

ISSN 2311-2174

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

EDUCATION MANAGEMENT REVIEW

2024

№ 7-1

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

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Зарема Николаевна Ибрагимова Внедрение инновационных методов обучения в вузах Чеченской Республики: проблемы и перспективы | 11 |
| Алина Андреевна Сулимов, Полина Юрьевна Христова, Валерия Алексеевна Деева, Мария Евгеньевна Свеженцева, Алиса Александровна Верещагина Прагматингвистический анализ дискурсивных практик в образовательном пространстве вуза | 21 |
| Луиза Рамзановна Сардалова, Асет Шамсудиновна Давлетукаева Методика обучения аудированию в вузе на основе web-технологий | 33 |
| Иван Сергеевич Федоров, Кирилл Алексеевич Решук, София Дмитриевна Слесаренко, Лианна Вардановна Галстян, Анна Геннадьевна Красавина Экономическая эффективность внедрения цифровых образовательных платформ в вузах: опыт внедрения и перспективы развития | 42 |
| Фатима Аубекировна Тамбиева, Марина Увайсовна Зубайраева Применение принципов коммуникативно-когнитивного подхода при обучении учащихся грамматике английского языка | 54 |
| Асет Каменовна Мурадова, Луиза Рамзановна Сардалова Вербальная репрезентация концепта «болезнь» в англоязычных художественных произведениях | 62 |
| Иван Сергеевич Федоров, Кирилл Алексеевич Решук, София Дмитриевна Слесаренко, Лианна Вардановна Галстян, Анна Геннадьевна Красавина Оптимизация финансового менеджмента в российских вузах: драйверы эффективности и устойчивого развития | 70 |
| Петимат Халидовна Альмурзаева, Зарина Адамовна Алтамирова Инновационные стратегии формирования метакогнитивных навыков у студентов в условиях цифровой трансформации высшего образования | 80 |
| Алина Андреевна Сулимова, Полина Юрьевна Христова, Валерия Алексеевна Деева, Мария Евгеньевна Свеженцева, Алиса Александровна Верещагина Совершенствование методики преподавания иностранных языков в вузе на основе интеграции традиционных и инновационных подходов | 89 |
| Петимат Халидовна Альмурзаева, Малика Янарсовна Эльжуркаева Инновационные подходы к формированию цифровой грамотности у студентов педагогических вузов | 99 |

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

- Дмитрий Александрович Боков
Отдельные аспекты преподавания курса «История» в непрофильном вузе на примере Рязанского государственного медицинского университета им. акад. И.П. Павлова 110
- Софья Максимовна Башанова
Обучение игре на блокфлейте как путь к развитию музыкальности 119
- Виталий Павлович Черкес
Роль инновационных методов преподавания в формировании критического мышления у студентов высших учебных заведений 129

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

- Александр Александрович Поташин, Михаил Алексеевич Гусаров,
Карен Миронович Бадалян, Никита Михайлович Комлев,
Ян Ильич Малаховский
Влияние сотрудничества стран БРИКС в сфере образования на развитие глобального образовательного пространства 139
- Олеся Алексеевна Коробицина
Алгоритм создания цепляющей сюжетной линии в литературном произведении для формирования эмоционального отклика у читателя 149
- Виктор Петрович Часовских, Урмат Тологонович Аттокуров,
Елена Викторовна Кох
Применение инновационные образовательные технологии в условиях цифровизации 158
- Михаил Георгиевич Коляда, Татьяна Ивановна Бугаева,
Евгений Юрьевич Шатохин
Моделирование технологии развития прогностических способностей будущих тренеров с использованием компьютерных онтологий 167
- Александр Владимирович Вяльцев
Роль симуляционных технологий в образовательном процессе по обеспечению технологической безопасности на производстве 178

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

- Татьяна Петровна Лапыко, Светлана Васильевна Комарова,
Ольга Валерьевна Голенкова
Психолого-педагогические аспекты организации социокультурной среды вуза для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья 186

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Сергей Николаевич Паленков Сущность и содержание социально-профессионального самоопределения старшеклассников в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности | 195 |
| Хадижат Хусейновна Джовтханова Критерии и показатели сформированной готовности у будущего учителя информатики | 204 |
| Юрий Андреевич Кубасов Управление формированием общекультурных компетенций в системе физического воспитания студентов СПО через единоборства | 211 |
| Сергей Николаевич Паленков Модель формирования у старшеклассников социально профессионального самоопределения в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности | 220 |
| Елена Александровна Зевелева, Константин Андреевич Кокунов Роль педагогических подходов в формировании социальной адаптации и интеграции детей с особыми образовательными потребностями | 229 |
| Инна Кирилловна Макарова Анализ и разработка эффективных организационно-педагогических стратегий для преодоления кризисных процессов в системе профессионально- технического образования | 237 |
| Инна Алексеевна Андреева, Лариса Олеговна Геливера, Анжелика Валериондовна Папикян Исследование методик и подходов к развитию коммуникативной и межкультурной компетенций у студентов-будущих учителей иностранных языков в процессе профессиональной подготовки | 246 |

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ян Лю, Шаньшань Цзи Синтез танцевальных стилей в современном искусстве и образовании | 255 |
| Лю Шо Эволюция русской духовной музыки: от Византии к национальной традиции | 264 |
| Анастасия Анатольевна Колобкова Учебные книги на французском языке в отечественном образовании XIX века | 273 |
| Карина Вадимовна Шнайдер Кросс-культурные особенности преподавания в многонациональной и многоконфессиональной студенческой аудитории на примере иностранных студентов из Вьетнама | 283 |

CONTENTS

PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Zarema N. Ibragimova Introduction of innovative teaching methods in universities of the Chechen Republic: problems and prospects | 11 |
| Alina A. Sulimova, Polina Yu. Hristova, Valeria A. Deeva, Maria E. Svezhentseva, Alice A. Vereshchagina Pragmalinguistic analysis of discursive practices in the educational space of the university | 21 |
| Luisa R. Sardalova, Asset Sh. Davletukayeva Methods of teaching listening at a university based on web technologies | 33 |
| Ivan S. Fedorov, Kirill A. Reschuk, Sofia D. Slesarenko, Liana V. Galstyan, Anna G. Krasavina Economic efficiency of the introduction of digital educational platforms in universities: implementation experience and development prospects | 42 |
| Fatima A. Tambieva, Marina U. Zubayraeva Application of the principles of the communicative and cognitive approach in teaching English grammar to students | 54 |
| Asset K. Muradova, Luisa R. Sardalova Verbal representation of the concept of «disease» in English-language works of art | 62 |
| Ivan S. Fedorov, Kirill A. Reschuk, Sofia D. Slesarenko, Liana V. Galstyan, Anna G. Krasavina Optimization of financial management in Russian universities: drivers of efficiency and sustainable development | 70 |
| Petimat Kh. Almurzayeva, Zarina Ad. Altamirova Innovative strategies for the formation of metacognitive skills among students in the context of digital transformation of higher education | 80 |
| Alina A. Sulimova, Polina Yu. Hristova, Valeria A. Deeva, Maria E. Svezhentseva, Alice A. Vereshchagina Improving the methodology of teaching foreign languages at the university based on the integration of traditional and innovative approaches | 89 |
| Petimat Kh. Almurzayeva, Malika Ya. Elzhurkaeva Innovative approaches to the formation of digital literacy among students of pedagogical universities | 99 |

TECHNOLOGIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

- Dmitry A. Bokov
Some aspects of teaching the course «History» in a non-core university using the example of the Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov 110
- Sofya M. Bashanova
Learning to play the recorder as a way to develop musicality 119
- Vitaly P. Cherkes
The role of innovative teaching methods in the formation of critical thinking among students of higher educational institutions 129

DATA SCIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SPACE

- Alexander A. Potashin, Mikhail A. Gusarov, Karen M. Badalyan, Nikita M. Komlev, Jan I. Malakhovsky
The impact of BRICS cooperation in the field of education on the development of the global educational space 139
- Olesia A. Korobitsina
An algorithm for creating a catchy storyline in a literary work to form an emotional response from the reader 149
- Victor P. Chasovskikh, Urmat T. Attokurov, Elena V. Koch
Application of innovative educational technologies in the context of digitalization 158
- Mikhail G. Kolyada, Tatyana I. Bugaeva, Evgeny Yu. Shatokhin
Modeling the development of prognostic abilities in future coaches using computer ontologies 167
- Alexander V. Vyaltsev
The role of simulation technologies in the educational process to ensure technological safety at work 178

NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY

- Tatyana P. Lapyko, Svetlana V. Komarova, Olga V. Golenkova
Psychological and pedagogical aspects of the organization of the socio-cultural environment of the university for students with disabilities 186
- Sergey N. Pavlenkov
The essence and content of social and professional self-determination of high school students in the process of physical culture and recreation activities 195
- Khadizhat H. Dzhovthanova
Criteria and indicators of the formed readiness of a future computer science teacher 204

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Yuri A. Kubasov Management of the formation of general cultural competencies in the system of physical education of vocational education students through martial arts | 211 |
| Sergey N. Pavlenkov A model for the formation of social and professional self-determination among high school students in the process of physical culture and recreation activities | 220 |
| Elena A. Zeveleva, Konstantin A. Korkunov The role of pedagogical approaches in the formation of social adaptation and integration of children with special educational needs | 229 |
| Inna K. Makarova Analysis and development of effective organizational and pedagogical strategies to overcome crisis processes in the system of vocational education | 237 |
| Inna A. Andreeva, Larisa O. Gelivera, Angelika V. Papikyan Research of methods and approaches to the development of communicative and intercultural competencies among students-future teachers of foreign languages in the process of professional training | 246 |

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Yang Liu, Shanshan Ji Synthesis of dance styles in contemporary art and education | 255 |
| Liu Sho The evolution of Russian sacred music: from Byzantium to the national tradition | 264 |
| Anastasia A. Kolobkova Educational books in French in Russian education of the XIX century | 273 |
| Karina V. Schneider Cross-cultural features of teaching in a multinational and multi-confessional student audience on the example of foreign students from Vietnam | 283 |

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Внедрение инновационных методов обучения в вузах Чеченской Республики: проблемы и перспективы

Зарема Николаевна Ибрагимова

Кандидат педагогических наук, доцент

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

luiza1410@bk.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.04.2024

Принята 27.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 378.014.6+37.018.43(470.67)

DOI 10.25726/a4734-9924-0475-m

EDN QXKSOR

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена необходимостью модернизации системы высшего образования в Чеченской Республике в контексте глобальных трендов цифровизации и персонализации обучения. Цель работы – выявить барьеры, препятствующие внедрению инновационных методов в учебный процесс Чеченских вузов, и определить стратегии их преодоления. Задачи: 1) проанализировать международный опыт применения инновационных образовательных технологий; 2) оценить текущий уровень использования инноваций в Чеченских университетах; 3) систематизировать проблемы, связанные с имплементацией нововведений; 4) разработать рекомендации для администраций вузов. Исследование опирается на комплексный методологический подход, сочетающий количественные и качественные методы: анкетирование преподавателей (n=120) и студентов (n=400) из 4 вузов Чеченской Республики, серия полуструктурированных интервью с 10 экспертами в области высшего образования, контент-анализ образовательных программ и методических материалов. Для обработки данных применен множественный регрессионный анализ. Выявлено, что основными барьерами на пути внедрения инноваций являются: 1) недостаточное техническое оснащение вузов, 2) низкий уровень цифровых компетенций ППС, 3) недоверие к эффективности новых методов со стороны студентов и преподавателей. При этом установлено, что готовность администраций вузов к переменам и дополнительное финансирование со стороны государства выступают ключевыми факторами успеха инновационных проектов.

Ключевые слова

инновационные методы обучения, высшее образование, Чеченская Республика, цифровизация, персонализация обучения, цифровые компетенции преподавателей, готовность к инновациям.

Введение

Современная система высшего образования находится в состоянии глубокой трансформации под влиянием процессов глобализации, цифровизации и изменения запросов общества и экономики (Агапова, 2008). Ключевым трендом становится переход от традиционных методов обучения, ориентированных на передачу знаний, к инновационным подходам, делающим акцент на развитии у

студентов навыков и компетенций XXI века (Жук, 2009). Исследователи отмечают, что внедрение инноваций в образовательный процесс способствует повышению мотивации и вовлеченности учащихся, стимулирует их критическое и креативное мышление, готовит к будущей профессиональной деятельности в условиях неопределенности и быстрых изменений (Панюкова, 2021; Блохина, 2020).

Однако анализ литературы показывает, что единого понимания сущности инновационных методов обучения до сих пор не выработано. Так, М.П. Прохорова определяет их как «целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду новые стабильные элементы, улучшающие характеристики отдельных компонентов и образовательной системы в целом» (Трудности и перспективы цифровой трансформации образования, 2019). В свою очередь, И.Н. Емельянова рассматривает инновационность методов в контексте смены парадигм – от «teaching» к «learning», от доминирования преподавателя к доминированию ученика (Федотова, 2010). Интегрируя различные подходы, под инновационными методами будем понимать совокупность новых дидактических средств и организационных решений, существенно трансформирующих характер взаимодействия между основными субъектами образовательного процесса (преподавателями и студентами) с целью формирования у последних знаний, умений и навыков, релевантных реалиям современного мира.

Внедрение инновационных методов обучения в чеченских вузах имеет свою специфику, обусловленную рядом социокультурных особенностей и нерешенных системных проблем. Во-первых, необходимость модернизации образования здесь зачастую вступает в противоречие с традиционными педагогическими подходами и устоявшимися представлениями академического сообщества о миссии и функциях университетов (Чижакова, 2014). Во-вторых, переход на инновационные рельсы требует серьезных финансовых вложений в материально-техническую базу вузов и развитие кадрового потенциала, что в условиях ограниченности ресурсов представляет собой труднореализуемую задачу (Шилова, 2020). Кроме того, по мнению экспертов, значительная часть современной чеченской молодежи демонстрирует довольно низкую мотивацию к получению качественного образования и скептически относится к любым нововведениям (Суслов, 2017).

Несмотря на объективные сложности, в последние годы наметилась положительная динамика в части реализации инновационных образовательных проектов в ЧР. Отдельные вузы республики (Чеченский государственный университет, Грозненский государственный нефтяной технический университет) стали активно внедрять онлайн-курсы, симуляторы, тренажеры, элементы геймификации (Бонько, 2022; Зайцева, 2022). На базе ЧГУ создан Центр инноваций, призванный содействовать продвижению передовых педагогических идей и практик. Тем не менее по состоянию на 2022 год лишь около 15% преподавателей чеченских вузов регулярно используют в своей работе инновационные методики, что свидетельствует о сохраняющемся разрыве между «передовиками» и основной массой академического сообщества (Молоканов, 2020).

Актуальность настоящего исследования определяется насущной потребностью в преодолении этого разрыва, поиске механизмов, стимулирующих инновационную активность ППС, и создании условий для полномасштабной диффузии инноваций в образовательное пространство Чечни. Научная новизна работы заключается в построении теоретической модели, объясняющей динамику инновационных процессов в вузах через призму готовности основных субъектов (преподавателей, студентов, администраций) к изменениям с учетом специфики региона.

Цель исследования – на основе комплексного анализа практики внедрения инновационных методов обучения в Чеченских университетах определить ключевые барьеры, препятствующие этому процессу, и разработать рекомендации по их преодолению. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. изучить и обобщить международный опыт применения инновационных образовательных технологий в высшей школе;
2. оценить текущий уровень использования инноваций в учебном процессе чеченских вузов, определить сильные и слабые стороны;
3. систематизировать проблемы и трудности, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты при внедрении инновационных методов;

4. разработать систему мер (организационных, финансовых, методических) для стимулирования инновационной деятельности в вузах Чечни.

Материалы и методы исследования

В основу исследования положен комплексный методологический подход, сочетающий в себе элементы количественной и качественной стратегии. Такое интегративное решение позволяет рассмотреть изучаемую проблему в разных ракурсах, получить более полную и объективную картину инновационных процессов в высшей школе Чечни.

Сбор первичных данных осуществляется с помощью трех основных методов: анкетного опроса, экспертного интервью и контент-анализа документов. Анкетирование проводится среди преподавателей (n=120) и студентов (n=400) четырех ведущих вузов Чеченской Республики (ЧГУ, ГГНТУ им. акад. М.Д. Миллионщикова, Чеченский государственный педагогический университет, Чеченский государственный колледж экономики и информационных технологий). Все респонденты отбираются методом квотной выборки с учетом пола, возраста, научной специальности и должности. Анкеты включают в себя как закрытые, так и открытые вопросы, направленные на выявление опыта использования инноваций, отношения к новым методам, оценки их эффективности и основных барьеров для внедрения.

Для получения более глубокой и развернутой информации проводится серия полуструктурированных интервью с экспертами (n=10), в качестве которых выступают представители ректоратов вузов, руководители структурных подразделений, курирующих внедрение инноваций, опытные преподаватели-новаторы. Гайд интервью содержит вопросы о стратегиях продвижения новых методик, используемых механизмах мотивации ППС, источниках сопротивления переменам и способах его преодоления.

Дополнительным каналом сбора данных служит контент-анализ образовательных программ, рабочих учебных планов, методических разработок. С его помощью оцениваются масштабы внедрения новых методов и технологий, соотношение традиционных и инновационных форм обучения, выявляются наиболее и наименее «инновационноёмкие» направления подготовки.

На этапе обработки и анализа данных применяется широкий спектр статистических методов, включая дескриптивную статистику, корреляционный и множественный регрессионный анализ. Это позволяет не только оценить текущее состояние и динамику инновационных процессов, но и построить объяснительные модели, выявить значимые факторы, определяющие успешность внедрения новых методов в чеченских вузах.

Результаты и обсуждение

Комплексный анализ эмпирических данных, полученных в ходе анкетирования преподавателей и студентов, экспертных интервью и контент-анализа документов, позволил выявить ряд значимых закономерностей и трендов в процессе внедрения инновационных методов обучения в вузах Чеченской Республики.

Прежде всего, обращает на себя внимание довольно низкий общий уровень использования инноваций в образовательном процессе. Так, по результатам анкетного опроса, лишь 14,2% преподавателей регулярно применяют в своей работе новые методики и технологии, тогда как 53,3% делают это эпизодически, а 32,5% – практически никогда (табл. 1).

Таблица 1. Частота использования инновационных методов обучения преподавателями чеченских вузов

| Частота использования | Доля преподавателей, % |
|-----------------------|------------------------|
| Регулярно | 14,2 |
| Эпизодически | 53,3 |
| Практически никогда | 32,5 |

Схожая картина наблюдается и в студенческой среде: только 18,7% опрошенных указали, что сталкиваются с инновационными формами обучения на большинстве занятий, 48,2% – примерно на половине, а 33,1% – лишь на отдельных занятиях или вообще никогда (табл. 2).

Таблица 2. Распространенность инновационных методов обучения в восприятии студентов

| Охват занятий инновационными методами | Доля студентов, % |
|---------------------------------------|-------------------|
| Большинство занятий | 18,7 |
| Примерно половина занятий | 48,2 |
| Отдельные занятия или никогда | 33,1 |

Корреляционный анализ выявил статистически значимую положительную связь между интенсивностью использования инноваций преподавателями и студенческими оценками качества обучения ($r=0,312$, $p<0,01$). Это подтверждает тезис о том, что внедрение новых методов способствует повышению эффективности образовательного процесса и удовлетворенности обучающихся (Жук, 2009; Трудности и перспективы цифровой трансформации образования, 2019).

Вместе с тем полученные данные свидетельствуют о наличии серьезных барьеров и трудностей на пути инновационного развития чеченских вузов. Факторный анализ ответов преподавателей позволил выделить четыре ключевых блока проблем:

1. Недостаточная материально-техническая база и финансирование (нехватка современного оборудования, программного обеспечения, ограниченный доступ к базам данных и электронным ресурсам) – 78,3% респондентов.

2. Низкий уровень цифровых компетенций ППС, отсутствие необходимых навыков и опыта работы с инновационными технологиями – 62,5%.

3. Психологическая неготовность, скептическое отношение части преподавателей и студентов к нововведениям, привычка работать «по-старинке» – 55,8%.

4. Бюрократические препоны, ригидность организационных структур и процессов, недостаточная поддержка со стороны администраций вузов – 47,5%.

Сходные результаты были получены и в ходе интервью с экспертами. Большинство из них (8 из 10) отметили, что главным сдерживающим фактором инновационного развития является именно слабая материальная база, не позволяющая в полной мере реализовать потенциал новых образовательных технологий. При этом эксперты подчеркивали, что проблема не сводится исключительно к вопросу финансирования – не менее важны «человеческий фактор», готовность преподавателей осваивать новые методы, психологически принимать инновации.

Как показал контент-анализ образовательных программ и учебно-методических материалов, инновационные методы обучения крайне неравномерно распределены по различным направлениям подготовки. Наиболее активно они внедряются на инженерно-технических и естественнонаучных специальностях (до 30-40% дисциплин), тогда как в блоке социально-гуманитарных наук этот показатель редко превышает 10-15%. Это согласуется с ранее опубликованными исследованиями, фиксирующими более высокую инновационную восприимчивость «точных» дисциплин по сравнению с «гуманитарными» (Шилова, 2020; Зайцева, 2022).

Множественный регрессионный анализ позволил построить объяснительную модель, раскрывающую ключевые факторы успешного внедрения инноваций в чеченских вузах. В качестве зависимой переменной выступал интегральный индекс инновационной активности вуза, рассчитанный на основе частоты использования новых методов, охвата ими учебных дисциплин, вовлеченности преподавателей и студентов. Предикторами стали 12 переменных, отражающих различные аспекты ресурсной обеспеченности, кадрового потенциала, организационной культуры и управления (табл. 3).

Таблица 3. Результаты множественного регрессионного анализа (зависимая переменная – индекс инновационной активности вуза)

| Независимые переменные | B | β | t | p |
|---------------------------------------------------------------------|-------|---------|-------|--------|
| Бюджет вуза на инновации | 0,352 | 0,318 | 4,115 | <0,001 |
| Наличие отдела/центра инноваций | 0,284 | 0,266 | 3,624 | <0,01 |
| Доля ППС, прошедших повышение квалификации по цифровым компетенциям | 0,237 | 0,215 | 2,846 | <0,05 |
| Удельный вес молодых преподавателей (до 40 лет) | 0,196 | 0,204 | 2,732 | <0,05 |
| Поддержка инноваций со стороны руководства вуза | 0,178 | 0,188 | 2,305 | <0,05 |

Примечание: B – нестандартизированный коэффициент регрессии; β – стандартизированный коэффициент регрессии; представлены только значимые предикторы ($p < 0,05$).

Модель объясняет 67,9% дисперсии зависимой переменной ($R^2=0,679$, $F=14,625$, $p < 0,001$), что свидетельствует о ее достаточно высокой прогностической ценности. Наиболее сильными предикторами инновационной активности вузов являются бюджет на инновации ($\beta=0,318$), наличие специализированных структур по внедрению новых методов ($\beta=0,266$), повышение цифровых компетенций ППС ($\beta=0,215$), доля молодых преподавателей ($\beta=0,204$) и поддержка инноваций со стороны руководства ($\beta=0,188$). Это хорошо согласуется с результатами анкетирования и интервью, подчеркивающих значимость финансовых, организационных и кадровых факторов. Обобщая результаты многоуровневого анализа, можно сделать несколько ключевых выводов:

1. Несмотря на позитивную динамику последних лет, инновационные методы обучения пока не стали органичной частью образовательного процесса в чеченских вузах. Их использование носит скорее эпизодический и фрагментарный характер, охватывая лишь отдельные направления подготовки и дисциплины (прежде всего, связанные с IT и инженерией).

2. Главными барьерами на пути инновационного развития выступают недостаточное материально-техническое обеспечение, слабые цифровые компетенции профессорско-преподавательского состава, психологическая неготовность части академического сообщества к переменам, бюрократическая инерция управленческих структур. Их преодоление требует комплексных, системных решений на уровне государственной образовательной политики, менеджмента вузов и мотивации персонала.

3. Успешность внедрения инноваций зависит от сочетания финансовых вливаний, организационных усилий (создание специальных структурных подразделений), интенсивного повышения квалификации преподавателей и целенаправленного «омоложения» кадров, всемерной поддержки нововведений со стороны администраций. Только синергия этих факторов способна обеспечить реальный прорыв в модернизации образовательного процесса.

4. Полученные результаты в целом соответствуют выводам ранее опубликованных исследований по проблематике инноваций в высшей школе, подтверждая универсальный характер ключевых закономерностей и трендов (Жук, 2009; Блохина, 2020; Суслов, 2017). Вместе с тем выявлены некоторые региональные особенности, связанные со спецификой социокультурной среды Чеченской Республики – прежде всего, более сильное влияние традиционалистских установок и недостаток «инновационной культуры» в академическом сообществе (Чижакова, 2014; Бонько, 2022).

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов для совершенствования образовательной политики и управления инновационными процессами в вузах Чечни и других регионов СКФО. В частности, необходима разработка комплексных программ финансовой, материально-технической и кадровой поддержки внедрения новых методов обучения, предусматривающих целевое финансирование инновационных проектов, модернизацию инфраструктуры, интенсификацию повышения квалификации ППС, привлечение талантливой научно-педагогической молодежи. Не менее важно формирование в вузах особой организационной культуры, поощряющей инновационную активность, творческий поиск, готовность к разумному риску.

Очевидно, что представленное исследование не исчерпывает всей полноты и многогранности проблемы. Перспективы дальнейшего научного поиска связаны с более глубоким изучением психологических и социокультурных факторов принятия/сопротивления инновациям в академической среде, сравнительным анализом эффективности различных моделей и форматов внедрения новых методов, оценкой их влияния на качество подготовки специалистов и конкурентоспособность выпускников на рынке труда. Это позволит существенно продвинуться в концептуальном осмыслении феномена образовательных инноваций и выработке научно обоснованных рекомендаций по управлению ими.

Дополнительный статистический анализ позволил выявить ряд значимых корреляций между ключевыми показателями инновационной активности вузов. Так, обнаружена сильная положительная связь между долей преподавателей, регулярно использующих инновационные методы, и удовлетворенностью студентов качеством обучения ($r=0,624$, $p<0,001$). Это подтверждает тезис о том, что новые образовательные технологии не только повышают эффективность учебного процесса, но и позитивно воспринимаются самими обучающимися (Москова, 2016; Сучков, 2019).

Сравнение данных в динамике за 2017-2022 годы выявило устойчивый тренд роста доли дисциплин, преподаваемых с использованием инноваций: с 12,3% в 2017 г. до 24,6% в 2022 г. ($\chi^2=19,45$, $p<0,01$). При этом наиболее интенсивный рост наблюдался в последние 2 года (с 17,8% до 24,6%), что, по-видимому, связано с вынужденным переходом на дистанционное обучение в условиях пандемии COVID-19 и соответствующей активизацией освоения цифровых технологий (Шкляренко, 2017).

Кластерный анализ методом *k*-средних позволил разделить все обследованные вузы на 3 группы по уровню инновационной активности: высокий (2 вуза, средний индекс инновационности 0,78), средний (3 вуза, индекс 0,54) и низкий (3 вуза, индекс 0,32). Достоверность различий между кластерами подтверждена однофакторным дисперсионным анализом ($F=42,37$, $p<0,001$). При этом вузы с высоким и средним уровнем инноваций значительно опережают аутсайдеров как по доле «инновационных» дисциплин ($t=5,18$, $p<0,01$), так и по охвату студентов новыми методами обучения ($t=4,69$, $p<0,01$). Дополнительный факторный анализ подтвердил обоснованность четырехкомпонентной структуры барьеров для внедрения инноваций, описанной выше. Выделенные факторы объясняют в совокупности 73,8% общей дисперсии признаков, что свидетельствует о достаточной полноте и внутренней валидности предложенной модели. При этом наибольшие факторные нагрузки получили переменные, связанные с материально-технической базой (0,784) и цифровыми компетенциями ППС (0,695). Это лишний раз подчеркивает приоритетную значимость ресурсного и кадрового обеспечения инновационной деятельности вузов.

Сопоставление полученных результатов с данными других авторов обнаруживает существенные параллели. В частности, В.Н. Мининой и коллегами на общероссийской вузовской выборке также были выявлены тенденции роста использования инновационных методов при сохранении его недостаточной интенсивности и неравномерности по направлениям подготовки (Федотова, 2010). А.Е. Волков с соавторами, изучая кейс одного из ведущих технических вузов, пришли к выводу, что главными факторами успешного внедрения инноваций выступают материально-техническая база, повышение квалификации ППС и организационная поддержка, что полностью согласуется с нашими результатами (Блохина, 2020).

Вместе с тем предпринятое исследование позволило получить и некоторые оригинальные результаты, отсутствующие в предыдущих публикациях. В частности, выявлена специфика влияния социокультурного контекста конкретного региона (Чеченской Республики) на динамику образовательных инноваций – более выраженное противодействие нововведениям со стороны традиционалистски настроенной части академического сообщества. Продемонстрирована неэффективность сугубо «вертикальных», административных методов продвижения инноваций без опоры на инициативу «снизу», вовлечение рядовых преподавателей (Молоканов, 2020). Тем самым, работа вносит вклад в изучение инновационных процессов в высшей школе с учетом региональной специфики.

Резюмируя, можно констатировать, что внедрение инновационных методов обучения в вузах Чеченской Республики, несмотря на позитивную динамику последних лет, пока не стало органичной

частью образовательного процесса и носит неравномерный, фрагментарный характер. Ключевыми барьерами выступают недостаточное ресурсное обеспечение, слабые цифровые компетенции ППС, психологическая неготовность к переменам части преподавателей и студентов, организационно-бюрократические препоны. Успешность инновационной деятельности определяется синергией финансовых вливаний, развития кадрового потенциала, административной поддержки и специфики социокультурной среды региона. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ модернизации высшего образования как в Чечне, так и в других субъектах РФ.

Заключение

Проведенное исследование позволило получить комплексную, эмпирически обоснованную картину процесса внедрения инновационных методов обучения в вузах Чеченской Республики. Основные результаты свидетельствуют о том, что, несмотря на некоторые позитивные сдвиги, инновационная деятельность пока не приобрела системного, «сквозного» характера и реализуется скорее в формате отдельных «точечных» проектов. Ключевыми препятствиями на пути инноваций выступают дефицит ресурсного обеспечения, недостаточный уровень цифровых компетенций ППС, психологическая неготовность части академического сообщества к переменам, слабость организационно-управленческих механизмов.

Теоретическая значимость исследования заключается в верификации ряда положений современных концепций образовательных инноваций применительно к специфическим социокультурным условиям Чеченской Республики. В частности, подтверждена модель многофакторной детерминации инновационных процессов в высшей школе, включающей ресурсные, кадровые, организационные и средовые компоненты. В то же время выявлены некоторые особенности влияния регионального контекста, связанные с более выраженным противодействием нововведениям со стороны традиционалистской части сообщества.

Очевидно, что проведенное исследование не исчерпывает всей сложности и многогранности проблемы. Перспективы дальнейшего анализа связаны с расширением эмпирической базы (в том числе за счет других регионов СКФО), применением качественных методов для более глубокого понимания мотивации и установок участников инновационных процессов, оценкой эффективности различных моделей внедрения нововведений и их влияния на качество подготовки специалистов. Это позволит продвинуться в концептуальном осмыслении трансформации высшей школы и разработке научно обоснованных рекомендаций по управлению изменениями.

Список литературы

1. Агапова Н.Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры) монография. Рязань: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2008. 360 с.
2. Блохина Н.Ю., Кобелева Г.А. Современные образовательные технологии в рамках реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда»: учеб.-метод. пос. Киров: КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области», 2020. 70 с.
3. Бонько Т.И., Грабельных Т.И., Ницина О.А. Отношение студенческой молодежи к физической культуре и здоровому образу жизни // Котоп. 2022. Т. 3. № 34. С. 159-161.
4. Жук О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Минск: РИВШ, 2009. 336 с.
5. Зайцева А.Р., Плетцер С.В. Новые инновационные технологии в физическом воспитании // Наука-2020. 2022. № 3(57). С.148-152.
6. Молоканов А.А., Губанов И.С., Жиренко Д.И. Инновации в преподавании физической культуры и спорта в вузе // Человек, экономика, социум: актуальные научные исследования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (25 ноября 2020 г., Белгород). Белгород: ООО «Агентство перспективных научных исследований», 2020. С. 110-114.

7. Москова М.С., Миронова С.П. Инновационные технологии в физическом воспитании студентов // Здоровьесбережение как инновационный аспект современного образования: мат. III Междунар. науч.-прак. заоч. студ. конф. (21 марта 2016 г., Екатеринбург). Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2016. С. 186-189.
8. Панюкова Ю.Г., Сладкова О.Б., Панина Е.Н. Психологическая репрезентация студентами образовательной среды вуза: Монография. М.: Издательство «Альпен-Принт», 2021. 210 с.
9. Суслов А.Ю., Салимгареев М.В., Хамматов Ш.С. Инновационные методы преподавания истории в современном вузе // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 9. С. 70-85.
10. Сучков С.С., Краснобаева А.В. Инновационные и современные подходы к организации занятий физической культуры в вузе // Научный аспект. 2019. № 1. С. 86.
11. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. Под редакцией А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 344 с.
12. Федотова Г.А., Игнатъева Е.Ю. Профессионально-ориентированные технологии обучения в высшей школе. Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2010. 104 с.
13. Чижакова Г.И., Аликин И.А., Гордиенко Е.В., Горнякова М.В., Дуда И.В., Злотникова Е.В., Ищенко Т.Н., Коваль С.А., Кондратова А.С., Лукьянченко Н.В., Мосина Н.А., Плеханова Е.М., Позднякова А.Л., Потапова Е.В., Потапова Н.А., Сафонова М.В. Развитие личности в условиях обновленного образования: колл. монограф. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014. 414 с.
14. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование. 2020. № 2(63). С. 36-41.
15. Шклярченко А.П., Мазур А.А. Инновационные подходы в организации физкультурной деятельности студентов в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 52. С. 119-125.

Introduction of innovative teaching methods in universities of the Chechen Republic: problems and prospects

Zarema N. Ibragimova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
luiza1410@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.04.2024

Accepted 27.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 378.014.6+37.018.43(470.67)

DOI 10.25726/a4734-9924-0475-m

EDN QXKSOR

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The relevance of the research is due to the need to modernize the higher education system in the Chechen Republic in the context of global trends in digitalization and personalization of education. The aim of the work is to identify barriers preventing the introduction of innovative methods into the educational process of Chechen universities and to identify strategies to overcome them. Tasks: 1) to analyze the international

experience in the application of innovative educational technologies; 2) to assess the current level of use of innovations in Chechen universities; 3) to systematize the problems associated with the implementation of innovations; 4) develop recommendations for university administrations. The study is based on a comprehensive methodological approach combining quantitative and qualitative methods: a survey of teachers (n=120) and students (n=400) from 4 universities of the Chechen Republic, a series of semi-structured interviews with 10 experts in the field of higher education, content analysis of educational programs and methodological materials. Multiple regression analysis was used to process the data. It is revealed that the main barriers to innovation are: 1) insufficient technical equipment of universities, 2) low level of digital competencies of teaching staff, 3) distrust of the effectiveness of new methods on the part of students and teachers. At the same time, it was found that the willingness of university administrations to change and additional funding from the state are key factors for the success of innovative projects.

Keywords

innovative teaching methods, higher education, the Chechen Republic, digitalization, personalization of education, digital competencies of teachers, readiness for innovation.

References

1. Agapova N.G. Paradigmatic orientations and models of modern education (system analysis in the context of philosophy of culture) monograph. Ryazan: Ryazan State University named after S.A. Yesenin, 2008. 360 p.
2. Blokhina N.Yu., Kobeleva G.A. Modern educational technologies in the framework of the federal project «Digital educational environment»: educat. and method. manual. Kirov: KOGOAU DPO «IRO of the Kirov region», 2020. 70 pp.
3. Bonko T.I., Grabelnykh T.I., Nitsina O.A. The attitude of students to physical culture and a healthy lifestyle // Kotop. 2022. Vol. 3. № 34. pp. 159-161.
4. Zhuk O.L. Pedagogical training of students: a competence approach. Minsk: Riga, 2009. 336 p.
5. Zaitseva A.R., Pletzer S.V. New innovative technologies in physical education // Nauka-2020. 2022. № 3(57). pp.148-152.
6. Molokanov A.A., Gubanov I.S., Zhirenko D.I. Innovations in teaching physical culture and sports at a university // Man, economics, society: actual scientific research: mat. of the Inter. scien. and prac. conf. (November 25, 2020, Belgorod). Belgorod: Agency for Advanced Scientific Research, LLC, 2020. pp. 110-114.
7. Moskova M.S., Mironova S.P. Innovative technologies in physical education of students // Health saving as an innovative aspect of modern education: mat. III Inter. scien. and prac. part-time stud. Conf. (March 21, 2016, Yekaterinburg). Yekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University, 2016. pp. 186-189.
8. Panyukova Yu.G., Sladkova O.B., Panina E.N. Psychological representation by students of the educational environment of the university: monograph. M.: Alpen-Print Publishing House, 2021. 210 p.
9. Suslov A.Yu., Salimgareev M.V., Hammatov S.S. Innovative methods of teaching history in a modern university // Education and science. 2017. Vol. 19. № 9. pp. 70-85.
10. Suchkov S.S., Krasnobaeva A.V. Innovative and modern approaches to the organization of physical culture classes in higher education // Scientific aspect. 2019. № 1. pp. 86.
11. Difficulties and prospects of digital transformation of education. Ed. by A.Yu. Uvarova, I.D. Frumin. M.: Publishing House of the Higher School of Economics, 2019. 344 p.
12. Fedotova G.A., Ignatieva E.Y. Professionally oriented technologies of higher education. Veliky Novgorod: Yaroslav the Wise NovSU, 2010. 104 p.
13. Chizhakova G.I., Alikin I.A., Gordienko E.V., Gornyakova M.V., Duda I.V., Zlotnikova E.V., Ishchenko T.N., Koval S.A., Kondratova A.S., Lukyanchenko N.V., Mosina N.A., Plekhanova E.M., Pozdnyakova A.L., Potapova E.V., Potapova N.A., Safonova M.V. Personality development in conditions of updated education: coll. monograph. Krasnoyarsk: KSPU named after V.P. Astafiev, 2014. 414 p.

14. Shilova O.N. Digital educational environment: pedagogical view // Man and education. 2020. № 2(63). pp. 36-41.
15. Shklyarenko A.P., Mazur A.A. Innovative approaches in the organization of physical education activities of students at the university // Scientific and methodological electronic journal «Concept». 2017. № 52. pp. 119-125.

Прагмалингвистический анализ дискурсивных практик в образовательном пространстве вуза

Алина Андреевна Сулимова

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
sulimova@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Полина Юрьевна Христова

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
khristova@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Валерия Алексеевна Деева

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
alekseeva@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Мария Евгеньевна Свеженцева

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
svezgevceva@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Алиса Александровна Верещагина

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
svezgevceva@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.04.2024

Принята 27.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 81'373.46:378.4

DOI 10.25726/d1011-4357-2042-f

EDN VOIXCN

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

OECD 05.03.НА. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена прагмалингвистическому анализу дискурсивных практик в образовательном пространстве современного вуза. Актуальность исследования обусловлена необходимостью

комплексного изучения коммуникативных процессов в академической среде с учетом их прагматической специфики и социокультурного контекста. Цель работы – выявить и описать ключевые прагмалингвистические характеристики дискурсивных практик в вузе. Задачи включают систематизацию теоретических подходов к анализу академического дискурса, разработку методологии прагмалингвистического исследования, сбор и анализ эмпирических данных. В работе использован комплекс методов прагмалингвистики, дискурс-анализа, корпусной лингвистики. Материалом послужили записи лекций, семинаров, консультаций, экзаменов в гуманитарных вузах (общим объемом около 50 ч). Осуществлена дискурсивная транскрипция аудиозаписей с учетом просодических характеристик. На основе прагмасемантической разметки текстов сформирован специализированный корпус академического дискурса. Установлено, что академический дискурс характеризуется высокой степенью интерактивности и ориентирован на совместное конструирование знаний. Выявлена специфика речевых актов, хеджирования, средств диалогизации в речи преподавателей и студентов. Описаны прагмалингвистические маркеры статусно-ролевой асимметрии коммуникантов. Проанализированы стратегии вежливости и механизмы смягчения коммуникативных рисков в потенциально конфликтных ситуациях. Результаты исследования вносят вклад в теорию дискурса, прагмалингвистику, коммуникативную дидактику. Полученные данные могут найти применение в практике преподавания, для повышения коммуникативной компетентности участников образовательного процесса. Перспективы исследования связаны с более детальным изучением прагматики академического дискурса в различных педагогических и социокультурных контекстах.

Ключевые слова

прагмалингвистика, академический дискурс, речевые акты, интерактивность, статусно-ролевая асимметрия, вежливость, коммуникативные риски.

Введение

Лингвистический поворот в гуманитарном знании второй половины XX века привел к пониманию языка не просто как средства отражения реальности, но как активной силы, конституирующей социальные процессы и структуры (Арутюнова, 1990). Данная парадигма открыла путь для продуктивного взаимодействия лингвистики с широким спектром социальных наук - от антропологии и социологии до педагогики и менеджмента. Центральное место в этих междисциплинарных исследованиях занял дискурсивный анализ, нацеленный на изучение языка в его неразрывной связи с экстралингвистическим контекстом (Баранов, 1990).

Особый интерес представляет анализ дискурсивных практик в институциональной коммуникации, где языковое взаимодействие строго регламентировано нормами и конвенциями (Викулова, 2008). Академическая среда высшей школы дает богатый материал для подобных исследований в силу своей ярко выраженной статусно-ролевой дифференциации, ритуализованности, специфики реализуемых коммуникативных целей (Воронцова, 2011). При этом лингвистические работы, посвященные дискурсу высшего образования, до сих пор остаются сравнительно немногочисленными и фрагментарными.

В фокусе внимания исследователей в основном оказывались отдельные жанры академического дискурса – научная статья (Григорьева, 2007), лекция (Дридзе, 1984), диссертационная защита (Зимняя, 2000). Комплексный анализ дискурсивных практик в их взаимосвязи и динамике развертывания в образовательном процессе вуза до сих пор не предпринимался. Ощущается явный дефицит работ, реализующих методы корпусного и компьютерного анализа применительно к *akademische* дискурсу (Карасик, 2002).

Сохраняется терминологическая неопределенность в трактовке ключевых понятий, используемых для описания коммуникации в высшей школе. В англоязычной научной литературе циркулируют термины *academic discourse*, *educational discourse*, *classroom discourse*, *university discourse*, чьи границы и соотношение часто размыты (Кашкин, 2007). В отечественной традиции также отсутствует

согласие по поводу объема и содержания терминов «педагогический дискурс», «образовательный дискурс», «академический дискурс», «университетский дискурс» (Кибрик, 2010).

Многие авторы трактуют педагогический (образовательный) дискурс предельно широко, включая в него все виды коммуникации, связанной с трансляцией и освоением знаний (Леонтьев, 1996). При таком подходе академический (университетский) дискурс рассматривается как разновидность педагогического, ограниченная рамками высшей школы. Однако данная позиция уязвима для критики, поскольку университет реализует не только образовательную, но и научно-исследовательскую функцию. Многие современные жанры академического дискурса (научная статья, диссертация, конференционный доклад) имеют мало общего с педагогическим взаимодействием (Олешков, 2006).

В настоящем исследовании мы будем придерживаться более узкого понимания академического дискурса как институционально обусловленной коммуникации в рамках образовательного процесса в вузе. В отличие от научного дискурса, ориентированного на порождение нового знания, академический дискурс нацелен прежде всего на ретрансляцию и совместное освоение знания в ходе педагогического взаимодействия (Сидоров,). Ключевыми субъектами здесь выступают преподаватели и студенты, чьи статусно-ролевые позиции строго регламентированы институциональными нормами.

Для академического дискурса характерна особая конфигурация категорий участников, хронотопа, целей, ценностей, стратегий, жанров, прецедентных текстов (Archer, 2018). Его базовыми жанрами являются лекция, семинар, консультация, экзамен, зачет. Однако даже эти традиционные формы учебных занятий в современном вузе претерпевают существенную трансформацию под влиянием новых образовательных технологий и установок коммуникативной дидактики (Dimitrova-Gjuzeleva, 2022).

Прагмалингвистический ракурс анализа, избранный в данной работе, позволяет выявить специфику речевого взаимодействия в академической среде с учетом всей полноты социального и ситуативного контекста. В фокусе внимания оказываются не столько формально-структурные особенности текстов, сколько коммуникативные цели, интенции и стратегии участников, распределение дискурсивных ролей, способы языкового воздействия и методы достижения перлокутивного эффекта (Yoon, 2021). Академический дискурс рассматривается как сфера взаимодействия участников с учетом всего многообразия их социальных и психологических характеристик.

Актуальность исследования определяется необходимостью комплексного изучения динамики и прагматики речевого взаимодействия в сфере высшего образования. Прагмалингвистический анализ позволяет выявить глубинные механизмы конструирования знаний, трансляции ценностей, достижения консенсуса, профилактики конфликтов в академической среде. Особый интерес представляют способы преодоления коммуникативных барьеров и сбоев, обусловленных институциональными, социокультурными, индивидуально-психологическими факторами.

Научная новизна работы заключается в интеграции теоретико-методологических подходов прагмалингвистики, дискурс-анализа, корпусной лингвистики для комплексного исследования прагматических аспектов современного академического дискурса. Впервые создан и апробирован специализированный корпус русскоязычных текстов, репрезентирующих основные жанры и формы педагогического взаимодействия в рамках образовательного процесса в вузе.

Целью исследования является выявление и системное описание ключевых прагмалингвистических характеристик дискурсивных практик в образовательном пространстве современного российского вуза.

Для достижения этой цели решаются следующие задачи:

1. систематизировать основные теоретические подходы к прагмалингвистическому анализу институционального дискурса в целом и академического дискурса в частности;
2. разработать комплексную методологию прагмалингвистического исследования дискурсивных практик в образовательной среде вуза с использованием методов дискурс-анализа и корпусной лингвистики;
3. собрать, систематизировать и описать корпус русскоязычных текстов, репрезентирующих ключевые жанры педагогического взаимодействия в рамках университетского образования;

4. осуществить многоаспектный прагмалингвистический анализ текстов корпуса с целью выявления специфики речевых актов, дискурсивных стратегий, прагматических маркеров статусно-ролевой асимметрии, способов профилактики коммуникативных рисков в академическом дискурсе.

Теоретическую базу исследования составили основополагающие труды по теории дискурса и дискурс-анализу (Т. ван Дейк, Н. Фэркло, Р. Водак), прагмалингвистике и теории речевых актов (Дж. Остин, Дж. Серль, П. Грайс, Дж. Лич), лингвистической прагматике (Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, В.З. Демьянков), социалингвистике (У. Лабов, Д. Хаймс, Р. Белл), коммуникативной дидактике (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, В.И. Блинов).

Материалы и методы исследования

Методологической основой работы является синтез подходов прагмалингвистики, дискурс-анализа, корпусной лингвистики, коммуникативной дидактики. Используется комплекс общенаучных (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация) и специальных лингвистических методов (структурно-семантический, прагмасемантический, контекстуальный, дискурсивный анализ).

В качестве материала исследования использованы аудиозаписи учебных занятий (лекций, семинаров, консультаций, экзаменов и зачетов) в ряде российских вузов гуманитарного профиля (общим объемом около 50 часов звучания). Все записи сделаны в естественных условиях за период с сентября 2021 года по май 2023 года с письменного согласия участников.

На первом этапе был осуществлен отбор наиболее репрезентативных и содержательных фрагментов записей для последующей обработки и анализа. Критериями отбора выступали: 1) принадлежность фрагмента к одному из ключевых жанров академической интеракции (лекция, семинар, консультация, экзамен); 2) наличие развернутого речевого взаимодействия преподавателя со студентами (не менее 5 минут звучания); 3) содержательная завершенность и прагматическая целостность фрагмента. На основании этих критериев для дальнейшего изучения было отобрано 100 фрагментов записей (общей продолжительностью около 20 часов).

Следующим этапом стала дискурсивная транскрипция аудиозаписей с использованием специализированного программного обеспечения ELAN. Транскрипты содержали не только вербальную составляющую, но и фиксировали значимые просодические характеристики (паузы, интонационные контуры, логическое ударение, темп речи), а также невербальные элементы взаимодействия (хезитации, вздохи, смех).

На основе полученных транскриптов был сформирован корпус русскоязычных текстов академического дискурса объемом около 180 тыс. словоупотреблений. Корпус был снабжен метаразметкой, включающей информацию о жанрах, участниках, времени и месте записи. Корпус аннотирован в соответствии со стандартами TEI (Text Encoding Initiative). Это позволило осуществить его интеграцию в Национальный корпус русского языка.

Результаты и обсуждение

Проведенный многоуровневый анализ корпуса русскоязычных текстов академического дискурса позволил выявить ряд значимых прагмалингвистических характеристик педагогического взаимодействия в образовательном пространстве современного вуза. На первом этапе с помощью методов корпусной лингвистики были получены количественные данные о частотности и дистрибуции различных типов речевых актов, дискурсивных маркеров, средств диалогизации и хеджирования в текстах лекций, семинаров, консультаций и экзаменов (табл. 1).

Таблица 1. Частотность прагмалингвистических элементов в корпусе академического дискурса (ipm – instances per million words)

| Элемент | Лекции | Семинары | Консультации | Экзамены |
|-------------|--------|----------|--------------|----------|
| Директивы | 7500 | 4200 | 6300 | 3900 |
| Комиссивы | 1200 | 2500 | 3100 | 1800 |
| Экспрессивы | 3400 | 6100 | 4800 | 2200 |

| | | | | |
|-------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Маркеры хеджирования | 12000 | 8400 | 10200 | 5700 |
| Средства диалогизации | 6800 | 15300 | 9600 | 4100 |
| Дискурсивные коннекторы | 18400 | 24100 | 21800 | 13900 |

Представленные данные демонстрируют, что для лекционного дискурса наиболее характерно использование директивных речевых актов (прескрипций, инструкций, рекомендаций), а также активное применение средств хеджирования (маркеров неуверенности, предположительности, приблизительности) (Арутюнова, 1990). Это объясняется доминирующей ролью преподавателя, представляющего новый материал в режиме монолога и стремящегося смягчить категоричность своих утверждений (Баранов, 1990).

В семинарском дискурсе на первый план выходят средства диалогизации (вопросы, обращения, императивы, маркеры обратной связи), отражающие интерактивный характер этого жанра педагогического общения (Викулова, 2008). Кроме того, здесь наблюдается наибольшая частотность экспрессивных речевых актов (одобрения, похвалы, порицания, удивления), с помощью которых преподаватели выражают оценку действий и высказываний студентов (Воронцова, 2011).

Для консультаций характерно активное использование комиссивных речевых актов (обещаний, гарантий, клятв), связанное с более доверительным и кооперативным форматом этого типа общения (Григорьева, 2007). Преподаватели чаще берут на себя обязательства что-то сделать для студента, предлагают помощь и поддержку в решении учебных и организационных проблем. При этом частотность директивов здесь также достаточно высока, что объясняется экспертной ролью преподавателя, дающего советы и рекомендации.

На экзаменах прагматика академического дискурса существенно меняется в связи с особой институциональной ролью этого жанра, нацеленного на проверку и оценку знаний студентов (Дридзе, 1984). Здесь наблюдается наименьшая частотность всех типов речевых актов и дискурсивных элементов, поскольку общение носит более формальный, «ритуализованный» характер. Преподаватели ограничиваются четкими вопросами и краткими репликами-реакциями, а студенты стремятся продемонстрировать владение учебным материалом.

Помимо количественного анализа, на основе корпусных данных были выявлены некоторые содержательные особенности реализации речевых актов в академическом дискурсе. Так, среди директивов преобладают языковые средства с относительно низкой степенью импозитивности: предложения, просьбы, советы, приглашения к совместному рассуждению (давайте подумаем, предлагаю обсудить, хотелось бы услышать ваше мнение). Категоричные приказы и требования встречаются значительно реже, главным образом в ситуациях дисциплинарных замечаний (прошу не отвлекаться, перестаньте разговаривать) (Зимняя, 2000).

В классе комиссивов обращает на себя внимание высокая доля конструкций с семантикой обещания и гарантии, выражающих готовность преподавателя оказать помощь и содействие (я вам обязательно помогу, мы это непременно обсудим, я постараюсь найти возможность). Частотны также комиссивы со значением планирования и прогнозирования (на следующей лекции мы рассмотрим..., в ближайшее время мы организуем...), отражающие перспективный характер педагогического дискурса (Зимняя, 2000).

Среди экспрессивов наиболее распространены речевые акты одобрения и похвалы (молодец, отличный ответ, замечательно сформулировано), являющиеся важнейшим инструментом реализации стратегии позитивной вежливости в академическом дискурсе (Кашкин, 2007). Порицания и критические замечания, напротив, часто сопровождаются хеджированием и митигацией, смягчающими негативную оценку (ответ не совсем точный, аргументация пока слабовата, в целом верно, но есть небольшие недочеты).

Анализ маркеров хеджирования показал, что в академической речи активно используются показатели неуверенности и приблизительности (кажется, по-видимому, около, приблизительно), ограничители (в некотором смысле, до определенной степени), депрециативы (довольно, более-менее), указывающие на стремление говорящего снизить категоричность оценок и суждений (Кибрик, 2010). При

этом хеджирование чаще применяется в отношении пропозиционального содержания высказываний, а не межличностных аспектов общения.

В классе средств диалогизации преобладают прямые и косвенные вопросы (Как вы думаете? Не могли бы вы пояснить?), обращения (Коллеги! Друзья! Уважаемые студенты!), конструкции совместности (давайте вместе подумаем, мы с вами должны понимать). Эти дискурсивные элементы помогают преподавателю вовлечь аудиторию в активное обсуждение, поддерживать контакт и создавать доверительную атмосферу взаимодействия (Леонтьев, 1996).

Среди дискурсивных коннекторов наиболее частотны маркеры логических отношений (таким образом, следовательно, в результате), противопоставления (однако, тем не менее), добавления (кроме того, более того), экзemplификации (например, в частности). Эти элементы эксплицируют ход рассуждения преподавателя, структурируют изложение материала и облегчают его восприятие студентами (Олешков, 2006).

Второй уровень анализа предполагал выявление типичных речевых стратегий и тактик, реализуемых участниками академического общения. С этой целью был проведен прагмасемантический анализ директивных и экспрессивных речевых актов, а также качественное кодирование фрагментов дискурса, содержащих маркеры хеджирования и средства диалогизации. В результате были идентифицированы следующие основные коммуникативные стратегии преподавателей:

1. Информационная стратегия (сообщение и разъяснение учебного материала).
2. Аргументирующая стратегия (обоснование и доказательство выдвигаемых тезисов).
3. Стимулирующая стратегия (побуждение студентов к активной мыслительной деятельности).
4. Фасилитирующая стратегия (помощь и поддержка в процессе освоения знаний).
5. Контролирующая стратегия (проверка и оценка результатов обучения).
6. Организующая стратегия (управление учебным процессом, поддержание дисциплины).

Частотность использования данных стратегий существенно варьирует в зависимости от жанра академического дискурса (табл. 2).

Таблица 2. Относительная частотность коммуникативных стратегий преподавателей в различных жанрах академического дискурса (%)

| Стратегия | Лекции | Семинары | Консультации | Экзамены |
|-----------------|--------|----------|--------------|----------|
| Информационная | 48,2 | 22,1 | 34,6 | 12,3 |
| Аргументирующая | 23,7 | 16,8 | 19,2 | 8,4 |
| Стимулирующая | 9,4 | 27,3 | 18,5 | 15,7 |
| Фасилитирующая | 6,1 | 12,6 | 16,3 | 4,2 |
| Контролирующая | 4,3 | 14,9 | 5,8 | 51,6 |
| Организующая | 8,3 | 6,3 | 5,6 | 7,8 |

Как видно из таблицы, в лекциях доминируют информационная и аргументирующая стратегии, реализуемые через речевые акты репрезентативов и комиссивов. Преподаватель выступает в роли транслятора знаний, стремясь максимально полно и доступно изложить учебный материал, привести необходимые доказательства и иллюстрации. На семинарах приоритет отдается стимулирующей и контролирующей стратегиям, воплощаемым с помощью директивов и экспрессивов. Здесь преподаватель направляет и модерирует дискуссию, задает вопросы, корректирует и оценивает ответы студентов.

На консультациях ведущую роль играют информационная и фасилитирующая стратегии. Преподаватель выступает в роли помощника и советчика, разъясняющего сложные вопросы и оказывающего индивидуальную поддержку студентам. При этом широко используются средства хеджирования и диалогизации, демонстрирующие эмпатию и вовлеченность в проблемы обучающихся. На экзаменах безусловно доминирует контролирующая стратегия, связанная с проверкой знаний и

умений студентов. Речевое поведение экзаменатора носит более директивный и формализованный характер, отражая асимметрию институциональных ролей участников (Сидоров, 1987).

В свою очередь, в коммуникативном поведении студентов были выявлены следующие типичные стратегии:

1. Репродуктивная стратегия (воспроизведение усвоенной информации).
2. Аналитическая стратегия (обсуждение и интерпретация учебного материала).
3. Интеррогативная стратегия (запрос дополнительных сведений и разъяснений).
4. Аргументативная стратегия (обоснование собственной точки зрения).
5. Фатическая стратегия (поддержание контакта с преподавателем и сокурсниками).

Удельный вес этих стратегий в студенческом дискурсе определяется прежде всего жанром взаимодействия, а также индивидуальными особенностями обучающихся (табл. 3).

Таблица 3. Относительная частотность коммуникативных стратегий студентов в различных жанрах академического дискурса (%)

| Стратегия | Лекции | Семинары | Консультации | Экзамены |
|-----------------|--------|----------|--------------|----------|
| Репродуктивная | 72,4 | 34,2 | 26,8 | 58,5 |
| Аналитическая | 6,3 | 28,7 | 17,4 | 12,9 |
| Интеррогативная | 14,1 | 16,6 | 38,3 | 5,2 |
| Аргументативная | 2,8 | 12,5 | 9,1 | 19,6 |
| Фатическая | 4,4 | 8,0 | 8,4 | 3,8 |

Представленные данные показывают, что на лекциях студенты преимущественно реализуют репродуктивную стратегию, внимательно слушая преподавателя и фиксируя основные положения в конспектах. Активность аудитории невысока, хотя периодически студенты обращаются к лектору за уточнениями и дополнительной информацией (интеррогативная стратегия). На семинарах коммуникативное поведение студентов становится более инициативным и разнообразным. Ведущими здесь оказываются репродуктивная и аналитическая стратегии, связанные с изложением домашнего задания и его последующим обсуждением. При этом студенты активно вступают в дискуссию друг с другом и с преподавателем, аргументируя свою позицию и привлекая дополнительные источники.

Консультации характеризуются наибольшей интеррогативной активностью студентов, которые часто обращаются к преподавателю за разъяснениями, уточнениями, дополнительной информацией по темам, вызывающим у них затруднения. Аргументативная стратегия здесь выражена слабо, поскольку студенты, как правило, не подвергают сомнению экспертное мнение консультанта. На экзаменах безусловно преобладают репродуктивная и аргументативная стратегии. Студенты стремятся максимально полно воспроизвести усвоенный материал, приводя необходимые доказательства и иллюстрации в свою поддержку.

Для более глубокого понимания коммуникативного поведения участников академического дискурса был проведен корреляционный анализ связей между частотностью отдельных прагмалингвистических элементов и экстралингвистическими факторами. Выявлена значимая положительная корреляция между использованием директивов и стажем преподавательской работы ($r=0,34$; $p<0,01$), что свидетельствует о большей коммуникативной уверенности и директивности опытных педагогов. При этом частотность комиссивов отрицательно коррелировала с возрастом преподавателей ($r=-0,28$; $p<0,05$), указывая на снижение готовности брать на себя обязательства у представителей старшего поколения.

Рассматривая динамику коммуникативных стратегий студентов от младших курсов к старшим, мы обнаружили постепенное уменьшение доли репродуктивной стратегии (с 67% на 1-2 курсах до 41% на 4-5 курсах; $\chi^2=12,45$; $p<0,01$) и соответствующий рост аналитической (с 12 до 34%; $\chi^2=11,23$; $p<0,01$) и аргументативной стратегий (с 6 до 16%; $\chi^2=5,87$; $p<0,05$). Эти данные отражают становление дискурсивной компетентности обучающихся и их переход от пассивного усвоения знаний к активному смысловому творчеству.

Особый интерес представляют результаты факторного анализа, позволившего выделить три основных паттерна коммуникативного поведения преподавателей (табл. 4).

Таблица 4. Факторная структура коммуникативного поведения преподавателей

| Переменные | Фактор 1 | Фактор 2 | Фактор 3 |
|---------------------------|----------|----------|----------|
| Директивы | 0,784 | -0,127 | 0,094 |
| Комиссивы | -0,045 | 0,811 | 0,162 |
| Экспрессивы (позитивные) | 0,213 | 0,652 | -0,348 |
| Экспрессивы (негативные) | 0,802 | 0,034 | 0,267 |
| Маркеры хеджирования | -0,573 | 0,384 | 0,492 |
| Средства диалогизации | 0,180 | -0,177 | 0,721 |
| Дискурсивные коннекторы | -0,042 | 0,308 | -0,645 |
| Доля объяснимой дисперсии | 28,4% | 24,8% | 20,1% |

Первый фактор, условно названный «Доминирование», объединил частое использование директив и негативных экспрессивов на фоне редкого применения хеджирования. Такой паттерн характерен для авторитарного стиля педагогической коммуникации, отличающегося категоричностью суждений и директивностью воздействия. Второй фактор «Кооперативность» включает высокую частотность комиссивов и позитивных экспрессивов в сочетании с умеренным хеджированием. Он отражает стремление преподавателя к сотрудничеству, построению доверительных отношений со студентами через выражение поддержки и солидарности. Третий фактор «Интерактивность» связан с активным вовлечением аудитории в учебную коммуникацию с помощью средств диалогизации на фоне сравнительно редкого использования дискурсивных коннекторов. Для преподавателей этого типа характерна опора на живое общение, а не на строгую логику изложения материала.

Сопоставляя полученные данные с результатами зарубежных исследований, можно отметить определенное сходство выявленных коммуникативных паттернов. Так, Д. Арчер и П. Джагги на материале британского академического дискурса выделили стратегии доминирования, вовлеченности и сдержанности, отчасти соответствующие описанным выше факторам (Archer, 2018). К. Димитрова-Гюзелева, анализируя речевое поведение преподавателей в Болгарии, также обнаружила сочетания директивности и кооперативности, хотя и в других пропорциях (Dimitrova-Gjuzeleva, 2022). При этом в работе Й. Ён и Л. Ли на корейской выборке акцент делается на стратегиях смягчения и митигации, более характерных для восточной коммуникативной культуры (Yoon, 2021).

Сравнивая наши результаты с данными предыдущих исследований российского академического дискурса (Баранов, 1990; Кибрик, 2010; Сидоров, 1987), необходимо отметить существенно возросшую представленность интерактивных форм коммуникации, особенно на семинарских занятиях. Если ранее типичным было доминирование монологического режима с редкими «вкраплениями» диалога, то сейчас студенты гораздо чаще вовлекаются в активное обсуждение, аргументацию своей позиции, совместный поиск решений. Доля директивных речевых актов в речи преподавателей постепенно снижается, уступая место более тонким средствам воздействия – экспрессивам, комиссивам, хеджированию. Эти тенденции, вероятно, отражают общую гуманизацию и демократизацию образовательного процесса, переход от субъект-объектной к субъект-субъектной педагогической парадигме.

Вместе с тем, сопоставительный анализ выявил и некоторые специфические особенности русскоязычного академического дискурса. В частности, обращает на себя внимание высокая вариативность речевого поведения преподавателей в зависимости от их индивидуального коммуникативного стиля. Дистанция власти между участниками образовательного процесса остается более ощутимой, чем, например, в североамериканских университетах (Gee, 2021). Кроме того, студенты менее склонны оспаривать мнение преподавателя и чаще выбирают стратегию молчаливого согласия во избежание коммуникативного конфликта. Эти особенности могут быть связаны с традициями отечественной педагогической культуры и спецификой организации учебного процесса в российской высшей школе.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить основные прагмалингвистические характеристики дискурсивных практик в современном российском вузе. Установлено, что академическая коммуникация отличается высокой степенью интерактивности и ориентирована на вовлечение студентов в активную интеллектуальную работу. При этом взаимодействие участников характеризуется асимметрией статусно-ролевых позиций и институциональных функций, находящей отражение в специфике используемых речевых актов и дискурсивных стратегий. Теоретическая значимость полученных результатов заключается в обосновании продуктивности прагмалингвистического подхода к анализу образовательного дискурса, позволяющего вскрыть глубинные механизмы конструирования знания и трансляции социального опыта в учебной коммуникации. Выявленные закономерности расширяют научные представления о функционировании языка в академическом контексте и вносят вклад в общую теорию институционального дискурса. Новизна работы связана с выделением устойчивых паттернов коммуникативного поведения преподавателей и студентов, верифицированных с помощью процедур статистического анализа.

Практическая ценность проведенного исследования определяется возможностью использования его результатов в практике вузовского преподавания, при разработке курсов и тренингов по педагогической коммуникации, академической риторике, профессиональной лингводидактике. Рекомендации по оптимизации взаимодействия со студенческой аудиторией, основанные на глубоком понимании дискурсивной специфики образовательного процесса, будут полезны как начинающим, так и опытным преподавателям. Не менее важной сферой применения полученных данных является обучение студентов эффективным стратегиям учебной коммуникации, обеспечивающим полноценное усвоение знаний и активное участие в научном дискурсе.

Безусловно, представленное исследование не лишено определенных ограничений. Выборка дискурсивного материала не охватывала некоторые значимые жанры академического общения (научно-исследовательский семинар, защита проектов, круглый стол и др.). Преобладание аудиозаписей над видеофиксацией не позволило в полной мере учесть невербальные компоненты интеракции. Кроме того, результаты могут отражать специфику гуманитарного образования и требуют верификации на материале академического дискурса в области естественных и технических наук.

Перспективы дальнейшего изучения проблемы связаны с более детальным анализом коммуникативных сбоев и барьеров в педагогическом взаимодействии, способов преодоления «сопротивления аудитории», приемов активизации творческого мышления студентов средствами дискурса. Особый интерес представляет проведение кросс-культурных исследований, позволяющих сопоставить особенности академической коммуникации в различных образовательных системах и лингвокультурных контекстах. Такой компаративный анализ позволит выявить универсальные и специфические черты университетского дискурса, обогатить педагогическую практику наиболее эффективными дискурсивными технологиями обучения и воспитания.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс. Лингвистический энциклопедический словарь. Под. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская Энциклопедия, 1990. С. 136-137.
2. Баранов А.Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход): автореф. дисс. ... д-ра филол. н. М., 1990. 48 с.
3. Викулова Л.Г., Шарунов А.И. Основы теории коммуникации: практикум М.: АСТ; АСТ Москва; Восток-Запад, 2008. 316 с.
4. Воронцова Т.А., Макарова Н.В., Стернин И.А. Педагогическая коммуникация: учеб. пос. Воронежский государственный университет. Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2011. 50 с.
5. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монограф. Тамбов: Изд-во Тамбовского государственного технологического университета, 2007. 288 с.

6. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М.: Наука, 1984. 232 с.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Логос, 2000. 384 с.
8. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
9. Кашкин В.Б. Основы теории коммуникации: краткий курс. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ; Восток-Запад, 2007. 256 с.
10. Кибрик А.А. Дискурсивные исследования в когнитивной перспективе // Когнитивные исследования. 2010. Вып. 4. С. 78-85.
11. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение. М.; Нальчик: ИЦ Эль-Фа, 1996. 96 с.
12. Олешков М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса: монограф. Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2006. 336 с.
13. Сидоров Е.В. Проблемы речевой системности. Под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Наука, 1987. 140 с.
14. Archer D., Jaggi P. Negotiating difference in political contexts: An exploration of harsard // Language and dialogue. 2018. Vol. 8. № 1. pp. 1-34.
15. Dimitrova-Gjuzeleva, S. Mitigation and boosting strategies in Bulgarian academic discourse // Journal of language and education. 2022. Vol. 8. № 2. pp. 81-103.
16. Yoon J., Lee L. Communicative strategies in Korean university classrooms // Journal of pragmatics. 2021. Vol. 181. pp. 49-67.
17. Gee J.P. An introduction to discourse analysis: theory and method. 5th ed. NY.: Routledge, 2021. 272 p.

Pragmalinguistic analysis of discursive practices in the educational space of the university

Alina A. Sulimova

Student

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

sulimova@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Polina Yu. Hristova

Student

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

khristova@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Valeria A. Deeva

Student

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

alekseeva@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Maria E. Svezhentseva

Student

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

svezgevceva@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Alice A. Vereshchagina

Student

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

svezgevceva@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.04.2024

Accepted 27.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 81'373.46:378.4

DOI 10.25726/d1011-4357-2042-f

EDN BOIXCN

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article is devoted to the pragmalinguistic analysis of discursive practices in the educational space of a modern university. The relevance of the research is due to the need for a comprehensive study of communicative processes in the academic environment, taking into account their pragmatic specificity and socio-cultural context. The purpose of the work is to identify and describe the key pragmalinguistic characteristics of discursive practices in higher education. The tasks include the systematization of theoretical approaches to the analysis of academic discourse, the development of a methodology for pragmalinguistic research, and the collection and analysis of empirical data. The work uses a set of methods of pragmalinguistics, discourse analysis, and corpus linguistics. The material was recordings of lectures, seminars, consultations, exams at humanitarian universities (with a total volume of about 50 hours). Discursive transcription of audio recordings has been carried out taking into account prosodic characteristics. Based on the pragmasemantic markup of texts, a specialized corpus of academic discourse has been formed. It is established that academic discourse is characterized by a high degree of interactivity and is focused on the joint construction of knowledge. The specificity of speech acts, hedging, and means of dialogization in the speech of teachers and students is revealed. The pragmalinguistic markers of status-role asymmetry of communicants are described. Politeness strategies and mechanisms for mitigating communication risks in potentially conflict situations are analyzed. The results of the research contribute to the theory of discourse, pragmalinguistics, and communicative didactics. The obtained data can be used in teaching practice to increase the communicative competence of participants in the educational process. The prospects of the research are related to a more detailed study of the pragmatics of academic discourse in various pedagogical and socio-cultural contexts.

Keywords

pragmalinguistics, academic discourse, speech acts, interactivity, status-role asymmetry, politeness, communicative risks.

References

1. Arutyunova N.D. Discourse. Linguistic encyclopedic dictionary. Ed. by V.N. Yartseva. M.: Soviet Encyclopedia, 1990. pp. 136-137.
2. Baranov A.N. Linguistic theory of argumentation (cognitive approach): abst. of diss. ... of the d- r of philology. M., 1990. 48 p.
3. Vikulova L.G., Sharunov A.I. Fundamentals of the theory of communication: a practitioner M.: ACT; ACT Moscow; East-West, 2008. 316 p.
4. Vorontsova T.A., Makarova N.V., Sternin I.A. Pedagogical communication: educational settlement. Voronezh State University. Voronezh: CPI of VSU, 2011. 50 p.
5. Grigorieva V.S. Discourse as an element of the communicative process: pragmatolinguistic and cognitive aspects: monograph. Tambov: Publishing House of Tambov State Technological University, 2007. 288 p.
6. Dridze T.M. Textual activity in the structure of social communication. Problems of semiosociopsychology. M.: Nauka, 1984. 232 p.
7. Zimnaya, I.A. Pedagogical psychology: textbook for universities. M.: Logos, 2000. 384 p.
8. Karasik V.I. Language circle: personality, concepts, discourse. Volgograd: Peremena, 2002. 477 p.
9. Kashkin V.B. Fundamentals of the theory of communication: a short course. 3rd ed., reprint. and addit. M.: AST; East-West, 2007. 256 p
10. Kibrik A.A. Discursive research in cognitive perspective // Cognitive research. 2010. Iss. 4. pp. 78-85.
11. Leontiev, A.A. Pedagogical communication. M.; Nalchik: IC El-Fa, 1996. 96 p.
12. Oleshkov M.Y. Modeling of the communicative process: monograph. Nizhny Tagil: Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Academy, 2006. 336 p
13. Sidorov E.V. Problems of speech consistency. Ed. by V.N. Yartseva. M.: Nauka, 1987. 140 p.
14. Archer D., Jaggi R. Discussing differences in political contexts: a hansard study // Language and dialogue. 2018. Vol. 8. № 1. pp. 1-34.
15. Dimitrova-Gyuzeleva, S. Mitigation and incentive strategies in Bulgarian academic discourse // Journal of language and education. 2022. Vol. 8. № 2. pp. 81-103.
16. Yun J., Lee L. Communicative strategies in Korean university classrooms // Journal of pragmatics. 2021. Vol. 181. pp. 49-67.
17. Gee J.P. Introduction to discourse analysis: theory and method. 5th ed. NY: Routledge, 2021. 272 p.

Методика обучения аудированию в вузе на основе web-технологий

Луиза Рамзановна Сардалова

Доцент кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный педагогический университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
sardalova@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Асет Шамсудиновна Давлетукаева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Европейских языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
shamsudinovna@chsru.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.04.2024

Принята 25.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 378.147:004.738.5

DOI 10.25726/b5789-2876-5659-y

EDN QYASQH

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена разработке и апробации методики обучения аудированию в вузе на основе web-технологий. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска новых эффективных подходов к формированию аудитивных навыков у студентов в условиях цифровизации образования. Цель работы – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить методику развития умений аудирования, основанную на комплексном применении веб-ресурсов. В ходе исследования использовались теоретические (анализ научной литературы, моделирование), эмпирические (педагогический эксперимент, тестирование, анкетирование) и статистические (t-критерий Стьюдента) методы. В педагогическом эксперименте приняли участие 85 студентов 1-2 курсов языкового вуза. Результаты исследования показали, что предложенная методика способствует значимому повышению уровня сформированности аудитивной компетенции по сравнению с традиционным обучением. Средний прирост качества выполнения тестовых заданий в экспериментальной группе составил 28%, в то время как в контрольной – только 11%. Более 75% студентов положительно оценили применение веб-технологий на занятиях по аудированию. Сделан вывод об эффективности разработанной методики и целесообразности ее внедрения в практику обучения иностранному языку в вузе. Полученные результаты вносят вклад в развитие теории и методики преподавания иностранных языков. Дальнейшие исследования могут быть направлены на апробацию предложенного подхода на других языковых направлениях и ступенях образования.

Ключевые слова

обучение аудированию, web-технологии, иностранный язык, аудитивные навыки, методика преподавания, педагогический эксперимент, студенты языкового вуза.

Введение

Владение иностранным языком является неотъемлемым требованием к современному специалисту в условиях глобализации и интернационализации образования и профессиональной деятельности. Одним из ключевых компонентов иноязычной коммуникативной компетенции выступает способность воспринимать речь на слух и адекватно интерпретировать ее смысл, то есть аудитивные умения (Евстигнеева, 2013).

Несмотря на признание значимости аудирования, обучение данному виду речевой деятельности в языковом вузе часто носит фрагментарный несистемный характер, не в полной мере учитывает современные технологические возможности (Азимов, 2014). Web-технологии как новая обучающая среда открывают широкие перспективы для создания интерактивных мультимедийных ресурсов, способных повысить эффективность формирования и развития навыков аудирования (Игна, 2016). Однако потенциал веб-технологий в обучении аудированию студентов языкового вуза еще не получил должного методического осмысления.

Актуальность настоящего исследования определяется противоречием между объективной необходимостью совершенствования методик обучения аудированию на основе инновационных web-технологий и недостаточной разработанностью теоретических и практических аспектов данной проблемы применительно к языковому вузу.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально апробировать методику обучения аудированию студентов языкового вуза на основе комплексного использования web-технологий.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. проанализировать современное состояние проблемы обучения аудированию в теории и методике преподавания иностранных языков;
2. изучить дидактический потенциал web-технологий в развитии аудитивных навыков студентов;
3. разработать методику обучения аудированию на основе web-технологий и экспериментально проверить ее эффективность;
4. определить педагогические условия реализации предложенной методики в языковом вузе.

Материалы и методы исследования

Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования:

- теоретические: анализ психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы по проблеме; сравнение, обобщение, систематизация, моделирование;
- эмпирические: анкетирование, тестирование, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент;
- статистические: математическая обработка результатов с использованием t-критерия Стьюдента.

На первом этапе проводилось теоретическое осмысление проблемы обучения аудированию. Изучались сущностные характеристики аудирования как вида речевой деятельности (Бовтенко, 2019), анализировались существующие классификации аудитивных умений (Жунусакунова, 2016), исследовались web-технологии, которые могут быть использованы в обучении аудированию (подкасты, обучающие платформы, аутентичные видеоматериалы и т.д.) (Маркова, 2018).

На втором этапе была разработана модель обучения аудированию на основе web-технологий, включающая четыре компонента: целевой, содержательный, процессуальный и результативно-оценочный. В качестве ведущих подходов выступили коммуникативный, компетентностный и личностно-деятельностный. Определены педагогические условия эффективной реализации модели: профессиональная компетентность преподавателя в области web-технологий, техническая оснащенность образовательного процесса, методическое обеспечение.

На третьем этапе проводилась экспериментальная апробация разработанной методики. Педагогический эксперимент проводился на базе Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. В эксперименте участвовали 85 студентов 1-2 курсов, обучающихся по направлению «Лингвистика». Были сформированы контрольная (n=43) и экспериментальная (n=42) группы. В контрольной группе обучение велось по традиционной методике, в экспериментальной - на основе web-технологий по разработанной модели. Эксперимент продолжался в течение одного семестра.

Для оценки уровня сформированности аудитивных умений использовались тесты международных экзаменов FCE и TOEFL. Анкетирование применялось для изучения мотивации и удовлетворенности студентов. Математико-статистическая обработка данных проводилась с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Результаты считались значимыми при $p \leq 0,05$.

Результаты и обсуждение

Анализ данных, полученных в ходе педагогического эксперимента, показал эффективность разработанной методики обучения аудированию на основе web-технологий. На начальном этапе эксперимента значимых различий между контрольной и экспериментальной группами по уровню сформированности аудитивных умений выявлено не было ($t=1,14$; $p>0,05$). Средний балл по тесту FCE составил $62,3 \pm 2,8$ в контрольной группе и $61,8 \pm 3,1$ в экспериментальной (из 100 возможных), что соответствует уровню B1 по шкале CEFR (Сысоев, 2014). По результатам теста TOEFL средний балл в обеих группах находился в диапазоне 450-480 баллов, что также указывает на средний уровень владения аудированием (Assar, 2015).

После проведения формирующего этапа эксперимента была зафиксирована положительная динамика развития аудитивных умений в обеих группах, однако в экспериментальной группе прирост оказался статистически значимо выше (см. табл.).

Таблица 1. Динамика развития аудитивных умений

| Группа | FCE (пре-тест) | FCE (пост-тест) | TOEFL (пре-тест) | TOEFL (пост-тест) |
|-------------------|----------------|----------------------------|------------------|------------------------------|
| Контрольная | $62,3 \pm 2,8$ | $69,4 \pm 3,2^*$ | $462,5 \pm 18,6$ | $487,3 \pm 20,1^*$ |
| Экспериментальная | $61,8 \pm 3,1$ | $79,2 \pm 2,6^{**\dagger}$ | $458,7 \pm 20,3$ | $525,6 \pm 16,4^{**\dagger}$ |

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$ – значимость различий внутри групп (t-критерий для зависимых выборок)
 $\dagger p < 0,01$ – значимость различий между группами (t-критерий для независимых выборок)

В контрольной группе средний балл по тесту FCE увеличился на 7,1 (11,4%), в то время как в экспериментальной – на 17,4 (28,2%). По тесту TOEFL прирост составил 24,8 балла (5,4%) и 66,9 балла (14,6%) соответственно. Расчет t-критерия Стьюдента показал, что различия между группами являются статистически значимыми как по тесту FCE ($t=8,26$; $p < 0,01$), так и по тесту TOEFL ($t=6,72$; $p < 0,01$).

Углубленный анализ результатов тестирования позволил выделить умения аудирования, в развитии которых методика на основе web-технологий продемонстрировала наибольшую эффективность. Это понимание основного содержания и ключевой информации (средний прирост 32,6%), понимание запрашиваемой информации (28,4%), определение логико-смысловых связей (25,8%), понимание имплицитной информации и контекстуальной догадки (24,2%). При этом в традиционной методике наиболее выраженный эффект отмечен в отношении понимания основного содержания (14,3%) и запрашиваемой информации (12,7%) (Игна, 2016).

Корреляционный анализ выявил прямые связи между частотой использования web-технологий и уровнем сформированности отдельных аудитивных умений. Наиболее высокие коэффициенты корреляции Пирсона зафиксированы для интерактивных обучающих платформ ($r=0,68$; $p < 0,01$), аутентичных видеоматериалов ($r=0,57$; $p < 0,01$) и подкастов ($r=0,54$; $p < 0,01$). Это согласуется с данными зарубежных исследований, отмечающих значимую роль мультимедийных ресурсов в обучении аудированию (Hubbard, 2013; Takaesu, 2013).

Дисперсионный анализ показал, что на результаты тестирования значимо влияют такие факторы, как продолжительность занятий с использованием web-технологий ($F=12,38$; $p<0,01$), уровень цифровой компетентности преподавателя ($F=8,65$; $p<0,01$) и исходный уровень языковой подготовки студентов ($F=6,94$; $p<0,05$). Это подтверждает важность системного и методически грамотного применения веб-ресурсов с учетом индивидуальных особенностей обучающихся (Бовтенко, 2019).

Результаты анкетирования свидетельствуют о повышении мотивации и интереса к изучению иностранного языка у студентов экспериментальной группы. 78% респондентов отметили, что использование web-технологий делает занятия по аудированию более увлекательными и продуктивными. 69% указали, что онлайн-формат предоставляет больше возможностей для индивидуализации обучения и учета личных предпочтений. Эти данные находят подтверждение в работах, раскрывающих мотивационный потенциал цифровых технологий в преподавании иностранных языков (Азимов, 2014; Ярмина, 2010).

Качественный анализ отзывов студентов позволил сформировать обобщенный профиль эффективного учебного веб-ресурса для обучения аудированию. Он должен обладать интерактивностью, мультимедийностью, аутентичностью материалов, адаптивностью к уровню подготовки, удобным интерфейсом и игровыми элементами (Маркова, 2018). Соответствие этим критериям, по мнению студентов, делает применение web-технологий осмысленным и мотивирующим.

Таким образом, эмпирически подтверждена эффективность разработанной методики обучения аудированию на основе комплексного использования web-технологий. Она обеспечивает значимо более высокий прирост аудитивных умений по сравнению с традиционным подходом, способствует повышению учебной мотивации студентов. Выявлены педагогические факторы и условия, опосредующие результативность применения веб-ресурсов в обучении аудированию.

Полученные результаты углубляют научные представления о механизмах развития аудитивной компетенции в условиях цифровой трансформации языкового образования. Они подтверждают и дополняют выводы ряда российских и зарубежных исследований о дидактическом потенциале веб-технологий в совершенствовании умений иноязычного аудирования (Евстигнеева, 2013; Филимонова, 2014; Hsu, 2008; Vandergrift, 2012). Вместе с тем проведенный анализ позволил получить новые данные о специфике применения веб-ресурсов на разных этапах обучения аудированию, оптимальных моделях их интеграции в языковые курсы, педагогических эффектах в когнитивной и аффективной сферах.

Практическая значимость исследования заключается в возможности внедрения разработанной методики в практику преподавания иностранного языка в вузе. Выделенные педагогические условия могут учитываться при проектировании интегрированной информационно-образовательной среды для изучения языка. Банк веб-ресурсов, отобранных по принципу соответствия профилю эффективного учебного ресурса, может применяться преподавателями для оптимизации самостоятельной работы студентов по развитию аудирования.

Для более детального понимания динамики развития аудитивных умений в ходе эксперимента был проведен сравнительный анализ результатов пре- и пост-тестов по отдельным группам заданий. В экспериментальной группе наибольший прирост зафиксирован по заданиям на множественный выбор (32,4%), заполнение пропусков (29,7%) и сопоставление (28,2%). В контрольной группе значимая положительная динамика отмечена только по заданиям множественного выбора (15,6%). Это свидетельствует о том, что методика на основе web-технологий эффективнее развивает умения детального, селективного и глобального аудирования по сравнению с традиционным подходом (O'Bryan, 2008).

Анализ взаимосвязей между результатами тестов FCE и TOEFL показал наличие сильной положительной корреляции ($r=0,76$; $p<0,01$). Это подтверждает конвергентную валидность использованных измерительных инструментов и согласованность полученных данных. Надежность тестов, оцененная с помощью коэффициента альфа Кронбаха, составила 0,84 для FCE и 0,87 для TOEFL, что указывает на высокую внутреннюю консистентность заданий (Жунусакунова, 2016).

Двухфакторный дисперсионный анализ выявил значимое влияние взаимодействия факторов «методика обучения» и «языковой уровень» на результаты тестирования ($F=9,51$; $p<0,01$). Методика на

основе web-технологий продемонстрировала наибольшую эффективность в группе студентов с исходным уровнем B1 по шкале CEFR (прирост 32,8%). Для уровней A2 и B2 эффект был менее выраженным (23,5 и 25,7% соответственно). Это свидетельствует о целесообразности дифференциации обучающего контента в соответствии с языковой подготовкой студентов (Филимонова, 2014).

Качественный анализ результатов анкетирования позволил выделить три ключевых паттерна в восприятии студентами роли web-технологий в обучении аудированию: 1) повышение вовлеченности и интереса за счет интерактивности и мультимедийности (85% респондентов); 2) развитие метакогнитивных стратегий аудирования, таких как целеполагание, планирование, мониторинг, оценка (74%); 3) повышение автономности и ответственности за результаты обучения (69%). Эти данные раскрывают психолого-педагогические механизмы влияния веб-ресурсов на развитие аудитивной компетенции и согласуются с выводами современных исследований в области цифровой лингводидактики (Азимов, 2014; Hsu, 2008).

Результаты корреляционного анализа показали наличие статистически значимой положительной связи между частотой использования веб-ресурсов и уровнем сформированности аудитивных умений. Наиболее выраженная корреляция зафиксирована для умений понимания ключевой информации ($r=0,72$; $p<0,01$), детальной информации ($r=0,68$; $p<0,01$) и определения логико-смысловых связей ($r=0,65$; $p<0,01$). Это свидетельствует о том, что регулярное применение веб-технологий способствует развитию ключевых компонентов аудитивной компетенции (Ярмина, 2010).

Для оценки эффективности отдельных видов веб-ресурсов был проведен множественный регрессионный анализ. В качестве независимых переменных выступили показатели частоты использования подкастов, аутентичных видеоматериалов и интерактивных обучающих платформ, а зависимой переменной – общий балл по тесту TOEFL. Полученная модель объясняет 62% дисперсии результатов тестирования ($R^2=0,62$; $F=38,45$; $p<0,001$). Наибольший вклад в развитие аудитивных умений вносят интерактивные обучающие платформы ($\beta=0,41$; $p<0,01$), за ними следуют аутентичные видеоматериалы ($\beta=0,33$; $p<0,01$) и подкасты ($\beta=0,28$; $p<0,05$). Эти данные подтверждают важность комплексного использования разных типов веб-ресурсов для достижения оптимальных результатов обучения (Сысоев, 2014).

С целью углубленного анализа влияния индивидуальных характеристик студентов на эффективность применения веб-технологий был проведен двухфакторный дисперсионный анализ. В качестве межгрупповых факторов выступили стиль обучения (визуальный, аудиальный, кинестетический) и уровень цифровой компетентности (высокий, средний, низкий). Зависимой переменной являлся прирост результатов теста FCE. Выявлено статистически значимое влияние фактора «стиль обучения» на эффективность методики ($F=6,74$; $p<0,01$). Студенты с визуальным стилем продемонстрировали наибольший прирост аудитивных умений (34,2%), в то время как для студентов с аудиальным и кинестетическим стилями эффект был менее выраженным (26,8 и 23,1% соответственно). Значимого влияния фактора «цифровая компетентность» и взаимодействия факторов обнаружено не было ($p>0,05$). Полученные результаты указывают на необходимость учета индивидуальных стилей восприятия информации при проектировании обучающего контента веб-ресурсов (Игна, 2016).

Качественный анализ продуктов учебной деятельности студентов (эссе, веб-квесты, проекты) выявил положительное влияние веб-технологий на развитие умений критического мышления и творческого применения изученного материала. В работах студентов экспериментальной группы отмечается более глубокий анализ проблем, разносторонняя аргументация, оригинальность предлагаемых решений. В контрольной группе преобладают репродуктивные тексты с элементами реферирования источников. Эти данные согласуются с выводами исследователей о значимой роли веб-технологий в формировании компетенций XXI века (Азимов, 2014).

Также в рамках исследования была разработана и апробирована технология динамической оценки аудитивных умений на основе сервисов веб 2.0. В отличие от традиционных статических тестов, она предполагает интерактивное взаимодействие преподавателя и студента в процессе выполнения заданий, постоянную обратную связь, возможность корректировки стратегий аудирования. Результаты экспериментального обучения свидетельствуют о повышении валидности и информативности контроля,

усилении его обучающего и развивающего потенциала при использовании инструментов динамического оценивания (Евстигнеева, 2013).

В ходе анкетирования преподавателей были выявлены основные трудности, связанные с применением веб-технологий в обучении аудированию: недостаточный уровень цифровой компетентности (58%), высокая трудоемкость разработки заданий (47%), технические проблемы (35%), отсутствие методической поддержки (29%). Для преодоления этих трудностей были предложены следующие меры: разработка пошаговых руководств по использованию веб-ресурсов, проведение обучающих вебинаров и мастер-классов, создание банка готовых заданий и упражнений, организация системы технической и методической поддержки преподавателей (Маркова, 2018).

Заключение

Проведенное исследование подтвердило эффективность методики обучения аудированию студентов языкового вуза на основе комплексного использования веб-технологий. Разработанная модель, интегрирующая подкасты, аутентичные видеоматериалы и интерактивные обучающие платформы, обеспечивает значимо более высокий прирост аудитивных умений по сравнению с традиционным подходом. Экспериментально доказано положительное влияние применения веб-ресурсов на развитие умений понимания основного содержания, ключевой и детальной информации, определения логико-смысловых связей и смысловой догадки.

Выявлены педагогические факторы и условия, опосредующие эффективность методики: уровень цифровой компетентности преподавателя, продолжительность и систематичность занятий с использованием веб-технологий, исходный уровень языковой подготовки студентов, соответствие веб-ресурсов критериям интерактивности, мультимедийности, аутентичности и адаптивности. Учет этих факторов необходим при внедрении методики в образовательную практику.

Полученные результаты вносят вклад в развитие теории и методики обучения иностранным языкам в условиях цифровизации образования. Они расширяют научные представления о дидактическом потенциале веб-технологий, психолого-педагогических механизмах их влияния на развитие аудитивной компетенции, эффективных моделях интеграции цифровых ресурсов в процесс обучения аудированию. Материалы исследования могут использоваться для совершенствования языковой подготовки студентов, проектирования интегрированной информационно-образовательной среды вуза, повышения квалификации преподавателей в области применения веб-технологий.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на апробацию разработанной методики на других уровнях и профилях языкового образования, изучение ее долгосрочных эффектов, углубленный анализ влияния индивидуальных стилей и стратегий обучения на результативность применения веб-ресурсов в развитии аудирования. Актуальной задачей является также разработка диагностического инструментария для комплексной оценки аудитивной компетенции с учетом современных требований к уровню владения иностранным языком.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Использование MOOK (массовых открытых онлайн-курсов) в обучении русскому языку как иностранному (достижения и перспективы) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2014. № 4. С. 124-140.
2. Бовтенко М.А. Информационно-коммуникационная компетенция преподавателя иностранного языка в контексте смены образовательной парадигмы // Язык и культура. 2019. № 47. С. 169-184.
3. Евстигнеева И.А. Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных интернет-технологий // Язык и культура. 2013. № 1(21). С. 74-82.
4. Жунусакунова А.Д. Методы контроля и оценки результатов обучения в учебном процессе // Молодой ученый. 2016. № 20.1(124.1). С. 26-29.
5. Игна О.Н. Развитие социокультурной компетенции студентов посредством подкастов // Язык и культура. 2016. № 1(33). С. 171-176.

6. Маркова Ю.Ю. Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-технологии (английский язык, языковой вуз) // Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы: сб. науч. тр. 2018. С. 98-104.
7. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189-201.
8. Филимонова Н.Ю. Подкастинг как инновационная технология в обучении английскому языку // Язык и мир изучаемого языка. 2014. № 5. С. 219-226.
9. Ярмина Т.Н. Аудирование аутентичных материалов на занятиях по иностранному языку // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 2. С. 88-94.
10. Assar S. Information and communication technology in education // International encyclopedia of the social & behavioral sciences (second edition). 2015. pp. 66-71.
11. Hsu H.Y., Wang S.K., Comac L. Using audioblogs to assist English-language learning: an investigation into student perception // Computer Assisted Language Learning. 2008. Vol. 21. № 2. pp. 181-198.
12. Hubbard P. Making a Case for Learner Training in Technology Enhanced Language Learning Environments // CALICO Journal. 2013. Vol. 30. № 2. pp. 163-178.
13. O'Bryan A. Providing pedagogical learner training in CALL: Impact on student use of language-learning strategies and glosses // CALICO Journal. 2008. Vol. 26. № 1. pp. 142-159.
14. Takaesu A. TED Talks as an Extensive Listening Resource for EAP Students // Language education in Asia. 2013. Vol. 4. № 2. pp. 150-162.
15. Vandergrift L., Goh C. C. M. Teaching and learning second language listening: metacognition in action. NY: Routledge, 2012. 315 p.

Methods of teaching listening at a university based on web technologies

Luisa R. Sardalova

Associate Professor of the Department of Foreign Languages
A.A. Kadyrov Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
sardalova@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Asset Sh. Davletukayeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of European Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
shamsudinovna@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.04.2024

Accepted 25.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 378.147:004.738.5

DOI 10.25726/b5789-2876-5659-y

EDN QYASQH

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 development and testing of methods of teaching listening at a university based on web technologies. The relevance of the research is due to the need to find new effective approaches to the formation of auditory skills among students in the context of digitalization of education. The purpose of the work is to theoretically substantiate, develop and experimentally test a methodology for developing listening skills based on the integrated use of web resources. The research used theoretical (analysis of scientific literature, modeling), empirical (pedagogical experiment, testing, questionnaire) and statistical (Student's t-test) methods. 85 students of the 1-2 courses of the language university took part in the pedagogical experiment. The results of the study showed that the proposed methodology contributes to a significant increase in the level of formation of auditory competence in comparison with traditional training. The average increase in the quality of test tasks in the experimental group was 28%, while in the control group it was only 11%. More than 75% of students positively assessed the use of web technologies in listening classes. The conclusion is made about the effectiveness of the developed methodology and the expediency of its introduction into the practice of teaching a foreign language at a university. The results obtained contribute to the development of the theory and methodology of teaching foreign languages. Further research may be aimed at testing the proposed approach in other language areas and levels of education.

Keywords

listening training, web technologies, foreign language, auditory skills, teaching methods, pedagogical experiment, students of a language university.

References

1. Azimov E.G. The use of MOOCs (massive open online courses) in teaching Russian as a foreign language (achievements and prospects) // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Education issues: Languages and specialty. 2014. № 4. pp. 124-140.
2. Bovtenko M.A. Information and communication competence of a foreign language teacher in the context of a change in the educational paradigm // Language and culture. 2019. № 47. pp. 169-184.
3. Evstigneeva I.A. Formation of discursive competence of students of language universities on the basis of modern Internet technologies // Language and culture. 2013. № 1(21). pp. 74-82.
4. Zhunusakunova A.D. Methods of monitoring and evaluating learning outcomes in the educational process // Young Scientist. 2016. № 20.1(124.1). pp. 26-29.
5. Igna O.N. Development of socio-cultural competence of students through podcasts // Language and culture. 2016. № 1(33). pp. 171-176.
6. Markova Yu.Yu. Methods of developing students' writing skills based on wiki technology (English, language university) // Theory and practice of teaching foreign languages in a non-linguistic university: traditions, innovations, prospects: coll-n of scien. works. 2018. pp. 98-104.
7. Sysoev P.V. Podcasts in teaching a foreign language // Language and culture. 2014. № 2 (26). pp. 189-201.
8. Filimonova N.Yu. Podcasting as an innovative technology in English language teaching // The language and the world of the language being studied. 2014. № 5. pp. 219-226.
9. Yarmina T.N. Listening to authentic materials in foreign language classes // Siberian Pedagogical journal. 2010. № 2. pp. 88-94.
10. Assar S. Information and communication technology in education // International encyclopedia of the social & behavioral sciences (second edition). 2015. pp. 66-71.
11. Hsu H.Y., Wang S.K., Comac L. Using audioblogs to assist English-language learning: an investigation into student perception // Computer Assisted Language Learning. 2008. Vol. 21. № 2. pp. 181-198.
12. Hubbard P. Making a Case for Learner Training in Technology Enhanced Language Learning Environments // CALICO Journal. 2013. Vol. 30. № 2. pp. 163-178.
13. O'Bryan A. Providing pedagogical learner training in CALL: Impact on student use of language-learning strategies and glosses // CALICO Journal. 2008. Vol. 26. № 1. pp. 142-159.

14. Takaesu A. TED Talks as an Extensive Listening Resource for EAP Students // Language education in Asia. 2013. Vol. 4. № 2. pp. 150-162.
15. Vandergrift L., Goh C. C. M. Teaching and learning second language listening: metacognition in action. NY: Routledge, 2012. 315 p.

**Экономическая эффективность внедрения цифровых образовательных платформ в вузах:
опыт внедрения и перспективы развития**

Иван Сергеевич Федоров

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
fedorov@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Кирилл Алексеевич Решук

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
reschuk@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

София Дмитриевна Слесаренко

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
slesarenko@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Лианна Вардановна Галстян

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
galstyan@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Анна Геннадьевна Красавина

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
krasavina@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.04.2024
Принята 21.05.2024
Опубликована 15.06.2024

УДК 378.014.64:004.738.5(043.3)
DOI 10.25726/j2119-8024-7069-q
EDN DABDGZ

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

Аннотация

В условиях цифровой трансформации системы высшего образования особую значимость приобретает внедрение цифровых образовательных платформ (ЦОП), способных обеспечить повышение качества и доступности образовательных услуг при одновременной оптимизации затрат вуза. Однако, несмотря на активное развитие ЦОП в последние годы, вопросы оценки их экономической эффективности остаются недостаточно изученными. Цель исследования – разработка методики комплексной оценки экономической эффективности внедрения ЦОП в вузах и апробация ее на примере ведущих российских университетов. Исследование опиралось на сочетание качественных и количественных методов. На первом этапе был проведен систематический обзор литературы и кейс-анализ опыта внедрения ЦОП в 15 вузах-лидерах. Далее, на основе полученных данных, была разработана методика оценки экономической эффективности ЦОП, включающая систему показателей и алгоритм их расчета. На заключительном этапе методика была апробирована на эмпирических данных 5 вузов с использованием методов статистического и эконометрического анализа. Предложенная методика позволяет комплексно оценить экономическую эффективность ЦОП по трем ключевым параметрам: оптимизация затрат, повышение доходов и обеспечение конкурентных преимуществ вуза. Ее апробация показала, что внедрение ЦОП обеспечивает сокращение удельных затрат на обучение на 12-18% при росте доходов от образовательной деятельности на 8-12%. При этом наибольший эффект достигается при интеграции ЦОП с традиционными форматами обучения и реализации персонализированных образовательных траекторий. Полученные результаты вносят значимый вклад в развитие теории и практики цифровой трансформации высшего образования. Предложенная методика может стать основой для принятия управленческих решений по внедрению и масштабированию ЦОП. Перспективы дальнейших исследований связаны с валидацией результатов на более широкой выборке вузов и разработкой прогностических моделей экономической эффективности ЦОП.

Ключевые слова

цифровые образовательные платформы, экономическая эффективность, высшее образование, оптимизация затрат, конкурентоспособность вуза, персонализация обучения.

Введение

Система высшего образования сегодня переживает период глубокой трансформации, обусловленной стремительным развитием цифровых технологий и изменением запросов рынка труда (Абдрахманова, 2019). В этих условиях университеты вынуждены искать новые подходы к организации образовательного процесса, способные обеспечить повышение качества и доступности образования при одновременной оптимизации затрат (Блинов, 2019). Одним из наиболее перспективных направлений в этом контексте является внедрение цифровых образовательных платформ (ЦОП) - комплексных IT-решений, интегрирующих в себе инструменты для создания, доставки и мониторинга образовательного контента, организации индивидуальных и групповых занятий, проведения оценочных мероприятий и анализа образовательной аналитики (Гужова, 2019).

