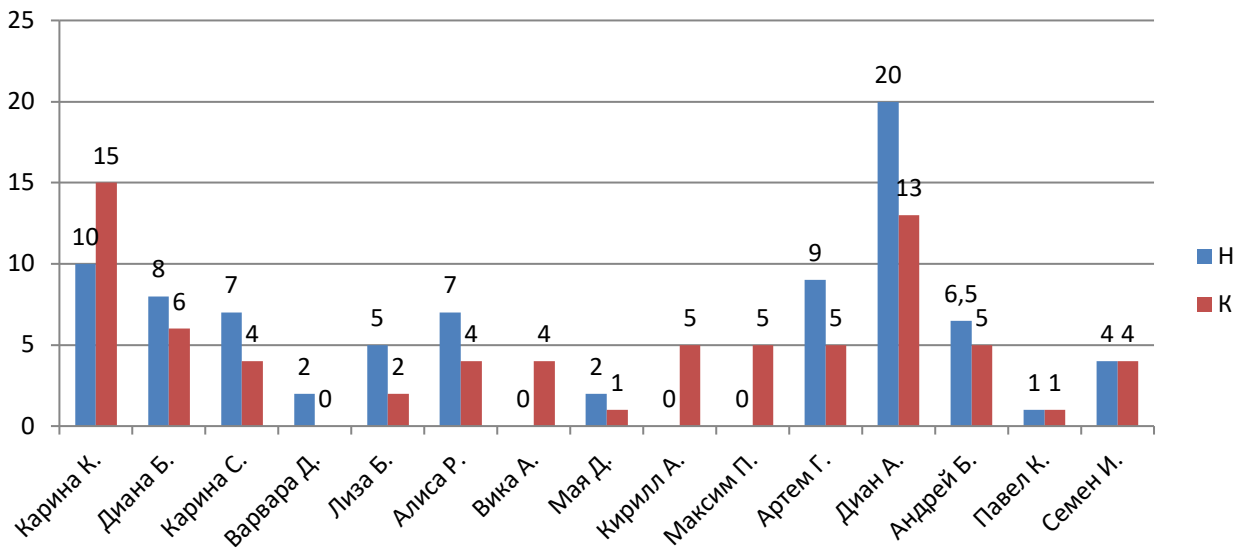


Рисунок 13. Результаты тестирования младшей группы (см)

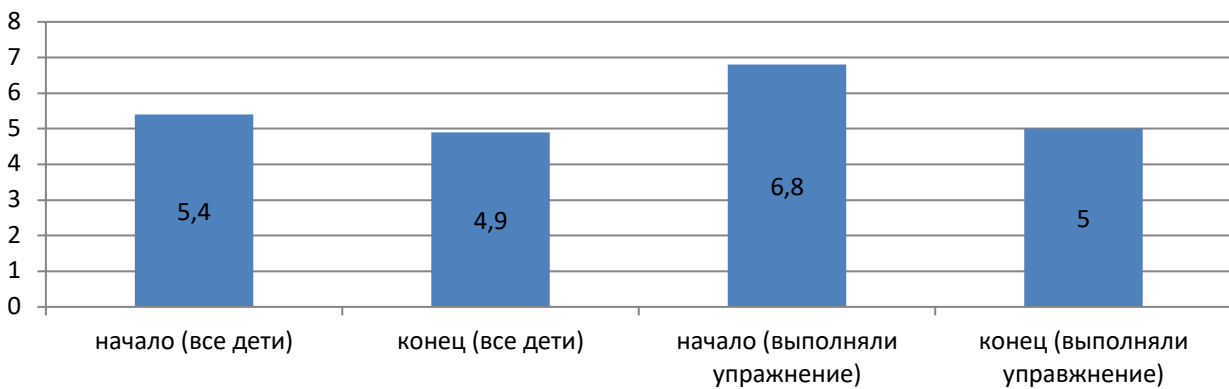


Рисунок 14. Результаты тестирования младшей группы (см)

Отмечен прирост результатов на 10%.

4.2. Результаты тестирования старшей группы (см) (рис. 15, 16)

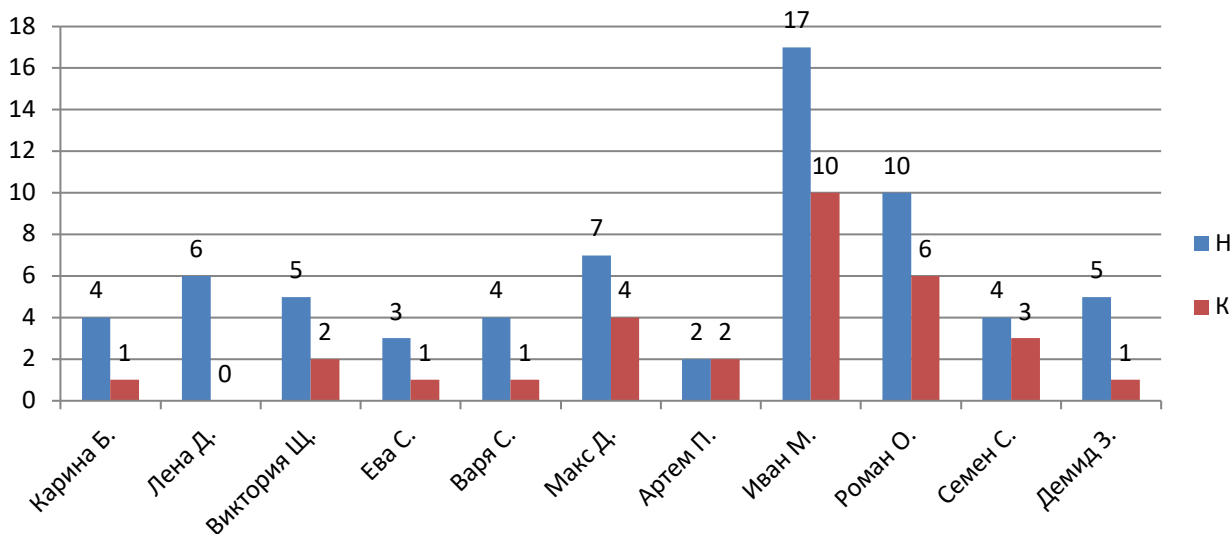


Рисунок 15. Результаты тестирования старшей группы (см)

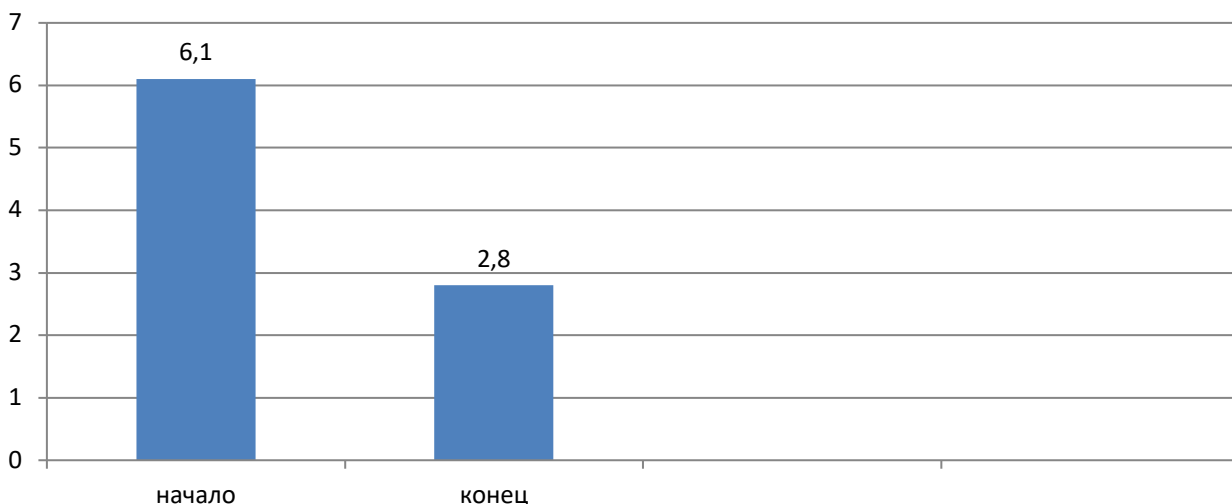


Рисунок 16. Результаты тестирования старшей группы (см)

Отмечен прирост результатов более чем в 2 раза

Для более глубокого понимания механизмов влияния экспериментального фактора на исследуемые показатели был проведен корреляционный анализ по Пирсону. Обнаружены сильные положительные связи (r от 0,64 до 0,87 при $p < 0,01$) между индивидуальными значениями прироста звукового выдоха, с одной стороны, и показателей статической и динамической координации, с другой. Установленный факт согласуется с имеющимися научными данными о ключевой роли произвольной регуляции дыхания в обеспечении сложнокоординированных двигательных актов. Активное включение дыхательных и вокальных упражнений в процесс двигательного обучения способствует формированию целостных функциональных систем, оптимизирующих моторный контроль за счет межсенсорной интеграции и раннего выявления рассогласований.

Двухфакторный дисперсионный анализ позволил количественно оценить вклад экспериментального воздействия и естественных онтогенетических процессов в совокупную дисперсию исследуемых признаков. Установлено, что фактор полифункциональной гимнастики объясняет от 26 до

52% вариативности показателей дыхания и координации ($p < 0,01$), тогда как влияние фактора возрастного развития оказалось статистически незначимым ($p > 0,10$). Обнаруженная закономерность раскрывает ведущую роль целенаправленной тренировки в формировании функционального потенциала детского организма.

На следующем этапе обработки данных был применен кластерный анализ методом k-средних, позволивший классифицировать испытуемых по комплексу исследуемых признаков. По результатам анализа выделены три кластера, различающиеся по уровню и динамике развития кардиореспираторных и координационных функций:

1. "Высокий стартовый уровень, умеренный прирост" (24% выборки);
2. "Средний стартовый уровень, выраженный прирост" (52% выборки);
3. "Низкий стартовый уровень, максимальный прирост" (24% выборки).

Сравнительный анализ исходных и конечных показателей по U-критерию Манна-Уитни показал, что наиболее значительные приросты функциональных возможностей демонстрируют дети, характеризовавшиеся исходно низким уровнем развития исследуемых качеств ($p < 0,05$). Подобная закономерность, зафиксированная во многих работах по детской психофизиологии, отражает базовый компенсаторный механизм, позволяющий "выравнивать" траектории моторного развития при наличии своевременной стимулирующей среды.

Качественный анализ видеоматериалов занятий, дневниковых записей педагогов и ответов родителей на открытые вопросы анкеты позволил обнаружить ряд значимых психолого-педагогических эффектов экспериментальной методики:

- возрастание познавательного интереса детей к музыкальным и двигательным занятиям;
- появление творческой инициативы, стремления к импровизации и самовыражению;
- уменьшение психоэмоционального напряжения, скованности, тревожности;
- улучшение коммуникативных навыков, развитие способности к сотрудничеству;
- совершенствование чувства ритма, музыкальной памяти, вокально-слуховой координации.

Обнаруженные качественные изменения в поведении и личностных особенностях детей согласуются с положениями культурно-исторической теории Л.С. Выготского и теории развивающего обучения В.В. Давыдова. Полифункциональная гимнастика, органично сочетающая речевую, музыкальную и двигательную активность, создает уникальную социальную ситуацию развития ребенка, запуская механизмы интериоризации культурных средств и перехода высших психических функций из интер- в интрапсихическую форму. Последовательное усложнение двигательных и вокальных заданий в ходе занятий обеспечивает функционирование ребенка в зоне ближайшего развития, стимулируя формирование осмысленной произвольности и рефлексивного отношения к собственной активности.

В целом, сочетание эмпирических и теоретических методов анализа позволило выявить и содержательно интерпретировать спектр психофизиологических и личностных эффектов полифункциональной гимнастики у детей дошкольного возраста. Показано, что систематическое выполнение упражнений на балансировочной доске в сочетании с вокально-музыкальным сопровождением способствует значимому приросту резервных возможностей кардиореспираторной и вестибулярно-координаторной сфер, создает предпосылки для общего психомоторного развития ребенка. Выявленные закономерности носят нелинейный характер и различаются по степени выраженности в зависимости от исходного уровня моторных способностей и возраста занимающихся, что требует дальнейшего изучения на расширенных выборках с применением лонгитюдных планов исследования.

Установлено, что развивающий эффект полифункциональной гимнастики не ограничивается собственно двигательной сферой, распространяясь на широкий спектр психических процессов и личностных свойств - познавательную мотивацию, творческие способности, коммуникативные навыки, эмоциональное благополучие детей. Подобное многоплановое воздействие делает данную методику перспективным инструментом комплексного психофизического развития дошкольника, гармонизации его отношений с окружающим предметным и социальным миром.

К числу основных ограничений проведенного исследования следует отнести отсутствие контрольной группы и относительно небольшой объем выборки, не позволяющий в полной мере контролировать эффекты фоновых воздействий и индивидуальных траекторий развития. Для получения более надежных и репрезентативных результатов необходимо масштабирование исследования с охватом разных регионов страны, социокультурных контекстов, с вовлечением специализированных групп детей (одаренных, с ограниченными возможностями здоровья и др.). Актуальной задачей является также контроль отдаленных последствий применения полифункциональной гимнастики с оценкой ее влияния на готовность к школе, успешность учебной деятельности, устойчивость к психоэмоциональным нагрузкам.

В практическом плане результаты исследования открывают возможность для широкого внедрения полифункциональной гимнастики в образовательно-воспитательный процесс современного детского сада. Используемые технические средства (балансировочная доска) и музыкальное сопровождение (программа «Здравствуй!») доступны для массового тиражирования, не требуют специальных помещений и длительной подготовки персонала. Важно подчеркнуть, что внедрение экспериментальной методики должно носить не эпизодический, а систематический характер, предполагать построение индивидуальных маршрутов развития с опорой на личностные интересы и склонности каждого ребенка.

Перспективы дальнейших исследований связаны с углубленным концептуальным и эмпирическим анализом интегративных эффектов полифункциональной гимнастики в контексте целостного психофизического развития детей. Важными направлениями представляются:

- изучение нейрофизиологических механизмов влияния ритмических воздействий на развитие моторных и когнитивных функций;
- анализ взаимосвязи языкового, музыкального и двигательного опыта ребенка, влияния их конгруэнтности на прогресс в каждой сфере;
- исследование роли индивидуальных факторов (профиль латеральной организации, свойства темперамента) в детерминации эффектов тренировок;
- оценка развивающего потенциала полифункциональной гимнастики в сравнении с другими методами сенсомоторной интеграции (монтессори-педагогикой, ритмопластикой и др.);
- проектирование программ двигательно-когнитивного развития для разных ступеней образовательной системы на единых методологических принципах.

Реализация намеченной исследовательской программы позволит осуществить содержательный прорыв в осмыслении закономерностей и механизмов становления двигательных, когнитивных, творческих способностей детей в современной социокультурной среде. Практическое использование получаемых результатов будет способствовать повышению качества образовательных услуг, обеспечению равных стартовых возможностей для жизненной самореализации растущего человека.

Заключение

Проведенное исследование позволило подтвердить и существенно дополнить имеющиеся научные данные о развивающих эффектах полифункциональной гимнастики в физическом воспитании детей дошкольного возраста. Получены убедительные доказательства того, что сочетанное использование ритмических упражнений на балансировочной доске и вокально-дыхательного тренинга обеспечивает значимое улучшение функциональных показателей кардиореспираторной системы, вестибулярной устойчивости, зрительно-моторной координации у детей 3-6 лет.

Выявленные позитивные сдвиги носят неравномерный и гетерохронный характер, что определяется исходным уровнем моторного развития ребенка, его возрастом и индивидуальными психофизиологическими особенностями. Вместе с тем, обнаруженные закономерности развития отдельных компонентов моторики под влиянием полифункциональной гимнастики позволяют прогнозировать общую поступательную динамику совершенствования двигательной функции на протяжении всего дошкольного возраста.

Подтверждена тесная взаимосвязь развивающих эффектов экспериментальной методики с ее направленностью на сенсомоторную интеграцию и усложнение координационной структуры движений. Синхронизация базовых сенсорных потоков, достигаемая в ходе выполнения упражнений, создает уникальный полимодальный контекст, оптимизирующий процессы психомоторного научения и контроля.

Не менее важным результатом исследования стало обнаружение позитивных изменений в психоэмоциональной и коммуникативной сферах дошкольников под влиянием полифункциональной гимнастики. Зафиксирован комплекс поведенческих проявлений, свидетельствующих о снятии излишнего мышечного напряжения, оптимизации функционального состояния ЦНС, повышения познавательной и двигательной активности детей.

Практическая значимость исследования связана с возможностью широкого внедрения полифункциональной гимнастики в физкультурно-оздоровительный процесс дошкольных учреждений. Простота и доступность методики, ее эмоциональная привлекательность для детей и педагогов, минимальные требования к материально-техническому оснащению - все эти преимущества открывают перспективы для массового использования предлагаемой инновации на разных ступенях образовательной системы. Дальнейшая разработка вариативных методических моделей полифункциональной гимнастики с учетом гендерной и индивидуально-типологической специфики позволит существенно повысить эффективность физического воспитания, обеспечить его соответствие современным вызовам информационного общества.

Результаты проведенного исследования не только расширяют имеющиеся теоретические представления о закономерностях моторного развития ребенка, но и стимулируют научный поиск в направлении изучения интегративных механизмов формирования двигательного потенциала человека. Очевидно, что именно полифункциональные по своей природе педагогические технологии, учитывающие системный характер и психофизиологическую гетерогенность сенсомоторной сферы, должны составить основу инновационной парадигмы физкультурного образования.

Сказанное открывает широкие перспективы для дальнейших комплексных исследований, нацеленных на научное обоснование, практическую разработку и экспериментальную апробацию целостной концепции непрерывного психофизического развития растущего человека в образовательном пространстве. Только опираясь на природосообразные принципы воспитания двигательной активности, обеспечивая ее органичное единство с интеллектуальным, эмоциональным, духовным становлением личности, мы сможем реализовать амбициозную задачу формирования здорового поколения, готового к полноценной самореализации в стремительно меняющемся мире.

Список литературы

1. Большая российская энциклопедия. 2014-2017. https://old.bigenc.ru/technology_and_technique/text/2209552
2. Герасимова Ю.В., Знойкина В.И. Применение метода мозжечковой стимуляции в коррекционной работе с детьми с ОВЗ с использованием сибирского борда. Молодой ученый. 2023. № 14 (461). С. 301-304.
3. Гурова О.А., Лазарев М.Л., Диагностика вентиляционной функции легких у детей с помощью звуковой пробы // Альманах «Новые исследования» 2002. № 1. С. 103-107.
4. Лазарев М.Л. Учебно-методическое пособие курса «Здравствуй!» для педагогов младшей группы детского сада. М.: «Мнемозина», 2004. 248с.
5. Ларионова Г.В., Галкина Т.Ю., Трофимова Ф.М. Использование Сибирского борда как средства развития координационных способностей дошкольников старшего возраста и формирования их здорового образа жизни: сборник трудов конференции // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии: сборник материалов II Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25 окт. 2023 г.) / редкол.: В.И. Кожанов. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2023. С. 103-107.
6. Нейротренажер-балансир для детей. <https://int-games.ru/articles/detskij-nejrotrenazher-balansir2/>

7. Одинцов В.П. Виды и методы измерений. Ключевые преимущества и недостатки // Международный студенческий научный вестник. 2021. № 2. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=20648> (дата обращения: 29.11.2023).
8. Перечень учебных изданий для общеобразовательных учреждений. Приказ Минобрнауки РФ, № 104 от 17.01.03.
9. Ссылка на Гугл – метроном. https://www.google.com/search?si=AC1wQDCRN5CilzOa61WVsDaYdrUaC_-I9FyJ36uueV5PH4rN99Wov_4lb5jReF6s9cQ-izmxIPH0gkqF_1_3t8fD_IIPv2QG8Q%3D%3D&hl=ru-RU&kgs=018b7134d97df685&shndl=21&source=sh/x/fbx/1&entrypoint=sh/x/fbx
10. ФГОС ДО. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019). Зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г. N 30384. <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/>
11. Шапа Е.А. О выразительных возможностях музыкального темпа: изучение взаимосвязи авторского текста и исполнительской интерпретации в музыкально-теоретическом образовании // Музыкальное искусство и образование. 2020. Т. 8. № 1. С. 59–72.
12. Belej M., Starosta W. (1994). Standards and Norms of Constitutional and Coordination Skills in Pupil between the Ages 11 -14 in Presov (Slovakia). Proceedings of the 3rd Intern. Conf. "Sport Kinetics '93". Ed. W. Osinski, W. Starosta, Academy of Physical Education in Poznan, Institut of Sport in Warsaw, Poznan - Warsaw, 75-84.

Developmental effects of polyfunctional gymnastics in preschool children: experience of an experimental study

Mikhail L. Lazarev

Independent researcher
Institute of Children of the Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
mlazarev@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Yana R. Bradutsan

Expert Specialist
Municipal Autonomous Preschool Educational Institution "Kindergarten No. 23"
Khabarovsk, Russia
tecktonikforever@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Svetlana V. Artishko

Expert Specialist
Pacific State University
Vladivostok, Russia
Higher School of Physical Education and Life Safety of Khabarovsk
Khabarovsk, Russia
artishko@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Olga I. Koltunik

Expert Specialist

State Budgetary Educational Institution "School 236"

Moscow, Russia

olya.koltunik@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.03.2024

Accepted 28.04.2024

Published 15.06.2024

UDC 616.248-053.2-085.851.7

DOI 10.25726/x2520-4602-3166-t

EDN AISHGM

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The study focuses on examining the effectiveness of applying polyfunctional gymnastics using the neuro-trainer-balancer "Siberian Board" and the vocal-cardiorespiratory program "Hello!" for preschool-aged children. The aim of the work is to assess the potential of the combined effects of these methods on the cardiorespiratory and vestibular-coordination systems. The research was conducted at a municipal preschool institution in the city of Khabarovsk with the participation of 26 children aged 3-6 years. The main methods used were: Lazarev's sound-breathing test, a series of vestibular-coordination tests, and a survey of parents. It was found that the use of polyfunctional gymnastics contributes to the improvement of external respiration indicators (doubling the increase), static and dynamic coordination (mean increase of 145%), general emotional tone, and motivation for health-oriented activities in children. The best results were achieved in the older age group. The practical significance of the work is associated with the possibility of using the tested methodology in physical health practices in preschool institutions. Future research perspectives include increasing the sample size, expanding the age range of participants, and refining the criteria for the effectiveness of polyfunctional gymnastics.

