

ISSN 2542 - 0291



ВЕСТНИК

ШГПУ
85
1939-2024

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



4(64) / 2024

4(64)
2024

Подписной индекс
в каталогах Почты России
ПМ652

ISSN 2542-0291

ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

Издается с декабря 2008 г.
Выходит 4 раза в год

Цена договорная

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный
педагогический университет»

**АДРЕС УЧРЕДИТЕЛЯ И
РЕДАКЦИИ:**

641870, Россия, Курганская
область, г. Шадринск,
ул. Карла Либкнехта, 3

КОНТАКТЫ РЕДАКЦИИ:

Тел: 8 (922) 672-94-65
e-mail: vestnik@shspu.ru

**ОФИЦИАЛЬНЫЙ САЙТ
ЖУРНАЛА:**

<https://vestnikshspu.ru/journal>

**РЕГИСТРАЦИЯ В
НАУКОМЕТРИЧЕСКОЙ
БАЗЕ РИНЦ:**

https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=60725

**ЖУРНАЛ
ЗАРЕГИСТРИРОВАН:**

Федеральная служба по
надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций,
Свидетельство о регистрации
СМИ ПИ № ФС 77 –
76229 12.07.2019.

Включен в новый «Перечень
ведущих рецензируемых
изданий ВАК РФ» по
следующим научным
отраслям: Педагогические
науки

© ШГПУ, 2024, № 4

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Н.В. Скоробогатова, проректор по научной деятельности
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический
университет», кандидат психологических наук, доцент
(Шадринск, Россия).

ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

Е.В. Осокина, кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический
университет», (Шадринск, Россия).

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Е.И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор,
ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический
университет», Президент Международной академии наук
педагогического образования (Москва, Россия);

К.Д. Бузаубакова, доктор педагогических наук, профессор,
НАО «Таразский региональный университет имени М.Х. Дулати»
(Тараз, Казахстан);

Н.Д. Бобкова, доктор педагогических наук, доцент, ректор
ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных
технологий» (Курган, Россия);

Н.Г. Дубешко, кандидат педагогических наук, доцент,
УО «Барановичский государственный университет» (Республика
Беларусь);

Н.В. Инполитова, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический
университет» (Шадринск, Россия);

С.Д. Каракозов, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет» (Москва, Россия);

Л.П. Качалова, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический
университет» (Шадринск, Россия);

Вольфганг Кригер, доктор, профессор, доцент и уполномоченный
по международной деятельности университета экономики и
общества (Людвигсхафен на Рейне, Германия);

Л.И. Пономарева, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический
университет» (Шадринск, Россия);

З.И. Тюмасева, доктор педагогических наук, кандидат
биологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический университет»
(Челябинск, Россия)

4(64)
2024

Index in catalogues of
Russian Post
ИИМ652

ISSN2542-0291

JOURNAL
OF SHADRINSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY
Scientific Journal

Published from December 2008
Published 4 times a year

Price is negotiable

FOUNDER:

“Shadrinsk State Pedagogical
University”

**ADDRESS OF THE
FOUNDER AND**

EDITORIAL STAFF:

641870, Russia, Kurgan region,
Shadrinsk, Karl Liebknecht
Street, 3.

EDITORIAL CONTACTS:

Тел: 8 (922) 672-94-65
e-mail: vestnik@shspu.ru

**THE OFFICIAL WEBSITE
OF THE JOURNAL:**

<https://vestnikshspu.ru/journal>

**REGISTRATION IN THE
SCIENTOMETRIC
DATABASE RSCI:**

https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=60725

**THE JOURNAL IS
REGISTERED:**

Federal service for supervision
of communications, information
technology, and mass media;
Certificate of mass media
registration ПИ № ФС 77 –
76229 12.07.2019.

The journal is included in the
updated "List of the leading peer-
reviewed publications of HAC of
the Russian Federation" in the
following scientific branches:
Pedagogical sciences

© ShSPU, 2024, №4

EDITOR-IN-CHIEF

N.V. Skorobogatova, Vice-Rector for Scientific Work of
Shadrinsk State Pedagogical University, Ph.D. in Psychology,
Associate Professor (Shadrinsk, Russia).

MANAGING EDITOR

E.V. Osokina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate
Professor of Shadrinsk State Pedagogical University
(Shadrinsk, Russia).

EDITORIAL STAFF

E.I. Artamonova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Moscow City University, The President of International
Teacher's Training Academy of Science (Moscow, Russia);

K.D. Buzaubakova, Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, M. Kh. Dulaty Taraz Regional
University (Taraz, Kazakhstan);

N.D. Bobkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, the Director of the Institute of Education
Development and Social Technologies (Kurgan, Russia);

N.G. Dubeshko, Ph. D in Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Baranovichi State University (Republic of
Belarus);

N.V. Ippolitova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

S.D. Karakozov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia);

L.P. Kachalova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

Wolfgang Krieger, Doctor, Professor, Associate Professor and
Commissioner for International Activities of the University of
Economics and Society (Ludwigshafen, Germany);

L.I. Ponomareva Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

Z.I. Tyumaseva, Doctor of Pedagogical Sciences, Ph. D. in
Biology, Professor, South-Ural State Humanitarian-
Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia)

Редакционно-издательский совет

Е.А. Быкова, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

В.М. Гордиевских, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Д.М. Гордиевских, кандидат физико-математических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.В. Ипполитова, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия).

О.М. Коморникова, кандидат социологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.Ю. Ланцевская, кандидат культурологии, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Л.А. Милованова, кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

С.А. Парфенова, кандидат исторических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ» (Шадринск, Россия);

Н.И. Постникова, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ» (Шадринск, Россия);

М.П. Пушкарева, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ» (Шадринск, Россия);

И.А. Тютюева, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.В. Шарипова, кандидат биологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Заместитель выпускающего редактора – *И.Н. Разливинских*

Специальный редактор - *М.В. Вахрамеева*

Перевод – *Е.П. Турбина*

Перепечатка материалов возможна только с письменного разрешения редакции журнала.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за точность приведенных цитат, собственных имен, прочих сведений и соответствие ссылок оригиналу. Рукописи рецензируются.

Editorial-Publishing Council

E.A. Bykova Ph. D. in Psychology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

V.M. Gordievskikh, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

D.M. Gordievskikh, Ph. D. in Physics and Mathematics, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.V. Ippolitova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia).

O.M. Komornikova, Ph. D. in Sociology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.Yu. Lancevskaya, Ph. D. in Culturology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

L.A. Milovanova, Ph. D. in Linguistics, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

S.A. Parfenova, Ph. D. in History, Associate Professor, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.I. Postnikova, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

M.P. Pushkareva, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

I.A. Tyutyueva, Ph. D. in Psychology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.V. Sharipova, Ph. D. in Biology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

Executive editor – *I.N. Razlivinskih*

Special Editor – *M.V. Vahrameeva*

Translation - *E.P. Turbina*

Reprint of materials is possible only with the written permission of the editorial Board.

The authors of published materials are responsible for the accuracy of the cited quotations, proper names, other information and correspondence of links to the original. Manuscripts are reviewed.

СОДЕРЖАНИЕ

Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ 8

Брагина М.В. Анализ возможности развития ответственности учащихся за глобальные проблемы человечества 8

Булыгина М.В. Национально-культурная специфика в процессе обучения иностранному языку (на примере обучения немецкому языку) 16

Державина А.Е. Визуально-когнитивный подход к изучению глобальных проблем как основы становления глобальной ответственности учащихся 24

Долгушина Е.М. Инклюзивное образование: создание адаптивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья 31

Киреева Н.В., Орбий А.В. Обновление методических материалов по русскому как иностранному в контексте гуманитарного сотрудничества с КНДР 38

Колодяжная Ю.В., Литвак Р.А. Формирование цифровой культуры школьников в контексте использования цифровых технологий 44

Мочалов О.Ю., Комшина Л.А., Сеницын И.С. Формирование готовности учащихся к ответственному обращению с отходами как части глобальной ответственности 50

Усольцева С.Л. Психолого-педагогические доминанты и типология культуры спортивного поведения 57

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 64

Булгаков В.М. Дидактический потенциал тренинга как средство формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов 64

Голубев Е.О. Методологические подходы в формировании межкультурной культуры у курсантов военных вузов 72

Гордиевских В.М., Аскарров В.Н. Технологии виртуальной реальности применяемые в процессе подготовки будущих инженеров-программистов 79

Дроздов С.А. Организация обучения иностранных граждан академическому рисунку по программе магистратуры: компаративный анализ и рекомендации 85

Зверева Т.В., Попова Е.И., Гаспарян А.К., Попова А.Е. Декоративные изделия как объекты проектно-исследовательской деятельности студентов художественных направлений 93

Иванова Я.Э., Семенова Ю.А. Жизнеописания преподавателей вуза – участников Великой Отечественной войны как средство патриотического воспитания студентов при изучении литературы 103

Карпов А.А., Башкин М.В., Присяжнюк С.О. Постановка проблемы исследования «антирефлексии» в управленческой и педагогической деятельности 111

Качалов Д.В. Комплекс педагогических условий формирования научно-методологической компетентности аспирантов в образовательном процессе вуза 119

Колмогорова И.В. Культурно-цивилизационная матрица Республики Сейшельские острова в подготовке преподавателя русского языка как иностранного 127

Миронова М.В., Смолина Н.С., Токарева Ю.А. Проблемы реализации проектного обучения студентов в вузе: компетентностно-деятельностный подход 133

Мищерякова Л.В., Акимова Л.А. Процессная модель формирования профессиональной готовности будущего педагога-хореографа к коллективной творческой деятельности подростков 140

Николаева М.В. Научно-методическое сопровождение педагога в региональной системе образования: проблемы и перспективы 145

CONTENT

Подлесная А.С. Формирование профессионального патриотизма средствами интерактивного образовательного пространства.....	151
Позднякова К.А. Технология формирования правовой компетентности будущих учителей в процессе мультимодального обучения в вузе	156
Прокопьев Н.Я., Колунин Е.Т., Ананьев В.Н., Быков Е.В., Зебзеев В.В., Рубанович В.Б., Ананьева О.В., Хромина С.И., Гуртовой Е.С., Ветошкина Е.А., Лимаренко О.В., Романова С.В. Высокий уровень солнечной активности и его влияние на хронобиологические показатели индивидуальной минуты у студентов вузов России.....	164
Разливинских И.Н., Дубровская Т.Г. Развитие базовых исследовательских действий у младших школьников в свете терминологического анализа	170
Смольская Л.Г. Характеристика и критерии отбора массовых открытых онлайн курсов в образовательной среде музыкальных колледжей	178
Шашкова Н.И., Васягина Н.Н., Адушкина К.В., Григорян Е.Н. Проблемы внедрения дистанционных образовательных технологий вузами новых субъектов на этапе интеграции в образовательное пространство России (на примере ФГБОУ ВО Херсонский государственный педагогический университет»)	186
Информация для авторов	194

Content

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING 8

- Bragina M.V.** Analysis of the possibility of developing students' responsibility for global problems of humanity..... 8
- Bulygina M.V.** National and cultural specifics in learning a foreign language (on the example of learning German) 16
- Derzhavina A.E.** A visual-cognitive approach to the study of global problems as the fundamentals for the formation of global student responsibility..... 24
- Dolgushina E.M.** Inclusive education: creating an adaptive educational environment for disabled children..... 31
- Kireeva N.V., Orobiy A.V.** Updating Methodological Materials on Russian as a Foreign Language in Humanitarian Cooperation with North Korea 38
- Kolodyazhnaya Yu.V., Litvak R.A.** Formation of students' digital culture using digital technologies..... 44
- Mochalov O.Yu., Komshina L.A., Sinitsyn I.S.** Formation of students' readiness for responsible waste management as part of global responsibility..... 50
- Usoltseva S.L.** Psychological and pedagogical dominants and typology of the sports behavior culture..... 57

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION..... 64

- Bulgakov V.M.** The didactic potential of training as a means of forming future teachers' professional literacies 64
- Golubev E.O.** Methodological approaches to the formation of interethnic culture among military university cadets 72
- Gordievskikh V.M., Askarov V.N.** Virtual reality technologies in future software engineers training 79
- Drozdov S.A.** Organization of foreign students' training in academic drawing according to the Master's degree program: comparative analysis and recommendations..... 85
- Zvereva T.V., Popova E.I., Gasparyan A.K., Popova A.E.** Decorative products as objects of design and research activities of art students 93
- Ivanova Ya.E., Semenova J.A.** The university teachers' biography who participated in Great Patriotic War as a means of patriotic education of students in studying literature..... 103
- Karpov A.A., Bashkin M.V., Prisyazhnyuk S.O.** The research problem of "anti-reflection" in management and pedagogical activity..... 111
- Kachalov D.V.** Pedagogical conditions for the formation of graduate students' scientific and methodological literacy 119
- Kolmogorova I.V.** Cultural and civilizational matrix of the Republic of Seychelles in the training of a teacher of Russian as a foreign language 127
- Mironova M.V., Smolina N.S., Tokareva Yu.A.** Problems of implementing project-based student education at a university: a literacy-based approach 133
- Mishcheryakova L.V., Akimova L.A.** Process model for the professional readiness formation of the future teacher-choreographer for the collective creative activity of teenagers 140
- Nikolaeva M.V.** Scientific and methodological support of teachers in the regional educational system: problems and prospects 145

CONTENT

Podlesnaya A.S. Formation of professional patriotism by means of interactive educational space	151
Pozdnyakova K.A. Technology of formation of future teachers' legal literacy in the process of multimodal education at the university	156
Prokopyev N.Ya., Kolunin E.T., Ananiev V.N., Bykov E.V., Zebzeev V.V., Rubanovich V.B., Ananyeva O.V., Khromina S.I., Gurtovoy E.S., Vetoshkina E.A., Limarenko O.V., Romanova S.V. High Level of Solar Activity and Its Influence on the Chronobiological Indicators of the Individual Minute in Russian University Students.....	164
Razlivinskikh I.N., Dubrovskaya T.G. The analysis of the development of basic research activities in primary school children	170
Smolskaya L.G. Characteristics and selection criteria for mass open online courses in the educational environment of music colleges	178
Shashkova N.I., Vasyagina N.N., Adushkina K.V., Grigorian E.N. Problematic analysis of using distance learning technologies in universities of new subjects of the Russian Federation (using the example of Kherson State Pedagogical University)	186
Information for authors	164

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING

УДК 372.891

DOI: 10.52772/25420291_2024_4_8

Мария Валерьевна Брагина
г. Ярославль

**Анализ возможности развития ответственности учащихся
за глобальные проблемы человечества**

В статье рассматриваются данные социологического опроса об ответственности людей за глобальные экологические проблемы человечества. В ходе исследования автор выяснил, что абсолютно все опрошенные знают о существовании глобальных экологических проблем. Более половины респондентов понимают и принимают важность ответственного отношения к окружающей среде и личного вклада каждого гражданина в сохранении нашей планеты. Направлениями переубеждения второй половины респондентов автор видит в том, чтобы распространение информации было позитивным и начиналось ещё в дошкольный период, подкрепляясь в повседневной деятельности элементами экологической культуры. Причем, наибольшее значение имеет ответственное отношение педагога в плане подбора экологического содержания в рамках своей деятельности, выбор методов и средств преподавания и отслеживания результатов.

Ключевые слова: глобальная ответственность, экологическое воспитание, школьная география, глобальные экологические проблемы, педагогические ресурсы, социологический опрос.

Maria Valerievna Bragina
Yaroslavl

**Analysis of the possibility of developing students' responsibility
for global problems of humanity**

The article examines the data of a sociological survey on the responsibility of people for global environmental problems of mankind. In the course of the study, the author found out that absolutely all respondents are aware of the existence of global environmental problems. More than half of the respondents understand and accept the importance of a responsible attitude to the environment and the personal contribution of each citizen to the preservation of our planet. The author sees the directions of persuasion of the second half of the respondents in the fact that the dissemination of information should be positive and begin even in the preschool period, supported in daily activities by elements of environmental culture. Moreover, the most important thing is the responsible attitude of the teacher in terms of the selection of environmental content within the framework of his activities, the choice of methods and means of teaching and tracking the results.

Keywords: global responsibility, environmental education, school geography, global environmental problems, pedagogical resources, sociological survey.

Вопросами воспитания глобальной ответственности людей в нашей стране активно занимаются И.М. Пушкина, Е.Н. Бекетова, П.А. Водопьянов, Н.Г. Тарасенко, А.А. Ярулов и другие. В предыдущие исторические эпохи идеей воспитания глобальной ответственности занимались представители философии русского космизма: Н.А. Бердяев [2], В.И. Вернадский [4], К.Н. Вентцель [3], В.С. Соловьев [10], Н.К. и Е.И. Рерих [8], Н.Ф. Федоров, Н.Г. Холодный, К.Э. Циолковский [12], А.Л. Чижевский и др. Дело в том, что русский космизм, сформировавшись в русле европейской философии к концу XIX века и являясь неотъемлемой частью мирового космизма, (где человек, человечество, природа и Вселенная рассматриваются как единое целое), обладал своими специфическими чертами. В нем самобытные ценности отечественной истории и культуры гармонично соединились с научными концепциями о Мире. Мир – это единая, целостная, взаимосвязанная и взаимозависимая система «Человек – Человечество – Природа – Космос». Главная особенность русского космизма состояла не в созерцательном отношении человека к Земле и Вселенной, а в формировании его активной позиции, поскольку

человек призван творчески преобразовывать Мир. Именно в рамках русского космизма в начале XX века зародилось понимание ответственности разума за разрешение противоречий между человеком, человечеством, природой (человек – созидатель, а не разрушитель), поэтому космистами особо подчеркивался приоритет нравственного воспитания, а совершенствование человека, по их мнению, является основной задачей педагогики [7, С.73].

Данный аспект важен, так как в русском образовании прочно углубились корни ответственного отношения к окружающей среде. Правда, понятие глобальной ответственности еще шире. Сюда входит ответственность за природу (экологическая ответственность), сохранение биосферы и ноосферы, т.е. жизни на планете во всех ее проявлениях, за решение всех глобальных проблем, созданных человеческой цивилизацией. Глобальная ответственность является способом поддержания мира (целостности общества и общественного согласия, социальной справедливости и совершенствования общественных отношений), сохранения Земли как общего Дома для всех жителей планеты, где люди – одна семья, и каждый человек должен активно участвовать

в мироустройстве. Глобальная ответственность означает нравственную установку человека, основанную на глубоком понимании смысла и последствий своей деятельности на планете [5, С. 350].

В системе образования остро стоят задачи: добиться появления глобальной ответственности у каждого человека и заставить каждую отдельно взятую личность начать сопереживать и задумываться над мировыми проблемами человечества. Варианты решения данных целей кроются в причинах появления этих трудностей взаимоотношений с природой. Главные причины возникновения глобальной экологической проблемы кроются в духовной культуре, состоянии мировоззрения личности. Именно мировоззрение определяет характер отношений человека к окружающему миру. Поразивший общество духовный кризис обуславливает необходимость дальнейшего исследования проблемы экологизации мировоззрения человека с целью наполнения его новым ценностно-смысловым содержанием. Экологизация мировоззрения предполагает проникновение в сознание человека экологических идей, понятий, стратегий и технологий взаимодействия с природой [11, С. 179].

В последнее время очень многие ученые затрагивают вопросы глобальных проблем, но у людей зачастую формируется некая резистентность по отношению к ним, им кажется, что эти вопросы их не касаются, что они где-то далеко. Это сподвигло автора данного исследования изучить отношение людей к глобальным проблемам и вывить уровень их ответственности за последствия хозяйственной деятельности человека. Степень актуальности исследуемого вопроса обусловлена необходимостью «вращения» ответственного отношения и поведения людей, начиная со школьного возраста, к окружающей среде, её богатствам.

Основной метод исследования – это опрос респондентов в возрасте от 0 до 60 лет, а вспомогательные методы – анализ информационных источников, статистическая обработка данных и т.д. Базой исследования послужили ответы 122 респондентов.

Анкета была составлена автором исследования и содержала следующие вопросы: предлагалось указать свой пол и возраст, выбрать какие глобальные проблемы человечества знают респонденты, ответить чувствуют ли они, что указанные проблемы каким-то образом их затрагивают, считают ли они, что они могут повлиять на данные проблемы и на решение глобальных проблем, высказать свое мнение о том, что может повлиять на решение данных проблем, а также как можно сформировать глобальную ответственность людей за последствия глобальных проблем.