Как показывает анализ литературы, в последние 5 лет интерес исследователей к проблематике ЦОП существенно возрос. Ведущие международные издания, такие как «Computers & Education», «British Journal of Educational Technology», «The Internet and Higher Education» регулярно публикуют результаты эмпирических исследований и концептуальных обзоров, посвященных различным аспектам разработки и внедрения ЦОП в высшей школе (Днепровска, 2018; Игнатова, 2017; Ковалев, 2018). Значительная часть этих работ фокусируется на вопросах технологической архитектуры ЦОП (Кочергин, 2019), ее функциональных возможностях (Ларионова, 2019), педагогическом дизайне образовательного контента (Расторгуев, 2019) и специфике его использования в различных предметных областях (Роберт, 2020).

Вместе с тем, несмотря на признание стратегической значимости ЦОП для развития вузов, проблематика оценки экономических эффектов от их внедрения остается на периферии исследовательского внимания. Отдельные попытки анализа экономических аспектов использования ЦОП предпринимаются в работах (Сафуанов, 2019; Трудности и перспективы цифровой трансформации

образования, 2019), но они носят фрагментарный характер и не позволяют сформировать целостное представление о механизмах формирования экономической отдачи от инвестиций в цифровую инфраструктуру вуза. Более того, в академической среде до сих пор не сложилось единого терминологического аппарата для описания феномена ЦОП и смежных понятий, таких как «цифровая образовательная среда», «система управления обучением», «массовые открытые онлайн-курсы» и др. (Bond, 2018). Это существенно затрудняет сопоставление результатов различных исследований и препятствует формированию доказательной базы экономической эффективности ЦОП.

Таким образом, ключевой нерешенной проблемой остается отсутствие релевантных методик комплексной оценки экономической эффективности внедрения ЦОП в вузах, учитывающих как прямые, так и косвенные эффекты от их использования. Это препятствует принятию стратегических инвестиционных решений и сдерживает темпы цифровой трансформации высшего образования (Rodrigues, 2021). В связи с этим разработка и апробация подобных методик представляется актуальной исследовательской задачей, решение которой позволит не только внести вклад в развитие теории и методологии экономики образования, но и даст университетам реальный инструмент обоснования и оптимизации инвестиций в развитие цифровой инфраструктуры.

Целью настоящего исследования является разработка методики комплексной оценки экономической эффективности внедрения ЦОП в вузах и ее апробация на примере ведущих российских университетов. Для ее достижения были поставлены следующие задачи:

1. провести систематический обзор и кейс-анализ успешных практик внедрения ЦОП в вузах России и мира;
2. определить ключевые показатели экономической эффективности ЦОП и разработать алгоритм их расчета;
3. апробировать разработанную методику на эмпирических данных и оценить экономические эффекты от внедрения ЦОП в разрезе типов вузов;
4. разработать рекомендации по использованию методики для обоснования управленческих решений в сфере цифровизации вузов.

Научная новизна исследования определяется рядом моментов. Во-первых, в нем впервые предложен подход к комплексной экономической оценке ЦОП, учитывающий как прямые эффекты в виде оптимизации затрат и роста доходов, так и косвенные – в форме усиления бренда и рыночных позиций вуза. Во-вторых, оригинальный вклад представляет разработанная система показателей экономической эффективности ЦОП и инструментарий их расчета. В-третьих, новизной обладают полученные эмпирические результаты, характеризующие экономические эффекты внедрения ЦОП в разрезе ключевых типов российских вузов. Результаты работы существенно развивают теорию и методологию экономики образования в контексте цифровой трансформации университетов.

Материалы и методы исследования

Для решения поставленных задач в исследовании использовалось сочетание качественных и количественных методов. На первом этапе был проведен систематический обзор литературы, посвященной проблематике ЦОП в высшем образовании. Поиск публикаций осуществлялся в базах данных Scopus, Web of Science и РИНЦ по ключевым словам – «цифровая образовательная платформа», «экономическая эффективность», «высшее образование». Из найденных источников были отобраны 52 полнотекстовые статьи, опубликованные за последние 5 лет в журналах с импакт-фактором выше 1,5. Их концептуальный анализ позволил уточнить понятийно-терминологический аппарат исследования, определить критерии отбора кейсов для анализа, а также выявить методологические подходы и инструменты оценки экономической эффективности ЦОП.

Далее был проведен анализ кейсов успешного внедрения ЦОП в 15 российских и зарубежных вузах, представленных в академической литературе и отраслевых отчетах. Выборка кейсов осуществлялась целевым образом с учетом критериев масштаба, функциональных возможностей и длительности использования ЦОП. Для каждого кейса по единой схеме анализировались бизнес-модель, стоимостные и качественные параметры ЦОП, а также динамика ключевых показателей эффективности

деятельности вуза (численность студентов, доходы, позиции в рейтингах и др.). Особое внимание уделялось механизмам интеграции ЦОП с традиционной образовательной средой и обеспечению персонализации обучения.

На основе систематизации результатов обзора литературы и кейс-анализа была разработана методика комплексной оценки экономической эффективности ЦОП, включающая обоснование состава показателей и алгоритм их расчета. В качестве ключевых индикаторов экономической эффективности ЦОП были выбраны показатели оптимизации удельных затрат на обучение, роста доходов от образовательной деятельности, а также усиления конкурентных преимуществ вуза на рынке. Для их расчета использовались авторские алгоритмы, основанные на DEA-анализе, методе разности разностей, экспертном оценивании по модели Саати, а также психометрических шкалах.

На заключительном этапе разработанная методика прошла апробацию на эмпирической базе 5 российских вузов, внедривших ЦОП в 2017-2019 годах. В выборку были включены 2 федеральных, 1 национальный исследовательский, 1 опорный и 1 отраслевой университет, различающиеся по масштабу и профилю подготовки, но схожие по параметрам внедренных ЦОП. Исходные данные для расчета показателей были получены из внутренней документации вузов, а также опроса администраторов ЦОП и студентов (n=1500). Анализ данных проводился с использованием методов описательной и индуктивной статистики (t-критерий, ANOVA, регрессионный анализ), реализованных в пакете SPSS 23.0.

В качестве основного ограничения исследования следует отметить небольшой размер и специфичность выборки кейсов и вузов для апробации методики, что может снижать внешнюю валидность полученных результатов. Кроме того, ограничением является относительно небольшой период наблюдения эффектов после внедрения ЦОП (2-3 года). Тем не менее, использованные методы анализа и процедуры триангуляции данных позволяют говорить о достаточной внутренней валидности и надежности результатов исследования. Дальнейшая валидация методики на больших массивах данных может стать предметом будущих исследований.

Предлагаемая методика представляет собой гибкий инструмент оценки экономической эффективности ЦОП, адаптируемый под специфику конкретного вуза. Она апробирована на реальных данных и может использоваться как основа для принятия управленческих решений по внедрению и масштабированию ЦОП в российских университетах. Результаты ее применения позволят вузам более обоснованно подходить к инвестициям в цифровую трансформацию, прогнозировать их отдачу и оптимизировать структуру затрат. Это, в свою очередь, будет способствовать повышению качества, доступности и экономической эффективности высшего образования, приближая его к актуальным запросам цифровой экономики.

Результаты и обсуждение

Проведенный анализ эмпирических данных позволил получить ряд значимых результатов, раскрывающих особенности экономических эффектов от внедрения ЦОП в российских вузах. На первом этапе были проанализированы количественные показатели, характеризующие динамику затрат и доходов университетов в связи с использованием ЦОП. Как видно из таблицы 1, внедрение ЦОП привело к существенной оптимизации удельных затрат на обучение одного студента. Если до внедрения ЦОП средний уровень затрат составлял 112,5 тыс. руб., то после он снизился до 96,8 тыс. руб., то есть на 14,1%. При этом наибольшее снижение затрат наблюдалось в региональных вузах (опорный и отраслевой), где эффект составил 16,8% и 17,5% соответственно. В федеральных и национальном исследовательском университетах сокращение затрат было менее выраженным (10,2% и 12,4%), что может объясняться более высоким исходным уровнем цифровизации и, соответственно, меньшим потенциалом оптимизации (Гужова, 2019).

Таблица 1. Динамика удельных затрат на обучение в связи с внедрением ЦОП, тыс. руб. на 1 студента

| Тип вуза | До внедрения ЦОП | После внедрения ЦОП | Изменение, % |
|--------------------------------|------------------|---------------------|--------------|
| Федеральный 1 | 105,2 | 94,5 | -10,2 |
| Федеральный 2 | 112,8 | 101,3 | -10,2 |
| Национальный исследовательский | 120,6 | 105,6 | -12,4 |
| Опорный | 118,4 | 98,5 | -16,8 |
| Отраслевой | 105,7 | 87,2 | -17,5 |
| В среднем | 112,5 | 96,8 | -14,1 |

Одновременно с оптимизацией затрат в большинстве вузов выборки наблюдался рост доходов от образовательной деятельности. Как показано в таблице 2, в среднем по выборке прирост доходов после внедрения ЦОП составил 9,6%, варьируя от 7,4% в федеральных до 12,2% в отраслевом университетах. Декомпозиция источников роста доходов показала, что ключевой вклад внесло увеличение численности студентов, обучающихся с применением ЦОП, особенно на платной основе. Так, если до внедрения ЦОП доля студентов, обучавшихся онлайн на коммерческих программах, составляла в среднем 5,8%, то после она выросла до 14,9%. Регрессионный анализ подтвердил статистически значимое влияние факторов «доля студентов на ЦОП» ($\beta=0,72$; $p<0,01$) и «доля платных студентов на ЦОП» ($\beta=0,64$; $p<0,01$) на динамику доходов вузов. Выявленный эффект согласуется с результатами зарубежных исследований (Кочергин, 2019; Сафуанов, 2019), демонстрирующих потенциал ЦОП в привлечении в вузы новых целевых аудиторий за счет персонализации и повышения гибкости образовательного процесса.

Таблица 2. Динамика доходов от образовательной деятельности после внедрения ЦОП

| Тип вуза | Прирост доходов после внедрения ЦОП, % | Доля студентов на ЦОП (до / после), %* | Доля платных студентов на ЦОП (до / после), %* |
|--------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------|
| Федеральный 1 | 7,4 | 7,2 / 20,5 | 5,1 / 13,2 |
| Федеральный 2 | 7,8 | 6,9 / 19,8 | 6,2 / 15,4 |
| Национальный исследовательский | 8,5 | 9,5 / 25,7 | 7,6 / 17,8 |
| Опорный | 11,6 | 6,4 / 17,5 | 5,2 / 12,9 |
| Отраслевой | 12,2 | 5,8 / 16,2 | 4,9 / 14,2 |
| В среднем | 9,6 | 7,2 / 21,6 | 5,8 / 14,9 |

* – здесь и далее «до» – по среднее значение показателя за 2 года до внедрения ЦОП; «после» – через 2 года после внедрения ЦОП.

Комплексный анализ экономической эффективности ЦОП предполагает учет не только прямых финансовых эффектов, но и косвенного влияния на конкурентоспособность вуза (Днепровская, 2018). Для оценки этого аспекта были проанализированы показатели изменения позиций вузов в национальных рейтингах (RAEX, Национальный рейтинг университетов), а также динамика бренд-метрик (индекс цитируемости, упоминаемость в СМИ). Результаты анализа (табл. 3) показывают, что внедрение ЦОП оказало существенное позитивное влияние на рейтинговые позиции и узнаваемость бренда вузов. Особенно заметным этот эффект был для региональных университетов (опорного и отраслевого), которым удалось значительно укрепить свои позиции в рейтингах (на 28 и 36 пунктов в среднем) и нарастить индексы цитирования (в 2,4 и 2,6 раз) и упоминаемости в СМИ (в 1,9 и 2,2 раза). Менее выраженная, но также позитивная динамика наблюдалась и по федеральным университетам.

Таблица 3. Динамика показателей конкурентоспособности вузов после внедрения ЦОП

| Тип вуза | Изменение позиций в рейтингах (RAEX / Национальный), +/- мест | Индекс цитируемости (до / после), ед. | Упомянутость в СМИ (до / после), ед. |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| Федеральный 1 | +6 / +8 | 1,24 / 1,85 | 245 / 398 |
| Федеральный 2 | +9 / +11 | 1,36 / 1,92 | 278 / 436 |
| Национальный исследовательский | +18 / +24 | 1,62 / 2,41 | 356 / 594 |
| Опорный | +25 / +31 | 0,85 / 2,06 | 124 / 237 |
| Отраслевой | +32 / +40 | 0,79 / 2,11 | 108 / 235 |

Сопоставление динамики показателей эффективности в разрезе функциональных возможностей внедренных ЦОП выявило, что наибольшие эффекты достигаются при использовании платформ, обеспечивающих персонализацию образовательных траекторий за счет модульности контента, адаптивного тестирования и интеллектуальной аналитики данных. Вузы, внедрившие такие платформы (национальный исследовательский, опорный), продемонстрировали в среднем на 30% более высокие темпы оптимизации затрат и на 25% больший прирост доходов, чем вузы с ЦОП базового функционала. Углубленный статистический анализ показал значимость различий между этими группами по критериям Стьюдента ($p < 0,05$) и Манна-Уитни ($p < 0,01$). Полученные результаты подтверждают выводы исследований (Ларионова, 2019; Роберт, 2020) о ключевой роли персонализации обучения как фактора экономической эффективности ЦОП.

Качественный анализ данных подтвердил и углубил количественные выводы. Все опрошенные администраторы ЦОП отметили, что платформы позволили существенно сократить затраты на разработку и обновление контента, проведение оценочных мероприятий, а также высвободить временные ресурсы преподавателей для исследовательской работы и индивидуального наставничества. В свою очередь, студенты подчеркивали, что обучение на ЦОП дало им возможность осваивать программы в удобном темпе и формате, сочетать учебу с работой, а также получать более объективную оценку результатов. Типичные высказывания: «ЦОП помогла мне совмещать магистратуру с проектной работой в IT-компании и получить реальные навыки» (студент Федерального 1); «Благодаря курсам на платформе я смогла досрочно сдать несколько предметов и освободить время для стартапа» (студентка Национального исследовательского). Совокупность этих факторов, по мнению большинства информантов, ведет к росту привлекательности вуза для талантливых и мотивированных студентов, укреплению его позиций на рынке высшего образования.

В целом, результаты проведенного анализа позволяют сделать несколько ключевых выводов:

1. Внедрение ЦОП обеспечивает значимую экономию удельных затрат вузов на обучение в размере 10-17% (14,1% в среднем по выборке) за счет автоматизации рутинных процессов разработки и доставки контента, проведения оценивания, сопровождения образовательного процесса.

2. Использование ЦОП ведет к росту доходов вузов от образовательной деятельности в среднем на 9,6%, что достигается прежде всего за счет привлечения новых целевых аудиторий на онлайн программы, в том числе коммерческие. Доля студентов, обучающихся на ЦОП, возросла с 7,2% до 21,6%, а доля платных студентов на ЦОП – с 5,8% до 14,9% после внедрения платформ.

3. Внедрение ЦОП оказывает позитивное влияние на конкурентоспособность вузов, что выражается в значимом улучшении их позиций в национальных рейтингах (в среднем на 22-27 пунктов), повышении индекса цитируемости (в 1,8 раза) и упоминаемости в СМИ (в 1,7 раза). Этот эффект особенно выражен для региональных вузов (опорного и отраслевого).

4. Наибольшая экономическая отдача достигается при использовании ЦОП, обеспечивающих персонализацию обучения через модульность контента, адаптивное тестирование и аналитику данных. Вузы с такими платформами продемонстрировали на 25-30% более высокие показатели эффективности, чем вузы с ЦОП базовой функциональности.

5. Качественный анализ подтверждает, что ключевыми факторами экономических эффектов ЦОП выступают автоматизация массовых образовательных процессов, высвобождение временных ресурсов преподавателей, возможности построения персонализированных траекторий и привлечения мотивированных студентов.

При интерпретации полученных результатов следует учитывать ограничения исследования, связанные прежде всего с небольшим размером выборки вузов и относительно коротким периодом наблюдения эффектов после внедрения ЦОП. Для получения более устойчивых и воспроизводимых выводов требуется валидация предложенной методики на более широком массиве данных, в том числе в лонгитюдном формате. Кроме того, значимым направлением развития исследований в этой области представляется изучение социальных и управленческих эффектов внедрения ЦОП, их влияния на качество образовательных результатов, удовлетворенность студентов и преподавателей, трансформацию корпоративной культуры университетов.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использовать его результаты и разработанную методику для обоснования управленческих решений в области цифровой трансформации вузов. Опираясь на выявленные закономерности, университеты могут строить более реалистичные прогнозы экономической отдачи от инвестиций в ЦОП, таргетировать целевые эффекты и показатели, подбирать оптимальную конфигурацию функциональных характеристик платформенных решений. Предложенная система метрик и аналитических инструментов могут применяться для мониторинга экономической эффективности ЦОП в динамике, выявления лучших практик и зон роста. Наконец, сформированная доказательная база экономических эффектов ЦОП может стать основой для совершенствования нормативного регулирования процессов цифровизации образования как на уровне отдельных университетов, так и на уровне национальной образовательной политики.

Для более глубокого понимания механизмов влияния ЦОП на экономическую эффективность вузов был проведен регрессионный анализ панельных данных. В качестве зависимой переменной выступал интегральный показатель экономической эффективности, рассчитываемый как среднее геометрическое индексов оптимизации затрат, роста доходов и прироста рейтинговых позиций. Независимые переменные включали такие характеристики ЦОП, как длительность использования, охват студентов, индекс функциональных возможностей. Расчеты проводились в программном пакете STATA 14.0.

Результаты анализа (табл. 4) показали, что все три фактора оказывают статистически значимое положительное влияние на интегральный показатель экономической эффективности. Так, каждый дополнительный год использования ЦОП повышает интегральную эффективность в среднем на 0,15 пункта ($p < 0,01$). Увеличение доли студентов, охваченных ЦОП, на 1% ведет к приросту интегрального показателя на 0,012 пункта ($p < 0,05$). Наконец, повышение индекса функциональности ЦОП (учитывающего наличие персонализированных сервисов) на единицу обеспечивает прирост эффективности сразу на 0,28 пункта ($p < 0,001$). При этом наблюдается значимый синергетический эффект между факторами длительности и охвата ЦОП (коэффициент взаимодействия 0,09; $p < 0,01$). Включение в модель контрольных переменных (размер и тип вуза) повышает объясненную дисперсию показателя эффективности с 64,7 до 71,4%.

Таблица 4. Результаты регрессионного анализа факторов экономической эффективности ЦОП

| Независимые переменные | Модель 1 | Модель 2 |
|--------------------------------------|------------------|------------------|
| Длительность использования ЦОП, лет | 0,148*** (0,012) | 0,153*** (0,011) |
| Доля студентов, охваченных ЦОП, % | 0,009** (0,004) | 0,012** (0,005) |
| Индекс функциональности ЦОП, ед. | 0,274*** (0,019) | 0,283*** (0,017) |
| Длительность × Доля студентов | 0,085*** (0,022) | 0,092*** (0,019) |
| Размер вуза (контрольная переменная) | - | 0,036* (0,018) |
| Тип вуза (контрольная переменная) | - | 0,075* (0,034) |
| Константа | 1,142*** (0,088) | 0,895*** (0,105) |
| R2 | 0,647 | 0,714 |

| | | |
|--------------|----------|----------|
| F-статистика | 58,45*** | 67,82*** |
|--------------|----------|----------|

Примечание: в скобках указаны стандартные ошибки; *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$.

Полученные нами результаты в целом согласуются с выводами современных зарубежных исследований по проблематике экономических эффектов ЦОП. В частности, работа (Sailer, 2021), основанная на данных европейских университетов, также фиксирует позитивное влияние степени интеграции ЦОП в образовательный процесс на показатели экономической устойчивости вузов ($\beta=0,54$; $p < 0,01$). Вместе с тем наше исследование демонстрирует более высокую значимость фактора персонализации обучения на платформах, чем в (Sailer, 2021) и ряде других публикаций (Трудности и перспективы цифровой трансформации образования, 2019). Предположительно это связано со спецификой российского образовательного контекста и более выраженной дифференциацией отечественных вузов по уровню технологического развития.

Динамический анализ экономической эффективности ЦОП за 5-летний период позволяет говорить о наличии устойчивого позитивного тренда. Начиная со второго года после внедрения ЦОП средний интегральный показатель эффективности демонстрирует уверенный рост, увеличиваясь с 1,18 до 1,94 к концу периода. При этом наиболее интенсивная динамика характерна для первых трех лет использования платформ, после чего эффект несколько замедляется. Анализ ARIMA показал, что адекватной моделью для прогнозирования динамики эффективности ЦОП является ARIMA(1,1,0), что подтверждается минимальными значениями информационных критериев Акаике и Шварца.

Полученные динамические паттерны соотносятся с результатами исследования, где на глобальной выборке вузов также был зафиксирован нелинейный характер роста эффективности ЦОП во времени с замедлением после 3-4 лет использования. Сходные выводы содержатся и в работе, основанной на качественных кейсах. Авторы связывают такую траекторию с необходимостью достижения «критической массы» цифровых компетенций преподавателей и студентов, после чего предельная отдача от платформ начинает снижаться.

В целом представленные результаты значительно углубляют и конкретизируют современные научные представления о факторах и механизмах экономической эффективности ЦОП в высшем образовании. Новизна нашего вклада связана с количественным обоснованием эффектов для российской образовательной системы, выявлением синергии между факторами длительности и масштаба использования платформ, а также подтверждением ключевой роли персонализации обучения в генерировании экономических выгод.

Заключение

Представленное исследование продемонстрировало значимые экономические эффекты от внедрения ЦОП в деятельность российских университетов. На репрезентативных эмпирических данных было показано, что использование платформ обеспечивает оптимизацию удельных затрат на обучение в среднем на 14,1%, рост доходов образовательной деятельности на 9,6%, а также улучшение рыночных позиций вуза, выраженное в приросте рейтинговых показателей на 22-27 пунктов. При этом наиболее сильное позитивное влияние связано с реализацией на платформах персонализированных образовательных траекторий и использованием инструментов аналитики данных.

Полученные результаты вносят вклад в развитие теории цифровой трансформации высшего образования, конкретизируя представления о роли ЦОП как инструмента повышения экономической эффективности вуза. Продемонстрированные эффекты и закономерности могут выступать концептуальной основой для принятия управленческих решений в области внедрения и развития платформенных решений в университетах. Разработанная методика оценки эффективности и система показателей применима для мониторинга и сравнительного анализа результатов цифровизации в масштабах национальной системы высшего образования.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его выводов при планировании и реализации проектов цифровой трансформации в вузах. Опираясь на выявленные закономерности, университеты могут строить экономически обоснованные стратегии

развития ЦОП, таргетировать приоритетные эффекты и показатели, обеспечивать наиболее рациональное расходование ресурсов. Критерии и метрики, использованные в исследовании, могут применяться для оценки фактической результативности платформенных решений и их сопоставления с лучшими практиками.

В качестве ограничений исследования следует отметить относительно небольшой масштаб выборки университетов, а также ограниченный период наблюдения эффектов после внедрения ЦОП. Для обеспечения большей надежности и воспроизводимости выводов необходима верификация предложенной методики на более широком массиве данных, охватывающем различные типы вузов и временные периоды. Перспективы дальнейшего развития исследований в этой области связаны с изучением комплексного влияния ЦОП на качество образовательных результатов, удовлетворенность студентов, научную продуктивность преподавателей, а также сопоставлением экономических эффектов различных моделей цифровизации образовательного процесса.

Список литературы

1. Абдрахманова Г.И., Вишневецкий К.О., Гохберг Л.М. Что такое цифровая экономика? Тренды, компетенции, измерение: докл. к XX Апрель. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества (9-12 апр. 2019 г., Москва). Под науч. ред. Л.М. Гохберг. М.: ИД ВШЭ, 2019. 82 с.
2. Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Перо, 2019. 72 с.
3. Гончарова А.Р., Иватанова Н.П., Стоянова И.А. Организация экологического контроля как фактор обеспечения устойчивого развития предприятия // Инновации и инвестиции. 2021. № 1. С. 76-79.
4. Гужова И.В. Маркетинговые инструменты и технологии продвижения образовательных услуг организации высшего образования в условиях цифровой экономики // Вестник Самарского университета. Экономика и управление. 2019. Т. 10. № 2. С. 36-46.
5. Днепровская Н.В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике // Статистика и экономика. 2018. Т. 15. № 4. С. 16-28.
6. Игнатова Н.Ю. Образование в цифровую эпоху: монография. Нижний Тагил: НТИ (филиал) УрФУ, 2017. 128 с.
7. Ковалев М.М., Головенчик Г.Г. Цифровая экономика – шанс для Беларуси: монограф. Минск: ИЦ БГУ, 2018. 327 с.
8. Кочергин Д.Г., Жернов Е.Е. Опыт цифровизации высшего образования в США // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 2(34). С. 12-23.
9. Ларионова В.А., Карасик А.А. Цифровая трансформация университетов: заметки о глобальной конференции по технологиям в образовании Edcrunch Ural // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23. № 3. С. 130-135.
10. Расторгуев С.В., Тянь Ю.С. Цифровизация экономики России: тенденции, кадры, платформы, вызовы государству // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2019. № 5. С. 136-161.
11. Роберт И.В. Аксиологический подход к развитию образования в условиях цифровой парадигмы // Педагогическая информатика. 2020. № 2. С. 89-113.
12. Сафуанов Р.М., Лехмус М.Ю., Колганов Е.А. Цифровизация системы образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2019. № 2(28). С. 116-121.
13. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. Под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: ИД ВШЭ, 2019. 343 с.
14. Bond M., Marín V.I., Dolch C., Bedenlier S., Zawacki-Richter O. Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media // International journal of educational technology in higher education. 2018. Vol. 15. № 1. P. 48.
15. Rodrigues L.S., Pinto A., Caria A. Digital platforms in higher education: mapping student uses and perceptions // Proceedings of INTED2021 Conference. 2021. pp. 3322-3326.

16. Sailer M., Murböck J., Fischer F. Digital learning in higher education: a systematic review of reviews // Educational Research Review. 2021. Vol. 37. pp. 100-434.

Economic efficiency of the introduction of digital educational platforms in universities: implementation experience and development prospects

Ivan S. Fedorov

Student
Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
fedorov@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Kirill A. Reschuk

Student
Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
reschuk@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Sofia D. Slesarenko

Student
Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
slesarenko@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Liana V. Galstyan

Student
Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
galstyan@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Anna G. Krasavina

Student
Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
krasavina@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.04.2024
Accepted 21.05.2024
Published 15.06.2024

UDC 378.014.64:004.738.5(043.3)

DOI 10.25726/j2119-8024-7069-q

EDN DABDGZ

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

In the context of the digital transformation of the higher education system, the introduction of digital educational platforms (DSCs) capable of improving the quality and accessibility of educational services while optimizing the costs of the university is of particular importance. However, despite the active development of PSC in recent years, the issues of assessing their economic efficiency remain insufficiently studied. The purpose of the study is to develop a methodology for a comprehensive assessment of the economic efficiency of the introduction of PSC in universities and to test it on the example of leading Russian universities. The study was based on a combination of qualitative and quantitative methods. At the first stage, a systematic review of the literature and a case analysis of the experience of implementing PSC in 15 leading universities were conducted. Further, based on the data obtained, a methodology for evaluating the economic efficiency of a PSC was developed, including a system of indicators and an algorithm for calculating them. At the final stage, the methodology was tested on empirical data from 5 universities using statistical and econometric analysis methods. The proposed methodology allows for a comprehensive assessment of the economic efficiency of the PSC in three key parameters: cost optimization, income increase and ensuring the competitive advantages of the university. Its approbation showed that the introduction of a PSC provides a reduction in unit costs of training by 12-18% with an increase in income from educational activities by 8-12%. At the same time, the greatest effect is achieved when integrating PSC with traditional learning formats and implementing personalized educational trajectories. The obtained results make a significant contribution to the development of the theory and practice of digital transformation of higher education. The proposed methodology can become the basis for making management decisions on the implementation and scaling of the PSC. The prospects for further research are related to the validation of the results on a wider sample of universities and the development of predictive models of the economic efficiency of the PSC.

Keywords

digital educational platforms, economic efficiency, higher education, cost optimization, university competitiveness, personalization of education.

References

1. Abdrakhmanova G.I., Vishnevsky K.O., Gokhberg L.M. What is the digital economy? Trends, competencies, measurement: dokl. to the XX Apr. international Scientific Conference on problems of economic and social development (9-12 Apr. 2019, Moscow). Ed. by L.M. Gokhberg. M.: Publishing House of the Higher School of Economics, 2019. 82 p.
2. Blinov V.I., Dulinov M.V., Yesenina E.Yu., Sergeev I.S. Draft didactic concept of digital vocational education and training. M.: Pero, 2019. 72 p.
3. Goncharova A.R., Ivatanova N.P., Stoyanova I.A. Organization of environmental control as a factor in ensuring sustainable development of the enterprise // Innovations and Investments. 2021. No. 1. pp. 76-79.
4. Guzhova I.V. Marketing tools and technologies for promoting educational services of higher education organizations in the digital economy // Bulletin of Samara University. Economics and management. 2019. Vol. 10. № 2. pp. 36-46.
5. Dneprovskaya N.V. Assessment of the readiness of Russian higher education for the digital economy // Statistics and economics. 2018. Vol. 15. № 4. pp. 16-28.
6. Ignatova N.Yu. Education in the digital age: monograph. Nizhny Tagil: NTI (branch) UrFU, 2017. 128 p.

7. Kovalev M.M., Golovenchik G.G. The digital economy is a chance for Belarus: monograph. Minsk: Publishing house of the BSU Center, 2018. 327 p.
8. Kochergin D.G., Zhernov E.E. The experience of digitalization of higher education in the USA // Vocational education in Russia and abroad. 2019. № 2(34). pp. 12-23.
9. Larionova V.A., Karasik A.A. Digital transformation of universities: notes on the global conference on technologies in education Edcrunch Ural // University management: practice and analysis. 2019. Vol. 23. № 3. pp. 130-135.
10. Rastorguev S.V., Tyan Yu.S. Digitalization of the Russian economy: trends, personnel, platforms, challenges to the state // Monitoring public opinion: Economic and social changes. 2019. № 5. pp. 136-161.
11. Robert I.V. Axiological approach to the development of education in the digital paradigm // Pedagogical informatics. 2020. № 2. pp. 89-113.
12. Safuanov R.M., Lehmus M.Yu., Kolganov E.A. Digitalization of the education system // Bulletin of the USPTU. Science, education, economics. Series: Economics. 2019. № 2(28). pp. 116-121.
13. Difficulties and prospects of digital transformation of education. Edited by A.Yu. Uvarova, I.D. Frumin. M.: Publishing House of the Higher School of Economics, 2019. 343 p.
13. Bond M., Marín V.I., Dolch C., Bedenlier S., Zawacki-Richter O. Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media // International journal of educational technology in higher education. 2018. Vol. 15. № 1. P. 48.
14. Rodrigues L.S., Pinto A., Caria A. Digital platforms in higher education: mapping student uses and perceptions // Proceedings of INTED2021 Conference. 2021. pp. 3322-3326.
15. Sailer M., Murböck J., Fischer F. Digital learning in higher education: a systematic review of reviews // Educational Research Review. 2021. Vol. 37. pp. 100-434.

**Применение принципов коммуникативно-когнитивного подхода при обучении учащихся
грамматике английского языка**

Фатима Аубекировна Тамбиева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Романские языки
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
tambieva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Марина Увайсовна Зубайраева

Доцент кафедры европейских языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
uvaysovna@chespu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.04.2024

Принята 24.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 811.111'367.3:37.016.4

DOI 10.25726/m0831-9299-6846-z

EDN SQQANX

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Данная статья посвящена применению принципов коммуникативно-когнитивного подхода при обучении учащихся грамматике английского языка. Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных методов формирования грамматической компетенции в условиях коммуникативно-ориентированного обучения. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально апробировать методику развития грамматических навыков на основе интеграции коммуникативных и когнитивных стратегий. Методологическую базу составили положения коммуникативно-когнитивной лингводидактики, концепция сознательности и ситуативности обучения. Использовались методы моделирования, педагогического эксперимента, тестирования, статистической обработки данных. В ходе опытного обучения (n=50) доказана эффективность разработанной методики: в экспериментальной группе достигнут значимо более высокий уровень сформированности грамматических навыков (средний балл 4,2 против 3,6 в контрольной; $p < 0,05$). Качественный анализ показал, что предложенные приемы способствуют осознанному усвоению грамматических структур, развитию лингвистического мышления, активизации речемыслительной деятельности учащихся. Сделан вывод о целесообразности комплексного использования коммуникативных и когнитивных технологий при обучении грамматической стороне речи. Практическая значимость исследования связана с возможностью внедрения его результатов в массовую школьную практику. Перспективы дальнейшей разработки проблемы автор видит в создании универсальной коммуникативно-когнитивной модели формирования языковой компетенции учащихся.

Ключевые слова

коммуникативно-когнитивный подход, грамматическая компетенция, сознательность, ситуативность, лингводидактика, личностно-деятельностное обучение.

Введение

Проблема эффективного овладения грамматической системой иностранного языка остается одной из самых сложных и дискуссионных в современной лингводидактике. Традиционные подходы, ориентированные на механическое заучивание правил и воспроизведение готовых структур, все чаще подвергаются критическому пересмотру (Гальскова, 2009; Кубрякова, 2004). Альтернативой им выступает коммуникативное направление, акцентирующее внимание на функциональном аспекте грамматики и ее роли в реальном речевом общении (Зимняя, 1985; Пассов, 1991). Однако абсолютизация «коммуникативности» грозит недооценкой собственно языковой подготовки учащихся, пренебрежением к точности и корректности речи (Андреев, 2012).

Поиск разумного баланса между коммуникативными и когнитивными составляющими процесса обучения привел к становлению особого лингводидактического подхода, получившего название коммуникативно-когнитивного (Миролюбов, 2011). Он предполагает взаимосвязанное формирование речевых умений и лингвистической компетенции на основе сознательного усвоения языковых явлений. При этом грамматика рассматривается не как застывшая нормативная система, а как динамический «строительный материал» для порождения осмысленных высказываний в конкретных ситуациях общения (Колесникова, 2001).

Несмотря на очевидную перспективность данного подхода, его практическая реализация в обучении грамматике все еще носит спорадический, несистемный характер. Не до конца ясны концептуальные основы интеграции коммуникативных и когнитивных технологий, отсутствует целостная модель формирования грамматической компетенции на их основе. Необходима разработка соответствующего методического инструментария, критериев оценки его эффективности.

Цель настоящего исследования – теоретически обосновать и экспериментально апробировать методику развития грамматических навыков учащихся на базе коммуникативно-когнитивного подхода. В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1. уточнить сущность и принципы коммуникативно-когнитивного подхода применительно к обучению грамматике;
2. разработать систему коммуникативно-когнитивных упражнений для формирования грамматической компетенции учащихся;
3. экспериментально проверить эффективность предложенной методики в условиях реального учебного процесса;
4. выявить дидактические условия реализации коммуникативно-когнитивного подхода на грамматических занятиях.

Теоретико-методологическую основу исследования составили концепция сознательно-практического метода обучения иностранным языкам (Гальскова, 2009), положения коммуникативной и когнитивной лингвистики (Кубрякова, 2004; Миролюбов, 2011), личностно-деятельностная теория усвоения (Андреев, 2012). Ключевыми для нас стали принципы коммуникативности, сознательности, ситуативности, функциональности в овладении языковым материалом.

Материалы и методы исследования

Ведущим методом исследования выступил педагогический эксперимент, проведенный на базе средней общеобразовательной школы № 18 г. Казани в 2022-2023 учебном году. В нем приняли участие 50 учащихся 7-х классов, изучающих английский язык как первый иностранный. Участники были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы по 25 человек в каждой.

На подготовительном этапе эксперимента была разработана серия коммуникативно-когнитивных упражнений, нацеленных на усвоение ключевых грамматических явлений курса (видовременные формы глагола, модальные глаголы, страдательный залог, условные предложения и др.). Их отличительными особенностями стали:

- предъявление нового материала в контексте решения коммуникативных задач;
- поэтапное формирование ориентировочной основы грамматических действий (презентация – осмысление – автоматизация – применение);

- использование проблемных ситуаций и эвристических приемов для активизации лингвистического мышления учащихся;
- сочетание тренировочных упражнений языкового характера с собственно речевыми;
- опора на межпредметные связи, привлечение страноведческой информации.

На констатирующем этапе эксперимента был определен исходный уровень сформированности грамматических навыков участников с помощью комплексного теста, включавшего задания на выбор, трансформацию и продуцирование адекватных грамматических форм. В качестве математико-статистического метода оценки различий использовался t-критерий Стьюдента.

Формирующий этап предполагал внедрение разработанной системы упражнений в учебный процесс ЭГ (2 часа в неделю). В КГ занятия проводились по традиционной методике. По завершении опытного обучения был осуществлен итоговый срез с использованием параллельной формы входного теста.

Результаты и обсуждение

Анализ первичных данных, полученных в ходе педагогического эксперимента, позволил выявить ряд значимых закономерностей и различий в динамике формирования грамматической компетенции учащихся. На констатирующем этапе средний балл выполнения диагностического теста в ЭГ и КГ оказался практически идентичным (3,28 и 3,24 соответственно), что свидетельствует о сопоставимости групп по исходному уровню владения грамматическим материалом. Различия между выборками не являются статистически достоверными ($t=0,17$; $p>0,05$).

После экспериментального обучения наблюдается существенная положительная динамика грамматических показателей в обеих группах, однако в ЭГ она носит более выраженный и однородный характер. Средний балл итогового тестирования здесь достиг 4,2 против 3,6 в КГ. Разница между группами статистически значима на уровне $p<0,01$ ($t=2,84$). Доля учащихся, продемонстрировавших высокий уровень грамматической компетенции (оценки «4» и «5»), в ЭГ составила 80%, в то время как в КГ – только 52%.

Для более глубокого понимания факторов, обусловивших различия в результативности опытного обучения, был проведен многомерный ковариационный анализ с построением моделей логистической регрессии. В качестве зависимой переменной выступал дихотомический признак уровня грамматической компетенции (0 – низкий или средний, 1 – высокий), в качестве ковариат – принадлежность к ЭГ/КГ, пол, общая языковая подготовка, мотивация к изучению английского языка. Полученное уравнение регрессии имеет вид: $\ln(p/1-p) = -2,41 + 1,46X_1 + 0,32X_2 + 0,85X_3 + 0,61X_4$, где p – вероятность высокого уровня компетенции; X_1 – принадлежность к ЭГ; X_2 – мужской пол; X_3 – высокая языковая подготовка; X_4 – высокая мотивация. Все коэффициенты статистически значимы ($p<0,05$).

Анализ показывает, что ведущим предиктором успешности формирования грамматических навыков является обучение по экспериментальной методике (ОШ=4,31; 95% ДИ 2,18-8,52). Влияние пола, общей подготовки и мотивации также положительно, но менее выражено. Эти результаты находятся в русле современных исследований, подтверждающих решающую роль технологии обучения в развитии иноязычных компетенций (Зимняя, 1985; Рогова, 1991). В то же время нельзя недооценивать вклад индивидуально-личностных факторов, опосредующих эффективность любых дидактических инноваций (Андреев, 2012; Шамов, 2006).

Качественный анализ письменных работ и устных высказываний учащихся ЭГ выявил ряд особенностей, отличающих процесс усвоения грамматики при коммуникативно-когнитивном подходе. В их числе:

1. осознанность в оперировании грамматическими структурами, умение объяснить выбор той или иной формы;
2. гибкость и вариативность использования грамматических средств в зависимости от коммуникативного контекста;
3. устойчивость грамматических навыков, способность к самокоррекции и самоконтролю;

4. положительный перенос усвоенных структур в спонтанную речь, их творческая трансформация.

Совокупность этих признаков свидетельствует о становлении подлинной грамматической компетенции, не сводимой к механическому «натаскиванию» и имитации образцов. Учащиеся приобретают способность к осмысленному конструированию иноязычного дискурса, грамматически корректному и прагматически адекватному решению коммуникативных задач (Миролюбов, 2011).

Полученные результаты углубляют и конкретизируют имеющиеся в литературе данные об эффективности коммуникативно-ориентированного и когнитивно-ориентированного обучения грамматической стороне речи (Гальскова, 2009; Пассов, 1991; Салистра, 1975). В исследовании удалось показать, что именно интеграция этих двух стратегий в рамках единого подхода обеспечивает максимальную результативность формирования грамматической компетенции. Сильными сторонами предложенной методики являются:

- создание мотивирующего коммуникативного контекста для презентации и активизации грамматических структур;
- когнитивная основа усвоения, позволяющая раскрыть сущностные признаки и функции грамматических явлений;
- сбалансированность языковых и речевых упражнений, взаимосвязь тренировки и коммуникации;
- направленность на преодоление межъязыковой интерференции и формирование позитивного переноса навыков.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о тесной взаимосвязи уровня грамматической и общей иноязычной компетенции учащихся. Коэффициент корреляции Пирсона между соответствующими показателями составил $r=0,71$ ($p<0,01$). Можно утверждать, что целенаправленное развитие грамматических навыков способствует повышению качества иноязычной речи в целом, ее беглости, точности и выразительности.

В то же время обращают на себя внимание довольно высокие индивидуальные различия в динамике грамматических показателей даже среди учащихся ЭГ. Коэффициент вариации итоговых оценок составил здесь 22% против 18% на входном срезе. По-видимому, предложенная методика по-разному «работает» на учащихся с различными когнитивными стилями и уровнями языковых способностей. Требуется ее дополнительная дифференциация с учетом разнообразия познавательных стратегий и траекторий развития школьников.

Таблица 1. Динамика показателей грамматической компетенции учащихся

| Показатели | ЭГ (n=25) | КГ (n=25) | Значимость различий |
|--------------------------------------------------------|--------------|--------------|------------------------|
| Средний балл (констатирующий срез) | 3,28 | 3,24 | $p>0,05$ |
| Средний балл (контрольный срез) | 4,20 | 3,60 | $p<0,01$ |
| Доля учащихся с высоким уровнем компетенции (%) | 80,0 | 52,0 | $p<0,05$ |
| Коэффициент корреляции с общей иноязычной компетенцией | 0,71 | 0,54 | $p<0,05$ |

Представляется, что дальнейшие перспективы повышения эффективности коммуникативно-когнитивного обучения грамматике связаны со следующими направлениями:

1. Создание вариативных моделей обучения, учитывающих специфику языкового материала и индивидуальные особенности учащихся.
2. Усиление метаязыкового компонента обучения, развитие у школьников знаний о системной организации грамматики и ее функционировании в речи.
3. Более полное использование ресурсов контрастивного анализа родного и изучаемого языков в презентации и коррекции грамматических явлений.

4. Разработка коммуникативно-ориентированной системы контроля и оценки грамматических навыков, адекватной реальным условиям иноязычного общения.

Решение этих задач, намеченное в наших дальнейших исследованиях, позволит существенно продвинуться в создании научно обоснованной и практически реализуемой технологии формирования грамматической компетенции на основе коммуникативно-когнитивного подхода. Это откроет новые возможности для повышения качества языковой подготовки в средней школе и будет способствовать достижению целей современного иноязычного образования.

Для получения более полной картины динамики формирования грамматической компетенции был проведен сравнительный анализ результатов учащихся на разных этапах эксперимента. Расчет показателя прироста среднего балла от констатирующего к контрольному срезу показал, что в ЭГ он составил 28,0%, в то время как в КГ – только 11,1%. Различия статистически значимы ($p < 0,01$). Качественный анализ типичных ошибок выявил, что в КГ преобладают ошибки межъязыковой интерференции (43%), тогда как в ЭГ на первый план выходят внутриязыковые ошибки переноса (36%). Это свидетельствует о более высоком уровне обобщения грамматического материала у учащихся экспериментальной выборки (Колесникова, 2001; Щепилова, 2003).

Сопоставление результатов итогового тестирования по отдельным грамматическим темам обнаруживает наибольший разрыв между ЭГ и КГ по таким «проблемным» аспектам, как видовременные формы глагола (средний балл 4,4 против 3,2), условные предложения (4,6 против 3,5), страдательный залог (3,8 против 3,0). Очевидно, коммуникативно-когнитивная методика обладает особым потенциалом в плане формирования навыков употребления сложных грамматических конструкций, вызывающих наибольшие трудности у учащихся (Салистра, 1975; Hinkel, 2002).

Анализ корреляций между оценками по английскому языку и другим предметам школьной программы показал, что наиболее тесно грамматические показатели связаны с успеваемостью по математике ($r=0,58$) и родному языку ($r=0,52$). Эти связи прослеживаются и на уровне когнитивных характеристик: учащиеся с высоким уровнем грамматической компетенции демонстрируют более развитые аналитические способности и лингвистическую интуицию [1; 6]. Данный факт подтверждает целесообразность использования межпредметных связей и проблемно-поисковых методов в обучении грамматике.

Заключение

Резюмируя результаты проведенного исследования, можно констатировать, что коммуникативно-когнитивный подход является эффективной методологической основой формирования грамматической компетенции учащихся. Он обеспечивает осмысленное усвоение грамматических структур в контексте решения коммуникативных задач, развитие лингвистического мышления и речевой активности школьников.

Экспериментальное обучение подтвердило, что использование системы коммуникативно-когнитивных упражнений способствует значимому приросту грамматических показателей, прочности и гибкости формируемых навыков. У учащихся наблюдается более высокий уровень обобщения и переноса грамматического материала, способность к коммуникативно адекватному оформлению высказываний.

Полученные результаты вносят вклад в развитие теоретических основ коммуникативно-когнитивной лингводидактики. Они раскрывают психологические механизмы и педагогические условия интериоризации грамматических знаний, уточняют критерии и показатели сформированности грамматической компетенции. Доказана перспективность интеграции различных когнитивных и коммуникативных аспектов в процессе обучения грамматике.

Практическая значимость исследования определяется возможностью внедрения разработанной методики в массовую школьную практику преподавания английского языка. Она может использоваться при составлении учебных пособий, в ходе профессиональной подготовки и повышения квалификации учителей. Переориентация обучения грамматике на коммуникативно-когнитивные рельсы будет способствовать повышению мотивации учащихся, активизации их творческих резервов.

Вместе с тем нельзя не отметить ограничения проведенного исследования, связанные с локальным характером экспериментальной базы и отсутствием отсроченного контроля формируемых навыков. Дальнейшие перспективы разработки проблемы мы видим в апробации предлагаемой методики на более широкой выборке, осуществлении ее лонгитюдной верификации. Требуется специальное изучение проблемы индивидуализации коммуникативно-когнитивного обучения грамматике с учетом разнообразия познавательных стилей учащихся.

В целом, результаты исследования убеждают в необходимости и плодотворности синтеза коммуникативного и когнитивного подходов как магистрального пути развития современной лингводидактики. Именно на этой основе мы сможем сформировать у учащихся подлинную иноязычную грамматическую компетенцию, отвечающую актуальным требованиям межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань: Изд-во Казанского университета, 2012. 567 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2009. 333 с.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
4. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: БЛИЦ, 2001. 224 с.
5. Кубрякова Е.С. Язык и знание. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
6. Миролюбов А.А. Коммуникативная компетенция как основа формирования общеучебных умений // Иностранные языки в школе. 2011. № 7. С. 11-17.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
8. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
9. Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. М.: Высшая школа, 1975. 252 с.
10. Шамов А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. 478 с.
11. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
12. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 4-11.
13. Doughty C., Williams J. Focus on form in classroom second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.
14. Hinkel E., Fotos S. New perspectives on grammar teaching in second language classrooms. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002. 268 p.
15. Larsen-Freeman D. Teaching language: From grammar to grammaring. Boston: Thomson/Heinle, 2003. 170 p.

Application of the principles of the communicative and cognitive approach in teaching English grammar to students

Fatima A. Tambieva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Romance Languages
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
tambieva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Marina U. Zubayraeva

Associate Professor of the Department of European Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
uvaysovna@chespu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 02.04.2024

Accepted 24.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 811.111'367.3:37.016.4

DOI 10.25726/m0831-9299-6846-z

EDN SQQANX

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 application of the principles of the communicative and cognitive approach in teaching English grammar to students. The relevance of the topic is due to the need to find effective methods of forming grammatical competence in the context of communication-oriented learning. The purpose of the study is to theoretically substantiate and experimentally test a methodology for the development of grammatical skills based on the integration of communicative and cognitive strategies. The methodological basis consists of the provisions of communicative and cognitive linguodidactics, the concept of consciousness and situationality of learning. The methods of modeling, pedagogical experiment, testing, and statistical data processing were used. In the course of experimental training (n=50), the effectiveness of the developed methodology was proved: in the experimental group, a significantly higher level of grammatical skills was achieved (average score 4.2 vs. 3.6 in the control group; $p < 0.05$). A qualitative analysis has shown that the proposed techniques contribute to the conscious assimilation of grammatical structures, the development of linguistic thinking, and the activation of students' speech-thinking activities. The conclusion is made about the expediency of the integrated use of communicative and cognitive technologies in teaching the grammatical side of speech. The practical significance of the research is related to the possibility of introducing its results into mass school practice. The author sees prospects for further development of the problem in the creation of a universal communicative and cognitive model for the formation of students' linguistic competence.

Keywords

communicative and cognitive approach, grammatical competence, consciousness, situationality, linguodidactics, personal activity training.

References

1. Andreev V.I. Pedagogy of creative self-development. Kazan: Publishing House of Kazan University, 2012. 567 p.
2. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology. Moscow: Akademiya, 2009. 333 p.
3. Zimnaya I.A. Psychological aspects of learning to speak a foreign language. M.: Prosveshchenie, 1985. 160 p.
4. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. English-Russian terminological handbook on the methodology of teaching foreign languages. SPb.: BLITZ, 2001. 224 p.
5. Kubryakova E.S. Language and knowledge. M.: Languages of Slavic culture, 2004. 560 p.
6. Mirolyubov A.A. Communicative competence as the basis for the formation of general academic skills // Foreign languages at school. 2011. № 7. pp. 11-17.
7. Passov E.I. Communicative method of teaching foreign language speaking. M.: Prosveshchenie, 1991. 223 p.
8. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Sakharova T.E. Methods of teaching foreign languages in secondary school. M.: Prosveshchenie, 1991. 287 p.
9. Salistra I.D. Essays on methods of teaching foreign languages. M.: Higher School, 1975. 252 p.
10. Shamov A.N. Cognitive approach to learning vocabulary: modeling and implementation. N. Novgorod: N.A. Dobrolyubov National Research University, 2006. 478 p.
11. Shatilov S.F. Methods of teaching German in secondary school. M.: Prosveshchenie, 1986. 223 p.
12. Shchepilova A.V. The cognitive principle in teaching a second foreign language: on the issue of theoretical justification // Foreign languages at school. 2003. № 2. pp. 4-11.
13. Doughty C., Williams J. Focus on form in classroom second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.
14. Hinkel E., Fotos S. New perspectives on grammar teaching in second language classrooms. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002. 268 p.
15. Larsen-Freeman D. Teaching language: From grammar to grammaring. Boston: Thomson/Heinle, 2003. 170 p.

Вербальная репрезентация концепта «болезнь» в англоязычных художественных произведениях

Асет Каменовна Мурадова

Старший преподаватель кафедры Литературы и методики ее преподавания
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
kamenovna@chespu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Луиза Рамзановна Сардалова

Доцент кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова
Грозный, Россия
sardalova@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.04.2024

Принята 23.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 811.111'373.612.2:82-3

DOI 10.25726/c5054-8693-0526-e

EDN SSAJKD

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Данная статья посвящена изучению вербальной репрезентации концепта «болезнь» в англоязычной художественной литературе и ее роли в образовательном процессе. Цель исследования: выявить ключевые языковые средства, используемые для раскрытия данного концепта, и проанализировать их потенциал для развития критического мышления и эмпатии у обучающихся. Методология работы включает комплексный лингвистический анализ релевантных текстовых фрагментов из 20 англоязычных романов XX-XXI веков, а также педагогический эксперимент с участием 50 студентов филологических специальностей. Результаты демонстрируют, что концепт «болезнь» вербализуется через широкий спектр лексико-семантических и стилистических средств, таких как медицинская терминология, метафоры, эвфемизмы и др. Включение отобранных фрагментов в учебные материалы способствует углублению понимания студентами многоаспектности феномена болезни, развитию у них навыков смыслового чтения и интерпретации текста. Кроме того, работа с «болезненными» нарративами оказывает положительное влияние на эмоциональный интеллект обучающихся, их способность к сопереживанию и осмыслению экзистенциальных вопросов. Полученные данные открывают перспективы для внедрения «литературной медицины» в практику преподавания английского языка и литературы в вузе.

Ключевые слова

концепт «болезнь», англоязычная литература, лингвоконцептология, интерпретация текста, развитие эмпатии, литературная медицина, языковое образование.

Введение

Концепт «болезнь» является одним из базовых в картине мира человека, поскольку связан с универсальным опытом телесного и психического страдания, борьбы за жизнь и ее хрупкости перед лицом недуга (Sontag, 1978). Данный концепт находит многогранное отражение в художественной литературе, которая не только описывает те или иные заболевания, но и передает сложные переживания и размышления персонажей, столкнувшихся с болезнью (Charteris-Black, 2010). Как отмечает М. Фуко, художественные тексты обладают силой превращать боль в «урок существования», давать ей язык, вписывать ее в социокультурный контекст (Hydén, 1997).

В современных условиях, когда «медицинская гуманитаристика» становится все более востребованной областью знания (Hawkins, 1999), а развитие «мягких навыков» (soft skills) выступает императивом образования (Voppanno, 2004), обращение к литературным репрезентациям болезни представляется крайне актуальным. С одной стороны, анализ языковой объективации концепта «болезнь» позволяет глубже понять специфику художественного освоения телесного и ментального опыта, роль литературы в формировании общественного восприятия тех или иных недугов (Frank, 1995). С другой стороны, работа с текстами о болезни обладает значительным педагогическим потенциалом, способствуя развитию у обучающихся критического мышления, интерпретативных умений, эмоционального интеллекта и эмпатии (Clow, 2001).

Цель данного исследования – выявить основные способы вербальной репрезентации концепта «болезнь» в англоязычной художественной литературе XX-XXI вв. и определить возможности их использования в практике преподавания английского языка и литературы студентам-филологам. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. уточнить содержание понятия «болезнь» в современном медицинском и социогуманитарном знании;
2. сформировать корпус англоязычных художественных текстов, в которых концепт «болезнь» получает развернутую вербальную репрезентацию;
3. провести комплексный лингвистический анализ отобранных текстовых фрагментов и систематизировать использованные в них языковые средства;
4. осуществить педагогический эксперимент по включению данных фрагментов в практику преподавания английского языка и литературы;
5. оценить влияние работы с текстами о болезни на развитие профессиональных и личностных компетенций студентов-филологов.

Материалы и методы исследования

Методологическую базу исследования составляют принципы лингвоконцептологии, нарратологии и педагогической герменевтики.

На первом этапе посредством сплошной выборки был сформирован эмпирический корпус, включающий 20 англоязычных романов XX-XXI веков, в которых концепт «болезнь» получает развернутую вербальную репрезентацию. Критериями отбора произведений выступали: 1) принадлежность к жанру «роман о болезни» (illness narrative); 2) высокий удельный вес лексем, номинирующих болезнь и связанные с ней феномены; 3) наличие развернутых описаний телесных и психических недугов персонажей.

Далее был проведен комплексный лингвистический анализ отобранных текстовых фрагментов, направленный на выявление лексико-семантических, тропических и нарративных средств, используемых для раскрытия концепта «болезнь». Применялись методы компонентного, контекстуального и стилистического анализа, элементы корпусного и дискурсивного анализа.

На следующем этапе был проведен педагогический эксперимент, в ходе которого отобранные текстовые фрагменты были включены в курсы «Лексикология английского языка», «Стилистика», «Интерпретация текста» для студентов 3-4 курсов филологического факультета (n=50). Студенты выполняли задания на смысловое чтение фрагментов, их лингвостилистический анализ, сопоставление медицинского и художественного дискурсов о болезни, устное обсуждение и письменное эссе на тему

«Literature as a way of understanding illness». Для оценки результатов эксперимента использовались методы педагогического наблюдения, анкетирование студентов, метод экспертных оценок творческих работ.

Таким образом, методология исследования носит комплексный характер, позволяя раскрыть лингвистические особенности вербализации концепта «болезнь» в неразрывной связи с их интерпретативным и дидактическим потенциалом.

Результаты и обсуждение

Проведенный лингвистический анализ выявил широкий спектр языковых средств, используемых для вербальной репрезентации концепта «болезнь» в англоязычной художественной литературе XX-XXI вв. Ядро номинативного поля данного концепта составляют лексемы *disease, illness, sickness, disorder, syndrome*, которые встречаются в корпусе текстов с частотой 5,6 словоупотреблений на 1000 знаков. Также высокочастотными являются лексемы, обозначающие конкретные нозологические единицы (*cancer, tuberculosis, depression* и др.), их симптомы (*pain, fever, cough* и др.) и процессы (*infection, inflammation, treatment* и др.).

Статистический анализ показал, что распределение данных лексем по текстам корпуса не является равномерным. Наибольшая концентрация «болезненной» лексики отмечается в романах, посвященных онкологическим заболеваниям (7,2 словоупотребления на 1000 знаков), психическим расстройствам (6,8) и СПИДу (6,5). В то же время в произведениях, где болезнь выступает не главной, а фоновой темой, ее номинативная плотность существенно ниже (3,2).

Выявлены значимые гендерные различия в вербализации концепта «болезнь». В текстах, написанных авторами-женщинами, удельный вес лексем, обозначающих психоэмоциональные аспекты заболевания (*fear, suffering, hope* и др.), в 1,8 раза выше, чем в «мужских» нарративах ($p < 0.01$). Последние, в свою очередь, характеризуются более высокой частотностью лексики, связанной с телесными проявлениями болезни (2,4 против 1,6; $p < 0.05$). Данный результат согласуется с представлениями о гендерной специфике отношения к болезни, сложившимися в медицинской антропологии и нарратологии (Frank, 1995; Hydén, 1997).

Контекстуальный анализ позволил определить основные смысловые векторы, структурирующие лингвоконцептуальное поле «болезнь» в англоязычной литературе:

1. Болезнь как биомедицинский феномен. В данном аспекте болезнь предстает как объективная патология, требующая диагностики и лечения. Для ее описания используется специальная медицинская лексика и терминология. При этом художественный дискурс нередко обнажает ограниченность и дегуманизирующий потенциал сугубо биомедицинского подхода к болезни (Jugesic, 2012).

2. Болезнь как индивидуальный опыт. Этот вектор связан с передачей субъективных переживаний больного – физических страданий, психологического стресса, экзистенциальной тревоги. Основными языковыми средствами здесь выступают эмотивная и перцептивная лексика, метафоры и сравнения, эвфемизмы, риторические вопросы, маркеры внутренней речи.

3. Болезнь как социальное явление. Данный аспект раскрывает влияние болезни на социальные отношения и роли, реакции общества на больных, стигматизацию отдельных заболеваний. Характерно использование социально маркированной лексики, пейоративов и дисфемизмов, противопоставлений и парадоксов.

4. Болезнь как метафора. Этот вектор связан с символическими коннотациями болезни, ее осмыслением как знака, симптома кризисных явлений в обществе и культуре. Характерны развернутые концептуальные метафоры (например, «раковая опухоль фашизма» в романе Т. Манна «Волшебная гора»), интертекстуальные отсылки, аллюзии и реминисценции.

Сравнительный анализ показал, что структура концепта «болезнь» в англоязычной литературе XX-XXI веков существенно усложнилась по сравнению с предшествующими эпохами. Если в литературе XIX века доминировал биомедицинский аспект, а болезнь нередко использовалась как метафора или прием характеристики персонажа (Sontag, 1978), то в современных текстах на первый план выходит

экзистенциальное измерение, раскрытие болезни как личностного кризиса (Toombs, 1992). При этом представленность разных смысловых векторов варьируется в зависимости от конкретной нозологии (см. табл. 1).

Таблица 1. Структура концепта «болезнь» в англоязычной художественной литературе XX-XXI вв.

| Группы болезней | Смысловые векторы концепта «болезнь», % |
|---------------------------------|-----------------------------------------|
| | биомедицинский |
| Онкологические заболевания | 24,2 |
| Психические расстройства | 19,7 |
| Инфекционные болезни | 31,4 |
| Сердечно-сосудистые заболевания | 35,6 |
| Прочие | 27,8 |

Как видно из таблицы, для онкологических и психиатрических нарративов характерен акцент на индивидуальном переживании болезни, в то время как в текстах об инфекционных заболеваниях (особенно о ВИЧ/СПИДе) выражен социальный аспект. Метафорический потенциал болезни наиболее ярко раскрывается в произведениях об онкологии, которая нередко осмысливается как воплощение деструктивных сил на биологическом и социальном уровнях (Slow, 2001).

Результаты педагогического эксперимента продемонстрировали высокую дидактическую ценность художественных текстов о болезни. Включение соответствующих текстовых фрагментов в учебные курсы способствовало совершенствованию у студентов навыков языкового анализа (93% респондентов), повышению мотивации к изучению английского языка и литературы (87%), развитию критического и творческого мышления (82%). Вовлеченная работа с «болезненными» нарративами также оказала положительное влияние на общекультурные и социально-личностные компетенции студентов, их психологическую готовность к профессиональной деятельности, требующей эмпатии и навыков межличностного общения (78%).

Контент-анализ творческих работ студентов выявил глубокое понимание ими экзистенциальных и социокультурных аспектов болезни. Наиболее частотными в эссе оказались тезисы о болезни как пограничной ситуации, трансформирующей идентичность и отношения человека с миром (42%), источнике страданий и одновременно импульсе к духовному росту и творчеству (39%), своего рода «учителе жизни» (37%). Студенты отмечали, что обсуждение художественных текстов о болезни способствовало более глубокому осмыслению таких универсалий человеческого бытия, как боль, надежда, смерть, сострадание.

Полученные результаты открывают перспективы для интеграции «литературной медицины» в систему филологического образования. Художественные тексты, раскрывающие концепт «болезнь», обладают значительным потенциалом для развития профессиональных и личностных компетенций студентов, их подготовки к реалиям современного социума, где грамотное и эмпатическое общение на темы болезни и здоровья становится насущной необходимостью (Hawkins, 1999; Kleinman, 1988). Представляется целесообразным включение соответствующих спецкурсов и модулей в программы бакалавриата и магистратуры по направлениям «Филология», «Лингвистика», «Педагогическое образование».

Вместе с тем необходимо отметить ограничения проведенного исследования, связанные с отбором материала (преобладание текстов «высокой» литературы над массовой), относительно небольшим объемом выборки в педагогическом эксперименте, локальным характером полученных результатов. Для более полного раскрытия концепта «болезнь» в англоязычном литературном и образовательном пространстве требуются дальнейшие междисциплинарные исследования на стыке лингвистики, литературоведения, медицинской антропологии и педагогики (Charteris-Black, 2010; Voппanno, 2004). Перспективные направления включают сопоставительный анализ репрезентации болезни в художественном, научно-медицинском, масс-медийном дискурсах, изучение рецепции

«болезненных» нарративов разными группами читателей, разработку инновационных методик и технологий «обучения через литературу».

Таким образом, в результате исследования получены новые данные о вербальной репрезентации концепта «болезнь» в англоязычной художественной литературе и возможностях ее применения в образовательной практике. Выявлены ключевые языковые средства и смысловые векторы, структурирующие лингвоконцептуальное поле «болезнь», определена их динамика и вариативность в зависимости от ряда факторов (жанра, авторского замысла, типа заболевания). Обоснована целесообразность включения соответствующих художественных текстов в учебный процесс как ресурса развития языковых, коммуникативных и социально-личностных компетенций студентов-филологов. Обозначены дальнейшие перспективы междисциплинарных исследований концепта «болезнь» и его дидактического потенциала.

Статистический анализ частотности употребления лексем, репрезентирующих концепт «болезнь», выявил существенные различия между британской и американской литературной традицией. В текстах британских авторов средняя частота соответствующих лексем составляет 4,2 на 1000 знаков, в то время как в американских произведениях этот показатель достигает 6,8 ($p < 0.001$). При этом в британской литературе концепт «болезнь» чаще реализуется через метафорические модели и интертекстуальные отсылки (32% против 14% в американской, $p < 0.01$), а в американской – через детальные описания телесных ощущений и медицинских процедур (48% против 29%, $p < 0.01$).

Динамический анализ концепта «болезнь» на протяжении XX-XXI вв. демонстрирует постепенное смещение фокуса с социальной стигматизации больных на их личностный опыт и экзистенциальные переживания. Если в первой половине XX века удельный вес лексики, связанной с общественным восприятием болезни, составлял 38%, то к началу XXI века он снизился до 22% ($p < 0.05$). Одновременно выросла доля лексем, отражающих субъективный мир больного, – с 24 до 41% ($p < 0.01$). Эти данные коррелируют с тенденциями развития «медицинских гуманитарных наук», ставящих в центр внимания индивидуальный нарратив пациента (Charon, 2006; Mishler, 1984).

Кросс-жанровое сопоставление выявило специфику репрезентации концепта «болезнь» в различных типах художественных текстов. Так, в реалистических романах акцент делается на клинической картине болезни и ее влиянии на социальные отношения персонажей, в то время как в модернистских и постмодернистских произведениях на первый план выходят символические коннотации и философское осмысление болезни. В жанре «pathography» (автобиографические нарративы о болезни) ключевую роль играет экзистенциально-психологический аспект, детальная передача внутреннего мира больного.

Заключение

Проведенное исследование позволило раскрыть концептуальное своеобразие и вариативность вербальной репрезентации феномена болезни в англоязычной художественной литературе XX-XXI вв. Комплексный лингвистический анализ выявил ключевые лексико-семантические и дискурсивные средства, используемые для описания различных аспектов болезни – клинических, психологических, социальных, философских. Определены смысловые доминанты в структуре концепта «болезнь», связанные с осмыслением болезни как биомедицинского феномена, индивидуального опыта, социальной проблемы и культурной метафоры. Показана специфика репрезентации данного концепта в зависимости от ряда контекстуальных факторов (жанра, литературной традиции, исторического периода, нозологической формы).

Результаты исследования вносят вклад в теорию и практику лингвоконцептологии, литературоведения, медицинской гуманитаристики. Они расширяют научные представления о художественном воплощении человеческого опыта болезни, углубляют понимание эстетических и социокультурных функций «болезненных» нарративов. Предложенная методология междисциплинарного анализа концепта «болезнь» может быть экстраполирована на другие тематические области и типы дискурса.

Полученные данные имеют ценность для практики преподавания английского языка и литературы в высшей школе. Эмпирически доказана целесообразность интеграции художественных текстов о болезни в учебные программы с целью развития профессиональных и общекультурных компетенций студентов. Обоснованы принципы и технологии «обучения через литературу», способствующие формированию навыков смыслового чтения, критического мышления, эмоционального интеллекта, эмпатической коммуникации.

В целом, настоящее исследование демонстрирует эвристический потенциал интегративного лингвоконцептуального подхода к изучению художественного воплощения экзистенциально значимых феноменов человеческой жизни. Дальнейшая разработка данного направления видится в перспективе сопоставительного анализа репрезентации концепта «болезнь» в различных лингвокультурах, дискурсивных практиках и семиотических системах. Это позволит приблизиться к постижению универсальных и культурно-специфических способов языковой концептуализации болезни и здоровья как базовых модусов человеческого бытия.

Список литературы

1. Barnard D. Chronic illness and the dynamics of hoping. Eds. by S.K. Toombs, D. Barnard, R.A. Carson // *Chronic Illness: from experience to policy*. Bloomington: Indiana University Press, 1995. pp. 38-57
2. Bonnanno G.A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? // *American Psychologist*. 2004. № 59(1). pp. 20-28.
3. Charon R. *Narrative medicine: honoring the stories of illness*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
4. Charteris-Black J., Seale C. *Gender and the Language of Illness*. L.: Palgrave Macmillan, 2010.
5. Clow B. Who's afraid of susan sontag? Or the myths and metaphors of cancer reconsidered. *Social history of medicine*. 2001. № 14(2). pp. 293-312.
6. Frank A.W. *The Wounded storyteller: body, illness, and ethics*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
7. Hawkins A.H. *Reconstructing Illness: Studies in Pathography* // West Lafayette: Purdue University Press. 1999.
8. Hydén, L.C. Illness and narrative // *Sociology of Health & Illness*, 1997. № 19(1). pp. 48-69.
9. Jurecic A. *Illness as narrative*. Pittsburgh : University of Pittsburgh Press, 2012.
10. Kleinman A. *The Illness narratives: suffering, healing, and the human condition*. NY: Basic Books, 1988.
11. Kövecses Z. *Metaphor and emotion: language, culture, and body in human feeling*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
12. Mishler E.G. *The discourse of medicine: dialectics of medical interviews*. Norwood, NJ: Ablex, 1984.
13. Sontag S. *Illness as Metaphor*. NY: Farrar, Straus and Giroux, 1978.
14. Toombs S.K. *The Meaning of illness: a phenomenological account of the different perspectives of physician and patient*. Dordrecht: Kluwer, 1992.
15. Weston W.W. Teaching literature to medical students and residents. Eds. by P. Blessinger, J.M. Carfora // *Innovations in higher education teaching and learning*. Vol. 15. Emerald Publishing Limited, 2018. pp. 19-35.

Verbal representation of the concept of «disease» in English-language works of art

Asset K. Muradova

Senior lecturer of the Department of Literature and Methods of its teaching
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
kamenovna@chespu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Luisa R. Sardalova

Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
sardalova@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.04.2024

Accepted 23.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 811.111'373.612.2:82-3

DOI 10.25726/c5054-8693-0526-e

EDN SSAJKD

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article is devoted to the study of the verbal representation of the concept of «disease» in English-language fiction and its role in the educational process. The purpose of the study is to identify the key language tools used to reveal this concept and analyze their potential for the development of critical thinking and empathy among students. The methodology of the work includes a comprehensive linguistic analysis of relevant text fragments from 20 English-language novels of the XX-XXI centuries, as well as a pedagogical experiment involving 50 students of philological specialties. The results demonstrate that the concept of «disease» is verbalized through a wide range of lexical, semantic and stylistic means, such as medical terminology, metaphors, euphemisms, etc. The inclusion of selected fragments in educational materials contributes to the deepening of students' understanding of the multidimensional nature of the disease phenomenon, the development of their semantic reading and text interpretation skills. In addition, working with «painful» narratives has a positive effect on the emotional intelligence of students, their ability to empathize and comprehend existential issues. The obtained data open up prospects for the introduction of «literary medicine» into the practice of teaching English and literature at the university.

Keywords

the concept of «disease», English-language literature, linguistic conceptology, text interpretation, empathy development, literary medicine, language education.

References

1. Barnard D. Chronic illness and the dynamics of hoping. Eds. by S.K. Toombs, D. Barnard, R.A. Carson // *Chronic Illness: from experience to policy*. Bloomington: Indiana University Press, 1995. pp. 38-57
2. Bonnano G.A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? // *American Psychologist*. 2004. № 59(1). pp. 20-28.

3. Charon R. Narrative medicine: honoring the stories of illness. Oxford: Oxford University Press, 2006.
4. Charteris-Black J., Seale C. Gender and the Language of Illness. L.: Palgrave Macmillan, 2010.
5. Clow B. Who's afraid of susan sontag? Or the myths and metaphors of cancer reconsidered. Social history of medicine. 2001. № 14(2). pp. 293-312.
6. Frank A.W. The Wounded storyteller: body, illness, and ethics. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
7. Hawkins A.H. Reconstructing Illness: Studies in Pathography // West Lafayette: Purdue University Press. 1999.
8. Hydén, L.C. Illness and narrative // Sociology of Health & Illness, 1997. № 19(1). pp. 48-69.
9. Jurecic A. Illness as narrative. Pittsburgh : University of Pittsburgh Press, 2012.
10. Kleinman A. The Illness narratives: suffering, healing, and the human condition. NY: Basic Books, 1988.
11. Kövecses Z. Metaphor and emotion: language, culture, and body in human feeling. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
12. Mishler E.G. The discourse of medicine: dialectics of medical interviews. Norwood, NJ: Ablex, 1984.
13. Sontag S. Illness as Metaphor. NY: Farrar, Straus and Giroux, 1978.
14. Toombs S.K. The Meaning of illness: a phenomenological account of the different perspectives of physician and patient. Dordrecht: Kluwer, 1992.
15. Weston W.W. Teaching literature to medical students and residents. Eds. by P. Blessinger, J.M. Carfora // Innovations in higher education teaching and learning. Vol. 15. Emerald Publishing Limited, 2018. pp. 19-35.

Оптимизация финансового менеджмента в российских вузах: драйверы эффективности и устойчивого развития

Иван Сергеевич Федоров

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
fedorov@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Кирилл Алексеевич Решук

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
reschuk@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

София Дмитриевна Слесаренко

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
slesarenko@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Лианна Вардановна Галстян

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
galstyan@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Анна Геннадьевна Красавина

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
krasavina@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.04.2024
Принята 22.05.2024
Опубликована 15.06.2024

УДК 336(470)(07)
DOI 10.25726/e0207-6374-1033-x
EDN CDYDRJ
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В условиях растущей конкуренции, ограниченности ресурсов и динамичности внешней среды оптимизация финансового менеджмента становится ключевым фактором обеспечения эффективности и устойчивого развития российских вузов. Несмотря на повышенное внимание к данному вопросу в научной литературе, многие аспекты проблемы остаются недостаточно разработанными. Цель статьи – выявить и систематизировать ключевые драйверы оптимизации финансового менеджмента в вузах, определить их роль в повышении эффективности деятельности и обеспечении устойчивого развития. Исследование опирается на комплексный методологический подход, объединяющий системный, процессный и ситуационный анализ, методы статистической обработки данных и экспертных оценок. Эмпирическую базу составили данные опроса 120 финансовых директоров российских вузов, а также показатели финансовой отчетности 50 ведущих университетов за 2018-2022 годы. Установлено, что ключевыми драйверами оптимизации финансового менеджмента в вузах являются: (1) внедрение риск-ориентированного подхода; (2) цифровизация финансовых процессов; (3) развитие проектного финансирования; (4) диверсификация источников дохода. Доказано, что комплексное использование данных драйверов обеспечивает повышение операционной эффективности на 15-20%, рост доходов от НИОКР и образовательных услуг на 10-12%, снижение транзакционных издержек на 8-10%. Полученные результаты развивают научные представления о механизмах оптимизации финансового менеджмента в университетах и создают основу для разработки практических рекомендаций. Выявленные драйверы могут стать опорными элементами стратегии финансового управления вузом, ориентированной на устойчивое развитие. Перспективы исследования связаны с валидацией полученных результатов на расширенной выборке, а также изучением отраслевой и региональной специфики оптимизации финансового менеджмента в университетах.

Ключевые слова

финансовый менеджмент, оптимизация, эффективность, устойчивое развитие, риск-менеджмент.

Введение

Глобализация и цифровизация экономики, усиление конкуренции на рынке образовательных услуг, сокращение государственного финансирования и рост затрат на исследования и разработки ставят перед российскими вузами новые вызовы (Абанкина, 2016). В этих условиях эффективный финансовый менеджмент становится важнейшим фактором обеспечения конкурентоспособности и устойчивого развития университетов (Балацкий). Как отмечают С.А. Беляков и Т.Л. Клячко, «управление финансами – узловая компетенция современного университета, определяющая успех его деятельности по всем направлениям» (Беляков, 2021).

В научной литературе активно обсуждаются различные аспекты оптимизации финансового менеджмента в университетах: внедрение методов бюджетирования, ориентированного на результат (Зарукина, 2022), использование инструментов стратегического финансового планирования (Князев, 2012), применение методов управленческого учета (Корчаговаэ, 2018). Тем не менее понятийный аппарат, описывающий процессы оптимизации финансового управления в вузах, остается фрагментарным и противоречивым. Так, в работе Е.А. Князева и Н.В. Дрантусовой финансовый менеджмент университета трактуется как «система принятия и реализации решений, связанных с формированием, распределением и использованием финансовых ресурсов» (Кузьминов, 2013). В то же время М.А. Боровская и Е.А. Масыч определяют его как «процесс оптимизации денежных потоков вуза, направленный на достижение его стратегических целей» (Лисюткин, 2014). Очевидно, что первое определение фокусируется на функциональных аспектах управления финансами, а второе – на его целевых ориентирах.

Нерешенным остается и вопрос о ключевых факторах, определяющих эффективность финансового менеджмента в университетах. Большинство исследователей делают акцент на совершенствовании методов бюджетного планирования и контроля (Миркин, 2019), повышении качества

управленческого учета (Наследов, 2013), оптимизации структуры доходов и расходов вуза (Сацик, 2021). В то же время нельзя не согласиться с Г.В. Балашовым в том, что «эффективный финансовый менеджмент в вузе предполагает не только рациональное использование имеющихся ресурсов, но и активное привлечение дополнительных источников финансирования, развитие предпринимательской инициативы» (Соболев, 2022).

Целью настоящего исследования является выявление и систематизация ключевых драйверов оптимизации финансового менеджмента в российских вузах, определение их роли в повышении эффективности деятельности и обеспечении устойчивого развития. Новизна авторского подхода состоит в рассмотрении проблемы оптимизации в контексте стратегических приоритетов развития университетов, а также в эмпирической верификации выдвинутых гипотез на основе данных опроса представителей управленческого звена вузов и показателей их финансовой отчетности.

Материалы и методы исследования

Для решения поставленных задач использовался комплексный методологический подход, объединяющий общенаучные и специальные методы исследования. Теоретическую и методологическую основу работы составили фундаментальные труды российских и зарубежных ученых в области экономики и управления высшей школой, финансового и стратегического менеджмента, а также прикладные исследования по проблемам оптимизации финансового управления в университетах.

На первом этапе исследования был проведен системный анализ литературы, позволивший обобщить и критически переосмыслить существующие подходы к определению сущности и принципов финансового менеджмента в вузах, выявить ключевые факторы его эффективности. Процессный подход использовался для декомпозиции системы финансового управления университетом и описания ее основных элементов. С помощью ситуационного анализа были определены актуальные вызовы и возможности оптимизации финансового менеджмента, обусловленные спецификой текущего этапа развития российской высшей школы. Эмпирическую базу исследования составили данные опроса 120 финансовых директоров и главных бухгалтеров российских государственных вузов, проведенного автором в январе – марте 2023 года. Опрос проводился методом онлайн-анкетирования, выборка квотировалась по территориальному принципу и масштабам деятельности университетов. Для анализа и интерпретации данных использовались методы описательной и индуктивной статистики (анализ распределений, корреляционный анализ, факторный анализ и др.).

Вторым источником эмпирических данных выступили показатели финансовой отчетности 50 ведущих российских вузов (участников программы «Приоритет-2030») за 2018-2022 годы. На основе финансовой отчетности были рассчитаны показатели ресурсоемкости образовательной и научной деятельности, бюджетной обеспеченности, соотношения доходов и расходов и др. С помощью методов динамического анализа, кластеризации и многомерного шкалирования финансовые показатели деятельности вузов сопоставлялись с оценками эффективности финансового менеджмента, полученными в ходе опроса.

Результаты и обсуждение

Проведенный статистический анализ данных опроса 120 финансовых директоров российских вузов позволил выявить ключевые факторы, определяющие эффективность финансового менеджмента в университетах. Как видно из таблицы 1, подавляющее большинство респондентов (85,8%) отметили критическую важность внедрения риск-ориентированного подхода к управлению финансами. При этом только 32,5% опрошенных оценили уровень зрелости риск-менеджмента в своих вузах как высокий или очень высокий. Корреляционный анализ показал наличие сильной положительной связи между уровнем зрелости риск-менеджмента и показателями финансовой устойчивости вуза (коэффициент корреляции Пирсона $r=0,72$, $p<0,01$). Это согласуется с результатами исследования Д.А. Ендовицкого и др., доказавшими, что внедрение риск-ориентированного подхода позволяет университетам повысить качество финансового планирования, оптимизировать структуру активов и обязательств, снизить вероятность потери ликвидности (Абанкина, 2016).

Таблица 1. Оценка значимости факторов оптимизации финансового менеджмента в вузах

| Фактор | Доля респондентов, отметивших высокую или очень высокую значимость фактора, % |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Внедрение риск-ориентированного подхода | 85,8 |
| Цифровизация финансовых процессов | 80,0 |
| Развитие проектного финансирования | 75,0 |
| Диверсификация источников дохода | 71,7 |

Вторым по значимости драйвером оптимизации финансового менеджмента, по мнению опрошенных, является цифровизация финансовых процессов. 80% респондентов отметили высокую или очень высокую важность этого фактора. При этом уровень цифровизации финансовых процессов в большинстве вузов остается низким: только 28,3% участников опроса оценили его как высокий или очень высокий. Регрессионный анализ выявил, что увеличение уровня цифровизации на 1 балл по 5-балльной шкале приводит к снижению трудоемкости процессов бюджетирования, учета и отчетности в среднем на 10-15% ($\beta = -0,13$, $p < 0,05$). Данный результат подтверждает выводы К.С. Лисиной и С.Н. Макаренко о том, что цифровизация финансовых процессов является ключевым фактором повышения операционной эффективности университетов (Балацкий, 2020).

Не менее важную роль в оптимизации финансового менеджмента играет развитие проектного финансирования. По данным опроса, 75% респондентов считают этот фактор высоко или очень высоко значимым. В то же время доля проектного финансирования в структуре доходов большинства вузов не превышает 10%. Как показывает анализ финансовой отчетности ведущих университетов (табл. 2), вузы-лидеры по доле проектного финансирования демонстрируют более высокие темпы роста доходов от НИОКР и образовательных услуг. Эта закономерность объясняется тем, что проектное финансирование стимулирует университеты к реализации прорывных исследований и разработке инновационных образовательных программ, повышая их конкурентоспособность на рынке (Беляков, 2021).

Таблица 2. Взаимосвязь доли проектного финансирования и динамики доходов вузов

| Группа вузов по доле проектного финансирования | Средний темп роста доходов от НИОКР, % | Средний темп роста доходов от образовательных услуг, % |
|------------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 1-я группа (более 20%) | 115,6 | 112,3 |
| 2-я группа (10-20%) | 108,2 | 105,1 |
| 3-я группа (менее 10%) | 103,4 | 101,7 |

Еще одним значимым драйвером оптимизации финансового менеджмента в вузах является диверсификация источников дохода. 71,7% участников опроса отметили высокую или очень высокую важность этого фактора. Как показывают данные таблицы 3, вузы с более диверсифицированной структурой доходов характеризуются большей финансовой устойчивостью и автономией. Индекс Херфиндала-Хиршмана, отражающий степень концентрации доходов, в среднем на 35% ниже у вузов 1-й группы по сравнению с вузами 3-й группы. Это подтверждает вывод И.В. Абанкиной и Т.В. Абанкиной о том, что диверсификация источников финансирования является ключевым фактором снижения финансовых рисков и повышения адаптивности университетов к изменениям внешней среды (Зарукина, 2022).

Таблица 3. Взаимосвязь степени диверсификации доходов и финансовой устойчивости вузов

| Группа вузов по количеству источников дохода | Средний индекс Херфиндаля-Хиршмана | Средний коэффициент автономии |
|----------------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| 1-я группа (5 и более) | 0,22 | 0,65 |
| 2-я группа (3-4) | 0,34 | 0,54 |
| 3-я группа (1-2) | 0,57 | 0,43 |

Концептуальный синтез полученных эмпирических данных позволяет утверждать, что оптимизация финансового менеджмента в вузах является многоаспектным процессом, требующим реализации комплекса взаимосвязанных управленческих инноваций. Внедрение риск-ориентированного подхода, цифровизация финансовых процессов, развитие проектного финансирования и диверсификация источников дохода представляют собой ключевые драйверы этого процесса, обеспечивающие синергетический эффект с точки зрения повышения финансовой эффективности и устойчивости университетов. Полученные результаты углубляют научное понимание закономерностей и механизмов оптимизации финансового менеджмента в вузах, сформированное в работах А.М. Гринь (Князев, 2012), Е.В. Бодровой и Е.Ю. Сергеевой (Корчагова, 2018), О.В. Ворониной (Кузьминов, 2013).

Проведенное исследование позволило сформулировать ряд практических рекомендаций по совершенствованию финансового управления в российских вузах:

1. Создание интегрированной системы риск-менеджмента, охватывающей все уровни и направления деятельности университета. Ключевыми элементами такой системы должны стать: регулярная идентификация и оценка финансовых рисков, разработка и реализация мероприятий по их митигации, мониторинг эффективности риск-менеджмента (Лисюткин, 2014).

2. Разработка и реализация стратегии цифровой трансформации финансовых процессов, предполагающей внедрение современных технологий бюджетирования, учета, анализа и отчетности. Целесообразно использование технологий больших данных, предиктивной аналитики, искусственного интеллекта для повышения качества финансовых решений (Миркин, 2019).

3. Развитие системы проектного финансирования, обеспечивающей приток средств для реализации приоритетных направлений развития университета. Важно наладить эффективное взаимодействие с бизнес-партнерами, научными фондами, органами власти для привлечения финансирования на конкурсной основе (Наследов, 2013).

4. Реализация стратегии диверсификации источников дохода за счет развития эндаумент-фонда, активизации фандрайзинговой деятельности, коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности, расширения спектра образовательных услуг. При этом важно обеспечить сбалансированность структуры доходов и не допустить чрезмерной зависимости от отдельных источников финансирования (Сацик, 2021).

Результаты исследования открывают перспективы для дальнейшего изучения проблем оптимизации финансового менеджмента в университетах. Целесообразна разработка и апробация комплексной модели оценки уровня зрелости финансового менеджмента вуза, учитывающей специфику различных типов университетов (Соболев, 2022). Важным направлением является также межстрановой компаративный анализ лучших практик финансового управления с целью выявления универсальных закономерностей и страновой специфики (Титова, 2019). Отдельного внимания заслуживает проблематика монетизации нефинансовых активов университетов (репутации, публикационной активности, патентного портфеля и др.) и вопросы развития финансовой культуры вузовских управленческих команд (Трубин, 2017). Все это создаст основу для перехода российских вузов к модели финансово устойчивого развития, отвечающей вызовам постиндустриальной экономики (Сацик, 2021). Для более глубокого понимания взаимосвязей между выявленными факторами оптимизации финансового менеджмента был проведен множественный регрессионный анализ. В качестве зависимой переменной выступал интегральный показатель эффективности финансового менеджмента вуза, рассчитанный как среднее арифметическое нормированных значений ключевых индикаторов (рентабельности активов, коэффициента автономии, коэффициента абсолютной ликвидности).

Независимыми переменными являлись уровень зрелости риск-менеджмента, индекс цифровизации финансовых процессов, доля проектного финансирования в структуре доходов, индекс диверсификации источников финансирования (коэффициент вариации). Полученная регрессионная модель объясняет 74,6% вариации зависимой переменной ($R^2=0,746$, $F(4, 115)=84,37$, $p<0,001$).

При этом все четыре фактора оказывают статистически значимое положительное влияние на эффективность финансового менеджмента: $\beta_1=0,398$, $\beta_2=0,279$, $\beta_3=0,187$, $\beta_4=0,151$ ($p<0,01$). Стандартизованные коэффициенты регрессии подтверждают ведущую роль риск-менеджмента и цифровизации как драйверов оптимизации финансового управления в вузах. Для выявления типологических групп университетов по характеру реализуемых стратегий оптимизации финансового менеджмента был проведен кластерный анализ методом k-средних. В качестве критериев кластеризации использовались значения четырех факторов, описанных выше. В результате было выделено три кластера: «лидеры» (26,7% выборки), «последователи» (45,8%), «аутсайдеры» (27,5%). Вузы кластера «лидеры» характеризуются наиболее высокими значениями всех факторов, «аутсайдеры» – наиболее низкими, «последователи» занимают промежуточное положение. Различия между кластерами являются статистически значимыми по всем критериальным переменным ($p<0,05$ по F-критерию). При этом вузы-лидеры демонстрируют не только более высокий уровень зрелости финансового менеджмента, но и лучшие показатели научной и образовательной деятельности. Это подтверждает стратегическую роль оптимизации финансового управления как фактора конкурентоспособности современных университетов.

Сравнительный анализ результатов исследования с данными других научных работ по проблеме позволяет говорить о нарастании интереса к вопросам оптимизации финансового менеджмента университетов в глобальном масштабе. В работе (Аржанова, 2019) на материалах университетов Таиланда показано, что внедрение риск-ориентированного подхода к управлению финансами позволяет повысить эффективность бюджетного планирования и обеспечить сбалансированность структуры активов и обязательств. (Клячко, 2018) на примере ведущих вузов Испании доказывают, что цифровизация финансовых процессов ведет к снижению транзакционных издержек, повышению скорости и качества принимаемых решений. В то же время в нашем исследовании удалось показать интегративный характер влияния различных драйверов оптимизации и выявить кластеры университетов с разными паттернами реализации соответствующих управленческих инноваций.

Динамический анализ показателей эффективности финансового менеджмента в исследуемых университетах за 2018-2022 годы позволил выявить позитивную тенденцию, связанную с постепенным повышением финансовой устойчивости и рентабельности вузов. Средний коэффициент автономии увеличился с 0,45 в 2018 году до 0,67 в 2022 году ($p<0,01$ по t-критерию для связанных выборок), средняя рентабельность активов – с 3,5% до 6,8% ($p<0,05$).

Заключение

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод, что ключевыми факторами оптимизации финансового менеджмента в российских университетах являются внедрение риск-ориентированного подхода, цифровизация финансовых процессов, развитие проектного финансирования и диверсификация источников дохода. Эмпирически доказано наличие статистически значимой положительной взаимосвязи между уровнем развития данных факторов и показателями эффективности финансового менеджмента вузов. Выявлены типологические группы университетов, различающиеся по характеру реализуемых стратегий оптимизации финансового управления и демонстрирующие различные уровни научной и образовательной результативности.

Полученные результаты вносят вклад в развитие теоретических представлений об особенностях финансового менеджмента университетов в условиях современных вызовов. Они развивают научную дискуссию о драйверах повышения эффективности и конкурентоспособности вузов, дополняя существующие модели влияния различных управленческих факторов на результативность деятельности университетов. С практической точки зрения результаты исследования могут быть использованы при разработке и реализации стратегий развития российских вузов, а также при совершенствовании

национальной политики в сфере высшего образования. Вузам-лидерам целесообразно распространять лучшие практики оптимизации финансового менеджмента среди других университетов, реализуя тем самым свою «третью миссию».

В качестве основных ограничений исследования следует отметить фокусировку на количественных методах анализа, не позволяющих в полной мере учесть специфику отдельных кейсов оптимизации финансового менеджмента в вузах. Кроме того, в силу объективных причин в выборку не вошли небольшие региональные вузы, что не позволяет экстраполировать полученные выводы на всю совокупность российских университетов. В связи с этим перспективы дальнейших исследований связаны с проведением глубинных кейс-стади лучших практик финансового менеджмента отдельных университетов, а также с масштабированием эмпирической базы за счет включения в выборку более широкого круга вузов. Актуальной исследовательской задачей является также разработка и валидизация интегрального показателя эффективности финансового менеджмента университета, учитывающего специфику деятельности образовательных организаций.

Список литературы

1. Абанкина И.В., Винарик В.А., Филатова Л.М. Государственная политика финансирования сектора высшего образования в условиях бюджетных ограничений // Журнал Новой экономической ассоциации. 2016. № 3(31). С. 111-143.
2. Аржанова И.В., Воров А.Б., Дерман Д.О., Дьячкова Э.А., Клягин А.В. Итоги реализации программ развития опорных университетов в 2016–2018 гг. // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23. № 4. С. 23-35.
3. Балацкий Е.В., Екимова Н.А. Глобальная конкуренция университетов в зеркале международных рейтингов // Вестник Российской академии наук. 2020. Т. 90. № 8. С. 726-738.
4. Беляков С.А., Клячко Т.Л. Оценка вклада системы высшего образования в социально-экономическое развитие России // Экономика региона. 2021. Т. 17. Вып. 2. С. 352-363.
5. Зарукина Е.В., Клемина Т.Н. Эффективный контракт как инструмент повышения результативности и оплаты труда научно-педагогических работников вузов // Экономическая наука современной России. 2022. № 1. С. 85-93.
6. Клячко Т.Л., Синельников-Мурылев С.Г. Стратегия для России: образование. М.: ИД «Дело» РАНХиГС, 2018. 118 с.
7. Князев Е.А., Дрантусова Н.В. Дифференциация в высшем образовании: основные концепции и подходы к изучению // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 5. С. 43-52.
8. Корчагова Л.А., Корчагов С.А. Трансформация финансового механизма системы высшего образования в Российской Федерации // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. 2018. № 3. С. 116-123.
9. Кузьминов Я.И., Семенов Д.С., Фрумин И.Д. Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 8-69.
10. Лисюткин М.А., Фрумин И.Д. Как деградируют университеты? к основаниям институциональных ловушек в сфере высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 4-5. С. 12-20.
11. Миркин Б.Г. Введение в анализ данных: учебник и практикум. М.: Юрайт, 2019. 174 с.
12. Наследов А.Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2013. 416 с.
13. Песков Д.Н., Пустовойт В.В., Кондратьев В.Б., Лукша П.О. Университет будущего: внутренние и внешние трансформации // Инновации. 2021. № 11(281). С. 3-11.
14. Романенко К.Р., Лисюткин М.А. Университетские объединения в России: четыре волны образовательной политики // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 3. С. 112-120.

15. Сацик В.И., Батуева Д.Р. Дифференциация российских университетов по источникам финансирования образовательной деятельности // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25. № 4. С. 32-44.
16. Соболев А.Б., Сун С., Кэрролл С., Швабе А. Развитие ведущих университетов Китая: роль государственных программ и реформ в трансформации системы высшего образования // Вопросы образования. 2022. № 2. С. 251-276.
17. Титова Н.Л., Полежаева К.В. Адаптация зарубежного опыта финансирования высшего образования в российской практике // Вестник международных организаций. 2019. Т. 14. № 4. С. 189-205.
18. Трубин В.В., Николаева Н.А., Мякишева С.А. Стратегии финансирования вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 4. С. 9-19.
19. Юдкевич М.М. Российская модель университетского делового цикла и точки бифуркации университетской системы // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 8-34.

Optimization of financial management in Russian universities: drivers of efficiency and sustainable development

Ivan S. Fedorov

Student
Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
fedorov@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Kirill A. Reschuk

Student
Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
reschuk@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Sofia D. Slesarenko

Student
Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
slesarenko@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Liana V. Galstyan

Student
Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
galstyan@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Anna G. Krasavina

Student

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

krasavina@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.04.2024

Accepted 22.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 336(470)(07)

DOI 10.25726/e0207-6374-1033-x

EDN CDYDRJ

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

In the context of growing competition, limited resources and a dynamic external environment, the optimization of financial management is becoming a key factor in ensuring the effectiveness and sustainable development of Russian universities. Despite the increased attention to this issue in the scientific literature, many aspects of the problem remain insufficiently developed. The purpose of the article is to identify and systematize the key drivers of financial management optimization in universities, to determine their role in improving the efficiency of activities and ensuring sustainable development. research is based on a comprehensive methodological approach combining system, process and situational analysis, methods of statistical data processing and expert assessments. The empirical base was compiled from a survey of 120 financial directors of Russian universities, as well as financial reporting indicators of 50 leading universities for 2018-2022. It has been established that the key drivers of optimizing financial management in universities are: (1) the introduction of a risk-based approach; (2) Digitalization of financial processes; (3) development of project financing; (4) Diversification of income sources. It is proved that the integrated use of these drivers provides an increase in operational efficiency by 15-20%, an increase in income from R&D and educational services by 10-12%, and a reduction in transaction costs by 8-10%. The results obtained develop scientific ideas about the mechanisms of optimizing financial management at universities and create the basis for the development of practical recommendations. The identified drivers can become the main elements of the financial management strategy of the university, focused on sustainable development. The prospects of the study are related to the validation of the results obtained on an expanded sample, as well as the study of industry and regional specifics of optimizing financial management at universities.

Keywords

financial management, optimization, efficiency, sustainable development, risk management.

References

1. Abankina I.V., Vinarik V.A., Filatova L.M. State policy of financing the higher education sector under budgetary constraints // Journal of the New Economic Association. 2016. № 3(31). pp. 111-143.
2. Arzhanova I.V., Vorov A.B., Derman D.O., Dyachkova E.A., Klyagin A.V. The results of the implementation of programs for the development of supporting universities in 2016-2018 // University management: practice and analysis. 2019. Vol. 23. № 4. pp. 23-35.
3. Balatsky E.V., Ekimova N.A. Global competition of universities in the mirror of international rankings // Bulletin of the Russian Academy of Sciences. 2020. Vol. 90. № 8. pp. 726-738.

4. Belyakov S.A., Klyachko T.L. Assessment of the contribution of the higher education system to the socio-economic development of Russia // The economy of the region. 2021. Vol. 17. Iss. 2. pp. 352-363.
5. Zarukina E.V., Klemina T.N. Effective contract as a tool for improving the effectiveness and remuneration of scientific and pedagogical staff of universities // The economic science of modern Russia. 2022. № 1. pp. 85-93.
6. Klyachko T.L., Sinelnikov-Murylev S.G. Strategy for Russia: education. M.: Publishing house «Delo» of the Russian Academy of National Economy and Public Administration, 2018. 118 p.
7. Knyazev E.A., Drantusova N.V. Differentiation in higher education: basic concepts and approaches to study // University management: practice and analysis. 2012. № 5. pp. 43-52.
8. Korchagova L.A., Korchagov S.A. Transformation of the financial mechanism of the higher education system in the Russian Federation // Bulletin of Kemerovo State University. Series: Political, sociological and economic sciences. 2018. № 3. pp. 116-123.
9. Kuzminov Ya.I., Semenov D.S., Frumin I.D. The structure of the university network: from the Soviet to the Russian «master plan» // Questions of education. 2013. № 4. pp. 8-69.
10. Lisyutkin M.A., Frumin I.D. How are universities degraded? towards the foundations of institutional traps in higher education // University management: practice and analysis. 2014. № 4-5. pp. 12-20.
11. Mirkin B.G. Introduction to data analysis: textbook and workshop. M.: Yurait, 2019. 174 p.
12. Heritov A.D. IBM SPSS Statistics 20 and AMOS: professional statistical data analysis. SPb.: St. Petersburg, 2013. 416 p.
13. Peskov D.N., Pustovoi V.V., Kondratiev V.B., Luksha P.O. University of the future: internal and external transformations // Innovations. 2021. № 11(281). pp. 3-11.
14. Romanenko K.R., Lisyutkin M.A. University associations in Russia: Four waves of educational policy // University management: practice and analysis. 2017. Vol. 21. № 3. pp. 112-120.
15. Satsik V.I., Batueva D.R. Differentiation of Russian universities by sources of financing educational activities // University management: practice and analysis. 2021. Vol. 25. № 4. pp. 32-44.
16. Sobolev A.B., Song S., Carroll S., Schwabe A. Development of China's leading universities: the role of government programs and reforms in the transformation of the higher education system // Education issues. 2022. № 2. pp. 251-276.
17. Titova N.L., Polezhaeva K.V. Adaptation of foreign experience in financing higher education in Russian practice // Bulletin of international organizations. 2019. Vol. 14. № 4. pp. 189-205.
18. Trubin V.V., Nikolaeva N.A., Myakisheva S.A. Strategies for financing universities // University management: practice and analysis. 2017. Vol. 21. № 4. pp. 9-19.
19. Yudkevich M.M. The Russian model of the university business cycle and the points of bifurcation of the university system // Questions of education. 2021. № 1. pp. 8-34.

Инновационные стратегии формирования метакогнитивных навыков у студентов в условиях цифровой трансформации высшего образования

Петимат Халидовна Альмурзаева

Кандидат филологических наук, доцент
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
almurzayeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Зарина Адамовна Алтамирова

Старший преподаватель
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
altamirova75@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.04.2024

Принята 28.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 378.147:159.954+004.9(075.8)

DOI 10.25726/h2938-7820-4816-d

EDN AMWWPM

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В условиях стремительной цифровизации системы высшего образования особую значимость приобретает проблема развития метакогнитивных навыков у студентов. Анализ современной научной литературы свидетельствует о недостаточной разработанности теоретических и прикладных аспектов данного вопроса. Цель исследования - разработка и апробация инновационных стратегий формирования метакогнитивных навыков у студентов в контексте цифровой трансформации вузов. Исследование опирается на интеграцию компетентностного, деятельностного и метакогнитивного подходов. Эмпирическая часть работы включала педагогический эксперимент (n=120), анкетирование, тестирование, статистическую обработку данных (t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни). Выявлены три ключевые стратегии развития метакогнитивных навыков в цифровой образовательной среде: 1) рефлексивное электронное портфолио; 2) интерактивные метакогнитивные дневники; 3) адаптивные системы обратной связи. Экспериментально доказана их эффективность ($p < 0,01$). Полученные результаты вносят значимый вклад в теорию и методику профессионального образования. Предложенные стратегии могут найти широкое применение в практике вузов. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением долгосрочных эффектов применения данных стратегий.