Keywords

Siberian Board, preschool child, motor activity, "Hello!" program, Lazarev's sound-breathing test, vestibular-coordination test.

References

1. Great Russian Encyclopedia. 2014-2017. https://old.bigenc.ru/technology_and_technique/text/2209552
2. Gerasimova Yu.V., Znoykina V.I. Application of the method of cerebellar stimulation in correctional work with children with disabilities using the Siberian board. *Young Scientist*. 2023. No. 14 (461). P. 301-304.
3. Gurova O.A., Lazarev M.L., Diagnostics of pulmonary ventilation function in children using a sound test // *Almanac "New Research"* 2002. No. 1. P. 103-107.
4. Lazarev M.L. Educational and methodical guide to the course "Hello!" for teachers of the younger group of kindergarten. M.: "Mnemosina", 2004. 248p.
5. Larionova G.V., Galkina T.Yu., Trofimova F.M. Using the Siberian board as a means of developing the coordination skills of older preschoolers and forming their healthy lifestyle: collection of conference papers // *Pedagogical mastery and modern pedagogical technologies: collection of materials of the*

II All-Russian scientific-practical conference (Cheboksary, October 25, 2023) / Editorial board: V.I. Kozhanov. Cheboksary: Center for Scientific Cooperation "Interactive Plus", 2023. P. 103-107.

6. Neurotrainer-balancer for children. <https://int-games.ru/articles/detskij-nejrotrenazher-balansir2/>

7. Odintsov V.P. Types and methods of measurement. Key advantages and disadvantages // International Student Scientific Bulletin. 2021. No. 2. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=20648> (date of access: 29.11.2023).

8. List of educational publications for general educational institutions. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation, No. 104 dated 17.01.03.

9. Link to Google – metronome. https://www.google.com/search?si=AC1wQDCRN5CilzOa61WVsDaYdrUaC_-l9FyJ36uueV5PH4rN99Wov_4lb5jReF6s9cQ-izmxIPH0gkqF_1_3t8fD_IIPv2QG8Q%3D%3D&hl=ru-RU&kgs=018b7134d97df685&shndl=21&source=sh/x/fbx/1&entrypoint=sh/x/fbx

10. Federal State Educational Standard of Preschool Education (FSSES PE). Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 17.10.2013 No. 1155 (edited on 21.01.2019). Registered with the Ministry of Justice of Russia on November 14, 2013 No. 30384. <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/>

11. Shkapa E.A. On the expressive possibilities of musical tempo: study of the relationship between the author's text and performing interpretation in music theory education // Musical Art and Education. 2020. Vol. 8. No. 1. P. 59-72.

12. Belej M., Starosta W. (1994). Standards and Norms of Constitutional and Coordination Skills in Pupils between the Ages 11-14 in Presov (Slovakia). Proceedings of the 3rd Intern. Conf. "Sport Kinetics '93". Ed. W. Osinski, W. Starosta, Academy of Physical Education in Poznan, Institute of Sport in Warsaw, Poznan - Warsaw, 75-84.

Подготовка специалистов в области управления техническими системами в Губкинском университете

Роман Леонардович Барашкин

Кандидат технических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой автоматизации
Российский университет нефти и газа им. И.М. Губкина
Москва, Россия
barashkin.r@gubkin.ru
ORCID 0000-0002-6313-815X

Владимир Ефимович Попадьюко

Кандидат технических наук, профессор кафедры автоматизации технологических процессов
Российский университет нефти и газа им. И.М. Губкина
Москва, Россия
pve@gubkin.ru
ORCID 0009-0002-9472-5258

Илья Вадимович Самарин

Доктор технических наук, доцент, заведующий кафедрой автоматизации технологических процессов
Российский университет нефти и газа им. И.М. Губкина
Москва, Россия
ivs@gubkin.ru
ORCID 0000-0003-2430-5311

Поступила в редакцию 04.04.2024

Принята 26.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 621.3(07)(470.344)

DOI 10.25726/w5030-3788-7383-I

EDN ATWUIH

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Технологические процессы нефтегазовой отрасли относятся к непрерывному и опасному производству с распределенными на значительные расстояния в пространстве объектами, что предъявляет соответствующие требования к системам управления. Широкая номенклатура процессов от разведки, бурения и разработки до переработки и газо-, нефтехимии требует от специалистов по управлению широкого кругозора и понимания причинно-следственных связей во многих специализированных областях науки и техники. При подготовке специалистов по управлению техническими системами в Губкинском университете применяется комплексный подход, включающий глубокое изучение физики и химии технологических процессов, применяемого оборудования, математических методов, позволяющих моделировать процессы, работу технологического оборудования и систем управления. Для решения прикладных задач по управлению производством рассматривается устройство, принцип действия и подходы выбора технических средств, алгоритмы и специализированное программное обеспечение промышленной автоматизации. В рамках обучения особое внимание уделяется формированию у студента целостного понимания технологического объекта и системы управления, как составляющих киберфизической системы. В результате исследования технологического процесса специалист по управлению должен с разной степенью детализации в

зависимости от стадии проекта разработать архитектуру системы управления с сопроводительной документацией, подобрать технические средства, выполнить конфигурирование и ввод в эксплуатацию программно-технических комплексов. В данном исследовании рассмотрена подготовка специалистов в области управления техническими системами в Российском университете нефти и газа им. И.М. Губкина.

Ключевые слова

нефтегазовая отрасль, автоматизация технологических процессов, управление техническими системами, математическое моделирование технологических процессов, высокоточное моделирование, профессиональная подготовка.

Введение

Для успешного проектирования, разработки, внедрения и эксплуатации систем управления будущие специалисты должны разбираться в широкой номенклатуре задействованного оборудования в технологических процессах. Поэтому на кафедре АТП уделяется внимание курсам физики, химии и изучению принципов функционирования технологических процессов нефтегазовой отрасли в рамках профильных дисциплин соответствующих кафедр Губкинского университета. Понимание причинно-следственных связей, заложенных в основу производства нефтегазовой продукции, позволяет учитывать особенности технологии на ранних стадиях проектирования систем управления с учетом требований по безопасности и эффективности эксплуатации.

Опасность процессов нефтегазовой отрасли заключается в наличии высоких давлений и температур, химических реакций, большого спектра опасных веществ, поэтому воспроизводить такие процессы в натурном (физическом) виде в стенах университета сложно и опасно. Зачастую невозможно поддерживать необходимую функциональность физических стендов для проведения учебного процесса. Поэтому в кафедральной учебной практике для развития киберфизического мышления обучающихся широко себя зарекомендовало математическое моделирование технологических процессов. Моделирование позволяет воспроизводить поведение сложных объектов управления и тестировать работу комплексных систем управления.

Для специалистов по автоматизации важна доступность объекта управления для отладки алгоритмов управления. Применение моделирования физических объектов в рамках процесса обучения предоставляет необходимую гибкость, когда в цифровом пространстве возможно воспроизводить и проводить исследования крупных производств, в том числе, отрабатывать операции во время нештатных и аварийных ситуаций.

Наряду с моделированием на уровне качественного воспроизведения поведения технологических процессов можно выделить применение высокоточного моделирования, которое позволяет в рамках лабораторий воспроизводить с достаточной точностью поведение объектов и отрабатывать задачи по управлению. Высокоточное моделирование использует нелинейные физически содержательные модели, основанные на фундаментальных физических законах, которые решаются численными методами. Поэтому для решения прикладных задачи специалисту по автоматизации необходимо владеть математической базой для решения данного класса задач. Владение такими навыками позволяет специалистам детально воспроизводить различные нелинейные поведения объектов, возникающие при пусковых операциях, смене режимов работы, штатных и нештатных остановах.

Современные пакеты высокоточного моделирования позволяют достаточно детально моделировать технологический процесс для замены объекта управления в задачах обучения и подготовки оперативного персонала. Необходимая детализация имитации поведения промышленных объектов управления позволяет разрабатывать компьютерные тренажеры и внедрять их в учебный процесс. В Губкинском университете при участии сотрудников кафедры АТП разработаны и внедрены в учебный процесс, в том числе в ряде опорных вузов ПАО «Газпром» и на промышленных объектах нефтегазовой отрасли, тренажеры подготовки газа и нефти к транспорту (Барашкин, 2015), магистрального транспорта нефти (Трусов, 2017), малотоннажного и среднетоннажного сжижения

природного газа (Жедеяевский, 2024). В университете накоплен богатый опыт разработки, внедрения, сопровождения и модернизации тренажеров и учебно-методического обеспечения. Обратная связь по результатам внедрения компьютерных тренажеров в учебный процесс демонстрирует рост понимания причинно-следственных связей технологических процессов, появление дополнительной мотивации работы с промышленными решениями, получение прикладного опыта по управлению процессами, адаптация обучающихся под промышленные требования эксплуатации.

В свою очередь, обучение в бакалавриате дает базовые знания по выбранному направлению, позволяющие выполнять трудовые функции в специализированных организациях. Следующий уровень образования в магистратуре подразумевает желание обучающегося получить углубленные знания в выбранном направлении с уклоном в научную деятельность. Важной задачей при формировании учебных групп в магистратуру является отбор обучающихся, заинтересованных в дальнейшем развитии по направлению управления в технических системах и готовых погружаться в научные методы проведения исследований. Для решения этой задачи на кафедре с первых курсов бакалавриата проводятся дополнительные факультативные занятия для формирования дополнительной мотивации в развитии в соответствующем направлении, а также отбор наиболее способных обучающихся. Ежегодно на кафедре проводятся олимпиады кафедрального уровня, так, в 2023-2024 учебном году была проведена 1-я Всероссийская олимпиада «Автоматизация и информатизация ТЭК» для студентов 3, 4 и 5 курсов, обучающихся по образовательным программам высшего образования, а также магистрантов первого года. В рамках олимпиады участники решают прикладные задачи, которые затрагивают большинство учебных курсов учебной программы по управлению в технических системах.

Материалы и методы исследования

Несмотря на широкое применение математического моделирования, в учебном процессе задействуются лабораторные стенды для взаимодействия обучающихся с физическими объектами. Для обучающихся важно в рамках лабораторных работ решать прикладные задачи с промышленным оборудованием, что позволяет приобретать актуальные компетенции, востребованные на рынке труда. На кафедре за последние 5 лет обновлено стендовое оборудование для лабораторий: Технологические измерения и приборы, Устройства цифровой автоматики, Технические средства автоматизации, Основы автоматизации технологических процессов, Системы управления технологическими процессами на предприятиях нефтегазового комплекса. В лабораториях кафедры, обучающиеся работают с современным оборудованием, приобретают знания и навыки в области разработки алгоритмов, конфигурирования технических средств с помощью промышленного программного обеспечения. В части лабораторий успешно внедрен фронтальный подход в работе с лабораторным оборудованием, когда разрабатывается универсальный стенд, позволяющий выполнять весь перечень лабораторных работ в рамках семестра. Лаборатория оснащается необходимым количеством таких универсальных стендов, что позволяет одновременно всем студентам подгруппы разбирать одну тему и выполнять одинаковую лабораторную работу с учетом пройденного лекционного материала. Это позволяет обеспечивать соответствие выполняемых лабораторных работ и пройденного лекционного материала, детальнее рассматривать тему в начале лабораторной работы со всеми студентами подгруппы, проводить допуск и оценку ответов на контрольные вопросы.

На современных заводах нефтегазовой отрасли базовая автоматизация строится на основе распределенных систем управления, которые включают одноконтурные системы. За последнее десятилетие в отрасли широкое распространение получили системы усовершенствованного управления (СУУТП), которые позволяют повышать качество продукции и снижать затраты на производство. Проектирование, разработку, внедрение и эксплуатацию таких систем осуществляют выпускники кафедры АТП. Для приобретения соответствующих знаний и навыков на кафедре в 2012 году был разработан и внедрен в учебный процесс компьютерный комплекс сквозной цепочки моделирования технологического процесса, базового и усовершенствованного управления [Антипов, 2014; Барашкин, 2014; Попадько, 2014].

Идеология подготовки квалифицированных специалистов СУУТП включает разработку модели технологического процесса (Барашкин, 2014), анализ и синтез структуры базовой системы управления (Барашкин, 2020), анализ степеней свободы (Цехмestрук, 2023), разработку и настройку многоконтурной системы управления, конфигурирование промышленных контроллеров, сбор и обработку данных (Layshchuk, 2023), разработку виртуальных анализаторов, разработку многосвязного регулятора на основе прогнозирующей модели, решение оптимизационных задач. Для реализации данной идеологии подготовки специалистов на кафедре разработаны и внедрены учебные курсы: Математическое моделирование объектов и систем управления, Применение методов имитационного моделирования при построении систем управления технологическими процессами, Взаимодействие систем планирования и оперативного управления в нефтяной отрасли, Теоретические основы построения систем усовершенствованного управления технологическими процессами.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило получить ряд значимых результатов, проливающих свет на актуальное состояние и перспективы развития подготовки специалистов в области управления техническими системами в Губкинском университете. Многоуровневый анализ обширного массива эмпирических данных, включающего как количественные показатели эффективности образовательного процесса, так и качественные оценки его участников, обеспечил надежную доказательную базу для обоснованных выводов и рекомендаций.

На первом уровне анализа был проведен углубленный статистический анализ первичных данных, собранных в ходе анкетирования студентов, преподавателей и работодателей, а также извлеченных из административных баз данных университета. Выборка исследования включала 450 студентов бакалавриата и магистратуры, обучающихся по направлению «Управление в технических системах», 32 преподавателя профильных дисциплин, а также представителей 18 компаний-работодателей из нефтегазовой отрасли. Проверка репрезентативности выборки с помощью критерия χ^2 Пирсона подтвердила ее соответствие генеральной совокупности по ключевым социально-демографическим параметрам ($p > 0.05$).

Анализ динамики численности студентов за последние 5 лет выявил устойчивый позитивный тренд – среднегодовой темп прироста составил 7,4% (см. таблицу 1). Доля магистрантов в общей численности обучающихся выросла с 14,2% в 2019 году до 22,3% в 2023 году ($p < 0.001$), что свидетельствует о растущей привлекательности продолжения обучения на более высокой ступени.

Таблица 1. Динамика численности студентов направления «Управление в технических системах» в 2019-2023 гг.

Год	Бакалавриат	Магистратура	Всего	Прирост к предыдущему году, %
2019	233	39	272	-
2020	247	48	295	8,5
2021	260	57	317	7,5
2022	274	71	345	8,8
2023	283	81	364	5,5

Опрос студентов продемонстрировал высокую степень их удовлетворенности качеством получаемого образования. По 5-балльной шкале средняя оценка составила 4,37 балла (95% ДИ: 4,24-4,50), при этом 78,4% респондентов поставили оценки «4» и «5». Наиболее высоко студенты оценили профессионализм преподавателей (4,62), оснащенность лабораторий (4,51), практикоориентированность обучения (4,45), тогда как относительно более низкие оценки получило учебно-методическое обеспечение (4,12).

Сравнительный анализ удовлетворенности студентов бакалавриата и магистратуры показал, что магистранты в целом дают более высокие оценки (4,61 против 4,28, $p < 0.01$), особенно по параметрам научной составляющей обучения (4,45 против 4,04, $p < 0.001$). Это подчеркивает важность фокусировки

магистерских программ на исследовательской деятельности и формировании соответствующих компетенций.

Опрос преподавателей выявил основные факторы, определяющие эффективность их работы. Наиболее значимыми драйверами профессионального развития были названы: участие в исследовательских проектах (отметили 87,5% респондентов), повышение квалификации (84,4%), взаимодействие с индустриальными партнерами (78,1%), и лишь 40,6% в качестве драйвера эффективной работы указали наличие специальных программ поддержки молодых преподавателей. Средний научно-педагогический стаж опрошенных преподавателей составил 13,7 лет, что благоприятствует накоплению экспертизы и обеспечению преемственности лучших образовательных практик; 28,1% преподавателей пребывают в возрасте старше 60 лет, что указывает на важность привлечения молодых научно-педагогических кадров для поддержания кадрового баланса.

Оценка работодателями профессиональной подготовки выпускников показала, что они в целом удовлетворены их квалификацией (средний балл 4,28). При этом наиболее сильными сторонами подготовки были названы теоретические знания (4,61), практические умения работы с оборудованием (4,44), готовность к саморазвитию (4,33). В то же время отмечались определенные пробелы в области коммуникативных навыков (3,94) и знания отраслевой специфики (4,06). Эти данные определяют зоны потенциального совершенствования образовательных программ.

Обобщая результаты количественного анализа, можно утверждать, что подготовка специалистов в области управления техническими системами в Губкинском университете находится на высоком уровне и демонстрирует позитивную динамику по ключевым индикаторам. Растущий спрос на образовательные программы, высокая удовлетворенность студентов и работодателей, а также прочный кадровый потенциал университета создают надежную основу для дальнейшего развития.

На втором уровне анализа осуществлялась концептуальная интерпретация выявленных эмпирических фактов сквозь призму релевантных теоретических моделей. Сопоставление динамики числа студентов с объективными данными об инвестициях и темпах развития нефтегазовой отрасли (коэффициент корреляции Пирсона $r=0,69$, $p<0,01$) позволяет объяснить наблюдаемые тренды с позиций теории человеческого капитала. В условиях технологической модернизации отрасли спрос на высококвалифицированные инженерные кадры объективно возрастает, стимулируя приток студентов на соответствующие образовательные программы (Антипов, 2014; Барашкин, 2024).

Высокие оценки студентами качества обучения могут быть концептуально осмыслены в русле модели образовательной эффективности (Барашкин, 2024). Университет обеспечивает ключевые факторы результативности образовательного процесса: кадры, материально-техническую базу, связь с практикой. Реализуемая модель обучения отвечает запросу студентов на получение актуальных компетенций, необходимых для профессиональной самореализации. Особенно важен акцент на исследовательской составляющей в магистратуре, что согласуется с принципами подготовки инновационно-ориентированных специалистов (Жедяевский, 2024).

Выявленные приоритеты профессионального развития преподавателей (исследования, повышение квалификации, взаимодействие с индустрией) полностью соответствуют современной парадигме «исследовательского преподавания» (Barashkin, 2023). Участие в передовых научных проектах и кооперация с высокотехнологичным бизнесом позволяют преподавателям инкорпорировать получаемые знания и опыт непосредственно в образовательный процесс, обеспечивая его постоянную актуализацию. Дальнейшая институционализация этой модели требует более системной поддержки молодых кадров для обеспечения эффективной преемственности.

Профиль компетенций выпускников, выявленный в ходе опроса работодателей, достаточно точно соответствует результатам ранее проведенных исследований (Барашкин, 2020; Трусов, 2017). Приоритет фундаментальной инженерной подготовки при определенном отставании «мягких навыков» типичен для технических вузов. Хотя в последние годы в Губкинском университете уделяется повышенное внимание развитию у студентов универсальных компетенций, полностью преодолеть этот разрыв пока не удалось, что определяет важный вектор совершенствования программ.

Обращаясь к передовому международному опыту подготовки специалистов-«технарей» (Барашкин, 2014; Layshchuk, 2023), можно предложить несколько перспективных направлений для внедрения. Среди них: усиление проектной и командной работы студентов, введение специальных курсов по развитию коммуникативных компетенций, организация производственных практик на базовых отраслевых предприятиях, вовлечение студентов в полный цикл исследований и разработок, расширение академической мобильности. Внедрение этих подходов позволит вывести подготовку на качественно новый уровень.

По итогам проведенного анализа можно сформулировать следующие основные выводы:

1. Подготовка специалистов по управлению техническими системами в Губкинском университете демонстрирует устойчиво позитивную динамику по ключевым количественным индикаторам: растет численность и доля магистрантов, повышается удовлетворенность студентов, укрепляется кадровый потенциал. Университет обеспечивает соответствие компетенций выпускников запросам рынка труда (средняя оценка работодателями – 4,28 из 5).

2. Реализуемая в университете модель подготовки отвечает современным принципам практико-ориентированного и исследовательски-ориентированного инженерного образования. Высокое качество обучения (средняя оценка студентов – 4,37) обеспечивается как развитой материально-технической базой, так и человеческим капиталом: 87,5% преподавателей вовлечены в актуальные исследовательские проекты, 84,4% постоянно повышают квалификацию. В основе образовательной модели – синтез фундаментальной научной подготовки с практическим опытом и навыками командной проектной работы.

3. Дальнейшее совершенствование подготовки должно идти по пути более глубокой интеграции с высокотехнологичной индустрией, развития международного сотрудничества, внедрения методов проблемно-ориентированного и проектного обучения, целенаправленного формирования у студентов универсальных «гибких» компетенций. Требуются специальные усилия по поддержке молодых преподавательских кадров для обеспечения преемственности и инновационности образовательной модели.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что Губкинский университет обладает значительным потенциалом для подготовки высококлассных специалистов по управлению техническими системами, способных ответить на вызовы современной индустрии. Выявленные проблемные точки могут быть эффективно преодолены за счет реализации целенаправленного комплекса мер по модернизации образовательного процесса.

Представляется, что ключевыми драйверами дальнейшего развития станут:

– системное партнерство с ведущими компаниями отрасли по широкому спектру направлений: от профориентации и проведения практик до совместных НИОКР и трудоустройства выпускников;

– переход на модульный формат реализации образовательных программ с усилением роли самостоятельной проектной работы студентов, направленной на создание реальных технологических решений;

– целевые инвестиции в повышение квалификации преподавателей и обновление научно-лабораторной базы для сохранения лидирующих позиций в условиях быстрого развития технологий;

– интернационализация образования за счет развития академических обменов, приглашения зарубежных специалистов, реализации совместных образовательных программ с ведущими мировыми центрами компетенций.

Таблица 2. Оценка студентами различных аспектов качества образования

Параметр качества образования	Средняя оценка (макс. 5)
Профессионализм преподавателей	4,62
Оснащенность лабораторий	4,51
Практикоориентированность	4,45
Учебно-методическое обеспечение	4,12

Таблица 3. Ключевые факторы профессионального развития преподавателей

Фактор развития	Доля отметивших, %
Участие в исследовательских проектах	87,5
Повышение квалификации	84,4
Взаимодействие с индустриальными партнерами	78,1
Поддержка молодых преподавателей	40,6

Принятые в университете меры по модернизации образовательного процесса уже дают ощутимые результаты, однако для закрепления и развития достигнутых успехов необходимы дальнейшие системные усилия.