В данном исследовании приняли участие 122 человека (Рис. 1), из которых 79 человек (65%) женского пола, 43 – мужчины (35% соответственно от общего количества).

ПОЛ РЕСПОНДЕНТОВ ОПРОСА

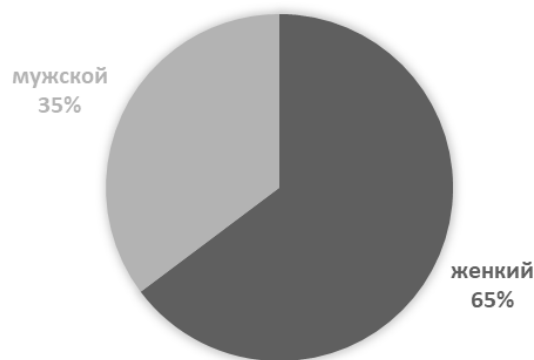


Рис. 1. Пол респондентов исследования

Опрос проводился в образовательных учреждениях города Ярославля, поэтому возраст респондентов варьируется от 11 до 60 лет (Рис. 2). Наибольший процент опрошенных в исследовании людей представляют собой школьники и студенты – 78% (95 человек), оставшиеся 22% представлены педагогическими сотрудниками.

Возраст респондентов

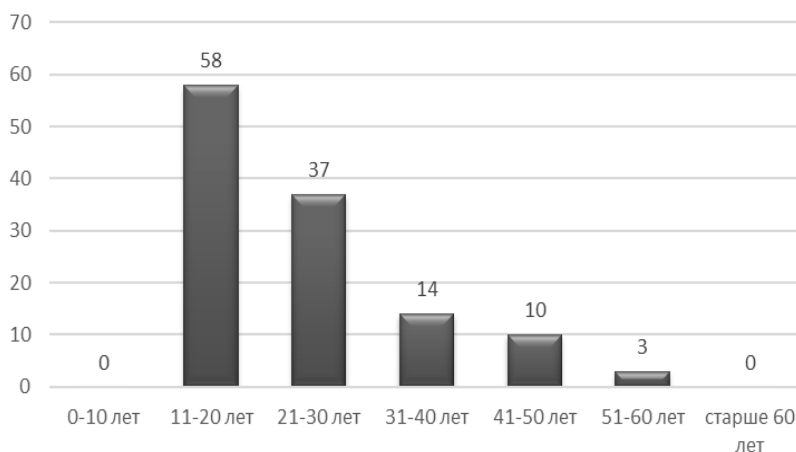


Рис. 2. Возраст респондентов опроса

Выбор такой аудитории был обусловлен целью исследования – оценить осведомленность учащихся школ и высших учебных заведений о глобальных проблемах человечества, а также выраженность их ответственности перед ними. Естественным было предположить, что главным источником информации об этом вопросе для обучающихся являются представители педагогических профессий, но для этого и они должны быть осведомлены о глобальных проблемах. В результате гипотезу исследования можно сформулировать следующим образом – обучающиеся и сотрудники образовательных учреждений должны быть осведомлены о глобальных проблемах человечества и, как следствие, принимать на себя ответственность за состояние окружающей среды и последствия хозяйственной деятельности человека в мировых масштабах.

И данная гипотеза была подтверждена результатами анкетирования, которые показали, что нет ни одного респондента из опрошенных, который бы не знал о существовании хотя бы одной мировой проблемы, касающейся взаимоотношений человека с окружающей средой (Рис. 3, см стр. 11).

Наибольшее количество респондентов осведомлено о катастрофическом загрязнении окружающей среды (95% опрошенных). Порядка 76% людей, принимающих участие в опросе, показали, что они знают о существовании демографических проблем и проблем предотвращения войн и вооруженных конфликтов. 72% опрошенных знакома проблема глобального потепления (или наличия парникового эффекта). Около 70% знают про дефицит чистых водных ресурсов. 64% респондента признают проблему истощения природных ресурсов.

58% респондентов знакома проблема предотвращения распространения заболеваний. Про озонные дыры догадываются 57%. Проблема обеспечения человечества ресурсами была отмечена 43% опрошенных. Около 40% из принимающих в опросе людей знают про продовольственную проблему в мире и проблемах преодоления отсталости

стран и использования ресурсов Мирового океана. 36% респондентов знакома энергетическая проблема. И только 32% опрошенных осведомлены о снижении биоразнообразия.

Среди респондентов 83% признают, что лично на себе ощущают последствия глобальных проблем, перечисленных выше, и лишь 17% – не замечают этого воздействия (Рис. 4).

ЛИЧНОЕ ОЩУЩЕНИЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ РЕСПОНДЕНТАМИ

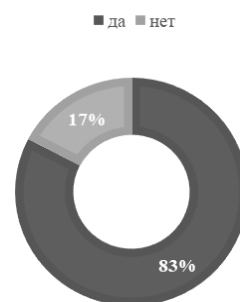


Рис. 3. Личное ощущение глобальных проблем респондентами

На вопрос о возможности лично повлиять на глобальные проблемы более половины (61%) опрошенных ответили утвердительно, то есть они считают, что могут изменить степень негативного влияния человечества на окружающую среду. 39% респондентов скептически относятся к такой возможности, ответив отрицательно (Рис.5). Видимо, они не видят путей решения глобальных проблем или возможности для личного вклада в изменение вещей в лучшую сторону.

И при этом, все респонденты в следующем вопросе отдали свои голоса за возможные пути решения глобальных проблем. Такое положение вещей говорит, скорей всего, о несформированности ответственного отношения к серьезным вопросам.

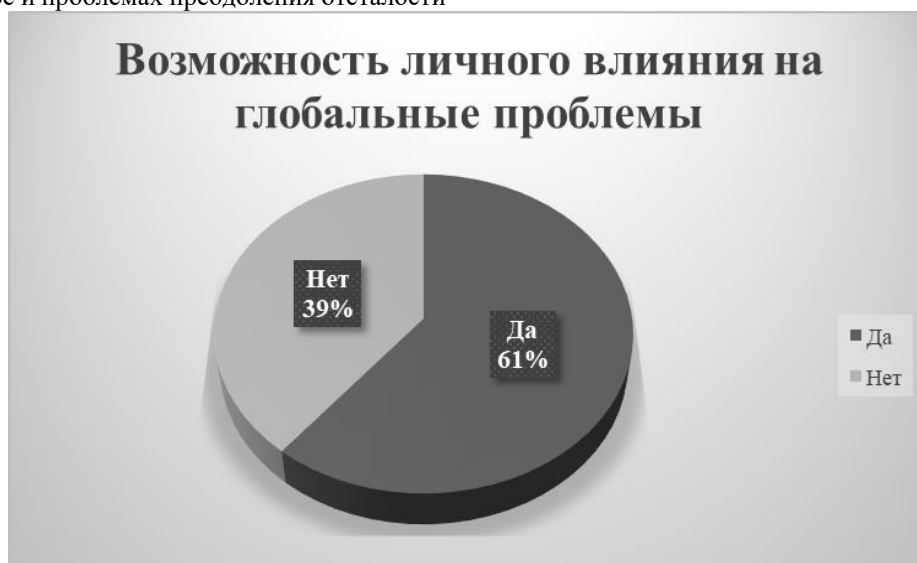


Рис. 4. Возможность личного влияния на глобальные проблемы

Осведомленность респондентов о
глобальных проблемах

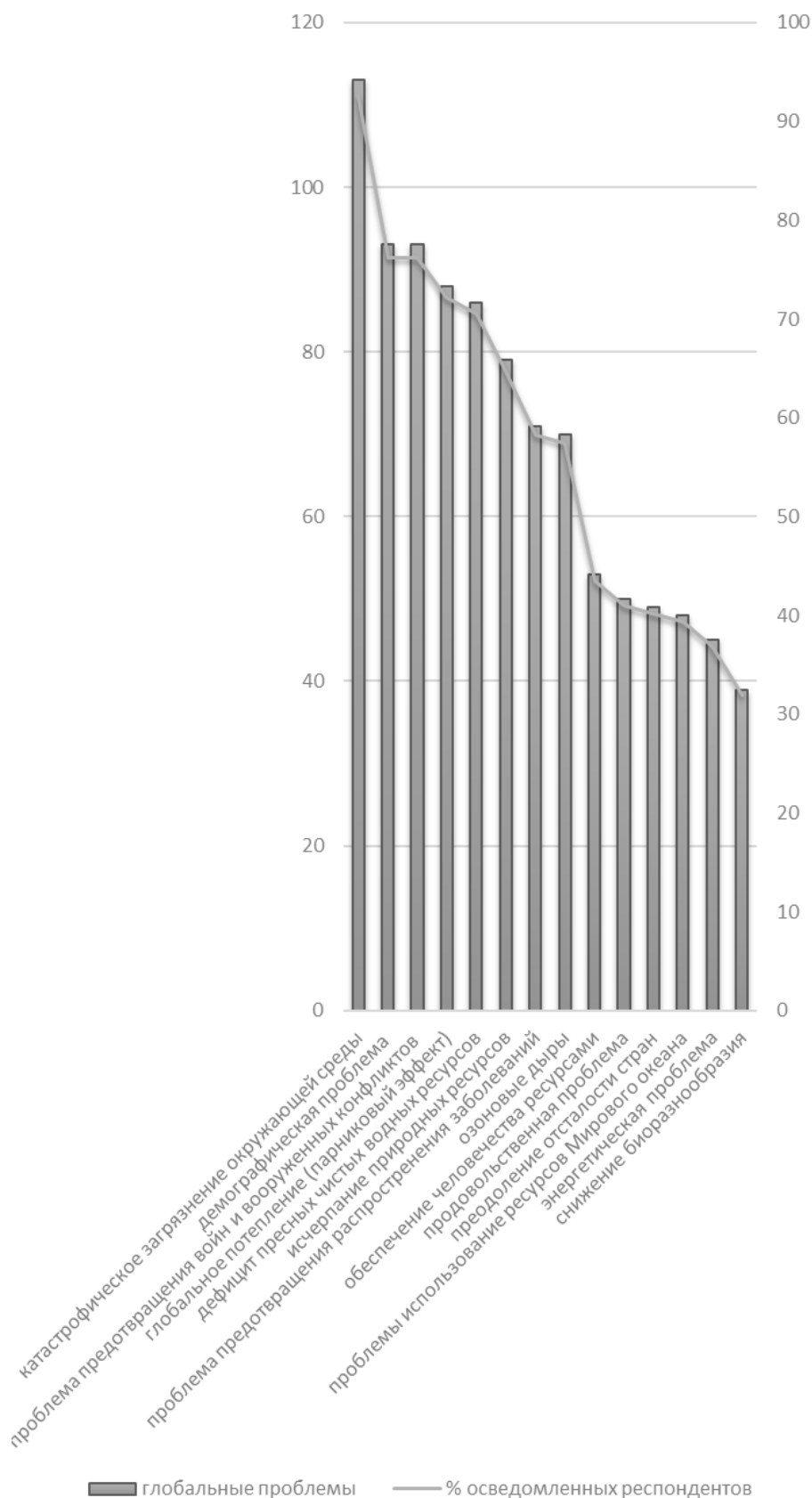


Рис. 5. Результаты осведомленности респондентов о глобальных проблемах человечества

Возможные пути решения глобальных проблем

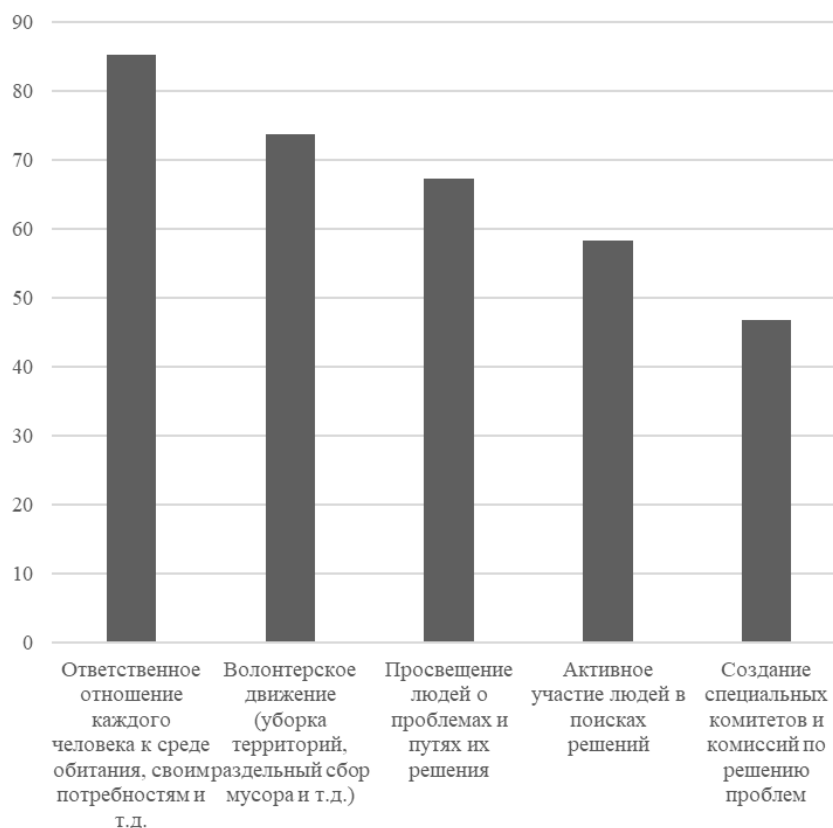


Рис. 6. Возможные пути решения глобальных проблем

По результатам опроса о возможных направлениях решения глобальных проблем голоса респондентов распределились следующим образом:

1) 85% опрошенных считают эффективным вариант «ответственное отношение каждого человека к среде обитания, своим потребностям и т.д.». И это лишний раз подтверждает и актуальность выбранной нами темы исследования, и значимость данного пути;

2) 74% проголосовали за «волонтерское движение» (уборка территорий, раздельный сбор мусора и т.д.). К счастью, в последнее время в нашей стране этому направлению уделяется огромное внимание: создаются возможности для волонтерства, меры государственной поддержки людей, участвующих в этом виде социально-одобряемой деятельности и т.д.;

3) 67% респондентов отдали свои голоса за «просвещение людей о проблемах и путях их решения». Такой высокий процент подтверждает значимость данного варианта, а в условиях ответов по предыдущему вопросу, где 39% людей не считают возможным влиять на глобальные проблемы, становится очевидным, что существующего осведомления масс народа недостаточно для практического применения этих знаний;

4) 58% опрошенных признают, что одним из наиболее эффективных путей решения глобальных

вопросов является «активное участие людей в поисках решений». И этот процент очень близок к проценту людей, которые считают возможным повлиять на ситуацию в позитивном ключе (61%). Здесь явно прослеживается корреляционная взаимосвязь;

5) менее половины респондентов (47%) выбирают вариант «создание специальных комитетов и комиссий по решению проблем».

Такое положение вещей не может не радовать: это значит, что обучающиеся (а их, напомним, было 78% от всех респондентов) все-таки выбирают «ответственное отношение каждого человека к среде обитания». Как же сформировать его? На этот вопрос люди, принимающие участие в опросе, ответили следующим образом (Рис. 7):

1. 78% респондентов считают, что ответственное отношение к среде обитания можно сформировать в семье;

2. 69% признают, что глобальная ответственность впитывается при просветительской деятельности в образовательных учреждениях (через подробное объяснение причин возникновения глобальных проблем);

3. 66% опрошенных проголосовали за то, что для формирования ответственного отношения к столь серьезным вопросам необходимо наличие законодательной базы (штрафов за нарушения экологических норм и правил);

4. 65% респондентов считают, что «проектная и инновационная деятельность в школах, вузах, СПО и НИИ по поиску решения глобальных проблем человечества» – эффективная мера, поэтому стоит внедрять её и использовать на практике;

5. 62% уверены, что «активная пропаганда в средствах массовой информации» поможет сформировать глобальную ответственность за неблагоприятные последствия мировых проблем;

6. 53% посчитали, что «активное привлечение к волонтерской деятельности» также способно развить ответственность людей не только за свое поведение и деятельность, но и за общечеловеческие проявления;

7. 2% респондентов ответили, что глобальную ответственность невозможно сформировать, так как это личное дело каждого. К счастью, этот процент очень мал.

Пути формирования глобальной ответственности людей за последствия глобальных проблем



Рис. 7. Результаты опроса населения о путях формирования глобальной ответственности людей за последствия глобальных проблем

Таким образом, можно увидеть, что большая часть респондентов считают, что просвещение и активная экологическая составляющая деятельности могут существенным образом изменить положение в лучшую сторону. Это подтверждает выводы и других исследователей, которые также пришли к заключению, что происходящие в мире природно-техногенные и антропогенные катаклизмы приводят к тому, что в общественном и научном сознании сформировалось устойчивое убеждение, что никакие технические новшества не могут улучшить состояние природы, если общество, государство и сами люди не будут сознательно стремиться соблюдать экологические требования и принимать деятельное участие в практическом разрешении проблем экологической направленности [13, С. 200].

Как этого добиться, если практика показывает, что отечественная система образования значительно отстала от мирового сообщества в обеспечении граждан разного возраста знаниями, навы-

ками и ценностными ориентациями, необходимыми для жизни в мире экологических проблем? [1, С. 49]

Возможно, выходом из сложившейся ситуации будет перенимание опыта экологизации образования в зарубежных образовательных учреждениях. Например, Евгения Ядрихинская, Малика Ашимова, Айшан Шиныбекова и Альмагуль Тастемирова считают, что для того, чтобы процесс формирования глобальной ответственности у обучающихся был эффективным, перед высшим учебным заведением должны быть поставлены следующие задачи:

1) сформировать позитивное отношение к глобальному ответственному поведению в целом и в конкретной сфере профессиональной деятельности, осознанное восприятие и принятие ответственности перед глобальными проблемами, предъявляемой обществом;

2) сформировать у будущих специалистов знания о глобальной ответственности, о сути прав и

обязанностей, ценностях, морали, нормах поведения, нравственности, допустимых и неприемлемых социальных действиях; крайне необходимо развивать у обучающихся глобальное мышление и глобальную компетентность;

3) создать условия, обеспечивающие развитие и саморазвитие личности будущего специалиста [15, С. 3].

Данные рекомендации можно смело «переносить» и на другие ступени нашей отечественной образовательной системы.

Из опыта, описанного Вероникой Боа Мансиллой и Энтони Джексоном, можно позаимствовать 4 существенных вопроса, на которые должен отвечать любой преподаватель или воспитатель, разрабатывающий экологическое содержание своих занятий:

1. Какие темы наиболее важны для преподавания?
2. Что именно учащиеся вынесут из занятия, проекта, посещения мероприятия или всего курса?
3. Что учащиеся будут делать, чтобы научиться (практический аспект)?
4. Как мы узнаем, что они добиваются прогресса? [14, С. 53]

При таком подходе будет более осознанное преподавание материала, касающегося различных вопросов глобальной ответственности учащихся. Акцентуация не только на содержании, но и на методах реального применения (воплощения) в жизни знаний и отслеживание результативности применения данных техник, в свою очередь, не может не сказаться на образовательных результатах воспитуемых, закладывающих фундамент экологической культуры личности.

Как отмечает И.М. Пушкина, идея формирования глобальной ответственности делает необходимым ориентировать образовательный процесс на подготовку молодых людей к решению глобальных проблем, на духовно-научное освоение окружающего мира, на воспитание нравственных качеств,

отвечающих императиву выживания и устойчивого развития человеческой цивилизации. Так как устойчиво и динамично развивающееся общество могут построить только современно образованные люди, способные гибко и разумно реагировать на постоянные и быстрые изменения, обладающие развитым чувством ответственности как за свою судьбу, судьбу своей страны, так и за судьбу планеты [7, С. 71].