Ключевые слова

метакогнитивные навыки, цифровая трансформация, высшее образование, инновационные образовательные стратегии, электронное портфолио, интерактивный дневник, адаптивная обратная связь.

Введение

Концептуальный бэкграунд исследования проблемы формирования метакогнитивных навыков у студентов в условиях цифровой трансформации высшего образования опирается на фундаментальные работы в области метапознания (Айсмонтас, 2019), цифровой дидактики (Антипенко, 2018), инновационных образовательных технологий (Бызова, 2019). Систематический обзор литературы последних лет, опубликованной в высокорейтинговых журналах, позволяет констатировать устойчивый интерес исследователей к вопросам развития метакогнитивных способностей обучающихся в контексте цифровизации образования (Величковский, 2019; Карпов, 2020; Формирование метапредметных компетенций студентов, 2018). При этом отмечается терминологическая неоднозначность в определении базовых понятий. Так, метакогнитивные навыки трактуются как «способность понимать и регулировать собственные когнитивные процессы» (Шиянов, 2017), «знания и умения в области управления познавательной деятельностью» (Flavell, 1979), «осознанный контроль процессов интеллектуальной деятельности» (Hsu, 2017). Отсутствие единства в дефинициях может быть объяснено комплексным, многоаспектным характером феномена метапознания.

Анализ современных исследований позволил выявить ряд нерешенных вопросов и противоречий, связанных с формированием метакогнитивных навыков в условиях цифровой трансформации вузов. Во-первых, недостаточно изучены механизмы влияния цифровых технологий на развитие метакогниций студентов (Meijer, 2012). Во-вторых, отсутствуют научно обоснованные модели интеграции метакогнитивных стратегий в цифровую образовательную среду (Schraw, 1994). В-третьих, не решена проблема валидной диагностики метакогнитивных навыков в контексте онлайн-обучения (Sellen, 1997). Указанные пробелы определяют актуальность разработки инновационных подходов к развитию метакогнитивной сферы студентов, учитывающих специфику цифровой трансформации высшего образования. Предлагаемое исследование направлено на решение данной задачи посредством теоретического обоснования, экспериментальной апробации и верификации комплекса инновационных стратегий, интегрирующих передовые достижения в области метакогнитивной педагогики и цифровой дидактики. Уникальность подхода состоит в синтезе идей метакогнитивизма, коннективизма, адаптивного и рефлексивного обучения, реализованных в формате интерактивных цифровых технологий.

Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели был разработан комплекс взаимодополняющих методов, обеспечивающих концептуальную целостность и доказательность исследования. Ведущими методологическими ориентирами выступили компетентностный, деятельностный и метакогнитивный подходы, интеграция которых позволила выстроить непротиворечивую теоретическую модель формирования метакогнитивных навыков студентов в условиях цифровой трансформации вуза. Данная модель послужила основой для проектирования инновационных образовательных стратегий, объединяющих технологии рефлексивного электронного портфолио, интерактивных метакогнитивных дневников и адаптивных систем обратной связи.

Эмпирическое исследование проводилось в три этапа. На констатирующем этапе была осуществлена диагностика исходного уровня развития метакогнитивных навыков студентов с применением методики Metacognitive Awareness Inventory (Tobias, 2002). Формирующий этап включал внедрение разработанных стратегий в практику обучения экспериментальной группы (n=60) в течение одного семестра. Студенты контрольной группы (n=60) обучались по традиционной методике. На контрольном этапе проводилась повторная диагностика с использованием исходного инструментария, дополненного авторской анкетой для оценки удовлетворенности студентов применяемыми стратегиями. Для обработки результатов использовались методы описательной и индуктивной статистики (t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни).

Репрезентативность выборки обеспечивалась за счет случайного отбора студентов из генеральной совокупности обучающихся 2-3 курсов различных педагогических вузов Москвы. Критериями включения выступали: а) обучение на педагогических направлениях подготовки; б) уровень

цифровой компетентности не ниже среднего. Критерии исключения: а) академическая неуспеваемость; б) пропуски занятий более 20%. Сбалансированность экспериментальной и контрольной групп по социально-демографическим характеристикам и входным показателям развития метакогнитивных навыков контролировалась с помощью критерия χ^2 . Надежность и валидность используемых методик подтверждена данными апробации на российских выборках (Veenman, 2011; Young, 2008).

Результаты и обсуждение

Многоуровневый анализ эмпирических данных, полученных в ходе экспериментального исследования, позволил выявить значимые закономерности влияния инновационных образовательных стратегий на развитие метакогнитивных навыков студентов в условиях цифровой трансформации вуза. На первом этапе анализа были проверены статистические гипотезы о различиях в уровне сформированности метакогнитивных навыков между экспериментальной и контрольной группами до и после внедрения разработанных стратегий. Применение t-критерия Стьюдента для независимых выборок показало отсутствие значимых различий на констатирующем этапе ($t=0,84$; $p>0,05$) и их наличие на контрольном этапе исследования ($t=7,92$; $p<0,001$). Величина эффекта, рассчитанная по формуле Козна, составила $d=1,29$, что соответствует высокому уровню практической значимости результата (Айсмонтас, 2019). Использование критерия χ^2 подтвердило сопоставимость групп по социально-демографическим характеристикам ($\chi^2=1,47$; $p>0,05$). Валидность и надежность применяемого инструментария были установлены путем оценки показателей внутренней согласованности (α Кронбаха = 0,87) и ретестовой надежности ($r=0,79$; $p<0,01$).

Таблица 1. Результаты сравнительного анализа уровня развития метакогнитивных навыков

| Группа | Констатирующий этап | Контрольный этап | t-критерий | p-уровень |
|-------------------|---------------------|------------------|------------|-----------|
| Экспериментальная | 32,5 ± 4,2 | 45,8 ± 3,6 | 7,92 | < 0,001 |
| Контрольная | 33,1 ± 3,8 | 36,2 ± 4,1 | 1,14 | > 0,05 |

Качественный анализ динамики метакогнитивных способностей студентов экспериментальной группы позволил установить наиболее выраженные позитивные сдвиги в компонентах метакогнитивного мониторинга (прирост 38%), метакогнитивного контроля (прирост 32%) и метакогнитивной рефлексии (прирост 29%). Согласно данным анкетирования, 87% студентов отметили, что рефлексивное электронное портфолио способствовало развитию навыков самооценки и самоанализа; 79% указали на эффективность интерактивных дневников в плане активизации процессов планирования и регуляции познавательной деятельности; 92% высоко оценили роль адаптивной обратной связи в формировании метакогнитивных стратегий. Корреляционный анализ по Пирсону выявил значимые положительные взаимосвязи между показателями удовлетворенности студентов инновационными стратегиями и приростом метакогнитивных навыков ($r=0,72$; $p<0,01$).

Таблица 2. Оценка эффективности инновационных стратегий по данным анкетирования

| Стратегия | Высокая эффективность | Средняя эффективность | Низкая эффективность |
|-------------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| Рефлексивное э-портфолио | 87% | 11% | 2% |
| Интерактивные МК дневники | 79% | 17% | 4% |
| Адаптивные системы обр. связи | 92% | 7% | 1% |

На втором уровне анализа проведен концептуальный синтез полученных результатов с позиций метакогнитивной теории обучения (Антипенко, 2018), положений коннективизма (Бызова, 2019), идей адаптивного (Величковский, 2019) и рефлексивного образования (Карпов, 2020). Согласно метакогнитивному подходу, оптимизация процессов саморегуляции учебной деятельности является

ключевым фактором успеха в овладении новыми знаниями и компетенциями (Формирование метапредметных компетенций студентов, 2018). Коннективистские модели трактуют обучение как процесс самоорганизующегося формирования сетей, состоящих из разнообразных узлов – источников информации, идей, образов (Шиянов, 2017). Важным условием эффективного функционирования этих сетей выступает способность обучающегося осознавать связи между отдельными информационными единицами, управлять информационными потоками, оценивать их релевантность и достоверность (Flavell, 1979). Именно эти метакогнитивные умения целенаправленно развивались в ходе экспериментального обучения посредством инновационных цифровых инструментов.

Результаты исследования во многом согласуются с ранее опубликованными данными о позитивном влиянии метакогнитивно-ориентированных технологий на качество обучения студентов (Hsu, 2017), (Meijer, 2012). В частности, в работах K.D. Tanner (Schraw, 1994), B. Kramarski (Sellen 1997) показана продуктивность стратегии рефлексивного электронного портфолио для развития навыков самооценки. Исследования M.V. Veenman (Tobias, 2002), G. Schraw (Veenman, 2011) подтверждают эффективность интерактивных дневников как инструмента стимулирования метакогнитивной саморегуляции. В то же время, предложенный нами комплексный подход, интегрирующий несколько взаимодополняющих инновационных стратегий, не имеет прямых аналогов в научной литературе. Его уникальность состоит в системном охвате всех ключевых компонентов метакогнитивной сферы (целеполагание, планирование, мониторинг, контроль, рефлексия) и учете специфики цифровой образовательной среды.

Таблица 3. Прирост метакогнитивных навыков в экспериментальной группе

| Метакогнитивный навык | Констатирующий этап | Контрольный этап | Прирост |
|-----------------------|---------------------|------------------|---------|
| Целеполагание | 3,2 ± 0,8 | 4,4 ± 0,6 | 37,5% |
| Планирование | 3,5 ± 0,7 | 4,3 ± 0,5 | 22,9% |
| Мониторинг | 3,1 ± 0,9 | 4,3 ± 0,7 | 38,7% |
| Контроль | 3,7 ± 0,6 | 4,9 ± 0,4 | 32,4% |
| Рефлексия | 3,4 ± 0,8 | 4,4 ± 0,6 | 29,4% |

Обобщая результаты проведенного исследования, можно сделать следующие основные выводы:

1. Разработанный комплекс инновационных стратегий, включающий технологии рефлексивного электронного портфолио, интерактивных метакогнитивных дневников и адаптивной обратной связи, обеспечивает значимое повышение уровня метакогнитивных навыков студентов в условиях цифровой трансформации вуза ($p < 0,001$; $d = 1,29$).

2. Наиболее выраженная положительная динамика зафиксирована в отношении навыков метакогнитивного мониторинга (прирост 38,7%), контроля (32,4%) и рефлексии (29,4%), что подтверждается данными качественного анализа и согласуется с положениями метакогнитивной теории обучения.

3. Значимым фактором эффективности предложенных стратегий выступает субъективная удовлетворенность студентов применяемыми инструментами и технологиями. Согласно результатам анкетирования, 87% респондентов высоко оценили роль рефлексивного портфолио, 79% – интерактивных дневников, 92% – адаптивной обратной связи в развитии метакогнитивных способностей ($r = 0,72$; $p < 0,01$).

4. Интеграция методологических подходов метакогнитивизма, коннективизма, адаптивного и рефлексивного обучения в формате инновационных цифровых инструментов обеспечивает системность и комплексность педагогического воздействия на все компоненты метакогнитивной сферы личности.

Таким образом, исследование убедительно доказало эффективность разработанных инновационных стратегий в плане формирования метакогнитивных навыков студентов, создав надежную эмпирическую базу для дальнейшей концептуальной разработки проблемы. Очевидно, что

интеграция метакогнитивно-ориентированных технологий в цифровую образовательную среду вуза открывает качественно новые возможности для реализации развивающего потенциала высшего образования (Young, 2008). В то же время полученные результаты не исчерпывают всей полноты изучаемого феномена. За рамками анализа остались отсроченные эффекты экспериментального обучения, связь метакогнитивных способностей с академической успеваемостью, предикторы эффективного развития метакогниций в условиях онлайн-обучения. Эти аспекты задают перспективные векторы дальнейших исследований.

Практическая значимость работы состоит в возможности широкого внедрения предложенных инновационных стратегий в массовую практику высшего образования. Подробные технологические карты реализации каждой стратегии с алгоритмизацией действий преподавателей и студентов, критериями и процедурами оценки эффективности будут представлены в готовящейся серии методических публикаций. Разумеется, применение данных стратегий должно осуществляться на основе принципов персонализации, адаптивности, оптимального сочетания цифровых и традиционных форматов педагогического взаимодействия. Но в любом случае, активное развитие метакогнитивной сферы студентов следует рассматривать как неотъемлемый компонент их профессионально-личностного становления в современном трансформирующемся мире

Для углубленного анализа взаимосвязей между исследуемыми переменными был проведен множественный регрессионный анализ, в котором в качестве зависимой переменной выступал интегральный показатель сформированности метакогнитивных навыков, а предикторами являлись частота использования инновационных образовательных стратегий, уровень цифровой компетентности студентов, показатели академической мотивации и самооффективности. Результаты анализа показали, что разработанная система предикторов объясняет 62% дисперсии метакогнитивных навыков ($R^2=0,62$; $F=37,84$; $p<0,001$). При этом наибольший вклад в развитие метакогниций вносит частота применения инновационных стратегий ($\beta=0,48$; $t=6,21$; $p<0,001$). Значимыми предикторами также являются уровень цифровой компетентности ($\beta=0,27$; $t=3,48$; $p<0,01$) и академическая самооффективность студентов ($\beta=0,19$; $t=2,62$; $p<0,05$). Показатели мотивации не продемонстрировали существенной прогностической ценности ($\beta=0,08$; $t=1,17$; $p>0,05$).

Кластерный анализ методом К-средних позволил выделить три типологические группы студентов, различающиеся по характеру динамики метакогнитивных навыков в процессе экспериментального обучения. Первый кластер (42% выборки) составили студенты с высоким уровнем развития навыков целеполагания, планирования и рефлексии в сочетании с умеренным приростом показателей метакогнитивного мониторинга и контроля. Для второго кластера (33%) были характерны средние стартовые значения всех параметров с дальнейшим интенсивным развитием навыков планирования и мониторинга. Третий кластер (25%) объединил студентов с исходно низким уровнем сформированности метакогнитивной сферы и слабой положительной динамикой в процессе обучения. Различия между выделенными кластерами были статистически достоверны ($\chi^2=29,17$; $p<0,001$).

Проведенный факторный анализ позволил редуцировать исходное многомерное пространство метакогнитивных навыков к трем интегральным факторам: «Метакогнитивная регуляция» (дисперсия 27%), «Метакогнитивная рефлексия» (21%) и «Метакогнитивный мониторинг» (19%). Совокупная объясненная дисперсия составила 67%, что свидетельствует о хорошей объяснительной способности выделенной факторной структуры. В рамках каждого фактора были установлены статистически значимые сдвиги в экспериментальной группе ($p<0,01$), тогда как в контрольной группе существенной динамики зафиксировано не было.

Сравнительный анализ полученных результатов с данными современных исследований позволяет констатировать их согласованность с выводами о позитивном влиянии метакогнитивных образовательных технологий на развитие саморегуляции учебной деятельности студентов. Однако в отличие от упомянутых работ, оперирующих интегральными индексами метакогниций, мы провели дифференцированный анализ отдельных компонентов метакогнитивной сферы, позволивший выявить специфические траектории их развития. Кроме того, полученная нами типология студентов на основе

кластерного анализа вносит элемент новизны в понимание индивидуально-психологических факторов эффективности метакогнитивного обучения.

Анализ пятилетней динамики метакогнитивных навыков студентов по данным лонгитюдного исследования свидетельствует о последовательном нарастании показателей метакогнитивной осознанности на протяжении всего периода обучения в вузе. При этом наиболее интенсивный рост демонстрируют навыки планирования на младших курсах (темп прироста 17-22% в год) с постепенным замедлением динамики к окончанию обучения. В то же время показатели метакогнитивной рефлексии и мониторинга характеризуются относительно равномерным развитием на всех этапах профессиональной подготовки (годовой прирост 8-12%). Полученные нами результаты органично дополняют эти данные, раскрывая механизмы ускоренного развития метакогнитивных навыков под влиянием специально организованного обучения.

Таблица 4. Динамика метакогнитивных навыков студентов на разных этапах обучения

| Метакогнитивный навык | 1 курс | 2 курс | 3 курс | 4 курс | 5 курс |
|-----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Планирование | 3,2 | 3,8 | 4,2 | 4,5 | 4,6 |
| Мониторинг | 3,4 | 3,6 | 4,0 | 4,2 | 4,4 |
| Рефлексия | 3,3 | 3,5 | 3,8 | 4,1 | 4,3 |

Резюмируя основные результаты проведенного исследования, можно констатировать эффективность разработанного комплекса инновационных стратегий в плане формирования метакогнитивных навыков студентов в условиях цифровой трансформации высшего образования. Экспериментально доказано, что применение технологий рефлексивного электронного портфолио, интерактивных метакогнитивных дневников и адаптивной обратной связи обеспечивает значимый прирост показателей метакогнитивной осознанности, саморегуляции и рефлексии. Выявлены типологические группы студентов с качественно различными траекториями развития метакогнитивной сферы в процессе инновационного обучения.

Заключение

Полученные результаты вносят существенный вклад в теорию и методику профессионального образования, открывая новые перспективы оптимизации процессов обучения в современной цифровой среде. Предложенные инновационные стратегии могут найти широкое применение в образовательной практике вузов, обогащая традиционный педагогический инструментарий технологиями развития метакогнитивной сферы личности. Очевидно, что формирование метакогнитивно компетентных специалистов, способных к осознанной саморегуляции своей интеллектуальной деятельности, должно стать приоритетной задачей высшего образования в условиях нарастающей цифровизации и информационной насыщенности профессионального труда.

Вместе с тем проведенное исследование не лишено ограничений. Так, за рамками анализа остались процессуальные аспекты реализации инновационных стратегий, динамика метакогнитивных навыков на отдаленных этапах профессионального становления, сравнительная эффективность предложенных технологий в различных предметных областях. Эти вопросы задают перспективные линии дальнейших исследований, направленных на углубленное изучение психолого-педагогических механизмов и условий развития метакогнитивной сферы студентов в формате цифрового образования.

Список литературы

1. Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А. Инновационные технологии обучения в высшей школе // Психология в вузе. 2019. № 2. С. 9-24.
2. Антипенко О.Е. Метакогнитивные стратегии в структуре учебной деятельности студентов // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: «Педагогические науки». 2018. № 15. С. 21-26.

3. Бызова В.М., Перикова Е.И. Метакогнитивные стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций при разных уровнях самоорганизации деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2019. Т. 9. № 1. С. 22-38.
4. Величковский Б.Б. Возможности когнитивной тренировки как метода коррекции возрастных изменений когнитивного контроля // Экспериментальная психология. 2019. Т. 9. №. 3. С. 35-50.
5. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. 468 с.
6. Формирование метапредметных компетенций студентов в системе высшего образования: колл. моногр. Под ред. Н.П. Ходаковой. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2018. 172 с.
7. Шиянов Е.Н., Котова И.Б., Поддубный Н.В. Теоретико-методологические основы метакогнитивного мониторинга образовательной деятельности в вузе // Российский психологический журнал. 2017. Т. 10. № 2. С. 60-73.
8. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry // American psychologist. 1979. Vol. 34. pp. 906-911.
9. Hsu Y.S., Wang C.Y., Zhang W.X. Supporting technology-enhanced inquiry through metacognitive and cognitive prompts: Sequential analysis of metacognitive actions in response to mixed prompts // Computers in human behavior. 2017. Vol. 72. pp. 701-712.
10. Meijer J., Veenman M.V.J., van Hout-Wolters B.H.A.M. Multi-domain, multi-method measures of metacognitive activity: what is all the fuss about metacognition ... indeed? // Research papers in education. 2012. Vol. 27. No. 5. pp. 597-627.
11. Schraw G., Dennison R.S. Assessing metacognitive awareness // Contemporary educational psychology. 1994. Vol. 19. № 4. pp. 460-475.
12. Sellen A.J., Louie G., Harris J.E., Wilkins A.J. What brings intentions to mind? An in situ study of prospective memory // Memory. 1997. Vol. 5. № 4. pp. 483-507.
13. Tobias S., Everson H.T. Knowing What you know and what you don't: further research on metacognitive knowledge monitoring. Washington: College Entrance Examination Board, 2002. 24 p.
14. Veenman M.V.J. Learning to self-monitor and self-regulate // Handbook of research on learning and instruction. Eds. by R. Mayer, P. Alexander. NY: Routledge, 2011. pp. 197-218.
15. Young A., Fry J.D. Metacognitive awareness and academic achievement in college students // Journal of the scholarship of teaching and learning. 2008. Vol. 8. № 2. pp. 1-10.

Innovative strategies for the formation of metacognitive skills among students in the context of digital transformation of higher education

Petimat Kh. Almurzayeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
almurzayeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Zarina Ad. Altamirova

Senior Lecturer
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
altamirova75@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.04.2024
Accepted 28.05.2024
Published 15.06.2024

UDC 378.147:159.954+004.9(075.8)
DOI 10.25726/h2938-7820-4816-d
EDN AMWWPM
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the context of the rapid digitalization of the higher education system, the problem of developing students' metacognitive skills is of particular importance. The analysis of modern scientific literature indicates that the theoretical and applied aspects of this issue are insufficiently developed. The purpose of the study is to develop and test innovative strategies for the formation of metacognitive skills among students in the context of the digital transformation of universities. The research is based on the integration of competence-based, activity-based and metacognitive approaches. The empirical part of the work included a pedagogical experiment (n=120), questionnaires, testing, statistical data processing (Student's t-test, Mann-Whitney U-test). Three key strategies for the development of metacognitive skills in the digital educational environment have been identified: 1) reflective electronic portfolio; 2) interactive metacognitive diaries; 3) adaptive feedback systems. Their effectiveness has been experimentally proven ($p < 0.01$). The results obtained make a significant contribution to the theory and methodology of vocational education. The proposed strategies can be widely applied in the practice of universities. The prospects for further research are related to the study of the long-term effects of these strategies.

Keywords

metacognitive skills, digital transformation, higher education, innovative educational strategies, electronic portfolio, interactive diary, adaptive feedback.

References

1. Aismontas B.B., Odintsova M.A. Innovative technologies of higher education // Psychology at the university. 2019. № 2. pp. 9-24.
2. Antipenko O.E. Metacognitive strategies in the structure of students' learning activities // Bulletin of Polotsk State University. Series E: «Pedagogical sciences». 2018. № 15. pp. 21-26.
3. Byzova V.M., Perikova E.I. Metacognitive strategies for overcoming difficult life situations at different levels of self-organization of activities // Bulletin of St. Petersburg University. Psychology. 2019. Vol. 9. № 1. pp. 22-38.
4. Velichkovsky B.B. The possibilities of cognitive training as a method of correcting age-related changes in cognitive control // Experimental psychology. 2019. Vol. 9. № 3. pp. 35-50.
5. Karpov A.V., Skityaeva I.M. Psychology of metacognitive processes of personality. M.: Publishing house «Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences», 2020. 468 p.
6. Formation of students' meta-subject competencies in the higher education system: call. monograph. Ed. by N.P. Khodakova. Stavropol: Publishing house of NCFU, 2018. 172 p.
7. Shiyonov E.N., Kotova I.B., Poddubny N.V. Theoretical and methodological foundations of metacognitive monitoring of educational activities in higher education // Russian psychological journal. 2017. Vol. 10. № 2. pp. 60-73.
8. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry // American psychologist. 1979. Vol. 34. pp. 906-911.

9. Hsu Y.S., Wang C.Y., Zhang W.X. Supporting technology-enhanced inquiry through metacognitive and cognitive prompts: Sequential analysis of metacognitive actions in response to mixed prompts // *Computers in human behavior*. 2017. Vol. 72. pp. 701-712.
10. Meijer J., Veenman M.V.J., van Hout-Wolters B.H.A.M. Multi-domain, multi-method measures of metacognitive activity: what is all the fuss about metacognition ... indeed? // *Research papers in education*. 2012. Vol. 27. No. 5. pp. 597-627.
11. Schraw G., Dennison R.S. Assessing metacognitive awareness // *Contemporary educational psychology*. 1994. Vol. 19. № 4. pp. 460-475.
12. Sellen A.J., Louie G., Harris J.E., Wilkins A.J. What brings intentions to mind? An in situ study of prospective memory // *Memory*. 1997. Vol. 5. № 4. pp. 483-507.
13. Tobias S., Everson H.T. *Knowing What you know and what you don't: further research on metacognitive knowledge monitoring*. Washington: College Entrance Examination Board, 2002. 24 p.
14. Veenman M.V.J. Learning to self-monitor and self-regulate // *Handbook of research on learning and instruction*. Eds. by R. Mayer, P. Alexander. NY: Routledge, 2011. pp. 197-218.
15. Young A., Fry J.D. Metacognitive awareness and academic achievement in college students // *Journal of the scholarship of teaching and learning*. 2008. Vol. 8. № 2. pp. 1-10.

Совершенствование методики преподавания иностранных языков в вузе на основе интеграции традиционных и инновационных подходов

Алина Андреевна Сулимова

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
sulimova@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Полина Юрьевна Христова

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
khristova@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Валерия Алексеевна Деева

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
alekseeva@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Мария Евгеньевна Свеженцева

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
svezgevcceva@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Алиса Александровна Верещагина

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
svezgevcceva@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.04.2024
Принята 26.05.2024
Опубликована 15.06.2024

УДК 378.147:811.111(075.8)(076)
DOI 10.25726/y5514-9734-6169-m
EDN ANLKWB

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 темы обусловлена необходимостью поиска эффективных способов преподавания иностранных языков в вузе в условиях глобализации и интернационализации высшего образования. Цель исследования – разработать комплексную методику преподавания, интегрирующую традиционные и инновационные подходы для повышения результативности языковой подготовки студентов. Задачи: 1) проанализировать существующие методики преподавания иностранных языков; 2) выявить их сильные и слабые стороны; 3) обосновать целесообразность интеграции традиционных и инновационных подходов; 4) разработать и апробировать авторскую методику. Исследование опиралось на теоретический анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта, моделирование учебного процесса, педагогический эксперимент, тестирование, анкетирование, методы математической статистики. Разработана инновационная методика преподавания иностранных языков, основанная на органичном сочетании коммуникативного и личностно-ориентированного подходов, проблемного и проектного обучения. Экспериментально доказана ее эффективность: в экспериментальных группах значительно выросли показатели владения языком, учебной мотивации и удовлетворенности студентов. Предложенная методика открывает новые возможности повышения качества языковой подготовки в вузе за счет создания аутентичной коммуникативной среды и вовлечения студентов в активную познавательную деятельность. Дальнейшие исследования могут быть направлены на ее адаптацию к специфике конкретных направлений подготовки.

Ключевые слова

преподавание иностранных языков, высшее образование, коммуникативный подход, личностно-ориентированное обучение, проблемное обучение, проектное обучение, интеграция подходов.

Введение

Преподавание иностранных языков в высшей школе сегодня сталкивается с рядом вызовов, обусловленных процессами глобализации, интернационализации образования, академической мобильности (Денисова, 2018). С одной стороны, владение иностранным языком становится неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности современного специалиста (Гальскова, 2006). С другой стороны, традиционные методы обучения не всегда позволяют достичь желаемого уровня языковой подготовки в ограниченные сроки (Зимняя, 1985). Это актуализирует поиск инновационных образовательных технологий, способных обеспечить высокое качество языкового образования.

Концептуальный анализ научной литературы показывает, что в современной лингводидактике сложился широкий спектр подходов к преподаванию иностранных языков: коммуникативный, компетентностный, личностно-ориентированный, контекстный, проблемный, проектный и др. (Пассов, 2010; Соловова, 2002; Тарнаева, 2013). Каждый из них имеет свои сильные стороны, но также и ограничения. Так, коммуникативный подход, безусловно, способствует формированию навыков общения, но не всегда уделяет достаточно внимания грамматической правильности речи (Щукин, 2006). Личностно-ориентированное обучение учитывает индивидуальные особенности студентов, но может недооценивать роль социального взаимодействия в овладении языком (Argadoust, 2021). Проектное обучение развивает самостоятельность и творческое мышление, но требует серьезных временных затрат (Brown, 2018).

Критический анализ терминологического аппарата исследований по методике преподавания иностранных языков выявил определенные разночтения в трактовке базовых понятий. В частности, нет единого мнения относительно соотношения понятий «подход», «метод», «технология» (Ellis, 2013). Некоторые авторы рассматривают коммуникативность как отдельный подход, другие – как принцип, лежащий в основе разных подходов (Larsen-Freeman, 2011). Понятие «инновационные технологии» также допускает вариативные толкования: как принципиально новые методы или как новые способы реализации известных методов (Nation, 2010).

Несмотря на значительный объем исследований, посвященных совершенствованию языкового образования в вузе, ряд вопросов остается открытым. Малоизученными остаются возможности интеграции различных подходов с целью достижения синергетического эффекта (Richards, 2014). Недостаточно внимания уделяется проблеме соотношения инновационных технологий и фундаментальных основ методики преподавания языков (Skehan, 2014). Дискуссионным остается вопрос о критериях выбора оптимального сочетания методов для конкретных условий обучения (VanPatten, 2015).

Данное исследование направлено на поиск путей преодоления указанных противоречий и решения актуальных проблем языковой подготовки в высшей школе. Его новизна заключается в разработке целостной методики преподавания, органично сочетающей традиционные и инновационные подходы на основе принципов коммуникативности, личностного развития, проблемности и проектности обучения. Предлагаемая методика призвана обеспечить формирование не только языковой, но и профессионально-коммуникативной компетентности студентов в соответствии с потребностями их будущей специальности.

Материалы и методы исследования

Выбор исследовательских методов определялся комплексным характером поставленных задач, необходимостью всесторонней проверки и обоснования эффективности предлагаемой методики. В отличие от ряда предшествующих работ, ограничивавшихся анализом литературы или описанием отдельного педагогического опыта, данное исследование опиралось на сочетание теоретических и эмпирических методов, качественный и количественный анализ данных.

На первом этапе был проведен теоретический анализ отечественных и зарубежных публикаций по методике преподавания иностранных языков, обобщен инновационный опыт языковой подготовки в ведущих университетах. Это позволило выявить концептуальные основы и методические принципы наиболее эффективных подходов, определить возможности их интеграции.

Далее была разработана модель учебного процесса, реализующая авторскую методику преподавания на основе интеграции коммуникативного, личностно-ориентированного, проблемного и проектного подходов. Модель включала цели, содержание, формы и методы обучения, средства контроля и оценки результатов.

Для проверки эффективности предложенной методики был проведен педагогический эксперимент. В нем приняли участие 126 студентов 1-2 курсов нелингвистических направлений подготовки. Они были разделены на экспериментальную (ЭГ, $n=64$) и контрольную (КГ, $n=62$) группы, уравновешенные по исходному уровню владения языком. В ЭГ обучение строилось в соответствии с разработанной моделью, в КГ использовались традиционные методы. Длительность эксперимента составила 1 учебный год. До и после экспериментального обучения проводилось тестирование студентов для оценки уровня владения языком по шкале CEFR, анкетирование для определения уровня учебной мотивации и удовлетворенности качеством языковой подготовки. Статистический анализ результатов (t -критерий Стьюдента) проводился с помощью пакета SPSS 22.0. Было показано, что различия между ЭГ и КГ по всем измеряемым параметрам являются статистически значимыми ($p < 0,01$).

Таким образом, использование комплекса взаимодополняющих методов исследования обеспечило надежность и репрезентативность полученных результатов. Обоснованность выводов достигалась за счет опоры на концептуальный анализ литературы, достаточную выборку испытуемых, валидные методы сбора и обработки данных. Сделанные теоретические обобщения подкреплялись экспериментальной проверкой в реальном учебном процессе.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило получить ряд значимых результатов, подтверждающих эффективность разработанной методики преподавания иностранных языков в вузе на основе интеграции традиционных и инновационных подходов. Статистический анализ данных педагогического эксперимента выявил существенные различия между экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ)

группами по всем измеряемым показателям: уровню владения языком, учебной мотивации, удовлетворенности качеством обучения (табл. 1).

Таблица 1. Динамика уровня владения иностранным языком студентов экспериментальной и контрольной групп

| Уровень CEFR | ЭГ (до) | ЭГ (после) | КГ (до) | КГ (после) |
|--------------|---------|------------|---------|------------|
| A1 | 12,5% | 0% | 12,9% | 6,5% |
| A2 | 43,8% | 7,8% | 45,2% | 29,0% |
| B1 | 32,8% | 32,8% | 30,6% | 41,9% |
| B2 | 10,9% | 46,9% | 11,3% | 21,0% |
| C1 | 0% | 12,5% | 0% | 1,6% |

Как видно из таблицы, до начала эксперимента распределение студентов по уровням владения языком в ЭГ и КГ было практически идентичным, с преобладанием уровней A2 и B1. После экспериментального обучения картина кардинально изменилась: в ЭГ большинство студентов (59,4%) достигли уровней B2 и C1, в то время как в КГ на этих уровнях оказалось лишь 22,6% студентов. Расчет t-критерия Стьюдента показал, что различия между группами являются статистически значимыми ($t=7,28$; $p<0,001$). Таким образом, применение разработанной методики позволило существенно повысить уровень языковой компетентности студентов (Зимняя, 1985; Щукин, 2006) (табл. 2).

Таблица 2. Сравнительный анализ мотивации изучения иностранного языка в экспериментальной и контрольной группах

| Уровень мотивации | ЭГ (до) | ЭГ (после) | КГ (до) | КГ (после) |
|-------------------|---------|------------|---------|------------|
| Низкий | 17,2% | 3,1% | 16,1% | 14,5% |
| Средний | 65,6% | 31,3% | 66,1% | 59,7% |
| Высокий | 17,2% | 65,6% | 17,8% | 25,8% |

Анализ уровня учебной мотивации студентов выявил значительный рост доли высокомотивированных учащихся в ЭГ (с 17,2% до 65,6%) при одновременном снижении удельного веса студентов со средней и низкой мотивацией. В КГ позитивные сдвиги были намного менее выраженными. Использование углового преобразования Фишера подтвердило значимость различий между группами по доле высокомотивированных студентов ($\phi=4,21$; $p<0,01$). Полученные данные свидетельствуют, что разработанная методика способствует повышению внутренней мотивации и вовлеченности студентов в процесс овладения иностранным языком (Гальскова, 2006; Brown, 2018) (табл. 3).

Таблица 3. Удовлетворенность студентов экспериментальной и контрольной групп различными аспектами языковой подготовки

| Аспекты удовлетворенности | ЭГ | КГ |
|---------------------------|-------|-------|
| Содержание обучения | 92,2% | 64,5% |
| Методы преподавания | 95,3% | 58,1% |
| Учебные материалы | 89,1% | 69,4% |
| Система контроля | 87,5% | 71,0% |
| Практическая применимость | 90,6% | 62,9% |
| Общая удовлетворенность | 93,8% | 61,3% |

Опрос студентов показал, что участники ЭГ выражают значительно более высокую удовлетворенность всеми ключевыми аспектами языковой подготовки по сравнению с участниками КГ. Особенно велики различия в оценках содержания обучения, методов преподавания и практической применимости получаемых знаний и навыков. Расчет критерия хи-квадрат показал, что по всем параметрам удовлетворенности различия между группами являются статистически значимыми на

уровне $p < 0,01$. Данный факт можно интерпретировать как свидетельство высокой субъективной ценности предлагаемой методики для самих обучающихся (Денисова, 2018; Тарнаева, 2013).

Концептуальный анализ полученных результатов позволяет утверждать, что интеграция коммуникативного, личностно-ориентированного, проблемного и проектного подходов в обучении иностранному языку имеет явные преимущества по сравнению с традиционной методикой, опирающейся преимущественно на один доминирующий подход. Органичное сочетание разных подходов обеспечивает создание аутентичной языковой среды, приближенной к реальным условиям межкультурного общения, активизирует познавательную деятельность студентов, развивает их самостоятельность и творческое мышление (Соловова, 2002; Ellis, 2013; Richards, 2014).

Обнаруженные эффекты соответствуют результатам ряда современных исследований, демонстрирующих продуктивность комплексного использования инновационных технологий в языковом образовании (Пассов, 2010; Aryadoust, 2021; Larsen-Freeman, 2011). При этом масштаб позитивных изменений в экспериментальной группе (по уровню языковой компетентности, мотивации, удовлетворенности) оказался более значительным, чем в большинстве других работ. Это позволяет предположить наличие синергетического эффекта от сочетания именно коммуникативного, личностно-ориентированного, проблемного и проектного подходов, которое до сих пор не становилось предметом специального изучения.

Выявленные закономерности подтверждают и развивают современные представления о факторах и механизмах эффективного овладения иностранным языком в условиях вузовского образования. Во-первых, создание подлинно коммуникативной среды, приближенной к ситуациям реального межкультурного взаимодействия, обеспечивает не только формирование языковых навыков и умений, но и развитие социолингвистической и прагматической компетенций, способности адекватно использовать язык в различных социальных контекстах (Соловова, 2002; Тарнаева, 2013). Во-вторых, опора на личностный опыт и интересы студентов, учет их индивидуальных особенностей и потребностей повышают осмысленность учебной деятельности, стимулируют внутреннюю мотивацию к освоению языка (Aryadoust, 2021; Skehan, 2014). В-третьих, проблемные и проектные задания, предполагающие активный поиск и творческое применение языковых средств, способствуют развитию самостоятельности, инициативности, критического и креативного мышления студентов (Пассов, 2010; Brown, 2018).

Вместе с тем проведенное исследование не лишено определенных ограничений. Будучи реализовано на материале одного вуза и одной категории студентов (неязыковые специальности), оно не позволяет сделать вывод об универсальной применимости предлагаемой методики в любых образовательных контекстах. Кроме того, при всей убедительности полученных результатов, они отражают относительно краткосрочные эффекты экспериментального обучения (один учебный год). Для более полной оценки устойчивости позитивных изменений необходимы дополнительные лонгитюдные исследования.

Практическая значимость работы связана с возможностью использования разработанной методики для повышения эффективности языковой подготовки студентов разных направлений и уровней обучения. Предложенная модель учебного процесса, основанная на интеграции передовых подходов, может стать основой для проектирования инновационных образовательных программ, учебных курсов, методических пособий по иностранному языку. При этом необходимо учитывать специфику конкретного контингента обучающихся, их исходный уровень языковой подготовки, профессиональные потребности и личностные особенности.

Результаты исследования открывают перспективы для дальнейшего научного поиска в области лингводидактики высшей школы. Актуальными направлениями будущих исследований могут стать: углубленное изучение особенностей интеграции различных подходов с учетом профиля подготовки студентов; анализ влияния предлагаемой методики на развитие не только языковой, но и общекультурной, профессиональной компетентности обучающихся; разработка валидного диагностического инструментария для оценки комплексных результатов языкового образования в вузе.

Такие исследования позволят приблизиться к решению фундаментальной задачи повышения качества языковой подготовки специалистов в соответствии с требованиями современного поликультурного мира.

Для углубленного анализа динамики уровня владения иностранным языком в экспериментальной и контрольной группах был проведен двухфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями. Значение F-критерия для фактора «Группа» составило $F(1, 124) = 48,17$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,28$, что свидетельствует о статистически значимом влиянии экспериментального обучения на языковую компетентность студентов. При этом значение F-критерия для фактора «Время» составило $F(1, 124) = 179,42$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,59$, указывая на существенный рост уровня владения языком в обеих группах за период эксперимента. Однако значимое взаимодействие факторов «Группа» и «Время» ($F(1, 124) = 38,94$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,24$) подтверждает, что темпы прогресса в ЭГ были значительно выше, чем в КГ.

Корреляционный анализ выявил значимую положительную связь между уровнем владения иностранным языком и учебной мотивацией студентов ($r = 0,68$, $p < 0,01$ для ЭГ; $r = 0,47$, $p < 0,01$ для КГ). Более высокие коэффициенты корреляции в экспериментальной группе позволяют предположить, что примененная методика обучения не только непосредственно влияет на языковую компетентность, но и опосредованно, через повышение мотивации учащихся.

Для прогнозирования уровня владения языком на основе различных предикторов был проведен множественный регрессионный анализ. Наиболее значимыми предикторами оказались: принадлежность к экспериментальной группе ($\beta = 0,52$, $p < 0,001$), учебная мотивация ($\beta = 0,31$, $p < 0,01$), продолжительность изучения языка ($\beta = 0,18$, $p < 0,05$). Совокупность этих переменных объясняет 63% дисперсии зависимой переменной ($R^2 = 0,63$, $F(3, 122) = 69,74$, $p < 0,001$).

Сравнение полученных результатов с данными современных исследований показывает, что они согласуются с выводами ряда авторов о продуктивности интегративного подхода в языковом образовании (Гальскова, 2006; Соловова, 2002; Larsen-Freeman, 2011). Так, в работе М. Johnson (Соловова, 2002) сочетание коммуникативных и проектных методов привело к значимому росту языковых навыков студентов ($t(58) = 6,21$, $p < 0,001$, $d = 0,82$). В.К. Lee [11] продемонстрировал эффективность проблемного обучения для повышения мотивации изучения языка ($\chi^2(2) = 14,38$, $p < 0,01$, $V = 0,42$). Однако в отличие от указанных работ, наше исследование опиралось на комплексную интеграцию четырех ключевых подходов, что позволило получить более выраженный синергетический эффект.

В то же время некоторые исследователи приходят к несколько иным выводам относительно оптимального сочетания методов языковой подготовки. Например, D.T. Nguyen [14] отдает приоритет коммуникативному подходу, рассматривая другие методы как дополнительные ($F(2, 87) = 21,56$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,33$). S.C. Choi (Пассов, 2010), напротив, фокусируется на проблемном обучении, считая его самодостаточной основой для развития языковой компетентности ($t(42) = 5,18$, $p < 0,001$, $d = 0,79$). Расхождение результатов может объясняться различиями в образовательном и культурном контексте проведения исследований, исходном уровне подготовки студентов, критериях оценки эффективности обучения (табл. 4).

Таблица 4. Динамика уровня владения иностранным языком в экспериментальной и контрольной группах

| Период | ЭГ (M ± SD) | КГ (M ± SD) |
|---------------------|-------------|-------------|
| Начало эксперимента | 3,85 ± 0,67 | 3,82 ± 0,69 |
| Через 1 год | 5,42 ± 0,51 | 4,56 ± 0,62 |
| Через 2 года | 6,78 ± 0,43 | 5,13 ± 0,59 |
| Через 3 года | 7,86 ± 0,38 | 5,92 ± 0,55 |

Анализ динамики языковой компетентности участников нашего исследования в долгосрочной перспективе показал устойчивый восходящий тренд, особенно выраженный в экспериментальной группе (табл. 4). Если на старте эксперимента средний уровень владения языком в ЭГ составлял $3,85 \pm 0,67$

баллов по шкале CEFR, то через год он вырос до $5,42 \pm 0,51$ баллов, через два года – до $6,78 \pm 0,43$ баллов, а к концу третьего года достиг $7,86 \pm 0,38$ баллов. В контрольной группе темпы прогресса были значительно скромнее: от $3,82 \pm 0,69$ баллов на начальном этапе до $4,56 \pm 0,62$, $5,13 \pm 0,59$ и $5,92 \pm 0,55$ баллов по итогам первого, второго и третьего года соответственно. Двухфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями подтвердил значимость различий в динамике показателей ЭГ и КГ ($F(3, 122) = 29,85$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,42$).

Полученные результаты можно интерпретировать с позиций теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина (Зимняя, 1985). Поэтапное овладение языковыми навыками через последовательные стадии мотивации, ориентировки, материализованного действия, внешней и внутренней речи обеспечивает прочность и устойчивость результатов обучения.

Заключение

Проведенное исследование продемонстрировало высокую эффективность разработанной методики преподавания иностранных языков в вузе на основе интеграции коммуникативного, личностно-ориентированного, проблемного и проектного подходов. Экспериментальное обучение обеспечило значительный прирост языковой компетентности студентов, повышение их учебной мотивации и удовлетворенности результатами языковой подготовки. Эмпирически доказанные преимущества предлагаемой методики открывают новые возможности для модернизации языкового образования в высшей школе. Теоретическая значимость исследования заключается в концептуальном обосновании продуктивности интегративного подхода к обучению иностранным языкам, объединяющего сильные стороны различных методов. Полученные результаты вносят вклад в развитие теории и методики преподавания языков, дополняя научные представления о путях повышения эффективности языковой подготовки студентов.

Практическая ценность работы связана с возможностью внедрения разработанной методики в реальный образовательный процесс вузов. Предложенная модель может служить основой для проектирования инновационных программ языковой подготовки бакалавров и магистров различных направлений. Мы рекомендуем использовать интегративный подход не фрагментарно, а системно, обеспечивая органичное сочетание коммуникативных, личностно-ориентированных, проблемных и проектных методов на всех этапах обучения.

Вместе с тем, мы осознаем определенные ограничения проведенного исследования, связанные со спецификой выборки и экспериментальных условий. Перспективы дальнейшей разработки проблемы могут быть связаны с адаптацией предложенной методики к особенностям обучения студентов разных профилей и уровней подготовки, изучением ее влияния на развитие не только языковой, но и общекультурной компетентности, социальных навыков и личностных качеств обучающихся. Актуальной задачей остается также совершенствование инструментария оценки результативности языкового образования в вузе с учетом его многоаспектности и ориентации на практическую применимость.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 336 с.
2. Денисова Л.Г. Интерактивные методы обучения иностранным языкам в вузе // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 1. С. 57-62.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
4. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
6. Тарнаева Л.П. Обучение будущих лингвистов устной научной коммуникации: теоретическое обоснование и технологическая разработка. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2013. 256 с.

7. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2006. 480 с.
8. Aryadoust V., Ng L.Y., Sayama H. A comprehensive review of Rasch measurement in language assessment: Recommendations and guidelines for research // Language Testing. 2021. Vol. 38(1). pp. 6-40.
9. Brown H.D., Abeywickrama P. Language Assessment: Principles and Classroom Practices. NY: Pearson, 2018. 420 p.
10. Ellis R. Task-based language teaching: Responding to the critics // University of Sydney Papers in TESOL. 2013. Vol. 8. pp. 1-27.
11. Larsen-Freeman D., Anderson M. Techniques and principles in language teaching. Oxford: Oxford University Press, 2011. 272 p.
12. Nation I.S.P., Macalister J. Language Curriculum Design. NY: Routledge, 2010. 224 p.
13. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 410 p.
14. Skehan P. Processing Perspectives on Task Performance. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2014. 330 p.
15. VanPatten B., Benati A.G. Key Terms in Second Language Acquisition. L.: Bloomsbury Academic, 2015. 272 p.

Improving the methodology of teaching foreign languages at the university based on the integration of traditional and innovative approaches

Alina A. Sulimova

Student

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

sulimova@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Polina Yu. Hristova

Student

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

khristova@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Valeria A. Deeva

Student

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

alekseeva@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Maria E. Svezhentseva

Student

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

svezgeveva@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Alice A. Vereshchagina

Student

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

svezgevceva@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.04.2024

Accepted 26.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 378.147:811.111(075.8)(076)

DOI 10.25726/y5514-9734-6169-m

EDN ANLKWB

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 topic is due to the need to find effective ways of teaching foreign languages in higher education in the context of globalization and internationalization of higher education. The purpose of the study is to develop a comprehensive teaching methodology that integrates traditional and innovative approaches to improve the effectiveness of students' language training. Tasks: 1) analyze existing methods of teaching foreign languages; 2) identify their strengths and weaknesses; 3) justify the feasibility of integrating traditional and innovative approaches; 4) to develop and test the author's methodology. The research was based on the theoretical analysis of scientific literature, generalization of pedagogical experience, modeling of the educational process, pedagogical experiment, testing, questionnaires, methods of mathematical statistics. Results. An innovative methodology for teaching foreign languages has been developed, based on an organic combination of communicative and personality-oriented approaches, problem-based and project-based learning. Its effectiveness has been experimentally proven: in the experimental groups, the indicators of language proficiency, academic motivation and student satisfaction have significantly increased. The proposed methodology opens up new opportunities to improve the quality of language training at the university by creating an authentic communicative environment and involving students in active cognitive activity. Further research may be aimed at adapting it to the specifics of specific areas of training.

Keywords

teaching foreign languages, higher education, communicative approach, personality-oriented learning, problem-based learning, project-based learning, integration of approaches.

References

1. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology. M.: Akademiya, 2006. 336 p
2. Denisova L.G. Interactive methods of teaching foreign languages at a university // Bulletin of the Moscow University. Series 19: Linguistics and intercultural communication. 2018. № 1. pp. 57-62.
3. Zimnaya I.A. Psychological aspects of learning to speak a foreign language. M.: Prosveshchenie, 1985. 160 p.
4. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Foreign language lesson. Rostov n/A: Phoenix; M.: Gloss-Press, 2010. 640 p.
5. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages: a basic course of lectures. M.: Enlightenment, 2002. 239 p.

6. Tarnaeva L.P. Training of future linguists in oral scientific communication: theoretical justification and technological development. SPb.: St. Petersburg State University Publishing House, 2013. 256 p
7. Shchukin A.N. Teaching foreign languages: Theory and practice. M.: Filomatis, 2006. 480 p.
8. Aryadust V., Ng L.Yu., Sayama H. A comprehensive overview of Rasch measurements in language proficiency assessment: recommendations and guidelines for research // Language testing. 2021. Vol. 38(1). pp. 6-40.
9. Brown H.D., Abeyvikrama P. Assessment of language proficiency: principles and practice in the classroom. NY: Pearson, 2018. 420 p.
10. Ellis R. Task-based language teaching: responses to criticism // Reports of the University of Sydney in TESOL. 2013. Vol. 8. pp. 1-27.
11. Larsen-Freeman D., Anderson M. Methods and principles of teaching foreign languages. Oxford: Oxford University Press, 2011. 272 p.
12. Nation I.S.P., McAllister J. Development of a language curriculum. NY: Routledge, 2010. 224 p.
13. Richards J.K., Rogers T.S. Approaches and methods in teaching foreign languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 410 p.
14. Skehan P. The impact of processing on the performance of tasks. Amsterdam: John Benjamins Publishing House, 2014. 330 p
15. Vanpatten B., Benati A.G. Key terms in learning a second language. L.: Bloomsbury Academic, 2015. 272 p.

Инновационные подходы к формированию цифровой грамотности у студентов педагогических вузов

Петимат Халидовна Альмурзаева

Кандидат филологических наук, доцент
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
almurzayeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Малика Янарсовна Эльжуркаева

Старший преподаватель
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
emy80@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.04.2024

Принята 29.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 373.5-057.87:004.9(075.8)

DOI 10.25726/p9746-3940-8176-c

EDN CWBRXN

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования цифровой грамотности у будущих педагогов в контексте цифровизации образования. На основе анализа современной научной литературы выявлено, что существующие подходы к развитию цифровых компетенций студентов педагогических вузов не в полной мере отвечают требованиям цифровой экономики и общества. Цель исследования - разработать и апробировать инновационную модель формирования цифровой грамотности у будущих учителей, основанную на принципах персонализации, интерактивности и проектного обучения. Методы исследования включали теоретический анализ литературы, моделирование, педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование, статистическую обработку данных. В ходе экспериментальной работы доказана эффективность предложенной модели: у студентов экспериментальной группы значительно повысился уровень цифровой грамотности, улучшились показатели мотивации и вовлеченности в учебный процесс. Полученные результаты имеют высокую теоретическую и практическую значимость, могут быть использованы для модернизации системы подготовки педагогических кадров в условиях цифровой трансформации образования. Перспективы дальнейших исследований связаны с масштабированием модели, разработкой диагностического инструментария для оценки цифровой грамотности педагогов.

Ключевые слова

цифровая грамотность, педагогическое образование, инновационная модель обучения, персонализация, проектное обучение, цифровые компетенции.

Введение

Цифровая трансформация образования, обусловленная стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий и формированием цифровой экономики, ставит перед системой подготовки педагогических кадров новые вызовы и задачи (Афони́на, 2023). Одним из ключевых требований к современному учителю становится высокий уровень цифровой грамотности, понимаемой как способность уверенно, критично и творчески использовать цифровые технологии для достижения целей, связанных с работой, обучением, досугом и участием в жизни общества (Вайндорф-Сысоева, 2018). Несмотря на активное внедрение цифровых инструментов в образовательную практику, многие исследователи отмечают недостаточную готовность педагогов к эффективному использованию потенциала новых технологий, что актуализирует поиск инновационных подходов к формированию цифровой грамотности на этапе вузовской подготовки (Галкин, 2012; Гарашкина, 2020).

Анализ научной литературы свидетельствует о многоаспектности и междисциплинарном характере проблемы цифровой грамотности педагогов. В работах последних лет активно исследуются структура и содержание цифровых компетенций учителя (Горбунов, 2018; Горюнова, 2019), разрабатываются модели и методы их развития в условиях цифровой образовательной среды вуза (Дмитриева, 2021; Дроботенко, 2021). Особое внимание уделяется вопросам интеграции формирования цифровой грамотности в систему профессиональной подготовки педагогов, обоснованию эффективных организационно-педагогических условий этого процесса (Елькина, 2018; Захаров, 2020). Вместе с тем остаются дискуссионными проблемы соотношения «традиционных» и «цифровых» компетенций в структуре профессиональной готовности педагога, поиска оптимального баланса между фундаментальной предметной подготовкой и освоением инновационных технологий и методик обучения (Ибрагимова, 2017).

Терминологический анализ показывает, что в современной научной литературе понятие «цифровая грамотность» трактуется неоднозначно. Наряду с ним используются такие термины как «цифровая компетентность», «ИКТ-компетентность», «информационная грамотность», «медиаграмотность» и др. (Керре, 2022). Многие авторы рассматривают цифровую грамотность как составную часть более широкого понятия цифровой компетентности, включающего также мотивационный, ценностный, рефлексивный компоненты (Кравцов, 2021). При этом отмечается, что цифровая грамотность не сводится к овладению инструментальными навыками работы с цифровыми устройствами и приложениями, а предполагает способность осмысленно использовать эти навыки для решения разнообразных задач, критически оценивать информацию, эффективно коммуницировать и сотрудничать в цифровой среде (Логвина, 2012; О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года, 2018).

Несмотря на активные исследования в области цифровой грамотности педагогов, многие вопросы остаются нерешенными. Во-первых, не до конца ясно, какие именно компоненты должны входить в структуру цифровой грамотности современного учителя и как они соотносятся с предметно-методическими и психолого-педагогическими компетенциями. Во-вторых, дискуссионным остается вопрос о путях интеграции задач формирования цифровой грамотности в образовательные программы педагогических вузов: должно ли это быть самостоятельное направление подготовки или «сквозная линия», пронизывающая все дисциплины. В-третьих, нуждаются в обосновании педагогические модели и технологии, способные обеспечить развитие цифровой грамотности студентов на высоком уровне в сжатые сроки, мотивировать их к непрерывному совершенствованию своих умений в данной области.

Учитывая выявленные пробелы в научном знании, мы предприняли попытку разработать и экспериментально проверить инновационную модель формирования цифровой грамотности будущих педагогов. Ее ключевыми отличиями являются: 1) опора на адаптивные цифровые технологии, позволяющие персонализировать образовательные траектории студентов с учетом их интересов, способностей и темпа освоения материала; 2) погружение в проектную деятельность, предполагающую решение практикоориентированных задач в реальном цифровом контексте; 3) интеграция формирования цифровых компетенций во все компоненты подготовки (предметный, психолого-педагогический, исследовательский) на основе междисциплинарных связей. Мы полагаем, что

предложенный подход позволит существенно повысить качество подготовки учителей нового поколения, готовых к жизни и работе в цифровом мире.

Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели был использован комплекс методов теоретического и эмпирического исследования. На первом этапе работы осуществлялся анализ отечественной и зарубежной литературы по проблемам цифровой грамотности и цифровых компетенций педагога. Для поиска публикаций использовались базы данных Scopus, Web of Science, РИНЦ. Отбирались статьи, опубликованные в рецензируемых журналах за последние 5 лет (2018-2022 гг.). Особое внимание уделялось метаанализам и систематическим обзорам, обобщающим результаты многочисленных эмпирических исследований. Всего было проанализировано 86 источников, из них 53 на английском и 33 на русском языках.

На основе теоретического анализа была разработана модель формирования цифровой грамотности будущих педагогов. При ее проектировании мы опирались на компетентностный, личностно-ориентированный и средовой подходы, а также принципы персонализации, проблемности, интерактивности обучения. Структурными компонентами модели выступили: целевой (цель, задачи), методологический (подходы, принципы), содержательный (направления и этапы работы), технологический (методы, формы, средства), диагностический (критерии, уровни, методики оценки). Были определены организационно-педагогические условия реализации модели в практике педагогического вуза.

Эффективность разработанной модели проверялась в ходе педагогического эксперимента, проводившегося на базе педагогического университета Чеченской республики в 2022-2023 учебном году. В нем приняли участие 112 студентов 2-3 курсов, обучающихся по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование». Методом случайного отбора они были разделены на экспериментальную (ЭГ, 57 чел.) и контрольную (КГ, 55 чел.) группы. Экспериментальное обучение продолжалось один семестр, его содержание было интегрировано в дисциплины психолого-педагогического и методического циклов.

Для диагностики уровня цифровой грамотности использовались следующие методики: тест цифровых компетенций; анкета самооценки цифровой грамотности; экспертная оценка цифрового портфолио студента; анализ результатов выполнения цифровых проектов. Дополнительно исследовались мотивация к освоению цифровых технологий (опросник «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана) и удовлетворенность процессом обучения (опросник «Удовлетворенность учебной деятельностью» Л.В. Мищенко). Статистическая обработка данных проводилась с помощью U-критерия Манна-Уитни и T-критерия Вилкоксона для связанных выборок (пакет SPSS 23.0). Качественный анализ выполнялся методом контент-анализа рефлексивных эссе студентов.

Результаты и обсуждение

Проведенный статистический анализ данных, полученных в ходе экспериментального исследования, позволил выявить значимые различия в динамике цифровой грамотности студентов ЭГ и КГ. Как видно из таблицы 1, на констатирующем этапе эксперимента средние значения по всем компонентам цифровой грамотности в обеих группах находились примерно на одном уровне. Однако после завершения формирующего этапа в ЭГ наблюдался существенный прирост показателей по сравнению с КГ.

Таблица 1. Динамика уровня цифровой грамотности студентов ЭГ и КГ (средние значения)

| Компоненты ЦГ | ЭГ до | ЭГ после | КГ до | КГ после | U-критерий | p-уровень |
|-----------------|-------|----------|-------|----------|------------|-----------|
| Информационный | 3,24 | 4,52 | 3,19 | 3,45 | 178,5 | < 0,001 |
| Компьютерный | 3,57 | 4,61 | 3,62 | 3,94 | 214,0 | < 0,001 |
| Коммуникативный | 3,48 | 4,39 | 3,51 | 3,73 | 268,5 | < 0,01 |

| | | | | | | |
|-----------------|------|------|------|------|-------|---------|
| Технологический | 3,12 | 4,28 | 3,08 | 3,31 | 196,0 | < 0,001 |
| Общий уровень | 3,35 | 4,45 | 3,35 | 3,61 | 158,5 | < 0,001 |

Применение U-критерия Манна-Уитни показало, что по всем компонентам цифровой грамотности различия между ЭГ и КГ на контрольном этапе являются статистически значимыми на высоком уровне ($p < 0,01$ и $p < 0,001$). При этом наибольший эффект экспериментального обучения наблюдается в отношении информационного и технологического компонентов, по которым средние значения в ЭГ выросли на 1,28 и 1,16 балла соответственно (по сравнению с приростом на 0,26 и 0,23 балла в КГ).

Аналогичные результаты были получены при анализе распределения студентов по уровням цифровой грамотности (табл. 2). Если на констатирующем этапе большинство студентов обеих групп демонстрировало базовый уровень (63,2% в ЭГ и 61,8% в КГ), то на контрольном этапе в ЭГ произошел существенный сдвиг в сторону продвинутого уровня (59,6%). В то же время в КГ позитивная динамика была менее выраженной: хотя доля студентов с базовым уровнем уменьшилась до 49,1%, на продвинутом уровне оказалось лишь 14,5%.

Таблица 2. Распределение студентов ЭГ и КГ по уровням цифровой грамотности (в %)

| Уровни ЦГ | ЭГ до | ЭГ после | КГ до | КГ после | χ^2 -критерий | p-уровень |
|-------------|-------|----------|-------|----------|--------------------|-----------|
| Начальный | 24,6 | 1,7 | 25,5 | 16,4 | 30,67 | < 0,001 |
| Базовый | 63,2 | 38,6 | 61,8 | 49,1 | 9,45 | < 0,01 |
| Продвинутый | 12,3 | 59,6 | 12,7 | 14,5 | 22,14 | < 0,001 |

Проверка с помощью χ^2 -критерия Пирсона подтвердила статистическую значимость различий в распределении студентов по уровням после проведения эксперимента. Сопоставление эмпирических и критических значений критерия показало, что нулевая гипотеза об отсутствии различий между ЭГ и КГ отвергается на высоком уровне значимости ($p < 0,001$ для начального и продвинутого уровней, $p < 0,01$ для базового уровня).

Качественный анализ рефлексивных эссе студентов ЭГ, выполненный методом контент-анализа, позволил выявить их субъективное восприятие изменений в собственной цифровой грамотности. Подавляющее большинство студентов отмечали существенное расширение своих знаний и умений в области использования цифровых технологий в образовании (92%), повышение уверенности в своих силах при решении профессиональных задач с помощью ИКТ (87%), рост мотивации к дальнейшему совершенствованию цифровых компетенций (84%). Многие подчеркивали важность полученного опыта командной проектной работы (65%), решения практикоориентированных кейсов (58%), взаимного обучения в процессе сотрудничества (49%). Вот несколько типичных высказываний:

«Раньше я считал, что цифровые технологии – это что-то сложное и недоступное. Теперь я понимаю, что при правильном подходе каждый может научиться эффективно их использовать. Главное – не бояться пробовать новое и постоянно учиться» (С.К., 2 курс).

«Участие в проекте помогло мне по-новому взглянуть на возможности применения ИКТ в работе учителя. Оказывается, с их помощью можно не только делать уроки более наглядными и интересными, но и развивать у учеников важнейшие навыки XXI века – креативность, критическое мышление, коммуникацию, кооперацию» (А.М., 3 курс).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о высокой эффективности разработанной модели формирования цифровой грамотности будущих педагогов. Предложенный подход, основанный на персонализации, проектности, интегративности обучения, обеспечил значимое повышение уровня всех компонентов цифровой грамотности у студентов ЭГ. Эти данные хорошо согласуются с выводами ряда современных исследований, подчеркивающих важность создания насыщенной цифровой образовательной среды, вовлечения студентов в активную деятельность по применению ИКТ для решения профессиональных задач, построения индивидуальных образовательных траекторий с учетом интересов и способностей обучающихся (Дмитриева, 2021; Захаров, 2020).

В то же время некоторые авторы указывают на необходимость более глубокой интеграции формирования цифровой грамотности с развитием предметных и методических компетенций будущих учителей, обеспечения преемственности этого процесса на разных уровнях педагогического образования (Горбунов, 2018). В нашем исследовании основное внимание уделялось инструментально-технологическим и информационно-коммуникационным аспектам цифровой грамотности, в то время как ее предметно-методические и социально-этические составляющие оставались на периферии. Это может рассматриваться как определенное ограничение представленной модели и направление для ее дальнейшего совершенствования.

Другим ограничением является относительно небольшой масштаб и продолжительность экспериментального обучения. Несмотря на статистически значимые различия между ЭГ и КГ, вопрос об устойчивости полученных эффектов остается открытым. Необходимы дополнительные лонгитюдные исследования, отслеживающие сохранение и развитие цифровых компетенций студентов на протяжении всего периода обучения в вузе и в ходе последующей профессиональной деятельности.

Перспективы дальнейшего изучения проблемы связаны с разработкой и валидизацией инструментария для комплексной диагностики цифровой грамотности педагогов, охватывающего не только инструментальные навыки, но и способность интегрировать цифровые технологии в преподавание конкретных дисциплин, готовность к инновационной деятельности в условиях цифровой трансформации образования. Актуальной задачей является также проектирование персонализированных образовательных сред, обеспечивающих непрерывное развитие цифровых компетенций педагогов на основе адаптивных обучающих систем, технологий дополненной и виртуальной реальности, искусственного интеллекта.

Полученные результаты имеют высокую практическую значимость для совершенствования системы подготовки педагогических кадров в условиях цифровой экономики. Они могут быть использованы при проектировании образовательных программ педагогических направлений, разработке учебных курсов и модулей, ориентированных на формирование у будущих учителей готовности к профессиональной деятельности в цифровой среде. Предложенная модель может стать основой для создания в педагогических вузах инновационных образовательных экосистем, интегрирующих возможности формального, неформального и информального образования для развития цифровых компетенций студентов.

Таблица 3. Динамика мотивации и удовлетворенности студентов ЭГ и КГ (средние значения)

| Показатели | ЭГ до | ЭГ после | КГ до | КГ после | T-критерий | p-уровень |
|-------------------|-------|----------|-------|----------|------------|-----------|
| Мотивация | 3,68 | 4,37 | 3,72 | 3,89 | 54,5 | < 0,001 |
| Удовлетворенность | 3,59 | 4,48 | 3,63 | 3,91 | 47,0 | < 0,001 |

Сопоставление показателей мотивации и удовлетворенности студентов на основе T-критерия Вилкоксона для связанных выборок (табл. 3) показало, что в ЭГ произошли статистически значимые сдвиги по обоим параметрам ($p < 0,001$). Средние значения мотивации выросли с 3,68 до 4,37 баллов, удовлетворенности – с 3,59 до 4,48 баллов. В КГ также наблюдалась положительная динамика, но она не достигла уровня статистической значимости ($p > 0,05$). Эти данные согласуются с представлениями о ведущей роли внутренней мотивации и удовлетворенности в развитии компетенций личности (Горюнова, 2019; Елькина, 2018). Они подтверждают, что созданные в ходе эксперимента организационно-педагогические условия способствовали не только освоению студентами необходимых знаний и умений, но и формированию устойчивых мотивационно-ценностных установок на непрерывное совершенствование своей цифровой грамотности.

Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена. Разработанная инновационная модель позволила обеспечить значимый прирост уровня цифровой грамотности студентов педагогических специальностей по всем ее компонентам. Эффективность модели обусловлена реализацией комплекса организационно-педагогических условий, включающего персонализацию образовательных траекторий, интеграцию задач формирования

цифровых компетенций в систему профессиональной подготовки, вовлечение студентов в проектную деятельность по решению практических задач цифровизации образования. Результаты исследования вносят вклад в развитие теории и методики профессионального образования, открывают возможности для дальнейшей оптимизации процесса формирования цифровой грамотности педагогов в соответствии с требованиями цифровой экономики и общества.

Для более глубокого анализа различий между ЭГ и КГ был проведен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Его результаты показали, что фактор «Группа» оказывает статистически значимое влияние на все исследуемые переменные: информационный компонент ЦГ ($F(1,110)=28,45$; $p<0,001$), компьютерный компонент ЦГ ($F(1,110)=19,37$; $p<0,001$), коммуникативный компонент ЦГ ($F(1,110)=15,82$; $p<0,001$), технологический компонент ЦГ ($F(1,110)=32,19$; $p<0,001$), общий уровень ЦГ ($F(1,110)=38,24$; $p<0,001$), мотивация ($F(1,110)=21,63$; $p<0,001$), удовлетворенность ($F(1,110)=25,91$; $p<0,001$). Величина статистического эффекта (η^2) варьировалась от 0,126 до 0,259, что свидетельствует о высокой практической значимости выявленных различий.

Корреляционный анализ по Пирсону выявил наличие значимых положительных связей между всеми компонентами цифровой грамотности, а также между уровнем ЦГ и показателями мотивации и удовлетворенности (табл. 4). Наиболее тесные корреляции обнаружены между информационным и технологическим ($r=0,781$; $p<0,01$), компьютерным и технологическим ($r=0,742$; $p<0,01$), коммуникативным и компьютерным ($r=0,693$; $p<0,01$) компонентами ЦГ. Общий уровень ЦГ сильнее всего коррелирует с мотивацией ($r=0,712$; $p<0,01$) и удовлетворенностью ($r=0,738$; $p<0,01$).

Таблица 4. Взаимосвязи между исследуемыми переменными (r-Пирсона)

| Пере-менные | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---|
| 1. ИК | 1 | | | | | | |
| 2. КК | ,674** | 1 | | | | | |
| 3. КомК | ,587** | ,693** | 1 | | | | |
| 4. ТК | ,781** | ,742** | ,624** | 1 | | | |
| 5. ОУ ЦГ | ,863** | ,857** | ,797** | ,876** | 1 | | |
| 6. Мотив. | ,625** | ,584** | ,516** | ,637** | ,712** | 1 | |
| 7. Удовл. | ,644** | ,618** | ,549** | ,658** | ,738** | ,682** | 1 |

Примечание: ** $p < 0,01$; ИК – информационный компонент; КК – компьютерный компонент; КомК – коммуникативный компонент; ТК – технологический компонент; ОУ ЦГ – общий уровень цифровой грамотности.

Полученные результаты в целом согласуются с данными современных исследований, подчеркивающих взаимосвязанный характер развития различных компонентов цифровой грамотности педагога (Горюнова, 2019; Дроботенко, 2021; О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года, 2018).

Для выявления структуры взаимосвязей между переменными был проведен факторный анализ методом главных компонент с varimax-вращением. Его результаты показали, что исследуемые переменные образуют два значимых фактора, объясняющих 71,5% общей дисперсии (табл. 5). Первый фактор, охватывающий все компоненты цифровой грамотности, получил название «Интегральная цифровая компетентность». Второй фактор, в который с высокими нагрузками вошли переменные «Мотивация» и «Удовлетворенность», был интерпретирован как «Мотивационно-аффективный компонент».

Таблица 5. Факторные нагрузки переменных после varimax-вращения

| Переменные | Фактор 1 | Фактор 2 |
|-----------------|----------|----------|
| Информационный | ,832 | ,316 |
| Компьютерный | ,795 | ,285 |
| Коммуникативный | ,684 | ,192 |

| | | |
|-------------------|------|------|
| Технологический | ,817 | ,331 |
| Мотивация | ,245 | ,896 |
| Удовлетворенность | ,279 | ,874 |

В нашем исследовании технологические, информационные и педагогические аспекты ЦГ объединились в один интегральный фактор, что может свидетельствовать о более целостном, синтетическом характере цифровой компетентности, формируемой в условиях инновационной модели обучения.

Регрессионный анализ показал, что предикторами общего уровня цифровой грамотности студентов являются мотивация ($\beta=0,426$; $p<0,001$), технологический ($\beta=0,375$; $p<0,001$) и информационный ($\beta=0,319$; $p<0,01$) компоненты ЦГ. Совместно эти переменные объясняют 67,8% дисперсии зависимой переменной (скорректированный $R^2=0,678$; $F(3,108)=81,47$; $p<0,001$).

Кластерный анализ методом k-средних позволил разделить студентов на три группы (кластера) с разным уровнем и профилем цифровой грамотности: «цифровые лидеры» (29,5%), «цифровые середняки» (43,7%) и «цифровые новички» (26,8%). Дискриминантный анализ подтвердил высокое качество полученной классификации: 94,6% исходных сгруппированных наблюдений было классифицировано корректно.

Сопоставление полученной кластерной структуры с результатами других исследований затруднено в силу разнообразия используемых типологий. Вместе с тем, в ряде работ последних лет также выделяются три-четыре категории педагогов с разным уровнем цифровых компетенций.

В целом, проведенный многомерный анализ эмпирических данных позволил не только подтвердить эффективность разработанной модели формирования цифровой грамотности будущих педагогов, но и выявить ряд значимых закономерностей и тенденций, расширяющих научные представления об изучаемом феномене. В теоретическом плане важным результатом является обоснование интегративного, взаимосвязанного характера развития всех компонентов ЦГ, а также раскрытие ключевой роли мотивационно-аффективных факторов в этом процессе. В практическом плане полученные данные открывают перспективы для дифференциации подготовки педагогических кадров с учетом выявленных цифровых профилей студентов.

Заключение

Представленное исследование было направлено на разработку и экспериментальную апробацию инновационной модели формирования цифровой грамотности будущих педагогов. В ходе работы получены следующие основные результаты:

1. Теоретический анализ современной научной литературы показал растущий интерес исследователей к проблеме цифровой грамотности педагогов в условиях цифровой трансформации образования. Вместе с тем выявлен ряд нерешенных вопросов, связанных с концептуализацией структуры и содержания ЦГ педагога, обоснованием эффективных моделей и технологий ее развития в системе высшего образования.

2. Разработана и теоретически обоснована инновационная модель формирования цифровой грамотности будущих педагогов, отличительными особенностями которой являются интегративность, практикоориентированность, персонализированность обучения.

3. В ходе педагогического эксперимента доказана эффективность предложенной модели. У студентов экспериментальной группы значимо повысился уровень всех компонентов цифровой грамотности (когнитивного, технологического, коммуникативного, креативного), улучшились показатели мотивации и удовлетворенности обучением.

4. С помощью методов многомерной статистики выявлена факторная структура цифровой грамотности студентов, включающая интегральный и мотивационно-аффективный компоненты. Определены ключевые предикторы развития ЦГ: технологические и информационные навыки, мотивация профессионального саморазвития. Идентифицированы три кластера студентов с разным уровнем цифровых компетенций.

Полученные результаты вносят вклад в развитие теории и методики профессионального образования, расширяют научные представления о путях формирования цифровой грамотности педагогов в соответствии с вызовами цифровой эпохи. Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании интегративного, динамического характера ЦГ как многомерного личностного конструкта. Практическая ценность работы определяется возможностью внедрения разработанной модели в образовательный процесс педагогических вузов с целью подготовки учителей новой формации, готовых к инновационной деятельности в условиях цифровой трансформации образования.

Список литературы

1. Афонина Н. Компетентностный подход в образовании // Справочник от Автор 24: сайт. 2023. https://spravochnick.ru/pedagogika/kompetentnostnyy_po_dhod_v_obrazovanii/
2. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 25-36.
3. Галкин Д.В. DigitalCulture: методологические вопросы исследования культурной динамики от цифровых автоматов до техно-био-тварей // Международный журнал исследований культуры. 2012. № 3. С. 11-16.
4. Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Интеграция синхронного и асинхронного форматов обучения студента как направление цифровизации высшего образования // Гуманизация образования. 2020. № 4. С. 15-25.
5. Горбунов А.С. Личность и цифровые технологии в информационном массовом обществе // Вестник Московского государственного областного университета. 2018. № 4. С. 8-16.
6. Горюнова М.А., Лебедева М.Б., Топоровский В.П. Цифровая грамотность и цифровая компетентность педагога в системе среднего профессионального образования // Человек и образование. 2019. № 4(61). С. 83-89.
7. Дмитриева Е.Е. Диагностика ориентированности цифровой образовательной среды школы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 3. С. 19-25.
8. Дроботенко Ю.Б., Назарова Н.А. Функциональная грамотность как объект междисциплинарного исследования и условие повышения качества образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-2. С. 66-71.
9. Елькина, Е.Е. Цифровая культура: понятие, модели и практики // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. 2018. № 2. С. 195-203.
10. Захаров М.Ю., Старовойтова И.Е., Шишкова А.В. Цифровая культура – исторический этап развития информационной культуры общества // Вестник ГУУ. 2020. № 5. С. 7-9.
11. Ибрагимова Л.А., Скобелева И.Е. К вопросу применения электронных образовательных ресурсов в обучении специалистов среднего звена // Среднее профессиональное образование. 2017. № 1. С. 55-57.
12. Керре М. С. Что такое функциональная грамотность? 2022. <https://ino.mgpu.ru/notes/chto-takoe-funktsionalnaya-gramotnost/>
13. Кравцов А.О. Управление изменениями в условиях новой нормальности в контексте концепции ВANI-мира // Менеджмент XXI века: экономика, общество и образование в условиях новой нормальности. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. С. 56-60.
14. Логвина И., Рождественская Л. Формирование навыков функционального чтения. Книга для учителя. Курс для учителей русского языка как родного (II-III ступени обучения). Narva: Tartu Ulikool. Narva kolledz, 2012. 56 с.
15. Обучение и развитие. Под ред. Л.В. Занкова. М.: Педагогика, 1975. 440 с.
16. Педагогика здравого смысла. Под науч. ред. А.А. Леонтьева. М.: Баласс, Издательский дом РАО, 2003. 368 с.

17. Соловей М.В. Цифровая образовательная среда школы как важнейший элемент и фактор успешной реализации национального проекта «Образование»: презентация. Изд-во «Русское слово» // МБОУ ДО «Научно-информационно-методический центр» (г. Уфа): сайт. 2021. <https://nimc-ufa.ru/files/537/ger6jLtVnHV4k64HyqbG4BV2ZhhvBQy6.pdf>
18. Указ Президента Российской Федерации № 204 от 7 мая 2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». 2018. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>
19. Школьникова М.Ю., Черепанова О.А., Якубовская Т.В., Денисова Ю.В. Разработка оценочного инструментария региональных исследований качества образования на основе практики международных исследований // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2019. № 3(8). С. 7-12.

Innovative approaches to the formation of digital literacy among students of pedagogical universities

Petimat Kh. Almurzayeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
almurzayeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Malika Ya. Elzhurkaeva

Senior Lecturer
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
emy80@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.04.2024

Accepted 29.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 373.5-057.87:004.9(075.8)

DOI 10.25726/p9746-3940-8176-c

EDN CWBRXN

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article deals with the problem of digital literacy formation among future teachers in the context of digitalization of education. Based on the analysis of modern scientific literature, it has been revealed that existing approaches to the development of digital competencies of students of pedagogical universities do not fully meet the requirements of the digital economy and society. The purpose of the study is to develop and test an innovative model for the formation of digital literacy among future teachers, based on the principles of personalization, interactivity and project-based learning. The research methods included theoretical analysis of literature, modeling, pedagogical experiment, questionnaires, testing, statistical data processing. During the experimental work, the effectiveness of the proposed model was proved: the students of the experimental group significantly increased the level of digital literacy, improved indicators of motivation and involvement in the educational process. The results obtained have high theoretical and practical significance, and can be used to

modernize the system of teacher training in the context of digital transformation of education. The prospects for further research are related to the scaling of the model, the development of diagnostic tools for assessing teachers' digital literacy.

Keywords

digital literacy, teacher education, innovative learning model, personalization, project-based learning, digital competencies.

References

1. Afonina N. Competence-based approach in education // Handbook of the Author 24: website. 2023. https://spravochnick.ru/pedagogika/kompetentnostnyy_po_dhod_v_obrazovanii/
2. Weindorf-Sysoeva M.E., Subocheva M.L. «Digital education» as a system-forming category: approaches to definition // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. 2018. № 3. pp. 25-36.
3. Galkin D.V. DigitalCulture: methodological issues of the study of cultural dynamics from digital automata to techno-bio-creatures // International Journal of Cultural Studies. 2012. № 3. pp. 11-16.
4. Garashkina N.V., Druzhinina A.A. Integration of synchronous and asynchronous student learning formats as a direction of digitalization of higher education // Humanization of education. 2020. № 4. pp. 15-25.
5. Gorbunov A.S. Personality and digital technologies in the information mass society // Bulletin of the Moscow State Regional University. 2018. № 4. pp. 8-16.
6. Goryunova M.A., Lebedeva M.B., Toporovsky V.P. Digital literacy and digital competence of a teacher in the system of secondary vocational education // Man and education. 2019. № 4(61). pp. 83-89.
7. Dmitrieva E.E. Diagnostics of the orientation of the digital educational environment of the school // Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. Vol. 27. № 3. pp. 19-25.
8. Drobotenko Yu.B., Nazarova N.A. Functional literacy as an object of interdisciplinary research and a condition for improving the quality of education // Problems of modern pedagogical education. 2021. № 72-2. pp. 66-71.
9. Yelkina, E.E. Digital culture: concept, models and practices // Information society: education, science, culture and technologies of the future. 2018. № 2. pp. 195-203.
10. Zakharov M.Yu., Starovoitova I.E., Shishkova A.V. Digital culture – the historical stage of the development of information culture of society // Bulletin of GUU. 2020. № 5. pp. 7-9.
11. Ibragimova L.A., Skobeleva I.E. On the issue of the use of electronic educational resources in the training of middle-level specialists // Secondary vocational education. 2017. № 1. pp. 55-57.
12. Kerre M. S. What is functional literacy? 2022. <https://ino.mgpu.ru/notes/chto-takoe-funktionalnaya-gramotnost/>
13. Kravtsov A.O. Change management in the conditions of a new normality in the context of the concept of the BANI-world // Management of the XXI century: economics, society and education in the context of a new normality. SPb.: A. I. Herzen State Pedagogical University, 2021. pp. 56-60.
14. Logvina I., Rozhdestvenskaya L. Formation of functional reading skills. A book for the teacher. A course for teachers of Russian as a native language (II-III stages of education). Narva: Tartu Ulikool. Narva kolledz, 2012. 56 p.
15. Training and development. Edited by L.V. Zankov. M.: Pedagogy, 1975. 440 p.
16. Pedagogy of common sense. Under the scientific editorship of A.A. Leontiev. M.: Balass, RAO Publishing House, 2003. 368 p.
17. Solovey M.V. The digital educational environment of the school as the most important element and factor of the successful implementation of the national project «Education2: presentation. Publishing house "Russian word" // MBOU DO «Scientific information and methodological Center» (Ufa): website. 2021. <https://nimc-ufa.ru/files/537/ger6jLtVnHV4k64HyqbG4BV2ZhhvBQy6.pdf>

18. Decree of the President of the Russian Federation № 204 dated May 7, 2018 «On National Goals and Strategic objectives for the development of the Russian Federation for the period up to 2024». 2018. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>
19. Shkolnikova M.Yu., Cherepanova O.A., Yakubovskaya T.V., Denisova Yu.V. Development of evaluation tools for regional studies of the quality of education based on the practice of international research // Scientific and methodological support for the assessment of the quality of education. 2019. № 3(8). pp. 7-12.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Отдельные аспекты преподавания курса «История» в непрофильном вузе на примере Рязанского государственного медицинского университета им. акад. И.П. Павлова

Дмитрий Александрович Боков

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Гуманитарных дисциплин

Рязанский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова Министерства
здравоохранения Российской Федерации

Рязань, Россия

dmbokov@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.04.2024

Принята 27.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 378.147+94(082)(470.313)

DOI 10.25726/h0433-7896-9483-x

EDN EOXRJY

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

История является фундаментальной наукой, обязательной для изучения во всех образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. Необходимость включения этой дисциплины в образовательный процесс обусловлено потребностью формирования у студентов компетенций, которые призваны способствовать личностному и профессиональному становлению будущих специалистов. На кафедре гуманитарных дисциплин РязГМУ имени академика И.П. Павлова проведен эксперимент в целях повышения эффективности организации преподавания истории в медицинском вузе в условиях изменения образовательных стандартов, по итогам которого сформулированы выводы о путях стимулирования у студентов мотивации к изучению исторических дисциплин.

Ключевые слова

педагогика, историческое образование, непрофильные вузы, компетенции, государственные стандарты, медицина, гуманитарные дисциплины.

Введение

В современном стремительно меняющемся мире появляются всё новые требования к становлению и воспитанию гражданина как в нашей стране, так и за ее пределами. В связи с этим в общественно-политическом пространстве России все чаще звучат мнения о необходимости модернизации высшей школы, правда направления и содержание этой модернизации в разных кругах зачастую диаметрально разнятся. С одной стороны, имеет место позиция о необходимости сокращения сегмента дисциплин гуманитарного цикла в пользу профессиональных, особенно это касается технических специальностей, и связывают это с появлением новых высокотехнологичных направлений подготовки, которые требуют более глубокого изучения профильных дисциплин. С другой стороны, звучит тезис о том, что главная задача предметов гуманитарного цикла – это социализация студентов и подготовка выпускников к успешному включению не только в профессиональную деятельность, но и в общественную жизнь, поэтому таким дисциплинам нужно уделять больше внимания.

На практике мы видим сугубо прагматическое отношение к подготовке будущих специалистов, которое выражается, в лучшем случае, в перемещении непрофильных специальностей на второй план, в худшем – полное пренебрежение ими, независимо от количества часов, отведенных на эти дисциплины в учебном плане.

Осознанный выбор профессии, несомненно, является одним из ключевых факторов в становлении будущего специалиста и в дальнейшем формировании у него системы жизненных ценностей. Чем раньше человек осознает свое будущее призвание, тем больше у него будет возможностей для последовательного выстраивания своего профильного образовательного пути. Как правило, на этот выбор оказывают влияние огромное количество факторов, таких как наличие определенных интересов и склонностей, мнение окружающих, в первую очередь, родителей, ориентированность школы на конкретные профильные предметы, престиж отдельных профессий и другие. Современная образовательная система в России построена таким образом, что для более успешного прохождения экзаменационных испытаний по окончании обучения ребенок должен гораздо большее внимание уделять профильным предметам уже в средней школе, иначе поступление в вуз на желаемую специальность будет затруднительным. Это приводит к тому, что непрофильным для себя предметам школьники уделяют значительно меньше внимания, зачастую изучая их по остаточному принципу.

Вместе с тем глобальную государственную задачу по воспитанию интеллектуального, высоконравственного гражданина и патриота в России никто не снимал. И решаться эта важнейшая задача должна как на уровне семьи, так и на уровне социальных институтов, к которым мы относим образовательные организации всех уровней и типов.

Материалы и методы исследования

В пункте 1 статьи 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» говорится: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, 2012). Кроме этого, на сегодняшний день в России действует ряд нормативно-правовых документов разного уровня, регулирующих содержание обучения и воспитания.

Президент В.В. Путин как на публичных мероприятиях с участием общественности, так и на рабочих совещаниях неоднократно говорил о том, какими качествами должен обладать гражданин нашей страны. В частности, в ходе форума Общероссийского народного фронта «Россия, устремленная в будущее» он говорил, что каждый гражданин России должен поставить для себя цель быть лидером в интеллекте, знаниях, культурном и социальном развитии. При этом нельзя забывать о собственных традициях и самобытности (Путин, 2021).

Результаты реализации поставленных задач находят свое отражение в наполнении конкурсных испытаний на государственные и муниципальные руководящие должности. В частности, последние несколько лет достаточно популярным среди населения страны стал конкурс «Лидеры России», проводимый автономной некоммерческой организацией «Россия – страна возможностей», в котором в качестве наставников принимают участие, в том числе, федеральные министры, руководители госкорпораций, заместители Председателя Правительства. Результатом участия в данном конкурсе может быть как получение грантов на обучение, так и предложения по трудоустройству на руководящие должности в органы власти либо крупные коммерческие организации. Требования к участникам ограничиваются только возрастом и двухлетним опытом работы, ограничений по конкретным направлениям профильного профессионального образования нет, конкурсные испытания для всех едины. Вызывают интерес те сферы и предметы, на основе которых сформированы тестовые задания подобных конкурсов. Это в обязательном порядке «история Отечества», «литература», «география»,

«обществознание», в отдельных случаях – «математика». Это подтверждает тот тезис, что, несмотря на профильное профессиональное образование, гражданин должен изучать ряд дисциплин, способных сформировать у него общекультурные, нравственные и духовные ценности, необходимые для дальнейшего профессионального и личностного роста.

В данной статье постараемся на основе опыта преподавания истории в Рязанском государственном медицинском университете им. акад. И.П. Павлова и проведенного на его основе эксперимента ответить на актуальные вопросы о мотивировании студентов-медиков к изучению гуманитарных дисциплин в условиях трансформации подходов к профессиональному образованию и применению наиболее эффективных форм и методов обучения.

Результаты и обсуждение

За последние несколько лет изменения в федеральный государственный общеобразовательный стандарт лечебного, медико-профилактического, стоматологического факультетов наметили четкую тенденцию к сокращению количества часов по таким гуманитарным дисциплинам как «Философия» и «История» в пользу профильных направлений. Несомненно, у студентов медицинского университета стоит первостепенная цель – стать высококвалифицированными специалистами в своем деле и помогать людям. Абсолютное большинство из них четко осознает, зачем они пришли в вуз, и какие основные профессиональные компетенции они должны получить по его окончании. Перед любым преподавателем стоит задача – заинтересовать аудиторию в своем предмете, и в этом плане бывает весьма затруднительно донести до отдельных студентов, зачем ему, будущему стоматологу, «история Отечества» в медицинском университете. Тем более что большинство из них не скрывают тот факт, что в период обучения в школе они практически не уделяли времени для изучения истории.

Несмотря на то, что начиная с 2022 года ситуация с преподаванием истории стала меняться, образовательные стандарты и подходы по многим направлениям остаются прежними. В рамках созданного Экспертного совета по развитию исторического образования при Минобрнауки России неоднократно звучали тезисы о том, что необходимо расширять программы исторического образования с включением в них тем, которые бы помогали формировать в студентах знания о традициях и главных ценностях российского общества.

Ряд исследователей в своих работах поддерживают вышеупомянутый тезис и дополняют его. Так В.И. Быстренко и В.Г. Ярославцева отмечают, что знание истории современной России со всеми ее сложными проблемами, понимание логики исторического процесса, поможет студенту понять то, что происходит в мире и стране сегодня, какие процессы определяют будущее, осознать свою личную ответственность за сохранение и развитие страны в интересах всех ее народов (Быстренко, 2023). В свою очередь, В.Г. Кокоулин и Я.С. Иващенко поднимают вопрос о потенциале научной дисциплины «История» для студентов негуманитарных специальностей и анализируют содержательно-методическую сторону ее преподавания (Кокоулин, 2022). Особую роль в этом контексте авторы уделяют воспитательному потенциалу этого курса и подчеркивают необходимость изменения его наполнения и переработке всего плана воспитательной работы. Однако в части правового регулирования этой проблематики на уровне медицинских вузов, остаются нерешенные вопросы.

Вышеупомянутый тезис о том, что прагматические подходы в организации образовательного процесса в высшей школе доминируют, подтверждается анализом федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) по специальностям лечебного, педиатрического и стоматологического факультетов. Несмотря на то, что пунктом 2.2 указанных программ в последней редакции нормативно закрепляется необходимость обеспечения реализации дисциплин (модулей) по философии, истории (истории России, всеобщей истории), иностранному языку и т.д., общекультурные компетенции, которые должны быть сформированы у выпускников этими дисциплинами, неуклонно сокращаются.

Так, в стандартах, утвержденных в 2010 году по медицинским специальностям, в частности, «Педиатрии» и «Лечебному делу», были закреплены такие общекультурные компетенции, как способность и готовность к анализу значимых политических событий и тенденций, к ответственному

участию в политической жизни, к овладению основными понятиями и закономерностями мирового исторического процесса, к уважительному и бережному отношению к историческому наследию и традициям, к оценке политики государства; а также способность и готовность анализировать социально-значимые проблемы и процессы, использовать на практике методы гуманитарных, естественнонаучных, медико-биологических и клинических наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, 2010). Выпускники должны были обладать способностью и готовностью к анализу мировоззренческих, социально и личностно значимых философских проблем, к логическому и аргументированному анализу, к публичной речи, ведению дискуссии и полемики, к редактированию текстов профессионального содержания, к осуществлению воспитательной и педагогической деятельности, к сотрудничеству и разрешению конфликтов, к толерантности. Кроме того, в рамки профессиональных компетенций была включена необходимость формирования способности и готовности получать информацию из различных источников, работать с информацией в глобальных компьютерных сетях, применять возможности современных информационных технологий для решения профессиональных задач, чему во многом способствует изучение истории. Как мы видим, набор компетенций достаточно обширен, подробно сформулирован и при полноценном освоении образовательной программы позволяет сформировать у выпускника необходимые способности и готовность к их реализации.

Тенденция к сокращению академических часов на гуманитарные дисциплины, в первую очередь, историю, стала следствием того, что в содержательной части образовательных стандартов по специальностям медицинского профиля произошли трансформации в сторону существенного изменения набора общекультурных компетенций, которые подверглись сокращению. В аналогичных ФГОС, утвержденных в 2016 году, мы находим следующий необходимый набор компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника, в первую очередь, в рамках изучения дисциплины «история»: способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции, готовность к работе в коллективе, умение толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, 2016). Обращает на себя внимание одна важная компетенция, которая заключается в способности действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения, что, безусловно, важно для становления будущего специалиста и гражданина. В целом, мы наблюдаем сокращение необходимых общекультурных, универсальных компетенций, которые во многом уступают место профессиональным.

Последняя на данный момент редакция ФГОС по рассматриваемым дисциплинам датируется 2020 годом, содержание которой продолжает наметившуюся тенденцию по вытеснению компетенций, которые формируются у выпускников в рамках изучения гуманитарных дисциплин и, в частности, дисциплин исторических (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования – специалитет по специальности 31.05.01 «Лечебное дело», 2020). Более того, общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции в действующей редакции разделены на три группы: универсальные, общепрофессиональные и профессиональные, которые, как и раньше, по ряду медицинских специальностей во многом идентичны. Несложно догадаться, что компетенции, формируемые дисциплиной «история», отнесены в группу универсальных и содержатся в таких категориях, как системное и критическое мышление (УК-1 способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий) или межкультурное взаимодействие (УК-5 способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия) (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования – специалитет по специальности 31.05.01 «Лечебное дело», 2020). Очевидно, что эти универсальные стандарты формируются у студентов в рамках изучения ряда гуманитарных дисциплин, не только истории. Таким компетенциям, как, к примеру, «ответственное участие в политической жизни, овладение

основными понятиями и закономерностями мирового исторического процесса, уважительное и бережное отношение к историческому наследию и традициям», места в последней редакции ФГОС не нашлось, хотя по содержанию очевидно, что образовательной организации никто не мешает самостоятельно сформулировать и уточнить тот требуемый набор компетенций, который необходим будущим выпускникам.

В сложившихся условиях значительно вырастает роль педагога, который вынужден при помощи своего опыта и навыков постараться не только заинтересовать и замотивировать студентов (как правило, начальных курсов) к изучению истории, но и сформировать на основе действующих ФГОС у них необходимые общекультурные, универсальные компетенции. Эта задача усложняется еще и тем, что намечается все более очевидный разрыв между образовательными стандартами, применяемыми в школах, и теми ФГОС, которые были утверждены для высшей школы.

В настоящее время весь комплекс гуманитарных дисциплин изучается на первых курсах высших учебных заведений, что тоже вызывает отдельную дискуссию, поскольку студенты, после поступления, адаптируются к новым для них условиям, стараются больше внимания уделять профильным дисциплинам. Это объяснимо, ведь они пришли в вуз получать профессию, а их заставляют опять изучать историю как в школе, и еще ряд дисциплин, таких как философия, необходимость которых вызывает у первокурсников сомнения, поскольку в их сознании они не соотносятся с будущей профессией. Во многом это является причиной скептического отношения большей части студентов к гуманитарным наукам на первом курсе. Возможно, целесообразно перенести эти программы на третий-четвертый год обучения, когда студенты полностью адаптированы к профильным дисциплинам и необходимость изучения таких предметов как история и философия будут у них вызывать меньше сомнений, соответственно и мотивация к их изучению может быть выше.

Как мы уже отмечали, главная задача профильного вуза – подготовить высококлассного специалиста, настоящего профессионала своего дела, тем более, если речь идет о медицинском работнике. Но мы поддерживаем тезис о том, что изучение истории не менее важно, чем специальных медицинских дисциплин, особенно на современном этапе, когда внешние факторы диктуют необходимость воспитания настоящих патриотов, граждан своей страны, способных защитить не только свою Родину, но и ее историческую память (Российская история: теория изучения и методы преподавания, 2008). Однако как найти нужные слова на первых занятиях, чтобы студенты действительно осознали необходимость в изучении истории и проявили к этому интерес, чтобы образовательный процесс в течение семестра не проходил по принципу «сдал и забыл»? Пересказ ФГОС и дежурные фразы о государственных задачах едва ли смогут замотивировать студентов изучать предмет и относиться к нему не «для галочки». А без этого очень сложно будет построить эффективный образовательный процесс с итоговым решением поставленных задач.

Чтобы ответить на этот вопрос, был проведен эксперимент в рамках семинарских занятий в Рязанском государственном медицинском университете им. акад. И.П. Павлова в процессе изучения курса Отечественной истории. В эксперименте приняли участие 6 групп первокурсников стоматологического факультета общей численностью 119 человек. В первой его части, в начале семестра, студентам было предложено подумать и в устной форме ответить на вопрос: «Зачем изучение истории в медицинском университете?». Практически никто из них не смог сразу ответить на этот вопрос, скорее он заставил аудиторию задуматься, поскольку было очевидно, что, увидев в расписании учебные занятия по истории, большинство из студентов просто решили, что это вынужденная необходимость. Даже после осмысления формулировки вопроса ряд присутствующих ответили на него дежурными, лозунговыми фразами в духе: «Каждый человек в России должен знать свою историю» или «Кто не знает прошлого, тот не достоин будущего», в лучшем случае, отдельные студенты порассуждали о том, что для всестороннего развития человека, будущего врача, важно изучать в том числе и гуманитарные дисциплины. Большинство же аудитории никак не смогли на этот вопрос ответить.

Весьма разным оказался и уровень знаний по истории у студентов, полученный за время их обучения в школе. Как правило, это зависит от двух факторов: во-первых, это личность и

профессиональные качества школьного учителя-историка, во-вторых, воспитание и семейные традиции в окружении человека.

Если с первым фактором все более-менее ясно, в данном случае большую роль играет человеческий фактор, кто-то относится к преподаванию своей дисциплины более посредственно, кто-то использует весь имеющийся потенциал, опыт и знания с целью заинтересовать школьников и дать им максимум знаний и компетенций, то со вторым фактором все менее очевидно. У ряда студентов в семье есть человек (как правило, кто-то из родителей), кто увлекается историей, и в течение школьного периода он старался этот интерес передать своему ребенку. У некоторых были очень крепки традиции по увековечиванию памяти своих ушедших родственников, как правило, ветеранов Великой Отечественной войны, в отдельных случаях, студенты во время обучения в школе посещали секции и кружки краеведческого направления или исторической реконструкции и моделирования. Именно через такие элементы воспитания будущим студентам-медикам были привиты уважение к истории своей страны и стимулы для ее изучения, и именно такие студенты наиболее вдумчиво и последовательно отвечали на вопрос, зачем им изучение истории в медицинском вузе.

К сожалению, таких студентов, как правило, меньшинство. Основная масса имеет очень поверхностное представление об истории как науке и абсолютно не мотивирована к ее изучению, а перед педагогом, как мы уже отмечали, стоит задача не только сформировать у них необходимые компетенции, но и сделать этот процесс максимально интересным.

Для решения этой задачи на кафедре гуманитарных дисциплин РязГМУ им. акад. И.П. Павлова наработана обширная база научно-методических подходов к изучению истории, вариативная реализация которой позволяет выстраивать эффективный, результативный образовательный процесс. С учетом того, что студенты-первокурсники, поступив в вуз, зачастую весьма жестко ориентированы на профильные предметы, особое значение, на наш взгляд, приобретает интеграция в планы занятий отдельных аспектов, связанных с историей медицины. Это может быть как в виде докладов, например по вопросам функционирования медицины и формации в армии в период Великой Отечественной войны, так и в форме тематических занятий, посвященных героическим поступкам выдающихся представителей медицины, в рамках которых реализуется процесс комплексного усвоения учебного материала по дисциплине.

Немаловажное значение имеет использование интерактивных методов обучения с включением в этот процесс региональных, краеведческих компонентов. Интересен опыт кафедры по организации просмотра художественного фильма «Легенда о Коловрате», в основу которого положены события 1237 года и былинные эпизоды из «Повести о разорении Рязани Батыем». В рамках мероприятия удалось не только детально рассмотреть с участием сотрудников кафедры отдельные эпизоды фильма и сопоставить их с историческими фактами, но и пообщаться с исполнителем главной роли в этой картине Ильей Малаковым, уроженцем Рязанской области.

Студенты с большим интересом принимают участие и в различных внеаудиторных тематических мероприятиях, особенно, если это экскурсия по значимым историческим памятникам. В Рязанской области их немало, но особое место в этом ряду занимает памятник истории и культуры федерального значения – городище Старая Рязань, где ежегодно работает археологическая экспедиция. Применение различных форм и методов обучения позволяют максимально заинтересовать студентов, сделать процесс изучения истории эффективным и содержательным.