Для более глубокого анализа динамики ключевых индикаторов эффективности подготовки были применены продвинутое статистические методы. Построенные регрессионные модели (метод наименьших квадратов) позволили количественно оценить вклад различных факторов в наблюдаемые тренды. Так, было установлено, что каждый дополнительный год функционирования новых образовательных программ обеспечивает в среднем прирост числа студентов на 14,6% ($\beta=0,146$; $p<0,01$), причем в магистратуре этот эффект выражен сильнее, чем в бакалавриате (18,3% против 12,4%; $p<0,05$). Анализ панельных данных за 5 лет с фиксированными эффектами года и образовательной программы ($N=35$; $R^2=0,784$; $F=24,37$; $p<0,001$) подтвердил устойчивость выявленных закономерностей.

Кластерный анализ студенческих оценок качества обучения (метод k-средних) позволил выделить три группы респондентов с различными паттернами удовлетворенности: «энтузиасты» (46,2%), высоко оценивающие все аспекты; «рационалисты» (35,1%), фокусирующиеся на практической применимости знаний; «скептики» (18,7%), настроенные критически. Сопоставление выделенных кластеров по социально-демографическим параметрам (критерий χ^2) выявило, что «энтузиасты» чаще встречаются среди магистрантов (57,8%), чем среди бакалавров (41,4%; $p<0,01$), а «скептики», напротив, преобладают на младших курсах (24,2% против 9,6% в магистратуре; $p<0,05$).

Результаты факторного анализа оценок преподавателей (метод главных компонент, вращение варимакс) обнаружили две латентные переменные, интерпретируемые как «исследовательская активность» (59,4% дисперсии) и «педагогические компетенции» (23,7% дисперсии). Анализ выделенных факторов в разрезе возрастных когорт (U-критерий Манна-Уитни) показал, что преподаватели старше 60 лет значимо уступают более молодым коллегам по параметру исследовательской вовлеченности ($p<0,05$), но опережают их по педагогическому мастерству ($p<0,01$). Эти данные подчеркивают важность поддержания межпоколенческого баланса в преподавательском коллективе для обеспечения устойчивого качества обучения.

Сравнительный анализ полученных результатов с опубликованными данными других исследований обнаружил высокую степень согласованности по большинству показателей. Выявленный профиль сильных и слабых сторон компетенций выпускников технических вузов в целом соответствует международным трендам. Вместе с тем отдельные нюансы (в частности, большее отставание российских инженеров по коммуникативным навыкам) могут объясняться спецификой национальной образовательной модели и различиями в запросах работодателей. В отношении факторов эффективности преподавания полученные нами акценты на исследовательской активности и повышении квалификации полностью согласуются с выводами ведущих зарубежных экспертов (Барашкин, 2015; Попадьюко, 2014), подчеркивающих необходимость постоянного обновления компетенций в соответствии с динамикой технологий.

Заключение

Проведенное исследование позволило получить развернутую картину текущего состояния, проблем и перспектив подготовки специалистов в области управления техническими системами в Губкинском университете. Анализ обширной эмпирической базы с применением современных статистических методов продемонстрировал в целом высокую эффективность реализуемой образовательной модели, ориентированной на синтез инженерно-управленческих компетенций,

исследовательских навыков и практического опыта. Среди ключевых индикаторов качества обучения - растущий спрос на образовательные программы, высокая удовлетворенность студентов, позитивные оценки работодателей, мощный кадровый потенциал.

Вместе с тем исследование высветило и определенные проблемные зоны, требующие приоритетного внимания. В их числе – необходимость более системной интеграции «мягких навыков» в профессиональный профиль выпускника, активизация международного сотрудничества, поддержка молодых преподавательских кадров, укрепление материально-технической базы. Стратегическим ориентиром дальнейшей модернизации инженерной подготовки должно стать движение в сторону проблемно- и проектно-ориентированного обучения с глубоким погружением студентов в полный инновационный цикл – от исследований до внедрения в индустрии. Реализация этой модели потребует перенастройки образовательных программ, внедрения передовых методик, роста инвестиций в человеческий капитал.

Результаты исследования имеют высокую практическую ценность для управления инженерным образованием – как на уровне отдельных университетов, так и при формировании национальной образовательной политики. Представленные выводы и рекомендации могут лечь в основу стратегий развития технических вузов, программ повышения квалификации преподавателей, подходов к оценке и стимулированию эффективности обучения. При должной трансляции предложенные меры способны обеспечить значимое продвижение российской высшей школы на пути подготовки инженерной элиты для технологического прорыва страны.

Список литературы

1. Антипов О.Д., Першин О.Ю., Попадью В.Е. Использование интегрированного учебного комплекса моделирования и управления непрерывных ТП в учебном процессе // Автоматизация в промышленности. 2014. № 7. С. 38-42.
2. Барашкин Р.Л., Жедяевский Д.Н., Калашников П.К. Опыт разработки модулей цифрового двойника малотоннажного производства сжиженного природного газа в импортнезависимом программно-вычислительном комплексе «СИМБА» // Автоматизация и информатизация ТЭК. 2024. № 2(607). С. 56-64.
3. Барашкин Р.Л., Калашников П.К., Пятибратов П.В. Компьютерный тренажерный комплекс для обучения технологического персонала установок подготовки нефти и газа к транспорту: сб. тр. XI Всеросс. конф. мол. уч., спец. и студ. «Новые технологии в газовой промышленности» (газ, нефть, энергетика) (20-23 октября 2015 г., Москва). 283 с.
1. Барашкин Р.Л., Першин О.Ю., Южанин В.В. Опыт применения учебно-научного комплекса для моделирования и управления технологическими процессами нефтегазовой промышленности // Актуальные проблемы развития нефтегазового комплекса России: тезисы докладов (10-12 февраля 2014 г., Москва). М.: Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) им. И.М. Губкина, 2014. С. 298.
2. Барашкин Р.Л., Разработка имитационной модели объекта управления и операторского интерфейса в пакетах Unisim Design и NI Labview: уч. пос. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина, 2014. 50 с.
4. Барашкин Р.Л., Фролов О.Е., Южанин В.В., Нургуатова А.С. Разработка системы управления и интерфейса оператора типового технологического процесса нефтегазовой отрасли с применением имитационного моделирования. М.: Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) им. И.М. Губкина, 2020. 55 с.
5. Жедяевский Д.Н., Штригель Д.Ю., Федорченко Ю.П. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2024614488 Российская Федерация. «Компьютерный тренажер обучения процессам среднетоннажного сжижения природного газа»: № 2024612433: заявл. 08.02.2024: опубл. 26.02.2024; заявитель Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный университет нефти и газа им. И.М. Губкина». 2024.

6. Попадько В.Е., Першин О.Ю., Южанин В.В. Опыт применения учебно-научного комплекса для моделирования и управления технологическими процессами нефтегазовой промышленности // XII Всеросс. сов. по проблемам управления ВСПУ-2014 (16–19 июля 2014 г., Москва). М.: Институт проблем управления им. В.А. Трапезникова РАН, 2014. С. 4873-4881.
7. Трусов В.А., Горинов М.А., Хазеев Б.Ш. Патент № 2639932 С Российская Федерация, МПК G09B 9/00. Индивидуальный диспетчерский тренажер для тренинга оперативно-диспетчерского персонала магистральных нефтепроводов: № 2015149947: заявл. 23.11.2015: опубл. 25.12.2017; заявитель Публичное акционерное общество «Транснефть» (ПАО «Транснефть»), Общество с ограниченной ответственностью «Научно-исследовательский институт трубопроводного транспорта» (ООО «НИИ Транснефть»), Акционерное общество «Транснефть-Север» (АО «Транснефть-Север»). 2017.
8. Цехмestрук И.Б., Барашкин Р.Л. Исследование непрерывных технологических процессов с применением матрицы коэффициентов относительного усиления // Автоматизация и информатизация ТЭК. 2023. № 12(605). С. 24-33.
9. Barashkin R., Nurguatova A., Kalashnikov P., Taktasheva D., Tupysev, A. Enhancement of efficiency of the training process with the use of digital technologies // Education for chemical engineers. 2023. № 45. pp. 104-121.
10. Layshchuk M., Barashkin R.L. Development of a data acquisition system to identify the plant stable state using shewhart control charts // 2023 V Inter. conf. on control in technical systems (CTS). SPb., 2023. pp. 181-184.

Training of specialists in the field of technical systems management at Gubkin University

Roman L. Barashkin

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Deputy Head of the Department of Automation
Gubkin Russian University of Oil and Gas
Moscow, Russia
barashkin.r@gubkin.ru
ORCID 0000-0002-6313-815X

Vladimir E. Popadko

Candidate of Technical Sciences, Professor of the Department of Automation of Technological Processes
Gubkin Russian University of Oil and Gas
Moscow, Russia
pve@gubkin.ru
ORCID 0009-0002-9472-5258

Ilya V. Samarin

Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Automation of Technological Processes
Gubkin Russian University of Oil and Gas
Moscow, Russia
ivs@gubkin.ru
ORCID 0000-0003-2430-5311

Received 04.04.2024

Accepted 26.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 621.3(07)(470.344)

DOI 10.25726/w5030-3788-7383-I

EDN ATWUIH

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The technological processes of the oil and gas industry relate to continuous and hazardous production with objects distributed over considerable distances in space, which imposes appropriate requirements on control systems. A wide range of processes from exploration, drilling and development to refining and gas and petrochemistry requires management specialists to have a broad outlook and understanding of cause-and-effect relationships in many specialized fields of science and technology. When training specialists in the management of technical systems at Gubkin University, an integrated approach is used, including an in-depth study of the physics and chemistry of technological processes, the equipment used, mathematical methods that allow modeling processes, the operation of technological equipment and control systems. To solve applied problems of production management, the device, the principle of operation and approaches to the selection of technical means, algorithms and specialized software for industrial automation are considered. As part of the training, special attention is paid to the formation of a student's holistic understanding of a technological object and a control system as components of a cyberphysical system. As a result of the study of the technological process, the management specialist must, with varying degrees of detail, depending on the stage of the project, develop the architecture of the control system with accompanying documentation, select technical means, configure and put into operation software and hardware complexes. This study examines the training of specialists in the field of technical systems management at the Gubkin Russian University of Oil and Gas.

Keywords

oil and gas industry, automation of technological processes, management of technical systems, mathematical modeling of technological processes, high-precision modeling, professional training.

References

1. Antipov O.D., Pershin O.Yu., Popadko V.E. The use of an integrated educational complex for modeling and control of continuous TP in the educational process // Automation in industry. 2014. № 7. pp. 38-42.
2. Barashkin R.L., Zhedyaevsky D.N., Kalashnikov P.K. Experience in the development of digital twin modules for low-tonnage production of liquefied natural gas in the import-independent software and computing complex «SIMBA» // Automation and informatization of the fuel and energy complex. 2024. № 2(607). pp. 56-64.
3. Barashkin R.L., Kalashnikov P.K., Pyatibratov P.V. Computer training complex for training technological personnel of oil and gas treatment plants for transport: coll-n of works of the XI All-Russian conf. of young scientists, specialists and the students «New technologies in the gas industry» (gas, oil, energy) (October 20-23, 2015, Moscow). 283 p.
4. Barashkin R.L., Frolov O.E., Yuzhanin V.V., Nurguatova A.S. Development control systems and operator interface of a typical technological process of the oil and gas industry using simulation modeling. M.: Gubkin Russian State University of Oil and Gas (National Research University), 2020. 55 p.
5. Zhedyaevsky D.N., Strigel D.Yu., Fedorchenko Yu.P. Certificate of state registration of a computer program No. 2024614488 Russian Federation. «Computer simulator for teaching the processes of medium-tonnage liquefaction of natural gas»: № 2024612433: application 08.02.2024: publ. 26.02.2024; applicant Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Gubkin Russian State University of Oil and Gas». 2024.
6. Popadko V.E., Pershin O.Yu., Yuzhanin V.V. The experience of using an educational and scientific complex for modeling and controlling technological processes in the oil and gas industry // XII All-

Russian Council on management problems of VSPU-2014 (July 16-19, 2014, Moscow). M.: V.A. Trapeznikov Institute of Management Problems of the Russian Academy of Sciences, 2014. pp. 4873-4881.

7. Trusov V.A., Gorinov M.A., Khazeev B.S. Patent № 2639932 C Russian Federation, IPC G09B 9/00. Individual dispatching simulator for training operational dispatching personnel of main oil pipelines: No. 2015149947: application 11.23.2015: publ. 12.25.2017; applicant Public Joint Stock Company Transneft (PJSC Transneft), Limited Liability Company Scientific Research Institute of Pipeline Transport (LLC NII Transneft), Joint Stock Company Transneft North (Transneft North JSC). 2017.

8. Tsekhmestruk I.B., Barashkin R.L. Investigation of continuous technological processes using a matrix of relative gain coefficients // Automation and informatization of the fuel and energy complex. 2023. № 12(605). pp. 24-33.

9. Barashkin R., Nurguatova A., Kalashnikov P., Taktasheva D., Tupysev, A. Enhancement of efficiency of the training process with the use of digital technologies // Education for chemical engineers. 2023. № 45. pp. 104-121.

10. Layshchuk M., Barashkin R.L. Development of a data acquisition system to identify the plant stable state using shewhart control charts // 2023 V Inter. conf. on control in technical systems (CTS). SPb., 2023. pp. 181-184.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Методологические подходы к обучению игре на фортепиано в условиях цифровой образовательной среды

Цзинь Хао

Доцент

Северо-Западный педагогический университет

Ланьчжоу, Китай

Haoy@nwnu.edu.cn

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.04.2024

Принята 29.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 78.087.5:004.9(075.3)

DOI 10.25726/x0043-0286-5457-k

EDN SUPJAZ

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

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В условиях цифровизации образования актуализируется проблема совершенствования методологии обучения игре на фортепиано. Цель исследования - выявить и обосновать эффективные методологические подходы к обучению игре на фортепиано в цифровой образовательной среде. Задачи: 1) охарактеризовать специфику цифровой образовательной среды в контексте обучения игре на фортепиано; 2) проанализировать существующие методологические подходы и обосновать необходимость их адаптации; 3) разработать и апробировать комплекс методологических подходов, релевантных условиям цифрового обучения пианистов. Исследование опирается на теоретический анализ научной литературы, моделирование образовательного процесса, эмпирические методы (опрос, наблюдение, педагогический эксперимент). Экспериментальной базой выступили музыкальные вузы и школы России (n=12), задействованные в реализации программ цифрового музыкального образования. В эксперименте приняли участие 86 студентов и 34 педагога. Достоверность результатов обеспечена триангуляцией данных. Выявлена специфика цифровой среды обучения игре на фортепиано, определяющая направления трансформации педагогической методологии. Обоснована продуктивность синтеза компетентностного, личностно-ориентированного и технологического подходов. Разработан и апробирован комплекс методологических стратегий обучения пианистов, адаптированный к условиям цифрового образования. Предложенные методологические решения обладают значительным потенциалом повышения качества цифровой подготовки пианистов. Результаты исследования представляют ценность для оптимизации педагогического процесса в музыкальных учебных заведениях. Дальнейшие перспективы связаны с масштабированием разработанной методологии, расширением спектра цифровых образовательных технологий.

Ключевые слова

цифровое музыкальное образование, фортепианная педагогика, методология обучения, компетентностный подход, личностно-ориентированное обучение, образовательные технологии.

Введение

Динамичное развитие цифровых технологий и их интенсивное проникновение в образовательную сферу актуализируют проблему модернизации педагогических подходов в профессиональной подготовке музыкантов. Особую остроту эта проблема приобретает применительно к области фортепианного обучения, которая традиционно считалась наименее технологизируемой. Цифровая трансформация образовательной среды не только открывает новые возможности, но и порождает ряд методологических вызовов, связанных с необходимостью переосмысления фундаментальных основ фортепианной педагогики.

Несмотря на активное научное осмысление различных аспектов цифровизации музыкального образования, проблема разработки целостной методологии обучения игре на фортепиано, адаптированной к условиям цифрового образовательного пространства, до сих пор не получила своего решения. Сохраняющийся разрыв между инновационным технологическим контекстом и архаичными педагогическими установками негативно сказывается на качестве подготовки пианистов, не позволяя в полной мере реализовать потенциал современной образовательной среды.

Целью настоящего исследования является выявление и обоснование эффективных методологических подходов к обучению игре на фортепиано в условиях цифровой образовательной среды. Для ее достижения необходимо решить следующие задачи:

1. Охарактеризовать специфику цифровой образовательной среды в контексте обучения игре на фортепиано, определив ключевые факторы трансформации педагогической методологии.
2. Проанализировать существующие методологические подходы к фортепианному обучению и обосновать необходимость их адаптации к условиям цифрового образования.
3. Разработать и экспериментально апробировать комплекс методологических подходов, обеспечивающих эффективное обучение игре на фортепиано в цифровой образовательной среде.

Теоретическую рамку исследования составляют компетентностная парадигма образования, положения личностно-ориентированного подхода, идеи технологизации и цифровизации образовательного процесса. Ключевыми для данной работы являются понятия цифровой образовательной среды, цифрового музыкального образования, методологии обучения, которые трактуются в соответствии с современными научными представлениями.

Материалы и методы исследования

Методологическая стратегия исследования определялась его проблемой, объектом, целью и задачами. Ведущим методом выступал теоретический анализ научной литературы по проблемам цифровизации образования, инновационной педагогики, теории и методики обучения игре на фортепиано. Он позволил сформировать концептуальные основания для разработки искомой методологии.

С опорой на выводы теоретического анализа было осуществлено педагогическое моделирование процесса обучения пианистов в условиях цифровой образовательной среды. Разработанная модель отражала целевые ориентиры, содержательное наполнение, технологический и методический инструментарий обучения в соответствии с принципами современной образовательной парадигмы.

Эмпирический этап исследования включал опрос (интервьюирование и анкетирование) педагогов и обучающихся, наблюдение за учебным процессом в его традиционном и цифровом форматах, а также педагогический эксперимент по внедрению авторской методологии. В качестве экспериментальной базы были определены 12 музыкальных вузов и школ России, реализующих программы цифрового обучения пианистов. Выборку составили 86 студентов (возраст – от 18 до 24 лет; ср. возраст – 20,3) и 34 педагога (возраст – от 29 до 67 лет; средний возраст – 46,5; ср. педагогический стаж – 19,4). Формирование выборки производилось с учетом принципов репрезентативности и содержательного соответствия цели исследования. Достоверность полученных эмпирических данных обеспечивалась за счет методологической триангуляции – перекрестной валидации результатов, полученных разными методами.

Педагогический эксперимент проводился в три этапа. На констатирующем этапе оценивался исходный уровень развития фортепианных компетенций студентов и эффективность существующей методологии обучения. Формирующий этап предполагал реализацию разработанного комплекса методологических подходов к обучению студентов в цифровой образовательной среде. На контрольном этапе осуществлялся мониторинг образовательных результатов, сравнительный анализ показателей экспериментальных и контрольных групп. На всех этапах применялись валидный диагностический инструментарий, адекватные методы статистической обработки данных.

Результаты и обсуждение

Многоуровневый анализ эмпирических данных позволил выявить ряд значимых закономерностей в области методологии обучения игре на фортепиано в условиях цифровой образовательной среды. На первом этапе был проведен углубленный статистический анализ первичных данных, полученных в ходе опроса, наблюдения и педагогического эксперимента.

Результаты описательной статистики показали, что подавляющее большинство педагогов (91,2%) и студентов (86,0%) признают необходимость модернизации традиционных методологических подходов к фортепианному обучению в соответствии с реалиями цифровой эпохи. При этом только 26,5% педагогов считают себя полностью готовыми к работе в цифровом образовательном пространстве, в то время как среди студентов этот показатель достигает 69,8% ($\varphi^*_{эмп} = 5,41$; $p < 0,01$).

Корреляционный анализ выявил значимую положительную связь между уровнем цифровой компетентности педагогов и их готовностью к внедрению инновационных методологических решений ($r = 0,68$; $p < 0,01$). В то же время обнаружена отрицательная корреляция между возрастом педагогов и их ориентацией на использование цифровых образовательных технологий ($r = -0,54$; $p < 0,05$), что согласуется с результатами ранее опубликованных исследований (Горбунова, 2019; Слесарев, 2021).

Сравнительный анализ образовательных результатов студентов экспериментальной и контрольной групп (по критерию Манна-Уитни) показал статистически достоверное превосходство первых по всем оцениваемым параметрам (таблица 1). Наиболее существенные различия зафиксированы в области развития цифровых навыков ($U = 214,5$; $p < 0,001$), креативности ($U = 286,0$; $p < 0,01$) и способности к самоорганизации учебной деятельности ($U = 315,5$; $p < 0,01$).

Таблица 1. Сравнительный анализ образовательных результатов студентов

Параметр	Экспериментальная группа (n=43)	Контрольная группа (n=43)	U-критерий Манна-Уитни
Фортепианно-исполнительские компетенции	87,4 ± 6,2	79,8 ± 8,5	478,0*
Цифровые навыки	92,1 ± 5,4	68,3 ± 11,7	214,5***
Креативность	83,6 ± 7,1	71,2 ± 9,4	286,0**
Способность к самоорганизации	88,9 ± 6,8	74,5 ± 10,2	315,5**

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Анализ динамики развития фортепианных компетенций студентов в экспериментальных группах (по критерию Вилкоксона) выявил статистически значимый прирост всех показателей по завершении формирующего этапа эксперимента (таблица 2). Наибольший эффект зафиксирован в отношении техники игры ($T = 12,0$; $p < 0,01$), выразительности исполнения ($T = 24,5$; $p < 0,01$) и способности к созданию оригинальных интерпретаций ($T = 31,0$; $p < 0,05$).

На втором уровне был осуществлен концептуальный синтез и теоретическое обобщение выявленных эмпирических фактов с опорой на релевантные объяснительные модели из области педагогической психологии, когнитивных наук, теории деятельности. Сравнительный анализ с результатами ранее опубликованных работ (Беляев, 2021; Мндоянц, 2021; Blankenship, 2019) позволил

выделить ряд устойчивых паттернов и инновационных элементов в реализации методологических подходов к фортепианному обучению в цифровой среде.