В заключении хотелось бы отметить, что гипотеза нашего исследования подтвердилась – учащиеся образовательных учреждений осведомлены о наличии глобальных проблем человечества. Цель данной работы также достигнута – удалось оценить степень осведомленности респондентов о мировых проблемах и их личную заинтересованность в возможных путях развития глобальной ответственности за общемировую деятельность человечества. В качестве дальнейших перспектив исследования данного вопроса автор намерен изучить педагогические возможности всестороннего воспитания глобальной ответственности обучающихся в школах и вузах средствами образовательной системы России. Тем более, что ряд отечественных авторов (например, И.С. Сеницын [9], С.Е. Купцов [6] и др.) уже разрабатывают похожие вопросы.

Подводя итоги исследования, наиболее эффективными направлениями для развития ответственности учащихся за глобальные проблемы человечества представляются следующие:

1. Экологическое образование и просвещение преподавательского состава.
2. Планирование и организация экологического образования обучающихся.
3. Создание позитивного отношения к глобальному ответственному поведению в целом, в том числе через средства массовой информации и социальные сети.
4. Семейное воспитание ответственного отношения к окружающей среде.
5. Активное распространение волонтерской деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бекетова, Е.Н. Анализ проблем современного экологического образования / Е.Н. Бекетова. – Текст : электронный // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 6. – С. 49-53. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-problem-sovremennogo-ekologicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.11.2024).
2. Бердяев, Н.А. О назначении человека : сборник / Н.А. Бердяев ; авт. вступ. ст. П.П. Гайденко ; примеч. Р.К. Медведевой. – Москва : Республика, 1993. – 382 с. – Текст : непосредственный.
3. Вентцель, К.Н. Этика и педагогика творческой личности: (проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания). В 2 т. / К.Н. Вентцель. – Москва : Книгоиздательство К.И. Тихомирова, 1911-1912. – Текст : непосредственный.
4. Вернадский, В.И. Философские мысли натуралиста : сборник : к 125-летию со дня рождения / В.И. Вернадский ; предисл. А.Л. Яншина [и др.] ; примеч. И.И. Мочалова, К.П. Флоренского ; АН СССР. – Москва : Наука, 1988. – 519 с. – Текст : непосредственный.
5. Водопьянов, П.А. Социология : энциклопедия / П.А. Водопьянов ; сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко [и др.]. – Минск : Книжный дом, 2003. – 1312 с. – Текст : непосредственный.
6. Купцов, С.Е. Содержательные и методические основы изучения глобальных проблем человечества в рамках учебного предмета «география» на основе потенциала урочной и внеурочной деятельности / С.Е. Купцов, И.С. Сеницын. – Текст : электронный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология.

Социокинетика. – 2020. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhatelnye-i-metodicheskie-osnovy-izucheniya-globalnyh-problem-chelovechestva-v-ramkah-uchebnogo-predmeta-geografiya-na-osnove> (дата обращения: 30.10.2024).

7. Особенности организации учебной деятельности по теме «Глобальные проблемы человечества» / И.С. Сеницын, Т.И. Барабанова, Т.Г. Иванова, А.А. Арефьева. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-uchebnoy-deyatelnosti-po-teme-globalnye-problemy-chelovechestva> (дата обращения: 30.10.2024).

8. Пушкина, И.М. Проблема формирования глобальной ответственности у современной молодежи / И.М. Пушкина. – Текст : электронный // Научные итоги года: достижения, проекты, гипотезы. – 2013. – № 3. – С. 71-76. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-globalnoy-otvetstvennosti-u-sovremennoy-molodezhi> (дата обращения: 07.11.2024).

9. Рерих, Н.К. Избранное / Н.К. Рерих ; сост. П.Я. Межиньш. – Рига : О-во друзей кн. Латвии, 1990. – 44 с. – Текст : непосредственный.

10. Соловьев, В.С. Собрание сочинений Владимира Сергеевича Соловьева. Т. 1-9 / В.С. Соловьев ; предисл.: М. Соловьев. – Санкт-Петербург : Общественная польза, 1901-1907. – Текст : непосредственный.

11. Тарасенко, Н.Г. Проблема формирования экологического мировоззрения личности в современном образовательном процессе / Н.Г. Тарасенко. – Текст : электронный // ИСОМ. – 2013. – № 3. – С. 179-183. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-ekologicheskogo-mirovozzreniya-lichnosti-v-sovremennom-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 10.11.2024).

12. Циолковский, К.Э. Будущее земли и человечества / К.Э. Циолковский. – Калуга : Автор. тип. Кал. губ. сов. нар. хоз., 1928. – 77 с. – Текст : непосредственный.

13. Ярулов, А.А. Экологически ориентированное воспитание личности / А.А. Ярулов. – Текст : непосредственный // Развитие личности. – 2017. – № 2. – С. 199-210.

14. Mansilla, V.B. Educating for Global Competence : Preparing Our Youth to Engage the World / V.B. Mansilla, A. Jackson. – URL: https://www.academia.edu/37273693/Boix_Mansilla_Jackson (дата обращения 07.11.2024). – Text : electronic.

15. Model of global responsibility formation among students / E. Yadrikhinskaya, M. Ashimova, A. Shynybekova, A. Tastemirova. – Text : electronic // Euro-Asian Law Congress 2021 : SHS Web of Conferences. – 2022. – № 134. – URL: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213400104> (date of request: 25.12.2024).

REFERENCES

1. Beketova, E.N. (2011), “Analysis of the problems of modern environmental education”, *Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences* [online], no. 6, pp. 49-53, available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-problem-sovremennogo-ekologicheskogo-obrazovaniya> [Accessed 10.11.2024]. (in Russian)
2. Berdyaev, N.A. (1993), *On the appointment of man: collection*, Author introduction by P.P. Gaidenko and note by R.K. Medvedeva, Moscow: Republic, 382 p. (in Russian)
3. Wentzel, K.N. (1911-1912), *Ethics and pedagogy of creative personality: (problems of morality and upbringing in the light of the theory of free harmonious development of life and consciousness)*. In 2 volumes, Moscow: K. I. Tikhomirov Book Publishing House. (in Russian)
4. Vernadsky, V.I. (1988), *Philosophical Thoughts of a Naturalist: on the 125th anniversary of his birth*, Preface by A.L. Yanshin [et al.], Notes by I.I. Mochalov and K.P. Florensky, Moscow : Science, 519 p. (in Russian)
5. Vodopyanov, P.A. (2003), *Sociology: Encyclopedia*, Comp. A.A. Gritsanov, V.L. Abushchenko [et al.], Minsk: Book House, 1312 p. (in Russian)
6. Kuptsov, S.E. and Sinitsyn, I.S. (2020), “Substantive and methodological foundations for studying global problems of humanity in the framework of the academic subject “geography” based on the potential of regular and extracurricular activities”, *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics* [online], no. 3, available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhatelnye-i-metodicheskie-osnovy-izucheniya-globalnyh-problem-chelovechestva-v-ramkah-uchebnogo-predmeta-geografiya-na-osnove> [Accessed 10.11.2024]. (in Russian)
7. Sinitsyn, I.S., Barabanova, T.I., Ivanova, T.G. and Arefyeva, A.A. (2016), “Features of the organization of educational activities on the topic “Global problems of mankind”, *Yaroslavl Pedagogical Bulletin* [online], no. 6, available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-uchebnoy-deyatelnosti-po-teme-globalnye-problemy-chelovechestva> [Accessed 30.11.2024]. (in Russian)
8. Pushkina, I.M. (2013), “The problem of global responsibility formation among modern youth”, *Scientific results of the year: achievements, projects, hypotheses* [online], no. 3, pp. 71-76, available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-globalnoy-otvetstvennosti-u-sovremennoy-molodezhi> [Accessed 07.11.2024]. (in Russian)
9. Roerich, N.K. and in Mezhins, P.Ya. (ed.) (1990), *Selected Works*, Riga: the book about Latvia, 44 p. (in Russian)
10. Solovyov, V.S., In Solovyov M. (preface) (1901-1907), *Collection of Works of Vladimir Sergeevich Solovyov*, vol. 1-9, St. Petersburg: Public Benefit. (in Russian)
11. Tarasenko, N.G. (2013), “The problem of forming an ecological worldview of a personality in the modern educational process”, *ISOM* [online], no. 3, pp. 179-183, available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-ekologicheskogo-mirovozzreniya-lichnosti-v-sovremennom-obrazovatelnom-protsesse> [Accessed 10.11.2024]. (in Russian)
12. Циолковский, К.Э. (1928), *Будущее земли и человечества*, Калуга: Автор. тип. Кал. губ. сов. нар. хоз., 77 p. (in Russian)

13. Yarulov, A.A. (2017), "Environmentally oriented personality education", *Personality development*, no. 2, pp. 199-210. (in Russian)
14. Mansilla, V.B. and Jackson, A. (2018), *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*, available from: https://www.academia.edu/37273693/Boix_Mansilla_Jackson [Accessed 07.11.2024].
15. Yadrikhinskaya, E., Ashimova, M., Shynybekova, A. and Tastemirova, A. (2022), "Model of global responsibility formation among students", *Euro-Asian Law Congress 2021: SHS Web of Conferences*, no. 134, available from: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213400104> [Accessed 25.12.2024].

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

М.В. Брагина, кандидат географических наук, доцент кафедры физической географии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия, e-mail: maryavalerievna@gmail.com, ORCID: 0009-0007-6929-6312.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

M.V. Bragina, Ph. D. in Geographical Sciences, Associate Professor, Department of Physical Geography, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, e-mail: maryavalerievna@gmail.com, ORCID: 0009-0007-6929-6312.

УДК 372.881.111.22

DOI: 10.52772/25420291_2024_4_16

Маргарита Викторовна Булыгина
г. Шадринск

Национально-культурная специфика в процессе обучения иностранному языку (на примере обучения немецкому языку)

Произошедшая в отечественном образовании смена парадигмы иноязычного образования ориентирует на соизучение языков и культур, что в свою очередь требует включения в содержание образования знания национально-культурной специфики страны изучаемого языка. В статье анализируется репрезентативность национально-культурной специфики немецкоязычных стран в современных УМК по немецкому языку для основного общего образования и поднимается проблема усвоения современными школьниками обозначенной специфики. В связи с этим предлагается методико-педагогическое направление решения поставленной проблемы, представленное методической схемой обучения. Описываемая методическая схема основывается на ведущих в современной методике обучения иностранным языкам подходах и принципах обучения, содержит формы и актуальные сегодня методы работы. Национально-культурная специфика рассматривается в статье как основа для формирования других социально- и государственно-значимых качеств личности подрастающего поколения.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, национально-культурная специфика, немецкий язык, культура немецкоязычных стран, методическая схема обучения.

Margarita Viktorovna Bulygina
Shadrinsk

National and cultural specifics in learning a foreign language (on the example of learning German)

The paradigm in foreign language education focuses on the co-study of languages and cultures requiring national and cultural specifics of the country. The article analyzes the representativeness of the national and cultural specifics of German-speaking countries in modern German language learning kits for basic general education and raises the problem of assimilation by modern schoolchildren of the designated specifics. The paper presents a methodological training scheme based on modern methods of teaching foreign languages, contains forms and methods of work that are relevant today. The national and cultural specificity is considered as the basis for the formation of other socially and state-significant personality qualities of the younger generation.

Keywords: teaching a foreign language, national and cultural specifics, German language, culture of German-speaking countries, methodical scheme of education.

Введение. В привычном для отечественной системы образования учебном предмете «Иностранный язык» находят сегодня новый воспитательно-образовательный потенциал, который наряду с традиционным для предмета формированием иноязычной коммуникативной компетенции, как способности и готовности к общению на иностранном языке, ориентируется на соизучение языка и культуры. Смена социокультурного кон-

текста иноязычного образования привела к повышению аксиологичности предмета не только в аспекте общей образованности, но и самообразовательной функции и, как следствие – росту профессиональной значимости и конкурентоспособности на рынке труда.

На современном этапе развития иноязычного образования к традиционным целевым установкам обучения иностранному языку в школе добавляются:

– включение школьников в «диалог культур»;
– освоение универсальных учебных действий;
– формирование и развитие функциональной грамотности с использованием средств иностранного языка [3; 4; 15; 17].

Расширение социально-воспитательных функций иноязычного образования приводит к все большему использованию его для формирования российской гражданской идентичности [5; 8].

Вышеперечисленные направления реализации потенциала иноязычного образования не возможны без знания национально-культурной специфики изучаемого языка, так как именно такие знания составляют основу реализации обозначенных ранее целевых установок, что и составляет **актуальность исследуемой проблемы.**

Научная новизна заключается в обосновании необходимости изучения национально-культурной специфики немецкоязычных стран (на примере Германии и Австрии) в процессе изучения немецкого языка в массовой школе и выявлении путей ее результативного усвоения.

Практическая значимость заключается в описании апробированной методической схемы обучения немецкому языку, ориентированной на изучение национально-культурной специфики немецкоязычных стран (Германия и Австрия), для экстраполяции в массовую отечественную школу.

Цель исследования: выявить репрезентативность социально-культурной специфики немецкоязычных стран (Германии и Австрии) в действующих учебно-методических комплексах по немецкому языку для средней ступени ООО и, с учетом выявленного уровня знаний, практически проверить методическую схему работы по повышению знаниевой составляющей национально-культурной специфики немецкоязычных стран.

Цель исследования определила следующие задачи:

1. Выявить репрезентативность национально-культурной специфики немецкоязычных стран в действующих учебно-методических комплексах (УМК) по немецкому языку для средней ступени ООО, как составляющего компонента в содержании образования в изучении немецкого языка.

2. Выяснить уровень владения обучаемыми 9 класса массовой школы социально-культурной спецификой немецкоязычных стран.

3. Описать апробированную методическую схему работы над повышением знаниевой составляющей относительно национально-культурной специфики немецкоязычных стран.

4. Показать перспективность применения знаний национально-культурной специфики для формирования других социально-значимых качеств личности обучаемого.

Увеличение интенсивности межъязыковых и межкультурных контактов придало стимул росту исследований в области национально-культурной специфики стран, языки которых изучаются. Зна-

чительный вклад внесли лингвисты, психолингвисты и социальные психологи, сфокусировавшие внимание на особенностях процесса общения представителей разных культур. Они пришли к выводу, что национально-культурная специфика «... лингвокультурных общностей влияет на процесс общения, несомненно, сказывается на результатах и эффективности на речевом и неречевом уровнях» [14, С. 3.]. Коллективом авторов в составе А.А. Леонтьева, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова была обозначена система факторов из которых складывается национально-культурная специфика речевого общения. К ней ученые отнесли:

– культурные традиции народа, реализуемые в этикетных и стереотипных ситуациях общения, нормах и запретах;

– общение на уровне социальных групп;

– протекающие при различных видах деятельности психические процессы;

– факторы, связанные с тезаурусом (семантическим словарем) народа;

– и, наконец, факторы, определяемые спецификой языка [14, С. 9-10.].

Последовавшие исследования добавили в этот список условия природной среды обитания (географические регионы, погодные условия и т.д.), материальную культуру, опыт и практику предыдущих поколений.

Исследованию национально-культурной специфики уделялось внимание на разных уровнях и в различных аспектах: общей спецификой коммуникации занимались Г.Д. Грачев, В.В. Красных, В.Г. Крысько, З.Д. Попова, Ю.А. Сорокин, И.А. Стернин, Е.Ф. Тарасов и другие. Теоретические обоснования национально-культурной своеобразия языков представлены в трудах Н.Д. Арутюнова, В.В. Воробьева, В.Г. Гака, Ю.Н. Караулова, А.А. Киприяновой, Л.В. Лукиной, Е.А. Маклаковой, Б.А. Серебренникова, В.Н. Телия, С.Г. Терминасовой, А.А. Уфимцевой и многих других. Существуют более узкие исследования, например, национально-культурной специфики политического дискурса [19] или лингвокультурологической ценности образной лексики отдельного взятого национального языка [20].

В практике преподавания языков национально-культурная специфика закрепились с распространением изучения русского языка как иностранного. В методику обучения вошел термин «национальная ориентация» (1960-е гг.), оформилась «методика национально-языковой ориентации Н.В. Вагнер» (1990-е гг.) и, наконец, сложился национально-ориентированный подход к обучению (начало XX в.), предполагавший «учет родного языка учащихся или опора на него, учет родной культуры учащихся и опора на нее, учет национальной психологии учащихся и национальных лингводидактических традиций» [13, С. 30]. В педагогической науке закрепились принцип национальной обусловленности обучения.

В иноязычном образовании традиционно использовались материалы страноведческого содержания, при этом обязательно включался национально-культурный компонент, чаще относившийся к семантике. Но со временем учителя-практики все больше ориентировались на культурологическую направленность в обучении [11]. Вошедшая в практику обучения иностранным языкам национально-ориентированная методика основывалась на «сопоставлении сходных и несовпадающих явлений в двух языках (родном и изучаемом)», ее методическая ценность виделась в «повышении эффективности преподавания и увеличении объема изучаемого материала за счет использования межъязыкового сходства и снижения влияния интерференции» [1, С. 158].

Новая онтология современного иноязычного образования определяется межкультурной парадигмой, принципами многозначности и поликультурности, социальной и академической мобильностью обучаемых, ориентацией на практическое использование иностранного языка в международном сотрудничестве, мультилингвальный контекст, постнациональную реальность и лингвокультурную самоидентификацию личности [4; 7], [15; 17; 18]. Знание национально-культурной специфики играет в обозначенных процессах важную роль, исходя из научно доказанного положения, что «окружающая действительность отражается в нашем сознании, проявляется в речи. Языковая картина мира человека формируется на основании определенных знаний и представлений, и для коммуникации наиболее важными оказываются представления не индивидуальные, а общественные, то есть выработанные обществом в результате практик на протяжении столетий» [19, С. 99].

Исследовательская часть.

Методы исследования национально-культурной специфики в процессе обучения иностранному языку базируются на общенаучных методологических подходах, а именно: культурологическом, аксиологическом и системном, которые позволяют комплексно рассмотреть эффективность преподавания и изучения национально-культурной специфики немецкоязычных стран в отечественной массовой школе. Ведущим подходом в исследовании выступает культурологический подход, позволяющий рассмотреть педагогический аспект через призму базовых культурологических понятий (культура, культурные образцы, культурные особенности, культурная специфика, нормы, ценности и т.д.). Обозначенный подход особенно актуален для языкового образования, в силу того, что язык является важным проявлением культуры народа, а образование воспринимается важной частью социальной культуры общества. Использование общенаучных методов – критического анализа и синтеза – обусловлены логикой исследования. К частнонаучным методам относится культурно-лингвистический анализ учебных материалов, представленных в учебно-методических комплексах (УМК).

Базу исследования составили, с одной стороны, анализ учебно-методических комплектов «Немецкий язык» для 8-9 классов авторов И.Л. Бим и Л.В. Садовой (2010-2020 гг. издания) на репрезентативность национально-культурной специфики таких стран как Германия и Австрия, с другой стороны, результативность серии занятий по немецкому языку с целевой установкой на повышение уровня знаний представленной в УМК национально-культурной специфики немецкоязычных стран. Базой проведения практических занятий явилась МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №2» г. Шадринска. Занятия с вышеуказанной целевой установкой были разработаны для обучающихся средней ступени ОО (9 класс) и проводились в рамках тематики учебной программы по немецкому языку.

Как уже было отмечено выше, современной ключевой задачей в обучении немецкому языку является соизучение родного языка обучаемого (в нашем случае – русского языка) и немецкого языка. В соответствии с современными нормативными педагогико-методическими документами соизучение должно быть реализовано через комплексное изучение немецкого языка, культуры, истории немецкоговорящих стран (Германии и Австрии), их традиций и реалий. В процессе освоения немецкого языка и немецкоязычной культуры учитель оказывает содействие обучающимся в понимании роли немецкого языка и народов на нем говорящих в общемировой культуре, путем обучения анализу и сравнению включает школьников в межкультурный диалог. Итогом такого обучения должно стать формирование толерантного сознания и поведения в поликультурном мире, способность обучающегося к собственному культуротворчеству на основе усвоенных образцов иных культур.

Первым шагом к формированию такой сложной компетенции становится знание национально-культурной специфики немецкого языка. В узком смысле национально-культурная специфика понимается как «полное или частичное несовпадение тех или иных компонентов значения вербального знака, обусловленное особенностями восприятия окружающей действительности той или иной лингвокультурной общности» [10, С. 129]. В лингвокультурологии термин используется с семантическим расширением: приверженность определенным культурным ценностям, традициям и обычаям, ориентация на специфические механизмы принятия решений, а также соблюдение определенных правил поведения, глубоко укорененных в национальной культуре [12].