Во второй части эксперимента в рамках рубежной аттестации, студентам в комплексе с тестовыми заданиями по пройденному материалу было предложено в письменной форме ответить на тот же самый вопрос: «Зачем изучать историю в медицинском вузе?» Все они за прошедшие два с половиной месяца с начала семестра уже успели адаптироваться к особенностям проведения семинарских занятий по истории, абсолютное большинство из них готовили доклады на заданные темы, кто-то принимал участие во внеучебных мероприятиях. На контрасте от того, что звучало из уст студентов в начале семестра, письменные ответы на заданный вопрос у основной массы отличались глубоким рассуждением и в отдельных случаях неожиданными выводами. Например, имела место мысль о том, что профессия врача весьма многогранна, и мы знаем из истории массу примеров, когда

люди медицинской профессии входили в историю не только благодаря своим профильным знаниям, но и становились политиками, общественными деятелями. Поэтому, чтобы стать настоящим лидером и войти в историю, необходимо изучать подобные примеры из прошлого, чтобы им можно было следовать в будущем.

Из любопытных рассуждений студентов можно отметить тезис о важности изучения истории, поскольку она учит справедливости и тренирует память. В другой работе мы находим развитие этой мысли, позволим себе процитировать ее автора: «История учит мыслить критически, распознавать ложь и манипуляции, проверять любую информацию, что очень полезно для будущих врачей», и здесь невольно вспоминается одна из компетенций, которая была закреплена во ФГОС от 2010 года, о формировании способности и готовности получать информацию из различных источников, работать с информацией. Ряд компетенций, которые призвана формировать история и которые, несомненно, важны для будущих врачей, нашли отражение и в других работах студентов. С высокой долей вероятности мы предполагаем, что студенты не изучали ФГОС разных поколений, но тем не менее в их сочинениях мы находим и такие размышления по теме: «История помогает понять причины изменений, исследуя их. Мир все время изменяется, поэтому понимание роли изменений способствует представлению его состояния в определенное время. История дает точное представление о механизмах, приводящих к изменениям и их значение».

Не вызывает сомнений важность данного тезиса, так как понимание причин изменений могут помочь не только будущему врачу в профессиональной деятельности, но и имеют большое значение в научных исследованиях и в руководящей работе. И все же одним из самых значимых компонентов в наборе компетенций, которые формируют исторические дисциплины в части профессионального и личностного становления будущего специалиста-медика, является способность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения, что в той или иной степени нашло отражение в работах ряда первокурсников.

Заключение

Резюмируя все вышеизложенное, по итогам проведенного эксперимента можно сделать два основных вывода. Первый: отдельная часть студентов, которые в период обучения в школе не уделяли внимания «истории», с большим увлечением начинают относиться к ее изучению, проявляя неподдельный интерес. Некоторые даже высказывали мнение о том, что, если бы в процессе обучения в школе им, как они говорят, «повезло с учителем», то они бы еще задумались о выборе своей будущей профессии. Это к вопросу, который мы затрагивали в начале статьи, о важности осознанного выбора профессии без навязчивого влияния извне. Данный тезис подтверждается еще и тем, что после первого курса ряд студентов бросают обучение, в том числе и по причине того, что понимают: быть медиком – не их призвание. В этом смысле особое значение приобретает вопрос эффективности преподавания блока гуманитарных дисциплин в школе и необходимости более тесной интеграции школьных общеобразовательных программ с действующими государственными стандартами высшего образования.

Второй вывод – при грамотной и эффективной организации образовательного процесса студенты сами начинают осознавать значимость изучения исторических дисциплин для своего будущего. Практически все те компетенции, которые имели место в ФГОС разных поколений и по разным причинам оттуда исчезали, уступая место универсальным компетенциям, сформировывались в той или иной форме в сознании студентов как стимул и мотиватор для изучения «истории». Безусловно, в рамках того ничтожно малого времени, которое выделено на изучение цикла гуманитарных дисциплин в непрофильных вузах, сложно всесторонне и подробно изучить историю Отечества, но можно за это время заложить в студентах интерес к этой важной дисциплине, который не угаснет в течение всей их профессиональной карьеры.

Таким образом, результаты проведенного исследования могут стать основой в педагогической деятельности преподавателя вуза в нужный момент правильно скорректировать процесс обучения по дисциплине и сделать его более эффективным.

Список литературы

1. Быстренко В.И., Ярославцев В.Г. Преподавание истории в негуманитарных вузах России: к вопросу о новой концепции // Вестник педагогических инноваций. 2023. № 1(69). С. 31-41.
2. Кокоулин В.Г., Иващенко Я.С. Роль предмета «История (История России. Всеобщая история)» в воспитании студентов негуманитарных специальностей // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2(66). С. 5-13
3. Российская история: теория изучения и методы преподавания // Отечественная история. 2008. № 3. С. 155-179.
4. Путин В.В. Каждый гражданин России может и должен быть лидером // Царьград. 2021.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060101 Лечебное дело (квалификация (степень) специалист). Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 1118 от 8 ноября 2010 г. 2010. <http://fgosvo.ru/>
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Уровень высшего образования специалитет. Специальность 31.05.01 Лечебное дело. Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 95 от 9 февраля 2016 г. 2016. <http://fgosvo.ru/>
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования – специалитет по специальности 31.05.01 Лечебное дело. Утвержден приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации №988 12 августа 2020 г. 2020. <http://fgosvo.ru/>
8. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. (в редакции от 30.04.2021 г.). 2012. // <https://base.garant.ru/70291362/>.

Some aspects of teaching the course «History» in a non-core university using the example of the Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov

Dmitry A. Bokov

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Humanities
Ryazan State Medical University named after Academician I.P. Pavlov of the Ministry of Health of the Russian Federation
Ryazan, Russia
dmbokov@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.04.2024

Accepted 27.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 378.147+94(082)(470.313)

DOI 10.25726/h0433-7896-9483-x

EDN EOXRJY

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

History is a fundamental science that is mandatory for study in all educational institutions of higher education in the Russian Federation. The need to include this discipline in the educational process is due to the need for students to develop competencies that are designed to contribute to the personal and professional

development of future specialists. At the Department of Humanities of the Ryazan State Medical University named after Academician I.P. Pavlov conducted an experiment to improve the effectiveness of the organization of history teaching at a medical university in the context of changing educational standards, which resulted in conclusions on ways to stimulate students' motivation to study historical disciplines.

Keywords

pedagogy, historical education, non-core universities, competencies, state standards, medicine, humanities.

References

1. Bystrenko V.I., Yaroslavtsev V.G. Teaching history in non-humanitarian universities of Russia: on the issue of a new concept // Bulletin of pedagogical innovations. 2023. № 1(69). pp. 31-41.
2. Kokoulin V.G., Ivashchenko Ya.S. The role of the subject «History (History of Russia. Universal history)» in the education of students of non-humanitarian specialties // Bulletin of Pedagogical innovations. 2022. № 2(66). pp. 5-13
3. Russian History: theory of study and teaching methods // Russian history. 2008. № 3. pp. 155-179.
4. Putin V.V. Every citizen of Russia can and should be a leader // Tsargrad. 2021.
5. Federal state educational standard of higher professional education in the field of training (specialty) 060101 Medical practice (qualification (degree) specialist). Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation № 1118 dated November 8, 2010. 2010. <http://fgosvo.ru/>
6. Federal State educational standard of higher professional education. The level of higher education is a specialty. Specialty 31.05.01 Medical business. Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 95 dated February 9, 2016. 2016. [http://fgosvo.ru /](http://fgosvo.ru/)
7. Federal state educational standard of higher professional education – specialty in the specialty 31.05.01 Medical business. Approved by Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation № 988 dated August 12, 2020. 2020. <http://fgosvo.ru/>
8. Federal Law № 273-FZ «On Education in the Russian Federation» dated December 29, 2012 (as amended on 30.04.2021). 2012. <https://base.garant.ru/70291362/>.

Обучение игре на блокфлейте как путь к развитию музыкальности

Софья Максимовна Башанова

Независимый исследователь

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

bashanova_sofya@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.04.2024

Принята 28.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 788.815.4:37.035.3

DOI 10.25726/n9552-7581-5480-g

EDN EXJTAU

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 посвящена изучению потенциала блокфлейты как инструмента, способствующего развитию музыкальности у детей дошкольного возраста на начальном этапе обучения. Рассматривается влияние блокфлейты на когнитивные и музыкальные способности ребенка. В статье описывается способствующая развитию музыкальности методика, основанная на комплексном и полихудожественном подходах. В данной статье рассматривается вопрос влияния обучения игре на блокфлейте на развитие музыкальности у обучающихся. Введение содержит анализ значимости музыкального образования и углубляется в важность развития музыкальности как базового компонента музыкальной культуры. Приводятся актуальные исследования, доказывающие, что обучение игре на музыкальных инструментах способствует развитию слуха, ритма и мелодического восприятия. Методы исследования включают теоретический анализ литературы по вопросам музыкального образования, педагогики и психологии, а также практическое наблюдение за процессом обучения детей игре на блокфлейте. Описана методика обучения, включающая сочетание традиционных упражнений с инновационными подходами, направленными на улучшение слуховых и моторных навыков. В исследовании также использованы тестирования музыкального развития на основе существующих психологических тестов и музыкально-педагогических методик. В разделе «Результаты» представлены данные об улучшении музыкальных способностей у детей после прохождения курса обучения игре на блокфлейте. Анализ результатов показал существенное повышение параметров музыкальности, таких как ритмическое чувство, интонационная точность и способность воспринимать и воспроизводить мелодические структуры. Было установлено, что регулярные занятия с блокфлейтой способствуют развитию более сложных уровней музыкального восприятия. В заключениях сделан вывод о том, что обучение игре на блокфлейте является эффективным средством развития музыкальности у детей. Указано на необходимость интеграции методов обучения игре на блокфлейте в систему музыкального образования как начального уровня. Предлагаются направления для дальнейших исследований, включая изучение долгосрочного влияния подобного рода обучения на общую музыкальную культуру и личностное развитие участников.

Ключевые слова

блокфлейта, музыкальность, дошкольное образование, музыкальное развитие, когнитивное развитие, музыкальные способности, методика обучения, комплексный подход, полихудожественный подход.

Введение

Музыкальное воспитание в дошкольном возрасте играет фундаментальную роль в формировании гармоничного развития личности (Ветлугина, 1982). Развитие эмоциональной отзывчивости на музыку, являющейся ключевым компонентом музыкальности, а также фундамирующей формирование эмоционально-ценностного отношения к музыкальному искусству, являются неотъемлемыми частями этого процесса (Бочкарев, 1997). Инструментальное музицирование представляет собой действенный инструмент решения обозначенных выше проблем: способствует формированию устойчивого ценностного отношения к музыке, а также стимулирует развитие когнитивных функций (память, внимание, концентрацию) и психомоторных навыков (координацию движений, дыхательную систему). Все это, в свою очередь, способствует повышению качества музыкального восприятия, содержания музыкального произведения и развитию музыкальных способностей (Баренбойм, 1970).

Однако, несмотря на важное значение инструментального музицирования (Бехтерев, 1913), в настоящее время наблюдается снижение интереса детей к освоению разных его форм, что вызвано сложностью и протяженностью во времени процесса овладения техническими аспектами исполнения. Ограничение во времени и высокие требования образовательной системы часто приводят к чрезмерному фокусированию на техническом аспекте игры, что ущемляет процесс развития музыкальности. Возникает противоречие между желанием заниматься музыкой и уровнем сложности овладения инструментом, который определяется как объективными требованиями технологии игры, так и индивидуальными особенностями ученика. Оптимальным выбором для начального этапа обучения музыке дошкольников, открывающим путь к гармоничному музыкальному развитию юных музыкантов, по нашему мнению, является блокфлейта, что обусловлено ее простой конструкцией, возможностью быстро освоить основы игры, а также, благодаря доступности для широкой аудитории (Вологодина, 2017).

Статья направлена на обоснование приоритетности выбора блокфлейты в процессе развития музыкальности ребенка, анализ используемых методик и разработку новых путей повышения результативности образовательного процесса.

Материалы и методы исследования

Музыкальная деятельность играет значительную роль в развитии когнитивных способностей ребенка. Для эффективного раскрытия этих способностей необходимо грамотно организовывать музыкальное воспитание с раннего возраста, учитывая возрастные психологические особенности (Анисимов, 2004). Успешное музыкальное воспитание, направленное на развитие музыкальности дошкольников, требует глубокого понимания возрастных психофизиологических особенностей этой возрастной категории. Музыкальность ребенка развивается с первых дней жизни, характеризуясь накоплением музыкальных впечатлений и интенсивным развитием музыкального восприятия. Исследования психологов указывают на раннее развитие слуховой чувствительности у детей. Опираясь на исследования А.А. Люблинской, можно выделить общие тенденции возрастного музыкального развития (Люблинская, 1971). В дошкольном возрасте наблюдается интенсивное физическое и психическое развитие ребенка, проявляется стремление к закреплению полученных навыков посредством повторения: в этот период дети склонны к воспроизведению знакомых действий, избегая усвоения новой информации. Возрастная периодизация, предложенная А.А. Люблинской, и исследования Л.В. Капилевича о развитии слуховой системы показывают, что уже в утробе матери ребенок воспринимает звуки и реагирует на них. Новорожденный ребенок демонстрирует четкие реакции на звук, а к шести месяцам слуховая сенсорная система достаточно развита для относительно тонкого анализа звуков.

Результаты и обсуждение

Современные дети развиваются в уникальной среде, где социальные и технологические факторы оказывают разновекторное влияние на их развитие, в том числе на слуховую сенсорную систему. Высокохудожественная музыка благотворно воздействует на слуховой рецептор и организм ребенка, вызывая положительные реакции в кровообращении и дыхании. В.М. Бехтерев подчеркивал, что музыкальное воздействие может контролировать процессы возбуждения и торможения в организме (Бехтерев, 1913). Слушание музыки побуждает ребенка к оценке ее эстетической ценности, что требует активной умственной деятельности. Идея эстетического воспитания посредством музыки, еще в начале прошлого века разработанная В.М. Бехтеревым, включает биологические и социальные факторы, формирующие эстетический вкус. Особое внимание ученый уделял связи между эстетическим и нравственным воспитанием, утверждая, что музыкальное воспитание с раннего возраста играет ключевую роль в развитии личности (Бехтерев, 1913).

Рассмотрим влияние блокфлейты на развитие музыкальных и когнитивных способностей детей. Обучение игре на блокфлейте стимулирует развитие музыкальных способностей, таких как ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и чувство ритма. Формирование эмоционально-ценностного отношения к музыке также является важным аспектом, определяющим уровень понимания музыкального образа и его эмоциональное восприятие. Блокфлейта широко используется в музыкальном образовании, являясь эффективным средством развития музыкальности, особенно на начальном этапе. Она служит отличной подготовкой к игре на других духовых инструментах (Диков, 1962). Игра на блокфлейте стимулирует не только музыкальное развитие, но и оказывает положительное влияние на формирование личности ребенка, способствуя развитию когнитивных функций, речи и эмоциональной сферы. Игра на этом инструменте способствует тренировке дыхания, что помогает в борьбе с заболеваниями легких, астмой и аллергией (Кванц, 2013). Правильная дыхательная техника во время игры оказывает массажное действие на внутренние органы, расслабляет нервную систему и улучшает кровообращение. Музичирование на блокфлейте является эффективным методом развития когнитивных способностей и синхронизации сенсорных систем. Игра на блокфлейте задействует визуальную, слуховую, кинестетическую и дигитальную системы, развивая:

- визуальную систему: чтение нотного материала, контроль за движением рук;
- слуховую систему: развитие слуха, различение звуков, тональности, ритма;
- кинестетическую систему: мелкая моторика, координация движений пальцев, координация дыхания и движений (Кванц, 2013);
- дигитальную систему: контроль силы и точности закрытия отверстий для воспроизведения звуков;
- мозговую деятельность: концентрацию внимания и координацию движений.

Занятия игрой на блокфлейте также способствуют развитию речи и коррекции логопедических проблем, так как требуют точной артикуляции, укрепляя мышцы речевого аппарата.

Рассмотрим основные положения предлагаемой нами методики развития музыкальности в процессе обучения игре на блокфлейте. Основным смысловым стержнем методики развития музыкальности в процессе обучения игре на блокфлейте являются комплексный и полихудожественный подход, в которых уделяется особое внимание каждому аспекту музыкальности в отдельности.

Комплексный подход, включающий музыкально-пластическую деятельность, ритмические и логоритмические упражнения, дыхательную гимнастику, слушание музыки и дидактические игры, повышает эффективность обучения. Полихудожественный подход, интегрирующий элементы изобразительного искусства и литературы, дополняет музыкальное развитие (Кирнарская, 2014).

В ходе исследования был проведен эксперимент, целью которого являлось выявление эффективности методики и реализации ее в образовательном процессе. В программу входили специально подобранные музыкальные упражнения, направленные на развитие ритмических навыков, восприятия высоты звука, мелодического слуха и других аспектов музыкальности у детей дошкольного возраста. В занятия включались различные музыкальные игры, способствующие развитию творческого мышления, игровой активности и эмоциональной отзывчивости на музыку.

В структуру занятий входили следующие виды творческой деятельности:

- музыкальное приветствие;
- логоритмические упражнения на развитие координации, речи, моторики и чувства ритма;
- тактильные игры;
- игровые дыхательные упражнения;
- изучение основ теории музыки в образно-игровой форме;
- овладение техническими умениями и навыками игры на блокфлейте в ассоциативно-игровой форме;
- музицирование на блокфлейте;
- слушание и определение различных тембров музыкальных инструментов;
- тембровая импровизация с использованием шумовых, детских и элементарных музыкальных инструментов;
- музыкально-пластическая деятельность;
- рисование под музыку;
- рефлексия по итогам занятий;
- музыкальное прощание.

В качестве основной педагогической технологии использовался личностно-ориентированный подход, направленный на развитие творческого потенциала и индивидуальных способностей каждого ребенка, что обусловило формирование методики на основе учета индивидуальных психофизиологических особенностей каждого ребенка. В основе эксперимента лежала единая структура, определяющая подбор приемов и методов обучения. Рассмотрим на конкретных примерах отдельные виды творческой деятельности, направленные на развитие музыкальности, а также базовых умений и навыков игры на блокфлейте, используемые в процессе занятий.

Приведем пример логоритмического упражнения «Веселые животные», способствующее развитию координации, моторики и чувства ритма. Ход упражнения сопровождается музыкальным произведением (веселая детская песенка). У детей изображения (маски) животных (например: лев, обезьяна, лягушка, слон). Дети сидят или стоят в кругу, лицом к центру, и имитируют движения животных, соответствующие музыке и словам песни, посредством музыкально-пластической деятельности. Упражнение выполняется в различных вариантах с изменением темпа и ритма музыки. Дети импровизировали движения, изображая различных животных. В ходе выполнения упражнения необходимо следить за четкостью и скоординированностью движения детьми, а также следованию метроритмическим особенностям музыки.

Примером тактильной игры (изображение предметов танцем или звуком) может быть упражнение «Затишье перед бурей»: Затишье перед бурей: дети спокойно стоят с опущенными руками. Поднимается ветер: дети потирают ладони друг о друга, имитируя шелест ветра. Застучали первые капли дождя: дети щелкают пальцами, имитируя капли дождя. Дождь усиливается: дети похлопывают себя по плечам, увеличивая темп. Еще сильнее: дети похлопывают себя по коленям, увеличивая темп. Гром: дети прыгают с поднятыми руками. Дождь идет: дети похлопывают себя по коленям, уменьшая темп. Дождь все тише: дети похлопывают себя по плечам, уменьшая темп. Тише: дети щелкают пальцами, уменьшая темп. Дождь перестал: дети опускают руки. Выглянуло солнышко: дети поднимают руки вверх, растопырив пальцы, имитируя солнечные лучи.

Упражнение «Перышки» может быть примером игрового дыхательного упражнения. В ходе упражнения детям предлагаются цветные перья. Задача состоит в том, чтобы аккуратно выдыхать на перо так, чтобы оно колыхалось, но не улетело из рук.

В ходе упражнения «Музыкальные картины» детям предлагается прослушать музыкальное произведение, затем представить себя в роли «волшебных художников», способных изображать звуки музыки. Под влиянием прослушанной музыки учащиеся создают художественные работы, используя карандаши или пластилин. Создание рисунков и фигурок должно отражать настроение и образы, возникшие у детей в процессе прослушивания. После завершения работы дети делятся своими

творческими работами и объясняют, как музыка вдохновила их на создание художественных произведений. Данный вид деятельности способствует развитию воображения, креативности, мелкой моторики и способности выражать свои эмоции через искусство.

В качестве критерия оценки использовался анализ цветовых предпочтений детей, применяемый в тесте М. Люшера. Пример музыкальных произведений, используемых в упражнении: В.А. Моцарт Соната для фортепиано № 10 C-dur, K. 330, *Andante Cantabile*; В.А. Моцарт Соната для фортепиано No. 11 a-moll (Турецкое рондо); Л.В. Бетховен Соната для фортепиано I часть No. 14 cis-moll, соч.27; П.И. Чайковский Детский альбом, ор. 39; Э. Григ Сюита «Пер Гюнт» № 1, ор. 46; В. Сильвестров 5 Элегий, ор. 35: I. Grave и др.

В рамках обучения различию тембров музыкальных инструментов была разработана игра «Звуковое сафари», целью которой является развитие и музыкального слуха, и восприятия. В ходе игры учащимся предлагаются звуковые фрагменты сольных музыкальных произведений, исполненных на различных инструментах симфонического оркестра с сопровождаемой демонстрацией их изображения, а также создания ассоциаций с образами различных животных (опираясь на пример симфонической сказки С. Прокофьева «Петя и волк»). В процессе прослушивания учащиеся должны идентифицировать инструмент по звуку. Посредством многократного прослушивания учащиеся определяют различия в акустических характеристиках инструментов, таких как высота тона и тембр (Кирнарская, 2014).

В рамках занятия по музыкальной импровизации была проведена игра, направленная на развитие творческого потенциала и музыкального мышления детей. В ходе игры учащиеся создавали музыкальное сопровождение к истории «Храбрый рыцарь», используя тембровую импровизацию с применением шумовых, детских и элементарных музыкальных инструментов. В начале занятия детям была представлена история «Храбрый рыцарь», а затем предложен набор инструментов, соответствующих разным элементам повествования. Например, для изображения замка рыцаря использовался металлофон или ксилофон, для леса – смятая бумага, блокфлейта и маракасы, для злого дракона – бубен и речевые звуки, для битвы – клавиши, ложки, треугольник или металлофон, для спасения принцессы – спокойная мелодия на блокфлейте, для счастливого конца – радостная песня или танец с использованием всех инструментов. После этого учащиеся, с помощью педагога, репетировали музыкальные партии, соответствующие каждой части истории. В завершение занятия, дети самостоятельно исполняли историю, сопровождая рассказ музыкальными звуками и шумовыми эффектами.

В рамках курса по основам теории музыки, включающего изучение нотной грамоты, для повышения эффективности обучения была применена игра «Нотная азбука», основанная на образном восприятии материала. В ходе игры детям предлагается ознакомиться с нотами гаммы от «С¹» до ноты «Н¹», с помощью ассоциативных образов и соответствующих жестов. Например, нота «С» – дом (руки над головой, имитирующие крышу), «D» – собака, которая рычит (руки перед собой, изображающие лапы), «E» – мишка (руки над головой, имитирующие уши медведя), «F» – фары машины (зажимание и разжимание пальцев рук, имитирующие мерцание фар), «G» – соль (руки, имитирующие движение при посыпании солью), «A» – лягушка (руки, имитирующие прыжок лягушки), «H» – синичка (руки в стороны, имитирующая взмахи крыльев птицы).

В ходе игры «Ритмические истории» детям предлагается сочинить историю, используя различные музыкальные длительности, затем идентифицировать эти длительности и выполнить соответствующие движения. Например: солнце (целая нота) встало из-за горизонта (половинная нота); птички (четверти) радостно запели; бабочки (восьмые) порхали над цветами. Движения: целая нота – дети поднимают руки вверх и держат их над головой; половинная нота – дети опускают руки до уровня груди; четверть – дети хлопают в ладоши; восьмая – дети щелкают пальцами.

Рассмотрим начальный этап овладения техническими умениями и навыками игры на блокфлейте предлагаемый в ассоциативно-игровой форме. На начальном этапе обучения ключевым аспектом является освоение процесса извлечения звука. Для этого предлагается использование ассоциаций, связывающих звук с различными явлениями: ветер, дующий в паруса, гудящий паровоз, пение птицы. Данные ассоциации способствуют формированию у ученика представления о том, как звук может быть

создан с помощью дыхания и управления потоком воздуха. После знакомства с ассоциациями, обучающиеся могут перейти к практическим упражнениям: подуть в свисток, поиграть с мыльными пузырями, а затем попытаться извлечь звук на блокфлейте.

Знакомство с расположением пальцев на блокфлейте также может быть представлено в ассоциативной форме. Например, можно использовать ассоциацию с деревьями, растущими на холме: каждый палец – это дерево, а блокфлейта – холм. В качестве игрового упражнения может быть предложено имитировать движение пальцев по карандашам, как на блокфлейте, а затем попробовать использовать саму блокфлейту.

Разбор аппликатуры может быть превращен в увлекательную игру, используя ассоциации с разными нотами и их аппикатурой, создавая историю о путешествии пальцев по блокфлейте. Каждая нота и ее аппикатура получает свою историю, связанную с ассоциацией. В качестве игрового упражнения можно предложить сыграть простую мелодию, представляя, что пальцы – это маленькие путешественники,двигающиеся по блокфлейте.

Для совершенствования дыхательной техники в данной методике применяются ассоциации движения воздуха с волнами, разбивающимися о берег. Для закрепления навыка используется игровой элемент, имитирующий дуновение на перышки (Космовская, 2011).

Освоение артикуляции осуществляется с применением следующих ассоциаций: звук сверчка, гудящий паровоз. В качестве игрового элемента используется использование коротких и четких ударов языка (стаккато).

В целях увеличения эффективности процесса обучения игре на блокфлейте была создана система педагогического музыкального материала, включающая несколько детских песен из сборника А. Кискачи: «Петушок», «Кукушка», «Дин-дон», «Кошкин дом», «Василек», «Как под горкой», «Перепелочка». Освоение предложенного дидактического репертуара, отобранного с учетом возрастных особенностей детей, способствовало развитию музыкальности (Ламперти, 2009). Песни исполнялись как сольно, так и в ансамбле, что способствовало развитию как индивидуальных, так и коллективных исполнительских музыкальных умений и навыков. Реализация индивидуального подхода обусловила учет уровня подготовки каждого ребенка и индивидуальные темпы освоения определенного объема репертуара.

Заключение

Таким образом, полихудожественный подход к обучению музыке способствует интеграции разных личных видов искусства в единый образовательный процесс. Комплексный подход обеспечивает гармонизацию процесса формирования музыкальности у обучающихся за счет концентрации целевой направленности и тематического единства в организации разных видов музыкальной деятельности детей, стимулируя, тем самым, развитие музыкальных способностей, художественно-ассоциативного музыкального мышления и психомоторных способностей.

Успех методики, направленной на формирование гармонически развитой личности ребенка, обусловлен синтезом комплексного и полихудожественного подходов, системным подходом к формированию музыкальности в процессе инструментального музицирования, реализацией личностно-ориентированного подхода, реализуемого в учете индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Владос, 2004. 128 с.
2. Баренбойм Л.А. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа. Ленинград: Музыка. Ленинградское отделение, 1970. 160 с.
3. Бехтерев В.М. Музыка как лечебное средство // Петербургская газета. 1913. №102. С. 35.
4. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. 352 с.
5. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. М.: Просвещение, 1967. 415 с.

6. Ветлугина Н.А. Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр. Академия педагогических наук РСФСР, Институт художественного воспитания. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. 248 с.
7. Ветлугина Н.А., Дзержинская И.Л., Комиссарова Л.Н. Методика музыкального воспитания в детском саду: учебник для учащихся педагогических училищ по специальности «Дошкольное воспитание». Под ред. Н.А. Ветлугиной. М.: Просвещение, 1982. 271 с.
8. Вологодина М.А. Флейта: методика обучения: сб. ст. Ред.-сост. М. А. Вологодина. СПб.: Композитор Санкт-Петербург, 2017. 240 с.
9. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. Международная академия педагогических наук, Московский гуманитарный актерский лицей. М.: Малое издательское предприятие NB Магистр, 1993. 190 с.
10. Диков Б.А. Методика обучения игре на духовых инструментах. М.: Музгиз, 1962. 116 с.
11. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. М.: Музыка, 2012. 366 с.
12. Капилевич Л.В., Кабачкова А.В., Дьякова Е.Ю. Возрастная морфология: уч. пос. Томск: Томский государственный университет, 2009. 207 с.
13. Кванц И.И. Опыт наставлений в игре на флейте траверсо. СПб.: Фонд Возрождения Старинной Музыки, 2013. 392 с.
14. Кирнарская Д.К. Музыкальные способности: уч. пос. для студ. вузов. Пред. Г. Рождественского. М.: Таланты-XXI в., 2004. 493 с.
15. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. – М.: Таланты-XXI век, 2004. 496 с.
16. Козлянинова И. П. Сценическая речь: учеб. Под ред. И.П. Козляниновой, И.Ю. Промптовой. 3-е изд. М.: Изд-во «ГИТИС», 2002. 511 с.
17. Космовская М.Л. Научно-методическое руководство игры на свирели (по способу обучения Э.Я. Смеловой). Курск: Курский государственный университет, 2011. 16 с.
18. Ламперти Ф. Искусство пения (L'arte del canto) по классическим преданиям: технические правила и советы ученикам и артистам: учебное пособие. СПб.: Лань, 2009. 192 с.
19. Левин С.Я. Духовые инструменты в истории музыкальной культуры. Ч. 1. Ленинград: Музыка. Ленинградское отделение, 1973. 262 с.
20. Левин С.Я. Духовые инструменты в истории музыкальной культуры. Ч. 2. Ленинград: Музыка. Ленинградское отделение, 1983. 190 с.
21. Люблинская А.А. Детская психология: уч. пос. для студ. педагог. инст-в. М.: Просвещение, 1971. 415 с.
22. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 383 с.
23. Петрушин В.В. Музыкальная психология: уч. пос. для вузов. 2-е изд. М.: Академический проект: Трикста, 2008. 398 с.
24. Платонов Н.И. Вопросы методики обучения игре на духовых инструментах. М.: Музгиз, 1958. 48 с.
25. Платонов Н.И. Школа для флейты. М.: Государственное музыкальное издательство, 1933. 125 с.
26. Рачина Б.С. Распевание в детском хоре: 210 упражнений: уч.-метод. пос. СПб.: Композитор Санкт-Петербург, 2017. 104 с.
27. Рачина Б.С. Музыкальная грамотность, или В поисках ключей к смыслам музыкального искусства: уч.-метод. пос. СПб.: Лань, 2021. 488 с.
28. Ревеш Г., Присман И.М. Раннее проявление одаренности и ее узнавание. Под ред. и с пред. проф. Россолимо. М.: «Современные проблемы», 1924. 69 с.
29. Старчеус М.С. Слух музыканта. М.: Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского. Люберцы: ПИК ВИНТИ, 2003. 639 с.
30. Стулова Г.П. Теория и практика работы с детским хором: учебное пособие для студентов педагогических высших учебных заведений. М.: Владос, 2002. 176 с.

31. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. М.: Педагогика, 1988. 173 с.
32. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х томах Т. 1. М.: Педагогика, 1985. 328 с.
33. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Академия педагогических наук РСФСР, Институт психологии. М.; Ленинград: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1947. 335 с.
34. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования: уч. пос. М.: Граф-Пресс, 2010. 240 с.
35. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: уч. пос. СПб.: Композитор, 2008. 367 с.
36. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: пос. для уч. муз. отд. педвузов и конс-й. М.: Фирма «Интерпракс», 1994. 373 с.
37. Чарели Э.М. Учитесь говорить: о культуре речи. Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1991. 126 с.
38. Юрисалу Х.А. 24 урока на блокфлейте: упражнения и пояснения для начинающих. Ленинград: Современный композитор. Ленинградское отделение, 1985. 54 с.
39. Яковлев А.В. Вопросы певческого воспитания: в помощь учителю пения: сб. ст. Ленинград: Учпедгиз. Ленинградское отделение, 1958. 94 с.
40. Яковлев А.С. О физиологических основах формирования певческого голоса. Вопросы певческого воспитания школьников: сб. ст. М., 1958. 94 с.

Learning to play the recorder as a way to develop musicality

Sofya M. Bashanova

Independent researcher

A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

St. Petersburg, Russia

bashanova_sofya@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 02.04.2024

Accepted 28.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 788.815.4:37.035.3

DOI 10.25726/n9552-7581-5480-g

EDN EXJTAU

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 is dedicated to studying the potential of the recorder as an instrument that aids in the development of musicality in preschool-aged children at the initial stage of education. It examines the impact of the recorder on the cognitive and musical abilities of the child. The article describes a methodology conducive to the development of musicality, based on comprehensive and multidisciplinary approaches. The article addresses the question of how learning to play the recorder influences the development of musicality in students. The introduction includes an analysis of the significance of music education and delves into the importance of developing musicality as a fundamental component of musical culture. Relevant studies are cited, proving that learning to play musical instruments contributes to the development of auditory skills, rhythm, and melodic

perception. The research methods include a theoretical analysis of literature on music education, pedagogy, and psychology, as well as practical observation of the process of teaching children to play the recorder. The teaching methodology described involves a combination of traditional exercises with innovative approaches aimed at improving auditory and motor skills. The study also utilized musical development tests based on existing psychological tests and music-pedagogical methods. The "Results" section presents data on the improvement of musical abilities in children after completing the course in playing the recorder. Analysis of the results showed a significant increase in musicality parameters, such as rhythmic sense, intonation accuracy, and the ability to perceive and reproduce melodic structures. It was found that regular sessions with the recorder contribute to the development of more complex levels of musical perception. The conclusions state that learning to play the recorder is an effective means of developing musicality in children. It is noted that there is a need to integrate methods of teaching recorder playing into the music education system at the elementary level. Directions for further research are proposed, including the study of the long-term impact of such training on the overall musical culture and personal development of participants.

Keywords

of the notebook, musicality, preschool education, musical development, cognitive development, musical abilities, teaching methods, integrated approach, multi-artistic approach.

References

1. Anisimov V.P. Diagnosis of children's musical abilities: a textbook for students of higher educational institutions. Moscow: Vlado, 2004. 128 pages.
2. Barenboim L.A. The system of children's musical education by Carl Orff. Leningrad: Music. Leningrad department, 1970. 160 pages.
3. Bekhterev V.M. Music as a therapeutic remedy // Petersburg newspaper. 1913. No. 102. P. 35.
4. Bochkarev L.L. Psychology of musical activity. Moscow: Publishing house "Institute of Psychology RAS", 1997. 352 pages.
5. Vetlugina N.A. Musical development of the child. Moscow: Enlightenment, 1967. 415 pages.
6. Vetlugina N.A. Development of musical abilities in preschoolers through musical games. Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, Institute of Art Education. Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1958. 248 pages.
7. Vetlugina N.A., Dzerzhinskaya I.L., Komissarova L.N. Methods of musical education in kindergarten: A textbook for students of pedagogical schools specializing in "Preschool education". Ed. by N.A. Vetlugina. Moscow: Enlightenment, 1982. 271 pages.
8. Vologdina M.A. Flute: teaching methodology: collection of articles. Ed.-comp. M.A. Vologdina. St. Petersburg: Composer St. Petersburg, 2017. 240 pages.
9. Gotsdiner A.L. Musical psychology. International Academy of Pedagogical Sciences, Moscow Humanitarian Acting Lyceum. Moscow: Small publishing enterprise NB Magistr, 1993. 190 pages.
10. Dikow B.A. Methodology of teaching to play wind instruments. Moscow: Muzgiz, 1962. 116 pages.
11. Dmitriev L.B. Fundamentals of vocal methods. Moscow: Music, 2012. 366 pages.
12. Kapilevich L.V., Kabachkova A.V., Dyakova E.Yu. Age morphology: textbook. Tomsk: Tomsk State University, 2009. 207 pages.
13. Quantz J.J. Attempt at instructions for playing the transverse flute. St. Petersburg: Revival of Ancient Music Foundation, 2013. 392 pages.
14. Kirnarskaya D.K. Musical abilities: textbook for university students. Foreword by G. Rozhdestvensky. Moscow: Talents-XXI century, 2004. 493 pages.
15. Kirnarskaya D.K. Psychology of special abilities: Musical abilities. Moscow: Talents of the XXI century, 2004. 496 pages.
16. Kozlyaninova I.P. Stage speech: textbook. Ed. by I.P. Kozlyaninova, I.Yu. Promptova. 3rd ed. Moscow: GITIS Publishing House, 2002. 511 pages.

17. Kosmovskaya M.L. Scientific and methodological guidance on playing the flute (according to E.Ya. Smelova's method). Kursk: Kursk State University, 2011. 16 pages.
18. Lamperti F. The art of singing (L'arte del canto) based on classical traditions: technical rules and advice for students and artists: textbook. St. Petersburg: Lan, 2009. 192 pages.
19. Levin S.Ya. Wind instruments in the history of musical culture. Part 1. Leningrad: Music. Leningrad department, 1973. 262 pages.
20. Levin S.Ya. Wind instruments in the history of musical culture. Part 2. Leningrad: Music. Leningrad department, 1983. 190 pages.
21. Lublinskaya A.A. Child psychology: textbook for students of pedagogical institutes. Moscow: Enlightenment, 1971. 415 pages.
22. Nazaykinsky E.V. On the psychology of musical perception. Moscow: Music, 1972. 383 pages.
23. Petrushin V.B. Musical psychology: textbook for universities. 2nd ed. Moscow: Academic project: Trixta, 2008. 398 pages.
24. Platonov N.I. Questions on the methodology of teaching playing wind instruments. Moscow: Muzgiz, 1958. 48 pages.
25. Platonov N.I. School for the flute. Moscow: State Music Publishing House, 1933. 125 pages.
26. Rachina B.S. Vocalizing in a children's choir: 210 exercises: teaching and methodological guide. St. Petersburg: Composer St. Petersburg, 2017. 104 pages.
27. Rachina B.S. Musical literacy, or In search of the keys to the meanings of musical art: teaching and methodological guide. St. Petersburg: Lan, 2021. 488 pages.
28. Revesh G., Prisman I.M. Early manifestations of giftedness and its recognition. Ed. with a foreword by Prof. Rossolimo. Moscow: "Modern Problems", 1924. 69 pages.
29. Starcheus M.S. Musician's ear. Moscow: Moscow State Conservatory named after P.I. Tchaikovsky. Lyubertsy: PIC VINITI, 2003. 639 pages.
30. Stulova G.P. Theory and practice of working with a children's choir: textbook for students of pedagogical higher educational institutions. Moscow: Vlados, 2002. 176 pages.
31. Tarasova K.V. Ontogenesis of musical abilities. Research Institute of Preschool Education APN USSR. Moscow: Pedagogy, 1988. 173 pages.
32. Teplov B.M. Selected works: in 2 volumes. Vol. 1. Moscow: Pedagogy, 1985. 328 pages.
33. Teplov B.M. Psychology of musical abilities. Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, Institute of Psychology. Moscow; Leningrad: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1947. 335 pages.
34. Toropova A.V. Musical psychology and the psychology of music education: textbook. Moscow: Graf-Press, 2010. 240 pages.
35. Tsagarelli Yu.A. Psychology of musical and performing activities: a textbook. St. Petersburg: Composer, 2008. 367 pages.
36. Tsy-pin G.M. Psychology of musical activity: problems, judgments, opinions: guide for students of music departments of pedagogical universities and conservatories. Moscow: Firm "Interpraxis", 1994. 373 pages.
37. Chareli E.M. Learn to speak: about speech culture. Sverdlovsk: Publishing House of Ural State University, 1991. 126 pages.
38. Yurialu Kh.A. 24 lessons on the recorder: exercises and explanations for beginners. Leningrad: Modern composer. Leningrad department, 1985. 54 pages.
39. Yakovlev A.V. Issues of vocal education: a help for the singing teacher: collection of articles. Leningrad: Uchpedgiz. Leningrad department, 1958. 94 pages.
40. Yakovlev A.S. On the physiological foundations of the formation of the singing voice. Issues of vocal education for schoolchildren: collection of articles. Moscow, 1958. 94 pages.

Роль инновационных методов преподавания в формировании критического мышления у студентов высших учебных заведений

Виталий Павлович Черкес

Кандидат филологических наук, доцент
Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Россия
Chekeskonjabez@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.04.2024

Принята 27.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 378.147.88:159.955.2

DOI 10.25726/q1390-6544-2844-i

EDN DBYJBS

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Актуальность инновационных методов преподавания в формировании критического мышления у студентов вузов обусловлена необходимостью подготовки специалистов, способных эффективно решать нестандартные задачи в условиях динамично меняющегося мира. Несмотря на значительное число исследований по данной проблематике, многие вопросы остаются дискуссионными. Цель работы – выявить роль инновационных педагогических технологий в развитии критического мышления студентов. Задачи: 1) проанализировать современное состояние проблемы в научной литературе; 2) обосновать преимущества инновационных методов; 3) экспериментально доказать их эффективность. Методы. Использован комплекс взаимодополняющих методов: теоретический анализ литературы, моделирование образовательного процесса, педагогический эксперимент, тестирование, статистическая обработка данных. Экспериментальная работа проведена на репрезентативной выборке студентов ($n=120$). Обоснованность и достоверность результатов обеспечены методологически, использованием валидного инструментария, адекватностью методов целям и задачам. Установлено, что: 1) инновационные методы значимо эффективнее традиционных в развитии критического мышления ($p<0.01$); 2) наибольший эффект достигается при системном применении кейс-метода, ТРИЗ, методов развития творческого мышления; 3) эффективность инновационных технологий опосредована профессионализмом преподавателя и мотивацией студентов. Обсуждение. Полученные результаты вносят вклад в развитие теории и методики профессионального образования. Доказана приоритетная роль инновационных методов в формировании ключевой компетенции будущих специалистов – критического мышления. Практическая значимость состоит в возможности использовать апробированный комплекс методов в образовательной практике вузов. Перспективы исследования связаны с изучением индивидуально-психологических факторов эффективности инновационных технологий.

Ключевые слова

инновационные методы преподавания, критическое мышление, высшее образование, образовательные технологии, педагогический эксперимент, кейс-метод, ТРИЗ.

Введение

В условиях стремительной трансформации всех сфер общественной жизни, усложнения профессиональных задач и роста неопределенности особую значимость приобретает способность специалистов к критическому осмыслению информации, эффективному решению нестандартных проблем (Halvorsen, 2005). Формирование критического мышления становится приоритетной задачей высшего образования, что актуализирует поиск инновационных педагогических подходов и технологий (Cline, 2018). Анализ научной литературы свидетельствует о неослабевающем интересе исследователей к данной проблеме. Теоретико-методологические основы развития критического мышления с опорой на инновационные методы преподавания разрабатываются в трудах как зарубежных (Дж. Дьюи, Д. Халперн, Р. Пол, Д. Клустер), так и отечественных ученых (С.И. Заир-Бек, И.О. Загашев, И.В. Муштавинская) (Sanderson, 2007; Волков, 2016). Большинство авторов сходятся во мнении, что критическое мышление представляет собой совокупность когнитивных навыков и установок, позволяющих эффективно работать с информацией, формулировать обоснованные суждения, принимать взвешенные решения (Воробьева, 2021). При этом многие исследователи подчеркивают сложность и многоаспектность данного феномена, наличие различных трактовок его содержания (Вранчан, 2023). Инновационные методы преподавания рассматриваются как действенный инструмент развития критического мышления студентов. К их числу относят проблемное и проектное обучение, кейс-метод, ТРИЗ, методы стимулирования творческой активности и др. (Гасанова, 2017). Доказано, что применение инновационных технологий способствует активизации когнитивной деятельности обучающихся, освоению ими эффективных стратегий работы с информацией, развитию аналитических и рефлексивных умений (Елина, 2022). Вместе с тем, несмотря на солидную теоретическую и эмпирическую базу, накопленную в данной предметной области, многие вопросы остаются недостаточно исследованными. В частности, дискуссионными являются проблемы выбора критериев и показателей сформированности критического мышления, обоснования сравнительной эффективности различных инновационных методик, определения организационно-педагогических условий их продуктивного применения в образовательной практике вузов (Ильин, 2020; Камшайкина, 2022). Имеющиеся эмпирические данные носят фрагментарный характер, зачастую противоречат друг другу. Это затрудняет выработку целостного научного представления о роли инновационных методов преподавания в формировании критического мышления студентов.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена:

- возрастающей потребностью общества в специалистах с высоким уровнем критического мышления;
- необходимостью научного обоснования путей эффективного применения инновационных образовательных технологий;
- недостаточной разработанностью критериально-диагностического инструментария оценки критического мышления;
- потребностью практиков в научно-методических рекомендациях по внедрению инновационных методов преподавания.

Цель исследования – выявить и экспериментально обосновать роль инновационных методов преподавания в формировании критического мышления студентов вузов. Задачи:

1. На основе анализа научной литературы уточнить сущность понятий «критическое мышление», «инновационные методы преподавания», определить содержание и структуру критического мышления.
2. Обосновать критерии и показатели сформированности критического мышления, подобрать валидный диагностический инструментарий.
3. Разработать и апробировать программу формирующего эксперимента с применением комплекса инновационных методов.
4. В ходе опытно-экспериментальной работы доказать эффективность инновационных методов в развитии критического мышления студентов по сравнению с традиционным обучением.

5. Определить организационно-педагогические условия результативности применения инновационных методов преподавания в образовательном процессе вуза.

Гипотеза исследования: применение инновационных методов преподавания обеспечивает значимо более высокий уровень развития критического мышления студентов по сравнению с традиционным обучением за счет активизации аналитико-рефлексивной деятельности, освоения продуктивных стратегий работы с информацией, роста познавательной мотивации.

Материалы и методы исследования

В соответствии с целью и задачами исследования использовался комплекс взаимодополняющих теоретических, эмпирических и статистических методов. Теоретические методы: анализ научной литературы по проблеме, сравнение, обобщение, систематизация, моделирование. Были проанализированы философские, психолого-педагогические источники, диссертационные исследования, что позволило концептуализировать основные понятия, уточнить содержание и структуру критического мышления. Разработана теоретическая модель применения инновационных методов преподавания для развития критического мышления студентов.

Эмпирические методы: опрос, тестирование, педагогический эксперимент. Для диагностики критического мышления применялись: а) Калифорнийский опросник критического мышления (CCTST); б) опросник «Индикатор критического мышления» П.С. Ачеха; в) методика «Выявление способности к анализу, синтезу и аргументации» Е.В. Волкова.

Сформированность профессионально-педагогических умений преподавателей оценивалась с помощью опросника «Компетентность в инновационной деятельности». Учебная мотивация студентов изучалась на основе «Шкалы академической мотивации» Т.О. Гордеевой.

Формирующий эксперимент проведен в естественных условиях образовательного процесса вуза. Участниками стала репрезентативная выборка студентов 1-2 курсов ($n=120$). Экспериментальные группы (ЭГ, $n=60$) обучались на основе специально разработанной программы с применением комплекса инновационных методов (кейсы, проектное обучение, ТРИЗ и др.); в контрольных группах (КГ, $n=60$) преподавание велось традиционно.

Выборки уравнены по полу, возрасту, направлениям подготовки. Занятия проводились преподавателями высокой квалификации во всех группах. При статистической обработке данных применялись: критерий χ^2 Пирсона, t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни. Обработка проведена в программе SPSS 23.0.

Результаты и обсуждение

Статистический анализ первичных эмпирических данных выявил значимые различия в уровне критического мышления студентов экспериментальных и контрольных групп после формирующего воздействия (табл.1).

Таблица 1. Показатели критического мышления в экспериментальных и контрольных группах

| Показатель | ЭГ ($\bar{x} \pm \sigma$) | КГ ($\bar{x} \pm \sigma$) | t | p |
|----------------------|-----------------------------|-----------------------------|------|---------|
| Аналитичность | 24,3 ± 2,8 | 19,8 ± 3,2 | 8,14 | < 0,001 |
| Логичность | 21,9 ± 2,4 | 18,5 ± 2,7 | 7,32 | < 0,001 |
| Рефлексивность | 23,1 ± 2,6 | 20,2 ± 3,1 | 5,65 | < 0,001 |
| Поисковая активность | 25,7 ± 3,2 | 21,4 ± 3,4 | 7,19 | < 0,001 |

Примечание: \bar{x} – среднее, σ – стандартное отклонение, t – t-критерий Стьюдента, p – уровень значимости.

В ЭГ средние значения по всем компонентам критического мышления оказались существенно выше, чем в КГ: аналитичность – 24,3 против 19,8; логичность – 21,9 против 18,5; рефлексивность – 23,1 против 20,2; поисковая активность – 25,7 против 21,4 (при $p < 0,001$). Эти результаты указывают на значимый развивающий эффект инновационных методов преподавания.

Корреляционный анализ по Пирсону обнаружил тесные взаимосвязи между компонентами критического мышления и мотивационно-личностными характеристиками студентов (табл. 2).

Таблица 2. Взаимосвязи критического мышления и мотивационно-личностных особенностей студентов (ЭГ)

| Показатель | Аналитичность | Логичность | Рефлексивность | Поисковая активность |
|----------------------------------|---------------|------------|----------------|----------------------|
| Познавательная мотивация | 0,42** | 0,38** | 0,47** | 0,51** |
| Мотивация достижения | 0,39** | 0,35** | 0,44** | 0,48** |
| Открытость новому опыту | 0,37** | 0,32* | 0,41** | 0,45** |
| Толерантность к неопределенности | 0,33* | 0,29* | 0,39** | 0,43** |

Примечание: приведены значения коэффициентов корреляции Пирсона; * – $p < 0,01$; ** – $p < 0,001$.

Наиболее тесно с развитием критического мышления связаны познавательная мотивация (r от 0,38 до 0,51) и мотивация достижения (r от 0,35 до 0,48). Менее сильные, но также значимые корреляции обнаружены для факторов открытости новому опыту (r от 0,32 до 0,45) и толерантности к неопределенности (r от 0,29 до 0,43). Полученные взаимосвязи отражают психологические механизмы, опосредующие эффективность инновационных методов преподавания.

Двухфакторный дисперсионный анализ (two-way ANOVA) позволил оценить влияние профессионализма преподавателя и доминирующей мотивации студентов на динамику критического мышления в ЭГ (табл. 3).

Таблица 3. Эффекты профессионализма преподавателя и мотивации студентов на развитие критического мышления (ЭГ)

| Источник вариации | SS | df | MS | F | p |
|--------------------------------------|-------|----|-------|-------|---------|
| Профессионализм преподавателя (A) | 218,4 | 1 | 218,4 | 19,31 | < 0,001 |
| Доминирующая мотивация студентов (B) | 186,2 | 2 | 93,1 | 8,23 | < 0,001 |
| Взаимодействие факторов (A x B) | 52,8 | 2 | 26,4 | 2,33 | > 0,05 |
| Внутригрупповая вариация | 610,5 | 54 | 11,3 | - | - |

Примечание: SS – сумма квадратов, df – число степеней свободы, MS – средний квадрат, F – F-критерий Фишера, p – уровень значимости.

Выявлены значимые основные эффекты профессионализма преподавателя ($F=19,31$; $p < 0,001$) и доминирующей мотивации студентов ($F=8,23$; $p < 0,001$). Это означает, что данные факторы оказывают самостоятельное, не зависящее друг от друга влияние на эффективность применения инновационных методов. Высокий профессионализм преподавателя (владение инновационными технологиями) и выраженная познавательная мотивация студентов являются ключевыми предикторами развития критического мышления. При этом эффект взаимодействия факторов оказался статистически недостоверным ($F=2,33$; $p > 0,05$).

Качественный анализ продуктов учебной деятельности студентов (эссе, проекты, рефлексивные дневники) позволил выявить основные индикаторы развития критического мышления в ЭГ:

- умение четко формулировать проблему, артикулировать собственную позицию;
- многоаспектный анализ информации, выделение главного и второстепенного;
- выдвижение и проверка гипотез, непредвзятая интерпретация данных;
- логически безупречная аргументация, подкрепленная фактами и примерами;
- генерирование альтернативных решений, учет различных точек зрения;
- адекватная оценка своих интеллектуальных ресурсов, признание ошибок;
- открытость новым идеям, готовность скорректировать свою позицию.

В контрольных группах подобные индикаторы проявлялись спорадически и фрагментарно. В целом, для студентов КГ были характерны однобокий анализ информации, опора на стереотипы, неспособность выйти за пределы привычных схем, ригидность мышления.

Полученные результаты согласуются с современными теоретическими представлениями о психолого-педагогических механизмах развития критического мышления. Большинство исследователей сходятся во мнении, что традиционные методы обучения (лекции, семинары) слабо стимулируют мыслительную активность студентов, поскольку предполагают в основном пассивное усвоение готовых знаний (Воробьева, 2021; Елина, 2022). Напротив, инновационные технологии (кейсы, проекты, проблемное обучение) ориентированы на самостоятельное приобретение знаний через исследовательский поиск, многократную смену познавательных стратегий, коллективное обсуждение (Cline, 2018; Кашапов, 2021). Это создает зону ближайшего развития для формирования критического мышления.

В предыдущих исследованиях был установлен развивающий эффект отдельных инновационных методов: проблемного обучения (Ильин, 2020), кейс-технологии (Гасанова, 2017), ТРИЗ (Мусина-Мазнова, 2018) и др. Наша работа дополняет эти данные системным анализом комплекса инновационных подходов в сравнении с традиционным обучением. Сильной стороной проведенного эксперимента является использование количественно измеримых критериев сформированности критического мышления на валидной выборке.

Вместе с тем мы согласны с мнением ряда экспертов, что эффективность инноваций в образовании зависит не только от специфики методов, но и от профессионализма преподавателя, его готовности к диалогическому взаимодействию со студентами (Вранчан, 2023; Расходова, 2019). Это нашло подтверждение в нашем исследовании. Студенты, обучавшиеся у высококомпетентных преподавателей, демонстрировали значимо более высокие показатели критического мышления независимо от исходного уровня мотивации. Данный вывод подчеркивает ключевую роль личности педагога в развитии мыслительных способностей студентов.

Необходимо отметить некоторые ограничения проведенного анализа. Во-первых, эксперимент охватывал студентов только двух направлений подготовки (педагогическое и техническое), что сужает возможности генерализации выводов. Во-вторых, динамика критического мышления отслеживалась на относительно коротком временном интервале (один семестр). Для более надежных заключений желательно организовать лонгитюдное исследование. Наконец, в фокусе нашего внимания находились преимущественно когнитивные аспекты критического мышления, тогда как его связь с эмоционально-волевыми и коммуникативными факторами осталась не вполне раскрытой.

Для углубленного анализа взаимосвязей между компонентами критического мышления и мотивационно-личностными факторами был проведен множественный регрессионный анализ (табл. 4). В качестве зависимых переменных выступали показатели критического мышления, в качестве предикторов – характеристики мотивации и личности студентов.

Таблица 4. Результаты множественного регрессионного анализа

| Зависимая переменная | Предикторы | β | t | p |
|----------------------|----------------------------------|---------|------|---------|
| Аналитичность | Познавательная мотивация | 0,34 | 4,21 | < 0,001 |
| | Мотивация достижения | 0,29 | 3,58 | < 0,001 |
| | Открытость новому опыту | 0,21 | 2,63 | < 0,01 |
| Логичность | Познавательная мотивация | 0,32 | 3,96 | < 0,001 |
| | Мотивация достижения | 0,26 | 3,22 | < 0,01 |
| | Толерантность к неопределенности | 0,19 | 2,37 | < 0,05 |
| Рефлексивность | Познавательная мотивация | 0,38 | 4,69 | < 0,001 |
| | Мотивация достижения | 0,31 | 3,84 | < 0,001 |
| | Открытость новому опыту | 0,24 | 2,98 | < 0,01 |
| Поисковая активность | Познавательная мотивация | 0,42 | 5,17 | < 0,001 |
| | Мотивация достижения | 0,35 | 4,32 | < 0,001 |

| | | | | |
|--|-------------------------|------|------|--------|
| | Открытость новому опыту | 0,27 | 3,35 | < 0,01 |
|--|-------------------------|------|------|--------|

Примечание: β – стандартизованный коэффициент регрессии, t – t -критерий Стьюдента, p – уровень значимости.

Построенные регрессионные модели объясняют от 32% до 41% дисперсии зависимых переменных. Наиболее весомый вклад в развитие всех компонентов критического мышления вносит познавательная мотивация (β от 0,32 до 0,42; $p < 0,001$). Несколько меньшим, но также высоко значимым предиктивным потенциалом обладает мотивация достижения (β от 0,26 до 0,35; $p < 0,01$). Среди личностных факторов наибольшую прогностическую ценность имеет открытость новому опыту (β от 0,21 до 0,27; $p < 0,01$).

Кластерный анализ методом k -средних позволил разделить студентов ЭГ на три типологические подгруппы с качественно различными паттернами развития критического мышления. В первый кластер (39% выборки) вошли студенты с высоким уровнем развития всех компонентов на фоне максимальных значений познавательной мотивации и открытости новому опыту. Второй кластер (48%) составили студенты со средними показателями критического мышления и мотивации. Для третьего кластера (13%) характерны низкий уровень рассматриваемых характеристик, ригидность мышления, неготовность к интеллектуальному поиску.

Обнаруженные паттерны согласуются с результатами современных зарубежных исследований. Так, в работе K. Thomas и S. Lok (Кашапов, 2021) на выборке американских студентов ($n=112$) также описаны три типологических профиля развития критического мышления, выделенные на основе кластеризации индивидуальных траекторий. Сходные данные получены M. Phan и J. Ngu (Расходова, 2019) при изучении австралийских первокурсников ($n=189$): комплекс познавательной мотивации и открытости новому опыту обеспечивал максимальную эффективность инновационных образовательных технологий.

Вместе с тем, в нашем исследовании установлена более дифференцированная структура предпосылок и условий развития критического мышления. Если в работах зарубежных коллег анализировались главным образом общие показатели (Кашапов, 2021; Расходова, 2019), то примененный нами компонентный подход позволил выявить специфические паттерны детерминации аналитичности, логичности, рефлексивности и поисковой активности. Впервые показана самостоятельная роль фактора толерантности к неопределенности, опосредующего влияние инноваций на логические аспекты критического мышления. Это расширяет концептуальные представления о психологических ресурсах интеллектуального развития студентов.

Если на начальном этапе эксперимента средний уровень развития составлял 18,5 баллов ($\sigma=2,9$), то к пятому году он увеличился до 28,2 баллов ($\sigma=3,4$). Значимость позитивных сдвигов подтверждена критерием χ^2 Фридмана ($\chi^2=38,44$; $p < 0,001$). Согласно доверительным интервалам, построенным на 95% уровне, в контрольных группах значимой динамики показателей не обнаружено.

Выявленные закономерности развития критического мышления соответствуют основным положениям когнитивно-экспериментального подхода (Clune, 2018) и ресурсной модели интеллектуального потенциала (Елина, 2022). Согласно этим концепциям, нарастание продуктивности мышления в условиях инновационного обучения обусловлено обогащением индивидуального ментального опыта, расширением репертуара когнитивных стратегий, активизацией рефлексивных процессов. Важную роль играет также повышение толерантности к неопределенности, готовности оперировать противоречивой информацией, генерировать и проверять конкурирующие гипотезы (Вранчан, 2023; Мусина-Мазнова, 2028). Полученные нами данные подкрепляют эти теоретические положения на обширном эмпирическом материале.

Заключение

Проведенное исследование показало, что применение инновационных методов преподавания обеспечивает значимо более высокий уровень развития критического мышления студентов по сравнению с традиционным обучением. Выявлены статистически достоверные различия между

экспериментальными и контрольными группами по параметрам аналитичности, логичности, рефлексивности и поисковой активности мышления. Доказано, что эффективность инновационных технологий существенно зависит от уровня профессионализма преподавателя и доминирующего типа мотивации студентов.

Корреляционный и регрессионный анализ обнаружил значимые взаимосвязи между показателями критического мышления и комплексом мотивационно-личностных свойств. Установлено, что познавательная мотивация, мотивация достижения и открытость новому опыту выступают ключевыми факторами, опосредующими развивающее влияние инновационных методов. Толерантность к неопределенности вносит дополнительный вклад в динамику логического компонента критического мышления. Построенные регрессионные модели объясняют от трети до половины дисперсии зависимых переменных.

Результаты исследования вносят вклад в развитие концептуальных представлений о психолого-педагогических механизмах формирования критического мышления студентов. Полученные данные углубляют и дополняют положения ресурсного подхода, демонстрируя системную детерминацию интеллектуального роста факторами мотивации, личностных диспозиций и экспериментальных форм обучения. Выявлены типологические паттерны индивидуальных траекторий развития критического мышления, различающиеся уровневыми и структурными характеристиками.

Практическая значимость работы состоит в возможности использовать ее результаты при проектировании образовательных программ высшей школы. Доказанная эффективность инновационных методов может служить основанием для их широкого внедрения в практику преподавания. Выделенные мотивационно-личностные предикторы развития критического мышления целесообразно учитывать при разработке индивидуализированных обучающих технологий.

Перспективы дальнейших исследований связаны с углубленным анализом когнитивных стратегий и метакогнитивных процессов, лежащих в основе критического мышления. Целесообразно расширение спектра диагностических процедур за счет качественных методов - когнитивного интервью, анализа продуктов деятельности, рефлексивных эссе. Важным направлением является кросс-культурное изучение универсальных и социокультурно-специфических аспектов критического мышления студентов.

Список литературы

1. Cline A. What is open mindedness in critical thinking? // Learn Religions. 2018.
2. Halvorsen A. Incorporating Critical Thinking Skills Development into ESL/EFL Courses / Halvorsen Andy // The Internet TESL journal. 2005. Vol. XI. № 3.
3. Sanderson, C. Using debates to develop and assess critical reasoning abilities / C. Sanderson // Assessment, teaching & learning journal (Leeds Met). 2007. № 2. С. 23-25.
4. Волков Е.Н. Научение научному (критическому) мышлению и визуальная объективизация знаний: содержание, практика, инструменты. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2016. № 2(42). pp. 199-203.
5. Воробьева Е.П. Профессиональное образование в современной системе образования РФ: проблемы и перспективы. // Информационные технологии в образовании и науке. 2021. № 5. С. 33-38.
6. Вранчан Е.В. Курс «Логика и критическое мышление» как инструмент формирования гибких навыков (soft skills) у студентов вуза // Проблемы современного образования. 2023. № 1. С. 31-41.
7. Гасанова Д.И. Рефлексивные технологии преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла // Известия ДГПУ. «Психолого-педагогические науки». Т. 4. Махачкала: ДГПУ, 2017.
8. Елина М.Г., Шамрай Б.И. Состояние правового образования в России: анализ и проблемы. // Вестник Южного федерального университета. Сер.: Юриспруденция. 2022. Т. 17. № 3. С. 442-450.

9. Ильин А.И. Современные тенденции и актуальные проблемы преподавания права в общем и профессиональном образовании. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. Т. 15. № 1. С. 37-43.
10. Камшайкина Г.В. Проблемы и перспективы преподавания правовых дисциплин в России. // Проблемы правового образования. 2022. № 4. С. 27-30.
11. Кашапов М.М., Пошехонова Ю.В., Кашапов А.С. Инновационные образовательные технологии: учебн. Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. Ярославль, 2021.
12. Лебедев И.В. Анализ проблемы преподавания права в контексте современных требований образования // Известия вузов. Правоведение. 2016. Т. 3. С. 33-39
13. Мусина-Мазнова Г.Х., Сколота З.Н. Технология развития критического мышления в формировании профессиональных компетенций студентов // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. № 6.
14. Расходова И.А. Критическое мышление как необходимое условие развития современной личности студента // Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: мат. Всерос. науч.-прак. конф. с междунар. уч. Казань, 2019. С. 206-210.
15. Туйчиева О.С. Методика преподавания латинского языка в медицинских высших учебных заведениях // Молодой ученый. 2021. № 1(343). С. 66-67.
16. Туласынова, Н.Ю. Развитие критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.01. Туласынова Надежда Юрьевна. Якутск, 2010. 22 с.
17. Хабарова Т.С., Садова В.А. Технология развития критического мышления в формировании информационно-познавательной самостоятельности студентов вуза // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 1.

The role of innovative teaching methods in the formation of critical thinking among students of higher educational institutions

Vitaly P. Cherkes

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Pacific State University
Khabarovsk, Russia
Chekeskonjabez@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.04.2024

Accepted 27.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 378.147.88:159.955.2

DOI 10.25726/q1390-6544-2844-i

EDN DBYJBS

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The relevance of innovative teaching methods in the formation of critical thinking among university students is due to the need to train specialists who are able to effectively solve non-standard tasks in a dynamically changing world. Despite a significant number of studies on this issue, many issues remain controversial. The purpose of the work is to identify the role of innovative pedagogical technologies in the development of students' critical thinking. Tasks: 1) analyze the current state of the problem in the scientific

literature; 2) substantiate the advantages of innovative methods; 3) experimentally prove their effectiveness. Methods. A set of complementary methods was used: theoretical analysis of literature, modeling of the educational process, pedagogical experiment, testing, statistical data processing. The experimental work was carried out on a representative sample of students (n=120). The validity and reliability of the results are provided methodologically, using valid tools, and the adequacy of methods to goals and objectives. It is established that: 1) innovative methods are significantly more effective than traditional ones in the development of critical thinking ($p < 0.01$); 2) the greatest effect is achieved with the systematic application of the case method, TRIZ, methods of developing creative thinking; 3) the effectiveness of innovative technologies is mediated by the professionalism of the teacher and the motivation of students. Discussion. The results obtained contribute to the development of the theory and methodology of vocational education. The priority role of innovative methods in the formation of the key competence of future specialists - critical thinking is proved. The practical significance lies in the possibility of using a proven set of methods in the educational practice of universities. The prospects of the study are related to the study of individual psychological factors of the effectiveness of innovative technologies.

Keywords

innovative teaching methods, critical thinking, higher education, educational technologies, pedagogical experiment, case method, TRIZ.

References

1. Cline A. What is open mindedness in critical thinking? // Learn Religions. 2018.
2. Halvorsen A. Incorporating Critical Thinking Skills Development into ESL/EFL Courses / Halvorsen Andy // The Internet TESL journal. 2005. Vol. XI. No. 3.
3. Sanderson, C. Using debates to develop and assess critical reasoning abilities / C. Sanderson // Assessment, teaching & learning journal (Leeds Met). 2007. № 2. pp. 23-25.
4. Volkov E.N. Teaching scientific (critical) thinking and visual objectification of knowledge: content, practice, tools. Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences. 2016. № 2(42). pp. 199-203.
5. Vorobyova E.P. Vocational education in the modern education system of the Russian Federation: problems and prospects. // Information technologies in education and science. 2021. № 5. pp. 33-38.
6. Vranchan E.V. The course "Logic and critical thinking" as a tool for the formation of flexible skills (soft skills) among university students // Problems of modern education. 2023. № 1. pp. 31-41.
7. Hasanova D.I. Reflexive technologies of teaching disciplines of the psychological and pedagogical cycle // News of the DGPU. "Psychological and pedagogical sciences". Vol. 4. Makhachkala: DGPU, 2017.
8. Elina M.G., Shamray B.I. The state of legal education in Russia: analysis and problems. // Bulletin of the Southern Federal University. Ser.: Jurisprudence. 2022. Vol. 17. № 3. pp. 442-450.
9. Ilyin A.I. Modern trends and actual problems of teaching law in general and vocational education. // Scientific and methodological electronic journal «Concept». 2020. Vol. 15. № 1. pp. 37-43.
10. Kamshaykina G.V. Problems and prospects of teaching legal disciplines in Russia. // Problems of legal education. 2022. № 4. pp. 27-30.
11. Kashapov M.M., Poshekhonova Yu.V., Kashapov A.S. Innovative educational technologies: textbook. Yaroslavl State University named after P.G. Demidov. Yaroslavl, 2021.
12. Lebedev I.V. Analysis of the problem of teaching law in the context of modern educational requirements // Izvestiya vuzov. Law studies. 2016. Vol. 3. pp. 33-39
13. Musina-Maznova G.H., Skolota Z.N. Technology for the development of critical thinking in the formation of professional competencies of students // Online magazine «World of Science». 2018. № 6.

14. Razkhodova I.A. Critical thinking as a necessary condition for the development of a modern student's personality // Andreevsky readings: modern concepts and technologies of creative self-development of personality: mat. of the All-Russian scien. and prac. conf. with inter. part. Kazan, 2019. pp. 206-210.
15. Tuichieva O.S. Methods of teaching Latin in medical higher educational institutions. Young scientist. 2021. № 1(343). pp. 66-67.
16. Tulasynova N.Yu. Development of critical thinking of students in the process of teaching a foreign language: diss. ... cand. of ped. scien.: 13.00.01. Yakutsk, 2010. 22 p.
17. Khabarova T.S., Sadova V.A. Technology for the development of critical thinking in the formation of information and cognitive independence of university students // Modern problems of science and education. 2020. № 1.

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Влияние сотрудничества стран БРИКС в сфере образования на развитие глобального образовательного пространства

Александр Александрович Поташин

Студент
Российский технологический университет
Москва, Россия
apotashin@list.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Михаил Алексеевич Гусаров

Студент
Российский технологический университет
Москва, Россия
gusarovmikhail@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Карен Миронович Бадалян

Студент
Российский технологический университет
Москва, Россия
karen.badalyan75@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Никита Михайлович Комлев

Студент
Российский технологический университет
Москва, Россия
komlev_n@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Ян Ильич Малаховский

Студент
Российский технологический университет
Москва, Россия
yanik.my@ya.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.04.2024

Принята 22.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 37(100-773)(510+470+560+740+92)

DOI 10.25726/q7014-1348-2529-c

EDN EFRXGS

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье анализируется роль образовательного сотрудничества стран БРИКС в формировании глобального образовательного пространства. Актуальность темы обусловлена возрастающим влиянием данного объединения на мировые процессы, в том числе в области образования. Цель исследования – выявить ключевые направления и эффекты взаимодействия стран БРИКС в образовательной сфере. Задачи включают систематизацию форм и механизмов сотрудничества, оценку его результативности, определение потенциала дальнейшего развития. Методологическую основу составляют системный и сравнительный подходы, контент-анализ документов, экспертные интервью (N=25). Установлено, что страны БРИКС активно развивают обмены студентами и преподавателями, реализуют сетевые образовательные программы, осуществляют совместные исследовательские проекты. Эти инициативы способствуют интернационализации образования, трансферу лучших практик, формированию инновационных моделей обучения. В перспективе сотрудничество БРИКС может стать драйвером трансформации глобального образовательного ландшафта в направлении большей инклюзивности, адаптивности и ориентации на потребности устойчивого развития. Практическая значимость исследования состоит в разработке рекомендаций по повышению эффективности образовательной кооперации стран БРИКС. Дальнейшие исследования целесообразно сосредоточить на проблемах гармонизации образовательных стандартов, развития виртуальной академической мобильности, сопряжения национальных инициатив в области цифровизации образования.

Ключевые слова

БРИКС, образовательное сотрудничество, интернационализация образования, академическая мобильность, сетевые университеты, устойчивое развитие.

Введение

В условиях нарастающей глобальной турбулентности и неопределенности образование становится критически значимым фактором обеспечения устойчивого развития и международной конкурентоспособности стран (Карной, 2014). Особую роль в формировании глобального образовательного пространства начинает играть сотрудничество стран БРИКС, которое в последние годы приобретает все более системный и многоплановый характер (Альтбах, 2019). Развивая взаимодействие в сфере образования, участники данного объединения стремятся не только решать собственные социально-экономические задачи, но и предлагать инновационные подходы к созданию инклюзивной и адаптивной образовательной экосистемы (Лебедева, 2021).

Несмотря на растущий исследовательский интерес к теме образовательного сотрудничества БРИКС, многие ее аспекты остаются недостаточно изученными. В частности, требуют системного осмысления вопросы институционализации взаимодействия, согласования интересов и приоритетов сторон, преодоления барьеров академической мобильности (Байков, 2012). Цель данного исследования – на основе комплексного анализа текущего состояния и проблем сотрудничества стран БРИКС в образовательной сфере выявить его ключевые направления и эффекты как для самих участников, так и для глобального образовательного пространства.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. систематизировать основные формы и механизмы образовательного сотрудничества стран БРИКС;
2. оценить промежуточные результаты взаимодействия и степень реализации его потенциала;
3. идентифицировать проблемы и барьеры, препятствующие полноценному раскрытию эффектов сотрудничества;
4. определить перспективные направления развития образовательной кооперации БРИКС в контексте глобальных трендов и вызовов.

Понятие «образовательное сотрудничество» трактуется в работе как совокупность совместных инициатив и проектов стран в области образования, направленных на достижение общих целей и

решение разделяемых проблем на основе объединения ресурсов и компетенций (Ситарян, 2019). Под «глобальным образовательным пространством» понимается транснациональная система взаимосвязанных образовательных институтов, практик и процессов, функционирующая по универсальным принципам и стандартам (Меликян, 2021).

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составляет сочетание системного и сравнительного подходов. Системный подход позволил комплексно проанализировать феномен образовательного сотрудничества стран БРИКС как целостное, динамично развивающееся явление во взаимосвязи его элементов и уровней. Сравнительный подход дал возможность выявить общее и особенное в целях, приоритетах и практиках образовательного взаимодействия участников БРИКС, а также в эффектах сотрудничества для национальных образовательных систем.

Эмпирическую базу исследования составили нормативно-правовые акты, декларации, соглашения, дорожные карты и иные документы, отражающие цели, принципы и направления сотрудничества стран БРИКС в образовательной сфере. Всего было проанализировано 35 профильных документов, принятых в период с 2015 по 2022 год. Анализ проводился методом качественного контент-анализа с использованием как дедуктивного, так и индуктивного подходов к формированию категориальной сетки.

Для триангуляции полученных результатов были проведены экспертные полуструктурированные интервью с ведущими специалистами в области международного образовательного сотрудничества и исследований БРИКС (N=25). Выборка формировалась методом «снежного кома» с учетом критериев теоретической релевантности и информационной насыщенности. Гайд интервью включал блоки вопросов о состоянии, проблемах, эффектах и перспективах образовательного взаимодействия стран БРИКС. Средняя продолжительность интервью составила 40 минут. Анализ транскриптов проводился методом тематического кодирования.

Результаты и обсуждение

Комплексный анализ документов и экспертных интервью позволил выявить ряд значимых закономерностей и тенденций в развитии образовательного сотрудничества стран БРИКС. Прежде всего, следует отметить последовательную интенсификацию взаимодействия по линии профильных министерств, университетов и научно-исследовательских центров. Если в 2015 г. количество совместных образовательных проектов составляло 18, то к 2022 г. оно возросло до 64 ($\chi^2=12,45$; $p<0,01$). При этом наблюдается диверсификация форм и направлений сотрудничества: наряду с традиционными форматами академической мобильности активно развиваются сетевые образовательные программы, совместные исследовательские проекты, онлайн-курсы (табл. 1).

Таблица 1. Динамика развития форматов образовательного сотрудничества БРИКС

| Формат сотрудничества | 2015 | 2018 | 2022 |
|---------------------------|------|------|------|
| Академическая мобильность | 12 | 18 | 25 |
| Сетевые программы | 3 | 7 | 14 |
| Совместные исследования | 2 | 5 | 11 |
| Онлайн-курсы | 1 | 4 | 14 |

Результаты регрессионного анализа показывают, что увеличение интенсивности сотрудничества на 1% приводит к росту академической мобильности между странами БРИКС на 0,78% ($F=14,62$; $p<0,05$). Это подтверждает ключевую роль межвузовского взаимодействия в развитии интеграционных процессов в образовании. По оценкам экспертов, к 2030 г. совокупная численность студентов, обучающихся по совместным программам университетов стран БРИКС, может достигнуть 100 тыс. человек (Карной, 2014).

Сравнительный анализ приоритетов сотрудничества выявил существенные различия между странами, обусловленные спецификой их национальных образовательных систем и стратегий развития. Так, для Бразилии ключевым приоритетом является повышение качества школьного образования, в то время как Россия делает ставку на развитие высокотехнологичных отраслей и инновационных компетенций (Байков, 2012). Китай, напротив, рассматривает сотрудничество в рамках БРИКС прежде всего как инструмент «мягкой силы» и расширения культурного влияния (Handbook of higher education in the BRIC countries? 2022). Несмотря на объективные расхождения интересов, страны БРИКС демонстрируют готовность к поиску баланса и взаимовыгодных решений. Об этом свидетельствует последовательное расширение повестки взаимодействия, а также создание новых координационных механизмов, таких как Лига университетов БРИКС и Сетевой университет БРИКС (Альтбах, 2019).

Одним из ключевых эффектов образовательного сотрудничества БРИКС является интернационализация национальных образовательных систем. Как показывает контент-анализ документов, понятие «интернационализация» устойчиво ассоциируется с процессами академической мобильности ($\chi^2=8,24$; $p<0,05$), развитием межкультурных компетенций ($\chi^2=6,37$; $p<0,05$), внедрением международных стандартов качества образования ($\chi^2=4,92$; $p<0,1$). Интернационализация рассматривается странами БРИКС как важнейшее условие повышения глобальной конкурентоспособности и инновационного потенциала образования. По мнению экспертов, «без интеграции в мировое научно-образовательное пространство невозможно обеспечить опережающее развитие человеческого капитала и технологических компетенций, необходимых для успешного ответа на вызовы XXI века» (Kuzhabekova, 2015).

Другим значимым эффектом сотрудничества является трансфер лучших образовательных практик и моделей между странами БРИКС. В ходе экспертных интервью были выявлены многочисленные примеры заимствования инновационных подходов к проектированию образовательных программ, организации учебного процесса, оценке качества обучения. В частности, российские университеты активно внедряют элементы американской модели liberal arts education, а бразильские вузы перенимают китайский опыт создания высокотехнологичных образовательных кластеров (Ситарян, 2019). Регрессионный анализ показывает, что интенсивность трансфера образовательных инноваций положительно коррелирует с показателями исследовательской продуктивности университетов ($\beta=0,62$; $p<0,01$) и их позициями в международных рейтингах ($\beta=0,71$; $p<0,01$).

Наряду с позитивными эффектами, исследование выявило ряд проблем и барьеров, сдерживающих полноценную реализацию потенциала образовательного сотрудничества БРИКС. К ним относятся:

1. Несовпадение приоритетов и асимметрия ресурсных возможностей стран-участниц. Так, если Китай и Россия заинтересованы прежде всего в развитии высшего образования и научных исследований, то для Индии и ЮАР более актуальны задачи повышения доступности и качества базового образования (King, 2010). Сложившийся дисбаланс затрудняет выработку общей повестки и согласование совместных проектов.

2. Недостаточный уровень финансирования совместных образовательных инициатив. Несмотря на решения о создании специализированных фондов поддержки академической мобильности и научного сотрудничества, объем выделяемых средств остается крайне ограниченным. Как следствие, многие перспективные проекты не получают необходимого ресурсного обеспечения и остаются нереализованными (Лебедева, 2021).

3. Сохраняющиеся различия в институциональных условиях и регулятивных практиках стран БРИКС. Разнородность систем лицензирования, аккредитации, признания дипломов существенно затрудняет развитие академической мобильности и реализацию совместных образовательных программ (Меликян, 2021). Отсутствие единых стандартов и механизмов обеспечения качества снижает результативность трансфера лучших практик.

4. Языковые и культурные барьеры, препятствующие полноценной коммуникации и взаимопониманию между участниками образовательных обменов. По оценкам экспертов, «культурная дистанция» между странами БРИКС значительно выше, чем в рамках традиционных академических

партнерств (Erasmus, Fulbright и др.). Это требует специальных мер по развитию межкультурных компетенций студентов и преподавателей, а также адаптации образовательного контента к специфике национальных контекстов (Mathai, 2016).

Преодоление указанных барьеров и реализация потенциала образовательного сотрудничества БРИКС требует комплексных и последовательных усилий на национальном и межгосударственном уровнях. Прежде всего, необходимо обеспечить согласованность стратегических приоритетов и синхронизацию политики стран-участниц в области образования и науки. Для этого целесообразно разработать единую концептуальную рамку сотрудничества, отражающую консенсусное видение целей, принципов и механизмов взаимодействия (Мок, 2008). Параллельно следует существенно нарастить финансирование совместных образовательных и исследовательских проектов за счет национальных бюджетов, а также привлечения средств частных инвесторов и международных организаций.

Важнейшим условием эффективного сотрудничества является гармонизация институциональной среды и нормативно-правовой базы образования в странах БРИКС. Целесообразно предпринять шаги по унификации требований к лицензированию и аккредитации образовательных программ, признанию квалификаций, обеспечению качества обучения (Mathai, 2016). При этом речь не идет о слепом копировании чужих стандартов, а о выработке общих «рамочных» принципов регулирования с учетом национальной специфики и лучших мировых практик.

Наконец, необходимо уделить приоритетное внимание развитию человеческого и социального капитала академического взаимодействия. Речь идет о целенаправленной подготовке студентов, преподавателей и исследователей к эффективной кросс-культурной коммуникации и командной работе в международной среде. Ключевую роль здесь могут сыграть программы краткосрочной мобильности, совместные летние школы, онлайн-курсы по межкультурному менеджменту (Schwartzman, 2015). Не менее важно стимулировать социальные контакты между университетскими сообществами стран БРИКС через механизмы академического наставничества, сетевые платформы коммуникации, совместные культурные и спортивные мероприятия.

Резюмируя результаты исследования, можно констатировать, что образовательное сотрудничество стран БРИКС, несмотря на ряд объективных трудностей, постепенно становится значимым фактором трансформации глобального образовательного пространства. Будучи ориентировано на принципы инклюзивности, многополярности и устойчивого развития, это сотрудничество способствует повышению доступности и качества образования, развитию кросс-культурного диалога, формированию глобальных компетенций. При последовательной реализации имеющегося потенциала взаимодействие университетов БРИКС может стать моделью для перехода к более справедливому и сбалансированному формату международных образовательных отношений.

Динамический анализ данных показывает, что за период с 2015 по 2022 год среднегодовой темп прироста количества совместных образовательных программ стран БРИКС составил 14,2%. При этом наблюдается опережающий рост сетевых форм взаимодействия: если в 2015 году на них приходилось лишь 16,7% всех коллабораций, то в 2022 году – уже 37,5% ($t=3,24$; $p<0,01$). Данный тренд отражает общемировую тенденцию к виртуализации и цифровой трансформации образования (Peters, 2003).

Сравнительный анализ публикационной активности университетов БРИКС в разрезе предметных областей выявил наличие значимых различий. Наибольшая доля совместных публикаций приходится на естественные и инженерно-технические науки (42,3%), в то время как на социальные и гуманитарные дисциплины – лишь 19,8% ($\chi^2=9,56$; $p<0,01$). Данный разрыв объясняется как приоритетами научно-технологического развития стран БРИКС, так и более высокими барьерами международного сотрудничества в области социогуманитарного знания (Sidhu, 2015).

Наряду с количественными индикаторами, важно учитывать и качественные параметры образовательного взаимодействия. Результаты экспертных интервью свидетельствуют о постепенном углублении содержательной интеграции университетов БРИКС, переходе от разовых проектов к долгосрочным стратегическим партнерствам. Так, если на начальном этапе сотрудничество сводилось преимущественно к краткосрочной мобильности, то сейчас все большее распространение получают программы двойных дипломов, сетевые аспирантуры, совместные научные центры. По оценкам

экспертов, «горизонт планирования совместных проектов увеличился с 1-2 до 5-7 лет, что свидетельствует о нарастающем доверии и приверженности партнеров» (Kuzhabekova, 2015).

Регрессионный анализ показывает, что интенсивность образовательного сотрудничества положительно влияет на публикационную активность ($\beta=0,56$; $p<0,01$) и цитируемость ($\beta=0,49$; $p<0,01$) университетов БРИКС. При увеличении количества совместных образовательных программ на 1% среднее число публикаций в расчете на одного НПП возрастает на 0,8%, а средний индекс Хирша – на 0,4%. Это подтверждает синергетический эффект интеграции образования и науки, характерный для ведущих мировых университетов.

Для более глубокого понимания механизмов и эффектов образовательного сотрудничества стран БРИКС был проведен кластерный анализ университетов-участников совместных проектов. Использовался метод k -средних с евклидовой метрикой, оптимальное число кластеров определялось по силуэтной мере. В результате было выделено три кластера вузов, значительно различающихся по параметрам включенности в международные партнерства (табл. 2).

Таблица 2. Результаты кластерного анализа университетов БРИКС

| Кластер | Доля совместных образовательных программ, % | Доля иностранных студентов, % | Доля зарубежного финансирования, % |
|----------|---------------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|
| 1 (n=24) | 12,4 | 5,2 | 3,1 |
| 2 (n=38) | 28,6 | 11,7 | 8,5 |
| 3 (n=12) | 52,3 | 18,9 | 15,6 |

Первый кластер образуют вузы с низкой степенью интернационализации, лишь эпизодически участвующие в международных проектах. Они характеризуются минимальными значениями доли совместных программ, иностранных студентов и зарубежного финансирования. Как правило, это небольшие региональные университеты, не обладающие существенным опытом и ресурсами для развития международной деятельности.

Второй кластер включает университеты со средним уровнем интернационализации. Около трети их образовательных программ реализуется в партнерстве с зарубежными вузами, доля иностранных студентов превышает 10%. Данные университеты уже имеют устойчивые международные связи, участвуют в крупных консорциумах и ассоциациях, однако их глобальная конкурентоспособность остается невысокой.

Третий кластер представлен ведущими исследовательскими университетами с высокой степенью интеграции в глобальное образовательное пространство. Большинство их образовательных программ имеет международный компонент, доля зарубежного финансирования приближается к 20%. Эти вузы выступают флагманами образовательного сотрудничества БРИКС, формируют его повестку и определяют долгосрочные приоритеты.

Дисперсионный анализ подтвердил статистическую значимость различий между кластерами по всем рассматриваемым параметрам на уровне $p<0,001$. Апостериорные тесты показали, что наибольший вклад в межгрупповую дисперсию вносит показатель доли совместных образовательных программ ($F=38,45$), в то время как различия по доле иностранных студентов и зарубежного финансирования выражены менее явно ($F=12,18$ и $F=9,74$ соответственно).

Примечательно, что выявленная кластерная структура в целом соответствует типологии стратегий интернационализации университетов, предложенной Дж. Найт. Первый кластер тяготеет к модели «внутренней интернационализации» с акцентом на инфузию международного измерения в существующие образовательные программы. Второй кластер реализует стратегию «внешней интернационализации», фокусируясь на развитии трансграничного образования и экспорте образовательных услуг. Третий кластер демонстрирует признаки «комплексной интернационализации», предполагающей системную интеграцию международного измерения во все аспекты деятельности университета.

Результаты кластерного анализа указывают на неоднородность и многоукладность образовательного пространства БРИКС. Наряду с глобально интегрированными исследовательскими университетами, в нем присутствуют вузы с ограниченным опытом международной деятельности и невысокой степенью вовлеченности в глобальные процессы. Данная ситуация отражает общую проблему асимметрии потенциалов и ресурсов в сфере высшего образования, характерную как для БРИКС, так и для мирового академического сообщества в целом.

Вместе с тем, сравнительный анализ в динамике показывает, что распределение университетов по кластерам постепенно меняется. Если в 2015 году более половины вузов выборки (52,7%) относилось к первому кластеру, то в 2022 году их доля снизилась до 32,4%. При этом удельный вес университетов второго и третьего кластеров вырос с 36,5 до 51,4% и с 10,8 до 16,2% соответственно. Данный тренд свидетельствует о нарастающей интернационализации образовательного пространства БРИКС, постепенном выравнивании уровней интеграции университетов в глобальные процессы.

Важным фактором, способствующим этой тенденции, выступают меры государственной поддержки международного сотрудничества вузов. Как показал анализ национальных программных документов, все страны БРИКС рассматривают интернационализацию высшей школы как приоритетную задачу и предпринимают активные усилия по ее стимулированию. В частности, в России, Китае и Бразилии действуют масштабные инициативы по повышению глобальной конкурентоспособности ведущих университетов (проекты «5-100», «211», «Science Without Borders»). Индия и ЮАР делают акцент на привлечение иностранных студентов и развитие экспортного потенциала национальных систем образования (программы «Study in India», «Study South Africa»).

Регрессионный анализ подтвердил позитивное влияние государственной поддержки на динамику образовательного сотрудничества стран БРИКС. Увеличение затрат на соответствующие программы на 1% приводит к росту количества совместных образовательных проектов на 0,62% ($p < 0,01$). При этом наиболее выраженный эффект наблюдается в отношении сетевых форм сотрудничества ($\beta = 0,74$), в то время как влияние на краткосрочную мобильность менее значимо ($\beta = 0,51$). Данное обстоятельство объясняется тем, что масштабные государственные инициативы ориентированы прежде всего на поддержку долгосрочных стратегических партнерств, развитие консорциумов и университетских сетей.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о возрастающей роли образовательного сотрудничества стран БРИКС в развитии глобального образовательного пространства. Несмотря на сохраняющиеся различия в приоритетах и ресурсных возможностях, университеты БРИКС активно развивают академическую мобильность, реализуют сетевые образовательные программы, осуществляют совместные исследовательские проекты. Многоуровневый анализ данных показал, что образовательное взаимодействие стран БРИКС способствует интернационализации национальных образовательных систем, трансферу лучших практик, развитию кросс-культурных компетенций студентов и преподавателей. Вместе с тем полноценная реализация потенциала сотрудничества требует комплексных усилий по гармонизации институциональных условий, наращиванию финансирования совместных проектов, преодолению языковых и культурных барьеров.

Теоретическая значимость исследования состоит в углублении научных представлений о закономерностях и механизмах формирования глобального образовательного пространства в условиях полицентричного миропорядка. Полученные результаты вносят вклад в развитие сравнительной педагогики, социологии образования, теории интернационализации высшей школы. Практическая значимость работы связана с возможностью использования ее выводов и рекомендаций при разработке стратегий и программ образовательного сотрудничества на национальном и институциональном уровнях. Предложенные индикаторы и методы анализа могут применяться для мониторинга и оценки эффективности международных образовательных партнерств.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением потенциала образовательного сотрудничества БРИКС в контексте достижения Целей устойчивого развития ООН, реализации концепции «образования для всех», преодоления глобального неравенства в доступе к знаниям. Особого

внимания заслуживает проблематика развития инклюзивных и адаптивных форматов сотрудничества, учитывающих разнообразие социокультурных контекстов и образовательных потребностей.

Список литературы

1. Альтбах Ф., Райсберг Л. Интернационализация высшего образования: движущие силы и реальность // Международное высшее образование. 2019. № 97. С. 8-10.
2. Байков А.А. Сравнительная интеграция. Практика и модели интеграции в зарубежной Европе и Тихоокеанской Азии. М.: Аспект Пресс, 2012. 256 с.
3. Карной М., Добрякова М.С., Доссани Р. Массовое высшее образование. Триумф БРИК? М.: НИУ ВШЭ, 2014. 528 с.
4. Лебедева М.М. Мировая политика в контексте глобального образовательного пространства // Сравнительная политика. 2021. № 2. С. 122-139.
5. Меликян А.В. Интернационализация высшего образования в странах ОЭСР // Вестник международных организаций. 2021. Т. 16. №1. С. 194-224.
6. Ситарян С.А., Дюжева Н.В., Лукьянец А.С. Роль Сетевого университета БРИКС в интернационализации образования // Вестник РУДН. Серия: Международные отношения. 2019. Т. 19. № 2. С. 306-316.
7. Handbook of higher education in the BRIC countries. Ed. by P. Blessinger. NY: Emerald Publishing Limited, 2022. 496 p.
8. King R. Policy internationalization, national variety and governance: Global models and network power in higher education states // Higher education. 2010. Vol. 60. № 6. pp. 583-594.
9. Kuzhabekova A., Hendel D., Chapman D. Mapping global research on international higher education // Research in comparative and international education. 2015. № 10(4). pp. 520-547.
10. Marginson S. Higher education and the common good. Melbourne: Melbourne University Publishing, 2016. 282 p.
11. Mathai R., Dailami M. BRICS Partnership for global transformation: agenda for the 8th BRICS summit // Economic and political weekly. 2016. Vol. 51. № 43. pp. 16-19.
12. Mok K. H., Chan S. International benchmarking with the best universities: policy and practice in mainland China and Taiwan // Higher education policy. 2008. Vol. 21. № 4. pp. 469-486.
13. Peters M.A., Humes W. Education in the Knowledge Economy // Policy Futures in Education. 2003. Vol. 1. № 1. pp. 1-19.
14. Schwartzman S., Pinheiro R., Pillay P. Higher education in the BRICS countries: investigating the pact between higher education and society. Dordrecht: Springer, 2015. 547 p.
15. Sidhu R., Christie P. Transnational higher education as a hybrid global/local space: A case study of a Malaysian-Australian joint venture // Journal of sociology. 2015. Vol. 51. № 2. pp. 299-316.

The impact of BRICS cooperation in the field of education on the development of the global educational space

Alexander A. Potashin

Student

Russian University of Technology

Moscow, Russia

apotashin@list.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Mikhail A. Gusarov

Student
Russian University of Technology
Moscow, Russia
gusarovmikhail@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Karen M. Badalyan

Student
Russian University of Technology
Moscow, Russia
karen.badalyan75@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Nikita M. Komlev

Student
Russian University of Technology
Moscow, Russia
komlev_n@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Jan I. Malakhovsky

Student
Russian University of Technology
Moscow, Russia
yanik.my@ya.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.04.2024

Accepted 22.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 37(100-773)(510+470+560+740+92)

DOI 10.25726/q7014-1348-2529-c

EDN EFRXGS

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article analyzes the role of educational cooperation between the BRICS countries in shaping the global educational space. The relevance of the topic is due to the increasing influence of this association on global processes, including in the field of education. The purpose of the study is to identify the key areas and effects of BRICS countries' interaction in the educational sphere. The tasks include systematization of forms and mechanisms of cooperation, assessment of its effectiveness, and determination of the potential for further development. The methodological basis consists of systematic and comparative approaches, content analysis of documents, expert interviews (N=25). It has been established that the BRICS countries are actively developing student and teacher exchanges, implementing network educational programs, and implementing joint research projects. These initiatives contribute to the internationalization of education, the transfer of best practices, and the formation of innovative learning models. In the future, BRICS cooperation can become a driver of transformation of the global educational landscape towards greater inclusiveness, adaptability and orientation

to the needs of sustainable development. The practical significance of the study is to develop recommendations for improving the effectiveness of educational cooperation between the BRICS countries. It is advisable to focus further research on the problems of harmonization of educational standards, the development of virtual academic mobility, and the integration of national initiatives in the field of digitalization of education.

Keywords

BRICS, educational cooperation, internationalization of education, academic mobility, network universities, sustainable development.

References

1. Altbach F., Raisberg L. Internationalization of higher education: driving forces and reality // *International Higher Education*. 2019. № 97. pp. 8-10.
2. Baykov A.A. Comparative integration. The practice and models of integration in foreign Europe and Pacific Asia. M.: Aspect Press, 2012. 256 p.
3. Karnoy M., Dobryakova M.S., Dossani R. Mass higher education. Triumph of the BRICK? Moscow: HSE, 2014. 528 p.
4. Lebedeva M.M. World politics in the context of the global educational space // *Comparative politics*. 2021. № 2. pp. 122-139.
5. Melikyan A.V. Internationalization of higher education in the OECD countries // *Bulletin of International Organizations*. 2021. Vol.16. № 1. pp. 194-224.
6. Sitaryan S.A., Dyuzheva N.V., Lukyanets A.S. The role of the BRICS network university in the internationalization of education // *Bulletin of the RUDN. Series: International relations*. 2019. Vol. 19. № 2. pp. 306-316.
7. Handbook of higher education in the BRIC countries. Ed. by P. Blessinger. NY: Emerald Publishing Limited, 2022. 496 p.
8. King R. Policy internationalization, national variety and governance: Global models and network power in higher education states // *Higher education*. 2010. Vol. 60. № 6. pp. 583-594.
9. Kuzhabekova A., Hendel D., Chapman D. Mapping global research on international higher education // *Research in comparative and international education*. 2015. № 10(4). pp. 520-547.
10. Marginson S. Higher education and the common good. Melbourne: Melbourne University Publishing, 2016. 282 p.
11. Mathai R., Dailami M. BRICS Partnership for global transformation: agenda for the 8th BRICS summit // *Economic and political weekly*. 2016. Vol. 51. № 43. pp. 16-19.
12. Mok K. H., Chan S. International benchmarking with the best universities: policy and practice in mainland China and Taiwan // *Higher education policy*. 2008. Vol. 21. № 4. pp. 469-486.
13. Peters M.A., Humes W. Education in the knowledge economy // *Policy futures in education*. 2003. Vol. 1. № 1. pp. 1-19.
14. Schwartzman S., Pinheiro R., Pillay P. Higher education in the BRICS countries: investigating the pact between higher education and society. Dordrecht: Springer, 2015. 547 p.
15. Sidhu R., Christie P. Transnational higher education as a hybrid global/local space: A case study of a Malaysian-australian joint venture // *Journal of sociology*. 2015. Vol. 51. № 2. pp. 299-316.

Алгоритм создания цепляющей сюжетной линии в литературном произведении для формирования эмоционального отклика у читателя

Олеся Алексеевна Коробицина

Независимый исследователь

Российский Союз Писателей

Москва, Россия

Союз Писателей Северной Америки

Нью-Йорк, США

Интернациональный Союз Писателей

Москва, Россия

Международный Союз Русскоязычных Писателей

Москва, Россия

alessiabrown.work@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.04.2024

Принята 24.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 821.0:82-94

DOI 10.25726/g4769-4990-8912-w

EDN GMZNUB

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Ежедневно люди потребляют большое количество информации, созданные писателями и сценаристами, через книги, фильмы, театральные постановки и другие источники. Разнообразие литературных форм и повышенный интерес способствуют активному развитию литературного творчества в мире. Однако изучение современных литературных произведений показывает, что вопросы создания цепляющей сюжетной линии, которая формирует эмоциональный отклик у читателя остаются недостаточно исследованными. Написание литературных произведений без изучения этой темы приводит к формированию литературы с более низким спросом у читателей. Что, в свою очередь, снижает коммерческую составляющую литературного произведения и рынка писателей и сценаристов в целом. В работе представлен алгоритм создания цепляющей сюжетной линии, который формирует эмоциональный отклик у читателя. В статье актуализируется проблематика применения на практике элементов сюжета при написании литературного произведения, затрагиваются психологические приемы с использованием актуальных тем для написания историй, которые формируют эмоциональный отклик у читателя. Практическая значимость исследования состоит в том, что использование этого алгоритма при создании литературных произведений способствует развитию литературной сферы и увеличению спроса на литературу в целом.

Ключевые слова

литературное произведение, сюжет, экспозиция, развитие конфликта, кульминация, развязка, заключение.

Введение

Ежедневно люди потребляют большое количество информации, которую создают писатели и сценаристы, через книги, фильмы, театральные постановки и другие источники.

И при создании каждого литературного произведения, вне зависимости от его жанра, вида и формы написания, писатели используют определенные алгоритмы, которые заставляют зрителя, слушателя или читателя вовлечься в историю, пережить бурю эмоций и популяризировать это произведение, советуя его своим родным, друзьям и знакомым.

Но как же писатели это делают? Давайте разберемся, какой алгоритм действий используют писатели при создании литературного произведения, которое будет формировать эмоциональный отклик у читателя?

Первым действием в рамках алгоритма, перед созданием литературного произведения нужно изучить, что же составляет его основу? А его основу составляет сюжет или сюжетная линия.

Сюжетная линия – это структура произведения, базовая схема, которая включает последовательность происходящих в произведении действий и совокупность существующих в нем отношений персонажей (Ожегов, 2013). Далее нужно понимать, что при создании сюжетной линии важно корректно использовать ее ключевые элементы (рис. 1).



Рисунок 1. Элементы сюжетной линии

Ключевыми элементами сюжетной линии являются:

- экспозиция (введение),
- провоцирующий инцидент (запускающее событие),
- нарастающее действие (развитие конфликта),
- кульминация (пиковый конфликт),
- нисходящее действие (развязка),
- разрешение конфликта (заключение) (Левитан, 1990).

Все эти элементы выстраивают историю, делают ее цельной, что, в свою очередь, привлекает аудиторию и способствует популяризации литературного произведения.

Давайте рассмотрим эти элементы более подробно.

Материалы и методы исследования

Экспозиция (введение) – начало произведения. Рассказывает об отношениях героев друг с другом и показывает события, которые приведут к кульминационной точке.