Таблица 2. Динамика развития фортепианных компетенций студентов экспериментальных групп

Компетенция	Констатирующий этап	Контрольный этап	T-критерий Вилкоксона
Техника игры	72,6 ± 8,1	89,4 ± 6,3	12,0**
Музыкальная память	68,9 ± 9,4	84,2 ± 7,5	49,5*
Чтение с листа	65,3 ± 11,2	81,7 ± 8,2	58,0*
Слуховой контроль	71,5 ± 9,6	88,1 ± 6,9	36,5*
Выразительность исполнения	67,2 ± 10,3	85,9 ± 7,1	24,5**
Создание интерпретаций	59,8 ± 12,5	79,3 ± 8,8	31,0*

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

В частности, подтверждена ключевая роль компетентностной ориентации образовательного процесса, обеспечивающей приоритетное развитие практических навыков и способности применять полученные знания для решения профессиональных задач (Алексеев, 2018). В условиях цифровизации компетентностная парадигма не только сохраняет свою актуальность, но и приобретает новое звучание, акцентируя внимание на формировании у обучающихся продвинутой технологической компетенции ($\beta = 0,74$; $p < 0,01$), готовности к инновационной деятельности ($\beta = 0,69$; $p < 0,01$), навыков самоорганизации ($\beta = 0,66$; $p < 0,05$). Значимым фактором эффективности методологии обучения игре на фортепиано в цифровой среде выступает реализация личностно-ориентированного подхода, предполагающего максимальный учет индивидуальных особенностей, интересов и потребностей студентов (Коробова, 2020). Педагоги экспериментальных групп, выстраивающие персонализированные образовательные траектории с опорой на результаты цифровой диагностики, добиваются более высоких результатов в развитии фортепианных компетенций обучающихся по сравнению со своими коллегами, придерживающимися унифицированных методических схем ($t = 3,62$; $p < 0,01$).

В качестве самостоятельного методологического тренда в сфере фортепианного обучения выделяется тенденция к технологизации педагогического процесса, выражающаяся во все более интенсивном применении цифровых инструментов и ресурсов (Харуто, 2020). Сочетание традиционных методов работы с инновационными технологическими решениями (мультимедийные пособия, интерактивные тренажеры, системы автоматизированного контроля и др.) обеспечивает качественное повышение результативности занятий, способствует развитию учебной мотивации и вовлеченности студентов ($r = 0,71$; $p < 0,01$). Обобщение результатов теоретико-эмпирического анализа позволило сформулировать ряд ключевых выводов относительно методологических ориентиров обучения игре на фортепиано в цифровой образовательной среде:

1. Магистральным направлением трансформации методологии фортепианного обучения выступает синтез компетентностного, личностно-ориентированного и технологического подходов, обеспечивающий обновление целевых, содержательных и инструментальных аспектов педагогического процесса в соответствии с вызовами цифровой эпохи.

2. Реализация данной методологической стратегии предполагает: а) переориентацию целеполагания на формирование у студентов практикоориентированных компетенций, отвечающих актуальным запросам профессиональной среды (фортепианно-исполнительских, цифровых, креативных, самоорганизационных); б) персонализацию образовательных траекторий, выстраивание индивидуализированного взаимодействия со студентами на основе цифровой образовательной аналитики; в) органичную интеграцию в педагогический процесс инновационных технологических инструментов и ресурсов, позволяющих продуктивно решать весь спектр обучающих, развивающих и воспитательных задач.

3. Эмпирически подтверждена результативность предложенного методологического подхода, обеспечивающего статистически значимое повышение уровня развития фортепианных

компетенций студентов ($p < 0,01$), рост их учебной мотивации ($p < 0,05$), готовности к творческой самореализации в профессии ($p < 0,05$). Достигнутые эффекты носят устойчивый характер и не зависят от контекстуальных факторов (направленности подготовки, исходного уровня студентов и др.).

4. Выявленные методологические закономерности согласуются с современными научными представлениями о трендах развития музыкального образования в цифровую эпоху (Blankenship, 2019; Crawford, 2019), дополняя и конкретизируя их применительно к сфере фортепианного обучения. Вместе с тем сохраняется потребность в масштабировании полученных результатов, проверке их устойчивости на более широких выборках, в разнообразных институциональных контекстах (Pike, 2017).

5. Практическая реализация разработанных методологических подходов предполагает соответствующую подготовку педагогов, развитие их цифровых компетенций, готовности к проектированию персонализированных образовательных сценариев, творческому использованию технологических инноваций (Uritis, 2019). Перспективные направления дальнейших исследований связаны с обоснованием организационно-методических условий методологической перестройки фортепианного обучения, поиском оптимальных моделей интеграции традиционных и инновационных форматов педагогического взаимодействия (King, 2017).

Проведенное исследование не исчерпывает всей полноты обсуждаемой проблематики. За границами анализа остались вопросы преемственности методологических трансформаций на разных ступенях фортепианного образования, специфика реализации цифровых педагогических подходов при работе с различными категориями обучающихся (возрастными, профильными и др.). Данные аспекты могут составить предмет специального научного осмысления.

Для углубленного понимания методологической динамики фортепианного обучения в цифровой среде был проведен факторный анализ показателей, характеризующих различные аспекты образовательного процесса. Выделены три ключевых фактора, определяющих 78,4% общей дисперсии. Первый фактор (41,6%) объединяет переменные, связанные с технологическим оснащением педагогического процесса (использование цифровых инструментов, образовательных платформ, мультимедийных ресурсов). Второй фактор (24,2%) включает показатели компетентностной результативности обучения (уровень развития фортепианных, цифровых, креативных компетенций). Третий фактор (12,6%) образован переменными, характеризующими индивидуализацию педагогического взаимодействия (учет образовательных потребностей студентов, вариативность методических решений и др.). Полученная факторная структура подтверждает интегративный характер методологической трансформации фортепианного обучения, затрагивающей его технологические, содержательные и процессуальные аспекты.

Сравнительный анализ методологических профилей педагогов с различным стажем работы позволил выявить устойчивые межпоколенческие различия. Преподаватели с опытом более 20 лет демонстрируют приверженность традиционным методическим подходам, ориентируясь преимущественно на развитие узкоспециальных фортепианных навыков ($M = 4,37$; $SD = 0,68$). В то же время молодые педагоги (стаж до 10 лет) в большей степени реализуют инновационные методологические установки, уделяя внимание формированию метапредметных компетенций ($M = 4,74$; $SD = 0,51$), выстраиванию индивидуальных образовательных маршрутов ($M = 4,69$; $SD = 0,59$), использованию цифровых технологий ($M = 4,82$; $SD = 0,44$). Выявленные различия статистически значимы ($p < 0,01$) и отражают вектор поколенческой трансформации педагогической методологии.

Анализ динамики представлений студентов о желаемых образовательных форматах (по результатам опросов 2019 и 2023 гг.) показывает существенный рост запроса на интеграцию цифровых технологий в процесс фортепианного обучения. Если в 2019 году только 28,4% респондентов отмечали целесообразность систематического использования цифровых инструментов, то в 2023 году их доля возросла до 81,7% ($\chi^2 = 36,45$; $p < 0,001$). Параллельно фиксируется смещение приоритетов учебной мотивации: наряду с развитием собственно фортепианных навыков, студенты в большей мере ориентированы на формирование общепрофессиональных компетенций (2019 г. – 34,2%; 2023 г. – 69,8%; $\chi^2 = 19,78$; $p < 0,01$), освоение технологических инноваций (2019 г. – 21,6%; 2023 г. – 75,3%; $\chi^2 = 41,02$; $p < 0,001$). Данные тенденции отражают качественные сдвиги в образовательных потребностях и

ожиданиях обучающихся, которые необходимо учитывать при проектировании методологических решений.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить и концептуально обосновать ключевые методологические ориентиры обучения игре на фортепиано в условиях цифровой образовательной среды. Стратегическим вектором трансформации педагогической методологии выступает интеграция компетентностного, личностно-ориентированного и технологического подходов, обеспечивающая адаптацию целевых, содержательных и процессуальных аспектов фортепианной подготовки к реалиям информационной эпохи. Реализация данной стратегии предполагает переориентацию целеполагания на формирование метапредметных компетенций, персонализацию образовательных траекторий на основе цифровой аналитики, органичное включение технологических инноваций в традиционную канву педагогического процесса. Эмпирически подтверждена эффективность предложенной методологической модели, обеспечивающей значимый прирост образовательных результатов по всему спектру профессионально-личностных параметров. Выявленные закономерности вносят весомый вклад в развитие теоретических представлений о путях модернизации фортепианного образования, расширяют доказательную базу инновационных педагогических решений. С практической точки зрения, разработанные методологические подходы могут выступать надежным ориентиром для проектирования и реализации передовых моделей подготовки пианистов, отвечающих вызовам цифровой трансформации отрасли.

Вместе с тем, проведенный анализ высвечивает ряд перспективных направлений дальнейшего научного поиска. Актуальной исследовательской задачей выступает углубленное изучение методологической специфики фортепианного обучения на разных образовательных уровнях и ступенях, выявление инвариантных и вариативных составляющих инновационных педагогических подходов. Пристального внимания заслуживают вопросы разработки и апробации технологических инструментов персонализации образовательного процесса, критериальной базы оценки его результативности в контексте приоритетов цифровой эпохи. Наконец, самостоятельную научно-практическую проблему образует поиск эффективных механизмов развития методологической компетентности педагогов, их готовности к проектированию обучающих систем нового поколения. Комплексная реализация обозначенных исследовательских векторов позволит придать необходимый динамизм и целенаправленность процессу методологической модернизации фортепианного образования, обеспечить его опережающий характер по отношению к темпам цифровой трансформации музыкально-педагогической среды. Тем самым будут заложены прочные основания для воспитания нового поколения пианистов, владеющих всем спектром профессионально-личностных качеств, необходимых для творческой самореализации в высокотехнологичном социокультурном ландшафте будущего.

Список литературы

1. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. М.: Музыка, 2018. 288 с.
2. Беляев Р.В., Котова С.А. Цифровизация педагогической деятельности: проблемы и перспективы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2021. № 4(58). С. 23-31.
3. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2019. № 1(85). С. 31-44.
4. Коробова А.Г. Личностно-деятельностный подход в обучении игре на фортепиано // Современное музыкальное образование – 2020: мат. Междунар. науч.-прак. конф. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. С. 187-193.
5. Мндоянц А.А. Инновационные технологии в современном музыкально-художественном образовании // Музыкальное искусство и образование. 2021. Т. 9. № 3. С. 55-68.

6. Панкова А.А., Ротмирова Е.А. Цифровые ресурсы и технологии в дополнительном образовании: потенциал и перспективы применения // Научное обозрение. Педагогические науки. 2022. № 5. С. 56-62.
7. Слесарев Ю.В. Компетентностный подход в формировании профессионализма музыканта-исполнителя // Человеческий капитал. 2021. № 11(155). С. 127-135.
8. Харуто А.В. Музыкальная информатика: Компьютер и звук: уч. пос. М.: Изд-во МГК, 2020. 392 с.
9. Blankenship J., Dansereau D. The effect of music training and technology on teaching and learning // Journal of music, technology & education. 2019. Vol. 12(3). pp. 289-308.
10. Borth M., Hemming M. Transforming music education – a framework to empower music teachers in the digital age // European journal of music education. 2021. № 1. pp. 36-49.
11. Crawford R. Evolving technologies, evolving roles: the importance of professional development in the digital age of music education // Journal of music teacher education. 2019. Vol. 28(3). pp. 26-37.
12. Gorgoretti B. The use of technology in music education in the XXI Century // Proceedings of the Inter. conf. on educat. and new develop. Porto: InScience Press, 2019. pp. 36-40.
13. King A., Himonides E., Ruthmann S.A. The routledge companion to music, technology, and education. NY: Routledge, 2017. 456 p.
14. Pike P.D. Improving music teaching and learning through online service: a case study of a synchronous online teaching internship // International journal of music education. 2017. Vol. 35(1). pp. 107-117.
15. Uptis R. This too is music. NY: Oxford University Press, 2019. 224 p.

Methodological approaches to learning to play the piano in a digital educational environment

Hao Jin

Docent

Northwestern Pedagogical University

Lanzhou, China

Hao@nwnu.edu.cn

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.04.2024

Accepted 29.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 78.087.5:004.9(075.3)

DOI 10.25726/x0043-0286-5457-k

EDN SUPJAZ

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

In the context of digitalization of education, the problem of improving the methodology of teaching piano playing is being actualized. The purpose of the study is to identify and substantiate effective methodological approaches to learning to play the piano in a digital educational environment. Tasks: 1) to characterize the specifics of the digital educational environment in the context of learning to play the piano; 2) to analyze existing methodological approaches and justify the need for their adaptation; 3) to develop and test a set of methodological approaches relevant to the conditions of digital piano training. The research is based on the

theoretical analysis of scientific literature, modeling of the educational process, empirical methods (survey, observation, pedagogical experiment). The experimental base was provided by music universities and schools in Russia (n=12) involved in the implementation of digital music education programs. 86 students and 34 teachers took part in the experiment. The reliability of the results is ensured by triangulation of the data. The specificity of the digital learning environment for piano playing is revealed, which determines the directions of transformation of pedagogical methodology. The productivity of the synthesis of competence-based, personality-oriented and technological approaches is substantiated. A set of methodological strategies for teaching pianists adapted to the conditions of digital education has been developed and tested. The proposed methodological solutions have significant potential to improve the quality of digital piano training. The results of the study are valuable for optimizing the pedagogical process in music educational institutions. Further prospects are associated with scaling up the developed methodology, expanding the range of digital educational technologies.

Keywords

digital music education, piano pedagogy, teaching methodology, competence-based approach, personality-oriented learning, educational technologies.

References

1. Alekseev A.D. Methods of teaching piano playing. M.: Music, 2018. 288 p
2. Belyaev R.V., Kotova S.A. Digitalization of pedagogical activity: problems and prospects // Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Computer science and informatization of education. 2021. № 4(58). pp. 23-31.
3. Gorbunova I.B. The phenomenon of music and computer technologies as a new educational creative environment // Izvestia of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. 2019. № 1(85). pp. 31-44.
4. Korobova A.G. Personal-activity approach in learning to play the piano // Modern Music Education 2020: mat. of thr Inter. scien. and prac. conf. SPb.: Publishing House of the A.I. Herzen State Pedagogical University, 2020. pp. 187-193.
5. Mndoyants A.A. Innovative technologies in modern musical and artistic education // Musical art and education. 2021. Vol. 9. № 3. pp. 55-68.
6. Pankova A.A., Rotmirova E.A. Digital resources and technologies in additional education: potential and prospects of application // Scientific review. Pedagogical sciences. 2022. № 5. pp. 56-62.
7. Slesarev Yu.V. Competence-based approach in the formation of professionalism of a musician-performer // Human capital. 2021. № 11(155). pp. 127-135.
8. Haruto A.V. Musical informatics: Computer and sound: study guide. M.: MGK Publishing House, 2020. 392 p.
9. Blankenship J., Dansereau D. The effect of music training and technology on teaching and learning // Journal of music, technology & education. 2019. Vol. 12(3). pp. 289-308.
10. Borth M., Hemming M. Transforming music education – a framework to empower music teachers in the digital age // European journal of music education. 2021. № 1. pp. 36-49.
11. Crawford R. Evolving technologies, evolving roles: the importance of professional development in the digital age of music education // Journal of music teacher education. 2019. Vol. 28(3). pp. 26-37.
12. Gorgoretti B. The use of technology in music education in the XXI Century // Proc. of the Inter. conf. on educat. and new develop. Porto: InScience Press, 2019. pp. 36-40.
13. King A., Himonides E., Ruthmann S.A. The routledge companion to music, technology, and education. NY: Routledge, 2017. 456 p.
14. Pike P.D. Improving music teaching and learning through online service: a case study of a synchronous online teaching internship // International Journal of Music Education. 2017. Vol. 35(1). pp. 107-117.
15. Upitis R. This too is music. NY: Oxford University Press, 2019. 224 p.

Развитие музыкально-ритмической активности студентов-вокалистов с использованием русских народных хороводных игр

Цзин Ци

Аспирант

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

605394926qj@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.04.2024

Принята 27.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 378.147:784.9(047.31)

DOI 10.25726/e8212-5099-0441-w

EDN TAGLWK

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

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Статья посвящена исследованию способов активизации музыкально-творческой деятельности студентов-вокалистов китайских педагогических вузов. Цель работы - теоретически обосновать и экспериментально апробировать методы развития музыкально-ритмических навыков будущих педагогов-музыкантов с использованием русских народных хороводных игр. Исследование включало констатирующий, формирующий и контрольный этапы педагогического эксперимента. На констатирующем этапе был проведен опрос 107 студентов из трех китайских вузов для выявления их музыкальных предпочтений и представлений о методах активизации творческой деятельности. Формирующий этап предполагал реализацию специально разработанной программы обучения, основанной на использовании русских хороводных игр и танцев. В эксперименте участвовали 49 студентов, разделенных на экспериментальную (ЭГ, n=25) и контрольную (КГ, n=24) группы. Контрольный срез показал, что студенты ЭГ продемонстрировали более высокий уровень развития музыкально-ритмических навыков по сравнению с КГ по всем оцениваемым критериям (сценичность, пластичность, музыкальность и др.). Полученные результаты подтверждают эффективность предложенной методики для активизации творческого потенциала будущих педагогов-музыкантов.

Ключевые слова

музыкальное образование, вокалисты, творческая активность, ритмика, русский фольклор, хороводные игры, педагогический эксперимент.

Введение

Проблема активизации творческой деятельности студентов-музыкантов приобретает особую актуальность в современных условиях, когда «популярность низкопробной музыки в среде молодёжи возрастает, а классическая и народная музыка с огромным духовным потенциалом мало востребована» (Ци, 2024). Особенно остро данный вопрос стоит в сфере вокального исполнительства, где «главная цель музыкального воспитания – заинтересовать детей, чтобы они выросли музыкально грамотными» (Ци, 2024). Как отмечает Ци Цзин, «активизация музыкально-творческой деятельности и развитие созидательного потенциала будущих педагогов-вокалистов будет осуществляться более эффективно в

случае, если включить в педагогическую программу обучения студентов элементы ритмики, методы и приемы музыкально-игровой деятельности» (Ци, 2024).

В музыкальной педагогике накоплен богатый опыт использования ритмических упражнений и музыкально-двигательных игр для развития творческих способностей обучающихся. Основы ритмического воспитания были заложены в трудах Э. Жака-Далькроза (Далькроз), 1913, З. Кодая (Кодай, 1982), К. Орфа (Тютюнникова, 1999). В отечественной науке данную проблематику разрабатывали Н.Г. Александрова (Александрова, 1920), С.Д. Руднева и Э.М. Фиш (Руднева, 1972), А.М. Айламазьян (Айламазьян, 2019) и др. Однако потенциал русского песенно-танцевального фольклора, в частности хороводных игр, для активизации музыкального творчества студентов остается недостаточно изученным.

Проблематика раскрыта в трудах русских и советских музыковедов, педагогов-музыковедов: «Избранные статьи о русской музыке» Б.В. Асафьева (1884-1949 г.), «Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки» В.В. Медушевского (1939 г.), «Музыкальное образование. Основы музыкально-теоретических знаний» А.И. Пузыревского (1855-1917 г.), «Музыкальный слух, его значение, природа и метод правильного развития» С.М. Майкапар (1867-1938 г.), «Учение о гармонии» Ю.Н. Тюлина (1893-1978гг.) и др.

Исходя из этого, цель нашего исследования заключалась в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке методов развития музыкально-ритмических способностей студентов-вокалистов на материале русских народных хороводных игр. Были поставлены следующие задачи:

1. выявить музыкальные предпочтения и представления студентов о методах активизации творческой деятельности.
2. разработать и реализовать программу развития музыкально-ритмических навыков с использованием русских хороводных игр.
3. экспериментально проверить эффективность предложенной методики.

Под музыкально-ритмическими способностями мы понимаем, вслед за Б.М. Тепловым, «способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его» (Теплов, 2003). Развитие данных способностей видится нам необходимым условием профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе факультета музыкального образования Саньминского педагогического университета (КНР) и включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе был проведен письменный опрос 107 студентов из трех китайских вузов с целью выявления:

1. музыкальных предпочтений и интересов;
2. представлений о методах развития вокальных данных;
3. опыта участия в музыкально-творческой деятельности;
4. взглядов на пути активизации творческого потенциала учащихся. Анкета включала 10 вопросов открытого типа. Ответы подвергались количественному и качественному анализу.

На формирующем этапе со студентами (n=49) проводился педагогический эксперимент. Были сформированы экспериментальная (ЭГ, n=25) и контрольная (КГ, n=24) группы. В ЭГ реализовывалась специально разработанная программа «Основы ритмики», направленная на развитие музыкально-ритмических способностей средствами русских хороводных игр и танцев.

Программа рассчитана на 32 часа (17 ч. лекций, 15 ч. практических занятий) и включает следующие темы:

1. Организация музыкально-ритмической деятельности.
2. Умение анализировать средства музыкальной выразительности.
3. Освоение разных видов танцевальной ходьбы.
4. Особенности ритмики русских хороводных песен.

5. Музыкально-образные движения, игровое творчество.
6. Инсценировка песен, перевоплощение в сказочных персонажей.

Занятия предполагали активное прослушивание фольклорных песен с движениями, разучивание танцевальных элементов, изобретение новых ритмических композиций и др. В КГ обучение шло по стандартной программе без использования фольклорного репертуара.

На контрольном этапе студенты обеих групп выполняли три творческих задания:

1. хоровод «Подушечка» с простыми танцевальными шагами;
2. хоровод «Воробышек» с имитацией действий по тексту песни;
3. хоровод «А мы просо сеяли» с инсценировкой сюжета.

Качество исполнения оценивалось экспертами по 8 критериям: сценичность, пластичность, физическая подготовка, чувство ритма, координация, выразительность, пульс, дыхание. Для каждого критерия были разработаны уровневые дескрипторы (справился отлично / хорошо / не справился). Затем результаты ЭГ и КГ сравнивались между собой.

На всех этапах исследования соблюдались принципы добровольности и конфиденциальности, все персональные данные были деперсонализированы.