Исходя из требований Программы и ФГОС обучающиеся на этапе ОО (8-9 класс) должны обладать ясным пониманием национально-культурного наследия страны, чей язык они изучают, и уметь истолковывать различные аспекты иноязычной культуры в контексте своей собственной культуры.

Анализ УМК по немецкому языку авторов И.Л. Бим и Л.В. Садовой (2010-2020 гг. издания)

за 8 и 9 классы показал наличие в содержании образования следующий национально-культурной специфики:

в страноведческом аспекте представлены:

– географическое положение ФРГ, страноведческие реалии Германии; достопримечательности отдельных городов (столица Баварии Мюнхен, столица ФРГ Берлин), реки Германии с акцентом на романтическую долину Рейна (8 кл.). Предоставляемая информация интегрируется с совершенствованием умения работать с картой Германии (задание по нахождению географических объектов, федеральных земель, крупных городов и т.д.) (9 кл.);

– ведущие немецкие промышленные предприятия и концерны, процесс роботизации в немецкой промышленности (9 кл.).

В социальном аспекте представлены:

– возможности и особенности отдыха молодежи и подростков в Австрии и Германии, особенности школьной системы образования в ФРГ (типы школ, система оценивания, набор школьных предметов) (8 кл.); особенности жизни и проблем молодежи в Германии (9 кл.)

– актуальная молодежная тематика: свободное время (возможности времяпрепровождения, что читают немецкие школьники) (9 кл.); выбор профессии (выбор учебного заведения для продолжения образования, выбор профессии, положение молодежи в современном обществе, морально-нравственные проблемы поведения) (9 кл.);

– средства массовой информации в Германии и их роль в обществе (9 кл.);

– чтение и читательские предпочтения у разных возрастных групп немецкого общества (9 кл.).

В разряде бытовых/национальных особенностей представлены:

– особенности поведения на вокзалах Германии (8 кл.);

– евро, как основная валюта Германии, Австрии и ЕС (8 кл.);

– каталоги ведущих немецких издательств печатной продукции (9 кл.);

– телефон доверия для молодых людей в Германии (9 кл.);

– деятельность центров досуга в Германии (9 кл.);

– статистические данные по результатам анкетирования, касающиеся общих жизненных вопросов и жизненных приоритетов (9 кл.);

– популярные у немецкой молодежи профессии (9 кл.);

– система профессионального образования в Германии (9 кл.);

– кумиры немецкой молодежи (9 кл.);

– программы немецкого телевидения (9 кл.);

– школьная газета в Германии (9 кл.).

В лингвистический аспект включены:

– речевой этикет при совершении покупок, заказе еды в кафе и ресторане (8 кл.); анализ прочитанного художественного произведения и выражение собственного мнения о прочитанном (9 кл.);

– слова-реалии, отражающие особенности быта, системы образования, телевидения, профессии и т.д. (8-9 кл.);

– аутентичные газетные объявления о поиске работы, статьи из популярных немецких и австрийских газет и журналов для ознакомительного чтения (9 кл.);

– отрывки из произведения Г.А. Бюргера «Abenteuer des Freiherrn von Münchhausen», информация о Б. Брехте и отрывки из его произведения «Geschichten von Herrn Keuner» (8 кл.); общее знакомство с немецкой классикой в произведениях И.Ф. Гете, Г. Гейне, Ф. Шиллер (9 кл.).

В литературном аспекте привлекает внимание книга для чтения (авторы И.Л. Бим, Е.В. Игнатова. Немецкий язык. Книга для чтения. В 3 частях. 7-9 классы. Москва, Изд-во: Просвещение, 2021 г. выпуска), содержание которой представляет разные литературные жанры: народные сказки, легенды, предания, рассказы, истории, анекдоты, небылицы, отрывки из романов для подростков, и т.д. Особое внимание с точки зрения выбранного исследования привлекают изложенные в книге для чтения шванки (нем. Schwank – от средневерхнемецкого «swanck» в переводе «веселая идея»), типично немецкие небольшие юмористические рассказы в прозе или стихах, сатирического или назидательного характера, высмеивающие человеческие слабости и социальные пороки.

В методическом аспекте широко представлена проектная методика: как краткосрочные проекты по вышеперечисленной тематике (8-9 кл.), так и долгосрочный проект, например, по составлению разговорника немецкого языка (8 кл.).

В целом анализируемые УМК дают учителю большие возможности по организации проектной деятельности как на уроках, так и во время проведения внеклассных мероприятий. Опираясь на принципы опоры на родной язык и культуру, личности представления полученных результатов, индивидуальный и групповой подход в реализации, проекты направлены на познание культурных особенностей стран изучаемого языка путем поиска и систематизации необходимой информации, а также сравнения особенностей родной и иноязычной культуры.

Реализация принципа наглядности обучения происходит в описываемых УМК при помощи схем, графиков, таблиц, географических карт, иллюстрирующих текстовую информацию страноведческого, лингвистического, социального и т.д. характера. Авторы учебников использовали фотографии достопримечательностей городов Германии и Австрии, художественные иллюстрации произведений немецких писателей. Аудиоприложения являются неотъемлемым компонентом УМК для 8 и 9 классов, они представлены в формате CD и MP3 и содержат аудиозаписи текстов и диалогов для развития умений аудирования. Большая часть материалов для аудирования опирается на социокультурную и лингвострановедческую информацию о

Германии и Австрии. В аудиоприложение включено также несколько аутентичных песен с легким приятным ритмом, лингвистическим содержанием средней степени сложности. Это позволяет получить определенную осведомленность о музыкальной культуре немцев.

Таким образом, исходя из представленного перечня изучаемой на ступени ОО (8-9 кл.) текстовой и аудиовизуальной информации, можно сделать вывод о достаточной репрезентативности социально-культурной специфики немецкоговорящих стран, по крайней мере относительно ФРГ: она представлена в широком спектре от необходимых историко-географических знаний о стране изучаемого языка до фактов из повседневной жизни отдельных слоев общества (молодежи) и национальных лингвистических особенностей (слова-реалии, этикетные и разговорные выражения, элементы молодежного сленга).

Как было отмечено нами ранее, овладение немецким языком должно быть неразрывно связано с усвоением национально-культурной специфики страны изучаемого языка. Последнее необходимо для реализации так называемого «диалога культур», когда обучаемый непосредственно или опосредованно реализует межкультурную коммуникацию. В свою очередь для полноценной реализации процесса коммуникации необходимо знать, понимать и принимать культурно-национальные особенности другой нации. Процесс принятия во многом основывается на умении сопоставлять явления родной и иной культуры.

С целью определить уровень владения национально-культурной спецификой школьниками 9 класса одной из массовых школ г. Шадринска студенткой М.С. Коровиной был проведен входной лингвострановедческий тест «Deutschland im Fokus: Kultur und Geographie». Составленные по материалам учебников 7-8 классов (авторы И.Л. Бим, Л.В. Садомова) 20 вопросов теста отражали аспекты культуры, географии и истории Австрии и Германии. При разработке заданий руководствовались принципами четкости формулировок, посильности, возрастающей степени сложности, соответствием содержанию учебников, разнообразием предлагаемых вопросов (выбор одного правильного ответа, определение истинного/ложного высказывания и установление соответствия между предлагаемыми культурными объектами (например, городами и их достопримечательностями)). Расчетное время выполнения составляло 30 минут. Каждый правильный ответ оценивался в 1 балл, переводился в процентное соотношение, оценивание зависело от количества набранных баллов: 85% и выше оценивалось на «5», от 75% до 85% – «4», от 50% до 70% – «3». Обучаемые, набравшие по результату теста менее 50% оценивались неудовлетворительно. Результаты тестирования показали уровень знаний ниже заявленного в требованиях программы обучения: отсутствовали отличные оценки, всего 17% обучающихся получили оценку

«4»; 50% получили оценку «3», 33% показали неудовлетворительные знания.

Попутно были отмечены такие педагогические характеристики обучаемых, как пассивность на занятии, отсутствие осознания актуальности знания национально-культурной спецификой немецкоязычных стран, преобладание внешней мотивации в изучении немецкого языка.

Полученные данные подтвердили актуальность исследования и необходимость разработки методической схемы, нацеленной на повышение уровня знаний в области национально-культурной спецификой немецкоговорящих стран.

Основу методической схемы для повышения уровня знаний в области национально-культурной спецификой немецкоязычных стран составили ведущие в современной методике обучения иностранным языкам подходы: социокультурный подход, ориентированный на изучение языка в контексте естественной среды его носителей и предполагающий взаимодополняющее обучение языку и культуре [18] и лингвострановедческий, сконцентрированный на изучении языковых особенностей стран изучаемого языка, способствующий умению выражать свои мысли на немецком языке и таким образом лучше усваивать языковые и культурные знания. Лингвострановедческий подход путем сравнения оттеняет особенности своей национальной культуры, а также знакомит с общечеловеческими ценностями [2].

Ведущими принципами в изучении национально-культурной специфики немецкоязычных стран были выбраны:

Общенаучные:

– принцип коммуникативности, реализуемый через ситуативность, наглядность, проблемность и новизну;

– принцип построения исторического нарратива, проявляющийся в ценностном значении информации, свидетельстве информации в пользу общей теории, значении в свете последствий, раскрывающих другие факты, значении информации и необычности;

– принцип культуросообразности: ценностный смысл и ценностная значимость содержания, отсутствие искаженных культуроведческих представлений, возрастная приемлемость культуроведческого материала, наличие социокультурного комментария, сочетание традиционного и актуального [16].

Общедидактические:

– принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся,

– принцип возрастающей степени сложности.

Частнометодические:

– аутентичность учебных материалов;

– обеспечение наглядности (зрительной, текстовой, слуховой);

– ситуативно-тематическая организация обучения;

– коммуникативная и социокультурная направленность обучения.

Описываемая методическая схема реализует все известные в классической методике формы работы с обучающимися: индивидуальную, парную, групповую, фронтальную.

Ведущие методы:

– коммуникативный метод, реализующий постоянное практическое использование иностранного языка на занятии;

– лингвосоциокультурный метод как наиболее эффективный и основополагающий в реализации национально-культурной специфики. Этот метод объединяет грамматические и лексические структуры языка с социокультурным компонентом;

– интерактивный метод, дающий уникальную возможность учителю максимально разнообразить ход урока и творчески подойти к процессу обучения в целом, повысить интерес и мотивацию обучаемых к теме.

– метод проектов, выступающий ведущим в проанализированном УМК и реализующий основные сюжетно-тематические линии и методические направления, заложенные в материалах.

Приемы реализации перечисленных методов – задания коммуникативные, смыслоактуализирующие задания, задания по вербальному и невербальному общению, игровые задания, ролевые игры и т.д. Отдельно выделяются приемы работы над немецкими лексическими единицами с национально-культурной спецификой [9].

На основе вышеперечисленных научных, методических и педагогических положений студенткой М.С. Коровиной был проведен ряд фрагментов уроков для повышения знаний составляющей национально-культурной специфики Австрии и Германии у обучаемых 9 класса.

Например, фрагменты уроков на темы (по учебному пособию для общеобразовательных организаций «Немецкий язык. 9 класс» авторов И.Л. Бим, Л.В. Садовой. Москва, Изд-во: Просвещение, 2014 г. выпуска):

– «Lesen macht klug» (тексты А и В и задания к ним на с. 36-38), с целевой установкой на развитие умений извлекать информацию, касающуюся национально-культурной специфики, из текстов публицистического содержания.

Попутными задачами выступили:

– совершенствование навыков понимания прочитанного на немецком языке, умение анализировать полученную информацию и проводить сравнение на основе прочитанного (культ чтения в Германии и в России);

– стимулирование познавательного интереса обучающихся к проявлениям культуры немцев в области книг и чтения, мотивация к изучению иноязычной и родной культур, воспитание толерантного отношения к культуре стран изучаемого языка.

– «Lernst du was, dann weiß du was!» (слова и тексты на с.44-45) с целевой установкой познакомиться с различными видами чтения и расширить свой словарный запас, включая слова-реалии (der Bücherwurm, die Leserratte, der Lesefuchs). Попутными задачами выступили:

– развитие фонематического слуха, развитие навыков сравнения и анализа услышанного;

– пробудить интерес обучающихся к чтению художественной литературы, в том числе немецкоязычных авторов.

Внеклассное мероприятие «Moderne deutsche Schriftsteller», с целевыми установками:

– познакомить обучающихся с творчеством современных немецких детских и молодежных писателей и фактами их биографии (Cornelia Funke, Wolfgang Herrndorf),

– повысить социокультурную осведомленность,

– способствовать развитию творческого мышления и воображения.

В ходе внеклассного мероприятия в занимательной форме, с использованием современных компьютерных технологий школьники получают новую информацию, осмысливают, обсуждают ее на немецком языке и резюмируют в творческой форме (предлагается создать на компьютере/нарисовать обложку к одной из книг авторов, о которых обучаемые узнали на занятии, и представить ее одноклассникам).

Итогом проделанной работы явился рост осведомленности школьников 9 класса по теме «Немецкая литература». Это подтвердил итоговый лингвострановедческий тест, составленный на основе вышеописанного входного теста, но с добавлением вопросов по пройденным темам. Оценку «5» получили 34% обучаемых, «4» – 33%; «3» – 33%, нет обучаемых, получивших неудовлетворительную оценку. Сравнительный анализ выполненных тестов показал снижение неудовлетворительных оценок на 33%, рост хороших и отличных оценок на 50%. Дополнительно было отмечено: увеличение скорости выполнения заданий, рост познавательной активности обучаемых на занятиях, рост мотивации к изучению национально-культурной специфики немецкоязычных стран.

Заключение.

Таким образом, мы приходим к выводу, что изучение национально-культурной специфики в процессе обучения немецкому языку на среднем этапе обучения (8-9 классы) способствует погружению обучаемого в культурную среду страны изучаемого языка, в силу возраста и жизненного опыта обучаемых позволяет понимать культурное сходство и отличия, сравнивать культурные проявления родной и иной культуры, включаться в «диалог культур». Итогом результатом такого обучения может стать взаимопонимание и сотрудничество с представителями немецкоязычной культуры на равноправной основе путем развития толерантного

сознания в условиях поликультурной действительности. Это соответствует требованиям, выдвигаемым нормативными документами в области иноязычного образования (ФГОС ООО, Концепция иностранного языка в системе школьного филологического образования, примерные рабочие программы), и реализуется через предметные линии учебников авторского коллектива под руководством И.Л. Бим.

Анализ объема и содержания социально-культурной специфики немецкоязычных стран в действующих УМК по немецкому языку для 8 и 9 классов показал ее репрезентативность, полиаспектность и тематическую сочлененность с основными сюжетными линиями, предложенными авторами учебников И.Л. Бим и Л.В. Садовой. Представлен достаточно широкий спектр необходимой и достаточной для коммуникации информации о географии, истории, образовании, быте и т.д. немцев, в том числе молодежи. В меньшем объеме и не так полиаспектно представлена культура австрийцев, так как более детальное знакомство с этой страной отнесено авторами к старшей ступени обучения (10-11 классы).

Недостаточным, однако, оказался уровень владения обучаемыми 9 класса, в котором планировалось опытное обучение, социально-культурной спецификой немецкоязычных стран, что стимулировало разработку методической схемы и определило вектор в работе по планированию и реализации ряда фрагментов уроков.

Внедрение элементов опытного обучения в массовую школу показало, что изучение национально-культурной специфики немецкоязычных стран эффективно с использованием предложенной нами методической схемы. Основу методической схемы составили ведущие в современной методике обучения иностранным языкам социокультурный и

лингвострановедческий подходы, общенаучные, общедидактические и частнометодические принципы, среди последних особо отмечается аутентичность, наглядность, ситуативность и специфичная для выбранной тематики социокультурная коммуникативная направленность обучения. Апробированная методическая схема реализуется в различных формах работы с обучающимися (индивидуальной, парной, групповой, фронтальной), ведущими выступают коммуникативный, лингвокультурный, интерактивный методы и метод проектов.

Наполнение методической схемы конкретизированными приемами будет зависеть от творческого замысла учителя иностранного языка, возраста и уровня обученности школьников, тематики учебных материалов. Предложенные нами приемы работы по повышению знаниевой составляющей национально-культурной специфики в процессе обучения немецкому языку способствовали росту коммуникативной компетенции (особенно в ее лингвострановедческом и культурологическом компоненте) расширению кругозора обучаемых, активизации познавательной и творческой деятельности на уроках по немецкому языку и во внеурочной деятельности. В целом реализация методической схемы создавала условия для взаимопроникновения языка и культуры на уроках немецкого языка. Ключевым звеном стало изучение национально-культурной специфики немецкоязычных стран.

Дальнейшие перспективы разработки тематики исследования, касающиеся национально-культурной специфики, видятся нам в перспективности применения полученных знаний и опыта поликультурного сравнения и анализа в формировании такого значимого в современных условиях развития общества качества личности как российская гражданская идентичность.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.
2. Бейларова, Л.Г. Обучение немецкому языку методом лингвострановедческого подхода в контексте межкультурной коммуникации / Л.Г. Бейларова. – Текст : непосредственный // *Германистика-2022: poveetnova* : материалы V Междунар. науч. конф., Москва, 7-9 дек. 2022 г. – Москва : МГЛУ, 2023. – С. 41-44.
3. Биболетова, М.З. Иностранный язык. Реализация ФГОС основного общего образования : метод. пособие для учителя / М.З. Биболетова, Н.Н. Трубанева ; под ред. И.Н. Добротинной. – Москва : Институт стратегии развития образования РАО, 2022. – 103 с. – Текст : непосредственный.
4. Бим, И.Л. Иностранный язык в системе школьного филологического образования (концепция) / И.Л. Бим, З.М. Биболетова, А.В. Щепилова, В.В. Крылова. – Текст : непосредственный // *Иностранные языки в школе*. – 2009. – № 1. – С. 4-8.
5. Булыгина, М.В. Теоретические позиции и актуальные практико-ориентированные направления формирования российской гражданской идентичности в обучении иностранному языку в школе / М.В. Булыгина. – Текст : непосредственный // *KANT*. – 2024. – № 2 (51). – С. 448-455.
6. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования / Н.Д. Гальскова. – Москва : Академия, 2015. – 363 с. – Текст : непосредственный.
7. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд. / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – Москва : Академия, 2015. – 336 с. – Текст : непосредственный.
8. Дубаков, А.В. Формирование российской гражданской идентичности в обучении иностранному языку в школе / А.В. Дубаков. – Текст : непосредственный // *Мир науки, культуры, образования*. – 2023. – № 4 (101). – С. 155-157.

9. Коровина, М.С. Формирование лингвострановедческой компетенции учащихся общеобразовательных школ при обучении немецкой лексики с национально-культурной спецификой / М.С. Коровина. – Текст : непосредственный // Наука молодых 2022 : сб. ст. II Междунар. науч.-исслед. конкурса. – Петрозаводск : Новая наука, 2022. – С. 138-142.
10. Королева, Ю.В. Подходы к изучению национально-культурной специфики / Ю.В. Королева. – Текст : непосредственный // Языковое бытие человека и этноса. – 2006. – № 11. – С. 120-130.
11. Миролюбов, А.А. Культурологическая направленность в обучении иностранным языкам / А.А. Миролюбов. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 5. – С. 11-14.
12. Михайлова, Ю.С. Национально-культурная специфика с точки зрения лингвокультурологии / Ю.С. Михайлова. – URL: <https://textarchive.ru/c-2694789.html> (дата обращения: 20.11.2024). – Текст : электронный.
13. Московкин, Л.В. Становление национально-ориентированного подхода в методике преподавания русского языка как иностранного / Л.В. Московкин, А. Юйсифу. – Текст : непосредственный // Теория и методика преподавания русского языка как иностранного. – 2023. – № 3. – С. 30-35.
14. Национально-культурная специфика речевого поведения / под ред. А.А. Леонтьева, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова. – Москва : Наука, 1977. – 352 с. – URL: <https://klex.ru/n9d?ysclid=m3olcsbsg1946704105> (дата обращения: 21.11.2024). – Текст : электронный.
15. Немецкий язык. 2-11 классы. Предметные линии учебников И.Л. Бим : сб. пример. рабочих прогр. : учеб. пособие для общеобразова. организаций / И.Л. Бим, Л.И. Рыжова, Л.В. Садова, М.А. Лытаева. – Москва : Просвещение, 2019. – 336 с. – Текст : непосредственный.
16. Пыхина, Н.В. Проблема педагогических условий формирования лингвострановедческой компетенции младших школьников / Н. В. Пыхина. – Текст : непосредственный // Вестник ВятГУ. – 2009. – № 4. – С. 137-140.
17. Российская Федерация. Министерство просвещения. Федеральный государственный стандарт основного общего образования (ФГОС ОО). – URL: https://sch-22.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/FGOS_OOO_0.pdf?ysclid=lkmhkwx2a391640179 (дата обращения: 7.04. 2024). – Текст : электронный.
18. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 238 с. – Текст : непосредственный.
19. Тищенко, Н.В. К вопросу о национально-культурной специфике политического дискурса / Н.В. Тищенко. – Текст : электронный // Альманах современной науки и образования. – 2016. – № 11 (113). – С. 99-101. – URL: <https://www.gramota.net/materials/1/2016/11/> (дата обращения: 20.11.2024)
20. Шерина, Е.А. Лингвокультурологический аспект изучения национально-культурной специфики языка / Е.А. Шерина, А.В. Алексеева. – Текст : электронный // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12-1. – С. 215-218. – URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36100> (дата обращения: 07.11.2024).