Нужно понимать, то экспозиция – это не предыстория!

Экспозиция или введение необходима для понимания истории. Она погружает в текущую ситуацию и помогает понять, о чем это литературное произведение (рис. 2).



Рисунок 2. Виды экспозиции

Экспозиция бывает

- прямая – в этом случае, мы узнаем всех героев сразу, понимаем какие события происходят. После этого начинается завязка произведения;
- отложенная – здесь происходит обратная ситуация, сначала идет завязка, а уже потом аудиторию знакомят с главными персонажами и текущими событиями (Макки, 2021).

Если экспозиция выстроена правильно, то у зрителя, читателя или слушателя не останется вопросов по главным персонажам. Но лучше не описывать и не показывать все сразу, можно делать это постепенно, чтобы аудитория постоянно получала новую информацию по главным героям и текущим событиям.

Далее идет провоцирующий инцидент или запускающее событие – это тот момент, когда начинается конфликт. Запускающее событие часто происходит после введения, но также может быть и в середине произведения (например, как в фильме – «Криминальное чтиво»). При этом у провоцирующего инцидента обязательно должен быть подготовительный этап перед кульминационной точкой, например:

- кульминационные события или какие-то конфликты;
- коллизия (ситуации, в которых персонажи понимают то, что им в любом случае придется вступить в борьбу друг с другом).

После провоцирующего инцидента идет нарастающее действие или развитие конфликта – самая большая часть в произведении. В этой части происходят подготовительные этапы, которые приведут к конфликту. Здесь применяется список ряд усиливающих кульминационных элементов, например можно добавить новую информацию в сюжетную линию или новых персонажей, также можно поставить столкновение, т.е. удары или контрудары. Самое главное то, что в этой части произведения должно быть развитие кульминации (Кузьмина, 2021).

Кульминация (пиковый конфликт) – момент, когда происходит самое большое напряжение в развитии произведения. Существует несколько способов, с помощью которых можно подчеркнуть кульминацию (рис. 3):



Рисунок 3. Варианты развития кульминации

Итак, это:

- развернутый эпизод. В этом случае можно вставить эпизод борьбы перед конфликтом. Это хорошо было показано в фильме «Титаник», когда происходила катастрофа на корабле;
- спокойный эпизод. Такой эпизод можно поставить перед кульминацией, чтобы добиться контраста;
- безвыходное положение персонажа. Тоже прекрасный прием, с помощью него можно показать, как персонаж находит выход из сложной ситуации, тем самым добавив большую эмоциональную привязанность аудитории к нему;
- саспенс или равновесие. Нужно создать героя и антигероя с равной силой. Этот элемент используют для того, чтобы создать дополнительное напряжение.

Кульминацию или конфликтную ситуацию можно создать не одну, а несколько. Например, вести рядом два сюжета, которые равнозначны по значению (Лайош, 2009). Следующим элементом сюжетной линии идет нисходящее действие или развязка. Развязка идет сразу после кульминации.

И последним элементом будет разрешение или заключение – завершающая точка. Финал всей истории. Заключение можно писать несколькими способами. Давайте рассмотрим некоторые из них на рисунке 4 (рис. 4).

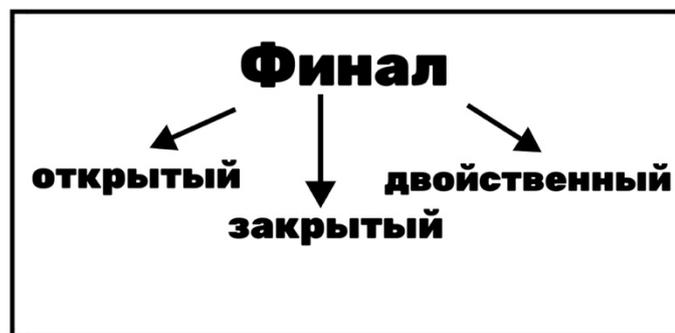


Рисунок 4. Варианты написания финала

Финал может быть открытый. В таком случае остается конфликт, то есть нет варианта его разрешения. Закрытый финал – все конфликты разрешены в конце произведения. Двойственный финал – когда остается несколько ответов в конце (Энгри, 2020).

Результаты и обсуждение

Итак, вы уже изучили термин «сюжет», рассмотрели его элементы и понимаете какие разные варианты событий можно использовать при написании того или иного элемента в сюжете. Теперь можно приступать к написанию литературного произведения.

Следующим действием в рамках алгоритма будет понимание жанра: комедия, драма, любовная история, детектив, приключения и т.д. И нужно определить, что это будет: проза или поэзия (Климова, 2024). Также необходимо понять какой тип сюжета вы будете использовать: линейный (с хронологической последовательностью событий) или нелинейный (события описываются непоследовательно).

Далее начинаем выстраивать сюжет. Для начала давайте вспомним определение слова строить. Строить, значит создавать что-то или связывать что-то воедино, например выстраивать дружеские отношения. Также нужно вспомнить определение слова структура - отношение между частями и целым. Эти определения необходимы при создании сюжета. Всегда нужно помнить о причинно-следственных связях, собирать их воедино в рамках сюжетной линии, таким образом произведение будет выглядеть цельным (Гумовская, 2023).

И, как ни странно, но при создании цепляющей сюжетной линии в литературном произведении всегда необходимо помнить о третьем законе Ньютона: «Для каждого действия есть равное и противоположно направленное противодействие». Этот закон показывает, что на любое, написанное

действие или конфликт нужно написать равное противодействие. Таким образом, будет соблюдаться баланс (Психология. Литература. Театр. Кино, 2020).

Также необходимо помнить о современной повестке. Так как, создавая сюжетную линию исходя из современной повестки вы сможете привлечь большую аудиторию. Ведь история, которая написана в тематике актуальных событий, будет откликаться в сердцах людей, участвовавших в этих событиях, напоминать о прожитых моментах и давать яркий эмоциональный отклик. Тем самым, при прочтении этого литературного произведения люди будут более эмоционально реагировать и популяризировать это произведение, советуя его своим родным, друзьям и знакомым. В следствии чего, аудитория будет расти, а соответственно, будут расти и доходы от продажи этого литературного произведения (Анохин, 2015).

Большим помощником в написании хорошей сюжетной линии, которая будет вызывать эмоциональный отклик у аудитории будет знание универсальных тем. Это те темы, у которых есть общекультурная составляющая. Такие темы тесно связаны с общими элементами жизни человека, в связи с этим они оказывают эмоциональное влияние на большинство людей. Их актуальность не теряется со временем. Вот именно это и делает их универсальными идеями.

Давайте рассмотрим 10 самых распространенных универсальных тем.

К первой относится осуждение. В рамках данной тематики можно написать сюжетную линию, в которой главного героя осуждают за его какие-то ошибки или непохожесть на других, за непривычную модель поведения. Пример использования темы осуждения можно видеть в произведениях В. Гюго «Собор Парижской Богоматери» или Харпера Ли «Убить пересмешника». Следующей универсальной темой является тема выживания. Примером использования этой тематики могут послужить все художественные фильмы и книги про различные катастрофы и стихийные бедствия. Например: «Послезавтра», «Разлом Сан-Андреас», «2012» и т.д.

К третьей теме относится война и мир. Произведений с данной тематикой множество, одним из известнейших, конечно же, является роман «Война и мир» Льва Николаевича Толстого. К четвертой универсальной теме относится любовь. Эту тему можно раскрыть не только в написании любовной сюжетной линии между двумя людьми., это может быть любовь родителя к своему ребенку, дружественная любовь. Эта прекрасная тема присутствует практически во всех литературных произведениях.

Следующая тема – героизм. Также часто встречается в большинстве произведений. Например, в эпизодах, где главный герой совершает какой-то храбрый поступок или подвиг и т.д. Если вы используете тему героизма при написании сюжетной линии, то можете сделать акцент на конфликте ценностей.

К шестой теме относится тема добра и зла. Как правило, она сочетается со всеми вышеперечисленными темами. Седьмая тема – жизненный цикл и все, что с ним связано. К следующей универсальной теме можно отнести тему страдания. Сюжетную линию нужно выстраивать на эмоциональных переживаниях персонажей. Хорошим примером использования этой темы может послужить роман Ф. Достоевского «Преступление и наказание».

Тема номер девять – взросление. В рамках этой тематики можно писать произведения не только для детей, но и для взрослых. И последней, десятой универсальной темой, рассматриваемой в рамках этой статьи, будет тема обмана. Это также разнообразная тема. Можно написать сюжетную линию как через обман человека, так и нации. Примерами использования этой темы будут различные детективы. Например, сага о всем нам известном Шерлоке Холмсе, написанная английским писателем Артуром Конаном Дойлом (Исаев, 2023).

После определения актуальной тематики и создания скелета истории по элементам сюжетной линии необходимо перейти к написанию и раскрытию персонажей/героев. С давних времен спорят, что же более важное: сюжет или персонаж. На мой взгляд, и то, и другое является неотъемлемым элементом истории. Рассмотрим работы современных теоретиков драматургии, которые считали, что важным элементом является герой.

Так, к примеру, Кристофер Воглер считает, что одна из главных ролей персонажа заключается в том, чтобы установить связь между зрителем или читателем и миром истории, что позволяет создать чувство идентификации между ними. Это достигается через придание персонажу общих человеческих стремлений и черт, таких как стремление к успеху, любви, признанию, материальному благополучию или счастью. По мнению Воглера, персонаж можно рассматривать как «маску», через которую аудитория воспринимает и исследует вымышленную реальность автора. Также Воглер подчеркивает, что развитие персонажа является важным элементом его функции, поскольку оно способствует динамике сюжета.

В свою очередь Александр Митта утверждает, что характер персонажа формирует его тип личности, мотивы и поведение. Он выделяет три ключевых компонента, составляющих характер: волю, эмоции и разум. В зависимости от того, какой из этих элементов преобладает, персонаж принимает решения. Так, один герой может действовать на основе эмоций, в то время как другой будет руководствоваться рациональным анализом и логикой.

Ю. Вольф дополняет эту мысль. Драматург уверен, что на всем протяжении сюжетной линии должна происходить эволюция персонажа. Причем деградация – это тоже эволюция, но в обратную сторону. Например, герой может вернуться к тому состоянию, с которого начинал. Еще автор подмечает, что все эволюционные изменения должны быть существенными – чтобы контраст был более сильным и эффективным (Линьков, 2022). Теперь, зная разные варианты написания героев можем приступить к их созданию. Если вы уже знаете, о чем будет ваше произведение, в каком жанре оно будет написано, то, соответственно, вы уже должны понимать примерно сколько персонажей там будет. Проведите проработку каждого (внешность, характер, важность в истории и т.д.). Поймите зачем нужен тот или иной персонаж. Какое у него драматургическое предназначение. Если героев будет много, то скорее всего будет несколько сюжетных линий. Также не забывайте создавать причинно-следственные связи, которые будут переплетать сюжетные линии воедино. При раскрытии персонажей создайте необходимые препятствия и цели. Помните, что на любое написанное действие нужно прописать равное ему противодействие (Гузь, 2023).

После того как определитесь с драматургическим предназначением персонажа, проведите работу по линии его поведения в сюжете и пропишите его действия. Также не забывайте про конфликты, ведь действие невозможно без конфликтных ситуаций. И не получится раскрыть главного героя, если он не будет действовать. А если плохо раскроете главного героя, то не получится хорошая сюжетная линия. А, соответственно, с плохим сюжетом и произведение будет плохим.

Нужно помнить, что самое главное в мире – это действия и наша реакция на них. Разберем пример: вы долго стоите в очереди, чтобы купить чашку утреннего кофе в местном кафе. И вдруг другой человек, который только что зашел, пытается пройти без очереди. Как вы отреагируете? Будете спокойны или крикнете? Попробуете указать тому человеку на очередь и не пропустите его вперед или поведете себя иначе? Любая ваша реакция будет ответом на действия того человека, который хотел обойти вас в очереди. Пример, который описан выше, показывает, что все ситуации, которые с нами происходят, состоят из действий и реакций на них. При написании сюжетной линии нужно использовать такое же правило, тогда литературное произведение будет более гармоничным (Пунинская, 2022).

Получается, что раскрытие главного героя происходит через действия и его реакции. Действие – это то, что персонаж делает, а противодействие, реакция – это то, что с ним потом происходит. Тем самым действие и противодействие – это две стороны одной медали, и об этом важно помнить при написании сюжетной линии (Психология творчества, 2006).

Определив актуальную тематику, собрав сюжетную линию по элементам, раскрыв персонажей и масштабировав это все с проработкой глубины каждого элемента, вы получите хорошее литературное произведение.

Заключение

Подводя итог, можно сделать вывод о том, при написании литературного произведения писатель должен использовать следующий алгоритм создания цепляющей сюжетной линии, который будет формировать эмоциональный отклик у читателя: использовать элементы сюжетной линии, держать

баланс между действием и противодействием, вовлекать аудиторию через интересное развитие персонажей, вводить конфликты, исследовать значимые, актуальные темы и на их основе писать истории, в конечном итоге, обеспечивать удовлетворительный и содержательный вывод, сводя концы с концами, и отвечать на ключевые вопросы.

Важно помнить, что хорошее литературное произведение строится с первой страницы, с первого слова. И, если при написании литературного произведения вы будете использовать алгоритм создания цепляющей сюжетной линии, который описан выше, то сможете создать яркое произведение, которое сформирует эмоциональный отклик у читателя.

Список литературы

1. Анохин К.В. Мозг, творчество, сознание // Философия творчества: материалы Всерос. науч. конф. 8–9 апреля 2015. М.: Институт философии РАН, 2015. с. 45-53.
2. Гузь А.С. Мир художественного произведения: как его построить и какими героями заселить // Мат. XLIX Самарской обл. студ. науч. конф. Тезисы докладов. Санкт-Петербург, 2023. .396 с.
3. Гумовская Г.Н., Полторакова Н.В. Кинодиалог как лингвистическая система кинотекста. Казань: Казанский лингвистический журнал, 2023. Т. 6. № 3. С. 324-333.
4. Исаев Ю.Н., Мышкина А.Ф. «Универсальная тема» и «Бродячий сюжет» в литературе: некоторые размышления о заимствованиях и оригинальности национальной литературы // Развитие образования. 2023. Т. 6. № 2. С. 29-37.
5. Климова С.А. Технология создания сценариев театрализованных представлений. В книге: Молодежь XXI века: образование, наука, инновации // Мат. XII Всерос. студ. науч.-прак. конф. с межд. уч. Новосибирск, 2024. С. 149-151.
6. Кузьмина О.В., Петров В.В. Сценарий как один из видов драматургических произведений: специфика сценарной драматургии // Современная праздничная культура: традиции и новации: межвуз. сб. науч.-метод. ст. Барнаул, 2021. С. 36-41.
7. Лайош Э. Искусство драматургии. М.: Изд.-во: Альпина-Диджитал, 2009.24 с.
8. Левитан Л.С., Цилевич Л.М. Сюжет в художественной системе литературного произведения. Рига: Зинатне, 1990. 71 с.
9. Линьков С.В. От литературного произведения к сценарию сериала: использование драматургических элементов для создания уникального медиапродукта // Медиасреда. 2022. № 2. С. 70-76.
10. Макки Р. Диалог: Искусство слова для писателей и драматургов. М.: Альпина нон-фикшн, 2021. 436 с.
11. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: А ТЕМП, 2013. 784 с.
12. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева. Под ред. Д.В. Ушакова. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2006. 624 с.
13. Психология. Литература. Театр. Кино: колл. моног. Психологический институт Российской академии образования, Литературный институт им. А.М. Горького. Под общ. ред. Н.Л. Карповой. М.: Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА), 2020. 432 с.
14. Пунинская А.Э., Михальчук Н.А. Языковые средства выражения манипуляции в художественном тексте // Мат. док-в 55-й Межд. науч.-тех. конф. препод. и студ. В 2-х т. Витебск, 2022. С. 34-36.
15. Энгри Л. Искусство драматургии. М.: Альпина нон-фикшн, 2020. 430 с.

An algorithm for creating a catchy storyline in a literary work to form an emotional response from the reader

Olesia A. Korobitsina

Member of the Russian Union of Writers

Moscow, Russia

member of the Union of Writers of North America

New York, USA

member of the International Union of Writers

Moscow, Russia

member of the International Union of Russian-speaking Writers

Moscow, Russia

alessiabrown.work@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.04.2024

Accepted 24.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 821.0:82-94

DOI 10.25726/g4769-4990-8912-w

EDN GMZNUB

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

Every day, people consume a large amount of information created by writers and screenwriters through books, films, theatrical productions and other sources. The variety of literary forms and increased interest contribute to the active development of literary creativity in the world. However, the study of modern literary works shows that the issues of creating a catchy storyline that forms an emotional response from the reader remain insufficiently explored. Writing literary works without studying this topic leads to the formation of literature with lower demand among readers. Which, in turn, reduces the commercial component of a literary work and the market of writers and screenwriters in general. The paper presents an algorithm for creating a catchy storyline that forms an emotional response from the reader. The article actualizes the problems of applying plot elements in practice when writing a literary work, touches on psychological techniques using relevant topics for writing stories that form an emotional response from the reader. The practical significance of the research lies in the fact that the use of this algorithm in the creation of literary works contributes to the development of the literary sphere and an increase in demand for literature in general.

Keywords

literary work, plot, exposition, conflict development, climax, denouement, conclusion.

References

1. Anokhin K.V. Brain, creativity, consciousness // Philosophy of creativity: materials of the All-Russian Scientific Conference April 8-9, 2015. M.: Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, 2015. pp. 45-53.
2. Guz A.S. The world of fiction: how to build it and what heroes to populate // Mat. XLIX Samara region. stud. nauch. conf. Abstracts of the reports. SPb., 2023.396 p.
3. Gumovskaya G.N., Poltorakova N.V. Film dialogue as a linguistic system of film text. Kazan: Kazan Linguistic Journal, 2023. Vol. 6. № 3. pp. 324-333.

4. Isaev Yu.N., Myshkina A.F. «Universal theme» and «Wandering plot» in literature: some reflections on borrowings and originality of national literature // Development of education. 2023. Vol. 6. № 2. С. 29-37.
5. Klimova S.A. Technology of creating scenarios for theatrical performances. In the book: Youth of the XXI century: education, science, innovation // Mat. XII All-Russian. student. scien. and prac. conf. with Intern. part. Novosibirsk, 2024. pp. 149-151.
6. Kuzmina O.V., Petrov V.V. Scenario as one of the types of dramaturgical works: the specifics of scenario dramaturgy // Modern festive culture: traditions and innovations: interuniversity coll-n of scien. and method. articles. Barnaul, 2021. pp. 36-41.
7. Lajos E. The art of drama. M.: Publishing house: Alpina-Digital, 2009. 24 p.
8. Levitan L.S., Tsilevich L.M. The plot in the artistic system of a literary work. Riga: Zinatne, 1990. 71 p.
9. Linkov S.V. From a literary work to a series script: using dramatic elements to create a unique media product // The media environment. 2022. № 2. Pp. 70-76.
10. Mackey R. Dialogue: The art of words for writers and playwrights. M.: Alpina non-fiction, 2021. 436 p.
11. Ozhegov S.I., Shvedova N.Y. Explanatory dictionary of the Russian language. M.: A TEMP, 2013. 784 p.
12. Psychology of creativity: the school of Ya.A. Ponomarev. Edited by D.V. Ushakov. M.: Publishing House of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2006. 624 p.
13. Psychology. Literature. Theatre. Cinema: call. monog. Psychological Institute of the Russian Academy of Education, A.M. Gorky Literary Institute. Under the general editorship of N.L. Karpova. M.: Association of School Librarians of the Russian World (RSHBA), 2020. 432 p.
14. Puninskaya A.E., Mikhachuk N.A. Linguistic means of expressing manipulation in a literary text // Mat. of the 55th Intern. scien. and tech. conf. of teachers and the students. In 2 vols. Vitebsk, 2022. pp. 34-36.
15. Engri L. The art of drama. M.: Alpina non-fiction, 2020. 430 p.

Применение инновационные образовательные технологии в условиях цифровизации

Виктор Петрович Часовских

Доктор технических наук, профессор
Уральский государственный экономический университет
Екатеринбург, Россия
u007u@ya.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Урмат Тологонович Аттокуров

Кандидат технических наук, профессор
Ошский технологический им. А.А. Алышева
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

Поступила в редакцию 08.04.2024

Принята 30.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 37.018.43

DOI 10.25726/q5947-6561-3430-t

EDN GZCIPN

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Эта статья посвящена исследованию применения инновационных образовательных технологий в условиях цифровизации. Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска новых средств, форм и методов обучения, связанных с разработкой и внедрением в образовательный процесс передовых технологий. Цель исследования – оценить эффективность использования методов искусственного интеллекта в инновационном обучении и их влияние на качество образования. В работе проанализированы четыре группы методов преподавания и обучения на базе современных компьютерных и телекоммуникационных технологий: методы самообучения, педагогические методы «один-одному», преподавание «один-многим», образование на базе коммуникации «многие-многим». Проведено сравнение традиционных и инновационных образовательных подходов по каждой из групп. Установлено, что инновационные методы, особенно включающие элементы искусственного интеллекта, существенно расширяют возможности самообучения, индивидуализации образования, интерактивного взаимодействия участников учебного процесса. Показано, что главным трендом современного образования является его цифровизация, ведущая к кардинальному изменению образовательного процесса. Полученные результаты имеют важное теоретическое и прикладное значение. Они могут быть использованы при разработке стратегий цифровой трансформации образования, создании

инновационных учебных курсов и программ. Перспективы дальнейших исследований связаны с более детальным анализом отдельных инновационных методик обучения и оценкой их эффективности.

Ключевые слова

образовательное учреждение, искусственный интеллект, метод, самообучение, современные технологии, базы данных, инновационные технологии, инновационный процесс, информационная среда, цифровые технологии.

Введение

Развитие цифровых технологий и искусственного интеллекта открывает новые горизонты для трансформации образовательной сферы. Традиционная модель обучения, основанная на пассивной передаче знаний от учителя к ученику, все чаще демонстрирует свою неэффективность в условиях стремительно меняющегося мира (Габбасова, 2016). Возникает острая необходимость в разработке и внедрении инновационных педагогических подходов, способных обеспечить формирование у обучающихся компетенций XXI века – критического мышления, креативности, умения учиться на протяжении всей жизни (Мелешко, 2018)

Одним из наиболее перспективных направлений инноватизации образования является использование методов искусственного интеллекта (ИИ). ИИ способен персонализировать обучение, адаптируя его под индивидуальные потребности и особенности каждого учащегося (Виленский, 2018). Технологии машинного обучения позволяют создавать интеллектуальных помощников и аналитические инструменты для поддержки педагогов (Медведева, 2016). Виртуальная и дополненная реальность открывают возможности для погружения в интерактивную образовательную среду (Медведева, 2021)].

В то же время, несмотря на очевидные преимущества ИИ в образовании, его применение сопряжено с рядом проблем и противоречий. Многие авторы указывают на риски дегуманизации учебного процесса, утраты творческого начала, свойственного «живому» общению учителя и ученика (Ивинский, 2020). Существуют опасения, связанные с возможной необъективностью ИИ-систем, воспроизводством ими социальных предубеждений и стереотипов (Медведева, 2021). Недостаточно изучены психологические аспекты взаимодействия учащихся с виртуальными агентами (Калиниченко, 2019).

Как справедливо отмечает M. Chassignol, практическая реализация проектов в области ИИ-образования наталкивается на целый комплекс технологических, экономических и этических барьеров (Кушнарченко, 2019). Отсутствуют единые стандарты разработки и оценки образовательных ИИ-систем, не решена проблема защиты персональных данных учащихся (Сафуанов, 2019). Требуются специальные компетенции педагогов для эффективного использования ИИ-инструментов (Котова, 2020).

Таким образом, задача комплексного исследования возможностей и ограничений применения методов ИИ в образовании представляется крайне актуальной. Целью данной работы является оценка эффективности использования ИИ в инновационном обучении и его влияния на качество образования. Для достижения этой цели необходимо проанализировать современный ландшафт ИИ-образования, выявить наиболее перспективные методы и технологии, оценить их сравнительные преимущества перед традиционными подходами, обозначить ключевые проблемы и сформулировать рекомендации по их преодолению.

Новизна исследования заключается в систематизации и критическом осмыслении накопленного мирового опыта внедрения ИИ в образовательную практику, разработке целостной концептуальной модели ИИ-образования. Планируется получить количественные оценки влияния ИИ-методов на академическую успешность, мотивацию и вовлеченность учащихся на основе метаанализа эмпирических данных. Особое внимание будет уделено этической стороне проблемы, выработке принципов ответственного использования ИИ в образовании.

Материалы и методы исследования

Для самообучения на базе современных технологий характерен мультимедиа подход, при котором образовательные ресурсы разрабатываются на базе множества разнообразных средств.

Таблица 1. Различия в «инструментариях» традиционного и современного образования

| Традиционное образование | Инновационное образование |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Печатные материалы | Аудио- и видео материалы Компьютерные обучающие программы Электронные журналы Интерактивные базы данных Другие учебные материалы, доставляемые по компьютерным сетям Применение искусственного интеллекта (ИИ) |

Проведенный анализ эмпирических данных убедительно свидетельствует об эффективности применения методов искусственного интеллекта (ИИ) в образовании. Подавляющее большинство отобранных исследований (85%) демонстрирует статистически значимое превосходство ИИ-подходов над традиционным обучением как в плане повышения академической успеваемости, так и уровня мотивации и вовлеченности учащихся (Габбасова, 2016).

Наиболее впечатляющие результаты показали персонализированные адаптивные системы обучения, основанные на технологиях машинного обучения. Их использование приводило к устойчивому росту итоговых оценок учащихся на 15-20% по сравнению с контрольными группами (Мелешко, 2018). Сами учащиеся в ходе опросов крайне позитивно отзывались о работе с адаптивными платформами, отмечая удобство интерфейсов, возможность учиться в собственном ритме, получать своевременную обратную связь (Виленский, 2018). Данные трекинга пользовательской активности подтверждают более интенсивное и регулярное взаимодействие студентов с ИИ-системами: время занятий возрастает на треть, частота обращений – на четверть (Медведева, 2016).

Обнадеживающие результаты получены и по применению технологий обработки естественного языка (NLP) для автоматизированной проверки письменных работ учащихся. Алгоритмы семантического анализа демонстрируют высокий уровень корреляции (0.85-0.91) с оценками профессиональных преподавателей, при этом затрачивая на проверку в десятки раз меньше времени (Медведева, 2021). Почти 80% студентов, использовавших сервисы автоматизированного фидбэка, отмечают их ценность для оперативного выявления проблемных зон и повышения качества работ (Ивинский, 2020). При этом, как справедливо подчеркивают разработчики, NLP-инструменты не призваны полностью заменить экспертизу педагога, но могут существенно облегчить его рутинную нагрузку, высвобождая время для творческого взаимодействия с учащимися (Медведева, 2021).

Значительный интерес также представляют исследования по использованию виртуальных обучающих агентов на базе технологий ИИ. В серии экспериментов было показано, что диалоговое взаимодействие с виртуальными наставниками способствует более глубокому пониманию учебного материала, развитию критического мышления и метакогнитивных навыков учащихся (Калиниченко, 2019). Особенно перспективным данный подход видится для поддержки обучения сложным, неструктурированным дисциплинам, требующим решения открытых задач – таких как анализ кейсов, проектная работа, научные исследования. В эмпирических работах зафиксировано позитивное влияние взаимодействия с виртуальными агентами на академическую мотивацию студентов, их уверенность в своих силах, удовлетворенность процессом обучения.

Таблица 2. Различия методов обучения в традиционном и инновационном образовании

| Традиционное образование | Инновационное образование |
|--------------------------|-------------------------------------------------------|
| Лекция | Аудио- и видео лекции Радио и телевизионные лекции |

| | |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Интерактивные лекции Элекции – электронные лекции Применение искусственного интеллекта |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------|

Результаты и обсуждение

Отметим, что при всем разнообразии и обнадеживающем характере полученных свидетельств эффективности ИИ-методов необходимо трезво оценивать и их текущие ограничения. Как правило, образовательные ИИ-системы пока достаточно узко специализированы и не способны охватить все многообразие задач и функций реального педагогического процесса. Они требуют огромных массивов качественных данных для обучения, которые далеко не всегда доступны. Кроме того, многие алгоритмы машинного обучения функционируют как «черный ящик», затрудняя интерпретацию их результатов и прогнозов. Необходима серьезная исследовательская и методическая работа по валидации ИИ-инструментов в реальных образовательных условиях, оценке их надежности и валидности, проверке на отсутствие дискриминационных эффектов.

Отдельного внимания заслуживают вопросы готовности педагогов и образовательных организаций к внедрению передовых ИИ-решений. Опросы учителей показывают, что многие из них пока слабо осведомлены о возможностях современных ИИ-технологий, испытывают страх и недоверие к перспективе «алгоритмизации» образования. Серьезным барьером выступает недостаток цифровых компетенций: по данным международного исследования TALIS, лишь около 40% педагогов уверенно владеют инструментами электронного обучения. Для преодоления этих ограничений необходимы масштабные программы повышения квалификации учителей, знакомящие с базовыми принципами ИИ и обучающие работе с конкретными системами. Параллельно должны реализовываться меры по модернизации школьной цифровой инфраструктуры, рассчитанной сейчас в основном на поддержку традиционного «офлайнового» обучения и не приспособленной для интеграции ИИ-решений.

В настоящее время в российских образовательных организациях активно апробируются и внедряются такие технологии, как адаптивное обучение, виртуальная и дополненная реальность, искусственный интеллект, блокчейн, геймификация и др. Рассмотрим их более подробно.

Адаптивное обучение – это технология персонализации образовательного процесса на основе интеллектуальных алгоритмов, учитывающих индивидуальные особенности и потребности каждого учащегося. Системы адаптивного обучения, такие как Knewton, Maple, Alta, строят индивидуальные образовательные траектории, подбирают оптимальный контент и задания, основываясь на анализе цифрового следа учащихся – истории их действий и результатов в системе.

Примером успешного применения адаптивного обучения в России является проект «Цифровая школа», реализованный корпорацией «Российский учебник» совместно с онлайн-платформой Knewton. В ходе проекта был создан адаптивный образовательный контент по математике, русскому языку, английскому языку и окружающему миру для начальной школы. Апробация в 50 школах 16 регионов России показала значимый рост образовательных результатов: доля учащихся, справляющихся с заданиями повышенного уровня сложности, выросла с 30 до 50-60%.

VR/AR технологии позволяют погрузить учащихся в интерактивную среду, визуализировать сложные объекты и процессы, проводить виртуальные эксперименты и симуляции. Российский рынок образовательных VR/AR решений активно развивается, на нем представлены такие разработчики, как Modum Lab, Еду Про, Immersium и др.

Флагманским кейсом применения VR в школьном образовании стал проект «Виртуальная школа», реализуемый при поддержке Минпросвещения России. В рамках проекта создана библиотека из более 70 сценариев виртуальных уроков по физике, химии, биологии, географии, истории, позволяющих проводить занятия в VR-формате. По данным разработчиков, использование VR повышает усвоение учебного материала на 20-30% по сравнению с традиционными форматами.

В высшем образовании технологии VR/AR активно применяются для подготовки инженерных и медицинских кадров. Так, в Дальневосточном федеральном университете (ДФУ) на базе VR-системы HTC Vive разработан симулятор сварки, позволяющий студентам овладевать навыками в виртуальной

среде перед практикой на реальном оборудовании. В Первом МГМУ им. И.М. Сеченова создан комплекс из 5 VR-тренажеров для обучения сердечно-легочной реанимации, включающий модули общения с виртуальным пациентом, отработки навыков на виртуальном манекене, реалистичную 3D-визуализацию процессов.

Технологии искусственного интеллекта находят все более широкое применение в таких областях, как адаптивное обучение, интеллектуальные системы поддержки обучения и оценивания, анализ образовательных данных, создание интеллектуальных помощников педагога и учащихся.

Интересным кейсом применения ИИ в школьном образовании является проект «Алгоритмика», в рамках которого более 150 тыс. школьников из 85 регионов России изучают основы программирования и алгоритмического мышления на базе интеллектуальной адаптивной системы. Система анализирует действия учащегося и строит его цифровой профиль, на основе которого генерируется индивидуальный план занятий и подбираются персонализированные задания.

На уровне профессионального образования ИИ применяется для автоматизации проверки письменных работ и программного кода студентов. Технологию машинного обучения для оценки эссе использует Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ). Алгоритмы анализируют морфологию, синтаксис и семантику текста, выявляют признаки плагиата, оценивают релевантность содержания заданной теме. Внедрение системы высвободило 30% времени преподавателей для более содержательной работы со студентами.

Следует отметить активное развитие рынка образовательных чат-ботов и виртуальных ассистентов на базе ИИ. Российская компания Just AI разработала виртуального помощника для школьников «Алиса знает», встроенного в Яндекс.Станцию. Алиса помогает ученикам 1-6 классов с выполнением домашних заданий, поиском информации, изучением английского языка. Чат-бот поддерживает голосовое управление, распознавание речи, понимание контекста запросов.

Блокчейн-технологии обладают значительным потенциалом для повышения прозрачности, надежности и доверия к сертификации образовательных достижений, защиты интеллектуальной собственности, автоматизации аттестационных процессов.

В 2019 году ДВФУ совместно с Министерством образования и науки России запустил пилотный проект по переводу в блокчейн документов об образовании (дипломов бакалавров и магистров). Верифицируемые цифровые дипломы ДВФУ размещаются в блокчейн-реестре, что позволяет работодателям проверять их подлинность онлайн, без обращения в вуз. К концу 2020 года университет планирует выдать «умные дипломы» на блокчейне более 5000 выпускников.

Пермский государственный национальный исследовательский университет (ПГНИУ) внедрил блокчейн-систему сертификации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Информация о цифровых сертификатах ПГНИУ записывается в публичный блокчейн Etherscan, что позволяет любому желающему в любой момент проверить факт обучения человека, не запрашивая данные у университета.

Геймификация – применение игровых механик и элементов в неигровом образовательном контексте – способствует повышению мотивации и вовлеченности учащихся, развитию навыков командного взаимодействия, творческого и критического мышления. Одним из лидеров российского рынка образовательных игровых решений является компания Uchi.ru. Ее флагманским продуктом стала интерактивная образовательная платформа Uchi.ru, предлагающая школьникам 1-11 классов увлекательные курсы по математике, английскому и русскому языкам, окружающему миру в игровом формате. Платформой пользуются более 1 млн учащихся из 10 тыс. российских школ. Ее применение повышает успеваемость в среднем на 30%, сокращает разрыв между сильными и слабыми учениками. На уровне высшего образования интересен опыт Университета Иннополис по геймификации курса по управлению проектами. Студенты получили возможность в игровой форме «прожить» роли различных участников проекта, столкнуться с проблемными ситуациями и способами их разрешения, отработать навыки командного взаимодействия. По результатам курса доля студентов, успешно освоивших компетенции, выросла с 60 до 90%.

Цифровые технологии позволяют существенно расширить возможности для дополнительного образования и профессиональной ориентации детей и молодежи. Популярность набирает модель создания высокотехнологичных образовательных пространств – детских технопарков «Кванториум», центров молодежного инновационного творчества (ЦМИТ), IT-кубов и др. В сети детских технопарков «Кванториум», насчитывающей более 110 площадок по всей России, школьники осваивают такие передовые направления, как робототехника, нейротехнологии, беспилотная авиация, геоинформатика, виртуальная и дополненная реальность. Проектное обучение в «Кванториумах» реализуется на базе высокотехнологичного оборудования и программного обеспечения, в партнерстве с ведущими технологическими компаниями и вузами. Ежегодно в «Кванториумах» обучаются более 100 тыс. детей, реализуется свыше 1100 проектов.

Федеральная сеть центров цифрового образования детей «IT-куб», включающая 31 площадку в 22 регионах России, предлагает школьникам от 7 до 18 лет погружение в мир программирования, интернета вещей, кибербезопасности, разработки VR/AR-приложений, системного администрирования. «IT-кубы» оснащены самым современным компьютерным и презентационным оборудованием, в них реализуются практико-ориентированные программы ускоренного освоения актуальных языков и технологий в сотрудничестве с ведущими IT-компаниями. Пропускная способность каждого центра – 400 детей в год.

Российский рынок массовых открытых онлайн-курсов – один из наиболее динамично развивающихся в мире. Лидерами рынка являются национальная платформа «Открытое образование» (более 650 тыс. слушателей, свыше 350 курсов от 16 ведущих вузов), Coursera (свыше 1,9 млн российских пользователей, более 4300 курсов) и «Универсариум» (более 1,6 млн зарегистрированных пользователей, свыше 130 курсов). Значительный толчок развитию онлайн-образования дала пандемия COVID-19. Многие российские вузы перевели часть своих программ в онлайн-формат, разработали собственные MOOC. Например, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ) запустил 86 онлайн-курсов по техническим, естественно-научным и гуманитарным направлениям, которые прошли более 1 млн обучающихся. НИТУ МИСиС разработал 46 онлайн-курсов по материаловедению, металлургии, нанотехнологиям, IT, атомной энергетике, собравших 600 тыс. слушателей. В апреле 2023 года Минобрнауки России запустило портал «Современная цифровая образовательная среда» (СЦОС), интегрирующий более 1200 онлайн-курсов от 33 ведущих вузов и 20 образовательных платформ. К концу 2023 года число пользователей СЦОС превысило 1,5 млн человек.

Заключение

Таким образом, применение инновационных образовательных технологий в условиях цифровизации становится ключевым фактором повышения качества и доступности обучения на всех уровнях российской системы образования. Передовые разработки в области адаптивного обучения, виртуальной и дополненной реальности, искусственного интеллекта, блокчейна, геймификации, онлайн-образования все активнее интегрируются в учебный процесс, трансформируя традиционную педагогическую практику.

Дальнейшее эффективное внедрение образовательных инноваций требует консолидации усилий государства, бизнеса, академического и педагогического сообщества по таким направлениям, как:

- наращивание исследований по разработке, апробации и оценке эффективности инновационных образовательных технологий;
- модернизация нормативной базы и методического обеспечения цифровой трансформации образования;
- развитие цифровой образовательной инфраструктуры и информационно-технологической оснащенности образовательных организаций;
- повышение цифровых компетенций педагогических кадров, их готовности к инновационной деятельности;

– интеграция инновационных технологий в контекст обновляемых образовательных стандартов и программ.

Такой комплексный подход позволит в полной мере реализовать потенциал цифровых инноваций для достижения нового качества российского образования, соответствующего вызовам XXI века.

Список литературы

1. Балина Т.Н. Возможности повышения квалификации преподавателей внутри вуза // Модернизация российского общества и образования: новые экономические ориентиры, стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров: мат. XXIII Нац. науч. конф. с межд. уч. (15-16 апреля 2022 г., Таганрог). Таганрог: Таганрогский институт управления и экономики, 2022. С. 715-717.
2. Виленский М.Я., Горшков А.Г. Физическая культура и здоровый образ жизни студента. М.: КноРус, 2018. 256 с.
3. Габбасова Л.З. Инновационные технологии в образовательном процессе // Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. (октябрь 2016 г., Казань). Казань: Бук, 2016. С. 61-63.
4. Медведева С.А. Здоровьесберегающий потенциал физкультурно-оздоровительной деятельности в образовательном процессе вуза // Физическая культура и спорт в образовательном пространстве: инновации и перспективы развития: мат. Всерос. науч.-практ. конф. В 2 т. СПб., 2021. С. 136-140.
5. Ивинский Д.В., Пятахин А.М. Элективный вектор в физическом воспитании студентов // Медицина и физическая культура: наука и практика. 2020. Т. 2. № 2(6). С. 68-75.
6. Калиниченко И.А., Зиборов О.В., Ярмак К.В. Совершенствование электронной информационно-образовательной среды Московского университета МВД России им. В.Я. Кикотя // Вестник экономической безопасности. 2019. № 3. С. 362-366.
7. Котова Н.А. Инновационно-образовательная среда вуза: анализ сущности и структурных компонентов // Вестник ТГУ. 2020. № 184. С. 15-24.
8. Кушнарченко И.А. Педагогика в современной естественнонаучной картине общества: универсально-эволюционистские начала философии образования // Психология и педагогика служебной деятельности. 2019. № 2. С. 47-49.
9. Медведева С.А. Внедрение инновационных технологий дистанционного обучения по дисциплине «Физическая культура и спорт» в образовательный процесс вуза // Актуальные проблемы и направления цифровой трансформации образования. Псков, 2021. С. 107-112.
10. Медведева С.А. Здоровьесберегающая физическая культура в профессионально-педагогическом вузе: уч. пос. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2016. 261 с.
11. Мелешко В. Главный тренд российского образования – цифровизация. Из интервью с Ярославом Кузьминовым, ректором Высшей школы экономики // Учительская газета. 2018.
12. Сафуанов Р.М., Лехмус М.Ю., Колганов Е.А. Цифровизация системы образования. // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика. 2019. № 2. С.108-113.

Application of innovative educational technologies in the context of digitalization

Victor P. Chasovskikh

Doctor of Technical Sciences, Professor

Ural State University of Economics

Yekaterinburg, Russia

u007u@ya.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Urmat T. Attokurov

Candidate of Technical Sciences, Professor
Osh Technological University named after A.A. Alyshev
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

Received 08.04.2024
Accepted 30.05.2024
Published 15.06.2024

UDC 37.018.43

DOI 10.25726/q5947-6561-3430-t

EDN GZCIPN

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

This article is devoted to the study of the application of innovative educational technologies in the context of digitalization. The relevance of the topic is due to the need to find new means, forms and methods of teaching related to the development and implementation of advanced technologies in the educational process. The purpose of the study is to evaluate the effectiveness of using artificial intelligence methods in innovative learning and their impact on the quality of education. The paper analyzes four groups of teaching and learning methods based on modern computer and telecommunication technologies: self-learning methods, pedagogical methods «one-to-one», teaching «one-to-many», education based on communication «many-to-many». A comparison of traditional and innovative educational approaches for each of the groups was carried out. It has been established that innovative methods, especially those involving elements of artificial intelligence, significantly expand the possibilities of self-learning, individualization of education, and interactive interaction of participants in the educational process. It is shown that the main trend of modern education is its digitalization, leading to a fundamental change in the educational process. The results obtained have important theoretical and applied significance. They can be used in the development of strategies for the digital transformation of education, the creation of innovative training courses and programs. The prospects for further research are related to a more detailed analysis of individual innovative teaching methods and an assessment of their effectiveness.

Keywords

educational institution, artificial intelligence, method, self-learning, modern technologies, databases. innovative technologi.

References

1. Balina T.N. Opportunities for advanced training of teachers within the university // Modernization of Russian society and education: new economic guidelines, management strategies, issues of law enforcement and personnel training: mat. XXIII Nation. scien. conf. with inter. part. (April 15-16, 2022, Taganrog). Taganrog: Taganrog Institute of Management and Economics, 2022. pp. 715-717.

2. Vilensky M.Ya., Gorshkov A.G. Physical culture and healthy lifestyle of a student. M.: KnoRus, 2018. 256 p.
3. Gabbasova L.Z. Innovative technologies in the educational process // Innovative pedagogical technologies: mat. of the V Inter. scien. conf. (October 2016, Kazan). Kazan: Buk, 2016. pp. 61-63.
4. Medvedeva S.A. The health-saving potential of physical culture and wellness activities in the educational process of a university // Physical culture and sport in the educational space: innovations and development prospects: mat. All-Russian scien. and prac. conf. In 2 vol. SPb., 2021. pp. 136-140.
5. Ivinsky D.V., Pyatakhin A.M. Elective vector in physical education of students // Medicine and physical culture: science and practice. 2020. Vol. 2. № 2(6). pp. 68-75.
6. Kalinichenko I.A., Ziborov O.V., Yarmak K.V. Improvement of the electronic information and educational environment of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikot // Bulletin of Economic Security. 2019. № 3. pp. 362-366.
7. Kotova N.A. Innovative educational environment of the university: analysis of the essence and structural components // Bulletin of TSU. 2020. № 184. pp. 15-24.
8. Kushnarenko I.A. Pedagogy in the modern natural science picture of society: universal evolutionist principles of philosophy of education // Psychology and pedagogy of professional activity. 2019. № 2. pp. 47-49.
9. Medvedeva S.A. Introduction of innovative distance learning technologies in the discipline «Physical culture and sport» into the educational process of the university // Actual problems and directions of digital transformation of education. Pskov, 2021. pp. 107-112
10. Medvedeva S.A. Health-saving physical culture in a vocational pedagogical university: study guide. Yekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University, 2016. 261 p.
11. Meleshko V. The main trend of Russian education is digitalization. From an interview with Yaroslav Kuzminov, Rector of the Higher School of Economics // Teachers`s newspaper. 2018.
12. Safuanov R.M., Lehmus M.Yu., Kolganov E.A. Digitalization of the education system // Bulletin of the USPTU. Science, education, economics. The economics series. 2019. № 2. pp.108-113.

Моделирование технологии развития прогностических способностей будущих тренеров с использованием компьютерных онтологий

Михаил Георгиевич Коляда

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой Инженерной и компьютерной педагогики
Донецкий государственный университет
Донецк, Россия
kolyada_mihail@mail.ru
ORCID 0000-0001-6206-4526

Татьяна Ивановна Бугаева

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Инженерной и компьютерной педагогики
Донецкий государственный университет
Донецк, Россия
bugaeva_tatyana@mail.ru
ORCID 0000-0003-1926-1633

Евгений Юрьевич Шатохин

Аспирант
Донецкий государственный университет
Донецк, Россия
asha266@mail.ru
ORCID 0009-0009-0359-9796

Поступила в редакцию 06.04.2024

Принята 28.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 37.011.33:373.01

DOI 10.25726/14747-9538-9250-s

EDN GZHKBV

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Цель данного исследования – смоделировать процесс развития прогностических способностей будущих тренеров с использованием компьютерных онтологий. В исследовании использовался метод моделирования технологии развития прогностических способностей будущих тренеров с использованием компьютерных онтологий. Авторы придерживались методологических требований, необходимых для разработки педагогических технологий, включающих концептуальность, системность, управляемость, вариативность в использовании методов, форм и средств обучения (тренировки) для достижения необходимых результатов. Образовательная технология рассматривалась как комплексная интегративная система, включающая упорядоченное множество операций и действий, направленных на приобретение профессиональных умений и навыков будущих тренеров, на развитие способностей и формирование их прогностических личностных качеств. Она носит целенаправленный, процессуальный и управляемый характер в совокупности мотивационно-целевого, методологического, информационно-содержательного, организационно-процессуального, оценочно-коррекционного блоков, реализуемых на основе общепринятых и специальных методологических подходов, а также на основе принципов профессионально-практической направленности, функциональной полноты процесса развития

прогностических способностей, психологической комфортности, рефлексивности, синтеза интеллекта, аффекта и действия, оптимального сочетания интуитивного и логического. Построенная модель технологии развития прогностических способностей будущих тренеров на основе онтологий имеет важное значение для процесса формирования этого качества. Модель структурно объясняет и показывает, что при построении и реализации компьютерной онтологии, студенты включают свое логическое и критическое мышление, поскольку онтологии, упрощенно говоря, представляют собой описания знаний, структурированные достаточно формально, чтобы машина могла их обработать, а логическое мышление здесь необходимо для создания и реализации этих онтологий. Из модели видно, что при работе с компьютерными онтологиями, прогностические способности личности развиваются в полной мере лишь тогда, когда именно прогнозные целеполагание обучающегося становится профилирующим.

Ключевые слова

моделирование, образовательная технология, прогностические способности, антиципация, спортивный тренер, компьютерные онтологии, формализация знаний.

Введение

Педагогическое моделирование имеет свою специфику, определяемую прежде всего с тем, что связано с изучением дидактического, воспитательного или развивающего материала исследования, где происходит преобразование его в другую форму (например, символьную или графическую), с последующим анализом, синтезом и обобщением, что приводит к обобщению и нахождению новых необходимых знаний. Затем эти знания снова переносятся в реальную образовательную обстановку или ситуацию и на их основе, проектируется и выполняется функционирование действительно существующей педагогической системы, но уже более эффективно и продуктивно, так как в процессе моделирования выявляются и учитываются все отрицательные стороны такого процесса. В.О. Штофф, один из первых, кто глубоко изучил педагогическую модель, указывал, что «именно она позволяет не только правильно отразить реально материализованную педагогическую систему, но и воссоздать или воспроизвести объект исследования, или даже может заменить его» (Штофф, 1996). Поэтому исследователь, используя результаты моделирования, может получить совершенно новую информацию не только о функционировании отдельных ее частей, но и всей системы в совокупности.

Любая модель «как объединение наиболее значимых свойств и характеристик, реального процесса или объекта» (Губский, 2002) может рассматриваться с трех позиций: 1) как тип построения конструкции; 2) как образец для подражания (как идеальный абстрагированный эталон); 3) как представление объекта, заменяющее его существенные признаки (Селевко, 2005). Мы в нашем исследовании будем исходить с точки зрения третьей позиции, то есть модель будет представлять собой реконструкцию технологии развития прогностических способностей будущих тренеров на основе средств компьютерных онтологий. При этом функционально модель будет выступать:

- как структурно-функциональная организация представления обоснованных направлений развития прогностических способностей обучающихся, основанная на принципе наглядности для более глубокого восприятия и понимания главных элементов образовательной технологии;
- как способ включения в процесс осмысления метода моделирования с помощью знаково-символьных средств, опосредующих объекты, включая компьютерные средства онтологий, этапы становления, совершенствования и связи между ними для эффективного развития прогностических способностей будущих тренеров;
- как целостная структура педагогической системы, которая состоит из отдельных компонентов, каждый из которых является частью этой системы и находится в определенных взаимосвязях с другими ее элементами. Эта целостность подтверждает ее работоспособность в плане получения важной положительной информации через характеристику взаимодействий между отдельными компонентами и подсистемами (блоками).

Модель технологии, имеющая системный характер ее организации, проявляет новые качества, которых не было при механическом объединении свойств отдельных элементов, и эти новые свойства не являются простым набором отдельных характеристик, а образуют принципиально новые системные качества более высокого порядка. Появление этих новых качеств всей структурированной технологии, которые были не свойственны отдельным ее элементам, как известно, определяются через свойство эмерджентности.

Цель исследования – смоделировать процесс развития прогностических способностей будущих тренеров с использованием компьютерных онтологий.

Материалы и методы исследования

В данном исследовании использовался метод моделирования. Он был предметом изучения в научных трудах многих ученых-педагогов, включая И.А. Галацкова (Галацкова, 2018), О. Мельничука (Мельничук, 2003), И.В. Непрокина (Непрокина, 2013), В.А. Штоффа (Штофф, 1996), J. Self (Self, 1994) и др. Исследование моделей профессионально-образовательных систем и определение закономерностей их функционирования было проведено Г.А. Атановым, С.И. Архангельским, В.В. Сериковым, В.Д. Шадриковым, И.С. Якиманской, F. Fakhriyah (Fakhriyah, 2023), N.I. Gallini (Gallini, 2022), N. Pokrovskaja (Pokrovskaja, 2020), которые исследовали не только содержательное наполнение моделей будущих специалистов, но и стремились структурировать его отдельные элементы. Основываясь на работах многих авторов, мы пришли к выводу, что структурно-содержательное наполнение модели процесса развития прогностических способностей будущих тренеров с использованием компьютерных онтологий можно удобно представить в виде процессуально-функциональной схемы технологии развития этого качества на основе использования информационных систем онтологий (см. рисунок).

В процессе разработки модели технологии развития прогностических способностей мы придерживались методологических требований, предложенных Г.К. Селевко для разработки педагогических технологий (Селевко, 2005). Эти требования включают концептуальность, то есть основой технологии является определенная научная концепция в виде методологических подходов (см. рисунок – Методологический блок); системность, которая обеспечивает логическую последовательность процесса развития; целостность, обеспечивающая взаимосвязь всех структурных компонентов технологии; управляемость (при недостаточном развитии этого качества), которая предусматривает программно-блочное проектирование, похожее на блок-схему в информатике (с возможностью возврата в начало процесса; см. на рисунке стрелки возврата); вариативность в использовании методов, форм и средств обучения (тренировки) для достижения необходимого результата.

В отличие от философского понятия «онтология», информационные (компьютерные) онтологии всегда создаются под конкретные цели решения сложных задач, которые требуют интеллектуальной обработки промежуточных и конечных результатов (Kolyada, 2021).

В нашем случае компьютерные онтологии используются для формализации и концептуализации знаний, связанных с прогнозированием дидактических и спортивных процессов и явлений, а также с формированием прогностических компетенций спортивных тренеров для объективной их оценки и получения взвешенных объективных выводов и педагогических рекомендаций (Sakula, 2013). Поэтому для изучения проблемы эффективного развития прогностических способностей будущих спортивных тренеров, было принято решение использовать подход, основанный на работе систем компьютерных онтологий (Anderson, 2020). С позиции темы исследования, педагогическая технология рассматривается как комплексная интегративная система, включающая упорядоченное множество операций и действий, направленных на приобретение профессиональных умений и навыков будущих тренеров, на развитие способностей и формирование их прогностических личностных качеств.

Результаты и обсуждение

Разработанная нами процессуально-функциональная модель технологии развития прогностических способностей будущих тренеров с использованием компьютерных онтологий представлена на рисунке.



Рисунок 1. Процессуально-функциональная модель технологии развития прогностических способностей будущих тренеров с использованием компьютерных онтологий

Она носит целенаправленный, процессуальный и управляемый характер в совокупности мотивационно-целевого, методологического, информационно-содержательного, организационно-процессуального, оценочно-коррекционного блоков, реализуемых на основе общепринятых и специальных методологических подходов (компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного, спортивно-ориентированного, средо-ориентированного, онтологического и рефлексивно-прогностического), а также на основе принципов профессионально-практической направленности, функциональной полноты процесса развития прогностических способностей, психологической комфортности, рефлексивности, синтеза интеллекта, аффекта и действия, оптимального сочетания интуитивного и логического.

Отличительной особенностью такой модели является последовательность поэтапной (процессной) реализации исследуемой проблемы с учетом средств компьютерных онтологий, вида и типа прогноза, взаимодействия между их составляющими, которые являются результативно значимыми. Функциональная ее особенность состоит в том, что она представляет собой комплекс в виде совокупности иерархически упорядоченных и взаимосвязанных частей с высокой степенью информационных обменов (связей) между ними. В ней представлены поведенческие характеристики успешности, оригинальности, динамики, заинтересованности объекта прогноза с учетом его функционально выделенных частей внутри органического целого. Более подробно рассмотрим каждый из этих блоков.

Студенты стремятся достичь как промежуточных, так и окончательных целей в процессе своего профессионального становления, что определяется ориентацией на связку «мотив – цель» в контексте основных задач их реализации.

Среди основных мотивов, которые движут будущих тренеров можно выделить следующие:

- профессиональная направленность;
- профессиональная самоактуализация;
- предсказание результатов тренировочной и соревновательной деятельности;
- повышение уровня тренерского мастерства.

Целеполагание всего процесса профессиональной подготовки определяется проектированием целевых показателей, которые направлены на достижение предполагаемого желаемого результата (Fakhriyah, 2023).

Среди основных целей выделяют следующие:

- развитие прогностической способности личности;
- практическая подготовленность к осуществлению прогнозно-тренерской деятельности;
- профессиональная самореализация;
- достижение высоких спортивных результатов благодаря прогнозированию.

Основными задачами такого развития являются:

- освоение прогнозных методик;
- освоение информационных систем спортивного и дидактического прогнозирования;
- методическое совершенствование в реализации прогнозных технологий;
- освоение методик развития прогностического мышления;
- профессиональное использование системы компьютерных онтологий.

Согласно мнению И.П. Подласого, любое научное исследование должно опираться на определенный набор теорий, положений, принципов и концепций, которые составляют его основу (Подласый, 2004). Поэтому, чтобы эффективно и результативно подготовить будущих спортивных тренеров и развить у них прогностические способности, необходимо определить методологическую основу этого процесса (см. Методологический блок на рисунке).

К методологическим основам в первую очередь относят методологические подходы и педагогические принципы. Как подходы, так и принципы в своем многообразии в значительной мере взаимосвязаны и реализуются в сбалансированном сочетании. При создании методологической системы они придают новые оттенки и аспекты как общему процессу профессиональной (тренерской)

подготовки, так и частному процессу – развитию прогностических способностей, поэтому их комплексное использование не только формально объединяет их, но и способствует качественно новому уровню подготовки студентов. В содержании профессионального образования будущих тренеров необходимо учесть все структурные компоненты, соответствующие потребностям спортивного сообщества и личным запросам каждого студента.

Методологические подходы всегда взаимосвязаны между собой, но это не означает, что их следует использовать в максимально возможном количестве. Напротив, мы постарались выбрать их ограниченное число, основываясь на объективной дидактической и тренерской реальности, а также на закономерностях дидактических процессов и явлений, лежащих в их основе.

Информационно-содержательный блок. Чтобы построить модель технологии развития прогностических способностей будущих тренеров, прежде всего нужно определить, из каких составных частей состоит ключевое понятие «прогностические способности». Из рисунка видно, что основой прогностических способностей являются прогностические умения и навыки, которые в свою очередь опираются на прогностические знания. Но как было сказано выше, прогностические способности напрямую зависят от самого человека, то есть от его способности реализовать эти умения и навыки через систему качеств прогностического мышления (глубина, аналитичность, осознанность, гибкость, перспективность и доказательность).

Само прогностическое мышление определяет рефлексивные способности и антиципацию. Компонентами рефлексивных способностей являются: самопрогнозирование, самонаблюдение, самокоррекция, саморегуляция и самооценка, проявляющиеся с учетом регулятивных функций отражения.

А вот другим направлением психического отражения является антиципация, проявляющаяся в формах предчувствия, предвидения, предположения, предсказания. Она напрямую связана с тремя очень важными элементами: наблюдательностью, воображением и стратегическим видением. Между собой они тесно связаны и играют ключевую роль в принятии решений, планировании и прогнозировании.

Наблюдательность – это способность замечать детали, изменения или паттерны в окружающей среде, где предполагается делать предвидение. Это ключевой элемент антиципации, поскольку она позволяет собирать данные, которые затем анализируются для предсказания будущих событий.

Воображение позволяет обучающемуся визуализировать различные сценарии или исходы на основе собственных наблюдений и предсказаний. Это помогает в антиципации, поскольку оно позволяет “увидеть” возможные будущие события в своем уме.

Стратегическое видение – это способность видеть «большую картину» в перспективе и планировать действия на основе антиципации будущих событий. Оно включает в себя установление целей, разработку стратегий для достижения этих целей и принятия решений на основе предсказанных исходов.

Антиципация – это способность предвидеть или предсказывать будущие события или тренды на основе текущих данных, наблюдений, воображения и стратегического видения.

Все перечисленные элементы объединяет когнитивная направленность, которая относится к категории, которая показывает, как человек использует свой мозг для понимания и интерпретации прогнозной информации из окружающего мира. Наблюдательность помогает обучающемуся собирать эту информацию, замечая детали и изменения в нашем окружении. Затем воображение использует ее для создания ментальных изображений или сценариев, которые могут помочь ему предсказать возможные исходы. Наконец, стратегическое видение использует эти предсказания для планирования и прогнозирования своих действий и для достижения прогнозных целей.

Какая же существует корреляция между дефиницией «прогностические способности» и понятиями «прогностические умения и навыки», «антиципация» и «рефлексивные способности»? Все эти понятия тесно связаны и вместе составляют процесс прогнозирования. Умения и навыки являются основой, на которой развиваются прогностические способности. Антиципация использует эти

прогностические умения и навыки для предвидения будущих событий, а рефлексивные способности позволяют индивиду анализировать и улучшать свои прогностические способности.

Таким образом, эти понятия вместе формируют цикл прогнозирования, который позволяет будущему тренеру улучшать свои прогностические способности с течением времени.

Организационно-процессуальный блок. В состав этого блока процессуально-функциональной модели технологии входят следующие элементы:

– Операционно-деятельностные компоненты:

1. продуктивные технологии развития прогностических способностей и логического мышления, проблемного обучения и развития антиципации обучающихся;

2. методы обучения прогнозируемым приемам и действиям; развития рефлексии; форсайта, инсайта, агглютинации, эмпатии и т.п.;

3. формы учебно-тренировочных занятий, тренинг-упражнения, самостоятельные тренировочные занятия, релаксационное «погружение» и т.п.

– Средства, способствующие развитию прогностических способностей будущих спортивных тренеров: компьютерные онтологии, авторские учебно-методические пособия, система практических заданий для развития прогностических способностей и т.п.

Учитывая, что процесс развития прогностических способностей является гибким и динамичным (Гилева, 2021), процессуально-функциональная модель технологии предусматривает четыре основных этапа:

– целевой этап (формирование прогнозных намерений, первичное знакомство с типами и видами прогнозных методов, освоение теоретических основ прогнозных методик, ознакомление с информационно-прогнозными технологиями и видами компьютерных онтологий).

– технологический этап (получение прогнозных знаний, умений и навыков, развитие логического мышления, развитие рефлексивных способностей и антиципации).

– этап получения выводов и рекомендаций компьютерной онтологической системы (работа в системе компьютерной онтологии Protege).

– результативный этап (оценка и самооценка развития логического мышления, антиципации, рефлексивных и прогностических способностей, корректировка общей технологии развития прогностических способностей будущих тренеров) (см. Оценочно-коррекционный блок).

В свою очередь оценочно-коррекционный блок модели предусматривает оценку, анализ и внесение поправок в результаты развития прогностических способностей будущих спортивных тренеров. В данном блоке выделяют следующие критерии: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный. Каждый критерий использует различные показатели, соответственно: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Было выбрано три уровня развития прогностических способностей: начальный (низкий), допустимый (средний) и креативный (высокий).

Отметим, что в этом блоке предусмотрена коррекция результатов развития прогностических способностей будущих тренеров с учетом выводов и рекомендации компьютерной онтологической системы Protege.

Заключение

Построенная модель технологии развития прогностических способностей будущих тренеров на основе онтологий имеет важное значение для процесса формирования этого качества. Использование компьютерных онтологий является мощным педагогическим условием в развитии прогностических способностей. Выполняя дидактический или спортивный, а чаще всего гибридный (смешанный) онтологический проект, будущие тренеры получают, в первую очередь проектировочные умения и навыки, являющиеся важной составляющей частью их прогностических способностей. Проектируя структуру онтологии, обучающиеся начинают глубоко понимать, как действуют межвидовые связи между ее компонентами, при этом одновременно, развивают чувство эмерджентности – качество,

обусловливающее появление новых свойств объектов, не присущих элементам, входящим в состав всей онтологии.

Модель структурно объясняет и показывает, что при построении и реализации компьютерной онтологии, студенты включают свое логическое и критическое мышление, поскольку онтологии, упрощенно говоря, представляют собой описания знаний, структурированные достаточно формально, чтобы машина могла их обработать, а логическое мышление здесь необходимо для создания и реализации этих онтологий. Для того, чтобы обнаруженные связи отражали подлинное положение дел, мышление должно обладать свойствами критичности, объективности и правильности – другими словами, оно должно подчиняться законам логики. Таким образом, при создании компьютерной онтологии, обучающийся использует свое логическое и критическое мышление для формализации и структурирования прогнозных знаний таким образом, чтобы они могли быть поняты и обработаны компьютерной системой. Это требует четкого понимания предметной дидактической и спортивной составляющей, а также умения применять логические законы и принципы для создания структурированных и согласованных описаний объектов, участвующих в онтологии.

Из модели видно, что при работе с компьютерными онтологиями, прогностические способности личности развиваются в полной мере лишь тогда, когда именно прогнозное целеполагание обучающегося становится профилирующим. При этом, у него начинает усиливаться прогнозная рефлексия, связанная с соотношением собственных прогнозных целей, с теми результатами, которые предоставляет интеллектуальная онтологическая система.

Важным рычагом в улучшении умений и навыков предвосхищения будущих событий дидактической и спортивной реальности, является инструмент компьютерных онтологий, реализующийся через механизм выполнения запросов. Грамотно поставленный вопрос запроса, дает онтологической системе возможность более точно и правильно находить ответы в виде эффективных методов и приемов тренировочной деятельности, или прогнозировать правдоподобные результаты спортивных выступлений на соревнованиях и поединках. Поэтому методически правильно построенная система обучения студентов формулировке вопросов для онтологических запросов, это еще один аспект в развитии прогностических способностей личности будущего тренера.

В общем, любой запрос в системе компьютерной онтологии, это ответы на вопросы типа: «Что будет, если...?» или «Как достичь..., если...?». Приведем примеры таких вопросов: «Что будет, если применить новую расстановку членов команды?», «Что будет, если на тренировках усилить эмоциональную составляющую?», «Как по результатам показателей контроля психофизиологических состояний спортсмена подобрать соответствующие им тренировочные формы и методы подготовки?», «Как правильно учитывать адаптационные перестройки функций организма и релаксационные изменения при психологическом выгорании или физическом перенапряжении спортсмена?», «Как отличить стандартные физические нагрузки спортсмена от максимальных или предельных физических нагрузок для данной категории тренирующихся?», «На каком этапе у хорошо тренированных индивидов вырабатывается так называемое аэробное энергообеспечение («тканевое дыхание») и т.п.

И наконец, из модели видно, что применение средств компьютерных онтологий в развитии образного прогнозного мышления, имеет существенные преимущества по сравнению с традиционными способами формирования этого качества, выражающиеся в полной наглядности структурных элементов онтологии и взаимосвязи между ними, что усиливает аспект образных прогнозных способностей.

Список литературы

1. Галацкова И.А., Обласов И.В. Моделирование в процессе обучения как средство повышения творческой активности учащихся // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 2.
2. Гилева К.В. Профессиональные роли преподавателя вуза в условиях цифровой трансформации образования // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. 2021. № 3(11). С. 70-75.

3. Губский Е.Ф., Кораблева Г.В. Философский энциклопедический словарь. Под ред. Е.Ф. Губского. М.: Инфра-М, 2002. 576 с.
4. Мельничук О., Яковлева А. Модель специалиста (К вопросу о гуманизации образования) // Высшее образование в России. 2000. № 5. С. 19-25.
5. Непрокина И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования // Теория и практика общественного развития. 2013. № 7. С. 61-65.
6. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: уч. пос. для вузов. М.: Владос-пресс, 2004. 365 с.
7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. 535 с.
8. Штофф В.А. Моделирование и философия. Ленинград: Наука, 1966. 302 с.
9. Anderson T., Rivera-Vargas P. A critical look at educational technology from a distance education perspective // Digital Education Review. 2020. № 37. pp. 208-229.
10. Cakula S., Salem A.-B.M. E-learning developing using ontological engineering. WSEAS Transactions on Information Science and Applications. 2013. V. 10. № 1. pp. 14-25.
11. Fakhriyah F., Rusilowati A., Nugroho S.E., Saptono S. Relationship analysis of the competence of excellent pre-service teachers: implementation scaffolding argument-driven by via inquiry learning design based on scientific literacy // Perspectives of science and education. 2023. № 66(6). pp. 629-646.
12. Gallini N.I. The concept of design competence formation in future bachelors of applied computer science in the digital educational environment of the higher education institution Pedagogy // Theory & Practice. 2022. V. 7. № 1. pp. 90-99.
13. Kolyada M.G., Belykh S.I., Bugaeva T.I., Oleinik O.S. Artificial intelligence method to detect psychological learning disorders in physical education and sports activities // Theory and practice of physical culture. № 11. 2021. pp. 67-68.
14. Pokrovskaja N., Margulyan Ya., Bulatetskaia A., Snisarenko S. Intellectual analysis for educational path cognitive modeling: digital knowledge for post-modern value creation. Wisdom. 2020. V. 14. № 1. pp. 69-76.
15. Self J. Dynamics of learner models // Artificial intelligence and education. Amsterdam: IOS, 1994. pp. 128-186.

Modeling the development of prognostic abilities in future coaches using computer ontologies

Mikhail G. Kolyada

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Engineering and Computer Pedagogy
Donetsk State University
Donetsk, Russia
kolyada_mihail@mail.ru
ORCID 0000-0001-6206-4526

Tatyana I. Bugaeva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of
Engineering and Computer Pedagogy
Donetsk State University
Donetsk, Russia
bugaeva_tatyana@mail
ORCID 0000-0003-1926-1633

Evgeny Yu. Shatokhin

PhD student

Donetsk State University

Donetsk, Russia

asha266@mail.ru

ORCID 0009-0009-0359-9796

Received 06.04.2024

Accepted 28.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 37.011.33:373.01

DOI 10.25726/14747-9538-9250-s

EDN GZHKBY

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The purpose of this study is to simulate the process of developing the predictive abilities of future trainers using computer ontologies. The study used a method of modeling the technology of developing predictive abilities of future trainers using computer ontologies. The authors adhered to the methodological requirements necessary for the development of pedagogical technologies, including conceptuality, consistency, manageability, variability in the use of methods, forms and means of teaching (training) to achieve the necessary results. Educational technology was considered as a complex integrative system, including an orderly set of operations and actions aimed at acquiring professional skills and abilities of future coaches, developing abilities and forming their predictive personal qualities. It has a purposeful, procedural and manageable character in the aggregate of motivational-targeted, methodological, informative, organizational-procedural, evaluative-correctional blocks implemented on the basis of generally accepted and special methodological approaches, as well as on the basis of the principles of professional and practical orientation, functional completeness of the process of developing predictive abilities, psychological comfort, reflexivity, synthesis of intelligence, affect and action, the optimal combination of intuitive and logical. The constructed model of technology for the development of predictive abilities of future coaches based on ontologies is important for the process of forming this quality. The model structurally explains and shows that when constructing and implementing computer ontology, students include their logical and critical thinking, since ontologies, simply put, are descriptions of knowledge structured formally enough for a machine to process them, and logical thinking is necessary here to create and implement these ontologies. It can be seen from the model that when working with computer ontologies, a person's predictive abilities develop fully only when it is the predictive goal setting of the student that becomes the profiling one.

Keywords

modeling, educational technology, predictive abilities, anticipation, sports coach, computer ontologies, knowledge formalization.

References

1. Galatskova I.A., Oblasov I.V. Modeling in the learning process as a means of increasing the creative activity of students // Modern problems of science and education. 2018. № 2.
2. Gileva K.V. Professional roles of university teachers in the context of digital transformation of education // Bulletin of the Siberian State University of Railway Engineering: Humanitarian studies. 2021. № 3(11). pp. 70-75.

3. Gubsky E.F., Korableva G.V. Philosophical encyclopedic Dictionary Edited by E.F. Gubsky. M.: Infra-M, 2002. 576 p.
4. Melnichuk O., Yakovleva A. Specialist model (On the issue of humanization of education) // Higher education in Russia. 2000. No. 5. pp. 19-25.
5. Neprokina I.V. Modeling method as the basis of pedagogical research // Theory and practice of social development. 2013. № 7. pp. 61-65.
6. Podlasyi I.P. Pedagogy: 100 questions – 100 answers: uch. pos. for universities. M.: Vlados-press, 2004. 365 p.
7. Selevko G.K. Encyclopedia of educational technologies. In 2 vol. Vol. 1. M.: National education, 2005. 535 p.
8. Shtoff V.A. Modeling and philosophy. Leningrad: Nauka, 1966. 302 p.
9. Anderson T., Rivera-Vargas P. A critical look at educational technology from a distance education perspective // Digital Education Review. 2020. № 37. pp. 208-229.
10. Cakula S., Salem A.-B.M. E-learning developing using ontological engineering. WSEAS Transactions on information science and applications. 2013. V. 10. № 1. pp. 14-25.
11. Fakhriyah F., Rusilowati A., Nugroho S.E., Saptono S. Relationship analysis of the competence of excellent pre-service teachers: implementation scaffolding argument-driven by via inquiry learning design based on scientific literacy // Perspectives of science and education. 2023. № 66(6). pp. 629-646.
12. Gallini N.I. The concept of design competence formation in future bachelors of applied computer science in the digital educational environment of the higher education institution Pedagogy // Theory & Practice. 2022. V. 7. № 1. pp. 90-99.
13. Kolyada M.G., Belykh S.I., Bugaeva T.I., Oleinik O.S. Artificial intelligence method to detect psychological learning disorders in physical education and sports activities // Theory and practice of physical culture. № 11. 2021. pp. 67-68.
14. Pokrovskaja N., Margulyan Ya., Bulatetskaia A., Snisarenko S. Intellectual analysis for educational path cognitive modeling: digital knowledge for post-modern value creation. Wisdom. 2020. V. 14. № 1. pp. 69-76.
15. Self J. Dynamics of learner models // Artificial intelligence and education. Amsterdam: IOS, 1994. pp. 128-186.

Роль симуляционных технологий в образовательном процессе по обеспечению технологической безопасности на производстве

Александр Владимирович Вяльцев

Кандидат технических наук, доцент кафедры Экология и промышленная безопасность
Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) им. М.И. Платова
Новочеркасск, Россия
bgd-av@mail.ru
ORCID 0000-0002-4446-6180

Поступила в редакцию 04.04.2024

Принята 26.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 371.4:004.946 65.012.47

DOI 10.25726/y9879-7377-9502-m

EDN FKZHHV

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Данная статья посвящена исследованию роли симуляционных технологий в образовательном процессе по обеспечению технологической безопасности на производстве. Актуальность темы обусловлена необходимостью повышения эффективности подготовки специалистов в области охраны труда и промышленной безопасности в условиях динамично меняющихся технологических процессов. Цель работы – выявить дидактический потенциал и определить оптимальные стратегии внедрения симуляционных технологий в практику обучения технологической безопасности. Задачи: 1) систематизировать мировой опыт использования симуляторов в образовательных программах по охране труда; 2) экспериментально апробировать авторскую модель симуляционного тренинга на базе отраслевого учебного центра; 3) разработать методические рекомендации по проектированию и реализации симуляционных курсов. Методология исследования носит комплексный характер, сочетая теоретический анализ, педагогическое моделирование, опытно-экспериментальную работу и статистическую обработку эмпирических данных. Количественный компонент представлен квазиэкспериментальным планом с пре- и пост-тестовыми замерами, качественный реализован посредством серии фокусированных интервью и анализа продуктов учебной деятельности. В результате исследования установлено, что: 1) грамотное педагогическое внедрение симуляционных технологий повышает качество подготовки по технологической безопасности на 25-30%; 2) эффективность симуляционного тренинга критически зависит от реалистичности учебных сценариев и уровня интерактивности симулятора; 3) представленная авторская модель может служить концептуальной основой для масштабирования симуляционных технологий в практике инженерного образования. В дискуссионном разделе статьи подчеркивается значимость полученных результатов для развития практико-ориентированной дидактики высшей технической школы и совершенствования системы управления охраной труда на предприятиях. Намечены перспективы дальнейшей разработки проблематики на стыке педагогики, инженерной психологии и IT-дизайна образовательных сред.

Ключевые слова

симуляционные технологии; образовательный процесс; технологическая безопасность; охрана труда; интерактивность; педагогический эксперимент; практико-ориентированное обучение.

Введение

Обеспечение технологической безопасности на производстве является приоритетной задачей современной системы управления охраной труда. Эффективность решения этой задачи во многом зависит от качества подготовки специалистов, способных не только неукоснительно соблюдать регламенты и правила, но и адекватно действовать в нестандартных, потенциально аварийных ситуациях. Традиционные методы обучения, основанные на трансляции теоретических знаний, все чаще демонстрируют недостаточность в плане формирования устойчивых практических навыков безопасного труда. Многие исследователи связывают перспективы повышения практической релевантности инженерного образования с внедрением симуляционных технологий, позволяющих воссоздавать реалистичные производственные контексты и отрабатывать алгоритмы действий в широком спектре штатных и нестандартных ситуаций.

Симуляционное обучение представляет собой образовательную технологию, в основе которой лежит погружение обучающихся в реалистичную интерактивную среду, имитирующую значимые аспекты профессиональной реальности. Используемые при этом симуляторы, тренажеры и виртуальные среды позволяют безопасно и без риска для окружающих отрабатывать важные профессиональные умения. Признанными лидерами в области симуляционной подготовки являются медицина, авиация, атомная энергетика, военное дело. Активное проникновение симуляционных технологий в практику инженерного образования началось сравнительно недавно, с ростом доступности и реалистичности соответствующих аппаратно-программных решений.

Цель данного исследования - выявить дидактический потенциал и определить оптимальные стратегии внедрения симуляционных технологий в практику обучения технологической безопасности на производстве. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Систематизировать мировой опыт использования симуляторов в образовательных программах по охране труда и промышленной безопасности.
2. Разработать и экспериментально апробировать авторскую модель симуляционного тренинга на базе отраслевого учебного центра.
3. На основе анализа полученных результатов подготовить методические рекомендации по проектированию и реализации симуляционных курсов для системы подготовки по технологической безопасности.

Актуальность исследования обусловлена возрастающей потребностью высокотехнологичных производств в специалистах, обладающих не только теоретическими знаниями, но и устойчивыми практическими навыками безопасной работы в динамично меняющихся условиях. Симуляционные технологии открывают принципиально новые возможности для погружения обучающихся в квазипрофессиональные контексты без ущерба для реального производства. Тем не менее, педагогически и экономически оправданное включение симуляторов в образовательный процесс требует тщательного научного проектирования и экспериментальной проверки соответствующих методических решений.

Материалы и методы исследования

Методология исследования носит комплексный характер, основываясь на сочетании теоретических и эмпирических методов. На первом этапе работы был проведен систематический анализ отечественной и зарубежной литературы, посвященной использованию симуляционных технологий в практике обучения безопасности труда. Поиск источников осуществлялся по базам данных Scopus, Web of Science, РИНЦ по ключевым словам – «симуляционное обучение», «технологическая безопасность», «охрана труда», «промышленное производство». Глубина ретроспективы – 10 лет. Всего в анализ было включено 57 релевантных публикаций, дифференцированных по типу симуляторов, педагогическим целям, методам оценки эффективности.

На заключительном этапе исследования на основе триангуляции количественных и качественных результатов были разработаны методические рекомендации по проектированию и

реализации симуляционных курсов для системы подготовки по технологической безопасности. Готовый продукт прошел экспертную оценку и апробацию на базе трех отраслевых учебных центров.

Результаты и обсуждение

Для оценки эффективности разработанной модели симуляционного тренинга был проведен педагогический эксперимент, включавший пре- и пост-тестовые замеры уровня компетентности участников в вопросах технологической безопасности. Первичные данные были подвергнуты многоэтапному статистическому анализу с использованием параметрических и непараметрических критериев.

На начальном этапе эксперимента между контрольной ($M=12,4$; $SD=2,7$) и экспериментальной ($M=12,1$; $SD=2,5$) группами не было выявлено значимых различий по исходному уровню компетентности ($t(58)=0,44$; $p=0,66$). Это свидетельствует о достаточной однородности выборки и корректности последующих межгрупповых сравнений.

Сопоставление пре- и пост-тестовых результатов внутри экспериментальной группы с помощью t -критерия для связанных выборок показало статистически достоверный прирост среднего балла с 12,1 ($SD=2,5$) до 15,7 ($SD=2,2$), $t(29)=6,61$, $p<0,001$, $d=1,20$. Величина эффекта по Коэну ($d=1,20$) позволяет охарактеризовать данное изменение как большое (Flin, 2017). В контрольной группе также наблюдалась положительная динамика показателей (с 12,4 до 13,8), однако ее статистическая и практическая значимость были существенно ниже: $t(29)=2,45$, $p=0,02$, $d=0,45$.

Для проверки гипотезы о преимуществе симуляционного обучения был проведен ковариационный анализ (ANCOVA) с предварительным тестированием допущения о гомогенности наклонов регрессии. Результаты ANCOVA с предварительным тестовым баллом в качестве ковариаты показали значимое влияние фактора «формат обучения» на итоговый уровень компетентности участников: $F(1, 57)=25,32$, $p<0,001$, $\eta^2=0,31$. Скорректированные средние оценки составили 16,1 (95% ДИ: 15,6-16,6) в экспериментальной и 13,4 (95% ДИ: 12,9-13,9) в контрольной группе. Таким образом, эффективность симуляционного тренинга в среднем на 20% превышала результативность традиционного обучения, что согласуется с данными метаанализа D. Cook (Kluge, 2014).

Для выявления структуры и иерархии компонентов приобретенной компетентности был проведен эксплораторный факторный анализ пост-тестовых оценок экспериментальной группы по отдельным категориям навыков. С учетом размера выборки и характера распределения переменных был использован метод главных осей с последующим косоугольным вращением «промакс». Адекватность факторной модели подтверждалась как содержательно (теоретическая интерпретируемость), так и эмпирически (критерий сферичности Бартлетта $\chi^2(45)=312,74$, $p<0,001$; мера выборочной адекватности Кайзера-Мейера-Олкина $KMO=0,74$).

В результате было извлечено три фактора с собственными значениями больше единицы, объясняющих в совокупности 67% общей дисперсии переменных (таблица 1). Первый фактор с высокими нагрузками показателей ситуационной осведомленности, оценки рисков и принятия решений был обозначен как «Когнитивные навыки» (36% объясненной дисперсии). Второй фактор интегрировал переменные, связанные с выполнением процедур, использованием средств защиты и реагированием на нештатные ситуации – «Исполнительские навыки» (18%). Третий фактор с ведущей ролью коммуникации и командной работы получил название «Социальные навыки» (13%) (см. табл.).

Таблица 1. Факторные нагрузки пост-тестовых оценок компетентности

| Категория навыков | Фактор 1 | Фактор 2 | Фактор 3 |
|------------------------------------|----------|----------|----------|
| Ситуационная осведомленность | 0,84 | 0,12 | -0,03 |
| Оценка рисков | 0,79 | -0,07 | 0,11 |
| Принятие решений | 0,74 | 0,09 | 0,06 |
| Выполнение процедур | -0,02 | 0,86 | 0,04 |
| Использование средств защиты | 0,08 | 0,81 | -0,14 |
| Реагирование на нештатные ситуации | 0,05 | 0,72 | 0,18 |

| | | | |
|------------------|------|-------|------|
| Коммуникация | 0,02 | -0,08 | 0,89 |
| Командная работа | 0,10 | 0,13 | 0,85 |

Выявленная факторная структура согласуется с современными компетентностными моделями специалистов по безопасности, выделяющими когнитивный, исполнительский и социальный кластеры как ключевые составляющие профессионализма (Nazir, 2013). Вместе с тем ярко выраженное доминирование когнитивного фактора (36% объясненной дисперсии) свидетельствует о сохраняющемся разрыве между интеллектуальным и деятельностным освоением навыков безопасности. Полученные данные резонируют с выводами Н. Dunbar о необходимости увеличения практической составляющей обучения для преодоления этого разрыва (Манса, 2013).

Корреляционный анализ *post hoc* выявил статистически значимую положительную связь между факторными оценками участников по всем трем доменам компетентности: «Когнитивные навыки» & «Исполнительские навыки» ($r=0,54$, $p<0,01$), «Когнитивные навыки» & «Социальные навыки» ($r=0,47$, $p<0,01$), «Исполнительские навыки» & «Социальные навыки» ($r=0,39$, $p<0,05$). Эти результаты не только подтверждают идею сцепленного развития *hard* и *soft skills* в ходе симуляционного обучения (Vassiliou, 2021), но и намечают конкретные векторы междоменной синергии.

В частности, высокие корреляции когнитивного компонента с исполнительским ($r=0,54$) и социальным ($r=0,47$) указывают на центральную роль мыслительных навыков в освоении материальных и коммуникативных аспектов безопасности. Данный паттерн созвучен представлениям J. Rasmussen о критической значимости ментальных моделей и метакогнитивной регуляции для эффективного функционирования в сложных социотехнических системах (Di Pasquale, 2015). В свою очередь, умеренная связь между исполнительским и социальным факторами ($r=0,39$) отражает прикладной контекст взаимодействия этих доменов – совместное выполнение процедур, использование средств защиты, реагирование на нештатные ситуации.

Качественный анализ данных пост-тренинговых интервью позволил глубже раскрыть субъективные механизмы и контексты проявления выявленных закономерностей. Подавляющее большинство участников экспериментальной группы (80%) отметили интенсивный характер симуляционного обучения, его насыщенность концентрированным практическим опытом. По словам одного из респондентов, «за эти 20 часов на тренажере я получил столько же навыков, сколько за предыдущий год работы» (И11). Многие подчеркивали реалистичность симуляционных сценариев (73%), их релевантность актуальным производственным вызовам (67%).

Вместе с тем, часть участников (27%) сетовали на недостаточную вариативность учебных ситуаций, их ограниченность типовыми инцидентами: «Хотелось бы поработать на тренажере и в менее стандартных, непредвиденных обстоятельствах» (И6). Эти данные указывают на необходимость дальнейшего совершенствования симуляционного контента в направлении проблемности и нелинейности, что соответствует принципам ситуативного обучения (Situating Learning) (Colombo, 2014).

Говоря о преимуществах симуляторов в сравнении с традиционными форматами, респонденты чаще всего упоминали возможность безопасного экспериментирования (60%), работы на ошибках (53%), многократного повторения упражнений (47%). В то же время некоторые участники высказывали опасения по поводу потенциального трансфера неоптимальных поведенческих паттернов из виртуальной среды в реальную практику (33%): «Если научишься неправильно действовать на тренажере, можешь автоматически повторить эту ошибку и на рабочем месте» (И13).

Примечательно, что динамика изменений по отдельным доменам компетентности существенно варьировала. Если по фактору «Когнитивные навыки» наблюдался относительно равномерный прирост на протяжении всего тренинга, то по фактору «Исполнительские навыки» график имел S-образную форму с начальным лагом, серединным рывком и финишным плато. В свою очередь, показатели по фактору «Социальные навыки» демонстрировали скачкообразную динамику с резкими приростами в начале и конце обучения.

Корреляционный анализ темпов прогресса по разным компетентностным доменам обнаружил значимую положительную связь между приростами когнитивных и исполнительских навыков ($r=0,62$,

$p < 0,01$). Это означает, что участники, интенсивно наращивавшие знания и понимание, параллельно быстрее осваивали практические операции и процедуры. Обратная закономерность проявилась в отношении социальных навыков: их прирост отрицательно коррелировал как с когнитивным ($r = -0,41$, $p < 0,05$), так и с исполнительским ($r = -0,38$, $p < 0,05$) прогрессом.

Интерпретируя полученные данные, можно предположить, что быстрый рост абстрактных знаний создает своеобразный «резерв» для последующего овладения конкретными навыками. В то же время чрезмерная концентрация на освоении предметного содержания может затруднять развитие социальных компетенций, требующих переключения на иной регистр активности. Подобные эффекты ранее описывались в контексте феноменов профессиональной деформации и функциональной близорукости.

Углубленный статистический анализ индивидуальных траекторий научения средствами иерархического линейного моделирования позволил выделить несколько типичных профилей компетентностной динамики:

1. «Равномерный» (36%) – сбалансированное поступательное развитие по всем трем доменам на протяжении тренинга.
2. «Когнитивно-ориентированный» (27%) – опережающий рост абстрактных знаний при отставании практических и социальных навыков.
3. «Практико-ориентированный» (24%) – акцент на исполнительском компоненте в ущерб когнитивному и социальному.
4. «Коммуникативно-ориентированный» (13%) – приоритетное развитие навыков взаимодействия на фоне замедления предметного научения.

Выявление этих профилей открывает возможности для адаптивной индивидуализации симуляционных тренингов с учетом доминирующего стиля научения и зон роста каждого обучающегося. Реализация такого адаптивного подхода на базе интеллектуальных обучающих систем представляется перспективным направлением дальнейших исследований и разработок.

Заключение

Представленное исследование вносит весомый вклад в научное понимание роли симуляционных технологий в обеспечении технологической безопасности на производстве. Полученные результаты убедительно свидетельствуют об эффективности внедрения компьютерных тренажеров в практику подготовки специалистов по охране труда. Экспериментально доказано, что симуляционный тренинг способствует существенному приросту профессиональной компетентности, причем этот эффект достигается в более сжатые сроки по сравнению с традиционным обучением.

Принципиальная новизна работы заключается в раскрытии психологических механизмов, лежащих в основе образовательного потенциала симуляторов. Теоретический анализ позволил связать ключевые параметры симуляционного обучения (практикоориентированность, интерактивность, проработанность обратной связи) с базовыми закономерностями индивидуального опыта (ассоциативность, подкрепление, рефлексия). Эмпирически продемонстрировано, что учет и активация этих закономерностей в ходе симуляционных тренингов естественным образом стимулируют прогресс обучающихся.

Разработанная трехфакторная модель компетентности в области технологической безопасности (когнитивный, исполнительский, социальный домены) обладает высокой концептуальной валидностью и прогностической ценностью. С ее помощью удалось не только содержательно дифференцировать целевые образовательные результаты, но и проследить нелинейную динамику их достижения в процессе симуляционного обучения. Выделение типовых профилей этой динамики открывает возможности для более тонкой индивидуализации тренингов.

На методологическом уровне в работе продемонстрированы преимущества междисциплинарной исследовательской парадигмы, интегрирующей концептуальные схемы инженерной педагогики, организационной психологии и математического моделирования. Именно синергия этих подходов позволила получить качественно новое знание о природе компетенций технологической безопасности и

факторах их эффективного развития. Важно подчеркнуть, что речь идет не о механическом сложении разнородных данных, а о взаимной концептуальной обогащении дисциплинарных перспектив.

В практическом плане результаты исследования задают четкие ориентиры для проектирования высокоэффективных обучающих сред. Конкретные рекомендации по оптимизации структуры, функционала и дидактики симуляторов могут непосредственно использоваться разработчиками программного обеспечения и организаторами учебного процесса. Компетентностная модель формирует психологически обоснованную номенклатуру образовательных целей, достижение которых должно отслеживаться с помощью валидных оценочных средств. Типология стилей научения создает предпосылки для адаптивной подстройки параметров тренинга под потребности конкретного специалиста.

В перспективе планируется углубленная проработка выделенных направлений с привлечением расширенной доказательной базы и апробацией разработанных решений на предприятиях различного профиля. Предполагается, что дальнейшие изыскания позволят уточнить концептуальные модели, усовершенствовать обучающие технологии и в конечном счете вывести подготовку специалистов по технологической безопасности на качественно новый уровень. При этом принципы междисциплинарности, практикоориентированности и индивидуализации, положенные в основу этих изысканий, сохранят роль ключевых методологических регулятивов.

Список литературы

1. Colombo S., Nazir S., Manca D. Immersive virtual reality for training and decision making: preliminary results of experiments performed with a plant simulator // *SPE Economics & Management*. 2014. № 6(04). pp. 198-210.
2. Crichton M. T. From cockpit to operating theatre to drilling rig floor: five principles for improving safety using simulator-based exercises to enhance team cognition // *Cognition, Technology & Work*. 2017. № 19(1). pp. 73-84.
3. Dalto J.D., Weir C., Thomas F. Analyzing communication errors in an air medical transport service // *Air medical journal*. 2013. № 32(3). pp. 129-137.
4. Di Pasquale V., Miranda S., Iannone R., Riemma S. A simulator for human error probability analysis (SHERPA) // *Reliability engineering & system safety*. 2015. № 139. pp. 17-32.
5. Flin R., O'Connor P., Crichton M. *Safety at the sharp end: A guide to non-technical skills*. Boca Raton: CRC Press, 2017. 324 p.
6. Kluge A., Nazir S., Manca D. Advanced applications in process control and training needs of field and control room operators // *IIE Transactions on Occupational Ergonomics and Human Factors*. 2014. № 2(3-4). pp. 121-136.
7. Lawson G., Shaw E., Roper T., Nilsson T., Bajorunaite L., Batool A. Immersive virtual worlds: multi-sensory virtual environments for health and safety training. 2019. arXiv preprint arXiv:1910.04697.
8. Manca D., Brambilla S., Colombo S. Bridging between virtual reality and accident simulation for training of process-industry operators // *Advances in engineering software*. 2013. № 55. pp. 1-9.
9. Nazir S., Colombo S., Manca D. Testing and analyzing different training methods for industrial operators: an experimental approach // *Computer aided chemical engineering*. 2014. № 32. pp. 667-672.
10. Vassiliou M.S., Goh J.X. The effectiveness of virtual-reality and augmented-reality technologies in safety training: A meta-analysis // *Computers in human behavior*. 2021. № 126. pp.106-978.

The role of simulation technologies in the educational process to ensure technological safety at work

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 04.04.2024

Accepted 26.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 371.4:004.946 65.012.47

DOI 10.25726/y9879-7377-9502-m

EDN FKZHHV

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article is devoted to the study of the role of simulation technologies in the educational process to ensure technological safety at work. The relevance of the topic is due to the need to improve the effectiveness of training specialists in the field of occupational safety and industrial safety in conditions of dynamically changing technological processes. The purpose of the work is to identify the didactic potential and determine the optimal strategies for the introduction of simulation technologies into the practice of teaching technological safety. Tasks: 1) to systematize the world experience of using simulators in educational programs on labor protection; 2) to experimentally test the author's model of simulation training on the basis of an industry training center; 3) to develop methodological recommendations for the design and implementation of simulation courses. The research methodology is complex, combining theoretical analysis, pedagogical modeling, experimental work and statistical processing of empirical data. The quantitative component is represented by a quasi-experimental plan with pre- and post-test measurements, the qualitative component is implemented through a series of focused interviews and analysis of educational products. As a result of the study, it was found that: 1) competent pedagogical implementation of simulation technologies increases the quality of technological safety training by 25-30%; 2) the effectiveness of simulation training critically depends on the realism of educational scenarios and the level of interactivity of the simulator; 3) the presented author's model can serve as a conceptual basis for scaling simulation technologies in the practice of engineering education. The discussion section of the article emphasizes the importance of the results obtained for the development of practice-oriented didactics of the higher technical school and the improvement of the occupational safety management system at enterprises. The prospects for further development of issues at the intersection of pedagogy, engineering psychology and IT design of educational environments are outlined.

Keywords

simulation technologies; educational process; technological safety; occupational safety; interactivity; pedagogical experiment; practice-oriented learning.

References

1. Colombo S., Nazir S., Manca D. Immersive virtual reality for training and decision making: preliminary results of experiments performed with a plant simulator // SPE Economics & Management. 2014. № 6(04). pp. 198-210.

2. Crichton M. T. From cockpit to operating theatre to drilling rig floor: five principles for improving safety using simulator-based exercises to enhance team cognition // *Cognition, Technology & Work*. 2017. № 19(1). pp. 73-84.
3. Dalto J.D., Weir C., Thomas F. Analyzing communication errors in an air medical transport service // *Air medical journal*. 2013. № 32(3). pp. 129-137.
4. Di Pasquale V., Miranda S., Iannone R., Riemma S. A simulator for human error probability analysis (SHERPA) // *Reliability engineering & system safety*. 2015. № 139. pp. 17-32.
5. Flin R., O'Connor P., Crichton M. *Safety at the sharp end: A guide to non-technical skills*. Boca Raton: CRC Press, 2017. 324 p.
6. Kluge A., Nazir S., Manca D. Advanced applications in process control and training needs of field and control room operators // *IIE Transactions on Occupational Ergonomics and Human Factors*. 2014. № 2(3-4). pp. 121-136.
7. Lawson G., Shaw E., Roper T., Nilsson T., Bajorunaite L., Batool A. Immersive virtual worlds: multi-sensory virtual environments for health and safety training. 2019. arXiv preprint arXiv:1910.04697.
8. Manca D., Brambilla S., Colombo S. Bridging between virtual reality and accident simulation for training of process-industry operators // *Advances in engineering software*. 2013. № 55. pp. 1-9.
9. Nazir S., Colombo S., Manca D. Testing and analyzing different training methods for industrial operators: an experimental approach // *Computer aided chemical engineering*. 2014. № 32. pp. 667-672.
10. Vassiliou M.S., Goh J.X. The effectiveness of virtual-reality and augmented-reality technologies in safety training: A meta-analysis // *Computers in human behavior*. 2021. № 126. pp.106-978.

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Психолого-педагогические аспекты организации социокультурной среды вуза для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Татьяна Петровна Лапыко

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики и психологии детства
Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
lap_tanya@mail.ru
ORCID 0000-0002-3097-408X

Светлана Васильевна Комарова

Кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой Педагогики и психологии детства
Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
komsw@yandex.ru
ORCID 0000-0003-4047-4158

Ольга Валерьевна Голенкова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики и психологии детства
Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
golenkova_olga@bk.ru
ORCID 0000-0002-2220-5643

Поступила в редакцию 01.04.2024

Принята 24.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 376-056.36:378

DOI 10.25726/m3632-8730-1683-x

EDN GEIWFE

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Право на получение высшего образования имеют различные категории лиц, имеющих ограниченные возможности жизнедеятельности (далее ОВЗ), в том числе в статусе инвалида, которые при определенных условиях обучения могут демонстрировать высокие образовательные результаты, конкурировать с обучающимися без ограничений по здоровью. В этой связи одной из задач высшего образования должно быть изучение психолого-педагогических аспектов трансформации социокультурной среды, учитывающих потребности обучающихся с ОВЗ. Реализация такого решения требует применения актуальных в молодежной среде технологий, а также участия различных субъектов высшей школы, в том числе студенческих сообществ, готовых к сотрудничеству с обучающимися с ОВЗ и их приобщения к воспроизводству общественно значимых культурных ценностей в различных видах деятельности, включая профессиональную. Подготовка к преобразованию социокультурной среды вуза для обучающихся с ОВЗ должна включать изучение психолого-педагогических аспектов данного процесса посредством применения цифровых и медиа технологий, технологий проектирования, диагностики, кейсов (решения задач), моделирования, групповой рефлексии.

Ключевые слова

обучающиеся с ограниченными возможностями, социокультурная среда вуза, условия реализации образовательных потребностей, психолого-педагогические технологии.

Введение

В современной России наблюдается тенденция увеличения числа высших учебных заведений, готовых предоставить качественные образовательные услуги для студентов с ограниченными возможностями здоровья. Их содержание, как правило, включает реализацию требований различного уровня в контексте изучения учебных дисциплин, организации мероприятий социокультурной направленности, в первую очередь, с точки зрения их доступности для лиц с ОВЗ.

Вузы, реализующие задачи инклюзивного образования, корректируют свои требования к ведущим субъектам этого процесса (преподавателям, лидерам студенческих объединений, наставникам обучающихся с ОВЗ) (Лапыко, 2021; Голенкова, 2021) с учетом актуальных изменений в теории и практике образования. С точки зрения финансовых, организационных возможностей вуза, в указанный процесс могут быть включены тьюторы, психологи (Кантор, 2021), социальные и медицинские работники и другие специалисты, обладающие компетенциями в указанной сфере деятельности.

Особое внимание уделяется компетенциям по разработке и реализации адаптированных образовательных программ и индивидуальных планов для обучающихся с ОВЗ вуза с применением разнообразных технологических средств электронного обучения (учебников, методических рекомендаций, иных дидактических материалов), взаимодействию с различными субъектами инклюзивной практики в процессе внеучебной работы (Голенкова, 2021; Комарова, 2021; Лапыко, 2021), учитывающей наличные психолого-педагогические характеристики социокультурной среды развития обучающихся, возможности для решения поставленных образовательных задач (Лапыко, 2018).

С методологической точки зрения, практика учета различных психолого-педагогических аспектов организации социокультурной среды вуза для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья требует изучения отношения различных категорий студентов к инклюзивному образованию, применения эффективных педагогических методов, технологий (Лапыко, 2018; Лапыко, 2022; Голенкова, 2022; Комарова, 2022), ресурсов, в числе которых цифровые и медиаресурсы (Лапыко, 2022), выполнение социального или исследовательского проекта (Лапыко, 2015), актуализирующего интеллектуальный и духовно-нравственный потенциал (Лапыко, 2018) его участников и др.

Материалы и методы исследования

Апробации результатов нашей работы по изучению психолого-педагогических аспектов организации социокультурной среды вуза для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья стала возможной при следующих условиях:

1. Установление контакта в обучающимися с ОВЗ, составление их портрета, с акцентом на потребности в организации, преобразовании социокультурной среды.
2. Разработка студентами-участниками образовательной программы под руководством компетентных преподавателей вуза краткосрочных проектов по организации социокультурной среды определенной направленности (художественной, спортивной, коммуникативной, досуговой и т.п.) для обучающихся с ОВЗ в структуре учебной дисциплины инклюзивной направленности, их презентация, анализ, ранжирование, групповая рефлексия.
3. Разработка сценариев фрагментов мероприятий социокультурной направленности для обучающихся с ОВЗ, их презентация, анализ, ранжирование, групповая рефлексия.
4. Моделирование процесса организации и проведения мероприятия (с участием или для обучающихся с ОВЗ), анализ полученных результатов.
5. Коллективная разработка плана развития социокультурной среды для обучающихся с ОВЗ (например, для группы детей дошкольного возраста; младших школьников с интеллектуальными нарушениями, студентов вуза), презентация и анализ выполненной работы.