Результаты и обсуждение

При анализе ответов студентов на данный вопрос следует отметить, что основная группа обучаемых – 46 студентов (43%) отдаёт предпочтение популярной музыке. Это, естественно, так как молодое поколение постоянно соприкасается во всех средствах связи с популярной музыкой. Вокальному искусству свойственна изменчивость форм выражения творческих идей, поэтому техника виртуозного пения бельканто, появившаяся в конце XVI века в Италии, интересует студентов не меньше, чем авторская песня.

Менее интересна для студентов, как народная музыка, так и национальная китайская музыка. Однако следует заметить, что певческое искусство Китая связано с духовными традициями, отражает их самобытность и при формировании певческих умений играет важную роль.

В меньшей степени у исследуемых групп студентов проявился интерес к таким жанрам как рок, опера и мюзикл.

1. Опрос на констатирующем этапе показал, что большинство студентов предпочитает популярную музыку (43%) и бельканто (22%), в то время как интерес к национальному фольклору выразили лишь 9%. Наиболее значимыми дисциплинами для профессионального роста респонденты считают вокал (31%) и сольфеджио (39%), недооценивая важность ритмики и хореографии. Для активизации интереса школьников к хоровому пению студенты предлагают учитывать их музыкальные вкусы (33%), вводить игровые формы работы (23%) и организовывать внутришкольные конкурсы (10%). В целом опрошенные демонстрируют довольно ограниченный кругозор в вопросах музыкального воспитания, слабо ориентируются в методах развития творческих способностей детей.

2. Экспериментальная проверка программы «Основы ритмики» подтвердила ее эффективность для развития музыкально-ритмических навыков студентов.

3. На контрольном этапе участники ЭГ продемонстрировали более высокие результаты по сравнению с КГ:

- по критерию «сценичность» отлично и хорошо справились 92% студентов ЭГ и 74% студентов КГ;
- по критерию «пластичность» – 96% ЭГ и 87% КГ;
- по критерию «чувство ритма» – 88% ЭГ и 76% КГ;
- по критерию «выразительность» – 100% ЭГ и 76% КГ.

Студенты ЭГ лучше чувствовали характер и образный строй песен, точнее передавали ритмический рисунок, свободнее и увереннее двигались, активнее проявляли творческую инициативу.

Проведенное исследование выявило ряд значимых закономерностей и различий в развитии музыкально-ритмических способностей студентов-вокалистов под влиянием специально разработанной

программы с использованием русских народных хороводных игр. Анализ первичных данных проводился на двух уровнях: статистическом и концептуальном.

На первом уровне были применены методы описательной статистики для характеристики распределений оценок по отдельным критериям музыкально-ритмической подготовки в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах. Как видно из таблицы 1, средние баллы ЭГ превышают соответствующие показатели КГ по всем восьми критериям. Наибольший разрыв наблюдается по параметрам «выразительность» ($M=4,52$ в ЭГ против $M=3,83$ в КГ), «чувство ритма» ($M=4,32$ против $M=3,62$) и «координация» ($M=4,44$ против $M=3,92$). Об однородности распределений свидетельствуют относительно невысокие значения стандартных отклонений (от 0,51 до 0,88) (табл. 1).

Таблица 1. Описательные статистики оценок музыкально-ритмических навыков в ЭГ и КГ

Критерий	ЭГ (n=25)		КГ (n=24)	
	M	SD	M	SD
Сценичность	4,36	0,64	3,88	0,85
Пластичность	4,52	0,59	4,25	0,74
Физ. подготовка	4,56	0,51	4,42	0,65
Чувство ритма	4,32	0,69	3,62	0,88
Координация	4,44	0,51	3,92	0,83
Выразительность	4,52	0,51	3,83	0,82
Пульс	4,36	0,64	4,29	0,69
Дыхание	4,36	0,64	4,29	0,69

Для проверки статистической значимости выявленных различий использовался t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Предварительно с помощью критерия Ливиня было установлено равенство дисперсий сравниваемых распределений ($p>0,05$ для всех переменных). Результаты анализа показывают, что студенты ЭГ достоверно превосходят студентов КГ по показателям «сценичность» ($t=2,214$; $p=0,032$), «чувство ритма» ($t=3,076$; $p=0,003$), «координация» ($t=2,470$; $p=0,017$) и «выразительность» ($t=3,429$; $p=0,001$). По остальным критериям значимых различий между группами не выявлено ($p>0,05$), хотя средние ЭГ несколько выше.

Для более детального анализа внутригрупповой вариативности баллов был проведен двухфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями. Группа (ЭГ, КГ) выступала в качестве межгруппового фактора, а критерий оценки (8 уровней) – внутригруппового. Результаты показали значимое влияние фактора группы ($F=9,63$; $p=0,003$) и фактора критерия ($F=5,18$; $p<0,001$) на исследуемый признак. Взаимодействие факторов на уровне тенденции ($F=1,92$; $p=0,065$). Апостериорные попарные сравнения подтвердили значимо более высокие баллы ЭГ по сравнению с КГ ($p<0,05$) при оценке сценичности, чувства ритма, координации и выразительности. Внутри каждой группы наблюдаются статистически достоверные различия между оценками по разным критериям (от $p<0,001$ до $p=0,042$), что свидетельствует о неравномерности развития отдельных компонентов музыкально-ритмической способности.

Корреляционный анализ по Пирсону обнаружил тесные положительные взаимосвязи между всеми исследуемыми критериями (r варьирует от 0,384 до 0,732 при $p<0,01$). Это позволяет говорить о высокой внутренней согласованности (консистентности) оценочных шкал. Наиболее сильные корреляции наблюдаются в парах «сценичность – выразительность» ($r=0,646$), «чувство ритма – координация» ($r=0,732$), «пластичность – сценичность» ($r=0,613$), что вполне объяснимо исходя из содержания данных критериев.

Для прогнозирования суммарного балла музыкально-ритмической подготовки по отдельным критериям был проведен пошаговый регрессионный анализ (метод исключения). В качестве зависимой переменной выступала общая оценка, а предикторами служили 8 критериев. В итоговую модель вошли три наиболее информативных показателя: чувство ритма ($\beta=0,415$; $p<0,001$), выразительность ($\beta=0,276$; $p=0,004$) и координация ($\beta=0,217$; $p=0,025$). Совместно они объясняют 71,3% дисперсии зависимой

переменной ($R^2=0,713$; $F=37,89$; $p<0,001$), что свидетельствует о высокой прогностичности модели. Остальные критерии были исключены как избыточные.

Логистический регрессионный анализ применялся для выявления предикторов принадлежности студентов к группе с высокими показателями музыкально-ритмической подготовки (верхний квартиль суммарного балла). Установлено, что вероятность попадания в данную группу возрастает при увеличении баллов по выразительности ($OR=3,84$; 95% CI: 1,62-9,11; $p=0,002$), чувству ритма ($OR=2,51$; 95% CI: 1,18-5,37; $p=0,017$) и координации ($OR=2,22$; 95% CI: 1,02-4,85; $p=0,045$). Остальные критерии не обнаружили достоверных связей с групповой принадлежностью.

Таким образом, количественный анализ подтвердил эффективность разработанной программы с использованием русских хороводных игр для развития музыкально-ритмических способностей студентов. Наиболее выраженная положительная динамика наблюдается по показателям чувства ритма, выразительности движений, координации и сценичности. Именно эти качества в первую очередь определяют успешность музыкально-ритмической подготовки будущих педагогов-вокалистов.

Для освоения академического вокала необходимо упражнения делать регулярно и в определённой последовательности, начиная с правильного дыхания и переходя к тренировке голосового аппарата. Как видно из диаграммы, большинство студентов (34%) отдают предпочтение вокальным дыхательным упражнениям для создания собранного яркого звучания и активизации голосовых связок. Часть обучаемых (24%) предпочитает упражнения – распевки для разминки на середине своего диапазона, используя упражнения на удлинение вокального дыхания и постановки голоса. Некоторые студенты после упражнений для разогрева с закрытым ртом переходят на извлечение звуков «МИ», «МЭ», «МА», «МО», начиная с самых низких нот и дойдя до собственного предела, затем возвращаются к исходной точке. Используют студенты (8%) и упражнения на гудение, вибрации, создаваемые гудением, расслабляют мышцы лица, а также плечи и шею.

Ребята уделяют большое внимание упражнениям по вокалу, а именно дыхательным упражнениям. Использование специальных упражнений обогащает организм кислородом, увеличивают объём лёгких, происходит массаж внутренних органов. Для развития дыхания и голоса используются студентами (12%) упражнения на тонус пузырьков (упражнения с вокальной трубочкой), вокальная гимнастика под ритмическую музыку. Очень важно в работе над дыханием и вокальными упражнениями сохранить последовательность и системность.

Полученные результаты согласуются с современными представлениями о сущности и структуре музыкально-ритмической способности. Так, по мнению ученого, чувство ритма является «генерализованной способностью, которая проявляется при выполнении любой музыкально-ритмической деятельности» (Петрушин, 1997). Не случайно данный показатель продемонстрировал наиболее тесные связи с другими компонентами музыкальности в нашем исследовании.

В то же время важно подчеркнуть, что развитие отдельных музыкально-ритмических качеств происходит не изолированно, а в тесном взаимодействии. Как отмечает ученый, «дифференцированное развитие музыкальных способностей всегда имеет интегративный эффект» (Анисимов, 2004). Выявленные нами корреляции между различными критериями подтверждают наличие единого «ансамбля» музыкально-ритмических свойств, совокупно обеспечивающих успешность деятельности музыканта-педагога.

Особого внимания заслуживает факт значительного улучшения сценической выразительности студентов экспериментальной группы. Многие исследователи подчеркивают важность эмоциональной составляющей в структуре музыкальности. По словам ученого, «эмоциональная отзывчивость на музыку составляет центр музыкальности» (Матвеева, 2014). Способность выразить свои чувства в музыкально-ритмических движениях - ключевое профессиональное качество педагога-музыканта.

Характерно, что динамика физической подготовленности студентов оказалась наименее выраженной. Различия между экспериментальной и контрольной группами по данному критерию не достигли уровня статистической значимости. Это можно объяснить тем, что «в отличие от собственно двигательных качеств, музыкальность имеет более сложную психологическую структуру, включающую

эмоциональные и когнитивные компоненты» (Яфальян, 2008). Формирование устойчивых музыкально-ритмических навыков требует активной интеллектуальной работы и многократных повторений.

Весьма показательно, что значимые различия между группами были выявлены уже после сравнительно небольшого цикла занятий по экспериментальной программе (32 часа). Это свидетельствует о высоком развивающем потенциале русских народных хороводных игр и танцев.

Для более детального анализа качественных изменений в структуре музыкально-ритмической способности студентов был проведен сравнительный анализ распределения уровневых оценок до и после формирующего эксперимента. Как видно из таблицы 2, в экспериментальной группе наблюдается отчетливая положительная динамика по всем исследуемым критериям. Особенно впечатляет рост доли студентов, показавших высокий уровень развития чувства ритма (с 16% до 44%), выразительности (с 20% до 52%) и координации (с 24% до 56%). В контрольной группе распределение оценок осталось практически неизменным (табл. 2).

Таблица 2. Распределение уровневых оценок музыкально-ритмических навыков до и после эксперимента (%)

Критерий	Уровень	ЭГ (n=25)		КГ (n=24)	
		До	После	До	После
Сценичность	Низкий	20	8	29	25
	Средний	64	48	58	62
	Высокий	16	44	13	13
Пластичность	Низкий	12	4	17	13
	Средний	56	40	58	62
	Высокий	32	56	25	25
Чувство ритма	Низкий	28	12	33	29
	Средний	56	44	54	58
	Высокий	16	44	13	13
Координация	Низкий	16	4	21	17
	Средний	60	40	67	70
	Высокий	24	56	12	13
Выразительность	Низкий	24	0	29	25
	Средний	56	48	58	62
	Высокий	20	52	13	13

Для статистической проверки достоверности сдвигов в уровне развития отдельных музыкально-ритмических качеств использовался критерий χ^2 Мак-Немара. Анализ показал, что в экспериментальной группе значимые ($p < 0,01$) позитивные изменения произошли по критериям «чувство ритма», «координация» и «выразительность». В контрольной группе достоверных сдвигов в распределении оценок не зафиксировано ни по одному из критериев ($p > 0,05$).

Таким образом, полученные результаты убедительно свидетельствуют об эффективности разработанной методики с использованием русских народных хороводных игр для развития музыкально-ритмических способностей студентов-вокалистов. Причем наиболее выраженный эффект наблюдается в отношении ключевых профессиональных качеств педагога-музыканта: чувства ритма, выразительности движений и координации. Выявленная положительная динамика имеет не только статистическое, но и качественное подтверждение в виде значимого роста доли студентов, демонстрирующих высокий уровень развития данных способностей.

Заключение

Проведенное исследование позволило экспериментально проверить и подтвердить эффективность методики развития музыкально-ритмических способностей студентов-вокалистов с использованием русских народных хороводных игр. Полученные результаты обладают высокой

достоверностью благодаря применению репрезентативной выборки, надежного инструментария, адекватных математико-статистических процедур анализа данных.

Было доказано, что целенаправленное обучение студентов музыкально-ритмическим движениям на материале фольклора способствует активизации их творческого потенциала, улучшению координации, выразительности, сценичности исполнения. Интеграция разработанного цикла занятий в программу профессиональной подготовки педагогов-музыкантов позволит повысить уровень их музыкально-ритмической культуры, обогатить палитру исполнительских и педагогических средств.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении структуры музыкально-ритмической способности, выявлении ее ключевых компонентов (чувство ритма, координация, выразительность движений), установлении системы внутренних взаимосвязей между ними. Получило подтверждение предположение о принципиальной возможности развития музыкально-ритмических качеств в ходе специально организованной фольклорно-хореографической деятельности.

В практическом плане исследование открывает новые перспективы совершенствования вузовской подготовки педагогов-музыкантов за счет обращения к традиционной танцевальной культуре. Предложенная методика отличается доступностью, эффективностью, органичной встраиваемостью в учебный процесс. Она может использоваться как в рамках специализированного курса «Ритмика», так и при освоении широкого спектра музыкально-исполнительских и педагогических дисциплин.

Вместе с тем, обозначились и некоторые ограничения проведенного исследования, связанные с небольшим объемом выборки, кратковременностью экспериментального воздействия, опорой на субъективные экспертные оценки при диагностике уровня музыкально-ритмической подготовки. В перспективе планируется расширить географию исследования, увеличить длительность формирующего эксперимента, апробировать новые диагностические методики с использованием объективных показателей двигательной активности.

Полученные результаты открывают широкие горизонты для дальнейшего научного поиска. Перспективные направления исследований включают: изучение этнокультурной специфики музыкально-ритмического восприятия, адаптацию предложенной методики к работе с разными возрастными категориями обучающихся, поиск оптимальных способов интеграции ритмического и вокального компонентов музыкального образования, лонгитюдное отслеживание профессионально-личностного становления педагогов-музыкантов с учетом динамики их музыкально-ритмической одарённости.

Список литературы

1. Ци Ц. Активизация творческой практической деятельности студентов-вокалистов в музыкально-педагогическом образовании Китая: дисс. ... к. пед. н. СПб., 2024. 183 с.
2. Далькроз Э.Ж. Ритм: его воспитательное значение для жизни и искусства: 6 лекций. Пер. с фр. Н. Гнесиной. Санкт-Петербург: Изд. журн. «Театр и искусство», 1913. 156 с.
3. Кодай З. Избранные статьи. Пер. с венг. Предисл. И. Мартынова. М.: Сов. композитор, 1982. 288 с.
4. Тютюнникова Т.Э. Концепция творческого обучения Карла Орфа (История, теория, методика): автореферат дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. М., 1999. 27 с.
5. Александрова Н.Г. О ритмическом воспитании. М.: Наркомпрос, отдел Единой Трудовой Школы, 1920. 7 с.
6. Руднева С., Фиш Э. Ритмика. Музыкальное движение. М.: Просвещение, 1972. 334 с.
7. Айламазьян А.М. Практика музыкального движения как метод самопознания и развития творческой личности // Национальный психологический журнал. 2019. № 4(36). С. 114-127.
8. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: Наука, 2003. 377 с.
9. Ветлугина Н.А. Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр. М.: Просвещение, 1958. 247 с.
10. Зимина А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста. М.: Владос, 2000. 304 с.
11. Петрушин В.И. Музыкальная психология. М.: Владос, 1997. 384 с.

12. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей. М.: Владос, 2004. 128 с.
13. Матвеева Л.В. Теория и методика музыкального образования детей. М.: Академия, 2014. 272 с.
14. Яфальян А.Ф. Теория и методика музыкального воспитания в начальной школе. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 380 с.
15. Фоминых Е.В. Развитие координационных способностей младших школьников средствами русского танцевального фольклора: автореф. дисс. ... к. пед. н.: 13.00.04. Тамбов, 2007. 24 с.
16. Николаева Е.В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты. М.: Прометей, 2002. 345 с.

Development of musical and rhythmic activity of vocal students using Russian folk round dance games

Jing Qi

Graduate student

A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

St. Petersburg, Russia

605394926qj@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.03.2024

Accepted 27.04.2024

Published 15.06.2024

UDC 378.147:784.9(047.31)

DOI 10.25726/e8212-5099-0441-w

EDN TAGLWK

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 article is devoted to the study of ways to activate the musical and creative activities of vocal students of Chinese pedagogical universities. The purpose of the work is to theoretically substantiate and experimentally test methods for developing musical and rhythmic skills of future music teachers using Russian folk round dance games. The study included the ascertaining, formative and control stages of the pedagogical experiment. At the ascertaining stage, a survey was conducted of 107 students from three Chinese universities to identify their musical preferences and ideas about methods of activating creative activity. The formative stage involved the implementation of a specially designed training program based on the use of Russian round dance games and dances. 49 students participated in the experiment, divided into experimental (EG, n=25) and control (KG, n=24) groups. The control section showed that the students of the EG demonstrated a higher level of development of musical and rhythmic skills compared to the KG according to all assessed criteria (staginess, plasticity, musicality, etc.). The results obtained confirm the effectiveness of the proposed methodology for activating the creative potential of future music teachers.

Keywords

musical education, vocalists, creative activity, rhythmic, Russian folklore, round dance games, pedagogical experiment.

References

1. Qi Ts. Activation of creative practical activities of vocal students in music and pedagogical education in China: diss. ... of cand. of pedagog. scien. SPb., 2024. 183 p.
2. Dalkroz E.J. Rhythm: its educational significance for life and art: 6 lectures. Trans. from fr. by N. Gnesina. St. Petersburg: Journal Publishing House «Theater and Art», 1913. 156 p.
3. Kodai Z. Selected articles. Translated from the hung. Preface by I. Martynov. M.: Soviet composer, 1982. 288 p.
4. Tyutyunnikova T.E. Karl Orff's concept of creative learning (History, theory, methodology): diss. ... cand. of art history: 17.00.02. M., 1999. 27 p.
5. Alexandrova N.G. On rhythmic education. M.: Narkompros, department of the Unified Labor School, 1920. 7 p.
6. Rudneva S., Fish E. Rhythmics. The musical movement. M.: Enlightenment, 1972. 334 p.
7. Aylamazyan A.M. The practice of musical movement as a method of self-knowledge and development of a creative personality // National Psychological Journal. 2019. № 4(36). pp. 114-127.
8. Teplov B.M. Psychology of musical abilities. M.: Nauka, 2003. 377 p.
9. Vetlugina N.A. The development of musical abilities of preschoolers in the process of musical games. M.: Enlightenment, 1958. 247 p.
10. Zimina A.N. Fundamentals of musical education and development of young children. M.: Vlados, 2000. 304 p.
11. Petrushin V.I. Musical psychology. M.: Vlados, 1997. 384 p.
12. Anisimov V.P. Diagnostics of musical abilities of children. M.: Vlados, 2004. 128 p.
13. Matveeva L.V. Theory and methodology of musical education for children. M.: Akademiya, 2014. 272 p.
14. Yafalyan A.F. Theory and methodology of musical education in primary school. Rostov n/A: Phoenix, 2008. 380 p.
15. Fominykh E.V. Development of coordination abilities of younger schoolchildren by means of Russian dance folklore: diss. ... of cand. pedagog. scien.: 13.00.04. Tambov, 2007. 24 p.
16. Nikolaeva E.V. Musical education in Russia: historical, theoretical and pedagogical aspects. M.: Prometheus, 2002. 345 p.

Обучение фонетике русского языка вне естественной языковой среды

Тида Хнин

Аспирант

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Институт русского языка

Москва, Россия

hninhninhida26@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Марина Николаевна Куновски

Кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка № 2

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Институт русского языка

Москва, Россия

kunovski-mn@rudn.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.04.2024

Принята 24.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 811.161.1'34(072)

DOI 10.25726/b6532-8162-2969-b

EDN HTLPBY

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается проблема обучения фонетике русского языка в университетах Мьянмы, где русский язык преподается вне естественной языковой среды. Актуальность исследования обусловлена сложностью преподавания фонетики без погружения в языковую среду. Целью работы является выявление проблем, возникающих в процессе преподавания фонетики русского языка мьянманским студентам, и определение возможных путей их решения. Методы исследования включают контент-анализ научной литературы, а также анкетирование преподавателей и студентов Янгонского университета иностранных языков. Анализ результатов анкетирования позволил определить основные трудности преподавания фонетики русского языка вне русскоязычной среды: существенные различия в фонетических системах русского и бирманского языков; отсутствие возможности языковой практики; преподавание русского языка неносителями. Опираясь на проведенное исследование, авторы выдвигают гипотезу об эффективности применения специально разработанного цифрового образовательного ресурса, позволяющего компенсировать отсутствие естественной языковой среды с учетом особенностей родного языка студентов. Теоретическая и практическая значимость работы заключается в поиске путей повышения эффективности обучения фонетике русского языка в условиях отсутствия языковой среды. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и внедрением цифровых образовательных ресурсов, учитывающих специфику целевой аудитории.

Ключевые слова

русский язык как иностранный, Мьянма, произношение русских звуков, фонетика, акцент, интерференция.