REFERENCES

1. Azimov, E.G. and Shchukin, A.N. (2009), *New Dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)*, Moscow: ICARUS, 448 p. (in Russian)
2. Beylarova, L.G. (2023), “Teaching the German language using a linguistic and cultural approach in the context of intercultural communication”, *Germanistics-2022: noveetnova: proceedings of the V International Scientific Conference, Moscow: MGLU*, 7-9 Dec. 2022, pp. 41-44. (in Russian)
3. Biboletova, M.Z. and Trubaneva, N.N., In Dobrotina I.N. (ed.) (2022), *Foreign language. Implementation of the Federal State Educational Standard of basic general education: method. teacher's manual*, Moscow: Institute of Education Development Strategy, RAO, 103 p. (in Russian)
4. Bim, I.L., Biboletova, Z.M., Shchepilova, A.V. and Krylova, V.V. (2009), “A foreign language in the school philological education system (concept)”, *Foreign languages at school*, No. 1, no. 1, pp. 4-8. (in Russian)
5. Bulygina, M.V. (2024), “Theoretical positions and actual practice-oriented directions of the formation of Russian civic identity in teaching a foreign language at school”, *KANT*, no. 2 (51), pp. 448-455. (in Russian)
6. Galskova, N.D. (2015), *Theory of teaching foreign languages: a manual for students of higher education institutions*, Moscow: Academy, 363 p. (in Russian)
7. Galskova, N.D. and Gez, N.I. (2015), *Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology: a handbook for students of linguistics. University and Faculty of Higher Education*, 2nd ed., Moscow: Academy, 336 p. (in Russian)
8. Dubakov, A.V. (2023), “Formation of Russian civic identity in teaching a foreign language at school”, *World of Science, Culture, Education*, No. 4, (101), pp. 155-157. (in Russian)
9. Korovina, M.S. (2022), The formation of linguistic and cultural competence of secondary school students in teaching German vocabulary with national and cultural specifics, *Science of the young 2022: collection of Articles II International Scientific research competition*, Petrozavodsk: New Science, pp. 138-142. (in Russian)
10. Koroleva, Yu.V. (2006), “Approaches to the study of national and cultural specifics”, *Linguistic existence of a person and an ethnos*, no. 11, pp. 120-130. (in Russian)
11. Mirolyubov, A.A. (2001), “Cultural orientation in teaching foreign languages”, *Foreign languages at school*, No. 5, pp. 11-14. (in Russian)
12. Mikhailova, Y.S. *National cultural specificity from the point of view of linguoculturology* [online], available at: <https://textarchive.ru/c-2694789.html> [Accessed 20.11.2024]. (in Russian)

13. Moskovkin, L.V. and Yussuf, A. (2023), "The formation of a nationally oriented approach in the methodology of teaching Russian as a foreign language", *Theory and methodology of teaching Russian as a foreign language*, No. 3, pp. 30-35. (in Russian)
14. Leontieva A.A., Sorokina Yu.A. and Tarasova E.F. (eds.) (1977), *National and cultural specificity of speech behavior* [ebook], Moscow: Nauka, 352 p., available from: <https://klex.ru/n9d?ysclid=m3olcsbsg1946704105> [Accessed 21.11.2024]. (in Russian)
15. Bim, I.L., Ryzhova, L.I., Sadomova, L.V. and Lytaeva, M.A. (2019), *German. Grades 2-11. Subject lines of textbooks by I.L. Bim : a collection of examples, working programs : studies. a manual for general education. organizations*, Moscow: Prosveshchenie, 336 p. (in Russian)
16. Pykhina, N.V. (2009), "The problem of pedagogical conditions for the formation of linguistic and cultural competence of younger schoolchildren", *Bulletin of Vyatka State University*, No. 4, pp. 137-140.
17. *Federal State Standard of Basic General Education*, Ministry of Education of the Russian Federation, available from: https://sch-22.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/FGOS_OOO_0.pdf?ysclid=lkmhkwx2a391640179 [Accessed 07.04.2024]. (in Russian).
18. Safonova, V.V. (1996), *The study of languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations*, Voronezh: Istoki, 238 p.
19. Tishchenko, N.V. (2016), "On the issue of national and cultural specifics of political discourse", *Almanac of Modern Science and Education* [online], no. 11 (113), pp. 99-101, available from: <https://www.gramota.net/materials/1/2016/11/> [Accessed 20.11.2024]. (in Russian).
20. Sherina, E.A. and Alekseeva, A.V. (2014), "The linguistic and cultural aspect of studying the national and cultural specificity of language", *Fundamental research* [online], no. 12-1, pp. 215-218, available from: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36100> [Accessed 07.11.2024]. (in Russian).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

М.В. Булыгина, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: bulygina_margarita_0117@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6864-998X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

M.V. Bulygina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of German Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: bulygina_margarita_0117@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6864-998X.

УДК 372.891

DOI: 10.52772/25420291_2024_4_24

Ангелина Евгеньевна Державина
г. Ярославль

Визуально-когнитивный подход к изучению глобальных проблем как основы становления глобальной ответственности учащихся

В настоящей статье определяются возможности использования визуально-когнитивного подхода к процессу изучения глобальных проблем человечества, а также их последствий. В статье автором актуализируется проблема формирования у обучающихся глобальной ответственности. Определено, что одним из условий формирования глобальной ответственности у обучающихся является включение в образовательный процесс заданий когнитивно-праксиологического и ценностно-ориентированного характера. Рассмотрены методы и приемы визуализации учебной информации при изучении раздела «Глобальные проблемы человечества» в школьном курсе географии. Автор приводит примеры использования логико-смысловых моделей (логико-смысловая модель на тему «Глобальные проблемы человечества», фрейм-рамки (основа фрейм-рамки на тему «Глобальные проблемы человечества») и визуализации с помощью нейросетей (иллюстрация проблемы перенаселения Земли) для формирования глобальной ответственности обучающихся.

Ключевые слова: глобальные проблемы, глобальная ответственность, когнитивно-визуальный подход, визуализация, логико-смысловые модели, фрейм, нейросеть.

Источники финансирования: статья подготовлена в рамках государственного задания № 073-00036-24-09 от 08 ноября 2024 г. Министерства просвещения РФ ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в 2024 году на НИР по теме «Разработка концептуальных основ и технологии формирования глобальной ответственности учащихся в процессе изучения глобальных проблем современности» (уникальный номер реестровой записи 720000Ф.99.1.БН62АБ84000).

Angelina Evgenievna Derzhavina
Yaroslavl

A visual-cognitive approach to the study of global problems as the fundamentals for the formation of global student responsibility

The article examines the possibilities of using a visual-cognitive approach in studying global problems of mankind and their consequences. The author defines the problem of formation of global responsibility among students through the inclusion of cognitive-praxiological and value-oriented tasks in the educational process. The methods and techniques of educational

information visualization in the school geography course “Global problems of mankind” are considered. The author gives examples of using logical and semantic models (a logical and semantic model on the theme “Global problems of mankind”, a framework (The fundamentals of a framework on the theme “Global problems of mankind”) and visualization using neural networks (illustration of the problem of overpopulation of the Earth) to form the global responsibility of students.

Keywords: global problems, global responsibility, cognitive-visual approach, visualization, logical-semantic models, frame, neural network.

Acknowledgements: the article was prepared as part of the state task No. 073-00036-24-09 dated November 08, 2024, “Development of conceptual foundations and technologies for the formation of students’ global responsibility in studying global problems of our time” (unique registration number 720000F.99.1.BN62AB84000).

В современном стремительно меняющемся мире особое значение приобретают проблемы, объединяющие общество. Глобальные проблемы человечества и пути их решения уже прочно вошли в современную повестку дня, а также нашли отражение в содержании школьного обучения. Остаются актуальными вопросы о новых подходах к изучению глобальных проблем, формированию системы ценностного отношения у учащихся к ним, а также разработки положений и инструментария по формированию глобальной ответственности у учащихся.

Глобальные проблемы человечества, как научный термин, имеет несколько трактовок. В отношении международных отношений А.Д. Богатров определяет глобальные проблемы как «наиболее общие проблемы текущего состояния системы международных отношений в целом, процессов изменения (динамики) этих состояний, а также регулирования и саморегулирования этих процессов» [1, С. 40]. В.В. Колотуша под глобальными проблемами современности понимает «комплекс взаимосвязанных задач, от решения которых зависит дальнейшее развитие и сохранение цивилизации, а само это решение может быть обеспечено только совокупными усилиями народов ныне существующих стран, поскольку специфика глобальных проблем состоит в том, что каждая из них затрагивает интересы всего человечества» [6, С. 47]. С.В. Смирнов дает следующее определение: «глобальные проблемы – это проблемы, имеющие общепланетарный характер, затрагивающие интересы всего человечества, от характера решения которых зависит будущее цивилизации» [14, С. 8]. Мы согласны с мнением С.Е. Купцова и И.С. Синицына, которые в своем исследовании отметили, что «глобальными являются проблемы, которые затрагивают весь мир, создают реальную угрозу существованию человечества либо ограничивают его развитие и требуют для своего решения совместных действий всех стран и народов» [7, С. 168].

Выделяют несколько классификаций глобальных проблем. В.В. Загладин и И.Т. Фролов определяют интерсоциальные, экологические и социальные проблемы [5]. В соответствии с предметным содержанием, С. В. Смирнов выделяет: демографические, продовольственные, сырьевые, энергетические, экологические, социально-экономические и социально-биологические проблемы, проблему войны и мира [14]. П.К. Левин в своем исследовании выдвигает две комплексные группы глобальных проблем современности: первая - ограниченности

ресурсов, включающая проблемы мирового энергетического баланса, экологические, водных ресурсов, изменения климата, человеческого ресурса (демографическая и миграционная); вторая – неравномерности экономического развития государств, включающая проблемы наркотиков, режима нераспространения ядерного оружия, терроризма.

На наш взгляд, наиболее универсальную классификацию разработал Ю.Н. Гладкий, выделив шесть основных групп глобальных проблем: «универсальные» проблемы политического и социально-экономического характера (избежание ядерной войны и сохранения мирных отношений и т.д.), природно-экономического характера (экологические, энергетические, сырьевые, продовольственные, Мирового океана), социального характера (демографические, межнациональных отношений и др.), смешанного характера (местные конфликты, преступность, технологических аварий и др.), научного характера (изучения космоса, проведение исследования внутреннего строения планеты, долговременного прогнозирования атмосферного климата и др.) и социально-психологического свойства [3].

Глобальные проблемы человечества в школьном образовании в первую очередь изучаются на уроках географии. Именно география, как «пространственная» наука, имеет мировоззренческий потенциал, раскрывающийся на основе изучения «глобальных проблем как концентрированного выражения пространственных противоречий между природной и социальной составляющей географического пространства» [8, С. 56]. В федеральной рабочей программе раздел «Глобальные проблемы человечества» включен в курс географии 11 класса, на изучение которого отводится только 4 часа. Сложившаяся ситуация определяет необходимость интенсификации деятельности по изучению раздела как со стороны учителя, так и со стороны ученика. Данная проблема на практике подтверждается исследованием мнения учителей географии, отмечающих ограниченность как во времени, так и в дидактическом обеспечении изучения данного раздела в школьном курсе [7].

Стоит отметить, что изучение раздела «Глобальные проблемы человечества» нацелено на формирование ключевых личностных результатов обучения, а именно: способность оценивать ситуацию и принимать осознанные решения, ориентируясь на морально-нравственные нормы и ценности; осознание личного вклада в построение устойчивого будущего на основе формирования элементов географической и экологической культуры, а также

весь путь результатов экологического воспитания. Формирование и развитие обозначенных результатов обучения происходит при соблюдении определённых условий. Одним из таких условий является включение в образовательный процесс заданий когнитивно-праксиологического и ценностно-ориентированного характера. По нашему мнению, эффективное достижение указанных результатов и выполнение условий возможно при формировании глобальной ответственности у обучающихся.

Ключевым для нашего исследования является понятие «глобальная ответственность». И. М. Пушкина глобальную ответственность определяет как «нравственную установку человека, основанную на глубоком понимании смысла и последствий своей деятельности на планете» [12, С. 108]. Мы развиваем это понятие, исходя из позиций, что в свою очередь нравственную установку можем определить, как «готовность личности действовать в соответствии с определёнными моральными нормами, принципами, представлениями о добре и зле, о моральной и социальной ответственности, справедливости, честности, совести, долге и т. д.» [11, С. 182]. Таким образом, учитывая опыт разработки проблемы И. С. Сеницына, определим глобальную ответственность как интегративное качество, формирующее в личности на основе освоенных знаний, норм и правил, совокупности способов деятельности и присвоенных ценностных установок, согласующихся с императивом выживания и устойчивого развития человеческой цивилизации, способность и готовность выстраивать свою жизнедеятельность в направлении разрешения на локальном уровне проявлений глобальных проблем человечества или их минимизации с осознанием обязательства за результаты и последствия своих действий.

Обобщая вышесказанное, отметим, что изучение глобальных проблем человечества требует детальной проработки с позиции развития и укрепления личностного отношения учащихся к изучаемым проблемам, укрепления нравственных установок, формирования ответственности за свои действия в отношении обозначенных проблем.

Изучение глобальных проблем требует работы с большим объёмом информации, как учебной, так и общедоступной, включающей публикации СМИ, интернет-статьи, фотографии и видеоматериалы (репортажи, дневники путешественников и прочее), статистические данные и аналитические справки экспертов, которые отражают как актуальное содержание проблем, так и их историко-географическую динамику во времени. Так изучение проблем, в свете всех их аспектов и возможных вариантов действий по решению, требует весомых когнитивных возможностей со стороны ученика. Общеизвестно, что левое полушарие головного мозга человека отвечает за смысловое восприятие информации, логическое, аналитическое и абстрактное мышление, что невероятно важно при

работе с большим по объёму фактологическим материалом. В то время как правое полушарие головного мозга человека отвечает за креативность, образно-эмоциональное восприятие предъявляемой информации и начинает активно работать именно при ее визуализации.

Особенности работы левого и правого полушарий головного мозга учитывает когнитивно-визуальный подход. Реализация данного подхода предполагает создание визуально-насыщенной учебной среды, а также создание условий обучения, в которых акцент ставится на использование резервов визуального мышления [2; 15]. По нашему мнению, использование когнитивно-визуального подхода способствует формированию глобальной ответственности у учащихся в контексте изучения глобальных проблем человечества.

Реализация когнитивно-визуального подхода предполагает использование методов и приемов визуализации учебной информации, например: опорные конспекты, граф-схемы и матрицы, блок-схемы, структурно-логические схемы, концепты, фреймы, чертежи, семантические сети, кластеры, ментальные карты, инфографика, логико-смысловые модели, облака слов, модели, презентации, диаграммы, карты и картосхемы, ленты (линии) времени, кроссенс и прочее. Визуализация способствует развитию смыслового понимания информации, при условии ее экстраполяции на новые ситуации, основанной на личностном отношении учащихся к содержанию. Стоит отметить, что визуализация отличается от понятия наглядности. Наглядность носит репродуктивный характер, зачастую обучающийся занимает роль пассивного наблюдателя представляемых образов. Визуализация же напротив имеет дополнительные функции определения, направления деятельности по осмыслению образов [9; 16].

В отношении формирования глобальной ответственности большой потенциал имеет умение обучающихся моделировать. Модель, как образ, одновременно замещающий и представляющий возможный конструкт изучаемого явления, процесса, проблемы, позволяет имеющуюся структурно-линейную информацию представить в визуальном виде. Процесс моделирования способствует формированию высокого теоретического уровня мышления у учащихся, обеспечению качественного анализа учебной информации, а также стимулирует учеников на осознанный поиск решения учебных проблем.

В данной области, на наш взгляд, имеет особый потенциал **логико-смысловое моделирование**, которое автор-разработчик В. Э. Штейнберг, определяет как «бинарное (т.е. двухкомпонентное) моделирование знаний, основанное на выявлении узловых/ключевых элементов содержания (первый компонент), выявлении связей между ними (второй компонент) и свёртывания обозначений первого и второго компонентов (требование визуализации)»

[18, С. 4]. Логико-смысловые модели (ЛСМ) представляют семантическую конструкцию, выполненную из радиальных и круговых графических элементов. В центре модели помещается ключевое понятие, от которого отходят лучи (векторы) с узлами, содержащими конкретную информацию по данному направлению, выраженную в виде понятий, изображений, символов [4].

При изучении глобальных проблем человечества в школьном курсе географии предлагаем использовать модель (рис.1), отражающую среди прочего личную позицию обучающегося и его самостоятельно определённые пути решения глобальной проблемы. На разработанной модели в центре помещена тема «Глобальные проблемы человечества», при условии обозначения конкретной проблемы, при ее изучении и моделировании в школьном курсе географии. От центрального понятия отходят 6 лучей, раскрывающие проблему и этапы ее изучения. Первый луч (Л-1) содержит информацию о географии распространения данной

проблемы, и может включать как указание конкретных материков, так и регионов или стран мира. Вторым луч (Л-2) включает изученные факты о проблеме, например: площадь, статистические данные и масштаб распространения, жертвы среди населения и прочее. Третий луч (Л-3) охватывает информацию о представлении проблемы в обществе, например: научные и научно-популярные публикации, конференции, саммиты, фестивали, события, акции. Четвертый луч (Л-4) отражает действия ученика, по изучению проблемы, конкретизацию по основным категориям, например: воспринял, осмыслил, исследовал, проявил. Пятый луч (Л-5) указывает пути локализации или решения проблемы, ликвидации ее или возможных ее последствий. Шестой луч (Л-6) нацелен на прямое формирование глобальной ответственности обучающегося и может отражать идеи, масштаб персональной ответственности, возможности соучастия в решении определенной проблемы.