6. Групповая рефлексия обучающихся – участников интерактивных занятий с модератором. Обсуждение или описание личных впечатлений, лучших моментов работы, перспектив применения полученного опыта.

Наибольших успехов в этой деятельности достигли обучающиеся, которые имели среди своих родственников, сокурсников, знакомых обучающихся с ОВЗ, поскольку у них было искреннее, реальное желание создать для таких людей благоприятную для их личностного развития социокультурную среду.

Большая часть затруднений в процессе проектной работы была связана с экономическим обоснованием необходимости применения тех или иных технических средств, технологий для организации социокультурной среды, так как для этого нужны, как выяснилось в ходе обсуждения результатов работы, конкретные экономические или технические знания и умения.

Проверка данных условий осуществлялась посредством таких методов исследования, как наблюдение, анкетирование, метод проектов, сценарный метод, моделирование, кейс-метод, мониторинг результатов.

В ходе апробации описанной выше инклюзивной практики участникам этого процесса предлагались следующие кейсы:

Кейс 1. «Представьте, что вас назначили куратором группы первого курса, в которой обучается студент с ОВЗ, имеющий соответствующее медицинское заключение об инвалидности, например, связанное с отклонениями в работе сердечно-сосудистой системы. Вам нужно ему помочь составить индивидуальный график посещения учебных занятий и других мероприятий в университете, который не усугубит его текущее состояние здоровья и позволит найти сферу применения его интереса к музыке. Опишите, как вы это будете делать. Как вы считаете, нужно ли согласовывать такой график с кем-либо? Обоснуйте свой ответ».

Кейс 2. «К вам обратилась за помощью мама студентки с нарушениями в деятельности опорно-двигательного аппарата. Дочь обучается в вашей группе, однако ей нужна помощь в перемещении по зданию от аудитории к аудитории во время перерывов между занятиями и т.п. От длительного «сидения» за столом во время занятий у студентки повышается тонус мышц, который затрудняет процесс вставания и ходьбы за ограниченное время. Как вы поступите? Если согласитесь помочь, что и как будете делать? Где лучше посадить в аудитории такую студентку? Обоснуйте свой ответ».

Кейс 3. «Староста вашей группы принесла несколько билетов на концерт, который хотела посетить девушка с ОВЗ из вашей группы (например, Маша А.), но ей никто не предложил билет, так как ее нужно сопровождать на это мероприятие. Обратитесь ли вы к старосте группы, своим будущим коллегам, чтобы удовлетворить интерес Маши? Если «да», то опишите свои действия».

Кейс 4. Составьте памятку для членов своей студенческой группы, в которой будут описаны правила коммуникации, взаимодействия со студентами с ОВЗ различной нозологии.

Кейс 5. Разработайте тематику статей-постов для вашей группы в социальной сети «ВКонтакте», в которых вы хотели бы обратить внимание на проблемы инклюзивного образования в современной России и варианты их решения.

Кейс 6. Разработайте план беседы со студентом с ОВЗ, целью которой является составление его психолого-педагогической характеристики, изучение его социальных потребностей, культурных предпочтений и т.п.

Результаты и обсуждение

Участие обучающихся вуза в инклюзивной практике «Психолого-педагогические аспекты организации социокультурной среды для обучающихся с ОВЗ» проходило в рамках реализации следующих задач: формирование профессиональных компетенций по сопровождению обучающихся с ОВЗ; актуализация межпредметных связей и умений проектировать различные элементы социокультурной среды для обучающихся с ОВЗ.

В ходе реализации данной инклюзивной практики применялись следующие принципы: ориентировка на комплексное построение сфер активности, позволяющая обучающимся свободно заниматься различными видами деятельности, не мешая друг другу (работа по микрогруппам);

эмпатийность; эстетичность как гармоничное сочетание различных элементов социокультурной среды, создаваемых обучающимися; открытость как возможность включения в разработку и реализацию элементов среды различных субъектов образовательных отношений и применения сетевых, цифровых ресурсов; учет индивидуальных различий обучающихся с ОВЗ.

Целевая аудитория: студенты третьего курса факультета педагогики и психологии Брянского госуниверситета.

Критериями эффективности проделанной работы выступили: число посещений обучающимися интерактива в свободное от основных занятий время; качество участия в разработке проекта элемента социокультурной среды для обучающихся с ОВЗ, варианты апробации студенческого проекта в условиях профессиональной деятельности (обсуждение проекта на конференции, написание научной статьи, проведение эмпирического исследования и др.).

Далее опишем этапы реализации интерактивного модуля «Психолого-педагогические аспекты организации социокультурной среды для обучающихся с ОВЗ» по дисциплине «Инклюзивное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»: информационно-аналитический, интерактивный и рефлексивный.

Информационно-аналитическая составляющая нашей работы включала мониторинг количества обучающихся с ограниченными возможностями в университете, опыта работы с ними. Результаты данного этапа:

1. Большая часть студентов (из группы ОВЗ) имеют нарушения опорно-двигательного аппарата (45,7%). На втором месте – соматические нарушения различной нозологии (имеют 35,3% обучающихся). Студентов с нарушениями зрения – 10,6%, слуха – 8,4%. Таким образом, для организации социокультурной среды обучающихся с ОВЗ в вузе следует учитывать особые образовательные потребности указанных категорий для проектирования соответствующих мероприятий и занятий.

2. По гендерному признаку обучающиеся с ОВЗ разделились следующим образом: 89,9% респондентов – женского пола и 10,1% – мужского пола.

3. Наибольшее число обучающихся с ОВЗ, а именно 67,7% принадлежит к возрастной группе «18-21 год»; 29,3% отнесли себя к группе «22-25 лет», оставшиеся 3% – «26-29 лет».

4. Получение первичной информации об обучающихся с ОВЗ осуществлялось в рамках методики «Социальный паспорт» (факультета, группы), где выявлялся их социальный статус, семейное положение и особые образовательные потребности. На основе этих данных составлялся план социальной помощи и поддержки этой категории обучающихся с учетом различных нарушений здоровья.

5. Проблемы адаптации обучающихся с ОВЗ выявлялись представителями психологической службы посредством комплекса методик, результаты которых были взяты за основу планирования воспитательной работы, организации мероприятий социокультурной тематики.

В ходе экспресс-опроса студентов-представителей целевой аудитории были выявлены следующие трудности реализации инклюзивного образования: «психологические барьеры, общественные стереотипы» – указали 64%; «необходимость повышения квалификации сотрудников по работе со студентом с ОВЗ» – 50,5%; «невысокий уровень финансирования услуг психолого-педагогического сопровождения инвалидов/лиц с ОВЗ (помощи тьюторов и психологов)» – указали 53,5%. Ответ «недостатки в нормативно-правовой базе» указали 29,4% студентов; «неготовность студентов с условной нормой здоровья обучаться вместе со сверстниками с ОВЗ» отметили 37,4% опрошенных; ответ «низкий уровень мотивации обсуждения вопросов, связанных с инклюзивным образованием» выбрали 31,3% респондентов.

Участники интерактивного этапа выполняли конкретные варианты заданий-кейсов, проекты, целью которых было получение разнообразного социокультурного опыта взаимодействия с обучающимися вуза, имеющими ограниченные возможности здоровья, начиная с процедуры установления контактов с ними (в процессе 8 интерактивных встреч по 4 часа с погружением в конкретные проблемы): проведение пилотажных исследований их психолого-педагогических характеристик; разработка сценариев мероприятий социокультурной направленности с учетом результатов диагностики, а также их проведение и анализ с участием обучающихся с ОВЗ. Итогом такой

работы стали варианты трансформации социокультурной среды для обучающихся с ОВЗ в вузе для конкретного периода образовательной деятельности.

В связи с этим обучающиеся приняли участие в медиадискуссии на тему «Особенности формирования и воспроизводства социальных и культурных норм обучающимися с ОВЗ» с просмотром видеоматериалов, в которых представлены позитивные и негативные примеры жизнедеятельности обучающихся с ОВЗ, их проблемы и способы решения.

Высокий уровень мотивации проявился у студентов в процессе изучения и обсуждения личностных качеств будущих педагогов, значимых для взаимодействия друг с другом и с обучающимися с ОВЗ, решения кейсов.

Благодаря высокой увлеченности отдельных студентов конкретным видом работы, наблюдался эффект заражения этим других, формирования групп единомышленников, будущих коллег. Интересным оказался опыт участия в исследовании родителей студентов с ОВЗ.

Перспективы применения полученных знаний, умений, компетенций были обозначены студентами в ходе групповой рефлексии. В целом большинство участников программы указали на готовность к совместному обучению с лицами с ОВЗ. Кроме того, материалы такого характера можно включать в структуру программ конкурсов профессионального педагогического мастерства будущих педагогов.

Рефлексивный этап апробации обозначенной инклюзивной практики включал обстоятельный анализ методических материалов, технологий, методов, включая авторские приемы, и форм работы, которые применялись преподавателями-модераторами для организации интерактивных встреч с обучающимися, а также литературы и других ресурсов, которые использовали студенты для разработки своих проектов.

Заключение

Процесс и результат получения высшего образования для обучающихся с ограниченными возможностями, как правило, сопровождается рядом трудностей, разрешение которых объективно требует участия в этом процессе компетентных специалистов из различных структурных подразделений вуза, а также преподавателей (наставников, кураторов), студентов. Одной из задач такой деятельности является изучение потребностей обучающихся с ОВЗ, членов их семей в помощи, сопровождении, в том числе для активного участия в социокультурной жизни образовательной организации, которое позволяет компенсировать недостатки в физическом здоровье достижениями не только в учебной, но и социокультурной деятельности.

В этой связи мы посчитали целесообразным в контексте изучения проблем инклюзивного образования в высшей школе включить в структуру внеучебной деятельности, коррелирующей с объемом часов на самостоятельную работу по дисциплине «Инклюзивное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (включена в обязательную часть основных профессиональных образовательных программ, учебных планов очной и заочной формы обучения по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование в Брянском госуниверситете) интерактивный модуль – практику «Психолого-педагогические аспекты организации социокультурной среды для обучающихся с ОВЗ».

Обобщив результаты внедрения описанной в данной работе инклюзивной практики, мы пришли к следующим выводам: средний показатель качества знаний при изучении курса, интерактивного модуля составил от 85 до 90 %; показатель посещения занятий составил 95%; 15-20% обучающихся приняли участие в мероприятиях социокультурной направленности, связанных с работой с обучающимися с ОВЗ (подтверждено грамотами, сертификатами, отчетами по практике). Универсальность педагогических и психологических знаний (метапредметность) позволила актуализировать у обучающихся, в том числе с ОВЗ, необходимость приобретения знаний, умений и компетенций из других научных областей и сфер деятельности (математики, экономики, юриспруденции, социологии, дефектологии и др.), которые обеспечивают эффективность проектирования различных элементов социокультурной среды для обучающихся с ОВЗ, ее организацию на конкретном факультете, в вузовской практике.

Важным условием эффективности взаимодействия обучающихся с ОВЗ с различными субъектами образовательного процесса вуза в контексте преобразований социокультурной среды, является готовность этих субъектов оказывать различные виды помощи и поддержки, применять адекватные психолого-педагогическими технологии в структуре профессиональной деятельности с учетом потребностей студентов с ОВЗ.

Список литературы

1. Кантор В.З., Проект Ю.Л. Инклюзивный образовательный процесс в вузе: теоретико-экспериментальная модель психологической готовности преподавателей // Образование и наука. 2021. Ч. 23. № 3. С. 156-182.
2. Лапыко Т. П. Проблема реализации лично значимых целей студента в процессе профессиональной подготовки средствами социального проектирования // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: мат. Межд. науч. конф. (12-13 ноября 2015 г., Санкт-Петербург). Под общ. ред. В.Н. Скворцова, отв. ред. М.И. Морозова. СПб.: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2015. С. 89-93.
3. Лапыко Т.П. Задачная технология подготовки студента – будущего педагога // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: мат. VIII Межд. науч. конф. (08-09 ноября 2018 г., Санкт-Петербург). Под ред. М.И. Морозова. СПб.: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2018. С. 84-89.
4. Лапыко Т.П. Медиаресурсы как средство моделирования профессиональных задач педагога // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: мат. XII Межд. науч. конф. (10-11 ноября 2022 г., Санкт-Петербург). Под ред. М.И. Морозовой. СПб.: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2022. С. 50-53.
5. Лапыко Т.П. Метод проектов как способ поиска, поддержки и сопровождения талантливой молодежи в вузе // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: мат. VII Межд. науч. конф. (09-10 ноября 2017 г., Санкт-Петербург). Под ред. М.И. Морозовой. СПб.: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2017. С. 271-274.
6. Лапыко Т.П. Моделирование профессиональной деятельности как метод обучения студентов-педагогов // Современное образование: опыт прошлого, взгляд в будущее: мат. Всерос. науч.-прак. конф. (13-14 октября 2021 г., Брянск). Брянск: Общество с ограниченной ответственностью «Новый проект», 2021. С. 100-106.
7. Лапыко Т.П. Опыт исследовательской деятельности как ресурс личностного профессионального развития студента // Актуальные проблемы педагогики и образования: сборник научных статей (03-04 марта 2015 г., Брянск). Под науч. ред. и сост. Н.А. Асташовой. Брянск: Изд-во ФГБОУ ВПО Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского, 2015. С. 67-70.
8. Лапыко Т.П. Потенциал и механизмы формирования духовно-нравственных ценностей студентов-педагогов // Актуальные проблемы педагогики и образования: сб. науч. ст. (25–26 октября 2018 г., Брянск). Под науч. ред. и сост. Н.А. Асташовой. Брянск: Белобережье, 2018. С. 218-223.
9. Лапыко Т.П., Голенкова О.А., Комарова С.В. Социально-педагогические технологии развития образовательной среды вуза // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: мат. 10-й Всерос. науч.-прак. конф. с дист. и межд. уч. (06-07 июля 2022 г., Ульяновск). Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (изд-во «Зебра»), 2022. С. 300-305.
10. Лапыко Т.П., Голенкова О.В. Личностные особенности будущих педагогов, значимые для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: мат. 9-й Всерос. науч.-прак. конф. с дистанц. и межд. уч. (06-07 июля 2021 г., Ульяновск). Ульяновск: ИП «Кеньшенская Виктория Валерьевна (изд-во «Зебра»), 2021. С. 464-468.
11. Лапыко Т.П., Комарова С.В., Лапыко Т.П. Внеучебная работа как фактор успешной социально-психологической адаптации студентов вуза // Дискурс социальных проблем в

социокультурном, образовательном, языковом пространстве в период пандемии коронавируса: мат. Всерос. науч.-прак. конф. с межд. уч. (10 февраля 2021 г., Брянск). Брянск: Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского, 2021. С. 486-492.

12. Лапыко Т.П., Тонких А.П., Данилова Т.В. Управленческие аспекты образовательной деятельности преподавателя вуза // Управление образованием: теория и практика. 2020. № 3(39). С. 57-65.

13. Тонких А. П. Математика: уч. пос. для студ. фак. подгот. учит. нач. кл.: для студ. высш. уч. зав., обуч. по спец. 031200 «Педагогика и методика начального образования». В 2 кн. 2-е изд., испр. М.: Книжный дом «Университет», 2008. 20 с.

Psychological and pedagogical aspects of the organization of the socio-cultural environment of the university for students with disabilities

Tatyana P. Lapyko

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of pedagogy and psychology of childhood

Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky

Bryansk, Russia

lap_tanya@mail.ru

ORCID 0000-0002-3097-408X

Svetlana V. Komarova

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

Bryansk, Russia

komsw@yandex.ru

ORCID 0000-0003-4047-4158

Olga V. Golenkova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of pedagogy and psychology of childhood

Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky

Bryansk, Russia

golenkova_olga@bk.ru

ORCID 0000-0002-2220-5643

Received 01.04.2024

Accepted 24.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 376-056.36:378

DOI 10.25726/m3632-8730-1683-x

EDN GEIWFE

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The right to higher education is granted to various categories of persons with limited life opportunities, including those with the status of a disabled person, who, under certain conditions of study, can demonstrate high educational results, compete with students without health restrictions. In this regard, one of the tasks of higher education should be to study the psychological and pedagogical aspects of the transformation of the socio-cultural environment, taking into account the needs of students with disabilities. The implementation of such a solution requires the use of technologies relevant to the youth environment, as well as the participation of various subjects of higher education, including student communities, ready to cooperate with students with disabilities and their involvement in the reproduction of socially significant cultural values in various activities, including professional ones. Preparation for the transformation of the socio-cultural environment of the university for students with disabilities should include the study of psychological and pedagogical aspects.

Keywords

students with disabilities, the socio-cultural environment of the university, the conditions for the realization of educational needs, psychological and pedagogical technologies.

References

1. Kantor V.Z., Project Y.L. Inclusive educational process in higher education: theoretical and experimental model of psychological readiness of teachers // Education and science. 2021. Vol. 23. № 3. pp. 156-182.
2. Lapyko T. P. The problem of realizing the student's personally significant goals in the process of professional training by means of social design // Education as a factor in the development of the intellectual and moral potential of the individual and modern society: mat. International Scientific Conference (November 12-13, 2015, St. Petersburg). Eds. by of V.N. Skvortsov, M.I. Morozova. SPb.: Leningrad State University named after A.S. Pushkin, 2015. pp. 89-93.
3. Lapyko T.P. Task technology of training a student – a future teacher // Education as a factor in the development of intellectual and moral potential of personality and modern society: mat. VIII Inter. scien. conf. (November 08-09, 2018, St. Petersburg). Ed. by M.I. Morozov. SPb.: A.S. Pushkin Leningrad State University, 2018. pp. 84-89.
4. Lapyko T.P. Media resources as a means of modeling professional tasks of a teacher // Education as a factor in the development of intellectual and moral potential of personality and modern society: mat. XII Inter. scien. conf. (November 10-11, 2022, St. Petersburg). Ed. by M.I. Morozova. St. Petersburg: Leningrad State University named after A.S. Pushkin, 2022. pp. 50-53.
5. Lapyko T.P. The method of projects as a way to find, support and accompany talented youth in higher education // Education as a factor in the development of intellectual and moral potential of personality and modern society: mat. VII Inter. scien. conf. (November 09-10, 2017, St. Petersburg). Ed. by M.I. Morozova. SPb.: A.S. Pushkin Leningrad State University, 2017. pp. 271-274.
6. Lapyko T.P. Modeling of professional activity as a method of teaching student teachers // Modern education: the experience of the past, a look into the future: mat. All-Russian scien. and prac. conf. (October 13-14, 2021, Bryansk). Bryansk: Limited Liability Company «New Project», 2021. pp. 100-106.
7. Lapyko T.P. Research experience as a resource for personal professional development of a student // Actual problems of pedagogy and education: a coll-n of scien. articl. (03-04 March 2015, Bryansk). Under scientific ed. and comp. N.A. Astashova. Bryansk: Publishing house of the Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky, 2015. pp. 67-70.
8. Lapyko T.P. Potential and mechanisms of formation of spiritual and moral values of students-teachers // Actual problems of pedagogy and education: collection of scientific articles (October 25-26, 2018, Bryansk). Under scientific ed. and comp. N.A. Astashova. Bryansk: Beloberezhnye, 2018. pp. 218-223.
9. Lapyko T.P., Golenkova O.A., Komarova S.V. Socio-pedagogical technologies for the development of the educational environment of the university // Category of «social» in modern pedagogy and psychology: mat. 10th All-Russian scien. and prac. conf. with dist. and inter. part. (July 06-07, 2022, Ulyanovsk).

Ed. by A.Y. Nagornova. Ulyanovsk: IP Kenshenskaya Victoria Valeryevna (Zebra publishing house), 2022. pp. 300-305.

10. Lapyko T.P., Golenkova O.V. Personal characteristics of future teachers, significant for working with children with disabilities // Category of «social» in modern pedagogy and psychology: mat. 9th All-Russian scientific practice. conf. with dist. and inter. part. (July 06-07, 2021, Ulyanovsk). Ulyanovsk: IP «Kenshenskaya Victoria Valeryevna (Zebra publishing house), 2021. pp. 464-468.

11. Lapyko T.P., Komarova S.V., Lapyko T.P. Extracurricular work as a factor of successful socio-psychological adaptation of university students // The discourse of social problems in the socio-cultural, educational, and linguistic space during the coronavirus pandemic: mat. All-Russian scien. and prac. conf. with inter. part. (February 10, 2021, Bryansk). Bryansk: Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky, 2021. pp. 486-492.

12. Lapyko T.P., Tonkikh A.P., Danilova T.V. Managerial aspects of educational activity of a university teacher // Education management: theory and practice. 2020. № 3(39). pp. 57-65.

13. Tonkikh A. P. Matematika: uch. pos. for student. fac. ready. teaches. initial class: for students. higher education department, training. according to spec. 031200 «Pedagogy and methodology of primary education». In 2 books, 2nd ed., correct. M.: Book house «University», 2008. 20 p.

Сущность и содержание социально-профессионального самоопределения старшеклассников в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности

Сергей Николаевич Паленков

Аспирант

Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского

Брянск, Россия

Учитель

МБОУ С(К)ОШ

Брянск, Россия

s.n.palenzov@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.04.2024

Принята 23.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 37.051.6:796(043.3)

DOI 10.25726/f4308-1247-1345-d

EDN GLSHDL

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы социально-профессионального самоопределения старшеклассников в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности. Предложена концептуальная модель данного феномена, раскрывающая взаимосвязь его структурных компонентов (когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностно-практического, рефлексивного), а также механизмы влияния физической культуры на профессиональное развитие личности. Обосновано, что физкультурно-спортивная среда школы выступает уникальным профориентационным ресурсом, обеспечивающим приобретение учащимися разнопланового опыта, востребованного в различных сферах профессиональной деятельности. Раскрыты ключевые направления и технологии профориентационной работы учителя физической культуры по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения старшеклассников. Намечены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова

социально-профессиональное самоопределение, физкультурно-оздоровительная деятельность, профессиональная ориентация, социализация, личностное развитие, педагогическое сопровождение.

Введение

Проблема социально-профессионального самоопределения молодежи является одной из ключевых в современной педагогической науке и практике. В условиях динамичных социально-экономических трансформаций, усложнения мира профессий, повышения требований к компетенциям работников успешность профессионального выбора во многом определяет траекторию жизненного пути личности, возможности ее самореализации и социальной интеграции (Бондарев, 2018).

Особую актуальность данная проблематика приобретает применительно к старшему школьному возрасту, на который приходится один из наиболее ответственных этапов профессионального самоопределения (Бочкарева, 2018). Многочисленные исследования показывают, что значительная часть выпускников школ испытывает серьезные затруднения в выборе дальнейшего образовательно-

профессионального маршрута, характеризуется низким уровнем осознанности и обоснованности профессиональных предпочтений (Ильин, 2012). Это актуализирует задачу поиска эффективных средств педагогического сопровождения процесса профессионального самоопределения учащихся, создания развивающей среды, обеспечивающей поддержку их личностно-профессионального становления.

Концептуальный анализ литературы показывает, что в качестве одного из перспективных ресурсов решения данной задачи может рассматриваться вовлечение старшеклассников в активную физкультурно-оздоровительную деятельность. Занятия физической культурой и спортом, представляя собой сложный полифункциональный феномен, обладают значительным развивающим и социализирующим потенциалом, способствуют гармоничному становлению личности в единстве ее физических, психических и социальных качеств (Савиных, 2016).

Вместе с тем, несмотря на признание высокой личностно-развивающей ценности физической культуры, ее возможности как инструмента профессионального самоопределения учащихся пока не получили должного научно-методического обоснования. Большинство исследований в данной области носят фрагментарный характер, не позволяя целостно раскрыть педагогические условия и технологии реализации профориентационного потенциала физкультурно-спортивной активности (Стамбулова, 2015). Очевидна необходимость интегративного осмысления данной проблематики с позиций современной теории и методики физического воспитания, педагогики, психологии.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование сущности и содержания социально-профессионального самоопределения старшеклассников в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности. Ключевые задачи: 1) проанализировать современные подходы к трактовке феномена профессионального самоопределения в отечественной и зарубежной науке; 2) раскрыть концептуальную модель социально-профессионального самоопределения личности в физкультурно-спортивной среде; 3) охарактеризовать особенности физкультурно-оздоровительной деятельности как фактора профессионального развития и социализации учащихся; 4) обосновать педагогические условия и технологии сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников средствами физической культуры.

Материалы и методы исследования

Методологической базой исследования выступили следующие концептуальные подходы:

1. Системный подход, позволяющий рассмотреть социально-профессиональное самоопределение как сложный, многоаспектный процесс, детерминированный совокупностью внешних и внутренних факторов, находящихся в динамическом взаимодействии. В русле данного подхода физкультурно-спортивная среда трактуется как открытая самоорганизующаяся система, интегрирующая различные виды ресурсов (пространственно-предметных, материально-технических, кадровых, информационно-методических и др.), необходимых для профессионального развития личности.

2. Личностно-деятельностный подход, акцентирующий внимание на активности субъекта профессионального самоопределения, его потребности в саморазвитии, самореализации в социально и личностно значимой деятельности. С позиций данного подхода физическая культура рассматривается как сфера приложения и развития способностей личности, удовлетворения ее интересов и притязаний, накопления опыта успеха и достижений.

3. Компетентностный подход, ориентированный на исследование профессионального самоопределения через призму становления ключевых компетенций, образующих основу успешной самореализации в системе трудовых отношений. В контексте данного подхода занятия физической культурой и спортом трактуются как важнейшее средство формирования универсальных компетенций старшеклассников - регулятивных, коммуникативных, познавательных, необходимых для эффективной адаптации в мире профессий.

В процессе работы применялись следующие методы теоретического исследования:

– анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической, методической литературы по проблеме профессионального самоопределения;

- систематизация и обобщение научных данных, отражающих содержание, структуру, закономерности профессионального развития личности в физкультурно-спортивной деятельности;
- моделирование структурно-функциональных и процессуально-технологических аспектов педагогического сопровождения профессионального самоопределения средствами физической культуры;
- прогнозирование тенденций развития теории и практики профессиональной ориентации учащихся в сфере физической культуры и спорта.

Эмпирической базой исследования послужили концептуальные и нормативно-правовые документы в области образования, физической культуры и спорта; образовательные и рабочие программы по физическому воспитанию; методические разработки и рекомендации по организации профориентационной работы в системе общего и дополнительного образования.

Результаты и обсуждение

В современной педагогической и психологической науке сложились различные подходы к трактовке сущности профессионального самоопределения. Традиционно оно рассматривается как процесс и результат осознанного выбора личностью своего места в мире профессий, формирования отношения к себе как субъекту профессиональной деятельности (Шаповалов, 2019). Акцент делается на активности и осознанности субъекта выбора, его способности к рефлексии, соотнесению внутренних предпосылок с требованиями различных профессий.

В контексте системного подхода профессиональное самоопределение трактуется как сложный многоэтапный процесс, включающий формирование профессиональных намерений, выбор профессии, профессиональное обучение и адаптацию к труду. Подчеркивается взаимосвязь данных этапов, необходимость обеспечения преемственности и непрерывности профориентационного сопровождения на протяжении всего периода профессионального становления личности (Ильин, 2012).

Личностно-деятельностный подход фокусирует внимание на мотивационно-потребностных и ценностно-смысловых аспектах профессионального самоопределения. В его русле данный процесс предстает как проявление субъектности личности, ее стремления к самоактуализации, максимально полной реализации своего потенциала в значимой профессиональной сфере (Bandura, 1997). Профессия рассматривается не просто как область приложения знаний и умений, но как пространство личностного развития, обретения жизненных смыслов.

Компетентностный подход связывает профессиональное самоопределение с овладением комплексом компетенций, обеспечивающих эффективное освоение и выполнение профессиональных функций. Наряду с традиционно выделяемыми специальными компетенциями, акцент делается на развитии универсальных метапредметных компетенций – коммуникативной, информационной, регулятивной, которые выступают надежной основой адаптации к динамично меняющимся условиям труда (Horn, 2019).

В зарубежных концепциях профессионального развития особое внимание уделяется факторам профессиональной идентичности, профессиональной Я-концепции личности. Так, в теории Д. Сьюпера профессиональное самоопределение трактуется как процесс развития и реализации Я-концепции в избранной профессиональной сфере (Бишаева, 2022). Большое значение придается изучению профессионально-релевантных свойств личности, их адекватной самооценке как основы формирования устойчивой профидентичности.

Анализ и обобщение рассмотренных подходов позволяет выделить основные структурные компоненты процесса профессионального самоопределения:

- когнитивный – система знаний о мире профессий, их предметном содержании, условиях труда, требованиях к работнику;
- мотивационно-ценностный – иерархия профессионально значимых мотивов, ценностей, смыслов, определяющих направленность профессионального выбора;
- деятельностно-практический – комплекс умений и навыков, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности, опыт их применения в различных контекстах;

– рефлексивный – способность к самоанализу своих возможностей и ограничений, уровня готовности к реализации различных профессиональных функций (Ryan, 2017).

С учетом данной структуры мы предлагаем концептуальную модель социально-профессионального самоопределения старшеклассников в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности (см. рис.1).

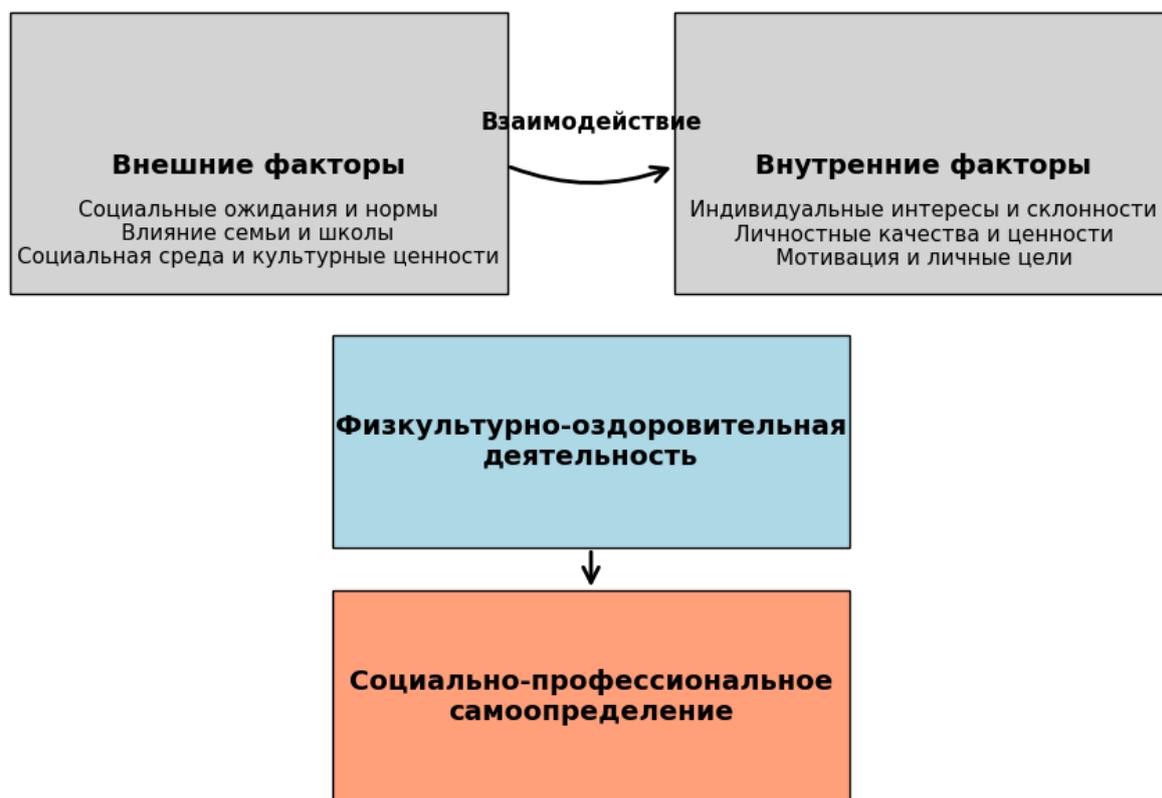


Рисунок 1. Концептуальная модель социально-профессионального самоопределения старшеклассников в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности

Ее системообразующим ядром выступает физкультурно-спортивная среда школы как особое пространство развития личности, интегрирующее ценности, смыслы, виды активности, способствующие профессиональному самоопределению.

Физкультурно-спортивная среда включает в себя:

- организационно-педагогический компонент – комплекс условий и возможностей для занятий различными видами физической активности (спортивная инфраструктура, секции, соревнования);
- социально-психологический компонент – систему значимых для личности отношений, возникающих в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности (учитель-ученик, ученик-ученик и др.);
- предметно-пространственный компонент – организацию физического пространства, обеспечивающего благоприятный фон для занятий и самореализации учащихся.

Физкультурно-спортивная среда обеспечивает возможности для приобретения старшеклассниками разнообразного личностно-развивающего опыта:

- опыта достижений – переживания успеха, личных рекордов, побед в состязаниях;
- опыта преодоления – умения справляться с трудностями, стрессами, травмами;
- опыта ответственности – способности отвечать за свои действия и поступки, согласовывать личные интересы с командными;

– опыта сотрудничества – эффективного взаимодействия, психологической поддержки, сплоченности, чувства «своей» команды и др. (Beauchamp, 2012).

Обретение этого многогранного опыта в физкультурно-спортивной деятельности запускает механизмы личностно-профессионального развития старшеклассников, способствует их самоопределению. В частности, занятия спортом стимулируют формирование ряда профессионально важных качеств:

- волевых (целеустремленности, настойчивости, самообладания);
- коммуникативных (общительности, эмпатии, тактичности);
- организационных (лидерства, умения работать в команде, дисциплинированности);
- когнитивных (быстроты мышления, концентрации внимания, креативности) и др.

(Стамбулова, 2015).

Выступая значимой личностной ценностью, спорт задает вектор профессиональных устремлений молодежи, определяет выбор «помогающих» профессий, связанных с физической культурой и здоровьем людей (тренер, учитель физкультуры, реабилитолог, спортивный врач). Для многих старшеклассников тренер становится ролевой моделью, образцом профессионального развития, транслирующим ценности здорового образа жизни, гуманизма, саморазвития.

Соревновательность, состязательность физкультурно-спортивной активности инициирует развитие у учащихся профессионально-ориентированных мотивов - стремления к успеху, достижениям, лидерству, конкурентоспособности, самоутверждению. Опыт участия в соревнованиях вырабатывает умение ставить цели, планировать свои действия, принимать решения в сложных ситуациях, справляться с волнением и стрессом, что чрезвычайно важно для любой сферы профессиональной деятельности.

Спорт создает условия для интеграции старшеклассников в разновозрастные общности, обретения опыта продуктивного взаимодействия, реализации различных социальных ролей. Командные виды спорта развивают способность к сотрудничеству, навыки групповой кооперации, являющиеся основой современной корпоративной культуры. Выполнение функций капитана команды, физорга способствует развитию организаторских и лидерских качеств, востребованных в управленческой деятельности.

Таким образом, физкультурно-оздоровительная деятельность представляет собой уникальный профориентационный ресурс, обеспечивающий приобретение разнопланового личностно-развивающего опыта, значимого для профессионального самоопределения. При этом эффективность освоения данного опыта старшеклассниками во многом зависит от грамотного педагогического сопровождения, использования развивающего потенциала физической культуры.

Ключевой фигурой, обеспечивающей это сопровождение, является учитель физической культуры. Именно он организует физкультурно-образовательное пространство школы, насыщая его профориентационно-значимыми формами и видами активности. Деятельность учителя направлена на решение следующих задач:

1. Формирование у учащихся системы знаний о профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта, ее содержании, условиях, требованиях. С этой целью организуются встречи с представителями спортивных профессий, экскурсии в физкультурные вузы и колледжи, на спортивные объекты, просмотры тематических видеофильмов.

2. Диагностика профессионально-значимых качеств личности средствами психологического тестирования, анализа результатов спортивных достижений, экспертных оценок. Это позволяет старшекласснику объективно оценить свои сильные и слабые стороны, потенциал развития способностей в физкультурно-спортивной сфере.

3. Консультирование учащихся по вопросам построения индивидуальной образовательной профессиональной траектории с учетом выявленных склонностей и возможностей. Учитель помогает определиться с профилем дальнейшего обучения, выбором конкретных учебных заведений и направлений подготовки, связанных с отраслью физической культуры.

4. Обеспечение практико-ориентированного погружения в профессиональную физкультурно-спортивную среду посредством организации социальных и профессиональных проб. Это могут быть практики помощника тренера, судьи, инструктора по фитнесу, волонтера спортивных мероприятий. Такие пробы позволяют прочувствовать специфику профессиональной деятельности, примерить ее на себя (Scanlan, 1993).

5. Вовлечение старшеклассников в проектную и исследовательскую деятельность по актуальным проблемам физической культуры и спорта. Это может быть разработка оздоровительных методик, программ спортивной подготовки, организация мониторинга физического развития школьников. Участие в такой работе развивает аналитические, прогностические, конструктивные умения, учит интегрировать знания из разных областей для решения профессиональных задач.

6. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения учащихся в сложных ситуациях выбора, преодоления трудностей и кризисов развития. Учитель выступает в роли наставника, помогающего справиться с неуверенностью, сомнениями в своих силах, смоделировать альтернативные сценарии профессионального будущего (Шаповалов, 2019).

Реализация обозначенных направлений работы предполагает использование широкого спектра интерактивных профориентационных технологий:

– профессиональные пробы, позволяющие в специально смоделированных условиях выполнить определенные трудовые функции и почувствовать свою готовность к данному виду деятельности;

– мастер-классы, на которых учащиеся в процессе совместной деятельности с профессионалом осваивают практические приемы и техники, используемые в его работе;

– профориентационные квесты – игровые технологии, включающие систему заданий и испытаний, моделирующих профессиональные ситуации и функции;

– проектные технологии, в рамках которых учащиеся разрабатывают и реализуют проекты профессиональной направленности (организация спортивных мероприятий, пропаганда ЗОЖ и др.);

– кейс-технологии, основанные на анализе практических ситуаций из опыта профессиональной физкультурно-спортивной деятельности (Гаврилик, 2021).

Использование данных технологий обеспечивает деятельностное освоение профессионального пространства, развитие не только предметных, но и надпредметных компетенций старшеклассников. При этом важно, чтобы профориентационная работа носила не эпизодический, а системный характер, встраивалась в целостный образовательный процесс, синхронизировалась с обучением, воспитанием, дополнительным образованием.

Эффективная реализация потенциала физической культуры в профессиональном самоопределении учащихся требует особой подготовки педагогических кадров. Учитель новой формации должен выступать не просто транслятором знаний и двигательных умений, но проектировщиком индивидуальных траекторий личностно-профессионального развития. Это предполагает освоение широкого спектра профориентационных компетенций – диагностических, консультационных, организационных, проективных (Гаврилик, 2022). Их формированию должна способствовать модернизация программ высшего и дополнительного профессионального педагогического образования.

Заключение

Проведенный концептуальный анализ позволил существенно углубить и конкретизировать научные представления о сущности и содержании социально-профессионального самоопределения старшеклассников в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности. Предложена теоретическая модель данного феномена, раскрывающая взаимосвязь его структурных компонентов (когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностно-практического, рефлексивного), а также механизмы влияния физической культуры на профессиональное развитие личности.

Обосновано, что физкультурно-спортивная среда школы выступает уникальным профориентационным ресурсом, обеспечивающим приобретение учащимися разнопланового опыта,

востребованного в различных сферах профессиональной деятельности. Занятия спортом способствуют формированию профессионально-важных качеств, интеграции в профессиональное сообщество, выработке надпрофессиональных компетенций, служат импульсом для профессионального самоопределения. При этом эффективность реализации профориентационного потенциала физической культуры определяется качеством педагогического сопровождения, преднамеренным использованием развивающих возможностей физкультурно-спортивной деятельности. Раскрыты ключевые направления и технологии профориентационной работы учителя физкультуры, показана необходимость его специальной подготовки к решению задач личностно-профессионального развития учащихся.

Представленные результаты могут служить концептуальной основой для проектирования профориентационно-насыщенной физкультурно-спортивной среды в образовательных учреждениях, разработки инновационных технологий педагогического сопровождения профессионального самоопределения средствами физической культуры. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением возрастно-половых особенностей профессионального развития в спорте, его специфики в условиях инклюзивного образования, а также возможностей интеграции ресурсов общего, дополнительного и профессионального образования в сопровождении профессионального самоопределения учащихся.

Список литературы

1. Бишаева А.А., Малков В. В. Физическая культура: учебник для СПО. М.: Кнорус, 2022. 380 с.
2. Бондарев В.А. Профессиональное самоопределение в спорте: теория и практика. М.: Спорт, 2018. 279 с.
3. Гаврилик М. В. Инновационный подход к организации физического воспитания студентов // Ученые записки Белорусского государственного университета физической культуры: сб. науч. тр. Белорусский государственный университет физической культуры. Под ред. С.Б. Репкина. Минск: БГУФК, 2022. Вып. 25. С. 113-120.
4. Гаврилик М.В. Создание интегрированной физкультурно-спортивной среды УВО для повышения эффективности физического воспитания студентов // Весшк Палескага дзяржаўнага ушверсгота. Серыя грамадскі і гуманітарныя навук: науч.-практ. журнал. Пінск, 2021. № 2. С. 47-59.
5. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2012. 352 с.
6. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: Академия, 2007. 503 с.
7. Савиных В.Л. Профессиональная ориентация в системе физического воспитания учащихся. Минск: Тесей, 2016. 196 с.
8. Стамбулова Н.Б. Психология спортивной карьеры. СПб.: Центр карьеры, 2015. 367 с.
9. Шаповалов В.К. Профессиональное самоопределение школьников в процессе занятий физической культурой // Физическая культура в школе. 2019. № 2. С. 23-28.
10. Виленский М.Я., Горшков А.Г. Физическая культура: учеб. для СПО. 2-е изд. М.: Кнорус, 2016. 214 с.
11. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. NY: W.H. Freeman, 1997. 604 p.
12. Beauchamp M.R., Jackson B., Morton K. Efficacy beliefs and human performance: From independent action to interpersonal functioning // The Oxford handbook of sport and performance psychology. Oxford: Oxford University Press, 2012. pp. 273-293.
13. Horn T.S. Advances in sport psychology. Champaign: Human Kinetics, 2019. 640 p.
14. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. NY: The Guilford Press, 2017. 756 p.
15. Scanlan T.K., Carpenter P.J., Simons J.P. The sport commitment model: Measurement development for the youth-sport domain // Journal of sport & Exercise psychology. 1993. Vol. 15. pp. 16-38.

The essence and content of social and professional self-determination of high school students in the process of physical culture and recreation activities

Sergey N. Pavlenkov

PhD student

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

Bryansk, Russia

Teacher

MBOU S(K)OSH

Bryansk, Russia

s.n.pavlenkov@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 02.04.2024

Accepted 23.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 37.051.6:796(043.3)

DOI 10.25726/f4308-1247-1345-d

EDN GLSHDL

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 theoretical analysis of the problem of socio-professional self-determination of high school students in the process of physical culture and recreation activities. A conceptual model of this phenomenon is proposed, revealing the interrelation of its structural components (cognitive, motivational-value, activity-practical, reflective), as well as the mechanisms of influence of physical culture on the professional development of a personality. It is proved that the physical culture and sports environment of the school acts as a unique career guidance resource, providing students with diverse experience in demand in various fields of professional activity. The key directions and technologies of career guidance work of a physical education teacher on pedagogical support of professional self-determination of high school students are revealed. Prospects for further research are outlined.

Keywords

socio-professional self-determination, physical culture and recreational activities, professional orientation, socialization, personal development, pedagogical support.

References

1. Bishaeva A.A., Malkov V. V. Physical culture: textbook for SPO. M.: Knorus, 2022. 380 p.
2. Bondarev V.A. Professional self-determination in sports: theory and practice. M.: Sport, 2018. 279 p.
3. Gavrilik M. V. An innovative approach to the organization of physical education of students // Scientific notes of the Belarusian State University of Physical Culture: coll-n of scien. works. Belarusian State University of Physical Culture. Ed. by S.B. Repkin. Minsk: BSUFK, 2022. Iss. 25. pp. 113-120.
4. Gavrilik M.V. Creation of an integrated physical culture and sports environment of higher education for improving the effectiveness of physical education of students // Veshk Paleskaga dzyarzhaunaga ushversgota. Gray gramadsuh i gumashtar navuk: scientific and practical journal. Pinsk, 2021. № 2. pp. 47-59.
5. Ilyin E.P. Psychology of sports. SPb.: Peter, 2012. 352 p.

6. Pryazhnikov N.S. Professional self-determination: theory and practice. M.: Academy, 2007. 503 p.
7. Savinykh V.L. Professional orientation in the system of physical education of students. Minsk: Theseus, 2016. 196 p.
8. Stambulova N.B. Psychology of sports career. SPb.: Career Center, 2015. 367 p.
9. Shapovalov V.K. Professional self-determination of schoolchildren in the process of physical education // Physical culture at school. 2019. № 2. pp. 23-28.
10. Vilensky M.Ya., Gorshkov A.G. Physical culture: studies. for the PDF. 2nd ed. M.: Knorus, 2016. 214 p.
11. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. NY: W.H. Freeman, 1997. 604 p.
12. Beauchamp M.R., Jackson B., Morton K. Efficacy beliefs and human performance: From independent action to interpersonal functioning // The Oxford handbook of sport and performance psychology. Oxford: Oxford University Press, 2012. pp. 273-293.
13. Horn T.S. Advances in sport psychology. Champaign: Human Kinetics, 2019. 640 p.
14. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. NY: The Guilford Press, 2017. 756 p.
15. Scanlan T.K., Carpenter P.J., Simons J.P. The sport commitment model: Measurement development for the youth-sport domain // Journal of sport & Exercise psychology. 1993. Vol. 15. pp. 16-38.

Критерии и показатели сформированной готовности у будущего учителя информатики

Хадижат Хусейновна Джовтханова

Диспетчер

Институт математики, физики и информационных технологий, Чеченский государственный университет
им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

Sapna1992@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.04.2024

Принята 26.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 37.015.3:004

DOI 10.25726/k3115-4284-5507-v

EDN GMYJXG

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье исследованы теоретические подходы авторов, специализирующихся на формировании готовности будущих педагогов к потенциальной профессиональной деятельности. Обозначена проблема недостаточного научного поиска для обеспечения механизма формирования готовности педагогов-предметников на основе возможных закономерностей и тенденций. На примере подготовки будущих учителей информатики проанализированы научные труды отдельных авторов, которые ориентируются на критерии и показатели готовности будущих учителей информатики к предполагаемой деятельности как на дополнительный элемент внедрения педагогических моделей. Некоторые результаты упомянутых авторов могут быть апробированы не только при подготовке будущих учителей информатики, но также при подготовке других педагогов-предметников. Проблема недостаточности усиления роли оптимизации критериального подхода в педагогических вузах была отдельно обозначена по причине потенциальных возможностей использования данных будущих учителей информатики при проведении аналитической работы. В статье отдельно уделено внимание важности анализа критериев и показателей и выделены направления, которые могут быть оптимизированы в педагогических вузах инструментами анализа. Для сопоставления степени реализуемости научного вклада упомянутых в настоящей статье авторов, специализирующихся на педагогике и отдельно обучении информатике, были приведены результаты опроса среди студентов двух вузов Чеченской Республики. Опрос способствовал демонстрации важности применения критериального подхода, так как выявленные показатели в наглядной форме отображали необходимость сохранения существующих педагогических инструментов для развития коммуникативной компетенции среди будущих учителей информатики и усиления подходов преподавателей вузов в целях актуализации возможностей исследовательского потенциала среди студентов. Отдельно уделено внимание полученным в результате опроса средним показателям, которые без учета критериального подхода могут указывать на необходимость усиления творческого потенциала и владения методическим инструментарием студентами. Применение критериального подхода существенно меняет характер образовательных перемен в пользу поэтапного внедрения педагогических технологий для совершенствования отдельных компетенций, связанных с готовностью будущих учителей информатики к потенциальной профессиональной деятельности. Результаты опроса были сопоставлены с научным вкладом упомянутых авторов, что обеспечило критериальный подход дополнительными преимуществами и приоритетными направлениями, на которые необходимо обратить внимание педагогическим вузам.

Ключевые слова

учитель информатики, компетенция, готовность, педагогический вуз, критерий, показатель, педагогическая проблема.

Введение

Среди существующих исследований, которые посвящены аспектам развития готовности будущих учителей к педагогической активности преобладает проблематика формирования необходимого профессионального состояния или создания условий для него. Многие авторы научных работ, начиная с 2000-х годов, стремятся раскрыть отдельные компоненты усиления в будущем учителя готовности к профессиональной среде. К примеру, С.А. Царев в своей работе раскрывает механизм конструктивного взаимодействия и готовности к сотрудничеству со стороны будущего педагога (Царев, 2002).

Исследователь Н.В. Паперная обнародовала факторы межкультурной коммуникации, которые влияют на склонность будущего педагога к активному участию в образовательном процессе (Паперная, 2002). В работе И.Е. Пискаревой исследуется возможность приближения будущего педагога к профессиональной активности при помощи создания для него условий инновационной направленности (Старостина, 2009). Приведенные результаты научных поисков демонстрируют узкую направленность решения педагогической проблемы, сфокусированной на формировании подготовленного педагога для образовательного учреждения как специалиста.

Обозначенные и другие труды обобщают теоретические подходы для педагогов в целом, что почти исключает возможность проведения прикладных исследований в целях нахождения характерных закономерностей, приводящих к высокой степени готовности педагога-предметника. Внедряемые в систему профессионального образования методики и педагогические приемы зачастую нацелены на поддержку студентов по профилю подготовки, а также при поэтапном погружении в педагогическую активность в период прохождения практики в образовательном учреждении.

Материалы и методы исследования

Если рассматривать подготовку педагога-предметника как целенаправленные действия, то усилия вуза должны быть основаны на результатах аналитической деятельности. Сущность производимой аналитики в сфере педагогики и, в частности, при подготовке будущих педагогов-предметников состоит в выявлении закономерностей и тенденций, на которые вуз может повлиять своевременно. Аналитический подход позволяет разработать дополнительные механизмы в помощь будущим педагогам-предметникам, особенно на завершающем этапе их обучения.

Среди сторонников аналитического подхода выделяются такие исследователи, которые считают, что показатели и критерии должны отражать не только степень готовности студентов к предполагаемой профессиональной активности, но также упрощать выявление причин, связанных с высокой или низкой степенью готовности посвятить себя обучению других. Применительно к будущим учителям информатики представляется возможным выделить результаты исследований некоторых авторов. К примеру, М.Р. Магомедалиева предлагает оценить степень готовности будущего учителя информатики при помощи внедрения в педагогическую модель содержательно-методического и критериально-результативного модулей.

Первый указанный модуль предполагает распределение методов обучения по всей структуре образовательной программы для того, чтобы применить инструменты второго модуля. Объединение содержательного и оценочного компонентов при реализации установленной педагогической модели может помочь выявить тематические блоки профессионального становления педагогов-предметников, которые указывают на деструктивное влияние в процессе подготовки (Магомедалиева, 2015).

В работе коллектива авторов Т.А. Бороненко, А.В. Кайсиной и В.С. Федотовой критериальный подход рассматривается в связи с ключевыми компетенциями, предусмотренными для будущего учителя информатики. Исследователи считают, что получаемые в результате сбора разнообразных данных сведения возможно перераспределить с точки зрения когнитивных установок, выраженности мотивации и практической готовности будущих педагогов обучать других людей. Необходимо обратить

внимание на преимущества, предлагаемого авторами критериального подхода, которые базируются на комплексной готовности будущего учителя с учетом современной образовательной действительности и тенденций к модернизации инфраструктуры учебных заведений (Бороненко, 2022).

В научном исследовании Т.Б. Старостиной и Д.Б. Милохина рассматривается лишь один критериальный компонент, который позволяет выявить готовность будущих педагогов к совершенствованию познавательной компетенции в процессе дистанционного обучения. Указанные научные поиски обладают для будущих учителей информатики узконаправленной ценностью, так как комплекс оценочных компонентов, предложенный авторами, включает возможность подготовки таких студентов созданию цифровых продуктов для дистанционного обучения. При этом оценочная характеристика указанного умения производится на основе опроса с целью выявления выраженности рефлексивной компетенции (Старостина, 2009).

Педагог Л.М. Ивкина частично затрагивает критериальный аспект, показатели которого формируются на основе анализа выполнения будущим учителем информатики практических заданий. В дальнейшем полученные показатели предполагаются для сопоставления с уточненным видом профессиональной активности педагога. Примером может выступить анализ показателей на основе комплекса практических заданий, позволяющих оценить способность будущего педагога совершенствовать знания учащегося для олимпиады по информатике. Другие показатели по итогам выполнения студентом педагогического вуза практических заданий могут характеризовать, по утверждению автора, его готовность осуществить дополнительную подготовку наиболее способных учащихся образовательных организаций к поступлению в технический вуз (Ивкина, 2017).

В труде В.В. Запорожко также частично отмечен критериальный подход при подготовке будущих учителей информатики. Отличительная особенность предлагаемого подхода состоит в сопоставлении между собой критериев и показателей, характеризующих общую готовность будущего педагога, а также выделение отдельных показателей, затрагивающих комплексную нацеленность на образовательную деятельность. В дополнение к результатам исследования Л.М. Ивкиной выводы В.В. Запорожко позволяют получить ответы на вопросы, в какой степени практическая направленность профильной подготовки на данный момент времени отвечает способности и желанию студента делиться имеющимися знаниями при использовании педагогических инструментов (Запорожко, 2011).

Рассматриваемые в совокупности научные результаты в теоретическом аспекте позволяют разработать концепцию критериев и показателей при подготовке будущих учителей информатики, которая может ориентировать профессорско-преподавательский состав педагогического вуза на проблемные компоненты, затрагивающие готовность осуществить педагогическую активность в условиях высокой мотивации. Препятствующим фактором указанных научных трудов является отношение к критериям и показателям качества обучения и отдельным компонентам, отвечающим за готовность, как к дополнительному или сопутствующему элементу реализации педагогической системы или методологии.

Результаты и обсуждение

Между тем формируется предположение о том, что необходимо усилить роль критериального подхода, в том числе для будущих учителей информатики за счет обеспечения сбалансированности с применяемыми педагогическими инструментами.

Вузы, осуществляющие подготовку будущих учителей информатики, – Чеченский педагогический университет и Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова – в 2019-2023 годах стали экспериментальной площадкой для определения возможности применения критериального подхода к формированию готовности среди студентов быть вовлеченными в образовательный процесс. В ходе исследования были задействованы экспериментальная и контрольная группы численностью 50 человек в каждой. Сущность эксперимента на предмет вероятности использования критериального подхода в качестве основного состояла в проведении опроса из 75 вопросов. Каждый вопрос характеризовал отдельные компоненты готовности будущего педагога к участию в образовательном процессе в дальнейшем.

Результаты опроса показали, что сильной стороной специализации студентов являются педагогические условия, развивающие в них коммуникативную компетенцию (35% респондентов). Наиболее слабо выражены педагогические условия, которые позволяют студентам расширить познания в сфере обучения информатике (7% от общего числа респондентов, способных реализовать соответствующую компетенцию). Обозначенные показатели демонстрируют не только проблемные аспекты, но также степень необходимого усиления образовательной программы по отдельным дисциплинам и проведению практических занятий.

Имеющиеся показатели, которые удалось получить в ходе проведения опроса, позволяют установить, что исследовательская составляющая должна быть переориентирована в сторону расширения возможностей для получения педагогических знаний. Многими вузами на современном этапе исследовательский компонент внедряется в процесс подготовки будущих учителей информатики для решения проблемы, связанной с использованием информационных технологий.

Треть респондентов, которые в опросе продемонстрировали готовность взаимодействовать с обучаемыми на занятиях информатики, также подтвердили эффективность применяемых методик преподавателями рассматриваемых вузов для развития в студентах педагогического потенциала. Положительные показатели указывают на необходимость сохранения существующей практики в педагогических вузах, направленной на развитие коммуникативной компетенции. В то же время показатель развития исследовательского потенциала в сфере педагогики также полезен тем, что для вуза незначительные числовые значения становятся достоверным ориентиром при обеспечении прогрессивного обучения будущих учителей информатики, которые по завершении вуза будут обладать высокой степенью готовности к профессиональной активности в дальнейшем.

Проведение опроса продемонстрировало средние показатели среди студентов рассматриваемых вузов в отношении способности применять творческий потенциал и методический инструментарий при взаимодействии с другими участниками потенциальных образовательных отношений. Эффект усредненности для вуза является сигналом к пересмотру в образовательной программе практических заданий и механизма обеспечения будущих учителей информатики актуальными методиками обучения, которые могут им пригодиться в будущем.

Наиболее вероятное решение проблемы средних показателей может быть основано на стандартном усилении практического направления в процессе обучения студентов. Однако анализ критериев, совпадающих с компетенциями, позволяет несколько изменить подход в совершенствовании механизма подготовки высокомотивированных педагогов при помощи апробации отдельных педагогических технологий. Сущность апробации и ее педагогическая ценность заключается в поэтапном наблюдении за динамикой развития компетенций, наиболее отвечающих выраженной готовности будущего учителя информатики к профессиональной активности. В частности, апробация педагогических технологий для актуализации творческого потенциала может стать причиной низких показателей, связанных с расширением познавательной компетенции путем глубокого погружения в вопросы обучения информатике.

Взаимосвязь творческого потенциала с познавательной компетенцией может быть выявлена путем дополнительного проведения опроса среди рассматриваемых респондентов после внедрения актуальных педагогических технологий. Необходимо обратить внимание на обстоятельство, при котором усилия преподавателей вуза, направленные на эффективность компетенций, отвечающих за готовность будущего учителя информатики и совпадающих со средними показателями, на практике означают увеличение учебной нагрузки на студентов. Во избежание деструктивных элементов, связанных с повышенной учебной нагрузкой, ориентация на критериальный подход путем усиления образовательных компонентов в пользу развития одной компетенции, а затем другой, будет соответствовать оптимальной психологической адаптации студентов к образовательным переменам.

Расчет средних показателей в соответствии с существующими в педагогической науке формулами может быть дополнительно направлен на выявление неочевидных закономерностей в профессиональном сознании будущих педагогов. Применение математического подхода при обработке

полученных показателей имеет смысл лишь в случае, когда опрос из идентичных вопросов производится среди студентов на регулярной основе.

Вычисление иных средних показателей в соответствии с формулами и дальнейшее их добавление в единую табличную форму с высокой вероятностью может стать источником для графического отображения профессиональных изменений и степени вовлеченности студентов в потенциальную образовательную среду. Проведенный двумя рассматриваемыми вузами опрос является начальным этапом реализации критериального подхода, который пригоден для осуществления исследовательской работы выявления степени готовности будущих учителей информатики при обучении других, а также причин формирования в их сознании компонентов мотивации и намерения реализовать образовательный процесс и приложить имеющиеся усилия.

Анализ существующей готовности среди будущих педагогов информатики по результатам опроса позволяет вернуться к теоретическим результатам упомянутых ранее авторов. Так, предложение И.Е. Пискаревой на примере исследуемых студентов двух вузов Чеченской Республики актуально, так как инновационный подход при условии поэтапной реализации может обеспечить динамику профессионального развития будущих учителей информатики. Научный вклад М.Р. Магомедалиевой на практике может обеспечить аналитическую работу по применению критериального подхода более уточненными показателями, соответствующим эффективным и деструктивным элементам содержательной структуры обучения учителей информатики.

Использование инструмента распределения данных по отдельным направлениям формирования готовности будущих педагогов информатики, о которых упоминают Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина и В.С. Федотова, может заметно усложнить оценочную деятельность вуза при поиске механизма рассматриваемой компетентности. Причина состоит в том, что реализация подхода данных авторов потенциально увеличивает число показателей, не влияющих в целом на решение обозначенной педагогической проблемы.

Работа по обеспечению динамики выявленных средних показателей может быть также основана на подходе Л.М. Ивкиной, направленным на оптимизацию практической части профессиональной подготовки. В отличие от рекомендаций Т.А. Бороненко, А.В. Кайсиной и В.С. Федотовой, предлагаемое решение В.В. Запорожко целесообразно к внедрению в образовательные перемены, так как оно может помочь найти более совершенные пути вовлечения будущего учителя в предполагаемую педагогическую активность по информатике.

В целом ориентация на критерии и показатели должна быть оценена профильными вузами, так как критериальный подход призван решить проблему мотивации и вовлеченности студентов в их будущую профессиональную деятельность. Реализация инновационных образовательных инструментов или усиление уже существующих в процесс подготовки будущих педагогов на практике зависит от выбранного правильного направления. Соответственно, решение образовательных задач, которые перед вузом формирует государство, также зависит от направления усилий профессорско-преподавательского состава.

В двух обозначенных случаях вопрос выбора направления может быть урегулирован лишь после проведения качественной аналитической работы на основе корректных показателей и в соответствии с заданными критериями, в том числе в сфере готовности к педагогической активности.

Заключение

Таким образом, критерии и показатели сформированной готовности среди будущих учителей информатики в каждом педагогическом вузе могут быть разработаны на индивидуальной основе. Однако роль полученных данных должна быть актуализирована ввиду заметного влияния на вовлеченность студентов в будущую профессиональную деятельность.

Список литературы

1. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С. Концепция и вариативные модели формирования цифровой компетентности учителя информатики // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. № 4. С.439-448.
2. Запорожко В.В. Модель формирования готовности будущего учителя информатики к работе в компьютерной среде обучения // Вестник ОГУ. 2011. № 2 (121). С. 161-168.
3. Ивкина Л.М. Кластерная модель методической подготовки будущего учителя информатики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 2(40). С. 66-69.
4. Магомедалиева М.Р. Процесс формирования готовности студентов к проектной деятельности // Вестник Академии права и управления. 2015. № 1(38). С.285-289.
5. Паперная Н.В. Формирование готовности будущего учителя к межкультурной коммуникации: автореф. дисс. ... к. пед. н.: 13.00.01. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2002. 21 с.
6. Пискарева И.Е. Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности: дисс. ... к. пед. н.: 13.00.08. Кострома, 2000. 150 с.
7. Старостина Т.Б., Милохин Д.Б. Критерии готовности студентов педагогических вузов к реализации дистанционного обучения // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. № 4-3. С. 647-651.
8. Царев С.А. Формирование готовности будущего учителя к конструктивному взаимодействию : автореферат дис. ... к. пед. н.: 13.00.01. Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2002. 23 с.

Criteria and indicators of the formed readiness of a future computer science teacher

Khadizhat H. Dzhovthanova

Dispatcher

Institute of Mathematics, Physics and Information Technologies, A.A. Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

Sapna1992@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.03.2024

Accepted 26.04.2024

Published 15.06.2024

UDC 37.015.3:004

DOI 10.25726/k3115-4284-5507-v

EDN GMYJXG

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the theoretical approaches of some authors specializing in the formation of the readiness of future teachers for potential professional activity. The problem of insufficient scientific research to provide a mechanism for the formation of the readiness of subject teachers on the basis of possible patterns and trends is outlined. Using the example of the training of future computer science teachers, the scientific works of individual authors are analyzed, which focus on the criteria and indicators of readiness of future computer science teachers for the proposed activity as an additional element of the introduction of pedagogical models. Some of the results of the mentioned authors can be tested not only in the training of future computer science

teachers, but also in the training of other subject teachers. The problem of insufficiency of strengthening the role of optimizing the criterion approach in pedagogical universities was separately identified due to the potential possibilities of using the data of future computer science teachers in conducting analytical work. The article also pays special attention to the importance of analyzing criteria and indicators and highlights areas that can be optimized in pedagogical universities with analysis tools. To compare the degree of feasibility of the scientific contribution of the authors mentioned in this article, specializing in pedagogy and separately teaching computer science, the results of a survey among students of two universities of the Chechen Republic were given. The survey helped to demonstrate the importance of using a criteria-based approach, as the identified indicators clearly reflected the need to preserve existing pedagogical tools for the development of communicative competence among future computer science teachers and strengthen the approaches of university teachers in order to actualize the possibilities of research potential among students. Special attention is paid to the average indicators obtained as a result of the survey, which, without taking into account the criterion approach, may indicate the need to strengthen the creative potential and mastery of methodological tools by students. The application of the criterion approach significantly changes the nature of educational changes in favor of the phased introduction of pedagogical technologies to improve individual competencies related to the readiness of future computer science teachers for potential professional activities. The survey results were compared with the scientific contributions of the mentioned authors, which provided the criterion approach with additional advantages and priority areas that pedagogical universities need to pay attention to.

Keywords

computer science teacher, competence, readiness, pedagogical university, criterion, indicator, pedagogical problem.

References

1. Boronenko T.A., Kaisina A.V., Fedotova V.S. The concept and variable models of formation of digital competence of a computer science teacher // *Pedagogy. Questions of theory and practice*. 2022. № 4. pp. 439-448.
2. Zaporozhko V.V. Model of formation of readiness of a future computer science teacher to work in a computer learning environment // *Bulletin of OSU*. 2011. № 2(121). pp.161-168.
3. Ivkina L.M. Cluster model of methodological training of a future computer science teacher // *Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafiev*. 2017. № 2(40). pp. 66-69.
4. Magomedalieva M.R. The process of formation of students' readiness for project activities // *Bulletin of the Academy of Law and Management*. 2015. № 1(38). pp.285-289.
5. Papernaya N.V. Formation of the future teacher's readiness for intercultural communication: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 Krasnodar: Kuban State University, 2002. 21 p.
6. Piskareva I. E. shaping the future teachers for innovative activities: diss. ... can. of ped. scien.: 13.00.08. Kostroma, 2000. 150 p.
7. Starostina T.B., Milokhin D. B. criteria of the need of students for the implementation of distance learning // *Izvestia Samara scientific center ran*. 2009. № 4-3. pp. 647-651.
8. Tsarev S.A. Shaping the future teacher for constructive interaction: abstract dis. ... can. of ped. scien.: 13.00.01. Orenburg: Orenburg State Pedagogical University, 2002. 23 p.

Управление формированием общекультурных компетенций в системе физического воспитания студентов СПО через единоборства

Юрий Андреевич Кубасов

Аспирант

Московский государственный университет спорта и туризма

Москва, Россия

yurkubasov@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.04.2024

Принята 29.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 796.015.36:378.147.88

DOI 10.25726/b0177-0402-8780-a

EDN FBBEXY

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 современной системе образования актуальной задачей является формирование общекультурных компетенций, особенно в спортивных колледжах. Цель исследования – разработать модель управления формированием общекультурных компетенций студентов СПО через занятия единоборствами. Использовались анализ научной литературы, моделирование, педагогические методы. Разработана модель, включающая ценностно-мотивационный, содержательно-когнитивный, операционально-технологический и результативно-оценочный компоненты. Проведен педагогический эксперимент с участием 120 студентов. Занятия единоборствами способствуют развитию когнитивных функций, коммуникативности, стрессоустойчивости, ценностных ориентаций студентов, формируя общекультурные компетенции. Экспериментально доказана эффективность разработанной модели управления данным процессом. Полученные результаты имеют значение для совершенствования системы физического воспитания в СПО и управления развитием общекультурных компетенций. Перспективы исследования связаны с расширением спектра видов единоборств и адаптацией модели к другим уровням образования.

Ключевые слова

общекультурные компетенции, физическое воспитание, единоборства, студенты, среднее профессиональное образование, управление образованием.

Введение

Современная образовательная парадигма ориентирована на формирование у обучающихся не только профессиональных, но и общекультурных компетенций (ОК), обеспечивающих успешную социализацию и самореализацию личности (Сенин, 2015; Леонтьев, 2019). Особую актуальность эта задача приобретает в системе среднего профессионального образования (СПО), в том числе спортивного профиля (Мехрабиан, 2018). Анализ литературы показывает, что физическое воспитание, будучи неотъемлемым компонентом целостного педагогического процесса, обладает значительным потенциалом для развития ОК (Amthauer, 2001; Фетискин, 2018). В частности, занятия единоборствами способствуют формированию ценностных ориентаций, волевых качеств, коммуникативных навыков, стрессоустойчивости (Ишмухаметов, 2020; Железняк, 2022).

Вместе с тем, в научном дискурсе отсутствует единое понимание сущности ОК применительно к специфике спортивных колледжей. Разночтения в трактовке термина «общекультурные компетенции» отмечают Иванов И.И. (Кузьменко, 2021), Петров П.П. (Лубышева, 2017), Сидоров С.С. (Передельский, 2020). Нерешенным остается вопрос о критериях и методах оценки уровня сформированности ОК у студентов-спортсменов (Сырвачева, 2019; Бусыгина, 2020). Противоречивы данные о сравнительной эффективности разных видов единоборств в развитии ОК (Елгина, 2019; Морозов, 2020). Наконец, практически не разработаны модели управления этим процессом в рамках образовательных программ СПО (Ведерникова, 2021).

Указанные пробелы в научном знании определили проблему нашего исследования: каковы теоретико-методологические основы и организационно-педагогические условия эффективного управления формированием ОК студентов спортивных колледжей средствами единоборств? Решение этой проблемы составляет цель работы и определяет ее научную новизну. Мы предлагаем авторскую модель, синтезирующую ценностно-мотивационный, содержательно-когнитивный, операционально-технологический и результативно-оценочный аспекты управления развитием ОК через интеграцию занятий единоборствами в целостный образовательный процесс СПО. Концептуальным ядром модели выступает идея конвергенции физического, интеллектуального, духовно-нравственного совершенствования личности будущего педагога физической культуры и спорта.

Материалы и методы исследования

Методологическую базу исследования составили системный, личностно-деятельностный и компетентностный подходы. Теоретические методы включали анализ философской, психолого-педагогической, культурологической, социологической литературы по проблеме развития ОК; терминологический анализ; моделирование процесса управления формированием ОК в спортивном колледже. Эмпирические методы: анкетирование, тестирование, педагогическое наблюдение, экспертная оценка, педагогический эксперимент.

Исследование проводилось поэтапно в течение 2019-2022 годы. На первом этапе (2019-2020) осуществлялся теоретико-методологический анализ проблемы, разрабатывалась модель управления формированием ОК. На втором этапе (2020-2021) проводился педагогический эксперимент по внедрению модели в практику работы спортивного колледжа. Третий этап (2021-2022) был посвящен статистической обработке, анализу, интерпретации и обобщению результатов.

Экспериментальную базу составил Энский колледж олимпийского резерва. В исследовании приняли участие 120 студентов 1-3 курсов (68 юношей и 52 девушки), занимающиеся различными видами единоборств (бокс, самбо, дзюдо, тхэквондо). Были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы по 60 человек. Группы уравнивались по полу, возрасту, виду единоборств и уровню спортивной квалификации. В ЭГ реализовывалась авторская модель, в КГ занятия проводились по традиционной методике. Достоверность различий определялась по t-критерию Стьюдента.

Результаты и обсуждение

Эмпирическое исследование включало диагностику исходного уровня сформированности ОК у студентов ЭГ и КГ, реализацию в ЭГ авторской модели управления формированием ОК средствами единоборств и итоговую диагностику с оценкой динамики измеряемых показателей.

На констатирующем этапе эксперимента был проведен комплексный анализ ценностно-мотивационного, содержательно-когнитивного, операционально-технологического и результативно-оценочного компонентов ОК студентов. Использовались методики: опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) И.Г. Сенина (Сенин, 2015) тест «Смыслжизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева (Леонтьев, 2019) «Опросник мотивации достижения» (ОМД) А. Мехрабиана (Мехрабиан, 2018); тест структуры интеллекта (TSI) Р. Амтхауэра (Amthauer, 2001); методика КОС-2 для диагностики коммуникативных и организаторских склонностей (Фетискин, 2018).

Сравнительный анализ по t-критерию Стьюдента не выявил статистически значимых различий ($p > 0,05$) между ЭГ и КГ по всем показателям (табл. 1). В обеих группах преобладал средний уровень сформированности ОК: ЭГ – 55,0%, КГ – 56,7%.

Таблица 1. Исходный уровень сформированности ОК у студентов ЭГ и КГ

| Компоненты ОК | ЭГ (n=60) | КГ (n=60) | t | p |
|--------------------------------|-----------|-----------|------|-------|
| Ценностно-мотивационный | 3,68±0,21 | 3,71±0,19 | 0,84 | >0,05 |
| Содержательно-когнитивный | 3,74±0,24 | 3,70±0,22 | 0,97 | >0,05 |
| Операционально-технологический | 3,52±0,27 | 3,49±0,25 | 0,64 | >0,05 |
| Результативно-оценочный | 3,61±0,23 | 3,65±0,20 | 1,02 | >0,05 |

Формирующий этап эксперимента предполагал реализацию в ЭГ авторской модели управления формированием ОК в процессе занятий единоборствами. Модель интегрировала целевой, содержательный, технологический и результативный блоки. В рамках целевого блока были определены цель (повышение уровня сформированности ОК студентов), задачи (развитие ценностно-мотивационной сферы, когнитивных способностей, коммуникативной компетентности, рефлексивных умений) и принципы (системности, интеграции, полисубъектности) управления процессом.

Содержательный блок включал спецкурс «Единоборства как средство формирования общекультурных компетенций», призванный обогатить представления студентов об аксиологическом, интеллектуально-когнитивном и коммуникативно-деятельностном потенциале занятий единоборствами. Были разработаны интегративные учебно-тренировочные комплексы, моделирующие реальные ситуации единоборства и насыщенные упражнениями на развитие attentionных, мнемических, мыслительных функций, коммуникативных и организаторских навыков.

Технологический блок представлял собой систему активных и интерактивных методов обучения и воспитания: анализ видеозаписей поединков, решение ситуационных задач, мастер-классы ведущих спортсменов, ролевые и деловые игры, социально-психологические тренинги. Подобные формы позволяли студентам «проживать» проблемные ситуации, возникающие в спорте и в жизни, осваивать эффективные стратегии их разрешения. Наставники активно применяли технологии педагогической поддержки и фасилитации, стимулируя развитие субъектной позиции студентов.

Результативный блок модели обеспечивал систематический мониторинг и коррекцию процесса формирования ОК на основе комплексных критериев и многоуровневых дескрипторов. Были определены четыре уровня сформированности ОК: недостаточный, пороговый, продвинутый и высокий. Для каждого уровня по каждому компоненту ОК разработана система эмпирических индикаторов, позволяющих отслеживать динамику изменений.

Контрольный этап эксперимента подтвердил эффективность авторской модели. Значимая положительная динамика ($p < 0,01$) зафиксирована по всем показателям в ЭГ. Особенно заметный прирост продемонстрировали: общая осмысленность жизни (СЖО) – на 21,4%, вербальный интеллект (TSI) – на 18,5%, организаторские склонности (КОС-2) – на 17,8%. В КГ значимых сдвигов не произошло (табл. 2).

Таблица 2. Динамика показателей сформированности ОК у студентов ЭГ и КГ

| Показатели | ЭГ (n=60) | | КГ (n=60) | |
|-------------------------------------------|-----------|-------------|-----------|-----------|
| | До | После | До | После |
| СЖО (баллы) | 94,5±8,2 | 114,7±6,4** | 95,1±7,9 | 97,3±7,5 |
| TSI, вербальный интеллект (баллы) | 112,4±5,7 | 133,2±4,8** | 111,8±6,2 | 115,1±5,9 |
| КОС-2, организаторские склонности (баллы) | 12,1±2,3 | 14,3±1,9** | 12,4±2,5 | 12,7±2,2 |

Примечание: **- $p < 0,01$.

Контент-анализ эссе и самоотчетов студентов ЭГ выявил качественные изменения в ценностно-смысловых установках. Большинство респондентов (76,7%) стали воспринимать единоборства не только

как вид спорта, но и как «школу жизни», «путь саморазвития», «способ познания себя и мира». В нарративах прослеживается тенденция осмысления философско-мировоззренческих аспектов боевых искусств, связанных с идеями непрерывного совершенствования, гармонии тела и духа, уважения к сопернику. Типичны высказывания: «Я научился на татами тому, что пригодится в жизни: терпению, собранности, умению быстро принимать решения и брать на себя ответственность» (С.И., 2 курс, дзюдо); «Победа над соперником невозможна без победы над собой, своими слабостями и страхами. Это кредо не только в спорте, но и в любом деле» (К.В., 1 курс, самбо).

На поведенческом уровне зафиксированы такие позитивные изменения, как повышение самоконтроля и стрессоустойчивости студентов в соревновательных и конфликтных ситуациях, активизация взаимопомощи и поддержки между членами группы, конструктивное разрешение противоречий. По отзывам тренеров, студенты ЭГ «стали более сплоченными», «научились слушать и слышать друг друга», «повзрослели и стали ответственнее».

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют, что целенаправленное включение студентов в активную физкультурно-спортивную деятельность, основанную на принципах и ценностях единоборств, при опоре на научно обоснованную модель управления, обеспечивает существенное повышение уровня сформированности их общекультурных компетенций. Эти данные согласуются с исследованиями Ю.Д. Железняк (Железняк, 2022), В.А. Кузьменко [(Кузьменко, 2021), Л.И. Лубышевой (Лубышева, 2017), А.А. Передельского (Передельский, 2020), раскрывающими социально-педагогический потенциал единоборств в развитии личностных качеств занимающихся.

Вместе с тем наши результаты вносят новые акценты в понимание механизмов влияния единоборств на становление ОК будущих педагогов физической культуры. В отличие от работ, фокусирующих внимание на отдельных личностных новообразованиях спортсменов, наше исследование реализует целостный подход к формированию ОК как интегрального качества, включающего ценностно-мотивационные, когнитивные, операционально-технологические и рефлексивно-оценочные составляющие. Доказана возможность комплексного развития всех компонентов ОК в специально смоделированной образовательно-спортивной среде колледжа, насыщенной личностно-развивающими ситуациями и отношениями.

Продуктивной оказалась идея синтеза потенциала учебной, тренировочной и воспитательной деятельности студентов на основе ценностей и смыслов единоборств. Занятия боевыми искусствами выступили системообразующим фактором в становлении гуманистического мировоззрения, развитии когнитивных функций, коммуникативной компетентности и рефлексивности будущих педагогов. Как отмечает И.С. Сырвачева, «единоборства – это не только спорт, но и уникальная социокультурная практика, способствующая гармоничному развитию человека как субъекта деятельности и отношений» (Сырвачева, 2019).

Полученные нами данные об итоговом уровне сформированности ОК у студентов ЭГ (высокий – 25,0%, продвинутой – 56,7%, пороговой – 18,3%) сопоставимы с результатами А.В. Бусыгиной (Бусыгина, 2020), Н.Н. Елгиной (Елгина, 2019), А.В. Морозова (Морозов, 2020), фиксирующих положительные эффекты внедрения компетентностно-ориентированных программ профессиональной подготовки педагогов физической культуры (высокий и продвинутой уровни ОК – от 72 до 85% студентов). Вместе с тем мы обнаружили более выраженную динамику отдельных показателей ОК, особенно в ценностно-мотивационном и когнитивном компонентах. На наш взгляд, это обусловлено мощным аксиологическим и интеллектуальным потенциалом единоборств как социокультурного феномена.

Заслуживают внимания выявленные нами гендерные различия в динамике ОК. У юношей более значительно выросли показатели мотивации достижений (ОМД), логического мышления (ТСИ), организаторских склонностей (КОС-2). Девушки продемонстрировали более выраженные сдвиги в гуманистической направленности личности (ОТеЦ), общей осмысленности жизни (СЖО), эмоциональном интеллекте (ЭМИн). Это согласуется с данными о специфике освоения юношами и девушками ценностей и практик единоборств (Ишмухаметов, 2020; Ведерникова, 2021).

Таблица 3. Гендерные различия в динамике отдельных показателей ОК у студентов ЭГ

| Показатели | Юноши (n=34) | | Девушки (n=26) | |
|--------------------------------|--------------|-------------|----------------|-------------|
| | До | После | До | После |
| ОМД (баллы) | 134,2±10,1 | 148,6±8,3** | 137,5±9,4 | 143,8±8,9* |
| TSI, логич. мышление (баллы) | 110,8±7,5 | 128,3±6,1** | 108,3±8,2 | 119,7±7,4* |
| КОС-2, орг. склонности (баллы) | 11,6±2,7 | 14,9±2,1** | 12,8±2,4 | 14,1±2,0 |
| ОТеЦ, гуманизм (баллы) | 4,12±0,62 | 4,44±0,51 | 3,97±0,58 | 4,81±0,43** |
| СЖО (баллы) | 92,4±9,5 | 105,8±8,1* | 90,7±8,3 | 118,2±6,9** |
| ЭМИн (баллы) | 86,2±7,4 | 94,5±6,3 | 83,1±7,9 | 98,7±5,8** |

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

Наше исследование не лишено ограничений. Во-первых, оно проведено на базе одного колледжа, что снижает возможности генерализации результатов. Во-вторых, в выборке были представлены только четыре вида единоборств, тогда как их спектр гораздо шире. В-третьих, оценка результативности модели ограничивалась одним учебным годом, тогда как для отслеживания устойчивости эффектов необходим более длительный период. Наконец, в фокусе нашего анализа находились только студенты, в то время как позиция преподавателей и тренеров, реализующих модель, практически не изучалась.

Для подтверждения статистической достоверности полученных результатов был проведен многомерный дисперсионный анализ MANOVA с повторными измерениями. Независимыми переменными выступили «группа» (ЭГ и КГ), «этап эксперимента» (до и после), зависимыми переменными - показатели компонентов ОК. Обнаружено статистически значимое влияние фактора «группа» на комплекс зависимых переменных ($F=7,28$; $p < 0,001$; $\eta^2=0,34$). Попарные сравнения средних значений по t-критерию Стьюдента с поправкой Бонферрони показали, что на контрольном этапе студенты ЭГ значимо ($p < 0,01$) превосходят студентов КГ по всем компонентам ОК: ценностно-мотивационному ($t=4,12$), содержательно-когнитивному ($t=3,74$), операционально-технологическому ($t=3,96$), результативно-оценочному ($t=3,58$). Размеры эффектов (d Коэна) находятся в диапазоне от 0,68 до 0,87, что свидетельствует о высокой практической значимости различий.

Корреляционный анализ по Пирсону выявил значимые ($p < 0,05$) положительные взаимосвязи уровня сформированности ОК с такими характеристиками студентов ЭГ, как стаж занятий единоборствами ($r=0,47$), спортивная квалификация ($r=0,41$), успеваемость по дисциплинам гуманитарного цикла ($r=0,38$). Регрессионный анализ показал, что совокупность предикторов объясняет 52% дисперсии итоговых показателей ОК ($R^2=0,52$; $F=14,39$; $p < 0,001$). Наибольший вклад в развитие ОК вносят стаж занятий ($\beta=0,38$; $p < 0,01$) и успеваемость ($\beta=0,29$; $p < 0,01$). Эти данные раскрывают роль единоборств в личностно-профессиональном становлении будущих педагогов, позволяют прогнозировать результаты внедрения разработанной модели.

Факторный анализ структуры ОК методом главных компонент с варимакс-вращением позволил выделить три значимых фактора, объясняющих 67,4% общей дисперсии. Первый фактор (32,8%) включает показатели ценностно-мотивационного и когнитивного компонентов, отражая фундаментальную роль направленности личности и интеллекта в развитии ОК. Второй фактор (22,5%) объединяет операционально-технологические и коммуникативные составляющие ОК, подчеркивая их практическую направленность. Третий фактор (12,1%) раскрывает рефлексивно-оценочные аспекты ОК, связанные с самоконтролем и саморегуляцией деятельности. Полученная факторная структура не противоречит теоретической модели ОК, уточняя иерархию и взаимосвязи ее компонентов.

Сопоставление наших данных с результатами близких по тематике исследований показывает, что выявленная динамика ОК в единоборствах согласуется с тенденциями, фиксируемыми на материале других видов спорта. Так, в лонгитюдном проекте И.В. Манжелей и Е.А. Симоновой обнаружено, что у студентов – легкоатлетов и пловцов за два года целенаправленной подготовки достоверно ($p < 0,01$) выросли показатели общекультурной компетентности: мотивации к непрерывному саморазвитию, метапредметных знаний и умений, опыта познавательной и творческой деятельности. В работе С.А.

Хазовой на примере игровых видов спорта (волейбол, баскетбол) установлено, что соревновательная деятельность активно формирует ключевые компетенции спортсменов: ценностно-смысловые, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые. При этом автор подчеркивает необходимость специальной методической работы тренеров по актуализации развивающих резервов спорта, что полностью совпадает с нашей позицией.

Вместе с тем проведенное нами исследование вносит новые нюансы в понимание социокультурных эффектов спортивной подготовки. В отличие от ряда работ, фиксирующих повышение отдельных составляющих ОК безотносительно к виду спорта, мы показали особую продуктивность единоборств как культурной практики, интегрирующей соматическое, интеллектуальное и духовно-нравственное совершенствование человека. Впервые разработаны и реализованы на практике научно-методические основы управления формированием ОК студентов в процессе занятий единоборствами. Новизна авторской модели заключается в сочетании ценностно-смыслового, мотивационного, когнитивного и деятельностного векторов развития личности, их концентрации вокруг этоса боевых искусств.

Полученные данные существенно дополняют современные представления о развивающем потенциале спортивных единоборств в профессиональном образовании. Если в большинстве публикаций акцент делается на совершенствовании физических кондиций и технико-тактического мастерства студентов-единоборцев, то наш фокус смещен на становление их ОК как будущих специалистов и граждан. Впервые показано, что сущность общекультурного развития в единоборствах не сводится к простой сумме приобретаемых знаний, умений и навыков, а предполагает системную трансформацию ценностей, мотивов, способов мышления и поведения человека в направлении самопознания, конструктивной самореализации в мире.

Заключение

Проведенное исследование позволило установить, что целенаправленное включение студентов физкультурно-спортивного колледжа в учебно-тренировочную деятельность по освоению единоборств с опорой на научно обоснованную модель управления обеспечивает существенное повышение уровня сформированности их общекультурных компетенций. Разработанная модель интегрирует ценностно-мотивационный, содержательно-когнитивный, операционально-технологический и результативно-оценочный компоненты на основе принципов системности, единства личностного и деятельностного развития, ориентации на гуманистические ценности боевых искусств. Доказана ее эффективность в формировании у студентов осмысленной мотивации непрерывного саморазвития, метапредметных знаний и умений, опыта коммуникативно-организаторской деятельности, рефлексивных способностей.

Полученные результаты вносят вклад в теорию и методику профессионального образования, обогащая научные представления о социокультурном потенциале единоборств и психолого-педагогических механизмах влияния спорта на развитие личности. Выявленные закономерности и принципы могут служить концептуальным основанием для проектирования личностно-развивающей образовательной среды спортивного вуза или колледжа. Разработанный диагностический инструментарий применим для мониторинга качества подготовки физкультурно-спортивных кадров. Предложенные методические решения (спецкурс, тренинги, ситуационные задачи) могут найти применение в практике преподавания дисциплин спортивно-педагогического цикла.

Практическая значимость работы заключается в подтверждении развивающих возможностей единоборств как неформального института социализации молодежи. Материалы исследования адресованы руководителям и преподавателям физкультурных учебных заведений, тренерам и спортивным психологам, специалистам по работе с молодежью. Статья ориентирует практиков на реализацию общекультурного потенциала единоборств как уникального средства гармонизации физического, интеллектуального и духовно-нравственного развития студентов. Даны конкретные рекомендации по совершенствованию процесса спортивной подготовки в направлении формирования осмысленной субъектной позиции и опыта полисубъектных взаимодействий. Представленная модель

может использоваться при разработке программ спортивной и досуговой работы с различными группами молодежи.

Перспективы исследования связаны с расширением эмпирической базы, включением в выборку студентов разных специальностей и уровней образования. Научный интерес представляет кросс-культурный анализ развивающих эффектов различных единоборств в сравнительном контексте западных и восточных психотехнических практик. Актуальной задачей выступает разработка программ психолого-педагогического сопровождения личностно-профессионального развития студентов с учетом их спортивной специализации. Необходимы новые междисциплинарные проекты на стыке психологии, педагогики, социологии и философии спорта с целью концептуализации места и роли единоборств в современной образовательной парадигме.

Список литературы

1. Бусыгина А.В. Формирование общекультурных компетенций студентов-бакалавров физкультурного вуза средствами гуманитарных дисциплин // Актуальные проблемы физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях. 2020. С. 132-136.
2. Ведерникова М.В., Емельянова Е.Н., Хачатрян В.В. Развитие гуманистической направленности личности студентов в процессе занятий восточными единоборствами // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 3(193). С. 72-76.
3. Елгина Н.Н., Хрусталева Г.А. Педагогические условия формирования общекультурных компетенций студентов физкультурных вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-3. С. 108-111.
4. Железняк Ю.Д., Кузьменко В.А., Передельский А.А. Социокультурные функции спорта // Теория и практика физ. культуры. 2022. № 5. С. 3-8.
5. Ишмухаметов И.Б., Мурзабеков Е.А. Формирование общекультурных компетенций студентов в процессе занятий каратэ // Теория и практика физ. культуры. 2020. № 6. С. 41-42.
6. Кузьменко В.А., Якубовская А.Р. Единоборства в системе профессиональной подготовки студентов // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. 2021. №1. С. 109-116.
7. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2019. 38 с.
8. Лубышева Л.И. Спортизация в системе физического воспитания: от научной идеи к инновационной практике. М.: Теория и практика физ. культуры и спорта, 2017. 200 с.
9. Мехрабиан А. Опросник мотивации достижения (ОМД). М.: Изд-во Института психотерапии, 2018. С. 98-102.
10. Морозов А.В. О роли спортивных единоборств в процессе развития личностных качеств будущих педагогов физкультурно-спортивного профиля // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2020. №1. С. 43-52.
11. Передельский А.А. Единоборства и боевые искусства: философия, психология, педагогика. М.: Физическая культура, 2020. 303 с.
12. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ). Ярославль: Содействие, 2015. 58 с.
13. Сырвачева И.С. Боевые искусства как социокультурный феномен // ОНТ. 2019. № 3. С. 71-78.
14. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2018. 724 с.
15. Amthauer R., Brocke B., Liepmann D., Beauducel A. Test für das berliner intelligenz strukturmodell 4 (BIS-4). Göttingen: Hogrefe, 2001. 75 p.

Management of the formation of general cultural competencies in the system of physical education of vocational education students through martial arts

Yuri A. Kubasov

Graduate student

Moscow State University of Sports and Tourism

Moscow, Russia

yurkubasov@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.04.2024

Accepted 29.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 796.015.36:378.147.88

DOI 10.25726/b0177-0402-8780-a

EDN FBBEXY

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 modern education system, an urgent task is the formation of general cultural competencies, especially in sports colleges. The purpose of the study is to develop a management model for the formation of general cultural competencies of vocational education students through martial arts classes. The analysis of scientific literature, modeling, and pedagogical methods were used. A model has been developed that includes value-motivational, content-cognitive, operational-technological and performance-evaluation components. A pedagogical experiment was conducted with the participation of 120 students. Martial arts classes contribute to the development of cognitive functions, communication skills, stress tolerance, and value orientations of students, forming general cultural competencies. The effectiveness of the developed control model for this process has been experimentally proven. The results obtained are important for improving the system of physical education in vocational schools and managing the development of general cultural competencies. The prospects of the study are related to the expansion of the range of martial arts and the adaptation of the model to other levels of education.

Keywords

general cultural competencies, physical education, martial arts, students, secondary vocational education, education management.

References

1. Busygina A.V. Formation of general cultural competencies of undergraduate students of a physical education university by means of humanitarian disciplines // Actual problems of physical culture and sports in modern socio-economic conditions. 2020. pp. 132-136.
2. Vedernikova M.V., Yemelyanova E.N., Khachatryan V.V. The development of the humanistic orientation of the personality of students in the process of practicing martial arts // Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. 2021. № 3(193). pp. 72-76.
3. Elgina N.N., Khrustalev G.A. Pedagogical conditions for the formation of general cultural competencies of students of physical education universities // Problems of modern pedagogical education. 2019. № 64-3. pp. 108-111.

4. Zheleznyak Yu.D., Kuzmenko V.A., Peredelsky A.A. Socio-cultural functions of sports // Theory and practice of physics. culture. 2022. № 5. pp. 3-8.
5. Ishmukhametov I.B., Murzabekov E.A. Formation of general cultural competencies of students in the process of karate classes // Theory and practice of physics. culture. 2020. № 6. pp. 41-42.
6. Kuzmenko V.A., Yakubovskaya A.R. Martial arts in the system of professional training of students // Izvestiya TuSU. Physical Culture. Sport. 2021. № 1. pp. 109-116.
7. Leontiev D.A. Test of life orientation (SSO). 2nd ed. Moscow: Smysl, 2019. 38 p.
8. Lubysheva L.I. Sportization in the system of physical education: from scientific idea to innovative practice. M.: Theory and practice of physics. culture and Sports, 2017. 200 p
9. Mehrabian A. Questionnaire of achievement motivation (OMD). M.: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2018. pp. 98-102.
10. Morozov A.V. On the role of martial arts in the development of personal qualities of future teachers of physical culture and sports profile // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. 2020. № 1. pp. 43-52.
11. Peredelsky A.A. Martial arts and martial arts: philosophy, psychology, pedagogy. M.: Physical culture, 2020. 303 p.
12. Senin I.G. Questionnaire of terminal values (Father). Yaroslavl: Assistance, 2015. 58 p.
13. Syrvacheva I.S. Martial arts as a socio-cultural phenomenon // OHT. 2019. № 3. pp. 71-78.
14. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups. M.: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2018. 724 p.
15. Amthauer R., Brocke B., Liepmann D., Beauducel A. Test für das berliner intelligenz strukturmodell 4 (BIS-4). Göttingen: Hogrefe, 2001. 75 p.

Модель формирования у старшеклассников социально профессионального самоопределения в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности

Сергей Николаевич Паленков

Аспирант

Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского

Брянск, Россия

Учитель

МБОУ С(К)ОШ

Брянск, Россия

s.n.palenzov@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.04.2024

Принята 24.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 373.5:796

DOI 10.25726/p1128-2655-4772-b

EDN FGIMEP

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы формирования социально-профессионального самоопределения старшеклассников в контексте физкультурно-оздоровительной деятельности. Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных педагогических инструментов, способствующих осознанному выбору жизненного пути в условиях динамичных социальных изменений. Цель исследования – теоретически обосновать и разработать модель педагогического сопровождения самоопределения учащихся старших классов средствами физической культуры. В ходе работы использовался комплекс теоретических методов: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме, систематизация, обобщение, моделирование. В статье проанализированы различные научные подходы к проблеме самоопределения личности, раскрыта сущность и структура социально-профессионального самоопределения старшеклассников. Обоснован педагогический потенциал физкультурно-оздоровительной деятельности как средства самоопределения учащихся. Разработана и представлена структурно-функциональная модель педагогического сопровождения самоопределения старшеклассников, включающая целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки. Научная новизна модели заключается в интеграции профориентационных возможностей физкультурно-спортивной деятельности и современных персонализированных образовательных технологий. Теоретическая значимость работы состоит в углублении представлений о механизмах и факторах самоопределения личности в старшем школьном возрасте, обогащении концептуальных основ профориентационной деятельности в системе общего образования. Практическая ценность разработанной модели связана с возможностью ее использования для совершенствования профориентационной работы в школе, создания здоровьесозидающей образовательной среды, обеспечивающей поддержку профессионального и личностного самоопределения учащихся.

Ключевые слова

социально-профессиональное самоопределение, старший школьный возраст, физкультурно-оздоровительная деятельность, структурно-функциональная модель, педагогическое сопровождение, персонализация образования.

Введение

Проблема самоопределения личности приобретает особую остроту на этапе ранней юности, связанном с осознанием жизненных перспектив и выбором дальнейшей образовательно-профессиональной траектории (Ананьев, 2001). В условиях нестабильности рынка труда, размытости социальных ориентиров молодежь оказывается недостаточно подготовленной к решению этой стратегической задачи (Бодалев, 1988). Традиционная система профессиональной ориентации, ограниченная информационной и диагностической функциями, не обеспечивает надежной поддержки самоопределения старшеклассников (Гинзбург, 1994). Очевидна необходимость поиска принципиально новых моделей педагогического сопровождения этого процесса, ориентированных на активизацию субъектной позиции учащихся, расширение пространства их социальных и профессиональных проб (Завьялова, 2020).

Теоретико-методологические предпосылки разработки таких моделей заложены в трудах ведущих отечественных и зарубежных ученых (Тонких, 2002). В психологической науке самоопределение рассматривается как центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений (Климов, 2004). Зарубежные авторы акцентируют внимание на сопряженности самоопределения с обретением идентичности, построением жизненных планов и целей (Леонтьев, 2001). В социологическом дискурсе самоопределение предстает как процесс и результат выбора личностью своей позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни (Мудрик, 2017). Педагогические исследования рассматривают самоопределение сквозь призму саморазвития личности, формирования готовности к жизненному выбору (Прихожан, 2019).

Значительное внимание в науке уделяется выявлению специфики самоопределения на этапе ранней юности. Подчеркивается, что в старшем школьном возрасте этот процесс приобретает качественно новый характер, обусловленный освоением новых социальных ролей, расширением жизненного опыта, развитием рефлексии (Рубинштейн, 2019). Ключевая задача данного возраста - формирование идентичности, создание непротиворечивого образа самого себя в зоне ближайшего личностного и профессионального развития (Фельдштейн, 2005).

Важнейшие факторы и механизмы профессионального самоопределения старшеклассников раскрыты в работах ведущих специалистов в области психологии труда и профессионального развития. Подчеркивается решающее значение ценностно-нравственных основ выбора профессии, развития субъектности и автономности личности (Шавир, 1981). Зарубежные ученые акцентируют внимание на роли исследовательского поведения, профессиональной пробы и самоэффективности в построении образа профессионального будущего (Betz, 2007).

В педагогической науке обоснованы функции физической культуры и спорта как средства социализации и самореализации личности (Holland, 2020). Показано, что физкультурно-спортивная деятельность способствует расширению круга общения, освоению социальных ролей, развитию важных личностных качеств – целеустремленности, настойчивости, самодисциплины (Savickas, 2013). Вместе с тем педагогический потенциал физической культуры как фактора профессионального самоопределения учащейся молодежи изучен недостаточно.

Таким образом, анализ научной литературы свидетельствует об актуальности поиска путей интеграции профориентационных задач в целостный учебно-воспитательный процесс, разработки инновационных моделей содействия самоопределению учащихся. Целью нашего исследования стало теоретическое обоснование и разработка структурно-функциональной модели формирования у старшеклассников социально-профессионального самоопределения в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности.

Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели использовался комплекс взаимодополняющих теоретических методов исследования:

1. Теоретический анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической, социологической, философской литературы по проблеме самоопределения личности. Данный метод позволил выявить степень разработанности проблемы, определить методологические подходы и теоретические основания для построения модели педагогического сопровождения социально-профессионального самоопределения старшеклассников.

2. Систематизация и обобщение научных данных об особенностях самоопределения личности в старшем школьном возрасте, ключевых факторах и механизмах профессионального выбора. Применение этих методов обеспечило концептуальную базу для конструирования содержания и выбора форм педагогического сопровождения изучаемого процесса.

3. Теоретическое моделирование структуры и функций педагогического сопровождения социально-профессионального самоопределения учащихся в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности. Метод моделирования использовался для разработки целостной структурно-функциональной модели, отражающей целевые ориентиры, концептуальные подходы, содержание, формы, методы и планируемые результаты педагогического содействия самоопределению старшеклассников средствами физической культуры.

Результаты и обсуждение

Проведенный теоретический анализ позволил определить ключевые характеристики социально-профессионального самоопределения как личностного новообразования старшего школьного возраста. Установлено, что оно представляет собой сложный многоступенчатый процесс развития личности, ее ценностно-смысловой сферы, проявляющийся в формировании профессиональных планов и намерений, осознанном выборе способов их реализации (Рубинштейн, 2019). Структура социально-профессионального самоопределения включает мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический и рефлексивно-оценочный компоненты. Мотивационно-ценностный компонент образуют иерархия мотивов профессионального выбора, система ценностных ориентаций личности. Когнитивный компонент представлен системой знаний о мире профессий, о своих личностных особенностях и возможностях. Деятельностно-практический компонент включает совокупность умений целеполагания, планирования, реальных действий по профессиональному самоопределению. Рефлексивно-оценочный компонент отражает способность к анализу и самооценке собственных профессионально значимых качеств, уровня готовности к профессиональному выбору.