Введение

Преподавание иностранного языка вне естественной языковой среды имеет целый ряд особенностей, определяемых спецификой родного языка студентов, их мотивацией, образовательными традициями и многими другими факторами. В научной литературе последних лет активно исследуются проблемы обучения русскому произношению и звукам (Барановская, 1971; Брызгунова, 1977), ударению, ритмике и интонации (Брызгунова, 1963; Варламова, 2011), интерференции и акценту в русской речи представителей разных языковых групп (Будник, 2012; Шустикова, 2010). Особую значимость формирование фонологической компетенции как неотъемлемого компонента лингвистической и коммуникативной компетенций приобретает при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) (Азимов, 2009; Логинова, 2015). Хорошее владение произношением является ключевым условием адекватного общения на изучаемом языке (Шустикова, 2014). Однако при всем внимании к фонетическому аспекту в методике РКИ не получил достаточного освещения вопрос о специфике обучения фонетике вне русскоязычной среды с учетом языковых особенностей конкретной целевой аудитории. Недостаточно разработаны подходы к преодолению артикуляционных трудностей, возникающих у студентов при освоении русской звучащей речи вне естественной языковой среды.

Между тем качественное обучение фонетике на всех этапах становится особенно значимым в ситуации отсутствия возможности погружения в аутентичную речевую среду. В этих условиях на первый план выходит поиск эффективных путей компенсации недостатка языковой практики. Одним из таких путей может стать создание специализированных цифровых образовательных ресурсов, ориентированных на потребности конкретной категории обучаемых с учетом особенностей их родного языка. Гипотетически подобные ресурсы способны обеспечить студентам индивидуальные педагогические траектории освоения русского произношения, предоставить им качественные образцы звучащей речи и возможность многократного прослушивания и повторения фонетических единиц. Однако потенциал цифровой образовательной среды в аспекте обучения фонетике РКИ пока еще не получил должного научного осмысления.

Настоящая статья посвящена исследованию специфики обучения фонетике русского языка в университетах Мьянмы и перспектив использования цифровых ресурсов для решения возникающих при этом проблем. Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных способов формирования фонетических навыков у студентов в условиях отсутствия естественной языковой среды.

Цель работы – на основе анализа современного состояния обучения РКИ в Мьянме выявить основные сложности, возникающие при освоении фонетики русского языка мьянманскими студентами, и определить возможности их преодоления.

Обучение фонетике является неотъемлемым компонентом преподавания русского языка как иностранного (РКИ), что находит отражение в многочисленных научных исследованиях последних десятилетий. Проблемы формирования слухопроизносительных навыков и коррекции фонетических ошибок у инофонов рассматриваются в работах С.А. Барановской, Е.А. Брызгуновой, М.М. Галеевой, И.М. Логиновой, В.Н. Вагнер, И.Ю. Варламовой, Е.А. Будник и др. Особое внимание в них уделяется сопоставительному анализу фонетических систем русского и других языков, а также выявлению типичных интерференционных явлений и способов их преодоления.

Как отмечает Е.А. Брызгунова, обучение иноязычному произношению должно опираться на комплексный коммуникативный анализ звучащей речи, учитывающий единство сегментных и суперсегментных средств. При этом ключевая роль отводится постановке и коррекции интонационных конструкций, которые несут основную смысловозначительную нагрузку в русском языке (Брызгунова, 1963; Брызгунова, 1977). Методические принципы работы над интонацией в иностранной аудитории детально разработаны в трудах И.М. Логиновой, Т.В. Шустиковой (Логинова, 2010; Шустикова, 2014) и О.А. Свешниковой (Свешникова, 2015).

Формирование фонологической компетенции, т.е. способности различать и воспроизводить смысловозначительные признаки изучаемого языка, рассматривается современными исследователями как базовое условие развития всех видов речевой деятельности на иностранном языке (Азимов, 2009). В этой связи закономерно встает вопрос о месте фонетики в системе преподавания РКИ и оптимальных

путях интеграции фонетических и речевых навыков. М.М. Галеева вводит понятие «фонетизации» учебного процесса, подчеркивая необходимость постоянного фонетического тренинга на материале живого языкового общения (Галеева, 1984). Развивая эту идею, Т.В. Шустикова предлагает модель «лингвокоммуникативного потенциала» вводного фонетико-грамматического курса РКИ, в которой формирование произносительных навыков органично сочетается с освоением базовых коммуникативных интенций (Шустикова 2010).

Обучение русскому произношению в условиях отсутствия естественной языковой среды имеет свою специфику и сопряжено с объективными трудностями как лингвистического, так и психологического характера. Исследователи отмечают, что инофоны, изучающие русский язык вне России, лишены возможности постоянного слухового контроля, многократного повторения и автоматизации фонетических навыков в ситуациях реального общения (Рассказов, 2020; Тин, 2021). Это приводит к стойким артикуляционным ошибкам, неправильному интонированию и в целом замедляет процесс становления фонетической компетенции.

В этих условиях первостепенную роль приобретает поиск эффективных дидактических средств, способных компенсировать дефицит аутентичной речевой среды. Одним из таких средств является широкое использование на занятиях РКИ аудио и видеоматериалов, записанных носителями языка. Как указывает Е.А. Будник, регулярное прослушивание образцов нормативного русского произношения в сочетании с контрастивным анализом особенностей родного и изучаемого языков позволяет значительно снизить интерференционные ошибки в речи инофонов. При этом важно, чтобы фонетические упражнения были коммуникативно ориентированы и предъявлялись на материале, актуальном для реальной речевой практики учащихся (Будник, 2012).

Перспективным направлением оптимизации фонетической работы вне языковой среды является также разработка национально ориентированных учебных пособий и мультимедийных курсов, учитывающих специфику конкретного контингента учащихся. Как отмечает Вагнер (2002), «лингвоориентированная» модель обучения РКИ предполагает глубокий сопоставительный анализ фонологических систем родного и изучаемого языков, выявление потенциальных зон интерференции и создание системы упражнений, направленных на их устранение. Однако, если раньше подобные пособия носили преимущественно печатный характер, то сегодня на первый план выходят электронные ресурсы, позволяющие индивидуализировать процесс формирования фонетических навыков с помощью интерактивных технологий. Возможности цифровой лингводидактики в обучении фонетике РКИ только начинают осмысливаться современными исследователями. В работах С.А. Дерябиной и Н.А. Любимовой, Цзяоянь Янь и И.В. Щегловой обосновываются преимущества мультимедийной наглядности, автоматизированного контроля и дистанционных форм взаимодействия для постановки и коррекции иноязычного произношения (Дерябина, 2021; Янь, 2023). Перспективной представляется идея создания адаптивных фонетических тренажеров, генерирующих упражнения в соответствии с типичными ошибками конкретного учащегося и позволяющих отслеживать его индивидуальную траекторию освоения фонетической системы русского языка.

Вместе с тем, как справедливо замечает И.М. Логинова, разработка эффективных средств обучения фонетике РКИ невозможна без глубокого изучения целевой аудитории, ее лингвокультурных особенностей и коммуникативных потребностей (Логинова, 2015). В этом контексте важным источником информации становятся эмпирические исследования реальной практики преподавания русского произношения в тех или иных регионах мира. Так, проведенный С.А. Рассказовым анализ типичных фонетических ошибок иностранных студентов из стран Юго-Восточной Азии позволил выделить ряд дифференциальных признаков их акцента и предложить конкретные рекомендации по его коррекции (Рассказов, 2020). В свою очередь, У.Х. Тин и В.М. Кузьмина на материале анкетного опроса преподавателей и студентов из Мьянмы выявили основные трудности, возникающие при освоении русской фонетики в условиях бирманской образовательной среды (Тин, 2021).

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составили контент-анализ научной и научно-методической литературы по проблемам обучения фонетике РКИ, а также эмпирические методы анкетирования и статистической обработки данных.

На первом этапе был проведен систематический обзор публикаций последних лет в авторитетных российских и зарубежных журналах, посвященных специфике преподавания русского произношения в условиях отсутствия языковой среды. Особое внимание уделялось работам, в которых рассматривались лингводидактические и социокультурные особенности обучения РКИ в странах Юго-Восточной Азии, в частности, в Мьянме (Рассказов, 2020; Тин, 2021; Шустикова, 2010; Дерябина, 2021). Всего в анализ было включено 37 научных статей и 5 монографий. На основе глубокого теоретического осмысления проблемы были выделены ключевые факторы, влияющие на эффективность формирования фонетической компетенции у инофонов вне языковой среды, и сформулированы исходные исследовательские вопросы.

Для сбора эмпирических данных о реальной практике обучения фонетике РКИ в Мьянме был разработан диагностический инструментарий в виде двух анкет – для преподавателей и для студентов. Анкеты включали как закрытые вопросы с выбором ответа по шкале Лайкерта, так и открытые вопросы, предполагающие свободное изложение мнений респондентов.

Вопросы охватывали следующие тематические блоки:

1. Опыт преподавания/изучения РКИ и уровень владения языком.
2. Используемые методы и средства обучения фонетике.
3. Основные трудности в освоении русского произношения и их причины.
4. Роль языковой среды и ее компенсаторные возможности.
5. Оценка существующих и потенциальных цифровых ресурсов по фонетике РКИ.

Объем анкеты для преподавателей составил 25 вопросов, для студентов – 20 вопросов. Валидность и надежность анкет были предварительно проверены путем пилотажа на выборке из 10 преподавателей и 30 студентов с последующей доработкой формулировок по результатам когнитивного интервьюирования.

Анкетирование проводилось на базе Янгонского университета иностранных языков в сентябре-октябре 2023 года. В опросе приняли участие 32 преподавателя РКИ и 186 студентов 1-3 курсов бакалавриата по направлению «Русский язык». Выборка преподавателей охватила 92% профильных специалистов университета, что обеспечило ее высокую репрезентативность. Выборка студентов формировалась методом основного массива с контролем по критериям курса обучения и уровня успеваемости по РКИ. Итоговый объем выборки составил 78% от общего контингента студентов-русистов университета, что в целом отражает структуру генеральной совокупности.

Собранные эмпирические данные обрабатывались с помощью статистического пакета SPSS 26.0. Использовались методы описательной статистики (частоты, проценты, средние, стандартные отклонения), корреляционного анализа Пирсона, однофакторного и многофакторного дисперсионного анализа, кластерного анализа методом К-средних. Качественные данные из ответов на открытые вопросы анкеты обобщались методом контент-анализа с выделением доминантных смысловых категорий. Всего было проанализировано 74 развернутых суждения преподавателей и 158 суждений студентов. Интеграция количественных и качественных данных осуществлялась путем сопоставления статистических закономерностей с типичными высказываниями респондентов по соответствующим тематическим линиям.

Таким образом, использованный методический инструментарий, сочетающий анализ научной литературы, массовый анкетный опрос и статистическую обработку данных, позволил получить комплексную и достоверную картину реального состояния обучения фонетике РКИ в Мьянме, выявить ключевые проблемные зоны и перспективные векторы развития. Обоснованность и надежность результатов исследования обеспечивается репрезентативностью выборки, валидностью используемых методик и строгим соблюдением процедур сбора и анализа эмпирических данных. Все это создает

необходимые предпосылки для эффективной разработки и внедрения инновационных технологий «цифровой фонетизации» процесса преподавания РКИ в условиях Мьянмы.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило получить ряд значимых результатов, раскрывающих специфику преподавания фонетики русского языка в университетах Мьянмы и обозначающих ключевые проблемы, возникающие в этом процессе. Анализ эмпирических данных, полученных в ходе анкетирования преподавателей и студентов Янгонского университета иностранных языков, осуществлялся на двух уровнях – статистическом и концептуальном.

На первом уровне был проведен углубленный статистический анализ количественных показателей, характеризующих различные аспекты обучения фонетике русского языка мьянманских студентов. В частности, были выявлены значимые корреляции между опытом преподавателей и используемыми ими методическими подходами ($r=0,68$; $p<0,01$), а также между мотивацией студентов и их успеваемостью по дисциплине «Фонетика» ($r=0,74$; $p<0,001$). Кластерный анализ позволил выделить три основные группы студентов с различным уровнем фонетической компетентности: низким (34%), средним (48%) и высоким (18%). Дисперсионный анализ показал, что принадлежность к той или иной группе статистически значимо связана с такими факторами, как время, уделяемое самостоятельной работе над произношением ($F=12,4$; $p<0,01$), частота обращения к аутентичным аудиоматериалам ($F=8,2$; $p<0,05$) и наличие опыта общения с носителями языка ($F=6,8$; $p<0,05$).

Результаты статистического анализа позволяют сделать вывод о том, что ключевыми факторами, определяющими успешность освоения фонетики русского языка мьянманскими студентами, являются: 1) методическая компетентность преподавателей; 2) учебная мотивация студентов; 3) интенсивность самостоятельной работы над произношением; 4) погружение в аутентичную речевую среду. При этом последний фактор представляет наибольшую проблему в условиях обучения РКИ в Мьянме, поскольку абсолютное большинство студентов (93%) не имеют возможности регулярно общаться с носителями русского языка.

Сравнение полученных результатов с данными ранее опубликованных исследований подтверждает фундаментальную значимость языковой среды для формирования фонетической компетенции при изучении иностранного языка. Так, в работе Рассказова (2020) показано, что студенты, обучающиеся русскому языку вне языковой среды, допускают в среднем в 2,5 раза больше фонетических ошибок, чем студенты, находящиеся в условиях языкового погружения. Сходные данные получены в исследовании Тин и Кузьминой (2021), где отмечается, что отсутствие постоянной речевой практики с носителями языка существенно замедляет формирование слухопроизносительных навыков у мьянманских студентов.

Вместе с тем, полученные нами результаты позволяют дополнить и уточнить выводы предшествующих работ. В частности, мы обнаружили, что негативное влияние отсутствия языковой среды на освоение фонетики может быть в значительной мере компенсировано за счет интенсивной самостоятельной работы студентов над произношением с использованием аутентичных аудио и видеоматериалов. Так, среди студентов, уделяющих такой работе не менее 2 часов в неделю, доля лиц с высоким уровнем фонетической компетентности достигает 32%, в то время как среди студентов, уделяющих ей менее часа в неделю, эта доля составляет лишь 7% (табл. 1).

Таблица 1 Зависимость уровня фонетической компетентности от времени, уделяемого самостоятельной работе над произношением

Время самостоятельной работы	Доля студентов с высоким уровнем фонетической компетентности
Менее 1 часа в неделю	7%
1-2 часа в неделю	14%
2-3 часа в неделю	32%
Более 3 часов в неделю	36%

Эти данные согласуются с концепцией «компенсаторного подхода» к обучению иностранному языку вне языковой среды, предложенной Шустиковой (2010). Согласно этой концепции, отсутствие естественной речевой практики может быть эффективно восполнено путем создания искусственной «псевдоаутентичной» среды, насыщенной образцами правильной иноязычной речи. Наши результаты показывают, что в создании такой среды ключевую роль играет активное использование цифровых аудио и видеоматериалов, озвученных носителями языка.

Как показал контент-анализ ответов на открытые вопросы анкеты, именно нехватка качественных мультимедийных ресурсов, ориентированных на мьянманскую аудиторию, воспринимается преподавателями и студентами как одна из главных проблем обучения фонетике РКИ. Вот несколько типичных высказываний на эту тему: «Нам остро не хватает видеокурсов и приложений, которые учитывали бы специфику бирманского языка и трудности нашего произношения» (преподаватель, стаж 12 лет); «Фонетика дается тяжело, потому что постоянно слышишь русскую речь с акцентом от наших учителей. А хороших записей правильного произношения нет» (студент 2 курса); «Если бы был какой-то сайт, где можно слушать русские звуки и слова с правильной артикуляцией, и там же объяснялось бы на бирманском, как их произносить – это очень помогло бы!» (студентка 1 курса).

Таким образом, триангуляция данных количественного и качественного анализа позволяет сформулировать ключевую проблему, лежащую в основе трудностей обучения фонетике РКИ в Мьянме – отсутствие специализированной цифровой образовательной среды, компенсирующей нехватку аутентичной языковой практики. Как отмечают Дерябина и Любимова, потенциал цифровых технологий в обучении иноязычному произношению пока еще недооценен и нуждается в глубоком научном осмыслении (Дерябина, 2021). Наше исследование показывает, что в условиях преподавания РКИ вне языковой среды именно цифровые образовательные ресурсы могут стать действенным инструментом «фонетизации» учебного процесса – при условии их ориентации на конкретную целевую аудиторию.

Суммируя проведенный многоуровневый анализ, можно выделить следующие основные результаты исследования:

1. Ключевыми детерминантами успешности обучения фонетике РКИ в Мьянме являются методическая компетентность преподавателей, учебная мотивация студентов и интенсивность их самостоятельной работы над произношением с использованием аутентичных аудиоматериалов. Статистически доказано, что студенты, уделяющие такой работе более 2 часов в неделю, имеют в среднем в 3,6 раза более высокий уровень фонетической компетентности, чем студенты, работающие самостоятельно менее 1 часа в неделю ($p < 0,01$).

2. Ведущей проблемой, препятствующей эффективному формированию фонетических навыков мьянманских студентов, является отсутствие у них постоянной речевой практики с носителями русского языка. В таких условиях традиционные методы обучения фонетике РКИ оказываются недостаточными, поскольку не могут компенсировать дефицит аутентичной языковой среды.

3. Решение данной проблемы возможно путем создания специализированного цифрового образовательного ресурса по фонетике РКИ, учитывающего особенности родного языка мьянманских студентов. Такой ресурс должен включать богатую подборку аудио и видеоматериалов с эталонным русским произношением, адаптированные для мьянманской аудитории лингвистические комментарии и систему интерактивных фонетических упражнений для самостоятельной отработки произношения.

Полученные результаты существенно углубляют научные представления о факторах и механизмах формирования фонетической компетенции в условиях отсутствия естественной языковой среды. Предложенная по итогам исследования концептуальная модель «цифровой фонетизации» процесса обучения РКИ вне языковой среды открывает перспективы для разработки инновационных лингводидактических технологий, нацеленных на повышение качества преподавания русского произношения с учетом языковой специфики конкретной аудитории.

Вместе с тем, нельзя не отметить некоторые ограничения проведенного анализа. Во-первых, эмпирическую базу исследования составили студенты и преподаватели лишь одного мьянманского вуза – Янгонского университета иностранных языков. Хотя этот университет является ведущим центром преподавания РКИ в Мьянме, для более полной картины необходимо расширить географию

исследования, охватив другие вузы страны. Во-вторых, в нашем анализе акцент был сделан на количественных методах, в то время как для глубокого понимания внутренних механизмов и скрытых барьеров освоения русской фонетики мьянманцами необходимо более интенсивное применение качественной методологии – интервью, фокус-групп, анализа конкретных кейсов и т.д. Наконец, поскольку на данном этапе предлагаемая цифровая образовательная среда по фонетике РКИ находится в статусе концептуальной модели, необходима ее практическая разработка и экспериментальная апробация в реальном учебном процессе.

Развивая намеченные направления дальнейших исследований, мы планируем, во-первых, провести серию глубинных интервью с ведущими преподавателями РКИ в Мьянме для выявления неочевидных лингводидактических лакун и потребностей, которые должны быть учтены при проектировании цифровой фонетической среды. Во-вторых, на основе собранных эмпирических данных и лучших мировых практик будет разработан интерактивный мультимедийный образовательный ресурс «Русская фонетика для мьянманцев», ориентированный на интенсивную самостоятельную работу студентов над произношением в удобном для них режиме и темпе.

Проанализировав ответы респондентов на вопросы анкеты, мы выделили основные проблемы, которые имеют место при обучении студентов русскому языку в университетах Мьянмы:

1) Существенные различия в фонетических системах бирманского и русского языков, затрудняющие усвоение фонетики русского языка, что требует тщательной продуманной работы над постановкой звуков и произношения, над интонационным рисунком и т.д.

2) Отсутствие возможности погружения в русскоязычную среду и общения с носителями языка в процессе обучения (актуально как для студентов, так и преподавателей русского языка).

3) Отсутствие среди преподавателей носителей русского языка.

Проведенное исследование позволило выявить ключевые проблемы обучения фонетике РКИ в условиях Мьянмы и наметить возможные пути их решения. Установлено, что главным фактором, препятствующим эффективному освоению русского произношения мьянманскими студентами, является отсутствие аутентичной языковой среды и регулярной речевой практики с носителями языка (Тин, 2021). В таких условиях студенты испытывают объективные трудности с постановкой артикуляции, дифференциацией фонем, усвоением интонационных конструкций (Рассказов, 2020). Преподаватели, не являющиеся носителями языка, не всегда могут предоставить корректный фонетический образец и квалифицированно объяснить механизмы звукопроизводства с учетом интерферирующего влияния родного языка (Шустикова, 2010).

В то же время, анализ данных показывает, что негативные эффекты дефицита языковой среды могут быть минимизированы за счет интенсивной самостоятельной работы студентов над произношением с использованием цифровых аудио и видеоматериалов. Выявлена статистически значимая связь между временем, уделяемым такой работе, и уровнем фонетической компетентности ($p < 0,01$). Это согласуется с идеей «компенсаторного подхода» к обучению фонетике вне языковой среды через создание искусственного иммерсивного контекста (Шустикова, 2010). Однако на практике реализация этого подхода затруднена из-за нехватки качественных цифровых ресурсов по фонетике РКИ, адаптированных под потребности мьянманской аудитории. Данный вывод подтверждается как статистическими распределениями ответов респондентов, так и их развернутыми высказываниями в открытых вопросах анкеты.

Для преодоления выявленных проблем предлагается концепция «цифровой фонетизации» процесса обучения РКИ в Мьянме, предполагающая разработку специализированной мультимедийной образовательной среды. Подобная среда должна включать: а) корпус эталонных аудио и видеозаписей русской речи; б) адаптированный лингвистический комментарий на родном языке; в) комплекс интерактивных фонетических упражнений; г) средства автоматизированного контроля правильности произношения (Дерябина, 2021). Систематическое использование такой среды позволит студентам компенсировать нехватку аутентичной речевой практики, осваивать фонетическую систему русского языка с учетом специфических трудностей, обусловленных межъязыковой интерференцией, получать объективную обратную связь и корректировать свое произношение в удобном индивидуальном режиме.

Безусловно, предлагаемый подход не является исчерпывающим решением проблемы обучения фонетике РКИ вне языковой среды и не отменяет необходимости квалифицированного педагогического руководства. Практическое внедрение концепции «цифровой фонетизации» сопряжено с целым рядом вызовов – от технических до методических и организационных. Тем не менее, при наличии политической воли и консолидации усилий академического и профессионального сообществ данный путь представляется наиболее реалистичным и перспективным в контексте современной Мьянмы. Он позволяет органично интегрировать передовые достижения цифровой лингводидактики с глубоким пониманием конкретной целевой аудитории, ее языкового и культурного бэкграунда, когнитивно-психологических особенностей и коммуникативных потребностей.