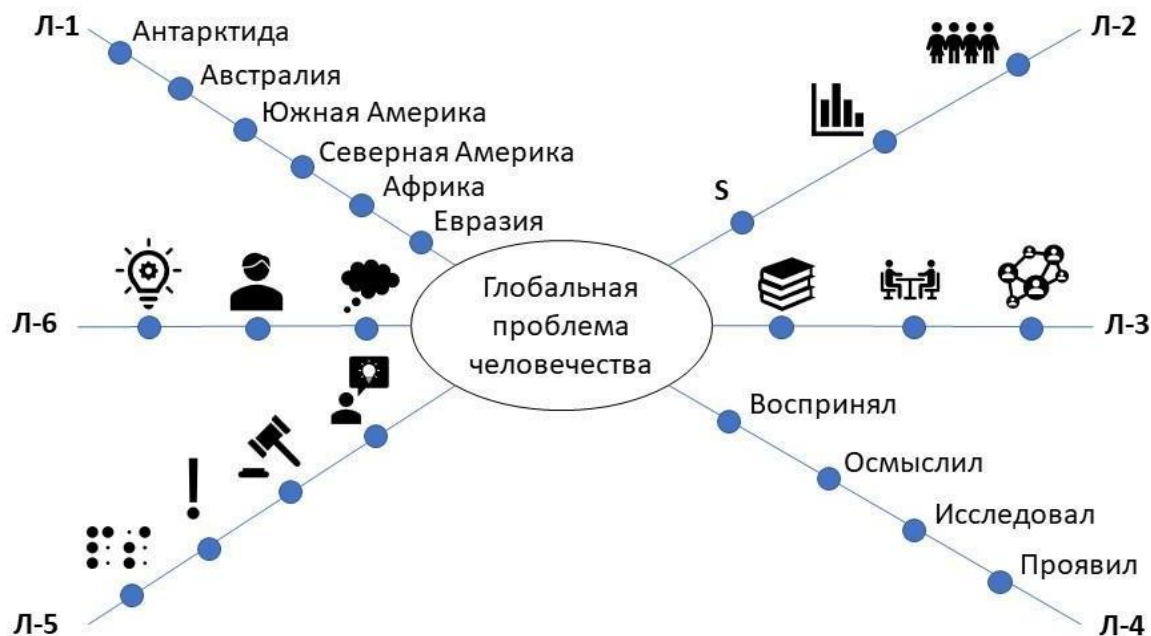


Рис. 1. Логико-смысловая модель для изучения глобальных проблем человечества

Отличительной особенностью логико-смысловых моделей является их радикально-круговая структура, которая имеет непосредственные связи между частями. Представленная модель является шаблоном, который возможно использовать при изучении конкретных глобальных проблем человечества в школьном курсе географии. Обращаясь как к шаблону, например, разработанную ЛСМ можем «читать» по узлам (основным смысловым содержательным элементам) по каждому лучу, двигаясь от первого луча (Л-1) к шестому лучу (Л-6), и тогда возможна следующая трактовка одного пути: один из материков распространения проблемы – Евразия, на данной территории проблема локализована на N площади (где N – конкретное

зафиксированное в научных и/или официальных изданиях число), имеет тенденцию к распространению/стагнации/интенсификации, о проблеме на материке пишут (указываются фамилии ученых и публикации), проходят социальные акции (указываются названия конкретных акций), изучая данный вопрос я воспринял информацию о глобальной проблеме человечества (указывается конкретная), причинах, оказывающих влияние на ее возникновение, осмыслил важность предотвращения последствий изучаемой проблемы, исследовал научные труды, посвященные историко-географическому распространению проблемы, а также ее влияние на жизнедеятельность человека, общественные отношения и состояние окружающей среды, проявил

собственную позицию к проблеме, среди возможных путей локализации проблемы могу выделить следующие (*перечисление конкретных путей локализации*), а так же пути предотвращения последствий данной проблемы (*перечисление конкретных путей предотвращения последствий проблемы*), исследуя данную проблему, я решил, что моя ответственность стоит в ряде действий (*перечисление действий*), которые я могу совершить для предотвращения распространения проблемы на своем (локальном) уровне, а так же действия по помощи обществу в решении данной глобальной проблемы человечества.

Изучение глобальных проблем человечества с использованием логико-смыслового моделирования способствует не только полноценному структурированию изучаемого материала, но и также его ценностному восприятию и принятию обучающимся, выработке собственного мнения, готовности к деятельности, формированию глобальной ответственности.

Рассматривая глобальные проблемы человечества в аспекте единой структуры, как например наличие схожих элементов, основных категорий, черт, положений и прочего, мы считаем, что для изучения возможно использование фреймов. В образовательном контексте понятие «фрейм» используется для организации учебной информации, имеющей универсальную каркасную структуру [10]. Фреймы позволяют в визуальной форме изложить объемный учебный материал в сжатой структуре. Для наших целей подойдет *фрейм-рамка*, представляющая собой «окно» (таблицу со слотами), в которое помещается определенная учебная информация, при этом значение слотов постоянно, а информация меняется в зависимости от изучаемой глобальной проблемы.

Представим основу фрейм-рамки на тему «Глобальные проблемы человечества» (Рис. 2), которая также отражает общую концепцию, применимую к изучению конкретных глобальных проблем человечества в школьном курсе географии.

Глобальные проблемы человечества	
Группа глобальных проблем	Возможные пути решения глобальных проблем
Последствия глобальных проблем	
Участие России в решении глобальных проблем	
Мои возможности по решению глобальных проблем и их последствий	

Рис. 2. Основа фрейм-рамки на тему «Глобальные проблемы человечества»

Разработанная фрейм-рамка включает 6 постоянных слотов: в первый слот помещается тема фрейма, ключевое понятие (по возможности вместе с определением), во второй – информация о группе, к которой относится выбранная глобальная проблема, в третий – данные о последствиях глобальной проблемы, в четвертый – возможные пути решения глобальной проблемы, при этом стоит уделить внимание на самостоятельное формулирование и определение учеником этих путей, в пятый – данные об участии России в вопросах решения глобальной проблемы или ликвидации ее последствий, в данном случае стоит отразить исполняемые и запланированные федеральные решения, при заполнении шестого слота ученики самостоятельно оценивают и обозначают свои возможности по решению глобальных проблем и их последствий, выражают свою готовность и степень ответственности.

Отметим, что заполнение учениками всех слотов предлагаемой фрейм-рамки обязательно, при этом возможно не только словесное, но и графическое заполнение (использование картинок, иллюстраций, рисунков и прочего). Создаваемые фрейм-рамки могут отличаться по семантической емкости, но при этом выполняют основную функцию, позволяют в визуальной системной форме воспринимать и воспроизводить изучаемую учебную информацию. Единообразная структура фрейм-рамки позволяет акцентировать внимание на ключевых позициях изучаемого материала, помогает ученику выделить причинно-следственные связи между определяемыми величинами, конкретными характеристиками изучаемого объекта, систематизировать, обобщать и визуализировать информацию, а также выражать личную позицию в отношении изучаемой глобальной проблемы, что способствует формированию глобальной ответственности у обучающихся [13].

Решая проблему формирования глобальной ответственности у обучающихся при условии использования когнитивно-визуального подхода в обучении обратим внимание на тенденцию цифровизации образовательного пространства. Современные технологии предоставляют широкий спектр возможностей визуализации информации для обучения. Особый интерес, на наш взгляд, представляет образовательный потенциал нейросетей. На современном этапе нейросети способны генерировать текст, иллюстрации, видео, «оживлять» фотографии и синхронно переводить аудио- и видео-файлы с иностранного языка. В нашем исследовании «нейросети в общем понимании можем определить, как математические модели, которые воспроизводят работу человеческого мозга» [17, С. 347]. Обратимся к возможностям нейросети Шедеврум от компании Яндекс для генерации иллюстрации при изучении глобальных проблем человечества.

Изучение глобальных проблем человечества невозможно без изучения фактов, накопленных общей историей, и фото- и видео-материалов, определяющих масштаб проблемы или ее последствий, но не всегда есть возможность подобрать наглядный

материал. Нейросети же позволяют визуализировать разные аспекты изучаемой глобальной проблемы. Например, при изучении глобальных проблем народонаселения, обучающимся представляется возможность визуализации последствий перенаселения Земли.

Первым этапом работы является составление запроса для нейросети. Описание должно быть четким, но в какой-то мере избыточным, чтобы нейросеть смогла сгенерировать иллюстрации, учитывая всю совокупность предложенных данных.

Вторым этапом будет непосредственная работа с выбранной нейросетью, критический анализ, отбор и выбор наиболее подходящих под запрос изображений. На этом же этапе возможна корректировка или дополнение содержания запроса.

Третьим этапом выступает непосредственное использование сгенерированных иллюстраций при изучении глобальной проблемы народонаселения.

Созданная нейросетью Шедеврум иллюстрация (Рис. 3) отражает гротескное представление перенаселения Земли, масштабное критическое изображение последствий нерешенной проблемы.



Рис. 3. Иллюстрация проблемы перенаселения Земли (изображение создано нейросетью Шедеврум)

Осуществляя процесс работы с созданными иллюстрациями, стоит особое внимание уделить аспекту личности в отношении проблемы, реализации эмоционально-ценностного компонента обучения. Учащимся необходимо выразить личное отношение к проблеме, определить способны ли они сделать что-либо в настоящем времени, чтобы масштабы проблемы или ее последствий не приняли тот образ, который сгенерировала нейросеть, какие знания и навыки могли бы им в этом помочь, ощущают ли они свою ответственность за решение изучаемой проблемы, сопереживают и сочувствуют ли они людям, которые в полной мере уже испытывают затруднения в жизни из-за изучаемой проблемы.

Комплексная работа по визуализации информации с помощью нейросетей позволяет не только представить изучаемые объект в новом виде, отве-

чающего запросам обучающегося и процессу образования, но и расширяет возможности для комбинации логического и абстрактного, когнитивной ригидности и креативного мышления.

Таким образом, определено, что одним из условий формирования глобальной ответственности у обучающихся является включение в образовательный процесс заданий когнитивно-праксиологического и ценностно-ориентированного характера. Выявлен положительный потенциал использования визуально-когнитивного подхода к процессу изучения глобальных проблем как части формирования глобальной ответственности. Формирование глобальной ответственности является важным аспектом в формировании развитой, компетентной личности обучающихся, готовой нести ответственность за свой выбор и за свои действия на всех уровнях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Богатуров, А.Д. Понятие глобальных проблем сквозь призму опыта 2000–х годов / А.Д. Богатуров. – Текст : непосредственный // Международные процессы. – 2011. – Т. 9, № 1 (25). – С. 38-49.
2. Вакульчик, В.С. Методические средства и приемы реализации когнитивно-визуального подхода при обучении математике студентов технических специальностей / В.С. Вакульчик, А.П. Мателенок. – Текст : непосредственный // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2013. – № 15. – С. 40-47.
3. Гладкий, Ю.Н. Экономическая и социальная география зарубежных стран : учебник / Ю.Н. Гладкий, В.Д. Сухоруков. – Москва : Академия, 2009. – 464 с. – Текст : непосредственный.
4. Державина, А.Е. Проектирование и конструирование логико-смысловых моделей при изучении региональной части курса географии 8-9 класса / А.Е. Державина. – Текст : непосредственный // Естествензнание: исследования и обучение : материалы науч.-практ. конф., Ярославль, 01–31 мая 2022 г. – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022. – С. 74-81.
5. Загладин, В.В. Глобальные проблемы современности: научный и социальный аспекты / В.В. Загладин, И.Т. Фролов. – Москва : Международные отношения, 1981. – 238 с. – Текст : непосредственный.
6. Колотуша, В.В. Глобальные проблемы как глобальные угрозы социального характера / В.В. Колотуша. – Текст : непосредственный // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2017. – № 1. – С. 47-53.
7. Купцов, С.Е. Проектирование учебно-методического обеспечения деятельности учащихся по изучению темы «Глобальные проблемы человечества» / С.Е. Купцов, И.С. Сеницын. – Текст : непосредственный // Естествензнание: исследования и обучение : материалы науч.-практ. конф., Ярославль, 05–06 марта 2020 г. – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2020. – С. 167-176.
8. Лобжанидзе, А.А. Глобальные проблемы и географическое образование в России / А.А. Лобжанидзе, В.Б. Салахова. – Текст : непосредственный // Симбирский научный вестник. – 2017. – № 3 (29). – С. 52-58.
9. Матвеева, Е.П. Использование моделей когнитивной визуализации в обучении / Е.П. Матвеева, Е.С. Кошечева. – Текст : непосредственный // Формирование мышления в процессе обучения естественнонаучным, технологическим и математическим дисциплинам : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 25–26 окт. 2021 г. – Екатеринбург, 2021. – С. 132-137.
10. Муллер, О.Ю. 2.2. Особенности применения когнитивно-визуальных технологий в образовательном процессе / О.Ю. Муллер. – Текст : непосредственный // Высшее образование первой четверти XXI века: региональные и глобальные тренды. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2022. – С. 164-180.
11. Павлова, Л.Г. Нравственные установки и этические нормы как факторы эффективности делового общения / Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. – Текст : непосредственный // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. – 2014. – № 2. – С. 182-192.
12. Пушкина, И.М. О воспитании глобальной ответственности в контексте новых ценностей мирового сообщества / И.М. Пушкина. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19, № 4. – С. 106-108.
13. Сеницын, И.С. Обучение решению расчетных географических задач с использованием фреймовых опор / И.С. Сеницын, С.Е. Купцов. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 1. – С. 105-108.
14. Смирнов, С.В. Глобальные проблемы современного общества : учеб.-метод. пособие / С.В. Смирнов. – Казань : Издательство Казанского университета, 2022. – 74 с. – Текст : непосредственный.
15. Фади́на, А.Г. Применение когнитивно-визуального подхода к обучению студентов работе в команде / А.Г. Фади́на. – Текст : непосредственный // Грани познания. – 2015. – № 7 (41). – С. 207-210.
16. Черкасова, Л.В. Технология визуализации учебного материала как способ формирования у школьников информационной компетентности / Л.В. Черкасова. – Текст : непосредственный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2019. – № 1 (58). – С. 132-141.
17. Черкиева, Л.М. Использование возможностей нейросетей для визуализации информации на уроках географии в 5-6 классах / Л.М. Черкиева, А.Е. Державина. – Текст : непосредственный // Педагогическая инноватика и непрерывное образование в XXI веке : сб. науч. тр. II Междунар. науч.-практ. конф., Киров, 20 мая 2024 г. – Киров : Вятский государственный агротехнологический университет, 2024. – С. 347-351.
18. Штейнберг, В.Э. Логико-смысловые модели и познавательная самостоятельность / В.Э. Штейнберг. – Текст : непосредственный // История. Все для учителя. – 2014. – № 11 (35). – С. 2-5.

REFERENCES

1. Bogaturov, A.D. (2021), "The concept of global problems through the prism of the experience of the 2000s", *International Processes*, vol. 9, No. 1 (25), pp. 38-49. (in Russian)
2. Vakulchik, V.S. and Matelenok, A.P. (2013), "Methodological tools and techniques for implementing a cognitive-visual approach in teaching mathematics to students of technical specialties", *Bulletin of Polotsk State University. Series E. Pedagogical Sciences*, No. 15, pp. 40-47. (in Russian)
3. Gladkiy, Yu.N. and Sukhorukov V.D. (2009), *Economic and social geography of foreign countries: textbook*, Moscow: Academy, 464 p. (in Russian)
4. Derzhavina, A.E. (2022), "Design and construction of logical and semantic models in the study of the regional part of the geography course of grades 8-9", *Natural Science: research and training: materials of scientific and practical conference*, Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, May 01-31, 2022, pp. 74-81. (in Russian)

5. Zagladin, V.V. and Frolov, I.T. (1981), Global problems of modernity: scientific and social aspects, Moscow: International Relations, 238 p. (in Russian)
6. Kolotusha, V.V. (2017), "Global problems as global threats of a social nature", Scientific Review. Series 2: Humanities, No. 1, pp. 47-53. (in Russian)
7. Kuptsov, S.E. and Sinitsyn, I.S. (2020), "Designing educational and methodological support for students' activities to study the topic "Global problems of mankind", Natural Science: research and training: materials of scientific and practical conference, Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, 05-06 March 2020, pp. 167-176. (in Russian)
8. Lobzhanidze, A.A. and Salakhova, V.B. (2017), "Global problems and geographical education in Russia", Simbirsk Scientific Bulletin, No. 3 (29), pp. 52-58. (in Russian)
9. Matveeva, E.P. and Kosheeva, E.S. (2021), "The use of cognitive visualization models in teaching", Formation of thinking in the process of teaching natural science, technological and mathematical disciplines: proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Yekaterinburg, October 25-26, 2021, pp. 132-137. (in Russian)
10. Muller, O.Yu. (2022), "2.2. Features of the use of cognitive-visual technologies in the educational process", Higher education in the first quarter of the XXI century: regional and global trends, Ulyanovsk: IP Kenschenskaya Victoria Valeryevna (Zebra publishing house), pp. 164-180. (in Russian)
11. Pavlova, L.G. and Kashaeva, E.Yu. (2014), "Moral attitudes and ethical norms as factors of effective business communication", State and municipal management. Scientific Notes of SKAGGS, No. 2, pp. 182-192. (in Russian)
12. Pushkina, I.M. (2013), "On the education of global responsibility in the context of new values of the world community", Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenile studies. Sociokinetics, vol. 19, No. 4, pp. 106-108. (in Russian)
13. Sinitsyn, I.S. and Kuptsov, S.E. (2017), "Learning to solve computational geographical problems using frame supports", Yaroslavl Pedagogical Bulletin, No. 1, pp. 105-108. (in Russian)
14. Smirnov, S.V. (2022), Global problems of modern society: studies.- the method. manual, Kazan: Kazan University Press, 74 p. (in Russian)
15. Fadina, A.G. (2015), "Application of a cognitive-visual approach to teaching students to work in a team", Facets of Cognition, No. 7 (41), pp. 207-210. (in Russian)
16. Cherkasova, L.V. (2019), "Technology of visualization of educational material as a way of forming information competence in schoolchildren", Bulletin of Surgut State Pedagogical University, No. 1 (58), pp. 132-141. (in Russian)
17. Cherkieva, L.M. and Derzhavina, A.E. (2024), "Using the capabilities of neural networks to visualize information in geography lessons in grades 5-6", Pedagogical innovation and continuing education in the XXI century: collection of scientific tr. II International Scientific and Practical Conference, Kirov: Vyatka State Agrotechnological Institute University, May 20, 2024, pp. 347-351. (in Russian)
18. Steinberg, V.E. (2014), "Logical and semantic models and cognitive independence", History. Everything for a Teacher, No. 11 (35), pp. 2-5. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.Е. Державина, ассистент кафедры Физической географии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», аспирант 3 года обучения, научная специальность 5.8.7. Методология и технология профессионального образования, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия, e-mail: Angelina2020D@yandex.ru, ORCID: 0009-0008-3686-6865.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.E. Derzhavina, Instructor, Department of Physical Geography, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, 3rd year Postgraduate Student, field of training "5.8.7. Methodology and technology of vocational education", Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, e-mail: Angelina2020D@yandex.ru, ORCID: 0009-0008-3686-6865.

УДК 376

DOI: 10.52772/25420291_2024_4_31

Евгения Михайловна Долгушина
г. Благовещенск

Инклюзивное образование: создание адаптивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья

В статье рассматривается проблема создания образовательной среды, адаптированной к потребностям детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Объектом исследования является инклюзивное образование, которое включает в себя разнообразные формы и методы обучения, направленные на развитие творческих и интеллектуальных способностей детей. Основное внимание уделено правовым и педагогическим аспектам образования, основанным на нормативной базе Российской Федерации, включая Конвенцию о правах инвалидов, федеральные законы и стандарты. Автор анализирует основные механизмы реализации инклюзивного образования, такие как индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение, коррекционные программы и внедрение цифровых технологий. Также рассматриваются вопросы профессиональной подготовки педагогов, включая развитие их цифровых компетенций, а также роль инновационных образовательных инструментов, таких как дополненная реальность и виртуальная среда. Автор

акцентирует внимание на необходимости преодоления инфраструктурных и социальных барьеров, что будет способствовать улучшению качества обучения детей с ОВЗ и их социальной адаптации. В заключении предлагаются рекомендации по дальнейшему совершенствованию образовательной среды, направленные на интеграцию современных технологий и создание условий для личностного роста всех участников учебного процесса.

Ключевые слова: инклюзивное образование, адаптивная образовательная среда, коррекционные программы, правовая база.

Evgeniya Mikhailovna Dolgushina

Blagoveshchensk

Inclusive education: creating an adaptive educational environment for disabled children

The article considers the problem of creating an educational environment adapted to the needs of disabled children. The object of the study is inclusive education which includes various forms and methods of teaching aimed at developing the creative and intellectual abilities of children. The main attention is paid to the legal and pedagogical aspects based on the regulatory framework of the Russian Federation including the Convention on the Rights of Disabled Persons, federal laws and standards. The author analyzes the key mechanisms for implementing inclusive education such as individual psychological and pedagogical support, correctional programs and the introduction of digital technologies. The issues of professional training of teachers, including the development of their digital literacies and the role of innovative educational tools such as augmented reality and virtual environment are also considered. The author focuses on the need to overcome infrastructural and social barriers, which will help improve the quality of education for children with disabilities and their social adaptation. In conclusion, recommendations are offered for further improvement of the educational environment aimed at integrating modern technologies and creating conditions for personal growth of all participants in the educational process.