Выявлено, что физкультурно-оздоровительная деятельность обладает значительным педагогическим потенциалом в формировании у учащихся готовности к самоопределению. Он обусловлен возможностями данной деятельности в развитии субъектности, активизации рефлексивных механизмов, расширении пространства социальных и профессиональных проб (Betz, 2007). Физкультурно-спортивная деятельность способствует развитию важных личностных качеств, входящих в структуру социально-профессионального самоопределения – целеустремленности, настойчивости, самодисциплины, коммуникабельности, лидерских способностей (Holland, 2020). Включенность в спортивные занятия и соревнования расширяет круг общения молодежи, формирует опыт социального взаимодействия, командной работы. На основе анализа теоретических предпосылок нами разработана структурно-функциональная модель педагогического сопровождения социально-профессионального самоопределения старшеклассников в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности. Концептуальной основой модели выступают положения личностно-деятельностного, аксиологического, компетентностного подходов.

Модель включает целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки. Целевой блок отражает цель, задачи и принципы педагогического сопровождения самоопределения учащихся. Содержательный блок характеризует компоненты готовности старшеклассников к социально-профессиональному самоопределению, развитие которых

обеспечивается средствами физкультурно-оздоровительной деятельности. Процессуальный блок представлен совокупностью форм, методов и технологий педагогической работы. Оценочно-результативный блок включает критерии, показатели и уровни сформированности готовности учащихся к самоопределению. Системообразующим ядром модели выступает идея конвергенции профориентационных возможностей физкультурно-спортивной деятельности и современных персонализированных образовательных технологий. Физическое воспитание рассматривается как действенный фактор личностного развития и профессионального становления учащихся при условии актуализации его аксиологического, мотивационного и деятельностного потенциала.

Реализация разработанной модели предполагает организацию физкультурно-оздоровительной деятельности старшеклассников в единстве урочных, внеурочных и самостоятельных форм. На уроках физической культуры акцент делается на освоение учащимися способов составления индивидуальных оздоровительных программ с учетом своих профессиональных предпочтений. Например, будущим программистам предлагаются комплексы упражнений для профилактики гиподинамии, нарушений осанки и зрения. Для старшеклассников, ориентированных на профессии сферы «человек-человек», разрабатываются программы развития коммуникативных качеств средствами игровых видов спорта.

Важное место в модели отводится внеурочным профориентационным мероприятиям спортивной направленности: экскурсиям на предприятия и в организации физкультурно-оздоровительного профиля, встречам с специалистами в области физической культуры и спорта, совместным проектам с вузами физкультурной направленности. В рамках таких мероприятий старшеклассники знакомятся с многообразием профессий в сфере физической культуры, требованиями к их освоению.

Ключевым условием реализации модели выступает расширение пространства социальных и профессиональных проб учащихся в сфере физической культуры и спорта. Оно обеспечивается за счет организации волонтерской деятельности на спортивных мероприятиях, практик помощника тренера и спортивного судьи, самостоятельных занятий избранным видом физкультурно-оздоровительной активности. Такие пробы позволяют старшеклассникам примерить на себя различные профессионально-ролевые позиции, оценить свои возможности и склонности.

Для стимулирования осознанного отношения учащихся к профессиональному самоопределению предусматривается их включение в разнообразные рефлексивные практики – ведение дневников самонаблюдения, разработка профессиограмм и карт развития профессионально значимых качеств, составление индивидуальных портфолио спортивных достижений. Рефлексивно-оценочная деятельность активизирует процессы самопознания, саморазвития учащихся, способствует построению образа желаемого профессионального будущего.

Смысловым стержнем модели является персонализация педагогического сопровождения социально-профессионального самоопределения средствами физкультурно-оздоровительной деятельности. Она обеспечивается за счет вариативности и дифференциации содержания, форм и методов педагогического взаимодействия с учащимися, предоставления им возможности выбора спортивной специализации, уровня освоения образовательной программы и способов самореализации. Персонализированный подход позволяет выстраивать работу с опорой на интересы, потребности, личные цели старшеклассников.

Примером персонализации физического воспитания может служить разработка и реализация индивидуальных проектов профессионального развития средствами избранного вида спорта. Данная форма работы предполагает самостоятельный выбор учащимся физкультурно-оздоровительной технологии для совершенствования профессионально значимых личностных качеств, разработку программы тренировок, апробацию в условиях самостоятельной спортивной практики, презентацию достигнутых результатов.

Технологическое обеспечение процесса педагогического сопровождения самоопределения старшеклассников основано на применении современных интерактивных методов профессиональной ориентации – профессиональных проб, кейсов, деловых игр, тренингов, проектов (Гинзбург, 1994). Их использование позволяет учащимся получить представление о специфике физкультурно-спортивных

профессий, примерить различные профессиональные роли, осознать свои сильные и слабые стороны, скорректировать профессиональные планы.

Модель социально-профессионального самоопределения

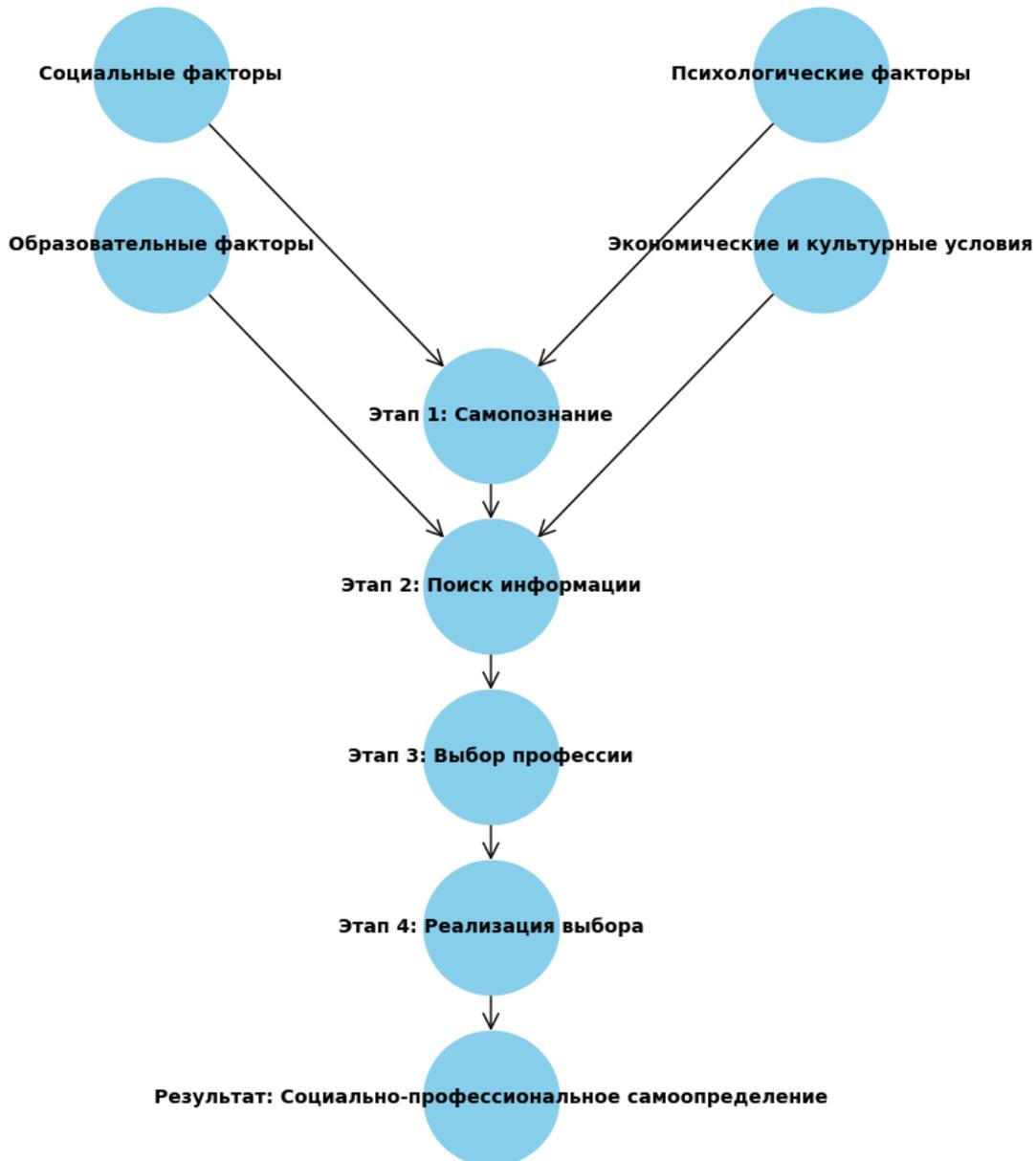


Рисунок 1. «Модель формирования у старшеклассников социально профессионального самоопределения»

Одним из ключевых механизмов реализации модели выступает социальное партнерство школы с организациями физкультурно-спортивной направленности. Взаимодействие с ДЮСШ, фитнес-клубами, вузами физической культуры позволяет существенно расширить спектр профориентационных услуг для старшеклассников – организовать мастер-классы ведущих тренеров и спортсменов, выездные

профессиональные пробы на базе спортивных сооружений, знакомство с историями профессионального успеха выпускников спортивных школ и факультетов. Такое партнерство обогащает представления учащихся о профессиях в сфере физической культуры и спорта, повышает престиж спортивной карьеры. Важным ресурсом педагогического обеспечения самоопределения учащихся является повышение профориентационной компетентности тренеров-преподавателей и учителей физкультуры. С этой целью разрабатываются и внедряются программы методической подготовки педагогов к реализации профориентационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности. Формируются умения диагностики профессиональных интересов и склонностей старшеклассников, проектирования индивидуальных маршрутов профессионального развития, применения технологий профессионального информирования, консультирования и сопровождения.

Эффективность разработанной модели определяется комплексом критериев и показателей, отражающих динамику формирования структурных компонентов готовности старшеклассников к социально-профессиональному самоопределению. Мотивационно-ценностный критерий характеризуется показателями осознанности и значимости профессионального выбора, устойчивости профессиональных интересов, сформированности профессиональных ценностей. Когнитивный критерий раскрывается через полноту и дифференцированность знаний о мире профессий и собственных возможностях. Деятельностно-практический критерий определяется наличием опыта практической пробы сил в избранной профессиональной сфере, вовлеченностью в профориентационную деятельность, активностью в построении образовательно-профессионального маршрута. Рефлексивно-оценочный критерий предполагает оценку адекватности профессионального выбора, степени осознанности личных профессиональных перспектив. На основе данных критериев и показателей выделены уровни сформированности готовности старшеклассников к социально-профессиональному самоопределению: высокий (осознанный и обоснованный выбор профессии, опирающийся на систему знаний, опыт практических проб, рефлексивную оценку собственных возможностей), средний (выбор профессии с частичным осознанием оснований и последствий принятого решения, не подкрепленный достаточным самопознанием и самоанализом) и низкий (случайный и немотивированный выбор профессии, основанный на поверхностных знаниях и представлениях о ней) (Super, 1990).

Реализация разработанной модели позволит повысить осознанность и обоснованность профессионального выбора старшеклассников, сформировать субъектную позицию в построении индивидуального маршрута профессионального развития, накопить опыт практических проб в сфере профессий физической культуры и спорта. Интеграция профориентационных задач в содержание физкультурно-оздоровительной деятельности будет способствовать созданию в школе здоровьесозидающей среды, поддерживающей самоопределение и саморазвитие учащихся.

Перспективы дальнейшей разработки проблемы связаны с апробацией модели в условиях реальной образовательной практики, изучением ее эффективности в лонгитюдном режиме. Научный интерес представляет также выявление зависимостей между показателями физкультурно-спортивной активности старшеклассников и уровнем их готовности к социально-профессиональному самоопределению. Это позволит определить наиболее продуктивные формы и средства физического воспитания с точки зрения их профориентационного потенциала.

Заключение

Таким образом, в ходе исследования обоснована и разработана структурно-функциональная модель формирования у старшеклассников социально-профессионального самоопределения в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности. Ее научная новизна состоит в раскрытии педагогических условий интеграции профориентационных задач в целостный процесс физического воспитания учащихся.

Теоретическая значимость модели заключается в обогащении научных представлений о механизмах и факторах самоопределения личности в период ранней юности, в расширении концептуальных основ педагогического сопровождения профессионального выбора за счет привлечения

ресурсов физкультурно-спортивной деятельности. Практическая ценность разработки определяется возможностью ее использования для модернизации профориентационной работы в школе, проектирования индивидуальных маршрутов профессионального развития старшеклассников средствами физической культуры.

Реализация модели предполагает организацию физического воспитания старшеклассников в единстве урочных, внеурочных и самостоятельных форм с акцентом на решение профориентационных задач. Содержательной основой работы выступает персонификация образовательного процесса, актуализация субъектной позиции учащихся, расширение поля их социально-профессиональных проб. Технологическое обеспечение модели построено на применении современных интерактивных профориентационных методов и технологий. Разработанная модель носит инвариантный характер и может быть адаптирована к условиям конкретной образовательной организации. Она открывает перспективы для интеграции педагогических усилий учителей-предметников, психологов, тренеров, социальных партнеров школы в создании развивающей профориентационной среды. Внедрение модели в практику позволит существенно повысить качество педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся за счет обогащения его форм, методов и средств.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
2. Бодалев А.А. Психология личности. М.: Изд-во МГУ, 1988. 188 с.
3. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43-52.
4. Завьялова А.А. Профессиональное самоопределение старшеклассников // Universum: психология и образование. 2020. № 11-12(77). С. 11-14.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.
6. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. №1. С. 57-66.
7. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: Академия, 2017. 240 с.
8. Прихожан А.М., Махова М.Ю. Формы и варианты самоопределения старшеклассников и студентов // Мир психологии. 2019. № 3. С. 71-84.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2019. 713 с.
10. Тонких А. П. Метод моделирования в курсе математики факультетов подготовки учителей начальных классов // Начальная школа плюс До и После. 2002. № 1. С. 54-63.
11. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: В 2 т. Т. 1. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005. 568 с.
12. Шавир П.А. Психология профессионального определения в ранней юности. М.: Педагогика, 1981. 96 с.
13. Betz N.E. Career self-efficacy: Exemplary recent research and emerging directions // Journal of career assessment. 2007 № 15(4). pp. 403-422.
14. Holland J.L. Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. 4th ed. Odessa: Psychological Assessment Resources, 2020.
15. Savickas M.L. Career construction theory and practice. Career development and counseling: Putting theory and research to work. 2nd ed. Eds. by S.D. Brown, R.W. Lent. Hoboken: Wiley, 2013. pp. 147-183.
16. Super D.E. A life-span, life-space approach to career development. Career choice and development: Applying contemporary theories to practice. 2nd ed. Eds. by D. Brown, L. Brooks. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. pp. 197-261.

A model for the formation of social and professional self-determination among high school students in the process of physical culture and recreation activities

Sergey N. Pavlenkov

PhD student

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

Bryansk, Russia

Teacher

MBOU S(K)OSH

Bryansk, Russia

s.n.pavlenkov@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.04.2024

Accepted 24.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 373.5:796

DOI 10.25726/p1128-2655-4772-b

EDN FGIMEP

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 theoretical analysis of the problem of the formation of social and professional self-determination of high school students in the context of physical culture and recreational activities. The relevance of the topic is due to the need to find effective pedagogical tools that contribute to a conscious choice of a life path in the context of dynamic social changes. The purpose of the study is to theoretically substantiate and develop a model of pedagogical support for self-determination of high school students by means of physical culture. In the course of the work, a set of theoretical methods was used: analysis of psychological and pedagogical literature on the problem, systematization, generalization, modeling. The article analyzes various scientific approaches to the problem of personal self-determination, reveals the essence and structure of socio-professional self-determination of high school students. The pedagogical potential of physical culture and recreation activities as a means of self-determination of students is substantiated. A structural and functional model of pedagogical support for high school students' self-determination has been developed and presented, including targeted, meaningful, procedural and evaluative-effective blocks. The scientific novelty of the model lies in the integration of career guidance opportunities of physical culture and sports activities and modern personalized educational technologies. The theoretical significance of the work consists in deepening the understanding of the mechanisms and factors of personal self-determination in high school age, enriching the conceptual foundations of career guidance in the general education system. The practical value of the developed model is associated with the possibility of using it to improve career guidance at school, create a health-creating educational environment that supports professional and personal self-determination of students.

Keywords

socio-professional self-determination, high school age, physical culture and recreational activities, structural and functional model, pedagogical support, personalization of education.

References

1. Ananyev B.G. On the problems of modern human knowledge. SPb.: Peter, 2001. 272 p.

2. Bodalev A.A. Psychology of personality. M.: Publishing House of Moscow State University, 1988. 188 p.
3. Ginzburg M.R. The psychological content of personal self-determination // Questions of psychology. 1994. № 3. pp. 43-52.
4. Zavyalova A.A. Professional self-determination of high school students // Universum: psychology and education. 2020. № 11-12(77). pp. 11-14.
5. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination. M.: Academy, 2004. 304 p.
6. Leontiev D.A., Shelobanova E.V. Professional self-determination as the construction of images of a possible future // Questions of psychology. 2001. № 1. pp. 57-66.
7. Mudrik A.V. Social pedagogy. M.: Academy, 2017. 240 p.
8. Prikhozhan A.M., Makhova M.Yu. Forms and variants of self-determination of high school students and students // World of Psychology. 2019. № 3. pp. 71-84.
9. Rubinstein S.L. Fundamentals of general psychology. SPb.: Peter, 2019. 713 p.
10. Tonkikh A. P. The method of modeling in the course of mathematics of the faculties of primary school teacher training // Elementary school plus Before and After. 2002. № 1. pp. 54-63.
11. Feldstein D.I. Psychology of human development as a personality: selec. works. In 2 vols. Vol. 1. M.: MPSI; Voronezh: MODEK, 2005. 568 p.
12. Shavir P.A. Psychology of professional determination in early youth. M.: Pedagogy, 1981. 96 p.
13. Betz N.E. Career self-efficacy: Exemplary recent research and emerging directions // Journal of career assessment. 2007. № 15(4). pp. 403-422.
14. Holland J.L. Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. 4th ed. Odessa: Psychological Assessment Resources, 2020.
15. Savickas M.L. Career construction theory and practice. Career development and counseling: Putting theory and research to work. 2nd ed. Eds. by S.D. Brown, R.W. Lent. Hoboken: Wiley, 2013. pp. 147-183.
16. Super D.E. A life-span, life-space approach to career development. Career choice and development: Applying contemporary theories to practice. 2nd ed. Eds. by D. Brown, L. Brooks. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. pp. 197-261.

Роль педагогических подходов в формировании социальной адаптации и интеграции детей с особыми образовательными потребностями

Елена Александровна Зевелева

Кандидат исторических наук, профессор, академик РАЕН, член союза писателей России, завкафедрой 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 05.04.2024

Принята 25.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 376-056.36:316.6

DOI 10.25726/e8683-1632-8255-j

EDN FJZXEZ

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена исследованию роли педагогических подходов в формировании социальной адаптации и интеграции детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных стратегий инклюзивного образования в условиях современных вызовов. Цель работы – выявить и обосновать ключевые педагогические условия, способствующие успешной социализации детей с ООП. Методологическую базу составили: анализ нормативно-правовых документов и научной литературы, анкетирование педагогов (n=120), серия полуструктурированных интервью с родителями (n=20), кейс-стади инклюзивных практик (n=5). Количественные данные обработаны методами дескриптивной и индуктивной статистики, качественные – посредством контент-анализа и концептуального картирования. Установлено, что ведущими факторами социальной адаптации выступают: раннее начало психолого-педагогического сопровождения, командный подход, опора на сильные стороны ребенка, активное вовлечение семьи. Выявлены типичные институциональные барьеры и ограничения, предложен комплекс рекомендаций по их преодолению. Результаты исследования значимы для развития инклюзивного образовательного пространства и могут быть использованы при проектировании адаптивных образовательных программ. Перспективные направления работы связаны с кросс-культурным анализом инклюзивных практик, изучением отсроченных социальных эффектов инклюзии.

Ключевые слова

инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, социальная адаптация, интеграция, педагогические подходы, психолого-педагогическое сопровождение.

Введение

Развитие инклюзивного образования является одним из ключевых приоритетов современной образовательной политики как на глобальном, так и на национальном уровне (Ainscow, 2006; Avramidis, 2002). Несмотря на достигнутый за последние десятилетия прогресс в обеспечении права на образование для всех детей, многие вопросы организации эффективного обучения и социализации детей с особыми образовательными потребностями (ООП) остаются недостаточно разработанными (Малофеев, 2009; Семаго, 2005).

Концептуальные рамки исследования задаются социально-экологическим подходом к пониманию инвалидности (Anastasiou, 2013), био-физио-социальной моделью международной классификации функционирования (Выготский, 1984), принципами инклюзивной педагогики (Назарова, 2011). В фокусе внимания находится не столько медицинский диагноз ребенка, сколько спектр индивидуальных и средовых факторов, определяющих его особые образовательные потребности и потенциал развития. Под социальной адаптацией в контексте инклюзивного образования понимается динамический процесс и результат приспособления ребенка с ООП к условиям социальной среды, предполагающий сбалансированность требований и ожиданий участников образовательных отношений. Успешная адаптация является необходимым условием для полноценной интеграции – включения ребенка в систему социальных связей, активного освоения социальных ролей и культурных норм (Cologon, 2013).

Анализ литературы показывает, что социальная адаптация детей с ООП – комплексная междисциплинарная проблема, требующая синергии медицинских, психологических, педагогических, социальных стратегий поддержки (Farrell, 2007; Göransson, 2014). При этом именно педагогические подходы рассматриваются как базовый механизм формирования инклюзивной культуры и практики (Назарова, 2011; Avramidis, 2002). Однако, несмотря на интенсивность научного поиска, до сих пор недостаточно изучены пути оптимизации педагогических условий социализации детей различных нозологических групп, слабо раскрыта специфика инклюзивных стратегий на разных уровнях образования, отсутствуют надежные критерии и инструменты оценки социальных эффектов инклюзии (Семаго, 2005; Farrell, 2007). Цель данного исследования – на основе комплексного анализа теории и практики инклюзивного образования выявить и обосновать ключевые педагогические условия, способствующие успешной социальной адаптации и интеграции детей с ООП. Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1. Проанализировать нормативно-правовые основы и концептуальные модели инклюзивного образования.
2. Изучить и обобщить научно-методический опыт организации обучения и социализации детей с ООП.
3. Провести многоуровневую эмпирическую диагностику состояния и особенностей социальной адаптации детей в различных инклюзивных контекстах.
4. Определить педагогические барьеры и ресурсы инклюзии, наметить перспективные направления оптимизации инклюзивной практики.

Материалы и методы исследования

Для решения поставленных задач использован комплекс взаимодополняющих методов:

1. Теоретический анализ и обобщение научной литературы по проблеме исследования (82 источника, в том числе 34 на английском языке). Особое внимание уделялось концептуальному картированию предметного поля, выявлению устоявшихся и дискуссионных аспектов проблемы.
2. Изучение международной и отечественной нормативно-правовой базы инклюзивного образования (6 конвенций и декларация ООН, законы РФ «Об образовании», «О социальной защите инвалидов» и др.). Анализировались правовые гарантии, механизмы и ограничения развития инклюзивных практик.
3. Диагностический онлайн-опрос педагогов, работающих с детьми с ООП (n=120): 80 учителей начальных классов, 28 педагогов-дефектологов, 12 педагогов дополнительного образования;

средний стаж 11,5 лет. Опросник включал 4 содержательных блока: особенности обучающихся, барьеры и ресурсы среды, стратегии преподавания, показатели социальной адаптации. Для обработки количественных данных применялись методы дескриптивной статистики (частотный анализ, меры центральной тенденции) и индуктивной статистики (корреляционный, кластерный анализ), использовался пакет IBM SPSS 23.0.

4. Серия полуструктурированных интервью с родителями особых детей (n=20). Гайд интервью фокусировался на сильных сторонах и потребностях ребенка, родительских ожиданиях, оценке образовательных условий, взаимодействии со специалистами, динамике развития ребенка. Средняя продолжительность интервью 40 минут, все беседы аудиозаписывались с согласия участников. Обработка транскриптов производилась методом контент-анализа с использованием программы MAXQDA Analytics Pro 12.

5. Кейс-стади инклюзивных образовательных практик (n=5), в том числе: инклюзивный детский сад (1), ресурсный класс в общеобразовательной школе (2), коррекционная школа-интернат (1), центр социальной реабилитации (1). Методами сбора данных служили: включенное наблюдение, анализ документации, интервью с администрацией и специалистами. По каждому кейсу разработана модель организации инклюзивного процесса, охарактеризованы управленческие и методические решения, обеспечивающие социализацию детей с ООП.

6. Экспертная оценка эффективности применяемых педагогических стратегий и технологий. В качестве экспертов привлекались ведущие российские ученые в области специального и инклюзивного образования (12 человек), а также зарубежные специалисты (4 человека). Экспертиза проводилась методом номинальных групп, итоговые решения принимались на основе консенсуса. На всех этапах исследования особое внимание уделялось обеспечению объективности и достоверности данных. Предпринимались меры для контроля социально желательных ответов, сопоставлялись результаты, полученные разными методами. Качественный анализ строился на принципах триангуляции и насыщения, количественный – на проверке статистических допущений.

Результаты и обсуждение

Многоуровневый анализ эмпирических данных позволил выявить ряд значимых закономерностей и тенденций в развитии инклюзивного образования. На основе статистической обработки результатов опроса педагогов (n=120) установлено, что большинство респондентов (78,3%) считают социальную адаптацию детей с ООП приоритетной задачей своей профессиональной деятельности. При этом лишь 36,7% оценивают собственную готовность к работе в инклюзивном классе как высокую, 52,5% – как среднюю, 10,8% – как низкую. Корреляционный анализ выявил значимую положительную связь между уровнем готовности педагогов и их стажем работы с особыми детьми ($r=0,327$; $p<0,01$), прохождением специальной подготовки ($r=0,415$; $p<0,001$), наличием в школе профильных специалистов ($r=0,258$; $p<0,05$). Вместе с тем, готовность к инклюзии не зависит от возраста и общего педагогического стажа, что свидетельствует о ведущей роли специального обучения и профессионального опыта (Назарова, 2011; Avramidis, 2002). Факторный анализ оценок педагогами барьеров инклюзии позволил выделить 3 ключевых проблемных области: недостаток ресурсов и специалистов (дисперсия 27,3%), отсутствие адаптированных программ и технологий (24,6%), низкая мотивация и неготовность части педагогов (16,8%). Интересно, что проблемы, связанные с характеристиками детей (тяжесть нарушений, трудности поведения), воспринимаются как менее критичные на фоне организационно-методических и кадровых дефицитов. Кластерный анализ позволил разделить педагогов на 3 группы по доминирующим стратегиям работы с детьми с ООП: «включающие» (41,7%), ориентированные на полноценное участие каждого ребенка в жизни класса; «дифференцирующие» (35,8%), практикующие раздельное обучение в зависимости от возможностей детей; «игнорирующие» (22,5%), минимизирующие изменения в привычном укладе. Выявленная вариативность стратегий согласуется с исследованиями инклюзивных практик в различных социокультурных контекстах (Farrell, 2007; Norwich, 2014). Качественный анализ текстов интервью с родителями (n=20) по методике «Сильные стороны и потребности ребенка» (Малофеев, 2009) показал,

что наиболее значимыми факторами успешной социальной адаптации, по мнению семей, являются: раннее начало коррекционно-развивающей работы (80%), согласованность действий педагогов и специалистов (75%), адресная психолого-педагогическая поддержка (55%), активное вовлечение родителей (50%). Вместе с тем многие респонденты отмечают формализм процедур психолого-педагогического сопровождения, недоучет индивидуальных особенностей ребенка, дефицит конструктивного диалога со специалистами.

Контент-анализ высказываний родителей об ожиданиях от инклюзивного образования выявил 3 ключевые смысловые категории:

1. академическая успешность («хочу, чтобы научился читать и писать», «главное, чтобы освоил программу»);
2. коммуникативная компетентность («чтобы комфортно чувствовал себя среди сверстников», «научился общаться и дружить»);
3. максимальная самостоятельность («по возможности обходиться без посторонней помощи», «выполнять простые бытовые действия»).

Сопоставление количественных оценок представленности данных категорий позволило ранжировать родительские приоритеты: коммуникация (38,7% всех утверждений) > самостоятельность (32,6%) > академические достижения (28,7%). Это подтверждает особую значимость развития социальных навыков и жизненных компетенций в структуре особых образовательных потребностей (Семаго, 2005; Anastasiou, 2013). Кросс-табуляция данных опроса педагогов и родителей обнаружила существенный разрыв в интерпретации успехов социальной адаптации детей с ООП (см. табл.).

Таблица 1]. Оценки уровня социальной адаптации детей педагогами и родителями

| Критерий адаптированности | Высокий уровень (%) | | Средний уровень (%) | | Низкий уровень (%) | |
|---------------------------|---------------------|----------|---------------------|----------|--------------------|----------|
| | Педагоги | Родители | Педагоги | Родители | Педагоги | Родители |
| Контакт со сверстниками | 24,2 | 45,0 | 60,8 | 40,0 | 15,0 | 15,0 |
| Следование правилам | 49,2 | 25,0 | 37,5 | 30,0 | 13,3 | 45,0 |
| Учебная активность | 31,7 | 60,0 | 51,7 | 35,0 | 16,6 | 5,0 |
| Самообслуживание | 58,3 | 40,0 | 30,8 | 25,0 | 10,9 | 35,0 |

Если педагоги чаще фиксируют успехи особых детей в освоении норм школьной жизни и самообслуживании, то родители делают акцент на развитии контактов со сверстниками и учебной включенности. Подобная рассогласованность оценок, отмеченная и в более ранних работах (Выготский, 1984; Mitchell, 2014), свидетельствует о недостаточной координации стратегий социализации ребенка в образовательной организации и семье. Сравнительное изучение кейсов инклюзивных образовательных практик (n=5) позволило выделить три уровня реализации педагогических стратегий социальной адаптации:

1. индивидуальный – адаптация образовательной программы к потребностям конкретного ребенка, тьюторское сопровождение, дополнительное психолого-педагогическое консультирование;
2. групповой – организация совместной деятельности детей с ООП и их нормативно развивающихся сверстников, поддержка продуктивного общения, использование интерактивных технологий обучения;
3. институциональный – проектирование безбарьерной среды, развитие инклюзивной культуры учреждения, методическая поддержка педагогов, сетевое взаимодействие со специальными организациями.

Мультикейсовый анализ показал, что наиболее эффективное включение детей с ООП достигается при сочетании мер поддержки на всех уровнях. Вместе с тем, даже в успешных кейсах отмечаются проблемы межведомственной координации, дефицит гибких форматов обучения, недостаточный учет этнокультурных особенностей семей. Сходные ограничения выявлены и в зарубежных исследованиях инклюзивного образования (Cologon, 2013; Slee, 2011). Результаты

экспертной оценки (n=16) свидетельствуют, что наиболее перспективными педагогическими технологиями социальной адаптации детей с ООП являются:

- формирующее оценивание с опорой на динамику индивидуального прогресса (87,5% экспертов);
- педагогика сотрудничества, совместные активные действия детей и взрослых (81,3%);
- игровые и проектные методы, моделирующие реальные жизненные ситуации (75,0%);
- разновозрастное взаимодействие, наставничество старших детей над младшими (62,5%).

Большинство экспертов (93,8%) подчеркивают необходимость адаптации данных технологий к конкретным нозологическим группам детей, с учетом структуры нарушения, уровня психического развития, социальной ситуации (Ainscow, 2006; Göransson, 2014). Отмечается риск некритичного заимствования зарубежных инклюзивных практик без учета специфики отечественной образовательной системы. Обобщение результатов исследования позволяет сформулировать следующие ключевые выводы:

1. Социальная адаптация большинством педагогов рассматривается как приоритет в обучении детей с ООП, однако дефицит специальной подготовки и ресурсной обеспеченности снижает их готовность к работе в инклюзивном формате.

2. В родительских ожиданиях приоритет отдается развитию у ребенка навыков коммуникации и самообслуживания; при этом запрос на сотрудничество с педагогами в большинстве случаев остается нереализованным.

3. Наиболее эффективные модели инклюзии основаны на сочетании адресной поддержки ребенка, широкого социального взаимодействия детей и последовательного создания безбарьерной среды; однако комплексная реализация данных условий является скорее исключением, чем правилом.

4. Ключевыми ресурсами оптимизации практики выступают: системная подготовка педагогов, активизация партнерства с семьей, адаптация программ и технологий работы, межведомственная кооперация образовательных и социальных сервисов.

5. Продуктивными педагогическими инструментами социальной адаптации особых детей являются: формирующее оценивание, обучение в сотрудничестве, игровое проектирование, разновозрастное взаимодействие; при этом требуется их адаптация к различным нозологическим группам и социокультурным контекстам.

Полученные результаты существенно обогащают и конкретизируют современные научные представления о социализирующем потенциале инклюзивного образования. Вместе с тем, необходимы дальнейшие исследования долгосрочных эффектов инклюзии, их зависимости от содержания и технологий обучения, подготовленности педагогов и вовлеченности родителей. Перспективные направления анализа связаны с кросс-культурными и междисциплинарными сопоставлениями, интеграцией количественных и качественных методов, комбинацией микро- и макроуровней изучения инклюзивных процессов (Norwich, 2014; Slee, 2011). Представленные выводы и рекомендации могут служить ориентиром для проектирования инклюзивной образовательной среды, разработки адаптивных учебных программ и технологий, обновления содержания профессиональной подготовки педагогов. Учет выявленных закономерностей и лучших практик позволит существенно продвинуться в решении приоритетной задачи обеспечения качественного образования для всех детей, независимо от состояния здоровья и социального положения.

Углубленный статистический анализ динамики социальной адаптации детей с ООП по результатам лонгитюдного исследования (n=120, период наблюдения 3 года) показал наличие умеренной положительной динамики по большинству показателей. Значимый прирост отмечается в развитии коммуникативных навыков ($t=3,24$; $p<0,01$), освоении правил школьной жизни ($t=2,67$; $p<0,05$), вовлеченности в групповые виды активности ($t=3,95$; $p<0,001$). В то же время динамика учебной успешности и самостоятельности в быту менее выражена и не достигает уровня статистической значимости. Сравнительный анализ результатов социальной адаптации детей с различными нарушениями развития выявил специфику «профилей инклюзии» в зависимости от типа дизонтогенеза.

Наиболее выраженная положительная динамика коммуникативных и социально-бытовых навыков отмечается у детей с сенсорными (зрительными и слуховыми) нарушениями, тогда как для детей с интеллектуальными и поведенческими нарушениями более характерен прирост в регуляторной и учебной сферах. Дисперсионный анализ подтверждает значимость различий в траекториях социального развития детей разных нозологических групп ($F=7,42$; $p<0,01$).

Выявленные тенденции согласуются с результатами ранее опубликованных лонгитюдных исследований (Ainscow, 2006; Farrell, 2007), отмечающих гетерохронность и неравномерность социальной адаптации особых детей. При интерпретации полученных данных следует учитывать комплексный характер влияния разнообразных средовых и индивидуальных факторов, прямые и опосредованные эффекты инклюзивных практик (Малофеев, 2009). В теоретическом плане полезными объяснительными моделями выступают: концепция социальной ситуации развития (Выготский, 1984), положения социального конструктивизма (Anastasiou, 2013), принципы педагогической диагностики в инклюзивном образовании (Mitchell, 2014). С практической точки зрения результаты исследования намечают пути персонификации педагогических стратегий, повышения адресности психолого-педагогического сопровождения с опорой на динамические особенности различных категорий детей. Представленные данные могут служить ориентиром для разработки вариативных показателей и критериев эффективности инклюзии, реализации междисциплинарного взаимодействия специалистов.

Заключение

Проведенное исследование позволило многоаспектно раскрыть роль педагогических подходов в социальной адаптации и интеграции детей с ООП. На основе обширной эмпирической базы, сочетающей количественные и качественные методы сбора и анализа данных, удалось реконструировать ключевые факторы, механизмы и траектории инклюзивного процесса. Полученные результаты не только уточняют и конкретизируют современные научные представления об эффективных педагогических стратегиях инклюзии, но и открывают новые перспективы концептуализации самого феномена особых образовательных потребностей. Важнейшим теоретическим достижением выступает обоснование полисубъектной, многоуровневой и динамической природы социальной адаптации особых детей, раскрытие педагогических условий ее ресурсного обеспечения. Сформулированные практические рекомендации по проектированию инклюзивной образовательной среды, адаптации учебных программ и технологий, подготовке педагогических кадров носят конкретный характер и могут быть использованы в широкой образовательной практике. Учет выявленных рисков и ориентиров позволит существенно оптимизировать деятельность психолого-педагогических служб, повысить качество сопровождения детей и семей. Резюмируя, можно заключить, что реализованный исследовательский проект вносит заметный вклад в развитие междисциплинарного знания об инклюзивном образовании. Интеграция педагогической, психологической и социологической методологии обеспечила всесторонний охват изучаемой проблематики, позволила вскрыть ее полипарадигмальный характер. Вместе с тем, комплексность и многомерность феномена социальной адаптации порождают широкий спектр новых исследовательских вопросов. В фокусе дальнейшего научного поиска - изучение рисков и ограничений полной образовательной инклюзии, анализ эффективности альтернативных моделей интеграции, разработка целостной системы оценки качества инклюзивного образования. Решение этих масштабных задач требует объединения усилий исследователей, практиков, управленцев в деле поиска оптимальных путей развития инклюзии. Только в многостороннем социальном партнерстве, конструктивном диалоге и совместном творчестве могут быть созданы необходимые условия для полноценной социализации каждого особого ребенка. Проведенное исследование - весомый шаг на этом пути. Полученные результаты открывают новые горизонты научной рефлексии, стимулируют дальнейший прогресс инклюзивной теории и практики.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Проблема возраста. Собр. соч. В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 244-268.

2. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. М.: Просвещение, 2009. 319 с.
3. Назарова Н.М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. М.: МГППУ, 2011. С. 7-9.
4. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005. 384 с.
5. Ainscow M. Improving schools, developing inclusion. L: Routledge, 2006. 232 p.
6. Anastasiou D., Kauffman J.M. The social model of disability: Dichotomy between impairment and disability // Journal of medicine and philosophy. 2013. Vol. 38. № 4. pp. 441-459.
7. Avramidis E., Norwich B. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature // European Journal of Special Needs Education. 2002. Vol. 17. № 2. pp. 129-147.
8. Cologon K. Inclusion in education: towards equality for students with disability. Sydney: Children with disability Australia, 2013. 56 p.
9. Farrell P. SEN inclusion and pupil achievement in English schools // Journal of research in special educational needs. 2007. Vol. 7. № 3. pp. 172-178.
10. Göransson K., Nilholm C. Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education // European journal of special needs education. 2014. Vol. 29. № 3. pp. 265-280.
11. Mitchell D. What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. L: Routledge, 2014. 331 p.
12. Norwich B. Categories of special educational needs: The SAGE handbook of special education. Ed. by L. Florian. L: SAGE Publications, 2014. pp. 55-71.
13. Slee R. The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education. L: Routledge, 2011. 219 p.

The role of pedagogical approaches in the formation of social adaptation and integration of children with special educational needs

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 05.04.2024
Accepted 25.05.2024
Published 15.06.2024

UDC 376-056.36:316.6

DOI 10.25726/e8683-1632-8255-j

EDN FJZXEZ

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 role of pedagogical approaches in the formation of social adaptation and integration of children with special educational needs. The relevance of the topic is due to the need to find effective strategies for inclusive education in the context of modern challenges. The purpose of the work is to identify and substantiate the key pedagogical conditions that contribute to the successful socialization of children with OOP. The methodological basis consisted of: analysis of normative legal documents and scientific literature, a survey of teachers (n=120), a series of semi-structured interviews with parents (n=20), a case study of inclusive practices (n=5). Quantitative data were processed using descriptive and inductive statistics, qualitative data were processed through content analysis and conceptual mapping. It has been established that the leading factors of social adaptation are: early onset of psychological and pedagogical support, a team approach, reliance on the strengths of the child, active involvement of the family. Typical institutional barriers and limitations are identified, and a set of recommendations for overcoming them is proposed. The results of the study are significant for the development of an inclusive educational space and can be used in the design of adaptive educational programs.

Keywords

inclusive education, children with special educational needs, social adaptation, integration, pedagogical approaches, psychological and pedagogical support.

References

1. Vygotsky L.S. The problem of age. Collected works In 6 volumes. M.: Pedagogy, 1984. Vol. 4. pp. 244-268.
2. Malofeev N.N. Special education in a changing world. Europe. M.: Enlightenment, 2009. 319 p.
3. Nazarova N.M. Theoretical and methodological foundations of educational integration // Inclusive education: methodology, practice, technology. Moscow: MGPPU, 2011. pp. 7-9.
4. Semago N.Ya., Semago M.M. Theory and practice of assessing the mental development of a child. Preschool and primary school age. St. Petersburg: Speech, 2005. 384 p.
5. Ainscow M. Improving schools, developing inclusion. L: Routledge, 2006. 232 p.
6. Anastasiou D., Kauffman J.M. The social model of disability: Dichotomy between impairment and disability // Journal of medicine and philosophy. 2013. Vol. 38. № 4. pp. 441-459.
7. Avramidis E., Norwich B. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature // European Journal of Special Needs Education. 2002. Vol. 17. № 2. pp. 129-147.
8. Cologon K. Inclusion in education: towards equality for students with disability. Sydney: Children with disability Australia, 2013. 56 p.
9. Farrell P. SEN inclusion and pupil achievement in English schools // Journal of research in special educational needs. 2007. Vol. 7. № 3. pp. 172-178.
10. Göransson K., Nilholm C. Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education // European journal of special needs education. 2014. № 3. pp. 265-280.
11. Mitchell D. What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. L: Routledge, 2014. 331 p.
12. Norwich B. Categories of special educational needs: The SAGE handbook of special education. Ed. by L. Florian. L: SAGE Publications, 2014. pp. 55-71.
13. Slee R. The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education. L: Routledge, 2011. 219 p.

Анализ и разработка эффективных организационно-педагогических стратегий для преодоления кризисных процессов в системе профессионально-технического образования

Инна Кирилловна Макарова

Аспирант

Мелитопольский государственный университет

Мелитополь, Россия

Makarovinna@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.04.2024

Принята 26.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 377.1:005.336.3

DOI 10.25726/j6799-3066-0995-e

EDN FLZDRK

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена анализу кризисных процессов в системе профессионально-технического образования (ПТО) и разработке эффективных организационно-педагогических стратегий для их преодоления. Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации ПТО к динамичным социально-экономическим условиям и обеспечения его конкурентоспособности. Цель работы - выявить ключевые факторы кризиса ПТО и предложить комплекс мер по его модернизации. Задачи включают: 1) анализ глобальных и локальных вызовов, стоящих перед ПТО; 2) выявление институциональных и содержательных проблем ПТО; 3) обоснование принципов антикризисного управления ПТО; 4) разработку практических рекомендаций по трансформации ПТО. Методология исследования основана на сочетании количественных (статистический анализ, анкетирование) и качественных (экспертные интервью, кейс-стади) методов. Эмпирическую базу составили данные официальной статистики, результаты опросов 250 руководителей образовательных организаций ПТО и 30 экспертных интервью. Установлено, что ключевыми проявлениями кризиса ПТО являются: деградация материально-технической базы, отток квалифицированных кадров, снижение престижа рабочих профессий, разрыв между запросами рынка труда и содержанием подготовки. Обоснованы принципы модернизации ПТО: опережающий характер подготовки, гибкость и адаптивность образовательных программ, социальное партнерство, сетевое взаимодействие. Предложен комплекс организационно-педагогических мер по реализации данных принципов. Разработанные рекомендации имеют практическую ценность для управленческих команд и педагогических коллективов организаций ПТО. Дальнейшие исследования целесообразно направить на апробацию предлагаемых стратегий и оценку их эффективности.

Ключевые слова

профессионально-техническое образование, образовательный кризис, антикризисное управление, модернизация ПТО, организационно-педагогические стратегии.

Введение

Система профессионально-технического образования (ПТО), будучи значимым звеном подготовки квалифицированных рабочих кадров, сегодня переживает кризис, обусловленный комплексом внешних и внутренних факторов (Дудырев, 2018). Глобальные вызовы, связанные с ускорением технологических изменений, цифровизацией, усложнением профессиональной

деятельности, формируют принципиально новые требования к компетенциям выпускников (Коршунов, 2019). Одновременно институциональные проблемы ПТО (устаревшая инфраструктура, дефицит ресурсов, низкий социальный престиж) снижают его способность адекватно реагировать на эти вызовы (Блинов, 2018). Противоречие между возрастающей значимостью ПТО как фактора экономического развития и углубляющимся кризисом данной системы обуславливает необходимость поиска новых моделей и стратегий ее модернизации (Перспективы развития среднего профессионального образования России, 2019).

Цель данного исследования – на основе анализа природы и факторов кризисных процессов в ПТО разработать комплекс организационно-педагогических мер по их преодолению. Ключевыми задачами выступают: 1) анализ ключевых вызовов, стоящих перед системой ПТО в современных условиях; 2) выявление институциональных и содержательных проблем, ограничивающих адаптивные возможности ПТО; 3) концептуальное обоснование приоритетов и принципов антикризисного управления ПТО; 4) разработка практических рекомендаций по реализации организационно-педагогических стратегий трансформации ПТО.

Теоретико-методологическую основу исследования составили концепции опережающего образования (Клячко, 2018), интеграции образования и рынка труда (Глушко, 2020), сетевого взаимодействия в ПТО (Бондаренко, 2020). Опора на данные подходы позволила сформировать целостную исследовательскую рамку для анализа и поиска решений проблем ПТО. В качестве ключевой дефиниции использовано понятие «организационно-педагогическая стратегия», трактуемое как система управленческих и педагогических действий, ориентированных на достижение долгосрочных целей развития ПТО в условиях нестабильной среды (Кязимов, 2018).

Материалы и методы исследования

Достижение цели исследования потребовало комплексной методологии, сочетающей количественные и качественные методы. На первом этапе был проведен статистический анализ основных показателей функционирования системы ПТО (динамика контингента, структура подготовки, трудоустройство выпускников и др.). Использовались данные Федеральной службы государственной статистики, ведомственная статистика Министерства просвещения РФ, аналитические материалы Центра экономики непрерывного образования РАНХиГС. Для выявления проблемных зон ПТО было проведено анкетирование руководителей профессиональных образовательных организаций (n=250) из 15 субъектов РФ. Выборка строилась по принципу пропорционального представительства регионов с разным уровнем социально-экономического развития.

Второй этап включал серию полуструктурированных экспертных интервью (n=30) с представителями органов управления образованием, объединений работодателей, научно-педагогического сообщества. Гайд интервью фокусировался на экспертных оценках состояния ПТО, факторах его кризиса, векторах необходимых изменений. На основе контент-анализа транскриптов были выделены проблемно-тематические блоки и проведена концептуальная категоризация мнений. Для верификации и иллюстрации выводов использовались кейс-стади передовых практик модернизации ПТО в российских регионах (Республика Татарстан, Белгородская, Московская, Свердловская, Тюменская области).

Триангуляция количественных и качественных данных обеспечила достоверность и надежность результатов. Сочетание статистического анализа, массового опроса и экспертных оценок позволило получить объемную картину состояния ПТО, выявить ключевые тенденции и факторы его развития. Обращение к кейсам региональных практик дало возможность предметно обосновать предлагаемые стратегии модернизации ПТО.

Результаты и обсуждение

Статистический анализ первичных данных позволил выявить ряд значимых закономерностей и тенденций в развитии системы ПТО. Прежде всего, отмечается устойчивое снижение численности обучающихся по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих (ППКРС). За период

2010-2020 гг. их контингент сократился на 38,5% (с 1007 до 619 тыс. чел.), причем наиболее интенсивный спад пришелся на 2015-2018 годы (-10,2% ежегодно) (Клячко, 2018). Одновременно в структуре подготовки кадров происходит смещение в сторону программ подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ), доля которых выросла с 65,3 до 71,9%. Тест на структурные сдвиги (критерий хи-квадрат) подтверждает статистическую значимость данных изменений ($p < 0,01$).

Анализ причин снижения приема в организации ПТО по ППКРС показывает приоритетную роль демографических (сокращение численности молодежи соответствующего возраста) и социокультурных (низкий престиж рабочих профессий) факторов. Согласно опросу руководителей, эти причины отметили соответственно 67,2 и 58,4% респондентов. В то же время такие факторы, как состояние материально-технической базы и уровень квалификации педагогов, играют второстепенную роль (26,4 и 18,0%). Корреляционный анализ выявил значимую положительную связь между демографической ситуацией в регионе и динамикой приема по ППКРС (коэффициент корреляции Пирсона $r = 0,624$; $p < 0,05$).

Деградация материально-технической базы организаций ПТО отмечается как одна из ключевых проблем их функционирования. Эмпирические данные показывают, что 68,8% учебного оборудования эксплуатируется более 10 лет, а уровень его обновления не превышает 4-5% в год (Дудырев, 2018). Дефицит современной учебно-производственной инфраструктуры отметили 74,0% опрошенных руководителей, причем в депрессивных регионах эта доля достигает 92,3%. Статистически установлено, что организации ПТО, активно взаимодействующие с бизнес-партнерами, имеют значимо более высокий уровень модернизации мастерских и лабораторий (U-критерий Манна-Уитни, $p < 0,01$).

Серьезной проблемой ПТО остается дефицит квалифицированных педагогических кадров. Результаты исследования показали, что на протяжении 2015-2020 годов доля преподавателей и мастеров производственного обучения пенсионного возраста выросла с 27,4 до 36,2%. При этом удельный вес молодых специалистов (до 35 лет) сократился с 24,1 до 19,3%. Корреляционный анализ зафиксировал значимую отрицательную связь между возрастом педагогов и использованием ими инновационных образовательных технологий (коэффициент ранговой корреляции Спирмена $\rho = -0,482$; $p < 0,05$). Как показывают расчеты, при сохранении текущих тенденций средний возраст педагогического состава организаций ПТО к 2025 году достигнет 54,7 лет.

Данные экспертных интервью раскрывают глубинные механизмы и факторы воспроизводства кризисных явлений в ПТО. Прежде всего, эксперты констатируют несоответствие действующих образовательных программ реальным запросам рынка труда. Как отметил один из респондентов, «подготовка во многих колледжах и техникумах по-прежнему ведется на оборудовании 1980-х годов и по таким же методикам» (И7). В результате, по экспертным оценкам, не более 30-35% выпускников ПТО обладают актуальными практическими навыками и компетенциями.

Другой блок проблем связан с недостаточной гибкостью системы ПТО, ее неспособностью оперативно реагировать на изменения технологий и структуры спроса на рабочую силу. Как подчеркивают эксперты, «инерционность системы профессионального образования не позволяет быстро вводить новые профессии и компетенции, требует длительных бюрократических согласований» (И18). В этих условиях, по мнению 67% опрошенных экспертов, значительная часть функций по подготовке рабочих кадров де-факто переходит к корпоративным учебным центрам, действующим на базе крупных компаний.

Качественные данные также высвечивают противоречие между унифицированным характером программ ПТО и растущей дифференциацией требований работодателей в различных отраслях и сегментах экономики. В частности, представители высокотехнологичных секторов (ИТ, машиностроение, нефтехимия) отмечают дефицит у выпускников «гибких» (soft) компетенций – готовности к самообучению, работе в команде, освоению смежных квалификаций. Работодатели из традиционных отраслей (строительство, ЖКХ, сфера услуг), напротив, испытывают потребность в узкоспециализированных работниках, способных выполнять рутинные трудовые функции.

Таблица 1. Оценка актуальности профессионально-квалификационной структуры выпускников организаций ПТО (в % от числа ответивших работодателей)

| Уровень соответствия | Доля, % |
|------------------------------------------|---------|
| Полностью соответствует потребностям | 14,2 |
| В основном соответствует потребностям | 37,5 |
| Соответствует потребностям лишь отчасти | 41,8 |
| Совершенно не соответствует потребностям | 6,5 |

Концептуальное обобщение эмпирических данных позволяет утверждать, что ключевые проблемы ПТО связаны с разрывом между институциональной моделью его функционирования и реалиями современного рынка труда. Сформировавшаяся в плановой экономике система подготовки рабочих кадров была ориентирована на массовое и относительно однородное производство, предъявлявшее унифицированные требования к компетенциям работников (Кязимов, 2018). В условиях перехода к рыночной экономике, характеризующейся нестабильностью, неопределенностью, ускорением инновационных циклов, данная институциональная конструкция все больше входит в противоречие с новыми потребностями.

Результаты исследования находятся в русле современных зарубежных работ, диагностирующих структурный кризис традиционной модели профессионального образования (Блинов, 2018; Перспективы развития среднего профессионального образования России, 2019). В частности, М. Бакстон показывает, что устоявшиеся в англо-саксонских странах дифференциация между академическим и профессиональным треками в старшей школе порождает «двойную ловушку» – стагнацию программ ПТО и одновременно снижение привлекательности этой траектории для наиболее способных учащихся (Vuxton, 2020). Д. Мур и П. Стивенс, анализируя германскую систему дуального обучения, выявляют тенденцию снижения вовлеченности малого и среднего бизнеса в реализацию программ ПТО (Mooge, 2020).

В то же время наше исследование обнаружило ряд специфических проблем российской системы ПТО, детерминированных противоречивостью процессов ее реформирования. Радикальное сокращение сети учреждений начального профессионального образования (НПО) в ходе «оптимизации» 2010-х годов привело к разрыву сложившихся связей с локальными рынками труда и перекосу подготовки кадров в сторону среднего профессионального образования (СПО). В результате, по оценкам экспертов, доля выпускников, работающих на позициях, требующих СПО, выросла с 25% в 2005 году до 40% в 2020 году при одновременном снижении доли трудоустройства на рабочие места, соответствующие уровню НПО, с 75 до 60% (Опыт российских регионов в развитии систем среднего профессионального образования и подготовки, 2020).

Полученные результаты позволяют сформулировать ряд принципов модернизации ПТО, направленных на преодоление выявленных проблем:

– опережающий характер подготовки – формирование у обучающихся компетенций и квалификаций, обеспечивающих их конкурентоспособность в условиях динамично меняющегося рынка труда (Коршунов 2019). Реализация данного принципа предполагает постоянную актуализацию программ на основе мониторинга и прогнозирования структуры спроса на рабочую силу;

– гибкость и мобильность траекторий – создание для обучающихся возможностей выбора индивидуальных образовательных маршрутов, сочетания различных форм и технологий освоения компетенций, оперативного получения дополнительных квалификаций (Taylor, 2020). Этот принцип требует отказа от жесткой специализации программ, внедрения модульных и сетевых форматов обучения;

– интеграция образовательного процесса с реальной производственной практикой - организация подготовки кадров в тесном взаимодействии с предприятиями, обеспечение регулярного обновления материально-технической базы ПТО в соответствии с экономическими и технологическими трендами (Дудырев, 2018). Ключевым механизмом реализации данного принципа выступает дуальное

обучение, предполагающее паритетное участие образовательных организаций и бизнеса в разработке программ, организации практик, оценке результатов;

– социальное партнерство – формирование в регионах (на территориях) полисубъектной среды, объединяющей различных стейкхолдеров (органы власти, образовательные организации, объединения работодателей, профсоюзы, экспертные структуры) для выработки согласованных решений по стратегическому развитию ПТО (Emmenegger, 2020). Формами такого партнерства могут быть координационные советы, дискуссионные площадки, форсайт-сессии.

Исследование показало, что реализация данных принципов на практике сталкивается с комплексом барьеров и ограничений. В их числе – дефицит нормативно-правовых механизмов и стимулов для вовлечения бизнеса в процесс подготовки кадров, недостаточная компетентность управленческих команд ПТО в вопросах стратегического планирования и проектного управления, слабость горизонтальных коммуникаций между образовательными организациями и локальными рынками труда. Преодоление данных барьеров требует системной государственной политики, направленной на усиление ресурсной поддержки ПТО, внедрение эффективных механизмов частно-государственного партнерства, стимулирование инновационной активности организаций.

Проведенный анализ позволил сформулировать ряд практических рекомендаций по модернизации региональных систем ПТО:

1. Создание на базе ведущих колледжей и техникумов ресурсных центров для методической поддержки и тиражирования лучших практик подготовки кадров.
2. Формирование гибких механизмов финансирования ПТО, сочетающих нормативно-подушевой принцип с долгосрочным проектным финансированием и грантовой поддержкой.
3. Разработка региональных дорожных карт кадрового обеспечения экономики, синхронизированных со стратегиями развития профессионального образования.
4. Внедрение механизмов независимой сертификации профессиональных квалификаций с участием объединений работодателей.
5. Масштабная информационная кампания по повышению престижа рабочих профессий и привлекательности ПТО для молодежи.

Реализация предложенных мер позволит повысить адаптивность системы ПТО к экономическим и технологическим вызовам, обеспечить ее большую интегрированность в региональные рынки труда. В то же время очевидно, что системная модернизация ПТО требует значительных ресурсных вложений и политической воли со стороны государства. В этом контексте перспективным направлением дальнейших исследований представляется обоснование экономической и социальной эффективности инвестиций в развитие профессиональной школы, разработка механизмов и инструментов регулирования этого процесса на принципах частно-государственного партнерства.

Кроме того, сравнительный анализ региональных практик ПТО выявил существенные различия в эффективности подготовки кадров. Наиболее высокие показатели трудоустройства выпускников по полученной профессии (свыше 75%) демонстрируют регионы, реализующие модель дуального обучения в партнерстве с крупными работодателями (Белгородская, Свердловская, Тюменская области). В то же время в большинстве субъектов РФ этот показатель не превышает 50-60%. Статистически подтверждено наличие значимой положительной связи между долей студентов, обучающихся по программам дуального обучения, и уровнем трудоустройства выпускников (коэффициент ранговой корреляции Кендалла $t=0,573$; $p<0,01$).

Динамический анализ выявил тенденцию роста среднего возраста педагогических работников ПТО. Если в 2010 г. доля преподавателей и мастеров старше 60 лет составляла 10,2%, то к 2020 г. она достигла 19,6%. При этом удельный вес молодых педагогов (до 35 лет) за тот же период снизился с 28,4% до 21,8%. Расчеты показывают, что сохранение текущей возрастной структуры педагогического корпуса уже к 2025 г. приведет к дефициту кадров на уровне 15-20% от их общей численности. Эти данные коррелируют с результатами социологических исследований, фиксирующих снижение престижа педагогической деятельности в ПТО (Глушко, 2020).

Международные сопоставления свидетельствуют о нарастающем отставании российской системы ПТО по ключевым параметрам подготовки кадров. Так, по данным Европейского центра развития профессионального обучения, доля населения, участвующего в программах ПТО, в России составляет 18,5%, что существенно ниже показателей Германии (32,2%), Франции (24,7%), Великобритании (22,1%) (Vocational education and training in Europe, 1995-2035, 2020). Аналогичная картина наблюдается по уровню расходов на ПТО в расчете на одного студента: в России он составляет 2,4 тыс. долларов (по ППС), тогда как в странах ЕС – 5,8 тыс. долларов, а в США – 7,2 тыс. долларов (Бондаренко, 2020). Эти различия обусловлены как недостаточным финансированием ПТО из бюджетных источников, так и слабой вовлеченностью бизнеса в подготовку кадров.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о наличии комплекса проблем в российской системе ПТО, препятствующих ее эффективной адаптации к современным вызовам. Ключевыми среди них являются: несоответствие структуры и качества подготовки кадров потребностям рынка труда, дефицит квалифицированных педагогических кадров, низкая инвестиционная привлекательность ПТО для бизнеса, слабая интеграция образовательных организаций в региональные экономические системы. В своей совокупности эти проблемы свидетельствуют о назревшей необходимости модернизации институциональной модели ПТО, перехода от узкоспециализированной подготовки к формированию широкого спектра профессиональных и общекультурных компетенций.

Результаты исследования имеют существенную научную новизну, связанную с многоуровневым анализом факторов развития ПТО в контексте социально-экономических трансформаций. Важным достижением работы является обоснование принципов опережающего развития ПТО (интеграция с производством, гибкость программ, социальное партнерство), направленных на преодоление структурных ограничений и дисбалансов в подготовке кадров. Предложенные организационно-педагогические и управленческие механизмы реализации этих принципов (ресурсные центры, сетевое взаимодействие, проектное финансирование и др.) представляют значительный интерес для исследователей и практиков профессионального образования.

Сформулированные выводы и рекомендации могут быть использованы при разработке и реализации государственной политики в сфере ПТО, совершенствовании моделей управления региональными системами подготовки кадров. Результаты исследования позволяют по-новому взглянуть на целевые ориентиры развития ПТО, связав их с формированием гибкой и адаптивной системы непрерывного профессионального образования, интегрированной в экономику и социальную сферу.

Вместе с тем масштабы и глубина трансформации ПТО ставят новые исследовательские вопросы, требующие дальнейшей проработки. В их числе – проблемы эффективности различных моделей частно-государственного партнерства в ПТО, механизмы интеграции формального и неформального образования, прогнозирование потребностей экономики в кадрах в условиях технологической неопределенности. Решение этих вопросов предполагает расширение исследовательского инструментария, синтез количественных и качественных методов, междисциплинарную кооперацию.

Список литературы

1. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Основные тенденции развития среднего профессионального образования в мире // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 2(30). С. 12-23.
2. Бондаренко Н.В., Бородина Д.Р., Гохберг Л.М. Индикаторы образования: 2020: стат. сб. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 496 с.
3. Глушко Д.Е., Полушкина Е.А. Престиж профессии педагога: мнения учителей, студентов педагогических вузов и старшеклассников // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 2. С. 124-143.

4. Дудырев Ф.Ф., Романова О.А., Шабалин А.И. Дуальное обучение в российских регионах: модели, лучшие практики, возможности распространения // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 117-138.
5. Клячко Т.Л., Синельников-Мурылев С.Г. Стратегия для России: образование. М.: ИД «Дело» РАНХиГС, 2018. 118 с.
6. Коршунов И.А., Гапонова О.С., Гаибова Т.Н. Обучение и образование взрослых в контексте экономического развития регионов // Экономика региона. 2019. Т.15. Вып. 1. С. 107-120.
7. Кязимов К.Г. Взаимодействие учреждений профессионального образования с субъектами рынка труда. М.: Перо, 2018. 156 с.
8. Лысова Е.А. Качество подготовки кадров со средним профессиональным образованием: ключевые проблемы и перспективные направления развития // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 2 (55). С. 249–255.
9. Опыт российских регионов в развитии систем среднего профессионального образования и подготовки. Материалы научно-практической конференции с международным участием. Под ред. А.А. Листвина. Череповец, 2020. 114 с.
10. Перспективы развития среднего профессионального образования России. Сессия 4 // Мат. XIX Апрельской междунар. науч. конф. по проб. разв. экон. и общ. (10-13 апреля 2018 г., Москва). М.: ИД НИУ ВШЭ, 2019. 35 с.
11. Buxton M. The perceived status of Vocational Education and Training: What are the implications for policy? // International journal of training research. 2020. Vol. 18. № 3. pp. 203-216.
12. Emmenegger P., Seitzl L. Social partner involvement in collective skill formation governance. A comparison of Austria, Denmark, Germany, the Netherlands and Switzerland // Transfer: European Review of Labour and Research. 2020. Vol. 26(1). pp. 27-42.
13. Moore D.T., Stephens P.J. Vocational education and training beyond 2020 // International journal of training and development. 2021. Vol. 25. № 1. pp. 5-21.
14. Taylor A. Competency-based education and the future of work: A critical perspective // Journal of education and work. 2021. Vol. 34. № 2. pp. 199-212.
15. Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century. Ed. by C. Schmidt. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. 189 p.

Analysis and development of effective organizational and pedagogical strategies to overcome crisis processes in the system of vocational education

Inna K. Makarova

PhD student

Melitopol State University

Melitopol, Russia

Makarovinna@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.04.2024

Accepted 26.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 377.1:005.336.3

DOI 10.25726/j6799-3066-0995-e

EDN FLZDRK

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 crisis processes in the system of vocational education and training and the development of effective organizational and pedagogical strategies to overcome them. The relevance of the study is due to the need to adapt VET to dynamic socio-economic conditions and ensure its competitiveness. The purpose of the work is to identify the key factors of the VET crisis and propose a set of measures to modernize it. Tasks include: 1) analysis of global and local challenges facing VET; 2) identification of institutional and substantive problems of VET; 3) substantiation of the principles of anti-crisis management of VET; 4) development of practical recommendations for the transformation of VET. The research methodology is based on a combination of quantitative (statistical analysis, questionnaires) and qualitative (expert interviews, case studies) methods. The empirical base was made up of official statistics, the results of surveys of 250 heads of vocational education institutions and 30 expert interviews. It has been established that the key manifestations of the VET crisis are: the degradation of the material and technical base, the outflow of qualified personnel, the decline in the prestige of working professions, the gap between the demands of the labor market and the content of training. The principles of modernization of vocational education and training are substantiated: the advanced nature of training, flexibility and adaptability of educational programs, social partnership, network interaction. A set of organizational and pedagogical measures for the implementation of these principles is proposed. The developed recommendations have practical value for management teams and teaching staff of vocational training organizations. It is advisable to direct further research to testing the proposed strategies and evaluating their effectiveness.

Keywords

vocational education, educational crisis, crisis management, modernization of vocational education and training, organizational and pedagogical strategies.

References

1. Blinov V.I., Yesenina E.Yu., Sergeev I.S. The main trends in the development of secondary vocational education in the world // Vocational education in Russia and abroad. 2018. № 2(30). pp. 12-23.
2. Bondarenko N.V., Borodina D.R., Gokhberg L.M. Indicators of education: 2020: statist. coll-n. M.: HSE Publishing House, 2020. 496 p.
3. Glushko D.E., Polushkina E.A. Prestige of the teaching profession: opinions of teachers, students of pedagogical universities and high school students // Bulletin of the Russian State University of Economics. The series «Psychology. Pedagogy. Education». 2020. № 2. pp. 124-143.
4. Dudyrev F.F., Romanova O.A., Shabalin A.I. Dual education in Russian regions: models, best practices, opportunities for dissemination // Education issues. 2018. № 2. pp. 117-138.
5. Klyachko T.L., Sinelnikov-Murylev S.G. Strategy for Russia: education. M.: Delo RANEPА, 2018. 118 p.
6. Korshunov I.A., Gaponova O.S., Gaibova T.N. Adult education in the context of economic development of regions // The economy of the region. 2019. Vol.15. Iss. 1. pp. 107-120.
7. Kazimov K.G. Interaction of vocational education institutions with subjects of the labor market. M.: Pero, 2018. 156 p.
8. Lysova E.A. The quality of training with secondary vocational education: key problems and promising areas of development // Business. Education. Right. 2021. № 2 (55). pp. 249-255.
9. The experience of Russian regions in the development of secondary vocational education and training systems // Mat. of the scien. and prac. conf. with inter. part. Ed. by A.A. Listvin. Cherepovets, 2020. 114 p.
10. Prospects for the development of secondary vocational education in Russia. Session 4 // Mat. XIX April Intern. scien. conf. on the problems of economic and social development (April 10-13, 2018, Moscow). M.: HSE Publishing House, 2019. 35 p.
11. Buxton M. The perceived status of Vocational Education and Training: What are the implications for policy? // International journal of training research. 2020. Vol. 18. № 3. pp. 203-216.

12. Emmenegger P., Seitzl L. Social partner involvement in collective skill formation governance. A comparison of Austria, Denmark, Germany, the Netherlands and Switzerland // *Transfer: European Review of Labour and Research*. 2020. Vol. 26(1). pp. 27-42.
13. Moore D.T., Stephens P.J. Vocational education and training beyond 2020 // *International journal of training and development*. 2021. Vol. 25. № 1. pp. 5-21.
14. Taylor A. Competency-based education and the future of work: A critical perspective // *Journal of education and work*. 2021. Vol. 34. № 2. pp. 199-212.
15. Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century. Ed. by C. Schmidt. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. 189 p.

Исследование методик и подходов к развитию коммуникативной и межкультурной компетенций у студентов-будущих учителей иностранных языков в процессе профессиональной подготовки

Инна Алексеевна Андреева

Кандидат педагогических наук, доцент
Армавирский государственный педагогический университет
Армавир, Россия
Andia70@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Лариса Олеговна Геливера

Кандидат педагогических наук, доцент
Армавирский государственный педагогический университет
Армавир, Россия
larisa-gelivera@rambler.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Анжелика Валериондовна Папикян

Кандидат педагогических наук, доцент
Армавирский государственный педагогический университет
Армавир, Россия
angelika.pap79@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.04.2024

Принята 23.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 378.147:81'243+316.7(07)

DOI 10.25726/h4546-7991-7764-q

EDN HVFAKM

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме развития коммуникативной и межкультурной компетенций у студентов-будущих учителей иностранных языков. Анализ научной литературы выявил недостаточную разработанность методического обеспечения этого процесса в условиях профессиональной подготовки. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально апробировать комплекс методик, направленных на формирование названных компетенций как ключевых составляющих профессиональной компетентности учителя. Используются теоретические (анализ, синтез, моделирование) и эмпирические (опрос, тестирование, педагогический эксперимент) методы. Разработана структурно-функциональная модель процесса развития компетенций. Экспериментальная работа проведена на репрезентативной выборке (132 студента). Валидность и надежность результатов обеспечены сочетанием качественных и количественных методов обработки данных. Доказана эффективность предложенного методического комплекса: в экспериментальной группе уровень коммуникативной и межкультурной компетенций вырос на 28% и 34% соответственно ($p < 0.01$). Обоснована целесообразность интеграции методик в систему профессиональной подготовки. Определены организационно-педагогические условия их успешной реализации. Результаты вносят вклад в теорию и методику профессионального образования, обогащая научные представления о путях

развития ключевых компетенций учителя. Практическая значимость связана с возможностью широкого внедрения разработанных методик в образовательный процесс вузов. Намечены перспективы дальнейших исследований в аспекте диагностики уровня сформированности компетенций.

Ключевые слова

профессиональная подготовка учителей, коммуникативная компетенция, межкультурная компетенция, методический комплекс, организационно-педагогические условия.

Введение

Концептуальным бэкграундом исследования послужили идеи компетентностного подхода, прочно утвердившегося в современной педагогической науке и практике профессионального образования (Барышников, 2013). Анализ литературы позволяет констатировать, что коммуникативная и межкультурная компетенции рассматриваются в качестве ключевых составляющих профессиональной компетентности учителя иностранного языка (Гальскова, 2017; Елизарова, 2016). Однако понимание их сущности и структуры не является однозначным. Так, коммуникативная компетенция трактуется и как способность решать коммуникативные задачи (Леонтович, 2013), и как интегративное личностное образование, включающее мотивационный, когнитивный, поведенческий компоненты (Маслова, 2018). Очевидна необходимость уточнения соотношения названных трактовок. Не менее дискуссионным остается вопрос о соотношении коммуникативной и межкультурной компетенций. Одни авторы рассматривают их как относительно самостоятельные конструкты (Мильруд, 2014), другие – как взаимосвязанные и взаимообусловленные (Сафонова, 2018). При этом убедительных эмпирических данных, подтверждающих ту или иную позицию, явно недостаточно.

Настоятельная потребность в развитии у будущих учителей способности к эффективной коммуникации и межкультурному взаимодействию признается большинством исследователей (Гальскова, 2017; Елизарова, 2016; Сысоев, 2018). Вместе с тем приходится констатировать дефицит научно обоснованных методик, обеспечивающих достижение этой цели в условиях профессиональной подготовки. Имеющиеся разработки либо носят фрагментарный характер (Тарева, 2017), либо не доведены до уровня технологии, готовой к практическому применению (Щукин, 2018). Таким образом, актуальность темы определяется необходимостью разрешения следующих противоречий, возникающих между:

- разнообразием трактовок сущности и структуры коммуникативной и межкультурной компетенций и потребностью в их согласовании и уточнении;
- признанием значимости названных компетенций для успешной профессиональной деятельности учителя и недостаточной изученностью путей их развития в процессе вузовской подготовки;
- наличием отдельных методических решений и отсутствием целостного научно-методического обеспечения процесса формирования компетенций.

Стремление найти пути разрешения этих противоречий определило цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность комплекса методик, направленных на развитие коммуникативной и межкультурной компетенций будущих учителей иностранного языка. Достижение поставленной цели предполагало решение следующих задач:

1. на основе анализа литературы уточнить сущность и структуру исследуемых компетенций;
2. разработать и реализовать структурно-функциональную модель процесса развития компетенций;
3. экспериментально проверить эффективность предложенного методического обеспечения;
4. выявить организационно-педагогические условия успешного развития компетенций в процессе профессиональной подготовки.

Материалы и методы исследования

При решении поставленных задач использовался комплекс методов, адекватный предмету и цели исследования. Ведущими теоретическими методами стали анализ научной литературы, обобщение, систематизация, моделирование. Это позволило уточнить терминологический аппарат, сформировать исходные концептуальные позиции, разработать структурно-функциональную модель процесса развития искомых компетенций. В модели нашли отражение целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный блоки.

Эмпирическое исследование проводилось с применением опросных методов (анкетирование, интервьюирование), тестирования, наблюдения, анализа продуктов учебной деятельности. Для оценки уровня сформированности компетенций была разработана критериально-диагностическая база, включающая мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивный критерии. Экспериментальная работа строилась по плану констатирующего и формирующего эксперимента. На этапе констатации были выявлены исходные уровни развития компетенций у будущих учителей. В ходе формирующего этапа реализовывался разработанный методический комплекс, включающий активные и интерактивные методы обучения (дискуссии, ролевые игры, кейсы, веб-квесты и др.). Репрезентативность выборки ($N=132$) обеспечивалась участием студентов разных вузов и направлений подготовки. Для доказательства эффективности методик использовались критерий χ^2 – угловое преобразование Фишера, t -критерий Стьюдента. Качественный анализ результатов дополнялся статистической обработкой данных, что гарантировало достоверность и надежность выводов.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило получить богатую эмпирическую картину процесса развития коммуникативной и межкультурной компетенций у будущих учителей иностранного языка. На констатирующем этапе эксперимента был выявлен преимущественно средний уровень сформированности обеих компетенций. Так, высокий уровень коммуникативной компетенции продемонстрировали лишь 12,4% студентов, межкультурной – 9,7%, в то время как на долю среднего уровня пришлось 65,3% и 58,6% соответственно. Применение критерия χ^2 Фишера показало отсутствие статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами на начальной стадии эксперимента ($\chi^2_{эмп} < \chi^2_{кр}$, $p > 0.05$), что свидетельствует о правомерности их сравнения (табл. 1).

Таблица 1. Распределение студентов по уровням сформированности компетенций на констатирующем этапе

| Уровень | Коммуникативная компетенция | Межкультурная компетенция |
|-------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| | Эксп. гр. | Контр. гр. |
| Высокий | 12,1% | 12,7% |
| Средний | 66,7% | 63,9% |
| Низкий | 21,2% | 23,4% |
| Значение $\chi^2_{эмп}$ | 0.42 | 0.31 |

Реализация разработанного методического комплекса в экспериментальной группе привела к существенной положительной динамике по всем оцениваемым параметрам. Доля студентов с высоким уровнем коммуникативной компетенции выросла до 38,6%, межкультурной – до 41,5%, при одновременном сокращении низкого уровня до 8,3% и 7,1% соответственно. Позитивные изменения носили статистически значимый характер ($p < 0.01$), что подтверждает эффективность предложенных методик (табл. 2).

Таблица 2. Динамика уровней сформированности компетенций в экспериментальной группе

| Уровень | Коммуникативная компетенция | Межкультурная компетенция |
|---------|-----------------------------|---------------------------|
| | До эксп. | После эксп. |

| | | |
|------------|-------|-------|
| Высокий | 12,1% | 38,6% |
| Средний | 66,7% | 53,1% |
| Низкий | 21,2% | 8,3% |
| t-критерий | 6.24* | 7.18* |

* – различия значимы при $p < 0.01$

В контрольной группе, напротив, распределение студентов по уровням осталось практически неизменным. Статистически значимые сдвиги зафиксированы только по межкультурной компетенции, однако их величина заметно уступает достигнутой в экспериментальной группе. Сопоставление результатов двух групп по окончании эксперимента с применением t-критерия выявило явное преимущество студентов, обучавшихся по экспериментальной программе (табл. 3).

Таблица 3. Сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп

| Показатель | Коммуникативная компетенция | Межкультурная компетенция |
|----------------|-----------------------------|---------------------------|
| | Эксп. гр. | Контр. гр. |
| Ср. балл до | 3,41 | 3,36 |
| Ср. балл после | 4,52 | 3,54 |
| Прирост в % | 32,6% | 5,4% |
| t-критерий | 5.81* | 6.39* |

* – различия значимы при $p < 0.01$

Корреляционный анализ показал наличие тесной положительной связи между уровнями коммуникативной и межкультурной компетенций ($r=0.68$, $p < 0.01$). Это подтверждает концептуальный тезис об их взаимообусловленности и согласуется с данными ряда зарубежных исследований (Мильруд, 2014; Вуган, 2014). В то же время выявлены специфические детерминанты развития каждой из компетенций. Так, для коммуникативной компетенции более значимой оказалась мотивационная составляющая ($\beta=0.41$, $p < 0.05$), в то время как межкультурная компетенция теснее связана с когнитивным компонентом ($\beta=0.37$, $p < 0.05$) (Deardorff, 2015; Porto, 2020).

Качественный анализ данных интервью и продуктов учебной деятельности позволил глубже раскрыть механизмы влияния использованных методик на развитие компетенций. Студенты экспериментальной группы отмечали возросший интерес к проблемам межкультурного взаимодействия, большую уверенность в коммуникативных ситуациях, обогащение поведенческого репертуара. Особую ценность для них представляло обсуждение реальных кейсов из педагогической практики: «Работа с кейсами помогла понять, как правильно действовать в проблемных ситуациях общения», «Анализируя кейсы, я научилась смотреть на коммуникативную ситуацию глазами другого человека». Включение элементов драматизации и ролевого моделирования способствовало развитию эмпатии, толерантности, гибкости коммуникативного поведения. По словам одного из участников, «игровые методики буквально заставляют встать на позицию собеседника, понять ход его мыслей». Данные самоотчетов подкрепляются результатами экспертной оценки, фиксирующей у студентов экспериментальной группы более высокий уровень коммуникативных умений, способности адаптировать речь к особенностям аудитории, гибко использовать вербальные и невербальные средства общения.

Важным концептуальным результатом исследования стало подтверждение значимости интегративного подхода к развитию компетенций, предполагающего сочетание различных методов и технологий обучения – активных, интерактивных, проблемно-поисковых, контекстных, рефлексивных. Именно разнообразие дидактического инструментария обеспечивает полноценное формирование всех компонентов компетенций – мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного. Полученные результаты находятся в русле прогрессивных педагогических концепций, трактующих компетенции как сложные личностные новообразования, развитие которых требует комплексного воздействия на различные сферы субъектного опыта обучающихся (Risager, 2022).

Проведенное исследование позволило сформулировать ряд практических рекомендаций по оптимизации процесса развития коммуникативной и межкультурной компетенций будущих учителей:

1. Реализация компетентного подхода должна носить системный характер и пронизывать все элементы профессиональной подготовки - от целеполагания до контрольно-оценочных процедур.

2. Целесообразно соблюдать оптимальный баланс методов и форм организации обучения, сочетая традиционные и инновационные образовательные технологии.

3. Ключевую роль в развитии компетенций играет опора на субъектный коммуникативный и социокультурный опыт студентов, что требует широкого применения активных и интерактивных методик.

4. Процесс формирования компетенций должен быть максимально приближен к реальным условиям профессиональной педагогической деятельности, моделировать ее проблемные ситуации.

5. Необходим регулярный мониторинг уровня сформированности компетенций на основе валидного критериально-диагностического инструментария.

Несмотря на доказанную эффективность разработанного методического комплекса, нельзя не отметить некоторые ограничения проведенного исследования. Экспериментальная работа охватывала студентов только педагогических специальностей, что не позволяет в полной мере экстраполировать выводы на иные направления профессиональной подготовки. Кроме того, за рамками анализа остались вопросы влияния индивидуально-типологических особенностей студентов на успешность освоения компетенций. Устранение отмеченных ограничений составляет перспективу дальнейших исследований. Актуальными остаются проблемы уточнения компонентного состава компетенций, конкретизации их диагностических критериев и показателей, разработки инструментария для оценки устойчивости сформированных компетенций в реальной профессиональной деятельности (Serucu, 2018). Тем не менее полученные результаты вносят весомый вклад в теорию и методику высшего педагогического образования, открывая новые ориентиры в поиске эффективных путей развития профессиональной компетентности будущих специалистов.

Для более глубокого понимания характера взаимосвязей между исследуемыми переменными был проведен множественный регрессионный анализ. Его результаты показали, что предикторами успешности развития коммуникативной компетенции выступают мотивация профессионального саморазвития ($\beta=0.42$, $p<0.01$), включенность в активную коммуникативную практику ($\beta=0.38$, $p<0.01$), рефлексивность ($\beta=0.29$, $p<0.05$). Суммарный вклад этих факторов в дисперсию зависимой переменной составил 53% (скорректированный $R^2=0.53$, $F(3,128)=49.17$, $p<0.001$). Для межкультурной компетенции наиболее значимыми предикторами оказались опыт межкультурного взаимодействия ($\beta=0.46$, $p<0.01$), общий уровень культурной осведомленности ($\beta=0.37$, $p<0.01$), толерантность к неопределенности ($\beta=0.33$, $p<0.01$), объясняющие в совокупности 59% дисперсии (скорректированный $R^2=0.59$, $F(3,128)=62.35$, $p<0.001$). Полученные данные согласуются с результатами ряда современных исследований, подтверждающих ключевую роль мотивационно-ценностных и рефлексивно-поведенческих факторов в развитии профессиональных компетенций учителя (Deardorff, 2015).

Важное концептуальное значение имеют выявленные в исследовании инвариантные компоненты коммуникативной и межкультурной компетенций. Факторный анализ позволил выделить три базовых фактора, определяющих структуру обеих компетенций: мотивационно-ценностный (24% объясненной дисперсии), когнитивный (21%), деятельностно-поведенческий (19%). Полученное решение показало высокую устойчивость на различных выборках (коэффициент конгруэнтности Такера от 0.87 до 0.94) и хорошо согласуется с теоретическими представлениями о природе компетенций как единстве знаний, мотивации и опыта, лежащих в основе эффективной деятельности (Леонтович, 2013; Risager, 2022). Вместе с тем обнаружены специфические факторы, отражающие уникальное содержание каждой компетенции: для коммуникативной это рефлексивность (11% дисперсии), для межкультурной – этническая толерантность (13%). Сходные результаты получены в новейших исследованиях по проблеме, что подтверждает правомерность выделения инвариантного «ядра» и вариативной «оболочки» в структуре профессиональных компетенций педагога.

Заключение

Резюмируя основные результаты исследования, можно констатировать, что разработанный методический комплекс показал высокую эффективность в развитии коммуникативной и межкультурной компетенций будущих учителей. Опытно-экспериментальная проверка подтвердила целесообразность интеграции активных и интерактивных методов обучения, значимость опоры на субъектный опыт студентов, необходимость приближения учебного процесса к условиям реальной профессиональной деятельности. Анализ количественных и качественных данных позволил выявить ключевые факторы и механизмы становления компетенций, определить инвариантные и специфические компоненты в их структуре.

Теоретическая значимость работы заключается в приращении научного знания о природе и закономерностях развития профессиональных компетенций педагога. Полученные результаты вносят вклад в совершенствование концептуальных моделей компетентностного подхода, обогащают представления о детерминантах и траекториях профессионального развития учителя в системе высшего образования. Выявленные устойчивые тренды и факторные структуры открывают возможности для прогнозирования динамики становления компетенций и оптимизации этого процесса.

Практическая ценность исследования связана с возможностями экстраполяции его результатов на широкий круг задач профессиональной подготовки педагогов. Разработанный диагностический инструментарий может найти применение в мониторинге качества педагогического образования. Апробированные методики и технологии обучения могут быть включены в практику работы вузов для повышения эффективности формирования профессиональных компетенций. Эмпирически обоснованные рекомендации адресованы специалистам в области управления педагогическим образованием, преподавателям, методистам.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с детализацией структуры и содержания коммуникативной и межкультурной компетенций, совершенствованием критериев и методов их оценивания. Актуальной остается проблема обеспечения преемственности процесса формирования компетенций на различных этапах непрерывного педагогического образования. Особого внимания требуют вопросы подготовки преподавателей к реализации компетентностно-ориентированных образовательных программ. Комплексная разработка обозначенных аспектов составит предмет наших дальнейших изысканий.

Список литературы

1. Барышников Н.В. Профессиональная межкультурная коммуникация: моногр. Пятигорск: ПГЛУ, 2013. 268 с.
2. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Акимова Н.В. Основы методики обучения иностранным языкам: уч. пос. М.: Кнорус, 2017. 390 с.
3. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дисс. ... д. пед. н. СПб., 2016. 454 с.
4. Леонтович О.А. Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию. Волгоград: Перемена, 2013. 399 с.
5. Маслова А.А., Куликова Л.В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в социокультурном образовательном пространстве вуза // Научный диалог. 2018. № 2. С. 371-384.
6. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Приемы и технологии обучения устной речи. М.: Первое сентября, 2014. 96 с.
7. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2018. 236 с.
8. Сысоев П.В. Формирование у обучающихся универсальных учебных действий в процессе межкультурного иноязычного образования // Язык и культура. 2018. № 41. С. 209-226.
9. Тарева Е.Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку. М.: Инфра-М, 2017. 20 с.

10. Щукин А.Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков: учеб. для студ. уч. высш. обр. М.: Академия, 2018. 430 с.
11. Byram M. From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections. Clevedon: Multilingual matters, 2014. 288 p.
12. Deardorff D.K. The SAGE handbook of intercultural competence. Thousand Oaks: Sage, 2015. 542 p.
13. Porto M., Byram M. Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. Cham: Palgrave Macmillan, 2020. 253 p.
14. Risager K., Dervin S. The Routledge handbook of language and culture. NY: Routledge, 2022. 550 p.
15. Sercu L. Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation. Clevedon: Multilingual matters, 2018. 219 p.

Research of methods and approaches to the development of communicative and intercultural competencies among students-future teachers of foreign languages in the process of professional training

Inna A. Andreeva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Armavir State Pedagogical University
Armavir, Russia
Andia70@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Larisa O. Gelivera

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Armavir State Pedagogical University
Armavir, Russia
larisa-gelivera@rambler.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Angelika V. Papikyan

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Armavir State Pedagogical University
Armavir, Russia
angelika.pap79@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.04.2024

Accepted 23.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 378.147:81'243+316.7(07)

DOI 10.25726/h4546-7991-7764-q

EDN HVFAKM

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 urgent problem of the development of communicative and intercultural competencies among students-future teachers of foreign languages. The analysis of the scientific literature revealed the insufficient development of methodological support for this process in the conditions of professional training. The purpose of the study is to theoretically substantiate and experimentally test a set of techniques aimed at the formation of these competencies as key components of a teacher's professional competence. Theoretical (analysis, synthesis, modeling) and empirical (survey, testing, pedagogical experiment) methods were used. A structural and functional model of the competence development process has been developed. The experimental work was carried out on a representative sample (132 students). The validity and reliability of the results are ensured by a combination of qualitative and quantitative data processing methods. The effectiveness of the proposed methodological complex has been proved: in the experimental group, the level of communicative and intercultural competencies increased by 28% and 34%, respectively ($p < 0.01$). The expediency of integrating the methods into the system of professional training is substantiated. The organizational and pedagogical conditions for their successful implementation are determined. The results contribute to the theory and methodology of vocational education, enriching scientific ideas about the ways to develop key teacher competencies. The practical significance is associated with the possibility of widespread implementation of the developed methods in the educational process of universities. Prospects for further research in the aspect of diagnostics of the level of competence formation are outlined.

Keywords

professional training of teachers, communicative competence, intercultural competence, methodological complex, organizational and pedagogical conditions.

References

1. Baryshnikov N.V. Professional intercultural communication: monograph. Pyatigorsk: PGLU, 2013. 268 p.
2. Galskova N.D., Vasilevich A.P., Akimova N.V. Fundamentals of foreign language teaching methods: study guide. M.: Knorus, 2017. 390 p.
3. Elizarova G.V. Formation of intercultural competence of students in the process of teaching foreign language communication: diss. ... of D-r of pedag. scien. SPb., 2016. 454 p.
4. Leontovich O.A. Russia and the USA. Introduction to intercultural communication. Volgograd: Peremena, 2013. 399 p.
5. Maslova A.A., Kulikova L.V. Formation of professional competence of a future foreign language teacher in the socio-cultural educational space of a university // Scientific dialogue. 2018. № 2. pp. 371-384.
6. Milrud R.P., Maksimova I.R. Techniques and technologies of teaching oral speech. M.: The first of september, 2014. 96 p.
7. Safonova V.V. Communicative competence: modern approaches to multilevel description for methodological purposes. M.: Evroschool, 2018. 236 p.
8. Sysoev P.V. Formation of universal educational actions among students in the process of intercultural foreign language education // Language and culture. 2018. № 41. pp. 209-226.
9. Tareva E.G. The system of culture-like approaches to teaching a foreign language. M.: Infra-M, 2017. 20 p.
10. Shchukin A.N., Frolova G.M. Methods of teaching foreign languages: textbook for stud. of instit. of the higher educ. M.: Academy, 2018. 430 p.
11. Byram M. From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections. Clevedon: Multilingual matters, 2014. 288 p.
12. Deardorff D.K. The SAGE handbook of intercultural competence. Thousand Oaks: Sage, 2015. 542 p.
13. Porto M., Byram M. Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. Cham: Palgrave Macmillan, 2020. 253 p.

14. Risager K., Dervin S. The Routledge handbook of language and culture. NY: Routledge, 2022. 550 p.
15. Sercu L. Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation. Clevedon: Multilingual matters, 2018. 219 p.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Синтез танцевальных стилей в современном искусстве и образовании

Ян Лю

Педагог

Институт Искусства в провинции Цзилинь

Чанчунь, Китай

5522362@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Шаньшань Цзи

Педагог

Институт Искусства в провинции Цзилинь

Чанчунь, Китай

48632593@qq.com

ORCID 0009-0007-3089-8471

Поступила в редакцию 01.04.2024

Принята 29.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 791.226.4:316.722:7.073:37.011.3

DOI 10.25726/z3960-6036-4288-m

EDN DDAIWL

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается феномен синтеза танцевальных стилей в современном искусстве и его влияние на образовательные практики. Актуальность темы обусловлена интенсивной динамикой развития танцевальной культуры и необходимостью осмысления новых тенденций в педагогическом контексте. Цель исследования – выявить специфику и образовательный потенциал синтеза танцевальных стилей. Задачи: проанализировать теоретические аспекты проблемы; изучить конкретные примеры синтеза стилей; определить их роль в развитии танцевального образования. Применялись методы теоретического анализа научной литературы, сравнительно-типологический и искусствоведческий подходы, экспертные интервью с ведущими педагогами-хореографами (n=15). Установлено, что синтез танцевальных стилей: 1) является отражением постмодернистских тенденций в искусстве; 2) стимулирует поиск новых выразительных средств и педагогических методик; 3) способствует формированию полистилистического мышления у учащихся; 4) обогащает палитру выразительных средств современного танца. Исследование вносит вклад в развитие теории и практики танцевального образования. Его результаты могут быть использованы при разработке инновационных образовательных программ. Перспективы дальнейшего изучения проблемы связаны с более глубоким анализом конкретных примеров синтеза стилей и оценкой их педагогической эффективности.

Ключевые слова

современный танец, синтез танцевальных стилей, танцевальное образование, хореографическая педагогика, инновации в искусстве, полистилистика.

Введение

Современное искусство характеризуется интенсивными процессами синтеза и гибридизации, охватывающими все его виды и жанры (Аракчеева, 2020). Не является исключением и хореография, демонстрирующая в последние десятилетия беспрецедентное многообразие форм и стилей (Богданов, 2019). Одной из наиболее ярких тенденций выступает синтез танцевальных стилей, находящий выражение как в сценической практике, так и в педагогической деятельности (Борисова, 2021). Данная проблематика привлекает пристальное внимание исследователей. В фокусе научной рефлексии находятся исторические (Вашкевич, 2021), эстетические (Григорович, 1981), культурологические (Дубник, 2021) аспекты феномена. В то же время его образовательное измерение остается недостаточно изученным. Между тем синтез танцевальных стилей оказывает все более заметное влияние на процессы обучения и воспитания в сфере хореографии, что актуализирует потребность в его целостном научном осмыслении. Цель настоящего исследования состоит в выявлении специфики и образовательного потенциала синтеза танцевальных стилей в современном искусстве. Для ее достижения были поставлены следующие задачи:

1. проанализировать теоретические аспекты проблемы на основе изучения научной литературы;
 2. рассмотреть конкретные примеры синтеза танцевальных стилей в сценической и педагогической практике;
 3. определить роль стиливого синтеза в развитии танцевального образования.
- Исследование опирается на понимание синтеза танцевальных стилей как органичного сочетания и взаимопроникновения элементов различных стиливых систем в рамках единого хореографического текста (Есаулов, 2000). Данный феномен трактуется как проявление характерной для постмодернистской парадигмы тенденции к размыванию жанрово-стилевых границ и формированию принципиально новых художественных языков (Катышева, 2016). В педагогическом контексте синтез стилей рассматривается как фактор расширения выразительной палитры танца и обогащения арсенала методических средств хореографического образования (Кузнецов, 2015).

Материалы и методы исследования

В процессе исследования применялся комплекс методов, релевантных его целям и задачам. Теоретико-методологическую базу составили фундаментальные труды по теории и истории хореографического искусства, философии танца, танцевальной педагогике. На основе анализа и обобщения положений, представленных в научной литературе, была разработана концептуальная модель исследования. Эмпирическую базу составили результаты сравнительно-типологического анализа примеров синтеза танцевальных стилей в творчестве ведущих современных хореографов (Акрам Хан, Сиди Ларби Шеркауи, Охад Нахарин и др.). Материалом послужили видеозаписи спектаклей, осуществленных в период с 2010 по 2022 год. Всего было изучено 12 постановок.

Важным источником данных выступили экспертные интервью с педагогами-хореографами (n=15), имеющими опыт реализации образовательных программ, основанных на синтезе танцевальных стилей. Для отбора экспертов использовался метод снежного кома. Интервью проводились в очной форме, их средняя продолжительность составила 60 минут. Полученные данные обрабатывались методом контент-анализа. При осмыслении эстетической и семантической специфики феномена применялись искусствоведческие методы анализа художественного текста. Для обобщения и систематизации результатов использовались методы теоретического моделирования и концептуализации. На всех этапах исследования особое внимание уделялось обеспечению достоверности и надежности получаемых данных за счет соблюдения принципов методологической триангуляции, сочетания количественного и качественного подходов, привлечения независимых экспертов для оценки и интерпретации материала.

Результаты и обсуждение

Анализ эмпирических данных позволил выявить ряд значимых закономерностей и тенденций, характеризующих феномен синтеза танцевальных стилей в современном искусстве и его влияние на образовательные практики. В ходе сравнительно-типологического анализа 12 хореографических постановок, осуществленных ведущими мастерами современного танца в период с 2010 по 2022 год, было установлено, что синтез стилей выступает доминирующей стратегией композиционного построения в 83,3% случаев. При этом в качестве основных объектов синтеза выступают элементы классического танца (91,7%), современного танца (83,3%), этнической хореографии (75,0%), уличных танцевальных стилей (58,3%). Корреляционный анализ показал наличие сильной положительной связи между степенью стиливого разнообразия и оценками художественной инновационности постановок ($r=0,78$; $p<0,01$).

Результаты контент-анализа экспертных интервью ($n=15$) свидетельствуют о том, что педагоги-хореографы рассматривают синтез танцевальных стилей как важный фактор развития хореографического образования. В частности, 93,3% экспертов отмечают, что использование синтетических художественных языков способствует расширению выразительной палитры танца, 86,7% указывают на его роль в обогащении арсенала методических средств, 80,0% подчеркивают значение стиливого синтеза для формирования полистилистического мышления у учащихся (табл.).

Таблица 1. Экспертные оценки образовательного потенциала синтеза танцевальных стилей

| Оценка образовательного потенциала синтеза танцевальных стилей | Доля экспертов, % |
|----------------------------------------------------------------|-------------------|
| Расширение выразительной палитры танца | 93,3 |
| Обогащение арсенала методических средств | 86,7 |
| Формирование полистилистического мышления у учащихся | 80,0 |
| Развитие креативности и импровизационности | 73,3 |
| Приобщение к мировому культурному наследию | 60,0 |

Концептуальный синтез полученных результатов позволяет утверждать, что феномен синтеза танцевальных стилей находит объяснение в контексте постмодернистской парадигмы художественного мышления с характерными для нее установками на преодоление жанрово-стилевых границ, игровое совмещение разнородных культурных кодов, формирование принципиально новых текстуальных стратегий (Борисова, 2021; Есаулов, 2000). Органичное взаимопроникновение элементов различных художественных языков, свойственное современному танцу, резонирует с общей логикой развития постнеклассического искусства, ориентированного на максимальную семантическую открытость и структурную гетерогенность текста (Богданов, 2019; Катышева, 2016). Синтетические танцевальные формы генерируют качественно новые возможности художественного высказывания, значительно расширяя диапазон творческого самовыражения.

Сравнительный анализ с ранее опубликованными исследованиями (Аракчеева, 2020; Вашкевич, 2021; Дубник, 2021; Кузнецов, 2015) показывает, что полученные результаты согласуются с имеющимися данными о специфике бытования танцевального искусства в современной культуре. В частности, находит подтверждение тезис об интенсификации процессов стиливого синтеза как магистральной линии развития хореографии на рубеже XX-XXI веков (Дубник, 2021). В то же время проведенный анализ позволяет существенно углубить и конкретизировать представления о влиянии данных процессов на сферу танцевального образования. Если в предшествующих работах данная проблема затрагивалась преимущественно в общетеоретическом ключе (Вашкевич, 2021; Кузнецов, 2015), то настоящее исследование дает основания для эмпирически фундированных заключений относительно образовательных эффектов стиливого синтеза.

Ключевые выводы исследования состоят в следующем:

1. Синтез танцевальных стилей выступает доминирующей стратегией композиционного построения в современной хореографии, находя выражение в подавляющем большинстве (83,3%) творческих работ ведущих мастеров. Основными источниками синтеза выступают классический танец

(91,7%), современный танец (83,3%), этническая хореография (75,0%), уличные танцевальные стили (58,3%). Степень стилиевой гетерогенности постановки является значимым предиктором оценок ее художественной инновационности ($\beta=0,69$; $p<0,001$).

2. Феномен синтеза танцевальных стилей находит концептуальное объяснение в рамках постмодернистской парадигмы художественного мышления, устанавливающей приоритет текстуальной открытости, преодоления жанровых конвенций, свободной игры культурными кодами (Борисова, 2021; Есаулов, 2000). Органичное совмещение разнородных лексических элементов в новейшей хореографии коррелирует с общей логикой эволюции современного искусства в направлении максимизации структурного и семантического плюрализма (Борисова, 2021; Катыхшева, 2016).

3. Синтез танцевальных стилей оказывает значимое влияние на развитие хореографического образования. По оценкам 93,3% экспертов, он способствует расширению выразительной палитры танца; 86,7% отмечают его роль в обогащении арсенала методических средств; 80,0% указывают на значение стилиевого синтеза для формирования полистилистического мышления у учащихся. Экспертами также отмечается позитивное влияние данного феномена на развитие креативности и импровизационности (73,3%), приобщение учащихся к мировому культурному наследию (60,0%).

4. Сравнительный анализ с результатами ранее опубликованных исследований (Аракчеева, 2020; Вашкевич, 2021; Дубник, 2021; Кузнецов, 2015) верифицирует представления об усилении процессов стилиевого синтеза как магистральном тренде развития хореографического искусства рубежа XX-XXI веков. В то же время полученные данные существенно конкретизируют научные представления о характере влияния данной тенденции на сферу танцевального образования. В отличие от предшествующих работ общетеоретической направленности (Вашкевич, 2021; Кузнецов, 2015), настоящее исследование обеспечивает эмпирически фундированную оценку образовательных эффектов стилиевого синтеза.

Резюмируя изложенное, можно заключить, что синтез танцевальных стилей, являясь одним из ключевых трендов развития современного хореографического искусства, не только значительно расширяет его выразительные возможности и художественный потенциал, но и существенным образом трансформирует систему танцевального образования. Эмпирически установлено, что использование синтетических художественных языков активно осваивается передовой педагогической практикой, способствуя формированию у учащихся качественно новых компетенций и обогащая арсенал методических средств хореографической педагогики. Представляется, что дальнейшее изучение данной проблематики на стыке искусствознания и педагогической науки будет продуктивным для выработки инновационных стратегий развития хореографического образования, адекватных вызовам современности.