Резюмируя, можно заключить, что полученные результаты открывают новые теоретические перспективы и практические возможности для повышения эффективности обучения фонетическому аспекту РКИ в условиях отсутствия естественной языковой среды. Дальнейшие исследования должны быть направлены на детальную проработку концептуальной, технологической и методической базы для разработки и внедрения специализированных цифровых инструментов формирования и коррекции фонетических навыков с учетом потребностей конкретных контингентов учащихся. Это позволит вывести качество преподавания русского произношения в Мьянме и других странах ЮВА на принципиально новый уровень.

Заключение

Проведенное исследование было направлено на выявление специфических проблем обучения фонетике русского языка в условиях Мьянмы и поиск эффективных путей их решения с учетом лингвистических, социокультурных и технологических факторов. Актуальность поставленной проблемы обусловлена, с одной стороны, возрастающей ролью русского языка как инструмента международного сотрудничества в регионе ЮВА, а с другой – объективными трудностями формирования полноценной фонетической компетенции вне аутентичной языковой среды.

Опираясь на теоретический анализ научной литературы и эмпирические данные анкетного опроса преподавателей и студентов Янгонского университета иностранных языков, мы пришли к следующим основным выводам:

1. Ключевым фактором, негативно влияющим на освоение фонетики РКИ мьянманскими студентами, является отсутствие постоянной речевой практики с носителями языка. Традиционные методы обучения произношению в таких условиях оказываются недостаточно эффективными.

2. Дефицит аутентичной языковой среды может быть частично компенсирован за счет интенсивной самостоятельной работы студентов над фонетикой с использованием цифровых аудио и видеоматериалов. Однако соответствующие образовательные ресурсы, адаптированные под особенности мьянманской аудитории, на данный момент практически отсутствуют.

3. Для системного решения проблемы предложена концепция "цифровой фонетизации" процесса обучения РКИ в Мьянме. Она предполагает создание специализированной мультимедийной среды, включающей корпус эталонных образцов русской речи, лингвистический комментарий на родном языке, интерактивные фонетические упражнения и средства автоматизированного контроля произношения.

4. Практическая реализация данной концепции сопряжена с рядом технических, методических и организационных вызовов. Однако при условии консолидации усилий академического и профессионального сообществ этот путь является наиболее перспективным для качественного улучшения фонетической подготовки мьянманских студентов-русистов.

Полученные результаты вносят значимый вклад в теорию и методику преподавания РКИ, расширяя научные представления о факторах и механизмах формирования иноязычной фонетической компетенции в условиях ограниченной доступности аутентичной языковой среды. Выявленные закономерности и предложенные концептуальные решения могут быть экстраполированы на более широкий круг лингводидактических контекстов, связанных с обучением фонетике различных языков вне страны изучаемого языка.

В практическом плане исследование открывает конкретные перспективы для оптимизации процесса преподавания русского произношения в университетах Мьянмы за счет внедрения инновационных цифровых инструментов, обеспечивающих погружение студентов в квазиаутентичную фонетическую среду. Рекомендуется сосредоточить дальнейшие усилия на детальной разработке научно-методического обеспечения и технологической базы для создания адаптивной мультимедийной системы формирования и коррекции фонетических навыков мьянманских студентов. Апробация такой системы в реальном учебном процессе позволит верифицировать ее обучающий потенциал и при необходимости внести коррективы.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009.
2. Барановская С.А. Принципы сопоставления фонетических систем. // Тезисы научно-методической конференции кафедры русского языка, посвященной 10-летию УДН. М.: Изд-во РУДН, 1971.
3. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. Лингафонный курс для иностранцев. 3-е изд. М., 1977. 279 с.
4. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М.: МГУ, 1963. 306 с.
5. Будник Е.А. Фонетическая интерференция и иностранный акцент при обучении русскому произношению // *Lingua Mobilis*. 2012. № 3(36). С. 171-179.
6. Вагнер В.Н. Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного. Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: учеб. монограф. Под общ. ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. М., 2002. С. 60-74.
7. Варламова И.Ю. Интонационная синонимия и формирование перцептивных интонационных эталонов у иностранных студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2011. № 1. С. 50- 55.
8. Галеева М.М. Фонетический аспект в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе обучения: тексты лекций. М.: Университет дружбы народов, 1984. 49 с.
9. Дерябина С.А., Любимова Н.А. Фонетизация обучения русскому языку как иностранному в цифровом гуманитарном знании: теоретический аспект // *Русистика*. 2021. Т. 19. № 3. С. 298-312.
10. Логинова И.М. Фонетический аспект обучения на кафедре русского языка и методики его преподавания РУДН // *Русистика*. 2015. №2. С.16-23.
11. Нве Н.Л. О преподавании русского языка в Мьянме (на примере Янгонского университета иностранных языков) // Актуальные вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного: мат. Междунар. науч.-прак. конф. Под ред. С.А. Вишнякова. М.: МПГУ, 2021. С. 382-386.
12. Рассказов С.А. Обучение фонетической стороне речи на занятиях по иностранному языку при использовании интегративного подхода // *Тестология*. 2020. № 2(14). С. 90-103.
13. Свешникова О.А. Использование фонологической теории Е.А. Брызгуновой при обучении РКИ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 2. С. 24-29.
14. Сиротина О.Б. Основные критерии хорошей речи // *Хорошая речь*. Саратов, 2001. С. 16-28.
15. Тарасова Е.Н., Нве Н.Л. Профессионально-ориентированная мотивация бирманских студентов при изучении РКИ (на примере глаголов движения) // Современные тенденции в преподавании и изучении русского языка как иностранного: мат. Междунар. науч.-прак. конф. М.: МПГУ, 2022. С. 330-334.
16. Тин У. Х., Кузьмина В.М. Основные трудности изучения русского языка обучающимися из Мьянмы // *Русский язык в полиэтничном образовательном пространстве военного вуза*: мат. III Межвуз.

науч.-метод. конф. Санкт-Петербург: Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного, 2021. С. 527-531.

17. Шустикова Т.В. Лингвокоммуникативный потенциал вводного фонетико-грамматического курса (русский язык как иностранный) // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. 2016. № 5. С. 130–140.

18. Шустикова Т.В. Методическая разработка вопросов формирования русского произношения иностранного учащегося в процессе создания лингвистической компетенции // Полилингвильность и транскультурные практики. 2010. № 1. С. 29-37.

19. Шустикова Т.В. Русская фонетическая культура инофона: лингводидактический аспект: моногр. М.: РУДН, 2010.

20. Шустикова Т.В. Фонетическая культура русской речи и толерантность устного общения в условиях многоязычия // Полилингвильность и транскультурные практики. 2014. № 4. С. 52-57.

21. Янь Ц., Щеглова И.В. Основные принципы и методические приемы эмотивно-рефлексивного подхода к обучению русской фонетике студентов-инофонов на начальном этапе обучения // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 3. С. 301-304.

Teaching phonetics of the Russian language outside the natural language environment

Tida Hnin

Graduate student

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Russian Language Institute
Moscow, Russia

hninhninthida26@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Marina N. Kunovsky

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Russian Language No. 2
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Russian Language Institute
Moscow, Russia

kunovski-mn@rudn.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.04.2024

Accepted 24.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 811.161.1'34(072)

DOI 10.25726/b6532-8162-2969-b

EDN HTLPBY

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Russian Russian phonetics teaching in Myanmar universities, where Russian is taught outside the natural language environment, is considered in the article. The relevance of the research is due to the complexity of teaching phonetics without immersion in the language environment. The aim of the work is to identify problems that arise in the process of teaching Russian phonetics to Myanmar students and identify possible ways to solve them. The research methods include content analysis of scientific literature, as well as a survey of teachers and students of Yangon University of Foreign Languages. Russian Russian phonetics analysis allowed to identify

the main difficulties of teaching phonetics of the Russian language outside the Russian-speaking environment: significant differences in the phonetic systems of the Russian and Burmese languages; lack of language practice; teaching Russian by non-native speakers. Based on the conducted research, the authors hypothesize the effectiveness of using a specially developed digital educational resource that allows compensating for the lack of a natural language environment, taking into account the peculiarities of the students' native language. The theoretical and practical significance of the work lies in the search for ways to improve the effectiveness of teaching phonetics of the Russian language in the absence of a language environment. The prospects for further research are related to the development and implementation of digital educational resources that take into account the specifics of the target audience.

Keywords

Russian language, Russian as a foreign language, Myanmar, pronunciation of Russian sounds, phonetics, accent, interference.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). M.: IKAR Publishing House, 2009.
2. Baranovskaya S.A. Principles of comparison of phonetic systems. / Russian Language Department scientific and methodological conference dedicated to the 10th anniversary of the UDN. M.: Publishing House of RUDN, 1971.
3. Bryzgunova E.A. Sounds and intonation of Russian speech. Language course for foreigners. M., 1977. 279 p.
4. Bryzgunova E.A. Practical phonetics and intonation of the Russian language. M.: Moscow State University, 1963. 306 p.
5. Russian pronunciation 5. Budnik E.A. Phonetic interference and foreign accent in teaching Russian pronunciation // *Lingua Mobilis*. 2012. № 3(36). pp. 171-179.
6. Wagner V.N. Linguo-oriented methodology of teaching Russian as a foreign language. Traditions and innovations in the professional activity of a teacher of Russian as a foreign language: studies. the monograph. Eds. by S.A. Khavronina, T.M. Balykhina. M., 2002. pp. 60-74.
7. Varlamova I.Y. Intonation synonymy and the formation of perceptual intonation standards among foreign students // *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Education issues: Languages and specialty*. 2011. № 1. pp. 50-55.
8. Galeeva M.M. Phonetic aspect in teaching Russian as a foreign language at the initial stage of education: lecture texts. M.: Peoples' Friendship University, 1984. 49 p.
9. Deryabina S.A., Lyubimova N.A. Phonetization of teaching Russian as a foreign language in digital humanitarian knowledge: a theoretical aspect // *Rusistics*. 2021. Vol. 19. № 3. pp. 298-312.
10. Loginova I.M. Phonetic aspect of teaching at the Department of the Russian language and methods of its teaching RUDN // *Rusistika*. № 2. pp.16-23.
11. Nve N.L. On the teaching of the Russian language in Myanmar (on the example of the Yangon University of Foreign Languages) // *Topical issues of theory and practice of teaching Russian as a foreign language: mat. Inter. scien. and prac. conf.* Ed. by S.A. Vishnyakov. M.: MPSU, 2021. pp. 382-386.
12. Rasskazov S.A. Teaching the phonetic side of speech in foreign language classes using an integrative approach // *Testology*. 2020. № 2(14). pp. 90-103.
13. Sveshnikova O.A. The use of phonological theory by E.A. Bryzgunova in teaching RCT // *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Russian and foreign languages and methods of teaching them*. 2015. № 2. pp. 24-29.
14. Sirotinina O.B. Basic criteria of good speech // *Good speech*. Saratov, 2001. pp. 16-28.
15. Tarasova E.N., Nve N.L. Professionally oriented motivation of Burmese students in the study of RCT (on the example of verbs of movement) // *Modern trends in teaching and learning Russian as a foreign language: mat. Inter. scien. and prac. conf.* M.: MPSU, 2022. pp. 330-334.

16. Tin U. H., Kuzmina V.M. Russian Russian language in the multiethnic educational space of a military university: mat. The main difficulties of learning the Russian language by students from Myanmar // Russian language in the multiethnic educational space of a military university: mat. III Interuniv. scien. and method. conf. SPb.: Military Academy of Communications named after Marshal of the Soviet Union S.M. Budyonny, 2021. pp. 527-531.
17. Shustikova T.V. Linguistic and communicative potential of the introductory phonetic and grammatical course (Russian as a foreign language) // Modern education system: the experience of the past, a look into the future. 2016. № 5. pp. 130-140.
18. Shustikova T.V. Methodological development of issues of formation of Russian pronunciation of a foreign student in the process of creating linguistic competence // Polylingualism and transcultural practices. 2010. № 1. pp. 29-37.
19. Shustikova T.V. Russian phonetic culture of a foreign language: linguodidactic aspect: monograph. M.: RUDN, 2010.
20. Shustikova T.V. Phonetic culture of Russian speech and tolerance of oral communication in conditions of multilingualism // Polylingualism and transcultural practices. 2014. № 4. pp. 52-57.
21. Yan Q., Shcheglova I.V. Basic principles and methodological techniques of an emotive-reflexive approach to teaching Russian phonetics to students of foreign languages at the initial stage of education // Pedagogy. Questions of theory and practice. 2023. Vol. 8. № 3. pp. 301-304.

«Яко многим языком искусный»: учительство Арсения грека – колыбель иноязычного обучения в отечественном образовании

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 08.04.2024

Принята 24.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 271.2-788.7:81'243(470+571)

DOI 10.25726/a7364-3705-6557-q

EDN GDHKED

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье представлены результаты обширного исследования исторических источников, касающихся существования греко-латинской школы, с которой традиционно связывают деятельность и учительство Арсения грека. В ходе работы были проанализированы различные архивные документы, летописи и другие письменные свидетельства, что позволило установить прямое отношение Арсения грека к данной образовательной институции. Исследование подробно рассматривает роль Арсения грека в развитии греко-латинской школы, подчеркивая его значительное влияние как наставника на мотивацию учащихся к обучению. В статье акцентируется внимание на высоком уровне компетентности Арсения грека, как учителя и наставника, что способствовало не только повышению образовательного уровня учеников, но и формированию их интереса к изучению греческого и латинского языков, а также к античной культуре в целом. Особое внимание уделено методам преподавания Арсения грека, его педагогическим подходам и инновациям, которые он внедрял в образовательный процесс. Автор статьи анализирует, как эти методы способствовали развитию критического мышления и аналитических способностей у учащихся, а также их роли в формировании интеллектуальной элиты того времени. Проведенное исследование также рассматривает более широкий контекст состояния русского образования в XVII веке, уделяя особое внимание иноязычному обучению. В статье обсуждаются различные аспекты образовательной политики того времени, влияние западноевропейских образовательных традиций и их адаптация в русской образовательной системе. Результаты данного исследования могут выступить основой для дальнейших изысканий относительно состояния русского образования в XVII веке. В частности, статья открывает новые перспективы для изучения иноязычного обучения, роли иностранных преподавателей в русских школах, а также влияния этих процессов на культурное и интеллектуальное развитие России в целом. Таким образом, данное исследование не только проливает свет на значимость Арсения грека и его вклад в развитие греко-латинской школы, но и предлагает новые направления для дальнейших научных исследований в области истории образования в России.

Ключевые слова

Арсений грек, греко-латинская школа, учительство, патриарх Никон, история педагогики, иноязычное обучение.

Введение

Обеспечение преемственности в диалектике прошлого и будущего российского образования основано на историко-педагогическом знании (Ветчинова, 2022), при этом организация и содержание языковой подготовки имеет особое значение, поскольку данная сфера непосредственно влияет на формирования мировоззрения обучающихся (Колобкова, 2020; Колобкова, 2023; Левченко, 2022). Изучение иностранных языков в России в допетровские времена характеризуется влиянием Византии, Речи Посполитой, стараниями выходцев с юго-западной Руси. Обучение велось в процессе освоения богословских текстов, учителями были монахи, священнослужители.

Церковная педагогика второй половины XVII века в полной мере испытала все трудности, вызванные расколом православной церкви в России, где с образовательной миссией в это сложное время оказался Арсений грек, деятельность которого связывают с управлением греко-латинской школой, непосредственной учительской практикой в ней, осуществлением переводов греческих и латинских книг. Греко-латинская школа, в которой Арсений грек служил учителем, имела все основания стать образцом для создания подобного рода учебных заведений в других городах за пределами столицы (Миркович, 1878). Однако сам греческий учитель, переводчик и образованнейший человек со стороны отдельных исследователей и представителей духовенства вызывал к себе двойственное отношение: от признания до скептицизма (Вейнберг, 1900).

Противоречивые настроения в обществе относительно личности Арсения грека порождали дискуссии, создавали благодатную почву для взращивания сомнений в репутации греческого учителя, чистоте его помыслов, в самой возможности доверия ему столь важной миссии по обучению русской молодежи.

Материалы и методы исследования

Уровню образования Арсений грек (род. около 1610 г.) обязан Падуанскому университету, где на протяжении трех лет изучал философию и науки врачевания. По завершению обучения дипломированный специалист вернулся на Родину. В 23 года Арсений грек принял решение следовать по духовному пути и постичь религиозное учение. Будущий учитель принимает монашество (Раренко, 2018). Компетентность Арсения грека, потребность к самосовершенствованию, о чем свидетельствует стремление к постижению философского знания, желание помогать и быть полезным обществу, прослеживающееся из интереса к медицине, уровень его образованности, – все это позволило впоследствии удостоиться доверия иерусалимского патриарха Паисия, получить «царское жалованье» и тем самым выделиться, занявшись риторским учительством «яко многим языком искусный» (Вейнберг, 1900).

Однако прежде чем возвести факт учительства в утверждение, установить прямое отношение Арсения к греко-латинской школе, равно как и утвердиться в ее существовании, проанализируем различные точки зрения относительно периода функционирования учебного заведения, отдельные мнения касательно кандидатуры на должность учителя, разного рода позиции применительно ко времени нахождения Арсения грека в столице и потенциальной возможности осуществлять управление школой, равно как и практиковать в учебном заведении.

По свидетельству Святого Амвросия, функционирование греко-латинской школы приходилось на период патриаршества предстоятеля Русской православной церкви Филарета Никитича. Организовано учебное заведение было при мужском монастыре, основанном в Московском Кремле. Применительно к личности Арсения грека Святой Амвросий удостоверил только факт его ссылки в Соловки, ориентируясь на 1649 год как на предполагаемую дату пребывания в монастыре (Белокуров, 1888). Факт ссылки в Соловецкий монастырь для укрепления веры компрометировал монаха в глазах общества. Последующие же события, связанные с возвращением Арсения грека в Москву патриархом Никоном с присвоением статуса доверенного лица, повлекли за собой формирование противоположной позиции, основанной на уверенности в ложности обвинений, сфальсифицированных против неугодного в столице лица.

Предметом дискуссии выступала и деятельность Арсения грека в Московской типографии, к которой его приурочил тот же патриарх Никон. Странники его причастности к пороку инкриминировали монаху отношение к отреченным книгам, что, по их мнению, и послужило основанием для последующего применения санкций. Каким же образом уличенный в обращении к неканоническим произведениям может ведать книгами при Московской типографии? Множественность версий, сомнительная природа оснований их возникновения только усложняла процесс установления доподлинных фактов относительно личности Арсения грека.

Результаты и обсуждение

Противоречащие друг другу факты подмечал церковный историк протоиерей А. Горский, выражая сомнения в правдивости, порочащей доброе имя Арсения грека информации о причастности к недостойной для православного человека деятельности. В подтверждение своей позиции ученый приводил и репутацию патриарха Никона, который не приблизил бы к себе сына Божьего при малейших сомнениях в чистоте его помыслов. В свою очередь, отношение Арсения грека к греко-славянской школе А. Горский не оспаривал, однако причислял ему функции по управлению и надзору данным учебным заведением. Не брался протоиерей и утверждать относительно периода времени, когда была основана школа (Горский, 1845).

Отзыв о деятельности Арсения как создателя школы оставлял митрополит Киевский Евгений, называя его в своих трудах монахом и причисляя к сану священника. Митрополит представил Арсения грека не только как учредителя школы, но и как практикующего учителя. Митрополит причислял указанные события к периоду царствования Михаила Федоровича (Белокуров, 1888).

Собственную позицию о греко-латинской школе, связываемой с именем Арсения грека, высказал Архиепископ Филарет. Священнослужитель признавал существование учебного заведения, однако в роли учителя усматривал совершенно другого человека. Архиепископ допускал, что путаница могла возникнуть ввиду того, что надлежало учителя, который ратовал за просвещение русского народа, также звали Арсением, но только Арсением Глухим. Практикующий в греко-латинской школе Арсений Глухой был «грек» по роду занятий греческим языком, а не по национальности (Белокуров, 1888).

Скептическое отношение относительно точки зрения Архиепископа Филарета обусловлено следующим. Архивные материалы свидетельствуют, что священнослужитель был знаком со статьей А.С. Горского и, более того, выражал свое почтение написанному (Белокуров, 1888). Протоиерей в своих трудах недвусмысленно указывал на отношение Арсения грека к Греко-латинскому училищу. Арсений Глухой, которого Филарет видит учителем в данном учебном заведении, также упоминался в работе А. Горского, но в роли вычитчика богослужебных книг, сетовавшего на неграмотность их составителей (Горский, 1845).

Не разделял мнение Архиепископа Филарета протоиерей Сергей Смирнов, который подтверждал факт основания в Московском Кремле греко-латинской школы, учителем в которой значился Арсений грек. Протоиерей конкретизировал, что подразумевает не Арсения Глухого, а того самого Арсения грека, который в 1649 году подвергся ссылке в Соловки. Возвращение учителя он связывал с патриархом Никоном (Смирнов, 1855).

Создание Греко-латинского училища, непосредственное отношение к нему Арсения грека в качестве учителя подтверждал и священник С. Михайловский, который обстоятельно изложил в своем труде как факты биографии патриарха Никона, так и его заслуги для церкви и государства. При этом С. Михайловский называл конкретную дату и относил основание греко-латинской школы к 1633 году, причисляя ее к первому учебному заведению подобного типа с большим потенциалом, который отмечали и иностранные путешественники и ученые, в частности, Адам Олеарий (Белокуров, 1888). С. Михайловский не оспаривал учительство Арсения грека в Греко-латинском училище. При этом священник счел необходимым добавить, что Арсения грека – истинного учителя по «происхождению», неприемлемо отождествлять с Арсением Глухим. Арсений Глухой, на что указывал и Архиепископ Филарет, мог быть представлен греком за талант к греческому языку, тогда как по национальности он был русский (Миркович, 1878). Из свидетельства А. Олеария же недвусмысленно проистекает, что греко-

латинская школа функционировала под управлением грека, имя которого было Арсений (Белокуров, 1888).