Keywords: inclusive education, adaptive educational environment, correctional programs, legal framework.

Введение. Инклюзивное образование в современном мире представляет собой не только образовательную задачу, но и социальную миссию, которая направлена на формирование открытого и справедливого общества. Действие системы инклюзивного образования направлено не только на предоставление равных возможностей в процессе обучения, но и на интеграцию детей с ОВЗ в активную социальную жизнь, что предполагает разработку адаптивной образовательной среды, которая учитывала бы индивидуальные потребности каждого ученика, а также специфические методы их обучения и развития [2].

Исследователь С.А. Дроздов в своей статье отмечает: «Инклюзия – это сравнительно новый взгляд на место человека в современном социуме. Альтернатива так называемому коррекционному классу в образовательном учреждении стала внедряться относительно недавно. И, как часто бывает в таких ситуациях, появилось достаточное количество как сторонников такой формы обучения, так и противников» [4, С. 123]. Инклюзивное образование представляет собой процесс адаптации системы общего образования к разнообразным потребностям учащихся, что гарантирует равный доступ к обучению для всех детей, включая тех, кто испытывает особые образовательные потребности. Ученики применяют знания по-своему, однако общая цель образования заключается в том, чтобы обеспечить каждому ребёнку возможность достижения общественного признания и подтверждения своей социальной значимости.

«Законом «Об образовании» утверждено право на обучение всех детей, в том числе имеющих ограничения по здоровью. Как гласит Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. все граждане Российской Федерации имеют право на рав-

ное образование» [13]. Исходя из этого, инклюзивное обучение создаёт условия для развития социальных взаимодействий среди детей на основе их личного опыта. Принципы инклюзивного образования основываются на уважении уникальности каждого ребёнка, и, следовательно, обучение организуется таким образом, чтобы максимально соответствовать специфическим потребностям каждого ученика.

В настоящее время целью инклюзивного образования является не только обучать детей с ограниченными возможностями, но и формировать у них уважительное отношение и толерантность, что способствует развитию у них социальных навыков. Такого рода специфическое образование также включает в себя разнообразные формы и методы обучения, направленные на развитие творческих и интеллектуальных способностей детей. Использование проектного обучения и технологий «умного класса» позволяет значительно повысить эффективность учебного процесса и способствует успешному включению детей с ограниченными возможностями здоровья в общественную деятельность.

Исследовательская часть. В современных школьных системах многих стран инклюзивное образование определяется как процесс интеграции учащихся с развивающимися нарушениями в обычную учебную среду общеобразовательных учреждений, где они обучаются совместно со своими сверстниками.

Влияние общественных институтов, религии и культуры на формирование образовательной системы для детей с ограниченными возможностями было значительным в разные исторические периоды. Такие дети традиционно оставались на периферии активной социальной жизни. В настоящее время перед образовательной системой и обще-

ством стоит задача активизации процессов социализации детей через их глубокую интеграцию в социокультурный контекст.

В образовательной теории и практике России активно развивается подход, предусматривающий совместное обучение детей с особыми потребностями и их здоровыми сверстниками. Этот процесс часто называют интеграцией. Дети представляют собой очень разнообразную группу и интегрируются в образовательную среду по различным причинам. Можно условно выделить несколько категорий:

- дети, чья интеграция происходит неосознанно, из-за того, что их отклонения в развитии не были своевременно диагностированы;

- дети, чьи родители, осведомлённые о специальных потребностях своих детей, по разным причинам выбирают для них обучение в обычных детских садах или школах. Однако далеко не всем из этих детей такая форма образования оказывается подходящей и многие из них в конечном итоге переходят в специализированные учреждения или полностью прекращают обучение в общеобразовательной системе;

- дети, которые благодаря длительной и настойчивой коррекционной работе, проводимой родителями и специалистами, достигли уровня развития, позволяющий им обучаться вместе с нормально развивающимися детьми. Таким детям специалисты часто рекомендуют интегрированное обучение.

Такие дети обычно получают лишь периодическую коррекционную поддержку, при этом основной контакт между специалистами (психологами, дефектологами) и учебным заведением обычно поддерживается через родителей.

Интеграция детей с развивающимися отклонениями в общественную и образовательную среду предполагает их включение в обычные образовательные учреждения, где они имеют возможность учиться вместе с детьми, которые развиваются в норме.

Изучение литературы и анализ практического опыта позволяют определить преимущества и недостатки инклюзивного образования. К положительным аспектам можно отнести:

- разработку специализированных учебных условий в общеобразовательных учреждениях для детей со специфическими образовательными потребностями;

- создание адаптивной образовательной среды, которая способна удовлетворить потребности всех учащихся;

- обучение в рамках обычных классов с обеспечением необходимой психолого-педагогической поддержки от специалистов;

- подготовка учащихся, учителей и родителей к взаимодействию с детьми с особыми потребностями, создание образовательной среды, комфортной для всех детей, включая тех, кто сталкивается с нарушениями слуха, что способствует их развитию и социальной адаптации;

- воспитание в общественной среде (группе, классе, школе) таких качеств, как сострадание, толерантность и уважение к другим людям.

Образование является фундаментальным конституционным правом каждого человека. Тем не менее, не все дети с инвалидностью могут реализовать это право и получить образование в обычных школах наравне с другими учащимися. До последнего времени большинство средних школ в стране были недоступны для детей с физическими нарушениями, так как не оборудованы лифтами или пандусами, необходимыми для их передвижения. Кроме того, школы часто не приспособлены для обучения детей с нарушениями зрения, слуха или речи. Часто такие дети сталкиваются с дискриминацией, их воспринимают как лиц, требующих особого внимания и заботы, и считают неспособными к обучению в обычной школе.

По нашему мнению, адаптивная образовательная среда (АОС) представляет собой систему образования, которая максимально настроена на уникальные особенности и потребности каждого ученика и одновременно способна гибко адаптироваться к изменениям и вызовам современности. Для создания такой среды необходимо учитывать следующие аспекты:

- индивидуальные особенности, интересы и потребности учащихся;

- характеристики самой образовательной среды;

- условия внешней среды, в которой функционирует система образования.

Прежде всего, следует признать, что дети с инвалидностью не отличаются от других детей. Как и их сверстники, они нуждаются в общении для своего развития, а также имеют собственные стремления, увлечения и мечты о профессии и будущей карьере. Педагогическая интеграция, поддерживающая принципы инклюзивного образования, получает все большую поддержку среди прогрессивных педагогов, общественных деятелей и ученых. Совместное обучение детей без ограничений и детей с особыми потребностями служит образовательным интересам обеих категорий. Основной принцип инклюзии заключается в обеспечении доступности образования для всех детей и продвижении равенства образовательных возможностей, которые удовлетворяют разнообразные потребности учащихся.

Инклюзивное образование основывается на принципе отсутствия дискриминации и предполагает создание доступной и безбарьерной среды, где каждый ребенок, включая тех, кто имеет специфические образовательные потребности, может получить адекватное образование в приемлемых условиях. Практика домашнего обучения, несмотря на то, что считается одним из наиболее гуманных подходов, она показала свою неэффективность в качестве средства обеспечения качественного образо-

вания и социальной интеграции детей с инвалидностью, так как изолирует ребенка от общества сверстников, где происходит важнейший процесс его социализации.

В декабре 2006 года представители разных стран мира под эгидой Генеральной Ассамблеи ООН одобрили создание Конвенции «О правах инвалидов» [20]. Эта Конвенция была создана с целью обеспечения прав людей с ограниченными возможностями здоровья. Для достижения этой цели она предусматривает сотрудничество различных государственных министерств и ведомств, деятельность которых направлена на создание инклюзивной среды, позволяющей людям реализовывать свои законные права.

Конвенция состоит из двух основных типов положений. Первый тип положений направлен на защиту общих прав инвалидов, независимо от уровня их здоровья. Второй тип ориентирован на защиту прав инвалидов со специфическими потребностями.

Стоит отметить, что Конвенция о правах инвалидов не вводит новых понятий или прав, а напротив, она закрепляет принцип, согласно которому люди с ограниченными возможностями здоровья имеют те же права, что и другие члены общества.

Однако Конвенция конкретизирует эти права, ориентируясь на мнения людей с инвалидностью. Основное преимущество Конвенции заключается в подходе, который рассматривает проблемы инвалидности с учетом прав инвалидов. Конвенция, по сути, представляет собой концепцию о природе инвалидности, которая переводит медицинский аспект вопроса на уровень осознания проблемы социумом.

Инклюзивная образовательная политика требует трансформации общества и его социальных структур для создания условий, поддерживающих включение всех людей, включая людей с специальными потребностями, обеспечивая равенство их прав, а также удовлетворяя их духовные потребности. Социокультурный подход к инклюзии предполагает, что все участники образовательного процесса формируют единую социокультурную группу. К этому следует добавить, что эффективное функционирование этой группы зависит от создания единого мировоззрения, творческой социокультурной среды и культурных ценностей, которые развиваются через совместные усилия и способствуют инклюзии и социальной интеграции.

В этом контексте не только обсуждается вопрос лечения инвалидов, но и предпринимаются попытки установления благоприятных условий для их полноценного существования. Инвалидность, таким образом, рассматривается сегодня как совокупность социальных барьеров, препятствующая реализации индивидуумом своих способностей и удовлетворению им личных потребностей по причине физических недомоганий.

Одной из задач Конвенции является преодоление этих социальных барьеров, в связи с чем каждое государство, которое ее подписало, должно

разработать соответствующее законодательство и нормативные акты, касающиеся инвалидов [7].

Важнейшим условием успешной интеграции этой Конвенции в России является адаптация образовательной системы к нуждам детей с физическими и психическими нарушениями, в то время как образовательная система в большей своей части остается неизменной. Это означает, что дети с особыми потребностями должны адаптироваться к стандартам уже существующей образовательной системы, даже если школы не полностью приспособлены для их обучения.

В настоящее время российские образовательные учреждения в основном испытывают трудности с организацией профессионального обучения для людей с инвалидностью и другими ограничениями здоровья. Эти сложности обусловлены пробелами в законодательстве и распространенными стереотипами о данных группах населения. Внедрение инклюзивных методов в профессиональное образование, будучи относительно новыми, представляют собой долгосрочное и перспективное направление развития.

При этом процесс освоения профессиональных навыков лицами с ОВЗ, который является важным условием их успешной интеграции в общество и личностного роста, все еще находится на этапе формирования.

Россия ратифицировала Конвенцию в 2012 году, после чего она была включена в правовую систему страны [5]. Различные законодательные акты, включая Федеральный Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [14], Закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 год) [17], «Профессиональный стандарт педагога» (2013) [12], а также Указ Президента РФ от 1 июня 2012 года № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» [16], отражают направления реализации инклюзивного образования и его особенности.

В 2013 году был принят документ, устанавливающий регламент образовательного процесса по ключевым общеобразовательным программам, который стал основой для внедрения адаптированных учебных программ [1].

В этом же году были приняты положения о психолого-медико-педагогической комиссии [15], которые определяют ее основные функции и позволяющее учебным заведениям удовлетворять потребности учащихся с особыми образовательными потребностями.

Сегодня перед Россией стоит цель создать образовательную среду, адаптированную к потребностям всех детей, включая тех, кто имеет ограниченные возможности здоровья (ОВЗ).

Законодательные акты Российской Федерации, в том числе Закон «Об образовании», закрепляют принципы инклюзивного образования, устанавливают основания для специальных образовательных мер и программ, предназначенных для

упрощения процесса обучения лиц с ограниченными возможностями и специальными образовательными потребностями в рамках массовых школ. Определяющим документом, заложившим основу для развития инклюзивного образования, стала «Национальная стратегия действий в интересах детей» [17]. Данная инициатива финансируется из государственного бюджета, а региональные власти отвечают за разработку и реализацию соответствующих планов действий.

Федеральный государственный образовательный стандарт устанавливает критерии для реализации инклюзивного образования в учебных заведениях, выделяя три определяющих элемента:

- создание индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения учащегося;
- организация и выполнение индивидуального учебного плана;
- разработка коррекционной программы, и ее внедрение в учебный процесс.

Ученые указывают на несколько факторов, затрудняющих полноценное включение учащихся с особыми образовательными потребностями в учебную среду. Среди этих факторов отмечаются недостаточное развитие инфраструктуры образовательных учреждений, недостаточная подготовка педагогов к внедрению инклюзивных практик и устойчивые стереотипы о возможностях обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Для полноценной поддержки учащихся, сталкивающихся с проблемами в обучении, независимо от их причин, необходимо четко прописывать услуги, условия и требования к персоналу в рамках «Коррекционной программы» образовательного учреждения. В рамках этого стандарта акцент делается не только на учебный, но и на практический аспекты. Такие изменения существенно воздействуют на ожидания и учебные результаты, которые достигаются образовательными учреждениями в процессе предоставления инклюзивного обучения учащимся с особыми образовательными потребностями.

Сегодня помимо предметных результатов, все большее внимание уделяется метапредметным и личностным образовательным достижениям.

В связи с тенденцией к стандартизации вузовских образовательных процессов подготовка преподавателей изобразительного искусства осуществляется по общим критериям, соответствующим другим педагогическим специальностям. Этим отчасти объясняются трудности, с которыми сталкиваются начинающие учителя изобразительного искусства, вступая на свой профессиональный путь.

Исследования интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в общество активно развиваются в научном сообществе последних десятилетий. Эта тема привлекает внимание не только из-за её воздействия на ближайшее окружение ребёнка, включая микросоциум и семью, но и из-за её значимости для общества в целом.

Концепция профессионализма тесно связана с идеей педагогического мастерства. Такие исследователи, как и Н.В. Кузьмина, А.Н. Щербаков, Л.М. Митина сравнивая эти понятия, подчеркивают их взаимосвязь. Щербаков рассматривает мастерство как основополагающий принцип, важный для успешной работы педагога, в то время как Н.В. Кузьмина определяет его как уровень компетенции, который позволяет педагогу эффективно выполнять профессиональные задачи [19].

Профессиональная компетентность педагога в области инклюзивного образования обычно включает в себя комплексные умения, знания, способности и личностные качества, которые необходимы для эффективного выполнения функциональных задач и решения проблем, связанных с обучением детей с особыми образовательными потребностями. Компетенции такого педагога представляют собой сочетание общих профессиональных умений и способностей, направленных на решение специфических задач в рамках инклюзивного образования.

Основополагающая теория профессионализма Н.В. Кузьминой уделяет внимание педагогической деятельности, которая является важнейшим и преобразующим фактором личностного роста учителя на протяжении всей его профессиональной деятельности [9]. Эти качества остаются неизменными на протяжении всей педагогической практики и в то же время может быть адаптирована к изменениям требований и образовательных программ. В центре теории находится изучение внутреннего мира учителя, его профессиональной культуры и психологии профессиональной деятельности, рассмотрение аспектов личностного роста, самосовершенствования и самореализации.

Н.Я. Семаго подчеркивает важность наличия у педагогов специальных знаний и навыков в области дефектологии [18]. Автор подчеркивает, что распространенное негативное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья и нежелание интегрировать таких детей в общеобразовательные группы во многом обусловлено отсутствием у учителей знаний о различных нарушениях, особенностях развития детей и специальных образовательных стратегиях.

В эпоху цифровизации и информатизации образовательной сферы особое внимание уделяется развитию готовности учителей к работе в цифровом образовательном пространстве, известном также как цифровые компетенции, которые ранее рассматривались как часть общих ИКТ-компетенций педагога [8].

Применение цифровых технологий является важнейшим аспектом в процессе обучения, требующий владения информационными и цифровыми технологиями сбора, анализа и использования информации [11]. Кроме того, владение навыками профессиональной коммуникации необходимо использовать в процессе обучения, поскольку именно язык служит не только средством общения, но и средством воздействия на учащихся. Стоит упомянуть,

что способность к рефлексии и самоанализу своего педагогического опыта способствует совершенствованию педагогического мастерства педагога.

Среди эффективных цифровых инструментов с целью использования в инклюзивном образовании можно выделить следующие:

– виртуальная учебная среда и приложения, например, платформы Google Classroom и Moodle, позволяют адаптировать учебные задания под потребности учеников;

– технологии дополненной и виртуальной реальности помогают детям с ОВЗ визуализировать и понимать сложные концепты;

– специальные образовательные приложения, например, приложения с голосовым управлением и функцией синтеза речи для слабовидящих и слабослышащих учеников.

Кроме того, необходимо регулярно оценивать не только академические успехи, но и социальные и поведенческие изменения детей с ОВЗ, что может включать в себя мониторинг участия в совместных проектах, оценку уровня самостоятельности, уровня эмоционального состояния и коммуникации учащихся.

К этому следует добавить, что анализ степени развития профессиональных компетенций позволяет выявлять конкретные образовательные потребности педагогов и создать персонализированные программы их обучения.

Рассмотрев правовые и педагогические аспекты инклюзивного образования в России, можно выделить значимость комплексного подхода, включающего нормативно-правовую поддержку, применение современных образовательных технологий и подготовку педагогов, способных эффективно работать в условиях инклюзивного обучения. Подходы, ориентированные на использование цифровых технологий, проектного обучения и «умного класса», способствуют повышению эффективности учебного процесса и успешной интеграции детей с ОВЗ в общество.

Несмотря на значительные успехи инклюзивной практики, существует ряд вызовов, связанных с инфраструктурой, профессиональной подготовкой педагогов и устранением социальных барьеров. С целью полноценного развития инклюзивного образования необходимо продолжать совершенствовать образовательные программы, внедрять современные технологии и обеспечивать условия, способствующие адаптации и личностному росту всех участников образовательного процесса.

Заключение. В заключение следует отметить, что достижение поставленных целей требует постоянного взаимодействия всех заинтересованных сторон: государства, образовательных учреждений, педагогов, родителей и общества в целом, что позволит не только повысить качество обучения детей с ограниченными возможностями, но и содействовать формированию социально ориентированного и инклюзивного общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выдрин, И.В. Правовое регулирование инклюзивного образования в Федеральном законе «Об образовании в РФ» / И.В. Выдрин, М.А. Зенкова. – Текст : непосредственный // Вестник Уральского института экономики, управления и права. – 2016. – № 2. – С. 31-33.
2. Гладкова, Ю.А. Поликультурное образование ребенка в современном мире: теория и практика / Ю.А. Гладкова. – Петрозаводск : Новая наука, 2020. – Текст : непосредственный.
3. Дроздов, С.А. Исследование эффективности подготовки будущих учителей изобразительного искусства к созданию инклюзивных программ в рамках дополнительного образования / С.А. Дроздов, Е.М. Долгушина. – Текст : непосредственный // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 5. – С. 220-228.
4. Дроздов, С.А. Технологии инклюзивного образования в системе художественно-педагогической подготовки на бакалавриате / С.А. Дроздов. – Текст : непосредственный // Чтения памяти Евгения Петровича Сычевского. – 2023. – № 23. – С. 123-129.
5. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы : сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С.В. Алейхиной. – Москва : МГППУ, 2015. – URL: https://leda29.ru/uploads/com_files/02_2016_sbormik_materialov_inklyuzivnoe_obrazovanie_rezultaty_opyt_perspektivy.pdf.
6. Кантор, В.З. Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов / В.З. Кантор, Ю.Л. Проект. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 2. – С. 51–73.
7. Кирютина, Н.В. Проблемы формирования инклюзивного общества в России: основы нормативно-правовой базы инклюзивного образования / Н.В. Кирютина. – Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февр. 2016 г.). – Краснодар : Новация, 2016. – С. 55-60.
8. Кузнецов, А.А. Проблемы формирования информационно-коммуникационной компетентности учителя российской школы / А.А. Кузнецов, Е.К. Хеннер, В.Р. Имакаев, О.Н. Новикова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2010. – № 7 (75). – С. 88-96.
9. Кузьмина, Н.В. Проблемы повышения профессионализма педагогов / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 180-189.
10. Михальчи, Е.В. Состояние инклюзивного образования в системе высшего образования в России / Е.В. Михальчи. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=124>.
11. Модель компетенций команды цифровой трансформации в системе государственного управления / под ред. М.С. Шклярук, Н.С. Гаркуши. – Москва : Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2020. – 84 с. – URL: <https://hr.cdto.ranepa.ru/cm>. – Текст : электронный.