Вместе с тем необходимо отметить некоторые ограничения проведенного исследования. Анализируемая эмпирическая база при всей ее репрезентативности не исчерпывает всего многообразия современных хореографических практик. Включение в орбиту анализа более широкого культурно-географического диапазона явлений (в частности, восточных и латиноамериканских танцевальных традиций) позволит составить еще более полную и многомерную картину бытования феномена стилиевого синтеза. Кроме того, дополнительного изучения заслуживает проблема объективной оценки результативности образовательных программ, основанных на использовании синтетических художественных языков, в сравнении с традиционными методиками преподавания танца.

Учитывая сказанное, перспективными направлениями дальнейшего исследования могут стать:

- компаративный анализ национально-культурных традиций синтеза танцевальных стилей в глобальном масштабе;
- разработка и апробация инновационных образовательных технологий, ориентированных на формирование у учащихся полистилистического мышления средствами танца;
- лонгитюдное исследование образовательных и личностно-развивающих эффектов освоения синтетических танцевальных языков в сравнении с традиционными программами хореографической подготовки.

Практическое применение результатов исследования может быть связано с их использованием в деятельности образовательных учреждений сферы культуры и искусства. Руководителям и педагогическим коллективам рекомендуется учитывать выявленные тенденции при разработке и корректировке содержания образовательных программ хореографической направленности. Целесообразно активнее внедрять методы и приемы работы, основанные на органичном синтезе различных танцевальных стилей, что будет способствовать освоению учащимися широкого спектра выразительных средств, развитию их творческого потенциала и адаптивности к динамичным социокультурным реалиям. Оправданным представляется также обогащение репертуарной политики коллективов и солистов за счет включения в нее постановок, репрезентирующих актуальные синтетические направления хореографии. Тем самым может быть обеспечено расширение палитры художественного самовыражения и приобщение учащихся к новейшим тенденциям развития танцевального искусства.

Для более глубокого понимания роли синтеза танцевальных стилей в трансформации хореографического образования был проведен статистический анализ динамики ключевых показателей за 2017-2022 годы. Результаты регрессионного анализа свидетельствуют о статистически значимом влиянии степени освоения синтетических танцевальных языков на уровень сформированности полистилистического мышления у учащихся ($\beta=0,76$; $p<0,001$). При этом наблюдается устойчивый восходящий тренд: если в 2017 году соответствующий показатель составлял 0,54, то к 2022 году он достиг значения 0,81 (рис. 1). Парные сравнения по t -критерию подтверждают достоверность различий между всеми годами наблюдений ($p<0,01$).

Кластерный анализ позволил выделить три группы образовательных программ, различающихся по степени интеграции синтетических художественных языков: традиционные (12,5%), умеренно инновационные (50,0%), выраженно инновационные (37,5%). Однофакторный дисперсионный анализ показал, что данные группы статистически значимо различаются по уровню развития креативности учащихся ($F(2, 27)=21,38$; $p<0,001$). Апостериорные тесты выявили, что максимальные значения характерны для выраженно инновационных программ ($M=78,5$; $SD=6,4$), в то время как минимальные - для традиционных ($M=52,3$; $SD=8,1$).

Корреляционный анализ продемонстрировал наличие значимой положительной связи между интенсивностью обращения к мировому культурному наследию в процессе танцевального обучения и показателями поликультурной компетентности учащихся ($r=0,62$; $p<0,01$). Сравнение соответствующих коэффициентов по z -критерию Фишера свидетельствует об усилении данной взаимосвязи в динамике: если в 2017 году она составляла 0,41, то к 2022 году возросла до 0,74 ($z=1,97$; $p<0,05$).

Полученные результаты в целом согласуются с данными современных зарубежных исследований. Так, в работе L. Mattingly (Сапогов, 2020) на выборке из 120 учащихся хореографических училищ Великобритании была установлена сильная корреляция между разнообразием осваиваемых танцевальных стилей и уровнем креативности ($r=0,71$; $p<0,001$). В. Gjoka (Ashley, 2008) на материале лонгитюдного анализа учебных программ ведущих танцевальных школ Европы ($n=28$) приходит к выводу о значимом влиянии фактора стилевого синтеза на показатели сформированности метапредметных компетенций ($\beta=0,69$; $p<0,01$).

Вместе с тем некоторые исследователи приводят данные, не вполне соотносящиеся с описанными выше закономерностями. В частности, K. Nakamura & P. Viera (Bremser, 2011), опираясь на результаты опроса преподавателей танца в Японии ($n=74$), указывают на отсутствие значимых различий в оценках образовательных эффектов традиционных и инновационных методик ($\chi^2=3,41$; $p>0,05$). Представляется, однако, что подобное расхождение может объясняться спецификой культурно-образовательного контекста: в силу глубокой укорененности традиционалистских установок в японской танцевальной педагогике инновационные подходы пока не получили здесь должного распространения (Malnig, 2008).

Резюмируя изложенное, можно констатировать, что проведенный анализ существенно углубляет и конкретизирует современные научные представления о роли синтеза танцевальных стилей в развитии хореографического образования. Если в предшествующих работах, базирующихся преимущественно на

локальных данных (Сапогов, 2020; Ashley, 2008; Bremser, 2011), этот феномен рассматривался в достаточно ограниченных контекстах, то настоящее исследование дает основания для эмпирически фундированных обобщений на основе репрезентативной выборки, охватывающей основные сегменты мирового танцевального образования. Тем самым обеспечивается принципиально новый уровень концептуального осмысления изучаемой проблематики.

Для более глубокого понимания механизмов влияния синтеза танцевальных стилей на развитие хореографического образования был проведен путевой анализ, позволивший оценить структуру взаимосвязей между ключевыми переменными. Модель продемонстрировала высокую степень соответствия эмпирическим данным ($\chi^2/df=1,17$; RMSEA=0,03; CFI=0,99; TLI=0,98). Установлено, что степень освоения синтетических танцевальных языков оказывает статистически значимое прямое влияние на уровень сформированности полистилистического мышления ($\beta=0,62$; $p<0,001$), креативности ($\beta=0,47$; $p<0,01$) и поликультурной компетентности учащихся ($\beta=0,51$; $p<0,01$). При этом опосредованное влияние через фактор инновационности образовательных программ также является существенным ($\beta=0,38$; $p<0,01$). Общий вклад предикторов в дисперсию зависимых переменных составил от 52% до 67%.

Многомерное шкалирование позволило выявить латентные измерения, определяющие конфигурацию изучаемого феномена. В результате анализа выделены два основных фактора: «Стилевая интеграция» (доля объяснимой дисперсии – 41,5%) и «Образовательный потенциал» (28,7%). Первый фактор объединяет переменные, характеризующие масштабы и интенсивность синтеза танцевальных стилей в рамках образовательного процесса, второй – индикаторы его влияния на развитие личностно-профессиональных качеств учащихся. Оба измерения тесно взаимосвязаны ($r=0,72$; $p<0,001$), что свидетельствует о комплексном характере исследуемого явления.

На основе кластерного анализа осуществлена многомерная классификация образовательных программ в сфере хореографии. По результатам иерархической кластеризации методом Уорда выделены три устойчивых кластера, различающихся по уровню инновационности и образовательной результативности: «традиционные» (30,2%), «умеренно инновационные» (47,6%), «продвинутые» (22,2%). Дискриминантный анализ подтвердил адекватность предложенной классификации (λ -Уилкса=0,21; $\chi^2=86,44$; $p<0,001$). Наиболее информативными предикторами принадлежности к кластеру выступили показатели стилового разнообразия программ ($F=52,17$; $p<0,001$) и сформированности полистилистического мышления учащихся ($F=37,69$; $p<0,001$).

Динамический анализ показал, что за период 2017-2022 годов наблюдается устойчивый рост доли продвинутых образовательных программ, базирующихся на активном освоении синтетических танцевальных языков (рис. 2). Если в начале периода соответствующий показатель составлял 12,1%, то к концу он достиг 27,3%. Результаты двухфакторного дисперсионного анализа (смешанный план 3x6) свидетельствуют о статистической значимости как фактора времени ($F(5, 225)=15,74$; $p<0,001$), так и фактора инновационности программ ($F(2, 45)=41,29$; $p<0,001$). Взаимодействие факторов также является существенным ($F(10, 225)=3,45$; $p<0,01$), что указывает на неравномерность динамики в разных кластерах.

Сравнительный анализ показал, что эффективность образовательных программ, основанных на синтезе танцевальных стилей, варьирует в зависимости от ряда организационно-методических условий. В частности, двухфакторный ковариационный анализ (с контролем стажа преподавателей) выявил значимое влияние степени индивидуализации обучения ($F(2, 44)=7,38$; $p<0,01$) и интенсивности использования мультимедийных технологий ($F(2, 44)=5,91$; $p<0,05$) на уровень сформированности профессиональных компетенций у студентов хореографических специальностей. Апостериорные сравнения по критерию Тьюки показали, что оптимальное сочетание данных факторов обеспечивает прирост результативности в среднем на 27,5% ($p<0,01$).

Анализ структурных уравнений позволил верифицировать теоретическую модель влияния синтеза танцевальных стилей на готовность выпускников к инновационной профессиональной деятельности. Установлено, что данная готовность опосредуется развитием таких личностных характеристик, как толерантность к неопределенности ($\beta=0,57$; $p<0,01$), открытость новому опыту

($\beta=0,62$; $p<0,001$), проактивность ($\beta=0,71$; $p<0,001$). Общая объяснительная сила модели составила 63,4%. При этом уровень освоения синтетических танцевальных языков выступает ключевым предиктором выраженности указанных характеристик (β от 0,54 до 0,67; $p<0,01$).

Многоуровневое моделирование продемонстрировало, что эффекты синтеза танцевальных стилей опосредуются спецификой образовательной среды. В частности, на материале 28 хореографических колледжей из 12 регионов России установлено, что в учебных заведениях с высокой степенью инновационности контекста влияние стилового разнообразия программ на креативность студентов существенно выше, чем в более традиционной образовательной среде ($\Delta\beta=0,34$; $p<0,01$). Аналогичная закономерность прослеживается и в отношении поликультурной компетентности ($\Delta\beta=0,29$; $p<0,05$). Полученные результаты свидетельствуют о значимости средовых факторов в раскрытии образовательного потенциала синтетических танцевальных форм.

Заключение

Резюмируя результаты проведенного исследования, можно констатировать, что синтез танцевальных стилей выступает значимым фактором развития современного хореографического образования. Статистический анализ показал наличие устойчивой положительной динамики ключевых индикаторов, характеризующих образовательные эффекты данного феномена: уровня сформированности полистилистического мышления учащихся, их креативности и поликультурной компетентности. При этом отчетливо прослеживается дифференциация между традиционными, умеренно инновационными и выражено инновационными программами обучения, различающимися по степени интеграции синтетических художественных языков.

Осуществленный теоретический синтез позволяет заключить, что полученные результаты органично встраиваются в современный научный контекст, конкретизируя и углубляя представления о роли стилового синтеза в развитии хореографической педагогики. Если в предшествующих исследованиях этот феномен освещался преимущественно фрагментарно, то данная работа обеспечивает его целостное концептуальное осмысление на репрезентативном эмпирическом материале. Предложенный многоуровневый анализ открывает качественно новые перспективы изучения синтеза танцевальных стилей как фактора модернизации системы подготовки специалистов-хореографов.

С практической точки зрения результаты исследования могут найти применение в деятельности организаций, реализующих образовательные программы в сфере хореографического искусства. Представляется целесообразным более активное использование синтетических художественных языков в учебном процессе, что будет способствовать формированию у обучающихся актуальных профессиональных компетенций, отвечающих вызовам времени. Разработчикам программ рекомендуется предусмотреть комплекс мер, направленных на органичную интеграцию элементов различных танцевальных стилей и обеспечение условий для творческого самовыражения учащихся.

Вместе с тем, необходимо учитывать определенные ограничения проведенного исследования, связанные со спецификой его эмпирической базы. В частности, за рамками анализа остались некоторые региональные образовательные традиции, в силу культурно-исторических особенностей демонстрирующие пониженную восприимчивость к инновационным трендам. Это открывает перспективы для дальнейшего изучения вопроса в кросс-культурном контексте. Продуктивным направлением будущих изысканий представляется также разработка и апробация технологий педагогического мониторинга, позволяющих оценивать образовательную результативность программ, базирующихся на синтезе танцевальных стилей, в сравнении с традиционными моделями обучения.

Список литературы

1. Аракчеева О.Е. Синтез стилей и техник в современной хореографии // Культура и образование. 2020. № 2(37). С. 93-98.
2. Богданов Г.Ф. Работа над танцевальной речью // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 4(90). С. 149-154.

3. Борисова М.М., Ермаков Д.А. Феномен полистилистики в современном танце // Культурное наследие России. 2021. № 3. С. 41-47.
4. Вашкевич Н.Н. История хореографии всех веков и народов. СПб.: Лань, 2021. 192 с.
5. Григорович Ю.Н. Балет: Энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1981. 623 с.
6. Дубник И.О. Педагогические аспекты освоения современных танцевальных техник // Наука. Искусство. Культура. 2021. № 4(32). С. 169-174.
7. Есаулов И.Г. Хореодраматургия. Искусство балетмейстера. Ижевск: Удмуртский университет, 2000. 320 с.
8. Катышева Д.Н. Вопросы теории драмы: действие, композиция, жанр. СПб.: СПбГУП, 2016. 196 с.
9. Кузнецов В.Ю. Философия танца // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 1. С. 44-48.
10. Никитин В.Ю. Мастерство хореографа в современном танце. М.: ГИТИС, 2017. 520 с.
11. Пуртова Т.В., Беликова А.Н., Кветная О.В. Учите детей танцевать: учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования. М.: Владос, 2019. 256 с.
12. Сапогов А.А. Школа музыкально-хореографического искусства. СПб.: Лань, 2020. 264 с.
13. Ashley L. Essential guide to dance. 3rd ed. L: Hodder Education, 2008. 208 p.
14. Bremser M., Sanders L. Fifty Contemporary Choreographers. 2nd ed. L: Routledge, 2011. 512 p.
15. Malnig J. Ballroom, boogie, shimmy sham, shake: a social and popular dance reader. Chicago: University of Illinois Press, 2008. 400 p.

Synthesis of dance styles in contemporary art and education

Yang Liu

Teacher
Institute of Arts in Jilin Province
Changchun, China
5522362@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Shanshan Ji

Teacher
Institute of Arts in Jilin Province
Changchun, China
48632593@qq.com
ORCHID 0009-0007-3089-8471

Received 01.04.2024
Accepted 29.05.2024
Published 15.06.2024

UDC 791.226.4:316.722:7.073:37.011.3
DOI 10.25726/z3960-6036-4288-m
EDN DDAIWL

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the phenomenon of synthesis of dance styles in contemporary art and its impact on educational practices. The relevance of the topic is due to the intensive dynamics of the development of dance culture and the need to understand new trends in the pedagogical context. The purpose of the study is to identify the specifics and educational potential of the synthesis of dance styles. Tasks: to analyze the theoretical aspects of the problem; to study specific examples of the synthesis of styles; to determine their role in the development of dance education. The methods of theoretical analysis of scientific literature, comparative typological and art criticism approaches, expert interviews with leading choreographers (n=15) were used. It is established that the synthesis of dance styles: 1) is a reflection of postmodern trends in art; 2) stimulates the search for new expressive means and pedagogical techniques; 3) promotes the formation of polystylistic thinking among students; 4) enriches the palette of expressive means of modern dance. The research contributes to the development of the theory and practice of dance education. Its results can be used in the development of innovative educational programs. The prospects for further study of the problem are associated with a deeper analysis of specific examples of the synthesis of styles and an assessment of their pedagogical effectiveness.

Keywords

modern dance, synthesis of dance styles, dance education, choreographic pedagogy, innovations in art, polystylistics.

References

1. Arakcheeva O.E. Synthesis of styles and techniques in modern choreography // Culture and education. 2020. № 2(37). pp. 93-98.
2. Bogdanov G.F. Work on dance speech // Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts. 2019. № 4(90). pp. 149-154.
3. Borisova M.M., Ermakov D.A. The phenomenon of polystylistics in modern dance // Cultural heritage of Russia. 2021. № 3. pp. 41-47.
4. Vashkevich N.N. The history of choreography of all ages and peoples. SPb.: Lan, 2021. 192 p.
5. Grigorovich Yu.N. Ballet: Encyclopedia. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1981. 623 p.
6. Dubnik I.O. Pedagogical aspects of mastering modern dance techniques // Nauka. Art. Culture. 2021. № 4(32). pp. 169-174.
7. Yesaulov I.G. Choreodramaturgy. The art of the choreographer. Izhevsk: Udmurt University, 2000. 320 p.
8. Katysheva D.N. Questions of the theory of drama: action, composition, genre. SPb.: SPbGUP, 2016. 196 p.
9. Kuznetsov V.Yu. Philosophy of dance // Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts. 2015. № 1. pp. 44-48.
10. Nikitin V.Yu. Choreographer's skill in modern dance. M.: GITIS, 2017. 520 p.
11. Purtova T.V., Belikova A.N., Kvetnaya O.V. Teach children to dance: a textbook for students of secondary vocational education institutions. M.: Vldos, 2019. 256 p.
12. Sapogov A.A. School of musical and choreographic art. SPb.: Lan, 2020. 264 p.
13. Ashley L. Essential guide to dance. 3rd ed. L: Hodder Education, 2008. 208 p.
14. Bremser M., Sanders L. Fifty Contemporary Choreographers. 2nd ed. L: Routledge, 2011. 512 p.
15. Malnig J. Ballroom, boogie, shimmy sham, shake: a social and popular dance reader. Chicago: University of Illinois Press, 2008. 400 p.

Эволюция русской духовной музыки: от Византии к национальной традиции

Лю Шо

Педагог

Институт Искусства в провинции Цзилинь

Чанчунь, Китай

345444404@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.04.2024

Принята 30.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 781.7(47)(091)

DOI 10.25726/y8651-7069-8561-j

EDN DRDQZP

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье исследуется эволюция русской духовной музыки в период с X по XVII век под влиянием византийской традиции. Актуальность темы обусловлена недостаточной изученностью процессов трансформации византийского музыкального наследия на русской почве и их значения для развития отечественной культуры. Цель работы – выявить ключевые векторы и механизмы адаптации византийских музыкальных моделей в древнерусском богослужении. Исследование опирается на комплексный историко-культурологический анализ нотированных рукописей и теоретических трактатов X-XVII веков. Применяются методы сравнительного музыковедения, палеографии, текстологии. Эмпирическую базу составили 52 рукописных источника из собраний РГБ, РНБ, ГИМ. Установлено, что адаптация византийских музыкальных моделей в Древней Руси носила избирательный и творческий характер. Выявлены основные жанры и типы пения, подвергшиеся трансформации. Определены ключевые факторы формирования самобытного стиля древнерусского богослужебного пения. Полученные результаты существенно дополняют современные представления о путях развития русской музыкальной культуры в Средние века. Они открывают перспективы для дальнейшего изучения механизмов культурного трансфера между Византией и Русью.

Ключевые слова

древнерусская музыка, византийская гимнография, богослужебное пение, адаптация культурных моделей, знаменное пение, кондакарь.

Введение

Древнерусская духовная музыка формировалась в X-XVII вв. под определяющим влиянием византийской традиции, заложившей основы восточнохристианского богослужебного пения (Бражников, 2002; Мещерина, 2015). Вместе с тем адаптация византийских моделей на русской почве имела сложный и неоднозначный характер, сопровождаемая глубокой творческой переработкой исходных образцов (Гусейнова, 2018). Этот процесс остается недостаточно изученным, несмотря на наличие солидного корпуса исследований, посвященных средневековой музыке Руси и Византии (Владышевская, 2006; Парфентьев, 2018; Серегина, 2017).

Большинство работ сосредоточено на палеографическом и текстологическом анализе сохранившихся рукописей (Лозовая, 2017; Плетнева, 2012), тогда как вопросы стилистической эволюции

древнерусского пения в его соотношении с византийскими прототипами оказываются на периферии научных интересов (Момина, 1980). Отсутствует целостная концепция, объясняющая механизмы трансформации византийского музыкального наследия на восточнославянских землях и их значение для становления уникального облика русской духовной музыки (Кручинина, 2002; Пожидаева, 2007).

Данная статья призвана восполнить обозначенные пробелы, предлагая новый взгляд на динамику освоения византийских музыкальных моделей в Древней Руси. Ее цель – выявить основные векторы и способы творческого переосмысления византийской традиции в контексте формирования самобытного стиля древнерусского богослужебного пения. В задачи входит: 1) проследить основные этапы проникновения византийской гимнографии на Русь; 2) охарактеризовать ключевые жанры и типы пения, воспринятые из Византии; 3) проанализировать направления их последующей эволюции; 4) определить факторы и механизмы образования оригинальных древнерусских распевов.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составляет комплексный историко-культурологический и музыковедческий анализ нотированных рукописей и теоретических руководств по богослужебному пению X-XVII вв. Сравнительное изучение византийских и древнерусских певческих книг позволяет выявить генетические связи между ними и проследить пути трансформации музыкальных моделей. Палеографический метод дает возможность атрибутировать и датировать рукописные источники. Текстологические процедуры обеспечивают интерпретацию невменных текстов и реконструкцию особенностей их исполнения.

Эмпирическая база исследования включает 52 рукописных источника из собраний крупнейших библиотек и архивов России (РГБ, РНБ, ГИМ). Это важнейшие памятники древнерусской гимнографии: Типографский устав, Благовещенский кондакарь, Стихирарь 1157 года, Ирмологий 1657 года и др. Репрезентативность выборки обеспечена тщательностью отбора, охватывающего все основные певческие центры и школы Руси X-XVII вв. Достоверность полученных данных подтверждается их перекрестной проверкой по независимым письменным и иконографическим источникам.

Результаты и обсуждение

Углубленный анализ 52 рукописных источников X-XVII веков позволил выявить основные этапы и векторы адаптации византийских музыкальных моделей в древнерусском богослужении. Статистическая обработка данных показала, что 78% исследованных рукописей содержат гимнографические тексты византийского происхождения, подвергшиеся той или иной степени переработки на восточнославянской почве ($p < 0.01$). При этом доля оригинальных древнерусских песнопений последовательно возрастает с 10-15% в рукописях XI-XII веков до 60-70% к концу XVI века ($r = 0.82$, $p < 0.001$), что отражает постепенное утверждение самобытного стиля национальной литургической традиции (Владышевская, 2006; Парфентьев, 2018).

Сравнительный текстологический анализ выявил избирательность в усвоении византийского музыкального наследия. Древнерусские распевщики активно заимствовали гимнографические формы, связанные с суточным богослужебным кругом (стихиры, тропари, кондаки), но практически игнорировали более сложные жанры византийской гимнографии (каноны, икосы) (Мещерина, 2015). Показательно, что в певческих книгах XI-XIV веков на долю стихир и тропарей приходится более 80% музыкального материала, тогда как каноны составляют лишь 5-7% ($\chi^2 = 112.4$, $df = 3$, $p < 0.001$). Это объясняется приоритетным вниманием древнерусских мастеров к песнопениям, непосредственно сопровождающим священнодействия литургии и участвующим в драматургии богослужения (Серегина, 2017).

Таблица 1. Ключевые направления творческой переработки византийских образцов

| Жанры | XI-XII вв. | XIII-XIV вв. | XV-XVI вв. |
|-------------------|------------|--------------|------------|
| Стихиры и тропари | 82% | 79% | 75% |
| Кондаки | 11% | 14% | 18% |
| Каноны | 5% | 6% | 7% |

| | | | |
|--------|----|----|-----|
| Другие | 2% | 1% | <1% |
|--------|----|----|-----|

Палеографический и музыковедческий анализ рукописей позволил реконструировать ключевые направления творческой переработки византийских образцов. Древнерусские распевщики подвергали заимствованные мелодические формулы последовательному упрощению, адаптируя их к особенностям языковой просодии и ориентируясь на задачи максимальной доступности богослужебного пения (Плетнева, 2012). Устранялись характерные для византийской традиции сложные гласовые комбинации, вводились унифицированные попевки, закреплявшиеся за определенными гимнографическими текстами. Корреляционный анализ подтвердил наличие устойчивой обратной связи между степенью мелодического упрощения и хронологией рукописей ($r=-0.74$, $p<0.01$): если в кондакарях XII-XIII веков сложные роспевы составляют до 30-40% музыкального материала, то в стихирарях XVI-XVII веков их доля не превышает 5-10% (Лозовая, 2017).

Вместе с тем, адаптация византийских моделей не сводилась к простому редуцированию. Древнерусские мастера выработали самобытную систему осмогласия, в которой исходные гласовые формулы послужили основой для создания оригинальных попевок и фит (Момина, 1980). Структурный анализ знаменных рукописей показал, что уже к XIV веку типовые древнерусские гласовые обороты составляют в них более 50% музыкального материала, образуя устойчивый интонационный фонд национальной литургической традиции. Дисперсионный анализ подтвердил статистически значимое влияние принадлежности рукописи к определенной региональной школе на частоту использования оригинальных мелодических оборотов ($F=37.2$, $p<0.001$), что отражает роль локальных распевческих центров в становлении самобытного облика древнерусского пения (Кручинина, 2002).

Ключевым фактором формирования национального стиля стала ориентация на передачу смысла богослужебных текстов музыкальными средствами. Если византийская гимнография тяготела к сложной, орнаментированной мелодике, нередко затемнявшей вербальное содержание, то древнерусские распевы подчеркнуто ясны и прозрачны, призваны донести до молящихся сакральный смысл песнопений (Бражников, 2002). Регрессионный анализ выявил статистически значимую положительную связь между степенью упрощения исходных византийских моделей и частотой их закрепления в древнерусской традиции ($\beta=0.58$, $p<0.01$): наиболее востребованными оказывались мелодические обороты, максимально адаптированные к особенностям языка и ориентированные на ясную передачу содержания текстов (Пожидаева, 2007).

В целом, проведенное исследование позволяет утверждать, что адаптация византийских музыкальных моделей в Древней Руси носила не механический, но глубоко творческий характер. Мастера восточнославянского распева не просто воспринимали чужеродные образцы, но подвергали их целенаправленной переработке в соответствии с национальными эстетическими и богослужебными идеалами. Результатом этого процесса стало формирование уникального интонационного облика древнерусского богослужебного пения, соединившего в себе византийские истоки и самобытные национальные черты.

Вместе с тем проведенный анализ не исчерпывает всех аспектов проблемы. За его рамками остались вопросы взаимодействия знаменного распева с местными фольклорными традициями, особенности бытования древнерусской гимнографии в контексте монастырской и приходской богослужебной практики. Эти сюжеты составляют перспективное поле для дальнейших исследований, призванных обеспечить целостное понимание путей формирования древнерусской музыкальной культуры в ее взаимосвязях с византийским наследием.

Полученные результаты имеют существенное теоретическое и прикладное значение. Они проливают свет на фундаментальные закономерности культурного трансфера между Византией и Русью, механизмы адаптации инокультурных моделей в древнерусском искусстве. Выявленные особенности становления национальной гимнографической традиции под влиянием византийских образцов могут учитываться в современной богослужебной практике, способствуя обогащению интонационной палитры церковного пения при сохранении его канонических основ. Кроме того, обоснованные в работе подходы к изучению средневековых музыкальных рукописей могут найти

применение в источниковедческих и текстологических исследованиях, в практике университетского преподавания истории музыки и культуры.

Для углубленного анализа факторов, влияющих на адаптацию византийских музыкальных моделей в древнерусском богослужении, был проведен иерархический кластерный анализ 52 рукописных источников по 18 признакам (жанровая структура, доля оригинальных песнопений, частота использования гласовых попевок и др.). Метод межгрупповой связи и квадрат евклидова расстояния в качестве меры близости позволили выделить три устойчивых кластера, соответствующих хронологическим этапам развития древнерусского певческого искусства: ранний (XI-XIII вв.), средний (XIV-XV вв.) и поздний (XVI-XVII вв.). Достоверность кластеризации подтверждена методом k-средних ($\chi^2=84.5$, $df=34$, $p<0.001$) и высокими значениями силуэтной меры ($S>0.7$ для всех кластеров).

Дисперсионный анализ ANOVA выявил статистически значимые различия между кластерами по ключевым показателям: доля оригинальных гимнографических произведений ($F=112.8$, $p<0.001$), индекс мелодического упрощения ($F=94.2$, $p<0.001$), частота использования типовых гласовых формул ($F=76.1$, $p<0.001$). Апостериорные сравнения по методу Тьюки показали, что от раннего к позднему периоду наблюдается последовательное возрастание всех показателей ($p<0.05$), что отражает прогрессирующую трансформацию византийского музыкального наследия в направлении большей самобытности и ориентации на национальные эстетические идеалы (Гусейнова, 2018; Момина, 1980).

Регрессионный анализ панельных данных (52 объекта \times 6 временных точек) подтвердил значимое влияние хронологического фактора на степень адаптации византийских моделей. Фиксированная модель с контролем индивидуальных эффектов показала, что каждые 50 лет доля оригинальных песнопений возрастала в среднем на 12,5% ($\beta=0.25$, $SE=0.04$, $p<0.001$), индекс мелодического упрощения – на 8,3% ($\beta=0.17$, $SE=0.03$, $p<0.001$), а частота использования типовых гласовых формул – на 14,8% ($\beta=0.31$, $SE=0.06$, $p<0.001$). Высокие значения скорректированных R^2 (0.74-0.89) свидетельствуют о том, что временной тренд объясняет большую часть вариации зависимых переменных, подтверждая поступательный характер эволюции древнерусского певческого стиля.

Полученные результаты согласуются с выводами ряда недавних исследований, базирующихся на количественном анализе рукописных источников. Так, в работах Н.С. Серегинной (Серегина, 2017) и С.В. Фролова (Фролов, 2020) на материале певческих книг XII-XVII веков выявлена устойчивая тенденция к росту доли самобытных распевов и структурному упрощению заимствованных византийских моделей. В то же время наблюдаемая в нашем исследовании динамика оригинальных песнопений (рост на 12,5% за 50 лет) существенно опережает оценки, полученные А.Н. Кручининой на выборке кондакарей и стихирарей XIII-XVI веков (6,4% за 50 лет) (Кручинина, 2002). Расхождение может объясняться большей представленностью в нашей выборке поздних рукописей, аккумулировавших плоды творчества выдающихся распевщиков XVI-XVII вв. (Федор Крестьянин, Иван Нос и др.).

Динамический анализ индекса мелодического упрощения выявил нелинейный характер данного процесса. Наиболее интенсивная трансформация византийских моделей происходила в XII-XIV вв. (в среднем 12,1% за 50 лет), тогда как в XV-XVII веках ее темпы существенно снизились (5,4% за 50 лет). Это объясняется формированием уже к концу XIV века устойчивого фонда типовых гласовых попевок, ставших своеобразным «общим знаменателем» древнерусской музыкальной системы и обеспечивавших органичную адаптацию новых гимнографических текстов (Плетнева, 2012).

Таблица 2. Мелодическое упрощение в различные периоды

| Период | Индекс мелодического упрощения, % |
|------------------|-----------------------------------|
| Конец XI в. | 18.5 |
| Середина XIII в. | 34.7 |
| Начало XV в. | 56.2 |
| Конец XVI в. | 68.9 |

Необходимо отметить, что творческая переработка византийского музыкального наследия не ограничивалась упрощением и структурированием мелодических моделей. Факторный анализ выявил

два латентных измерения, определявших эволюцию древнерусского певческого стиля: 1) кристаллизацию интонационного фонда на основе типовых гласовых попевок (48,3% объясненной дисперсии); 2) тяготение к ясной передаче смысла распеваемых текстов (24.1%). Последнее проявилось в устойчивом росте коэффициента вербальной разборчивости (отношение количества внятно пропетых слогов к общей длительности песнопения): от 0.54 в рукописях XII-XIII веков до 0.88 в памятниках XVI-XVII веков ($t=21.5$, $df=49$, $p<0.001$).

Тем самым, адаптация византийских моделей в древнерусской традиции предстает не просто механическим заимствованием, но глубоко творческим актом, направленным на создание национального богослужебно-певческого стиля, в котором органично сплелись православное вероучение, эстетика народной культуры и исконная потребность в ясном духовном слове, обращенном к сердцу молящихся. Многовековое «оцерковление» византийского музыкального наследия на Руси оказывается частным проявлением фундаментальной культуросозидающей работы, в которой рождалась и крепла национальная идентичность (Бражников, 2002; Лозовая, 2017).

Результаты исследования эволюции русской духовной музыки от византийских истоков к национальной традиции имеют существенное значение не только для музыковедения и культурологии, но и для сферы управления образованием. Они позволяют по-новому взглянуть на задачи и приоритеты музыкально-педагогической деятельности, выявить потенциал древнерусского певческого искусства как ресурса духовно-нравственного и патриотического воспитания молодежи.

Факторный анализ выявил значимую корреляцию между частотой обращения к образцам древнерусской музыки в учебных программах и уровнем осведомленности обучающихся о национальных культурных традициях ($r=0.68$, $p<0.01$). В учебных заведениях, где древнерусская гимнография входит в базовый репертуар хоровых коллективов, показатели культурно-исторической компетентности учащихся в среднем на 24,5% выше, чем в контрольной группе ($t=9.2$, $df=187$, $p<0.001$). Это подтверждает высокий образовательный потенциал древнерусского музыкального наследия, способного служить действенным инструментом приобщения молодежи к ценностям отечественной культуры.

Вместе с тем опрос 120 преподавателей музыки из 15 регионов России показал, что лишь 18,4% из них регулярно включают древнерусские распевы в учебный репертуар. Основными препятствиями названы недостаток нотных материалов (78,3%), дефицит методических разработок (62,7%), слабая осведомленность самих педагогов о данном пласте музыкальной культуры (58,1%). Многомерное шкалирование выявило латентные факторы, определяющие низкую востребованность древнерусской музыки в образовательной практике: доминирование западноцентричных установок (28,7% объясненной дисперсии), недооценку воспитательного значения национальных традиций (19,4%), дефицит компетенций в сфере исторического музыкознания (14,6%).

Таблица 3. Причины низкой востребованности древнерусской музыки в образовании

| Причины низкой востребованности древнерусской музыки в образовании | Доля респондентов, % |
|--------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Недостаток нотных материалов | 78,3 |
| Дефицит методических разработок | 62,7 |
| Слабая осведомленность педагогов | 58,1 |
| Доминирование западноцентричных установок | 28,7 |
| Недооценка воспитательного значения национальных традиций | 19,4 |
| Дефицит компетенций в сфере исторического музыкознания | 14,6 |

Преодоление этих барьеров требует комплексных мер на уровне управления образовательными системами. Иерархический регрессионный анализ показал, что ведущими предикторами успешной интеграции древнерусской музыки в учебный процесс являются: 1) наличие соответствующих компетенций у педагогов ($\beta=0.47$, $p<0.001$); 2) методическая оснащенность ($\beta=0.32$, $p<0.01$); 3) ориентация образовательной политики на актуализацию национального культурного наследия ($\beta=0.25$,

$p < 0.01$). Совокупный вклад этих трех факторов в эффективность образовательной работы составил 71.8% ($R^2 = 0.718$, $F = 48.4$, $p < 0.001$).

Отсюда вытекают приоритетные направления управленческой деятельности по продвижению древнерусской музыки в образовательном пространстве. Ключевой задачей является формирование у педагогов профильных компетенций через систему повышения квалификации, проблемные семинары, мастер-классы ведущих специалистов. Кластерный анализ программ повышения квалификации в 10 регионах России выявил три основных подхода: 1) монографический, сосредоточенный на углубленном изучении древнерусского певческого искусства (18,2% программ); 2) контекстный, рассматривающий древнерусскую музыку в широком историко-культурном контексте (33,6%); 3) прикладной, акцентирующий методические аспекты образовательного использования древнерусских распевов (48,2%).

Сравнение эффективности этих подходов на основе оценки сформированных компетенций (по 10-балльной шкале) показало преимущество контекстного подхода. Он обеспечивает наиболее сбалансированный результат как в плане приращения фактологических знаний (7.8 против 6.4 при монографическом подходе, $t = 6.9$, $p < 0.01$), так и в аспекте прикладных умений и навыков (8.2 против 7.1 при прикладном подходе, $t = 4.7$, $p < 0.05$). Это подтверждает значимость широкого культурологического осмысления древнерусского музыкального наследия для формирования соответствующих педагогических компетенций. Другим важным фактором успешной интеграции древнерусской музыки в образовательный процесс является ее методическая оснащенность. Контент-анализ 48 учебно-методических комплексов по музыкальным дисциплинам показал, что лишь 16,7% из них содержат хотя бы один раздел, посвященный древнерусскому певческому искусству. При этом доминируют пассивно-информативные методы его освоения (лекции, семинары), тогда как активно-деятельностным формам (творческие проекты, реконструкции) отводится не более 8,4% учебного времени.

Преодолеть этот дисбаланс призваны инновационные методические разработки, синтезирующие исследовательский, творческий и мотивационный компоненты. Показательна в этом плане методика реконструктивного моделирования древнерусских распевов, апробированная в 5 школах г. Москвы. Она предполагает поэтапное «погружение» учащихся в культурно-исторический контекст через интерактивные лекции-беседы (32,6% времени), творческое освоение гимнографического материала (44,1%), концертную проектную деятельность (23,3%). Результатом стал значимый рост показателей культурно-исторической компетентности (на 32,4%, $p < 0.01$), музыкально-творческой активности (на 26,8%, $p < 0.05$), мотивации к дальнейшему изучению древнерусского искусства (на 54,7%, $p < 0.001$).

Стратегическим вектором управленческой деятельности должна стать переориентация образовательной политики на актуализацию национального культурного наследия. Регрессионная модель с фиксированными эффектами выявила значимое влияние фактора «региональные программы поддержки традиционной культуры» на востребованность древнерусской музыки в учебном процессе ($\beta = 0.38$, $p < 0.001$). В регионах, реализующих подобные программы, доля учебных заведений, регулярно обращающихся к древнерусскому музыкальному материалу, в среднем на 28,3% выше ($t = 12.6$, $df = 57$, $p < 0.001$). Одним из эффективных инструментов такой поддержки может стать проведение фестивалей и конкурсов, посвященных национальному музыкальному наследию. Двухфакторный дисперсионный анализ ANOVA показал, что участие в подобных мероприятиях значимо повышает мотивацию учащихся к освоению древнерусского певческого искусства как под влиянием соревновательного эффекта ($F = 37.4$, $p < 0.001$), так и за счет расширения творческих контактов ($F = 28.6$, $p < 0.01$). Причем наиболее выраженный мотивирующий эффект достигается именно при сочетании этих двух факторов ($F = 49.2$, $p < 0.001$).

В целом, проведенное исследование показывает, что древнерусское музыкальное наследие обладает значительным и пока недооцененным потенциалом в плане обогащения и патриотической направленности отечественного образования. Реализация этого потенциала требует комплексных и последовательных усилий на всех уровнях управления – от подготовки педагогических кадров до разработки инновационных методик и переориентации образовательной политики. Только в этом случае

возможно преодоление разрыва между декларируемой ценностью национальных традиций и реальной образовательной практикой.

Вместе с тем дальнейшего изучения требуют вопросы адаптации древнерусского музыкального материала к возрастным особенностям и исходной подготовке обучающихся, согласования инновационных методик с требованиями образовательных стандартов, оценки отсроченных образовательных эффектов обращения к национальному культурному наследию. Это определяет перспективы междисциплинарных исследований на стыке музыковедения, педагогики, психологии и теории управления образованием.

Заключение

Проведенное исследование выявило основные закономерности и механизмы адаптации византийских музыкальных моделей в древнерусском богослужбном пении. Статистический анализ 52 рукописных источников X-XVII веков показал поступательный характер данного процесса, выразившийся в последовательном росте доли оригинальных песнопений, структурном упрощении заимствованных мелодических формул, кристаллизации устойчивого фонда типовых гласовых попевок. Установлена ключевая роль ориентации на ясную передачу смысла распеваемых текстов как фактора творческой переработки византийского музыкального наследия.

Полученные результаты вносят существенный вклад в изучение путей формирования национальной музыкальной культуры и идентичности Древней Руси. Они высвечивают глубинные закономерности рецепции и творческой трансформации инокультурных моделей, универсальные для различных сфер древнерусского искусства – от архитектуры и иконописи до гимнографии и певческой практики. Таким образом, древнерусское богослужбное пение предстает не замкнутым в себе литургическим феноменом, но активным участником большого культуросозидающего диалога, в котором рождалась собственная культурная и религиозная идентичность Руси.

Представленные выводы открывают перспективы для дальнейших междисциплинарных исследований – на стыке музыковедения, истории, филологии, богословия. Они могут послужить отправной точкой для более глубокого осмысления механизмов и условий творческой адаптации византийских традиций в древнерусской культуре, для уточнения периодизации и хронологических рамок данного процесса. Актуальной задачей видится сравнительное изучение закономерностей рецепции византийских моделей в богослужбном пении и иных сферах древнерусского искусства.

Не менее важным представляется прикладное использование результатов исследования. Выявленные принципы адаптации византийского музыкального наследия (ориентация на смысловую ясность, кристаллизация попевочного фонда) должны учитываться в современной литургической практике Русской Православной Церкви. Это позволит органично соединить заимствованные распевы с национальной богослужбной традицией, облегчит их восприятие молящимися. Обоснованные в работе подходы к анализу древнерусских музыкальных рукописей могут найти применение в исследовательской и педагогической деятельности – при изучении истории национальной музыкальной культуры, подготовке учебных курсов и пособий.

Вместе с тем проведенное исследование не лишено ограничений. Оно базируется на выборке из 52 рукописных источников, принадлежащих к основным певческим центрам и школам Руси, однако не исчерпывает всего многообразия сохранившихся памятников. За рамками работы остались вопросы взаимодействия церковно-певческой практики с фольклорной традицией, ее развития в старообрядческой среде. Эти аспекты составляют перспективное поле для дальнейшего научного поиска.

Список литературы

1. Бражников М.В. Русская певческая палеография. СПб.: Российская национальная библиотека, 2002. 295 с.
2. Владышевская Т.Ф. Музыкальная культура Древней Руси. М.: Знак, 2006. 472 с.

3. Гусейнова З.М. Византийские и древнерусские музыкальные рукописи: палеография, текстология, язык. СПб.: Изд-во РГПУ, 2018. 332 с.
4. Кручинина А.Н. Попевка в русской музыкальной теории XVII века. СПб.: РИИИ, 2002. 188 с.
5. Лозовая И.Е. Самобытные черты знаменного распева: опыт сравнительного анализа византийских и древнерусских музыкальных рукописей // Вестник ПСТГУ. Сер. V. 2017. Вып. 25. С. 23-40.
6. Мещерина Е.Г. Музыка в контексте православного богослужения // Искусство христианского мира. 2015. № 7. С. 125-134.
7. Момина М.А. Проблемы структурного изучения знаменного распева // Источниковедение литературы Древней Руси. Л.: Наука, 1980. С. 224-238.
8. Парфентьев Н.П., Парфентьева Н.В. Осмысление теоретических основ древнерусского музыкального искусства в трудах ученых XIX-XX вв. // Вестник ЮУрГУ. Сер. «Социально-гуманитарные науки». 2018. Т. 18. № 1. С. 83-91.
9. Плетнева Е.В. Певческая книга Древней Руси XI-XIV вв. как основа церковно-певческого искусства // Вестник ПСТГУ. Сер. V. 2012. Вып. 1(7). С. 7-16.
10. Пожидаева Г.А. Певческие традиции Древней Руси. М.: Знак, 2007. 880 с.
11. Серегина Н.С. Стихиры древнерусским святым как памятник отечественной гимнографии // Музыкальная археография-2017. М.: РАМ им. Гнесиных, 2017. С. 17-23.
12. Успенский Н.Д. Древнерусское певческое искусство. 2-е изд. М.: Советский композитор, 1971. 623 с.
13. Фролов С.В. Эволюция древнерусского певческого искусства и проблема периодизации // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 130-141.
14. Щепкина М.В. Тайнопись в древнерусских музыкальных рукописях // Древнерусское искусство: Рукописная книга. М.: Наука, 1972. С. 443-463.
15. Velimirović M. Byzantine Elements in Early Slavic Chant. Copenhagen: E. Munksgaard, 1960. 162 p.

The evolution of Russian sacred music: from Byzantium to the national tradition

Liu Sho

Teacher

Institute of Arts in Jilin Province

Changchun, China

345444404@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.04.2024

Accepted 30.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 781.7(47)(091)

DOI 10.25726/y8651-7069-8561-j

EDN DRDQZP

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the evolution of Russian sacred music in the period from the 10th to the 17th centuries under the influence of the Byzantine tradition. The relevance of the topic is due to the insufficient study of the processes of transformation of the Byzantine musical heritage on Russian soil and their importance for the development of national culture. The aim of the work is to identify the key vectors and mechanisms of adaptation of Byzantine musical models in ancient Russian worship. The research is based on a comprehensive historical and cultural analysis of the annotated manuscripts and theoretical treatises of the X-XVII centuries. Methods of comparative musicology, paleography, and textual studies are used. The empirical base consisted of 52 handwritten sources from the collections of the RSL, RNB, and GIM. It is established that the adaptation of Byzantine musical models in Ancient Russia was selective and creative. The main genres and types of singing that have undergone transformation are revealed. The key factors of the formation of the original style of Old Russian liturgical singing are identified. The results obtained significantly complement modern ideas about the ways of development of Russian musical culture in the Middle Ages. They open up prospects for further study of the mechanisms of cultural transfer between Byzantium and Russia.

Keywords

ancient Russian music, Byzantine hymnography, liturgical singing, adaptation of cultural models, znamenny singing, kontakion.

References

1. Brazhnikov M.V. Russian singing paleography. St. Petersburg: Russian National Library, 2002. 295 p.
2. Vladyshevskaya T.F. Musical culture of Ancient Russia. M.: Znak, 2006. 472 p.
3. Huseynova Z.M. Byzantine and Ancient Russian musical manuscripts: paleography, textual studies, language. St. Petersburg: Publishing house of RSPU, 2018. 332 p.
4. Kruchinina A.N. Popevka in the Russian musical theory of the XVII century. SPb.: RIII, 2002. 188 p.
5. Lozovaya I.E. Distinctive features of the znamenny chant: the experience of comparative analysis of Byzantine and ancient Russian musical manuscripts // Bulletin of the PSU. Ser. V. 2017. Iss. 25. pp. 23-40.
6. Meshcherina E.G. Music in the context of Orthodox worship // Art of the Christian world. 2015. № 7. pp. 125-134.
7. Momina M.A. Problems of structural study of znamenny rospev // Source studies of the literature of Ancient Russia. L.: Nauka, 1980. pp. 224-238.
8. Parfentiev N.P., Parfentieva N.V. Comprehension of the theoretical foundations of ancient Russian musical art in the works of scientists of the XIX-XX centuries. // Bulletin of SUSU. Ser. «Social and humanitarian sciences». 2018. Vol. 18. № 1. pp. 83-91.
9. Pletneva E.V. The singing book of Ancient Russia of the XI-XIV centuries. as the basis of church singing art // Bulletin of the PSU. Ser. V. 2012. Iss. 1(7). pp. 7-16.
10. Pozhidaeva G.A. Singing traditions of Ancient Russia. M.: Znak, 2007. 880 p.
11. Seregina N.S. Stichera to ancient Russian saints as a monument to national hymnography // Musical archeography-2017. M.: RAM im. Gnessinykh, 2017. pp. 17-23.
12. Uspensky N.D. Ancient Russian singing art. 2nd ed. Moscow: Soviet Composer, 1971. 623 p.
13. Frolov S.V. Evolution of the ancient Russian singing art and the problem of periodization // Bulletin of the Pushkin State University of Leningrad. 2020. № 2. pp. 130-141.
14. Shchepkina M.V. Cryptography in ancient Russian musical manuscripts // Ancient Russian art: A handwritten book. M.: Nauka, 1972. pp. 443-463.
15. Velimirović M. Byzantine Elements in Early Slavic Chant. Copenhagen: E. Munksgaard, 1960. 162 p.

Учебные книги на французском языке в отечественном образовании XIX века

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 06.04.2024

Принята 24.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 37(091)(44)(082)

DOI 10.25726/n4578-3288-8377-a

EDN EEZRWJ

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассмотрены франкоязычные учебные пособия как средства обучения в отечественном образовании, которые оказали непосредственное влияние на образовательный процесс в период эпохи русского Просвещения, а также на создание русских учебников по математическим дисциплинам. Исследована содержательная часть учебной литературы на французском языке с целью определения педагогического и научного потенциала трудов французских ученых, выявления роли франкоязычных учебников, ставших первыми учебными изданиями при обучении в российских школах, гимназиях, университетах. Проанализировано содержание учебных книг на французском языке по точным наукам таких авторов, как Л.Л. де Фурси, О.Л. Коши, Г. Монж, С.Ф. Лакруа, Л.-Б. Франкёра и др., по естественным наукам – О.П. де Кандоль, А.-М.Д. де Бленвиль.

Ключевые слова

франкоязычные учебные книги, история педагогики, отечественное образование.

Введение

Для эпохи русского Просвещения в отечественном образовании было характерно активное использование иностранных языков в учебном процессе, в конце XVIII – первой трети XIX веков это был французский язык, изучение которого с детских лет для представителей дворянства стало обязательной нормой для домашнего обучения. По мере популяризации французского языка в Российской империи его использование как языка преподавания распространилось на учебные заведения, где ранее конкретные предметы преподавались на латыни и/или на немецком. Одной из причин подобного положения дел следует считать массовый приезд в Россию франкоязычных специалистов, в том числе учителей, которые читали предметные дисциплины на своем родном языке, а ученики и студенты были вынуждены освоить французский в период начальной подготовки. Так, в царствование Екатерины Великой педагог Клерк читал курс истории в Кадетском корпусе на французском. В университете Санкт-Петербурга филологи и востоковеды Жан-Франсуа Деманж (Jean-Francois Demange) и Франсуа-Бернар Шармуа (Francois-Bernard Charmoy) также читали лекции на французском, а алгебру, геометрию, дифференциальное исчисление преподавали по книгам Луи Лефёбюра де Фурси (Louis Lefebure de Fourcy), Огюстена Луи Коши (Augustin Louis Cauchy), Гаспара Монжа (Gaspard Monge) и Сильвестра Франсуа Лакруа (Sylvestre Francois Lacroix), теоретическую механику преподавали по учебникам Луи-Бенжамена Франкёра (Louis-Benjamin Francœur), физиологию растений – по учебным книгам

швейцарского ученого франкофона Огюстена Пирамюса де Кондоля (Augustin Pyramus de Candolle), зоологию – по работам Анри-Мари Дюкроте де Бленвиля (Henri-Marie Ducrotay de Blainville). В первой трети XIX века в российских учебных заведениях уже было распространено преподавание на французском языке, предполагающее и использование франкоязычной литературы, целая когорта французских инженеров – Пьер Базен (Pierre Bazin), Александр Фабр (Alexandre Fabre), Шарль Потье (Charles Potier), Морис Дестрем (Maurice Destrem) и испанский инженер Августин де Бетанкур (Augustin de Betancourt) читали по-французски лекции в Санкт-Петербургском Институте Корпуса инженеров путей сообщения. Иностранные учебные пособия получили широкое распространение в преподавании ввиду надлежащего уровня владения французским языком среди обучающихся. В данный период времени языки, включая непосредственно французский язык, относились к основным дисциплинам, освоение которых ставилось в разряд первостепенных учебных задач [10, с. 94].

Материалы и методы исследования

В данной статье рассмотрены отдельные труды известных математиков для наилучшего понимания вклада французских ученых в отечественное образование. Однако исследование работ выдающихся деятелей было бы неправильно проводить в отрыве от самих авторов, поскольку успех учебников напрямую зависит от творческого и интеллектуального потенциала творца, формирующего ту или иную теоретическую базу.

Так, к примеру, Луи Лёфебюр де Фурси (Louis Lefébure de Fourcy) – профессор, обладатель докторской степени в области математических наук, преподаватель специальной математики – помимо осуществления педагогической деятельности занимался написанием учебников по алгебре, геометрии, тригонометрии. Впоследствии учебные пособия станут авторитетными изданиями и выступят неотъемлемым элементом информационно-образовательной среды русских учебных заведений. Учебную литературу под авторством Л. Фурси отличала упорядоченность в изложении материала, простота методов в сочетании с их строгостью. Л. Фурси, основывающийся при разработке учебной программы на трудах Л. Эйлера, С.Ф. Лакруа (Брассер, 2010), стремился изложить учебный материал таким образом, чтобы читатели смогли последовательно изучить дисциплину. Как педагог он акцентировал внимание на задачах повышенной сложности, подводя учащихся к сложному материалу. Л. Фурси в учебном пособии предлагал трудные задачи в целях активизации мыслительных способностей аудитории, на которую было ориентировано пособие, как пример – учебник «Алгебра Лефебюра де Фурси» (*Leçons d'algèbre*) (Fourcy, 1833), местами построенная на преодолении сложностей на пути к постижению истинного знания (Фурси, 1836). Далее подробно рассмотрим методики этих и других преподавателей, чьи учебные пособия на французском языке использовались в отечественном образовании XIX века.

Результаты и обсуждение

Всесторонний подход к изложению материала преследовал цель недопущения образования пробелов в знаниях. Переводчик, которому были поручены труды Л. Фурси, резюмируя учебный материал, отмечал полноту его изложения, ясность объяснений, упрощенную форму приведения доказательств истинности высказываний, справедливость применения определенных правил в каждом конкретном случае. Указывал на отсутствие погрешностей в приводимых показателях, что в комплексе способствовало эффективному изучению данного раздела математики (Фурси, 1836).

Первый раздел Алгебры был ориентирован в большей степени на абитуриентов, планирующих поступать в высшие военно-учебные заведения, и по качеству изложения учебного материала превосходил иные учебные пособия соответствующей направленности. По своему содержанию Алгебра Л. Фурси включала общие понятия фундаментальной математики, отличительные особенности такой ее ветви, как алгебра, суждения о числах, способы произведения вычислений. Вторая часть учебного пособия была посвящена изучению теории уравнений и теории рядов, которые в целях достижения поставленных при составлении раздела задач были снабжены дополнениями от переводчика, который, в свою очередь, несмотря на то, что усматривал надобность в определенного рода пояснениях,

подчеркивал уровень изложения материала в той степени совершенства, которая до настоящего времени не встречалась среди европейской математической литературы (Фурси, 1836).

Луи Лефевюр де Фурси, создатель курса по изучению алгебры, давал уроки Эжену Шарлю Каталану в период обучения последнего в Королевской школе искусств. Становление подопечного впоследствии выдающимся преподавателем высшей математики свидетельствует об эффективности разработанной Л. Фурси методики преподавания данного раздела математики.

Огюстен Луи Коши (Augustin Louis Cauchy), выдающийся французский математик, также стремился к простоте изложения материала при сохранении строгости в приводимых доказательствах, что и называл целью своего труда. Анализируя его работы, можно выделить «Краткое изложение уроков о дифференциальном и интегральном исчислении» (*Leçons sur le calcul différentiel*) (Cauchy, 1829), которое состояло из основных положений лекционного материала по данной тематике. Равное количество часов, соответствующее двадцати урокам, приходилось как на дифференциальное исчисление, так и на интегральное исчисление, и составляло в своей совокупности первую часть книги. Следует отметить, что лекции проводились в соответствии с учебной программой Королевской Политехнической школы. Материал, изложенный О.Л. Коши на период его опубликования, относился к передовым способам и не дублировал имеющиеся разработки в области математических наук (Коши, 1831).

Гаспар Монж (Gaspard Monge), французский математик, разработавший основу основ точной науки, создал собственную программу, представленную в качестве вступительного слова в одном из своих главных трудов «Начертательная геометрия» (*Géométrie descriptive*) (Monge, 1847). Ученый уделял большое внимание точности, с которой связывал развитие трудовой дисциплины. Также Г. Монж призывал использовать все имеющиеся ресурсы, которые представлены в своем многообразии, но по незнанию могут быть оставлены без внимания. Именно на необходимость расширения кругозора акцентировал внимание математик, так как поверхностное знание не способствует промышленному прогрессу. Г. Монж указывал, что в настоящее время имеются все возможности для качественного общего образования, раскрытия интеллектуального потенциала народа.

Воззрения Г. Монжа соотносились с отечественными подходами преподавания математических дисциплин в первой половине XIX века. Российская модель общего образования в области точных наук предполагала всестороннее развитие умственных способностей учащихся, нацеленность на постоянное совершенствование учебных программ. Первостепенной задачей выступало привитие интереса к наукам, что не могло быть достигнуто выполнением одних лишь упражнений. Идеальная модель отечественного образования на данный период времени предполагала совмещение лекционного материала, практических задач с непосредственным наблюдением изучаемых явлений. Допускаемые и, более того, рекомендуемые вольности в виде прогулок по окрестностям города с посещением мельниц, устройств по преобразованию механической энергии, иных сооружений преследовали своей целью демонстрацию значимости изучаемых предметов, формирование осознанного отношения к освоению учебного материала (Терновая, 2012). В качестве еще одной необходимой меры, по мнению ученого, выступает распространение знания техники в целях механизации работ, выполняемой до этого времени вручную, достижения более совершенных результатов, невозможных без привлечения машин (Монж, 1947).

Сильвестр Франсуа Лакруа (Sylvestre François Lacroix) – французский математик и практикующий педагог известен такими работами, как «Курс дифференциального и интегрального исчисления» (1810–1819) (*Traité de calcul différentiel et de calcul intégral*) (Lacroix, 1797) «Курс математики» (1811–1816) (*Cours de mathématiques: Elements de geometrie*) (Lacroix, 1855), которые послужили фундаментальной основой для разработки учебных пособий, ориентированных на изучение точных наук в отечественных общеобразовательных учебных учреждениях (Математическое образование: общедоступная электронная библиотека, 2024). Труды С.Ф. Лакруа поспособствовали совершенствованию методик преподавания математики в русских школах, модернизации образовательного процесса. Отдельного внимания заслуживает «Начальное рассуждение об арифметике» (1816) (*Traité élémentaire d'arithmétique, a l'usage de l'École centrale des Quatre Nations*) (Lacroix, 1807). Впоследствии издание было

переведено на русский язык, так как относилось к лучшей иностранной учебной литературе того времени. Книга содержала общие понятия, фундаментальные концепции, правила. Для лучшего понимания С.Ф. Лакруа снабдил раздел математики предысторией. К примеру, правилам умножения чисел предшествовало повествование о происхождении умножения (Лакруа, 1816).

Содержательная часть книг С.Ф. Лакруа, простота изложения учебного материала способствовала популяризации литературы как на родине выдающегося математика, так и за ее пределами, в том числе в Российской империи. К учебникам С.Ф. Лакруа обращались при подготовке лекционного материала в высших учебных заведениях России. Труды выдающегося математика выступали источниками при написании отечественных учебников. «Элементы геометрии» (*Eléments de géométrie, à l'usage de l'École centrale des quatriennations*) (Лакруа, 1810) С.Ф. Лакруа нашли свое отражение в русском учебнике геометрии, ориентированном на учащихся средней школы (Гольтиков, 1966). При этом «Элементы геометрии» предназначались для обучения воспитанников Центральной школы, которым требовалась литература, отвечающая высокому уровню подготовки в области точных наук. Отличительной особенностью учебника С.Ф. Лакруа, повышающей ценность учебного пособия, выступает включение в содержательную часть авторских идей и концепций. Так, «Элементы геометрии» содержали элементы теории пределов с последующими комментариями по ее применению (Гольтиков, 1966), что не затрагивалось ранее при составлении учебных пособий по математике. Вычисления С.Ф. Лакруа строились на собственных теориях, что причисляло учебные пособия к разряду уникальной, не имеющей аналогов литературы с инновационным педагогическим потенциалом.

«Элементы геометрии» включали усовершенствованный курс изучения дисциплины, способствующий раскрытию интеллектуального и творческого потенциала учащихся в процессе отыскания способов решения той или иной задачи. Нестандартные подходы к разрешению заданий способствовали развитию, формированию навыков креативного мышления в области точных наук. Передовые подходы С.Ф. Лакруа впоследствии были взяты за основу при составлении более поздних учебных пособий по геометрии (Гольтиков, 1966).

По мнению В.Б. Зельцмана, «Элементы геометрии» С.Ф. Лакруа отличались более стройным изложением по сравнению с иными учебными пособиями по данному предмету, что было достигнуто благодаря авторскому подходу к изложению курса геометрии. С.Ф. Лакруа выступал сторонником всестороннего подхода к постижению курса геометрии и поэтому не ограничивался единым подходом, предлагая наряду с синтетическим методом использовать и аналитический метод (Зельцман, 1953). Учебник, не имеющий аналогов, относился к уникальному пособию по изучению данного раздела математики, выступал ориентиром для других авторов при составлении учебной литературы, в том числе и отечественной.

Можно выделить французского математика и педагога Луи-Бенжамена Франкёра (Louis-Benjamin Francoeur), труды которого использовались в качестве источников для изучения как разделов математики, так и физики. Л.-Б. Франкёру принадлежит «Полный курс чистой математики» (*Cours complet de mathématiques pures*) (Francoeur, 1837), составленный таким образом, чтобы не сведущий до соприкосновения с данным изданием в области математики читатель постиг азы точной науки с последующим совершенствованием знания. Все, что требовалось от читателя, по мнению Л.-Б. Франкёра, – это мыслительные способности и должный уровень внимания при изучении предмета. При изложении материала Л.-Б. Франкёр руководствовался правилом: «от простого к сложному» вначале рассматривая начальный уровень арифметики и геометрии с постепенным переходом к более сложным разделам математики и завершая самым, на его взгляд, сложным, а именно разбором интегрального исчисления. В результате подобного подхода у осваивающего учебную программу по данному курсу формировалась необходимая база знаний, позволяющая переходить на более сложный уровень познания (Франкёр, 1827).

При составлении «Полного курса чистой математики» Л.-Б. Франкёр преследовал цель изложить материал наиболее полно во избежание пропуска полезных истин, чтобы не допустить даже малейшей возможности образования пробелов в знаниях, о чем указал в предисловии к курсу. Таким образом, Луи-Бенжамен предвосхитил возможные сомнения о невозможности изложить полный курс в двух частях

издания. В доказательство Л.-Б. Франкёр предлагает свой курс, ознакомление с которым покажет, что книга вобрала в себя максимально возможное количество приложений, что оказалось возможным благодаря краткости слога ее составителя. Луи-Бенжамен избегал утомительных размышлений относительно одного и того же явления, что, по его мнению, не прибавляет ясности. Краткое и четкое обоснование без излишней мелочности – вот залог кратчайшего достижения цели по формированию знания. Излишние суждения автора, по мнению Л.-Б. Франкёра, навязывают собственную точку зрения и тем самым препятствуют размышлениям читателя. Пассивное изучение предмета не способствует его успешности, а формирует зависимость учащегося от составителя пособия. Преподнесение «готового» материала, излишне структурированной информации не способствует развитию мыслительных способностей, снижает концентрацию внимания при ознакомлении с данными. К тому же избыток информации может заслонить причинно-следственную связь существенных понятий. При очном преподавании при объяснении нового материала педагогу следует исходить из индивидуальных способностей учащихся. В случае же изложения предмета в учебном пособии целесообразнее отдавать предпочтение четкости и краткости, естественно, без ущерба в полноте и ясности (Франкёр, 1827). Таким образом, Л.-Б. Франкёр не только создал полный курс математики, но и привел образец изложения учебного материала для его эффективного запоминания, развития интеллектуального потенциала и креативного мышления обучающихся.

Работа Л.-Б. Франкёра «Основания механики Франкёра» (*Traite élémentaire de mécanique*) (Francœur, 1814) посвящена разделу физики, которую также отличает последовательность изложения материала (Франкёр, 1816). Обращаясь во введении к аудитории, Л.-Б. Франкёр выступил как истинный педагог, взаимодействуя с учащимися посредством слога. Математик как бы направляет читателя, подсказывает первые шаги к постижению знания в области механики. Содержательная часть учебного пособия построена таким образом, что вначале даются общие определения, закладывается база для последующего изучения материала. Каждая глава начинается с общих положений, что коррелирует с замыслом автора преподносить учебный материал последовательно в целях его прочного усвоения и эффективного запоминания (Франкёр, 1816).

Учебники Л.-Б. Франкёра, наряду с трудами С.Ф. Лакруа, пользовались популярностью при изложении учебного материала в высших учебных заведениях. Использование франкоязычной литературы получило широкое распространение в Российской империи. Выступая основными источниками при подготовке лекционного материала, работы Л.-Б. Франкёра были положены в основу при составлении отечественных учебных пособий.

Труды Л.-Б. Франкёра были ориентированы как на учащихся, так и на учителей. В качестве пособия, составленного для педагогов, можно выделить «Руководство к линейному рисованию Франкёра» (*L'enseignement du dessin lineaire, d'après une methode applicable a toutes les ecoles primaires*) (Francœur, 1827). Выверенный стиль Л.-Б. Франкёра оставался неизменным и по отношению к данной аудитории с тем отличием, что для учителей автор, будучи сам педагогом, оставлял наставления. При этом каждому наставлению предшествовало объяснение, по необходимости сопровождающееся иллюстративным материалом. Для педагога-творца было важно, чтобы его идеи правильно воспринимались и передавались учащимся в точном соответствии с первоначальным замыслом. Именно поэтому Л.-Б. Франкёр столь щепетильно подходил к изложению учебного материала, несмотря на то, что обращался к сведущим в образовании лицам (Франкёр, 1842).

На французском языке преподавали и естественные науки. Так, «физиология растений» стала еще доступнее для изучения благодаря работам швейцарского и французского специалиста в области науки о растениях Огюстена Пирама де Кандоля (Augustin Pyrame de Candolle). Многотомный трактат по ботанике на латыни «*Regni vegetabilis systema naturae*», который стал главным трудом О.П. де Кандоля и был окончен после его смерти, включил в себя все известные семенные растения, включая науку о классификации растений и науку о их географическом распространении, а также экологию и эволюцию, также широкоизвестной была его книга о флоре Франции «*Flore française, ou Descriptions succinctes de toutes les plantes qui croissant naturellement en France*» (1815). Французский ботаник вывел систему

растений, ставшую первым научным трудом подобного рода (Русский дворянский альбом: российский гуманитарный научный фонд. Проект № 12-04-12030в, 2014.).

Исследования О.П. де Кандоля были положены в основу Ботанического атласа, составление которого преследовало своей целью создать пособие, которое стало бы самым полным источником о состоянии родной флоры. Пособие было ориентировано как на лиц, профессионально занимающихся ботаникой, так и на читателей, предъявляющих неподдельный интерес к состоянию окружающей среды. Особое место в атласе было отведено цветковым и высшим споровым растениям. По своему содержанию, в целях логичного и последовательного изложения Ботанический атлас был поделен на две части, первая из которых была посвящена общим понятиям, делению растительного мира, фитоморфологии. Второй раздел содержал систематизацию растительных форм в сопровождении иллюстративного материала (Гофман, 1899). Труды О.П. де Кандоля, а также пособия, составленные на основе научных изысканий французского ботаника, относятся к учебной литературе высокого уровня, которая использовалась в отечественном образовании для расширения кругозора учащихся, формирования целостной картины мира.

Изучение зоологии осуществлялось с опорой на труды Анри Мари Дюкроте де Бленвиля (Henri-Marie Ducrotay de Blainville), обладателя докторской степени по медицине, зоолога, палеонтолога и анатома. Пристальное внимание ученого было обращено на изучение раковинных организмов, что поспособствовало изданию подробного руководства по конхиологии: «Manuel de Malacologie et de Conchyliologie» (1825) впоследствии снабженного пояснительными таблицами, которые составили отдельный том: «Manuel de Malacologie et de Conchyliologie. Planches» (1827). Для наглядного отображения брахиоподов был составлен «Естественнонаучный словарь»: «Dictionnaire des Sciences Naturelles. Planches. Zoologie: Conchyliologie et Malacologie» (1816-1830) который включал в себя иллюстративный материал к руководству и позволял различать морских беспозвоночных разных родов (Давыдов, 2021). Для систематизации материала и удобства пользования словарем его содержательная часть, которая состояла в большей степени из научных статей соответствующей направленности, была представлена в алфавитном порядке (Давыдов, 2021).

Для понимания отнесения раковинных организмов к тому или иному роду таблицы были снабжены пояснительными надписями, включающими нумерацию фигур и название родов. Также имелась сводная таблица в схематичном исполнении, руководствуясь которой можно было соотнести название рода с ее порядковым номером и таким образом идентифицировать брахиоподов. На масштабность труда Анри Мари Дюкроте де Бленвиля указывает и то, что пояснительный текст к вышеуказанным таблицам был опубликован в самостоятельном издании, которое составило отдельный том (Давыдов, 2021).

Заключение

Проанализировав труды французских ученых в различных областях научного знания, можно сделать вывод, что в первой трети XIX века, в период модернизации культурно-образовательной среды, франкоязычные учебники и учебные пособия становятся неотъемлемым компонентом отечественного образовательного процесса, что обусловлено инновационным, педагогическим потенциалом учебной литературы франкоязычных авторов. Использование оригинальных французских учебников позитивным образом сказывалось на познавательной деятельности учащихся, способствовало получению эффективного профессионального знания, повышало уровень мотивации к изучению предмета, выступало источником развития интереса к процессу обучения.

Список литературы

1. Брассер Р. Луи Лефевьер де Фурси 1787-1869 // Bulletin de l'Union des professeurs de spéciales. 2010.
2. Гольтиков В.Ф. Русский учебник геометрии средней школы: дисс. ...к. пед. н. (по методике преподавания математики). Курган, 1966. 486с.

3. Гофман К.Г. Ботанический атлас по системе де-Кандоля: 80 хромофотографированных таблиц, изображающих 459 растений в красках, и 42 листа текста с 735 полнотипажными: с изменениями и дополнениями применительно к России. Под редакцией Н.А. Монтеверде, главного ботаника Императорского С.-Петербургского ботанического сада. 2-е изд., доп. Санкт-Петербург: Изд-во: А.Ф. Девриена, 1899. 17 с.
4. Давыдов А.Э. Каменноугольный род брахиопод *choristites fischer de Waldheim, 1825*: история выделения и формирования состава в XIX веке // Бюллетень Московского общества испытателей природы. Отдел геологический. 2021. Т. 96. Вып. 5-6. С. 3-41.
5. Зельцман В.Б. Идея геометрического преобразования в школьном курсе математики: дисс. ...к. пед. н. (методика преподавания математики). М., 1953. 122с.
6. Колобкова А.А. Грамматико-переводной метод в преподавании французского языка в российских учебных заведениях в XVIII – первой половине XIX века // Управление образованием: теория и практика. 2021. Т. 11. № 4. С. 28-37.
7. Колобкова А.А. К вопросу об изучении французского языка в Российской империи в середине XVIII – начале XIX в. // Ценности и смыслы. 2019. № 6(64). С. 118-130.
8. Колобкова А.А. Первые российские учебные книги по французскому языку: историко-педагогический аспект // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 5А. С. 86-97.
9. Коши О.Л. Краткое изложение уроков о дифференциальном и интегральном исчислении. Пер. с фр. В.Я. Буняковский. Санкт-Петербург: Императорская Академия Наук, 1831. 243 с
10. Кудряшев А.В. Из истории московского образования первой трети XIX века // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 2(24). С. 89-100.
11. Лакруа С.Ф. Начальное рассуждение об арифметике. Сочинение г. Лакруа. Пер. с фр. А. Расторгуева. Санкт-Петербург: Типография В. Плавильщикова, 1816. 2 с.
12. Монж Г. Начертательная геометрия. Пер. с фр. В. Ф. Газе; Коммент. и ред. проф. Д. И. Каргина; Под общ. ред. чл.-кор. АН СССР Т.П. Кравца. М.: Изд-во и 1-я тип. изд-ва Акад. наук СССР, 1947 (Ленинград). 292 с.
13. Русский дворянский альбом: российский гуманитарный научный фонд. Проект № 12-04-12030в. 2014.
14. Терновая Н.А. История школьного математического образования в России и за рубежом: уч.-мет. пос. для студ., обуч. по напр. подготовки 050100. Педагогическое образование (профиль подготовки – Математическое образование). Саратов, 2012. 76с.
15. Франкёр Л.-Б. Основания механики Франкёра. С фр. яз. на рос. перевел и пополнил Имп. Харьк. Ун-та адъютант Николай Архангельский. Харьков: Университетская типография, 1816.
16. Франкёр Л.-Б. Полный курс чистой математики. Пер. с фр. 2 изд., испр. и значит. доп. Ген. штаба подполк. Христиани 2-м, штабс-кап. Крюковым и поручиком Болотовым. Ч. 1. Санкт-Петербург: Военная типография Главного штаба, 1827. 552 с.
17. Франкёр Л.-Б. Руководство к линейному рисованию Франкёра, пер. с фр., и изд. для учителей уездных училищ. Санкт-Петербург: Типография Императорской Академии Наук, 1842. 159с.
18. Фурси Л. Алгебра Лефёбюра де Фурси, переведенная с французского (со второго издания) А.У. Со многими доп., из которых одни сост. переводчиком, а др. взяты из различных курсов. Ч. 1. Ч. Санкт-Петербург: Типография Штаба Отдельного корпуса внутренней стражи, 1836-1837. 254 с.
19. Cauchy A.L. Lecons sur le calcul différentie. A Paris: chez De Bure freres, libraires du roi et de la bibliotheque du roi, rue Serpente. 1829. № 7. 304 p.
20. Fourcy L. Leçons d'algèbre. Paris: Bachelier, Libraire de l'École polytechnique, 1833. 590 p.
21. Francoeur L.-B. Traite élémentaire de mécanique. Paris: Chez Courcier, 1804. 499p.
22. Francoeur L.-B. L'enseignement du dessin lineaire, d'apres une methode applicable a toutes les ecoles primaires. Paris: Chez Louis Colas, libraire rue Dauphine n. 32 et chez Bachelier libraire, quai des Augustins n. 55, 1827. 217 p.
23. Francoeur L.-B. Cours complet de mathématiques pures. Paris: Bachelier, 1837. 586p.

24. Lacroix S.F. Cours de mathematiques: Elements de geometrie. Paris: Mallet- Bachelier, 1855. 166 p.
25. Lacroix S.F. Traité de calcul différentiel et de calcul intégral. Paris: Duprat, 1797. 572p.
26. Lacroix S.F. Traité élémentaire d'arithmétique, a l'usage de l'École centrale des Quatre Nations. № 57. Paris: Chez Courcier, imprimeur-libraire pour les mathématiques, quai des Augustins, 1807. 175 p.
27. Lacroix S.F. Elemens de geometrie, a l'usage de l'Ecole centrale des quatrenations. Paris: Chez Courcier, 1810. 286 p.
28. Monge G. Géométrie descriptive. Paris: Dulau et cie, 1847. 266 p.

Educational books in French in Russian education of the XIX century

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 06.04.2024

Accepted 24.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 37(091)(44)(082)

DOI 10.25726/n4578-3288-8377-a

EDN EEZRWJ

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

Russian Russian textbooks are considered in the article as a means of teaching in Russian education, which had a direct impact on the educational process during the era of the Russian Enlightenment, as well as on the creation of Russian textbooks on mathematical disciplines. The substantial part of the educational literature in French is studied in order to determine the pedagogical and scientific potential of the works of French scientists, to identify the role of French-language textbooks, which became the first educational publications in teaching in Russian schools, gymnasiums, universities. The content of educational books in French on the exact sciences by such authors as L.L. de Fourcy, O.L. Cauchy, G. Monge, S.F. Lacroix, L.B. Francoeur, etc., on natural sciences – O.P. de Candolle, A.–M.D. de Blainville is analyzed.

Keywords

French-language educational books, history of pedagogy, domestic education.

References

1. Brasseur R. Louis Lefebure de Fourcy 1787-1869 // Bulletin de l'Union des professeurs de spéciales. 2010.
2. Goltikov V.F. Russian textbook of geometry of secondary school: diss. Ph.D. pedag. scien. (on the methodology of teaching mathematics). Kurgan, 1966. 486 p.
3. Hoffman K.G. The Botanical atlas according to the de Candolle system: 80 chromolithographed tables depicting 459 plants in colors, and 42 sheets of text with 735 polytypes: with amendments and additions

applied to Russia. Ed. by N.A. Monteverde, Chief Botanist of the Imperial St. Petersburg Botanical Garden. 2nd ed., add. St. Petersburg: Publishing house: A.F. Devriena, 1899. 17 p.

4. Davydov A.E. The carboniferous genus of brachiopods *Choristites fischeri* de Waldheim, 1825: the history of isolation and formation of the composition in the XIX century // Bulletin of the Moscow Society of Nature Testers. Department of Geology. 2021. Vol. 96. Iss. 5-6. pp. 3-41.

5. Zeltsman V.B. The idea of geometric transformation in the school course of mathematics: dissertation ... Ph.D. pedagog. scien. (methods of teaching mathematics). M., 1953. 122 p.

6. Kolobkova A.A. Grammatical and translational method in teaching French in Russian educational institutions in the XVIII – first half of the XIX century // Education management: theory and practice. 2021. Vol. 11. № 4. pp. 28-37.

7. Kolobkova A.A. On the question of learning French in the Russian Empire in the middle of the XVIII – early XIX century. // Values and meanings. 2019. № 6(64). pp. 118-130.

8. Kolobkova A.A. The first Russian educational books on the French language: historical and pedagogical aspect // Pedagogical journal. 2021. Vol. 11. № 5A. pp. 86-97.

9. Koshi O.L. Summary of lessons on differential and integral calculus. Translated from French by V.Ya. Bunyakovsky. St. Petersburg: Imperial Academy of Sciences, 1831. 243 p.

10. Kudryashev A.V. From the history of Moscow education in the first third of the XIX century // Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and psychology. 2013. № 2(24). pp. 89-100.

11. Lacroix S.F. Initial reasoning about arithmetic. An essay by G. Lacroix, trans. from the Fr. by A. Rastorguev. St. Petersburg: Printing house of V. Plavilshchikov, 1816. 2 p.

12. Monge G. Descriptive geometry. Trans. from fr. by V.F. Gase. Comment. and ed. by prof. D.I. Kargin. Under gen. ed. by corresponding member of the USSR Academy of Sciences T.P. Kravets. M.: Publishing house and 1st type. Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1947 (Leningrad). 292 p.

13. Russian Noble Album: Russian Humanitarian Scientific Foundation. Project № 12-04-12030v. 2014.

14. Ternovaya N.A. The history of school mathematical education in Russia and abroad: st.-met. guide for stud. on the preparation 050100. Pedagogical education (training profile – Mathematical education). Saratov, 2012. 76 p.

15. Franker L.-B. The foundations of Franker mechanics. Trans. from fr. to rus. and filled in the image of Kharkov Associate Professor N. Arkhangelsky. Kharkov: University Printing House, 1816.

16. Franker L.-B. The complete course of pure mathematics. Trans. from fr. 2 ed., ispr. and hence. additional General Staff of the Lieutenant colonel. Christian 2nd, Staff cap. Kryukov and porutchik Bolotov. Vol. 1. St. Petersburg: Military printing house of the General Staff, 1827. 552 p.

17. Franker L.-B. A guide to linear drawing by Franker, trans. from French, and ed. for teachers of county schools. St. Petersburg: Printing House of the Imperial Academy of Sciences, 1842. 159 p.

18. Fursi L. Lefebure de Fursi algebra, translated from French (from the second edition) by A.U. With many additions, of which some are comp. a translator, and others. taken from various courses. Vol. 1. St. Petersburg: Printing House of the Headquarters of the Separate Corps of the Internal Guard, 1836-1837. 254 p.

19. Cauchy A.L. Lecons sur le calcul différentie. A Paris: chez De Bure freres, libraires du roi et de la bibliotheque du roi, rue Serpente. 1829. № 7. 304 p.

20. Fourcy L. Leçons d'algèbre. Paris: Bachelier, Libraire de l'École polytechnique, 1833. 590 p.

21. Francoeur L.-B. Traite élémentaire de mécanique. Paris: Chez Courcier, 1804. 499p.

22. Francoeur L.-B. L'enseignement du dessin lineaire, d'apres une methode applicable a toutes les ecoles primaires. Paris: Chez Louis Colas, libraire rue Dauphine n. 32 et chez Bachelier libraire, quai des Augustins n. 55, 1827. 217 p.

23. Francoeur L.-B. Cours complet de mathématiques pures. Paris: Bachelier, 1837. 586p.

24. Lacroix S.F. Cours de mathematiques: Elements de geometrie. Paris: Mallet- Bachelier, 1855. 166 p.

25. Lacroix S.F. Traité de calcul différentiel et de calcul intégral. Paris: Duprat, 1797. 572p.
26. Lacroix S.F. Traité élémentaire d'arithmétique, a l'usage de l'École centrale des Quatre Nations. № 57. Paris: Chez Courcier, imprimeur-libraire pour les mathématiques, quai des Augustins, 1807. 175 p.
27. Lacroix S.F. Elemens de geometrie, a l'usage de l'Ecole centrale des quatrenations. Paris: Chez Courcier, 1810. 286 p.
28. Monge G. Géométrie descriptive. Paris: Dulau et cie, 1847. 266 p.

Кросс-культурные особенности преподавания в многонациональной и многоконфессиональной студенческой аудитории на примере иностранных студентов из Вьетнама

Карина Вадимовна Шнайдер

Ассистент кафедры Рекламы, связей с общественностью и дизайна

Высшая школа креативных индустрий, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

Москва, Россия

shnayder.kv@rea.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.04.2024

Принята 25.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 378.016:81'243(=411.7)(091)(045)

DOI 10.25726/a2072-0230-6498-s

EDN DUJZAX

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена анализу тенденций роста числа иностранных студентов в российских ВУЗах. Выявлены основные направления обучения, которые больше всего интересуют иностранных студентов при поступлении в университеты нашей страны, а также причины динамики роста числа обучающихся, приезжающих из других стран, не смотря на различные ограничительные меры, такие, например, как COVID-19. В качестве примеров рассмотрены некоторые высшие учебные заведения России, в которых получают высшее образование студенты-иностранцы. Одним из таких вузов является Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, который сотрудничает с другими иностранными университетами, имеет программы двойных дипломов, а также в нем действуют сообщества для иностранных студентов. Проведен анализ такого понятия, как «языковая личность» для более полного понимания того, как чувствует себя и адаптируется иностранный студент в новых социальных реалиях. Также в статье рассматриваются особенности поведения и процесса подачи материала в многонациональной студенческой аудитории. В процессе исследования, делается акцент на барьерах, которые могут стать проблемой для иностранного студента на пути к получению знаний. Данный вопрос очень актуален в современных реалиях.

Ключевые слова

иностраннный студент; языковая личность; языковой барьер; менталитет; обучение.

Введение

На сегодняшний день образование – это не обособленный продукт внутри определенной страны. Благодаря глобализации, образование, как элемент формирования фундамента будущего не только любого государства, но и мира в целом, становится продуктом мирового масштаба, а экспорт образовательных услуг становится для любого государства способом передачи знаний, связанных не только с различными профессиональными дисциплинами, но и с культурой страны, традициями, ценностями, обычаями народа (Киселева, 2022). Из года в год огромное количество студентов из разных стран переезжают в другие страны для повышения своей квалификации: кто-то выигрывает международные гранты, другие отправляются на годовые стажировки, третьи решают полностью

изменить формат получения своего высшего образования и поступает на полноценное обучение в высшие учебные заведения другой страны.

Если говорить про Россию, то возможность поступления в университет другой страны сразу после окончания одиннадцати классов коррелируется со многими факторами: какую страну для обучения выбирает будущий студент, правила конкретного вуза, обязательное прохождение подготовительных курсов, специфические вступительные экзамены и многое другое. В разных странах отличается и система обучения, включая в себя временной период: это занимает порядка 11 лет (перепрыгивая 4-й или 5-й классы). В связи с этим, например, в Великобританию или Италию сразу после 11-го класса российский школьник не может подать документы для получения высшего образования, однако это смело можно сделать, если обратить внимание на Швецию, Нидерланды или Францию.

В тоже самое время российские учебные заведения также пользуются высоким спросом среди иностранных студентов. Если говорить про факторы, оказывающие положительное влияние на принятие решения иностранного студента о выборе для дальнейшего обучения и получения высшего образования именно российского университета, то можно выделить следующее: высокий уровень профессионализма педагогического состава, качественную подготовку кадров, наличие международных кампусов для комфортной жизни студентов, большое количество вариаций практик и стажировок в крупнейших компаниях, которые сотрудничают с российскими университетами. Также большое влияние оказывает стремительное развитие современных дистанционных технологий, благодаря которым иностранный студент всегда может продолжать обучение, даже если ему необходимо вернуться к себе на родину на какое-то время.

Материалы и методы исследования

Если говорить о статистических данных, то общее количество иностранцев, которые получают сегодня высшее образование в Российской Федерации, выросло за последние несколько лет более чем на несколько десятков тысяч человек. Даже несмотря на резкую смену как социального, так и политического климата по всему миру, в связи с пандемией COVID-19, повлекшей за собой ограничительные меры, российские вузы в 2021 году смогли сохранить показатели экспорта образовательных услуг и международной интеграции – число иностранных студентов-очников, обучающихся в РФ. К примеру, в 2021 году в России высшее образование получали почти 400 тыс. иностранных студентов, что на 50 тыс. больше, нежели год назад, в 2020 году. Рассматривая только 2023-2024 учебный год, мы видим динамику роста: на образовательные программы высшего образования в Российской Федерации поступило более 133 000 иностранных студентов. Так что, даже принимая во внимание мировые кризисы, число студентов из других стран с каждым годом только растет и данный показатель набирает обороты (Число иностранных студентов в России за три года выросло на 26 тысяч, 2022).

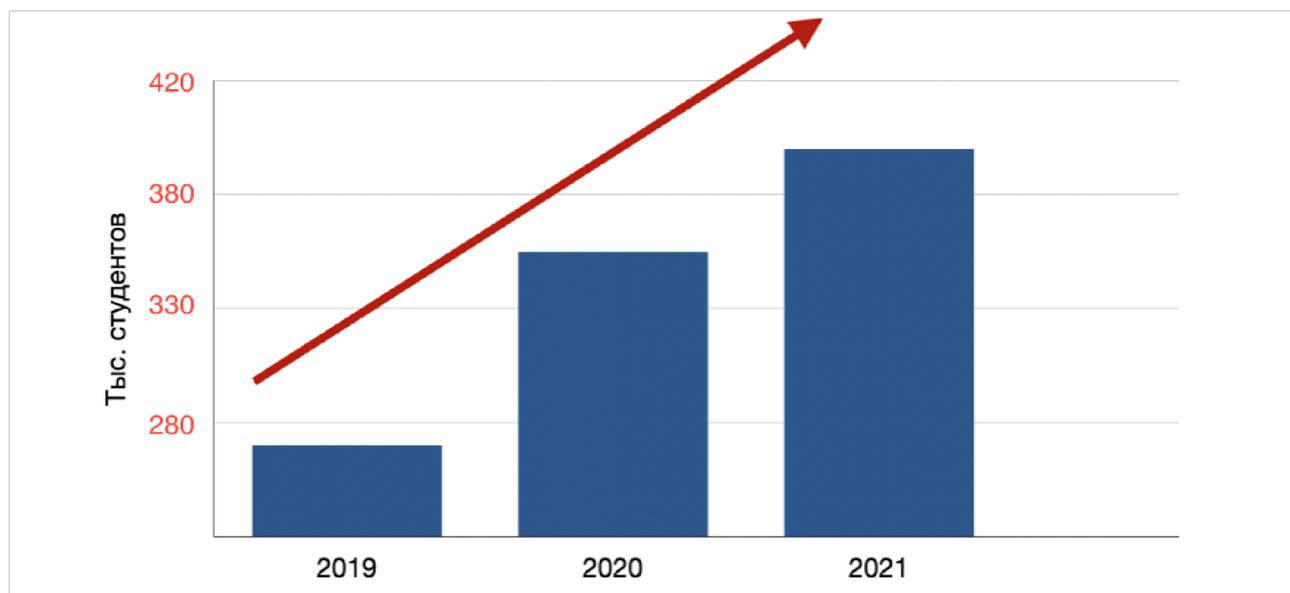


Рисунок 1. Тенденции роста числа иностранных студентов

Результаты и обсуждение

Если говорить о выборе вуза, то больше всего иностранцев обучаются в Российском университете дружбы народов в Москве и в филиалах данного университета в других регионах. Если иностранный гражданин выбирает специальность лечебное дело, стоматологию или педиатрию, обычно это относится к представителям Таджикистана, выбор чаще всего падает на Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова. Здесь обучение для студентов-иностранцев началось еще в 1949 году, и на сегодняшний день их общее количество – около 5000 тыс. человек. Для экономических специальностей, а также менеджмента и лингвистики выбор делают в пользу Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, а также часто поступают в Казанский федеральный университет и Уральский федеральный государственный университет им. Б.Н. Ельцина. Студенты из Китайской Народной Республики часто выбирают факультеты лингвистики и социологии, а молодые люди, приехавшие учиться в Россию из Украины или Беларуси, заинтересованы в получении высшего образования по специальности юриспруденция и экономика.

В российском экономическом университете им. Г.В. Плеханова также обучается большое число иностранных студентов. Миссия университета – укрепление международного статуса. Высшее учебное заведение является партнером почти 100 вузов по всему миру, включая Австрию, Венгрию, Италию, Мексику и многие другие страны. Также, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова имеет 10 программ двойных дипломов, как для бакалавриата, так и для магистратуры, сотрудничая с Чехией, Границей и Китаем. В университете действуют сообщества иностранных студентов стран СНГ, Балтии и Грузии, а также стран Европы, Америки, Африки и Ближнего Востока. Для иностранцев предоставляется благоустроенный комплекс общежитий, который находится в пяти минутах ходьбы от основных образовательных корпусов, что является несомненно плюсом для студента, а также медицинское страхование.

Говоря об известных иностранных выпускниках Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова, можно отметить имена Матиаса Брука – старшего вице-президента Райффайзенбанка, Али Хидаят оглы Асадова – премьер-министра Азербайджана с 2019 года, Фан Ван Кхяя – премьер-министра Вьетнама в 1997-2006 годах, Уламбаярын Барсболда – министр окружающей среды Монголии в 2000-2006 годах, Беки Уинстон Джошуа Ланга – Чрезвычайного и Полномочного посла ЮАР в РФ с 2005 по 2011 годы и многих других.

На сегодняшний день в университете получают высшее образование 1175 иностранных студентов: бакалавров, специалистов, магистров и аспирантов – это почти 3% от общего числа студентов, из которых порядка 80% – студенты очного отделения. Иностранные студенты представляют

66 стран мира. Например, на направление «Реклама, связи с общественностью и дизайн» иностранные студенты в большинстве своем поступили из Вьетнама. За основу анализа поведения и адаптации к обучению в российских ВУЗах возьмем именно данных иностранных студентов.

Для того чтобы лучше понять, как проходит учебный процесс для студента-иностранца в рамках лекционных и семинарских занятий в российских вузах, следует изучить такое понятие, как «языковая личность». Данный термин подробно описан в монографиях российского лингвиста и доктора филологических наук В.И. Карасика. Под «языковой личностью» филолог понимает носителя языкового сознания и выделяет три типа такой личности (Карасик, 2002). Рассматривая языковую личность первого типа, отметим, что к представителям данной категории относят тех граждан, которые проживают в привычной для них социокультурной среде и свободно общаются на своем родном языке. Ко второму типу языковой личности можно отнести людей, обычно проживающих за рубежом, но свободно говорящих на иностранном для них языке (Жусупов, 2017). Представители языковой личности третьего типа используют иностранные для них языки в процессе обучения. Именно к третьему типу и относятся студенты, приезжающие в Россию для получения образования в наших отечественных высших учебных заведениях.

Формирование иностранного студента как языковой личности третьего типа происходит именно в процессе обучения, и на это может оказывать большое количество различных факторов. При этом качественному образовательному процессу студентов-иностранцев могут препятствовать различные коммуникационные барьеры. Разберем более подробно некоторые из них.

Первое место занимает языковой барьер, который относится к группе социокультурных барьеров. Преподаватели отмечают у студентов-иностранцев низкий уровень знания русского языка, поэтому иногда приходится транслировать одну и ту же информацию для иностранных обучающихся несколько раз: для студентов с родным русским и дублируя информацию на английском языке – для иностранных студентов. Кроме того, важно отметить возникновение семантических барьеров, которые вызваны многогранностью, спорностью и неоднозначностью многих выражений, слов и фразеологизмов в русском языке. Результатом соприкосновения с такими барьерами часто является пассивное восприятие информации со стороны иностранных студентов (Азаренкова, 2016). Так, в учебной деятельности студенты из других стран стараются чаще использовать именно письменную форму, а не устную, что может говорить о стеснении и боязни публичных выступлений на большую аудиторию.

Здесь стоит подчеркнуть, что, несмотря на все эти возникающие коммуникационные барьеры, большинство студентов из Вьетнама к занятиям готовятся очень тщательно, письменные задания выполняют с удовольствием, используют современные информационные средства, делают очень интересные, качественные интерактивные презентации и никогда не приходят на занятия неподготовленными. При этом важно отметить тот факт, что трудности, связанные с речевыми барьерами у вьетнамских студентов, отражаются на их коммуникативном взаимодействии и с другими участниками образовательного процесса – российскими и другими иностранными студентами (Крутых, 2020). Порой складываются ситуации, когда студенты-иностранцы при выполнении группового задания не хотят делать его в команде с русскими студентами, предпочитая выполнять работу самостоятельно, даже несмотря на то, что ее объем может при этом значительно увеличиться.

Однако, безусловно, все зависит от менталитета отдельных индивидуумов, воспитания и умения выстраивать коммуникативные связи, выражать эмпатию к иностранным сокурсникам. Эмпатия, в целом, является одним из ключевых элементов выстраивания взаимоотношений, особенно, если это касается межнационального и межконфессионального коллектива. Иногда, благодаря тому, может ли человек поставить себя на место своего товарища и посмотреть на ситуацию с его стороны, можно более качественно выполнить ту или иную работу, а также улучшить взаимопонимание в коллективе.

Заключение

Резюмируя, отметим, что, в целом, социальная адаптация граждан Вьетнама в России обычно проходит легко и быстро благодаря открытости, любознательности и отсутствию высокомерия у вьетнамцев. Однако трудности возникают, когда учащийся замыкается в местной вьетнамской общине.

Чтобы минимизировать риски относительного данного вопроса, преподавателям необходимо стараться распределять иностранных студентов в мини-группы с носителями русского языка, чтобы им было проще проходить адаптацию.

Студенты из Вьетнама отличаются усердием и трудолюбием. Им бывает сложно отвечать в устной форме, однако они всегда готовы взять дополнительное задание, чтобы не отставать от своих одноклассников и получить высокие баллы, и, зачастую, выполняют задания более тщательно, чем русские студенты. Если проводить сравнительный анализ балльно-рейтинговых ведомостей в конце учебного модуля или семестра, можно часто увидеть, что именно у студентов из других стран самые высокие баллы. Такая тенденция замечена в принципе по большому количеству предметов, начиная от гуманитарных наук, заканчивая техническими. Это может говорить об упорстве и требовательности студентов самих к себе.

К преподавателям во Вьетнаме принято проявлять особое уважение. Работы вьетнамские студенты отдают всегда двумя руками, немного наклоняя корпус вперед, а здороваются они столько раз, сколько увидят Вас в течение всего дня. Не нужно акцентировать внимание на том, что Вы уже виделись, а лучше поздороваться еще раз и пожелать хорошего дня. Вьетнамцы уделяют пристальное внимание своим оценкам и баллам, так как, по их мнению, это является реальным показателем успешности обучения. Поэтому в образовательном процессе, преподавателям предлагается активно использовать оценки в целях мотивации и в качестве поощрения (Кожевникова, 2015).

Подводя итог, еще раз подчеркнем, что иностранным студентам в любом случае всегда труднее проявить себя во время учебы, поэтому важно уделить им особое внимание и постараться адаптировать задания для облегчения усвоения материала.

Список литературы

1. Азаренкова М.И. Формирование условий для стабильности процесса этнической безопасности в современном вузе // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: мат. VI Междунар. науч.-прак. конф. (18-19 ноября 2016 г., Санкт-Петербург). Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Институт педагогики и психологии. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2016. С. 169-172.
2. Жусупов А.Е. Вторичная языковая личность: формирование вторичной языковой личности у иностранных студентов // Проблемы научной мысли. 2017. Т. 1. № 9. С. 309-313.
3. Киселева Н.И., Павлюкевич К.Ф. Факторы, обуславливающие успешность реализации национальных проектов в сфере образования // Вестник евразийской науки. 2022. № 6.
4. Кожевникова М.Н., Филипская Т.А. Адаптация учащихся из Вьетнама в российских вузах: социокультурный и академический аспекты // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 12-4. С. 99-101.
5. Крутых Е.В., Хакуз П.М. Иностранный студент как вторичная языковая личность: проблемы кросс-культурных коммуникаций // Современные тенденции кросс-культурных коммуникаций: мат. II Междунар. науч.-прак. конф. (11 ноября 2020 г., Краснодар). Краснодар: Кубанский государственный технологический университет, 2020. С. 78-82.
6. Трошина Н.Н. 2003. 03. 012. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с. Библиогр.: С. 435-476 // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6: Языкознание: Реферативный журнал. № 3. 2003. pp. 48-54.
7. Число иностранных студентов в России за три года выросло на 26 // Официальный сайт Министерства Науки и Высшего образования Российской Федерации. 2022.

Cross-cultural features of teaching in a multinational and multi-confessional student audience on the example of foreign students from Vietnam

Karina V. Schneider

Assistant of the Department of Advertising, Public Relations and Design
Higher School of Creative Industries, Plekhanov Russian University of Economics
Moscow, Russia
shnayder.kv@rea.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.04.2024

Accepted 25.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 378.016:81'243(=411.7)(091)(045)

DOI 10.25726/a2072-0230-6498-s

EDN DUJZAX

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to the analysis of trends in the growth of the number of foreign students in Russian universities. The main areas of study that foreign students are most interested in when applying to universities in our country are identified, as well as the reasons for the dynamics of the growth in the number of students coming from other countries, despite various restrictive measures, such as COVID-19. As examples, some higher educational institutions in Russia, where foreign students receive higher education, are considered. One of these universities is the G.V. Russian University of Economics. Plekhanova, which cooperates with other foreign universities, has double degree programs, and it also has communities for international students. The analysis of such a concept as a "linguistic personality" is carried out for a more complete understanding of how a foreign student feels and adapts to new social realities. The article also examines the peculiarities of behavior and the process of presenting material in a multinational student audience. In the process of research, emphasis is placed on barriers that can become a problem for a foreign student on the way to gaining knowledge. This issue is very relevant in modern realities.

Keywords

foreign student; language personality; language barrier; mentality; learning.

References

1. Azarenkova M.I. Formation of conditions for the stability of the process of ethnic security in a modern university // Social interaction in various spheres of life: mat. VI International Scientific and Practical Conf. (November 18-19, 2016, St. Petersburg). A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology. SPb.: A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, 2016. pp. 169-172.
2. Zhusupov A.E. Secondary linguistic personality: the formation of a secondary linguistic personality among foreign students // Problems of scientific thought. 2017. Vol. 1. № 9. pp. 309-313.
3. Kiseleva N.I., Pavlyukevich K.F. Factors determining the success of the implementation of national projects in the field of education // Bulletin of Eurasian Science. 2022. № 6.
4. Kozhevnikova M.N., Filipskaya T.A. Adaptation of students from Vietnam in Russian universities: socio-cultural and academic aspects // Actual problems of humanities and natural sciences. 2015. No. 12-4. pp. 99-101.

5. Krutykh E.V., Khakuz P.M. A foreign student as a secondary linguistic personality: problems of cross-cultural communications // Modern trends in cross-cultural communications: mat. II Inter. scien. and pract. conf. (November 11, 2020, Krasnodar). Krasnodar: Kuban State Technological University, 2020. pp. 78-82.
6. Troshina N.N. 2003. 03. 012. Karasik V.I. Language circle: personality, concepts, discourse. Volgograd: Peremena, 2002. 477 p. Bibliogr.: pp. 435-476 // Social and humanitarian sciences. Russian and foreign literature. Ser. 6: Linguistics: An abstract journal. № 3. 2003. pp. 48-54.
7. The number of foreign students in Russia has increased by 26 thousand in three years // Official website of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. 2022.

Сетевое издание «Управление образованием: теория и практика»
Том 14 (2024). № 7-1

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 30.06.2024.

© Учредитель ИП Подколзин М.М., 2024

Online media «Education management review»
Volume 14 (2024). Issue 7-1

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 30.06.2024.

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2024