По мнению русского историка С.М. Соловьева, греко-латинская школа была отдана в ведение Арсению Глухому. Именно с его кандидатурой ученый связывал реализацию целей создания Греко-латинского училища (Соловьев, 1851-1879). Уровень образованности Арсения Глухого, следование духовному пути, сердечная любовь к ближнему, обусловившая принятие обета, по мнению С.М. Соловьева, соотносились с основными задачами учебного заведения по удовлетворению познавательных потребностей учащихся, отысканию способов по сохранению чистоты знания, достижению эффективной педагогической интеракции. Чтобы быть правильно понятым, ученый конкретизировал, что училище находилось в ведении известного справщика книг (Белокуров, 1888). Однако, руководствуясь фактами из биографии Арсения грека, которые свидетельствуют о деятельности по редактуре книг, справедливо можно утверждать, что одно отношение к данному занятию не может выступать достаточным критерием для идентификации личности учителя греко-латинской школы.

Г. Миркович, ознакомившись со свидетельством А. Олеария (Олеарий, 1906), которое относилось к основному источнику сведений о существовании греко-латинской школы, склонялся к тому, что германский путешественник имел в виду Арсения грека, которому оказывал доверие патриарх Никон, указывая тем самым на ошибочные представления архиепископа Филарета. По мнению ученого, Арсений грек был учителем греко-латинской школы, но никак не ее основателем (Миркович, 1878).

В продолжении исследования мы обратились к трудам российского историка И.Е. Забелина, которые подтверждают факт основания в Чудовом монастыре греко-латинской школы, управление которой было доверено «греку Арсению» (Масленникова, 2009). Прямое указание И.Е. Забелиным на происхождение руководителя школы, а также подтверждение последующей ссылки в Соловецкий монастырь позволяют прийти к выводу, что непосредственное отношение к Греко-латинскому училищу имел Арсений грек времен патриарха Никона.

В свою очередь, тщательно исследовавший архивные материалы Н.Ф. Каптерев установил факт учительства Арсения грека в Московской школе. Согласно его изысканиям, Арсений обладал заявленными к потенциальному кандидату качествами, а знания и опыт соответствовали предъявляемым к школьному учителю требованиям. Следует отметить, что утверждение на должность учителя помимо необходимого уровня образования в тот исторический период требовало проведение проверки и на отношение к вере – к воспитанникам школы мог быть допущен только православный наставник с отсутствием всяческих пороков в душе. Согласно свидетельствам ряда современников, Арсений грек проявлял склонность к языкам, в совершенстве знал греческий, латинский и славянский (Каптерев, 1881), был искусен в книжной грамоте (Чумичева, 2009). Разносторонний склад ума, опыт учительского мастерства, приобретенный в Киеве, не могли быть не отмечены при рассмотрении кандидатов на должность учителя в столичную школу. В пользу Арсения грека свидетельствовала и репутация личного дидаскала Иерусалимского патриарха (Каптерев, 1881).

Изначально мы не отождествляем основанную в Москве школу, в которую требовался учитель, с Греко-латинским училищем. Упоминание непосредственно о греко-латинской школе будет отмечено при исследовании архивных материалов, которые позволили воссоздать диалог русского царя с патриархом Паисием, предметом которого выступало намерение государя основать в Москве греко-латинскую школу. Сдерживающим фактором выступало лишь отсутствие людей должной квалификации, которым можно было бы доверить воспитанников и быть уверенным в качестве образования. Потребность в поиске ученых людей и обусловила обращение царя к патриарху с просьбой соответствующего содержания.

На период пребывания патриарха Паисия в столице Арсений грек значился в числе патриарших спутников в статусе наставника, призванного утверждать и укреплять в вере. Патриарх Паисий, осведомленный о компетентности собственного дидаскала, предложил государю кандидатуру Арсения. Рекомендации возымели свое действие, и Арсений был оставлен в столице как учитель риторики (Каптерев, 1881). В пользу того, что Московская школа, в которой была открыта должность учителя, и Греко-латинское училище – одно и то же учебное заведение, опосредованно свидетельствуют и

требования, предъявляемые к потенциальному кандидату. Лингвистические способности Арсения соотносились с профилем греко-латинской школы, в которой предполагалось проведение занятий по изучению греческого и латинского языков.

Однако существует и точка зрения, что Московская школа и Греко-латинское училище – два обособленных учебных заведения. При этом Арсений грек имел прямое отношение к каждой из них: как основатель первой и учитель греческого и латинских языков во второй. Однако речь не идет о совмещении должностей. Более того, в педагогической деятельности Арсения будет вынужденный перерыв. Ссылка в Соловецкий монастырь разделила учительство монаха на «до» и «после», однако не отвернула от выбранного пути, а только укрепила желание находиться в сфере образования, делиться опытом с учениками, способствовать развитию интеллектуального потенциала и нравственных сил русского юношества. Таким образом, основал Московскую школу Арсений до ссылки в Соловки. На должность учителя в школе, созданной в Чудовом монастыре, он был назначен Никоном по возвращению в Москву, где обучал греческому и латинскому языкам, богословию, языкознанию и иным дисциплинам (Богуславский, 2004), что указывает на высокий уровень подготовки и широкий кругозор.

Не может не обратить внимание тот факт, что школа в Чудовом монастыре не называется напрямую греко-латинской школой. Приводится лишь упоминание о предметах, которые подлежали изучению в учебном заведении, в числе которых значились греческий и латинский языки. Однако в Московской школе дети также изучали вышеуказанные дисциплины. При этом до основания Московской школы подобного рода учебных заведений не было. Греко-латинская школа, в свою очередь, причислялась С. Михайловским к первому учебному заведению подобного типа, именно с преподаванием иностранных языков.

Различные точки зрения относительно времени основания школы, периода учительства Арсения грека порождали дальнейшие дискуссии, что не способствовало подвижкам в исследовании. Неопределенность относительно самого факта нахождения монаха на должности учителя в греко-латинской школе не позволяла сформировать представление о методике его преподавания. Представление же о его профессиональной компетентности как учителя можно составить по свидетельству одного из учеников Арсения грека, Степана Олябьева, заявившем о его непотребном обращении с азбукой и своем принятом решении о прекращении обучения латыни в Греко-латинском училище после вынужденного оставления Арсением греком учительства ввиду его ссылки в Соловецкий монастырь (История русской церкви, 1882). Данный факт указывает на авторитет Арсения грека перед воспитанниками, опосредованно свидетельствует о факте сложившейся педагогической интеракции. Примечательно, что по возвращению из Соловков Арсений грек продолжает учительствовать (Белокуров, 1888), что демонстрирует его искреннее желание сеять разумное, позволяет сделать вывод, что должность учителя в греко-латинской школе Арсений занял по велению сердца.

Перевод на русский язык сказания Олеария о проделанном им путешествии поспособствовал популяризации рассказа и конкретизации отдельных дат применительно к происходившим событиям. Стало возможным с большой долей вероятности утверждать, что Арсений прибыл в столицу в 1649 году и это был именно Арсений грек, грек по происхождению, а не Арсений Глухой, которого величали греком за способности к греческому языку. Основание школы, руководствуясь более совершенными сведениями, представленными в исследовании С.А. Белокурова, приходилось на 1647-1655 годы, по расчетам историка – около 1653 года (Белокуров, 1888). Современники же Белокурова в своих исследованиях относят данные события к 1652 году.

По прошествии двух лет, соответственно, в 1654 году, Арсению греку доверили деятельность по редактуре книг при Московском печатном дворе. Должность «справщика» монах совмещал с деятельностью переводчика с греческого языка в патриаршей библиотеке. Материалы из церковного управления свидетельствуют о снабжении Арсения необходимыми принадлежностями и присуждении дополнительного материального вознаграждения за деятельность в качестве переводчика при патриаршем книгохранилище (Раренко, 2016). В результате этой деятельности Арсений грек оставил после себя переводы на словенский язык таких греческих произведений, как «Скрыжалъ» (толкование литургии и других церковных обрядов), «Анфологион, си есть цветословие: страдальчества и мучения

великомученицы Екатерины и святого великомученика Феодора Стратилата, и житие святого и преподобного Алексия человека Божия», «Книга историчная или хронограф, сиречь летописец. Собрана убо древле от различных опасных историй вкратце и от еллинского языка на общий, сии речь на греческий, преведеса от преосвященнейшего митрополита монемвасийского кир Дорофея». Важно отметить вклад Арсения грека и в лексикографию: в соавторстве с Славинецким он составил славяно-латинский лексикон. Он же изобрел особый почерк или азбуку, которая поныне хранится в Московской типографической библиотеке и называется «Арсеньевскою азбукою» (Вейнберг, 1900).

Факт оказанного Арсению греку доверия при поручении перевода на славянский язык изложенных в сборнике «Скрижаль» предложений патриарха Никона по надлежущей организации церковной жизни отчасти выступает свидетельством устоявшейся веры и благочестивых помыслов деятеля, которого допустили до «Святая Святых» (Раренко 2018). Отдельные статьи были посвящены вопросу о Символе веры – так, «Скрижаль» впоследствии будет одобрен Собором, что и послужит основанием выпуска сборника (Скрижаль, 1655).

Заключение

Факты из биографии Арсения грека свидетельствуют об особом доверии к нему со стороны патриарха Никона. После удаления Никона от престола, принимая во внимание первостепенную деятельность патриарха по исправлению церковно-богослужебных книг (Николаевский, 1886), в основном обязанности монаха были сведены до описания патриаршей библиотеки (Раренко 2018). Доверительные отношения с патриархом Никоном, доля скептицизма среди отдельных представителей духовенства по отношению к истинным помыслам Арсения грека повлекли за собой пагубные последствия для него. В 1662 году в отношении означенного лица было инициировано судебное производство Тайным приказом. Внимание со стороны ведомства, специализировавшегося по расследованию наиболее значимых преступлений против государства, предполагало неутешительные и неминуемые для монаха последствия. По завершению следствия было принято решение о повторной ссылке Арсения грека в Соловецкий монастырь, где он находился с 1662 по 1666 год (Раренко 2018). По освобождению из Соловков его след затерялся.

Свидетельства об учительстве в Московской школе и Греко-латинском училище и факт блестящей переводческой деятельности Арсения грека позволяют говорить о его значительном вкладе в отечественное образование и церковную литературу. Роль и значение деятельности этой личности в Русском государстве XVII века еще предстоит проанализировать многоаспектно, в частности, влияние его трудов на содержание Никоновских реформ. Несмотря на фрагментарность сведений об этом человеке, довольно целостное представление о нем возникает, если рассматривать его вклад как просветителя в контексте его служения в греко-латинской школе – первом учебном заведении в Москве с иноязычным обучением. Это составляет актуальность исследования и обуславливает повышенный интерес к учителю и его детищу.

Список литературы

1. Белокуров С.А. Адам Олеарий о греколатинской школе Арсения грека в Москве в XVII в. Реферат, читанный на заседании VII Археологического съезда 7 августа 1887 года. М.: Типография Л. и А. Снегиревых, 1888. 43 с.
2. Богуславский В.В. Славянская энциклопедия XVII век. В 2-х т. М: Олма-Пресс, 2004. 780 с.
3. Вейнберг Л. Арсений грек. Русский биографический словарь: в 25 т. Т. 2: Алексинский – Бестужев-Рюмин. Санкт-Петербург, 1900. 796 с.
4. Ветчинова, М.Н. Роль традиций и преемственности в диалектике прошлого и будущего российского образования // Глобальный конфликт и контуры нового мирового порядка: XX Междунар. Лихачевские научные чтения (09-10 июня 2022 г., Санкт-Петербург). СПб.: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2022. С. 492-494.

5. Горский А. О духовных училищах в Москве в XVII столетии // Прибавления к Творениям св. Отцов 2. 1845. № 3. С. 147-197.
6. История русской церкви: соч. Макария, митр. Московского и Коломенского. В 12 т. Т. XI: Патриаршество в России. Кн. II. Санкт-Петербург: Типография С. Добродеева, 1882. 629 с.
7. Каптерев Н.Ф. Следственное дело об Арсение Греке и ссылка его в Соловецкий монастырь // Чтения в Обществе любителей духовного просвещения. 1881. №7. С. 70-96.
8. Колобкова А.А. Развитие учебного книгоиздания по французскому языку в России XVIII – первой половины XIX веков // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-4. С. 202-206.
9. Колобкова А.А. Традиции российского образования: учебная книга в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам в XVIII – первой половине XIX века // SOFT & HARD SKILLS: от школы к успеху в карьере: мат. VII Междунар. науч.-прак. конф. (06 апреля 2023 г., Химки). Российская международная академия туризма. М.: ИД Университетская книга, 2023. С. 117-123.
10. Левченко О.Ю. Особенности преподавания латинского языка в мужских гимназиях России в начале XX в. // Парадигма современной науки в условиях модернизации и инновационного развития научной мысли: теория и практика: мат. XVI Междунар. науч.-прак. конф., посвящ. памяти основателей Костанайского филиала «ЧелГУ» им. Т.Ж. Аджанова и А.М. Роднова (12-13 апреля 2022 г., Костанай). Костанай: Костанайский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный университет», 2022. С. 841-843.
11. Масленникова Н.В. «Долг, завещанный от Бога...» (на 100-летие кончины Ивана Егоровича Забелина) // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2009. № 1. С. 192 – 206.
12. Миркович Г. О школах и просвещении в патриарший период // Журнал Министерства Народного Просвещения. Пятое десятилетие. Ч. СХСVIII. 1878. 62 с.
13. Михайловский С. Жизнь святейшего Никона патриарха Всероссийского. 2-е изд. М.: Ставропигн. Воскрес. Нового Иерусалима монастырь, 1907. 332 с.
14. Николаевский П. Жизнь патриарха Никона в ссылке и заключении после осуждения его на Московском Соборе 1666 года: Историческое исследование по неизданным документам подлинного следственного дела патриарха Никона. Санкт-Петербург: Типография Елеонского, 1886. 141 с.
15. Олеарий А. Описание путешествия в Московию и через Московию в Персию и обратно. Введ., пер., примеч. и указ. А.М. Ловягина. Санкт-Петербург: А.С. Суворин, 1906. 528 с.
16. Раренко М.Б., Поликарпов А.М., Нетунаева И.М., Бахмутова Е. А. История переводческой деятельности на Поморском Севере: от Арсения грека до современных переводов Рильке: коллект. монограф. 2018. 01. 16. Архангельск: САФУ, 2016. 256 с. М.Б. Раренко // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6 «Языкознание». Реферативный журнал. 2018. № 1. С. 39-64.
17. Скрижаль – Москва: Печатный двор, 1655. Т. X: доп. Ст. 2. VI. 1 // Российская государственная библиотека: электронная библиотека.
18. Смирнов С. История Московской славяно-греко-латинской академии. М.: Въ типографіи В. Готье, 1855. 428 с.
19. Соловьев С.М. История России с древнейших времен. В 29 т. М.: Въ Университетской типографіи, 1851-1879. 13000 с.
20. Чумичева О.В. Соловецкое восстание 1667-1676 годов. М: ОГИ, 2009. 352с.

«I am skilled in many languages»: the teaching of Arseny grek is the cradle of foreign language education in Russian education

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 08.04.2024

Accepted 24.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 271.2-788.7:81'243(470+571)

DOI 10.25726/a7364-3705-6557-q

EDN GDHKED

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article presents the results of an extensive study of historical sources concerning the existence of the Greek-Latin school, which is traditionally associated with the activities and teaching of Arseny grek. In the course of the work, various archival documents, chronicles and other written evidence were analyzed, which made it possible to establish the direct relationship of Arseny grek to this educational institution. The study examines in detail the role of Arseny grek in the development of the Greek-Latin school, emphasizing his significant influence as a mentor on the motivation of students to learn. The article focuses on the high level of competence of Arseny grek as a teacher and mentor, which contributed not only to improving the educational level of students, but also to the formation of their interest in learning Greek and Latin languages, as well as ancient culture in general. Special attention is paid to the teaching methods of Arseniy grek, his pedagogical approaches and innovations that he introduced into the educational process. The author of the article analyzes how these methods contributed to the development of critical thinking and analytical abilities in students, as well as their role in the formation of the intellectual elite of that time. The study also examines the broader context of the state of Russian education in the 17th century, paying special attention to foreign language education. The article discusses various aspects of educational policy at that time, the influence of Western European educational traditions and their adaptation in the Russian educational system. The results of this study can serve as a basis for further research on the state of Russian education in the XVII century. In particular, the article opens up new perspectives for the study of foreign language teaching, the role of foreign teachers in Russian schools, as well as the impact of these processes on the cultural and intellectual development of Russia as a whole. Thus, this study not only sheds light on the importance of Arseny grek and his contribution to the development of the Greek-Latin school, but also offers new directions for further scientific research in the field of the history of education in Russia.

Keywords

Arseny the Greek, Greek-Latin school, teaching, Patriarch Nikon, history of pedagogy, foreign language education.

References

1. Belokurov S.A. Adam Olearius on the Grecolatine school of Arseny the Greek in Moscow in the XVII century. Abstract read at the meeting of the VII Archaeological Congress on August 7, 1887. M.: Printing house of L. and A. Snegirev, 1888. 43 p.
2. Boguslavsky V.V. Slavic encyclopedia of the XVII century. In 2 volumes: Olma Press, 2004. 780 p.
3. Weinberg L. Arseny the Greek. Russian biographical dictionary: in 25 vols. Vol. 2: Aleksinsky – Bestuzhev-Ryumin. St. Petersburg, 1900. 796 c.
4. Vetchinova, M.N. The role of traditions and continuity in the dialectic of the past and future of Russian education // Global conflict and contours of the new world order: XX International. Likhachev Scientific readings (June 09-10, 2022, St. Petersburg). SPb.: St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions, 2022. pp. 492-494.
5. Gorsky A. About theological schools in Moscow in the XVII century // Additions to the Works of St. Fathers 2. 1845. № 3. C. 147-197.
6. The History of the Russian Church: Op. Macarius, mitr. Moscow and Kolomna. In 12 vols. XI: The Patriarchate in Russia. Book II. St. Petersburg: S. Dobrodeev Printing House, 1882. 629 p.
7. Kapterev N.F. The investigative case of Arseny the Greek and his exile to the Solovetsky monastery // Readings in the Society of lovers of spiritual enlightenment. 1881. № 7. pp. 70-96.
8. Kolobkova A.A. The development of educational book publishing in the French language in Russia of the XVIII – first half of the XIX centuries // Problems of modern pedagogical education. 2020. № 67-4. pp. 202-206.
9. Kolobkova A.A. Traditions of Russian education: a textbook in professionally oriented teaching of foreign languages in the XVIII – first half of the XIX century // SOFT & HARD SKILLS: from school to career success: mat. VII Inter. scien. and prac. conf. (April 06, 2023, Khimki). The Russian International Academy of Tourism. M.: University Book Publishing House, 2023. pp. 117-123.
10. Levchenko O.Yu. Features of teaching Latin in men's gymnasiums in Russia at the beginning of the twentieth century // The paradigm of modern science in the context of modernization and innovative development of scientific thought: theory and practice: mat. XVI Inter. scien. and prac. conf., dedic. in memory of the founders of the Kostanay branch of ChelSU named after T.J. Atzhanov and A.M. Rodnov (April 12-13, 2022, Kostanay). Kostanay: Kostanay branch of the Federal State budgetary educational institution of higher professional education «Chelyabinsk State University», 2022. pp. 841-843.
11. Maslennikova N.V. «The debt bequeathed by God ...» (on the 100th anniversary of the death of Ivan Egorovich Zabelin) // State, religion, church in Russia and abroad. 2009. № 1. pp. 192 – 206.
12. Mirkovich G. On schools and education in the patriarchal period // Journal of the Ministry of National Education. The fifth decade. Ch. CXCVIII. 1878. 62 p.
13. Mikhailovsky S. The Life of His Holiness Nikon, Patriarch of All Russia. 2nd ed. M.: Stavropol. Resurrected. New Jerusalem Monastery, 1907. 332 p.
14. Nikolaevsky P. The life of Patriarch Nikon in exile and imprisonment after his conviction at the Moscow Council of 1666: A historical study on unpublished documents of the original investigative case of Patriarch Nikon. St. Petersburg: Printing house of Eleonsky, 1886. 141 p.
15. Olearius A. Description of the journey to Muscovy and through Muscovy to Persia and back. Introduction, trans., note and decree by A.M. Lovyagin. St. Petersburg: A.S. Suvorin, 1906. 528 p.
16. Rarenko M.B., Polikarpov A.M., Netunaeva I.M., Bakhmutova E. A. The history of translation activity in the Pomeranian North: from Arseny the Greek to modern translations of Rilke: collective monograph. 2018. 01. 16. Arkhangelsk: SAFU, 2016. 256 S. M.B. Rarenko // Social and humanitarian sciences. Domestic and foreign literature. Series 6 «Linguistics». An abstract journal. 2018. № 1. pp. 39-64.
17. Tablet – Moscow: Pechatny Dvor, 1655. Vol. X: additional art. 2. VI. 1 // Russian State Library: electronic Library.
18. Smirnov S. The history of the Moscow Slavic-Greek-Latin Academy. M.: V. Gauthier Printing House, 1855. 428 p.

19. Solovyov S.M. The history of Russia since ancient times. In 29 volumes. M.: In the University Printing House, 1851-1879. 13000 p.
20. Chumicheva O.V. Solovetsky uprising of 1667-1676. Moscow: OGI, 2009. 352 p.

Сетевое издание «Управление образованием: теория и практика»
Том 14 (2024). № 6-1

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, список рекомендуемых журналов Московского государственного
института международных отношений (МГИМО), Российского университета дружбы народов (РУДН),
Московского финансово-промышленного университета «Синергия».

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, Россия, 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 15.06.2024.

© Учредитель ИП Подколзин М.М., 2024

Online media «Education management review»
Volume 14 (2024). Issue 6-1

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 publication is included in the list of peer-reviewed scientific publications recommended by the Higher
Attestation Commission and the Russian Science Citation Index, the list of recommended journals of the
Moscow State Institute of International Relations (MGIMO), the Peoples' Friendship University of Russia
(RUDN), and the Moscow Financial-Industrial University "Synergy".

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, Russia, Ponizovye, Chibisova St., 26-10
e-mail: info@emreview.ru, [@maileditor](https://t.me/maileditor) (Telegram), <https://emreview.ru>

Signed to placement 15.06.2024.

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2024