12. Профессиональный стандарт педагога (Концепция и содержание) : (проект). – Текст : непосредственный // Вестник образования. – 2013. – № 8. – С.4-44.
13. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон № 273-ФЗ : принят Гос. Думой 29 дек. 2012 г. – Текст : электронный // Российская газета : офиц. сайт. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 16.11.2024).
14. Российская Федерация. Законы. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации : Федер. закон №181-ФЗ : принят Гос. Думой 24 нояб. 1995 г. : с изм. и доп., вступ. в силу с 29.12.2015. – Текст : непосредственный // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1995. – № 4. – Ст. 456.
15. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 - 2020 годы : постановление от 1 дек. 2015 г. № 1297. – Доступ из справ.-правовой системы «Гарант». – URL: <https://base.garant.ru/77668698/> (дата обращения: 23.11.2024). – Текст : электронный.
16. Российская Федерация. Президент (2012 – ; В.В. Путин). О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы : указ от 1 июня 2012 г. № 761. – Текст : электронный // Президент России : офиц. сайт. – Москва. – URL: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1613662> (дата обращения: 22.11.2024).
17. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» : приказ от 30 авг. 2013 г. № 1015. – Доступ из справ.-правовой системы «Гарант». – URL: <https://base.garant.ru/70466462/> (дата обращения: 26.11.2024). – Текст : электронный.
18. Семаго, М.М. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Т.П. Дмитриева. – Текст : непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2010. – №. 4. – С. 81-91.
19. Щербаков, А.И. Психологические проблемы профессиональной подготовки учителя в высшей школе / А.И. Щербаков. – Ленинград : Просвещение, 1988. – 168 с. – Текст : непосредственный.
20. Convention on the Rights of Persons with Disabilities : Training Guide. – New York ; Geneva, 2014. – (Professional Training Series No. 19). – URL: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/CRPD_TrainingGuide_PTS19_EN%20Accessible.pdf (date of request: 20.11.2024).

REFERENCES

1. Vydrin, I.V. and Zenkova, M.A. (2016), "Legal regulation of inclusive education in the Federal Law "On Education in the Russian Federation"", *Bulletin of the Ural Institute of Economics, Management and Law*, no. 2, pp. 31-33. (in Russian)
2. Gladkova, Yu.A. (2020), *Multicultural education of a child in the modern world: theory and practice*, Petrozavodsk: New Science. (in Russian)
3. Drozdov, S.A. and Dolgushina, E.M. (2024), "Research on the effectiveness of training future teachers of fine arts to create inclusive programs within the framework of additional education", *Bulletin of Pedagogical Sciences*, no. 5, pp. 220-228. (in Russian)
4. Drozdov, S.A. (2023), "Technologies of inclusive education in the system of artistic and pedagogical training at the bachelor's degree", *Readings in memory of Evgeny Petrovich Sychevsky*, no. 23, pp. 123-129. (in Russian)
5. In S.V. Alyokhina (ed.) (2015), *Inclusive education: results, experience and prospects: collection of materials of the III International Scientific and Practical Conference* [pdf], Moscow: MGPPU, available at: https://leda29.ru/uploads/com_files/02_2016_sbormik_materialov_inklyuzivnoe_obrazovanie_rezultaty_opyt_perspektivy.pdf. (in Russian)
6. Kantor, V.Z. and The Project, Y.L. (2019), "Inclusive higher education: socio-psychological well-being of students", *Education and Science* [online], vol. 21, no. 2, pp. 51–73, available from: DOI: 10.17853/1994-5639-2019-2-51-73. (in Russian)
7. Kiryutina, N.V. (2016), "Problems of formation of an inclusive society in Russia: fundamentals of the regulatory framework for inclusive education", *Problems and prospects of education development: proceedings of the VIII International Scientific Conference*, Krasnodar: Novation, February 2016, pp. 55-60. (in Russian)
8. Kuznetsov, A.A., Henner, E.K., Imakaev, V.R. and Novikova, O.N. (2010), "Problems of formation of information and communication competence of a Russian school teacher", *Education and Science*, no. 7 (75), pp. 88-96. (in Russian)
9. Kuzmina, N.V. and Rean, A.A. (1989), "Problems of improving the professionalism of teachers", *Questions of Psychology*, no. 5, pp. 180-189. (in Russian)
10. Mikhalechi, E.V. (2014), "The state of inclusive education in the higher education system in Russia", *Modern problems of science and education* [online], no. 2, available from: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=124>. (in Russian)
11. In Shklyaruk, M.S. and Garkushi, N.S. (2020), *The literacy model of the digital transformation team in the public administration system*, Moscow: Russian Academy of Public Administration under the President of the Russian Federation, 84 p., available at: <https://hr.cdto.ranepa.ru/cm>. (in Russian)
12. "Professional standard of a teacher (Concept and content): (project)" (2013), *Bulletin of Education*, No. 8, pp.4-44. (in Russian)
13. On Education in the Russian Federation (No. 273-FZ: adopted by the State Duma on December 29. 2012), Federal Law of the Russian Federation, *Rossiyskaya gazeta: official website*, available from: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> [Accessed 16.11.2024]. (in Russian)
14. "On Social Protection of persons with disabilities in the Russian Federation" (No. 181-FZ of November 24, 1995: with amendments and additions, introduction. effective from 12/29/2015), Federal Law of the Russian Federation, *Collection of Legislation of the Russian Federation*, No. 4, pp. 456. (in Russian)

15. *On the approval of the state program of the Russian Federation "Accessible Environment" for 2011-2020* (from 1 Dec. 2015 No. 1297), Decree of the Government of the Russian Federation, available from: <https://base.garant.ru/77668698/> [Accessed 23.11.2024]. (in Russian)
16. *On the National Strategy of action in the interests of children for 2012-2017* (dated June 1, 2012 No. 761), Decree of the President of the Russian Federation, available from: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1613662> [Accessed 22.11.2024]. (in Russian)
17. *The procedure for organizing and implementing educational activities in basic general education programs – educational programs of primary general, basic general and secondary general education* (Aug 30, 2013 No. 1015), Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, available from: <https://base.garant.ru/70466462/> [Accessed 26.11.2024]. (in Russian)
18. Semago, M.M., Semago N.Ya. and Dmitrieva, T.P. (2010), "Inclusive education: from a methodological model to practice", *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, no. 4, pp. 81-91. (in Russian)
19. Shcherbakov, A.I. (1988), *Psychological problems of teacher training in higher education*, Leningrad: Enlightenment, 168 p. (in Russian)
20. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Training Guide* (2014), New York; Geneva, (Professional Training Series No. 19), available from: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/CRPD_TrainingGuide_PTS19_EN%20Accessible.pdf [Accessed 20.11.2024].

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.М. Долгушина, старший преподаватель кафедры экономики технологии и изобразительного искусства, ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет», г. Благовещенск, Россия, e-mail: satti-1978@mail.ru, ORCID: 0009-0006-8002-883X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.M. Dolgushina, Senior Lecturer, Department of Economics of Technology and Fine Arts, Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia, e-mail: satti-1978@mail.ru, ORCID: 0009-0006-8002-883X.

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.52772/25420291_2024_4_38

**Наталья Владимировна Киреева,
Алёна Владимировна Оробий**
г. Благовещенск

Обновление методических материалов по русскому как иностранному в контексте гуманитарного сотрудничества с КНДР

Актуальность данного исследования обусловлена активизацией гуманитарного сотрудничества Российской Федерации с КНДР, в том числе в сфере образования и науки. Исследование базируется на анализе текстов различной дискурсивной природы, концепции культуроориентированности, учете национально-культурных особенностей обучающихся. В статье оценивается потенциал переведенных на русский язык публицистических, кинематографических и литературно-художественных текстов с точки зрения обновления методических материалов по русскому языку как иностранному (РКИ) для северокорейских обучающихся. Научная новизна работы состоит в том, что такой подход по интеграции текстов различной дискурсивной природы в практику обучения РКИ предлагается впервые. Результатом исследования являются рекомендации, которые можно использовать либо для обновления имеющихся методических материалов по РКИ, либо для создания новых учебников и пособий с целью продвижения русского языка и российского образования в КНДР.

Ключевые слова: РФ, КНДР, гуманитарное сотрудничество, РКИ, методические материалы.

**Nataliya Vladimirovna Kireeva,
Alena Vladimirovna Orobiiy**
Blagoveshchensk

Updating Methodological Materials on Russian as a Foreign Language in Humanitarian Cooperation with North Korea

The study is relevant due to the intensification of humanitarian cooperation between the Russian Federation and North Korea including education and science. The paper analyzes various texts, the concept of cultural orientation taking into account the national and cultural characteristics of students. The article evaluates the potential of journalistic, cinematographic and literary texts translated into Russian in terms of updating methodological materials on Russian as a foreign language for North Korean students. The approach to integrate various texts into the practice of teaching Russian as a foreign language is proposed for the first time. The results of the study can be used either to update existing methodological materials on Russian as a foreign language or to create new textbooks and manuals in order to promote the Russian language and Russian education in North Korea.

Keywords: Russian Federation, North Korea, humanitarian cooperation, teaching Russian as a foreign language, methodological materials.

Введение. Одним из важных аспектов активизации гуманитарного сотрудничества РФ с КНДР, в том числе в сфере образования и науки, является изучение северокорейскими студентами русского языка. Несмотря на образовательную реформу, инициированную Ким Чен Ыном, обучение русскому языку нуждается в модернизации [9, С. 508]. Для решения этой проблемы Правительство РФ планирует создавать в КНДР центры обучения русскому языку, в которых будут преподавать не только корейские, но и российские специалисты. Еще одним шагом является увеличение квот для северокорейских студентов, направляемых в вузы России. Эти меры будут способствовать продвижению русского языка и усилению позиций российского образования.

При этом остро стоит вопрос с обновлением имеющихся методических материалов по РККИ. Например, анализ учебного комплекса «Русский язык» (2011), используемого в северокорейских школах, показывает, что он нуждается в существенной доработке, в том числе с использованием современных методических материалов [7, С.123]. Для продвижения и популяризации изучения русского языка как иностранного в КНДР необходимо не только учитывать сложившуюся в этой стране за десятилетия практику преподавания РККИ. На наш взгляд, важно опираться на специфику государственной политики КНДР в сфере гуманитарного сотрудничества с РФ (проявления «мягкой силы»), которая транслируется с помощью литературно-художественных, публицистических и кинематографических текстов, переведенных на русский язык. Эти тексты способствуют первичному погружению северокорейских обучающихся в реалии новой – русской – культуры с опорой на укорененные в их сознании особенности образа родной страны. Таким образом традиционный культурно-ориентированный на страну изучаемого языка подход усиливается с помощью принципа учета национально-культурных особенностей обучающихся.

Целесообразность такого подхода подтверждается и инициативами на высшем уровне. Так, министр образования КНДР Ким Сын Ду в апреле 2024 года во время встречи с министром образования и науки РФ Валерием Фальковым предложил разработать для граждан КНДР учебник по русскому языку с национальным компонентом.

Целью нашего исследования является выявление потенциала использования отобранных для анализа публицистических, кинематографических и литературно-художественных текстов для создания обновленных учебно-методических пособий для обучения северокорейских студентов русскому языку иностранному. Мы считаем, что такие тексты являются источником актуальной информации о КНДР, а также способствуют погружению в контекст ценностей и идеалов страны, ее культуры и истории. Особое внимание рекомендуем уделить разработке контекстуально-ориентированных материалов, отражающих специфику общества и его

ценностные установки. Включение в учебные материалы лексики, характерной для реалий Северной Кореи, а также отрывков из корейской литературы в русских переводах позволит студентам повысить мотивацию к изучению русского языка. Учет национально-культурных особенностей КНДР, интеграция в учебный процесс элементов корейской культуры поможет сделать процесс обучения более привлекательным и актуальным для обучающихся.

Аспектам взаимодействия, в т.ч. гуманитарного, РФ и КНДР посвящены монографии «Российско-корейские отношения в формате параллельной истории» [12], статьи Г.Д. Толорая и Л.Н. Яковлевой [14]. Вопросы использования «мягкой силы» как особого инструмента экономического, политического и культурного воздействия в политике КНДР рассматриваются в работах Е.С. Задворной [4], А.Л. Поленовой [11]. Проблемы преподавания в КНДР иностранных языков, включая русский, исследуются в работах Н.В. Кухаренко [6], С.В. Кухаренко [7]. Базой для развития языковых навыков и формирования межкультурной компетенции в обучении русскому языку как иностранному на основе работы с публицистическими, кинематографическими и литературно-художественными текстами могут стать труды Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина [1], Е.Ю. Николенко и О.В. Ивановой [10], Н.В. Кулибиной [5], Сан Юн Ли [13]. Отдельные аспекты методики РККИ, способствующие решению задач исследования, отражены в работах Н.Ю. Филимоновой [15], И.А. Гончар [2; 3], А.В. Маркович и С.П. Оробия [9], Н.В. Лукьянчиковой [8].

Методология исследования базируется на концепции культурноориентированности процесса обучения РККИ, принципе учёта национально-культурных особенностей обучающихся и комплексном анализе текстов различной дискурсивной природы. В качестве материала для исследования были использованы:

- публицистические тексты, представленные в русскоязычном иллюстрированном журнале «Корея» за 2023-2024 гг.;
- художественный фильм «Имя, данное эпохой» (2009);
- корейская литература в русских переводах.

Исследовательская часть. Государственная политика Корейской Народно-Демократической Республики в сфере гуманитарного сотрудничества с РФ и другими странами на современном этапе реализуется в трех направлениях:

- 1) участие в программах по сохранению культурного наследия;
- 2) сотрудничество в сфере образования и науки;
- 3) распространение культурных продуктов [16].

Можно отметить, что целью гуманитарного сотрудничества является стремление улучшить имидж страны в глазах мирового сообщества, в том числе

благодаря таким инструментам «мягкой силы», как экономическое, политическое и культурное воздействие. Е.С. Задворная отмечает, что в отличие от других стран Северо-Восточной Азии, «культурные продукты КНДР практически не экспортируются за рубеж» [4, С. 128]. Однако внутри страны создание культурных продуктов, репрезентирующих привлекательный образ КНДР, позволяет поддерживать политическую стабильность. При этом главными акцентами репрезентации образа страны выступают 1) военная мощь, 2) государственный суверенитет, 3) социальное равенство.

Одним из приоритетных направлений в подготовке специалистов, владеющих инструментами «мягкой силы», было и остается изучение русского языка. По свидетельству исследователей, в КНДР «русский язык долгое время оставался наиболее востребованным из иностранных языков: уже в 1947-1948 гг. Советский Союз направил в северную часть Кореи несколько десятков учителей русского языка, а ведущий лингвистический вуз страны – Пхеньянский университет (институт) иностранных языков – был создан именно на базе Института русского языка, возникшего в конце 1940-х гг. в Университете им. Ким Ирсена» [12, С. 864]. Корейские общественно-политические издания, художественные произведения, киноленты на русском языке были хорошо известны гражданам Советского Союза. И сегодня этот продолжающийся пополняется арсенал культурных продуктов КНДР можно использовать в том числе для повышения эффективности обучения русскому языку.

Публицистические тексты как источник обновления учебно-методических материалов при обучении русскому языку.

Печатные и электронные медиа КНДР, переведенные на языки других стран, являются одним из главных инструментов формирования образа страны в глазах всего мира. Версии этих изданий, переведенные на русский язык самими северокорейцами, могут служить источником обновления учебного материала, который позволяет повысить мотивацию к изучению языка за счет доверия к дидактическим материалам, поскольку они будут основаны на знакомой и понятной информации.

Анализ статей из ежемесячного иллюстрированного общественно-политического журнала «Корея» (кор. 조선, 朝鮮), предназначенного для зарубежных читателей, позволяет понять ключевые элементы стратегии КНДР, направленной на создание определенного образа страны в глазах внешней аудитории. В первую очередь реализуется задача укрепить мнение о стране как о самодостаточном государстве с непобедимой армией, стойкими гражданами и мудрым руководством. Особое место в журнале занимает изобразительный ряд: Корея на фотографиях предстает как изобильная страна с развитой промышленностью, в том числе военно-промышленным комплексом. Важное место отводится текстам репортажного характера, в

которых освещаются события по взаимодействию с РФ. Например, в 2023 году таким событием стал визит министра обороны России С. Шойгу в КНДР и визит Ким Чен Ына в РФ.

Тексты, посвященные отношениям с Россией, являются пропагандистским материалом, нацеленным на формирование желаемого образа КНДР как сильного и самостоятельного государства у русскоязычной аудитории. Употребление ярких эпитетов, повторов, патетических образов призвано повысить эффективность текстов, сделать их более убедительными. Тексты подчеркивают прочность отношений с Россией, в том числе в военной сфере, позиционируют КНДР как важного игрока в контексте «резко меняющейся обстановки обеспечения международной безопасности». При использовании в дидактических целях такие тексты способствуют формированию у обучающихся желаемые образы двух стран как сильных партнеров, стремящихся к сотрудничеству и сохранению мира, но готовых защищать свои интересы.

По нашему мнению, публицистические тексты, подобные тем, которые публикует журнал «Корея», могут быть использованы для популяризации изучения русского языка и обновления существующих учебно-методических пособий. Они содержат модели, подходящие для создания дидактических материалов о взаимоотношениях РФ и КНДР на современном этапе, и могут стать отправной точкой для обсуждения некоторых тем в учебной аудитории. Журнальные статьи предлагают обширный материал для тематических выборок. Публицистические тексты также могут быть использованы для создания учебных заданий, направленных на развитие лексических, грамматических и речевых навыков. Например, на основе статей о достижениях в экономике можно организовать составление словаря тематической лексики. Материалы о культурных событиях, спортивных мероприятиях или жизни обычных граждан КНДР можно использовать для развития речевых навыков при подготовке кратких сообщений на основе прочитанного текста, вхождения в роль журналиста-интервьюера персонажа из текста, проведения дискуссии на тему, поднятую в статье.

Однако преподавателям, создающим новый учебный контент, необходимо учитывать, что материалы журналов, издаваемых КНДР на русском языке, не должны служить основой для работы над грамматикой, поскольку в текстах встречается достаточно большое количество ошибок и неточностей в употреблении слов («В бурных овациях на сцене гала-концерта представлены гимны, горячо восхваляющие партию-мать, шедевры эпохи Трудовой партии и танцы»; «Стадион «1 Мая» был заполнен зрителями, собравшимися для просмотра гала-представления»).

Кинематографические тексты как источник обновления учебно-методических материалов при обучении русскому языку.

Использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения РКИ имеет большой потенциал для изучения лексики и грамматики, отработки речевых умений аудирования, чтения и говорения. Одним из видов таких материалов являются тексты киноискусства.

Кинематограф КНДР является одним из важнейших инструментов «мягкой силы». Не случайно уже Ким Чен Ир объявил кинематограф мощным средством пропаганды и направил усилия культурной элиты на создание зрелищных фильмов, детально регламентируя все аспекты кинопроизводства в стране – от сюжета и морали до декораций и звуковых эффектов. В результате к 1970-м годам киноиндустрия Северной Кореи выпускала более 50 фильмов в год, их основными темами были пропаганда достижений страны, героизация труда, воспитание молодого поколения в духе патриотизма, пропаганда идей чучхе. Эти фильмы демонстрировались не только внутри страны, но и отправлялись на экспорт. Так, например, советский зритель был хорошо знаком с историческими военными лентами «Утомленное солнце», «Приказ 027» и «Секунда на подвиг».

Рассмотрим варианты работы с одним из презентативных фильмов, который можно успешно использовать для повышения интереса к изучению русского языка в аудитории с северокорейскими студентами – «Имя, данное эпохой» (2009, режиссер Ким Хён Чхоль). Главная задача этого кинофильма – пропаганда идеологии чучхе, политики «Сонгун», которая подчеркивает самостоятельность и силу КНДР, а также верность руководству Ким Чен Ира (причем последнее является сюжетообразующим элементом, а не просто лейтмотивом). Центральной темой является преданность государству и руководителю, самопожертвование, утрата личных амбиций ради общего блага.

Фильм «Имя, данное эпохой» напоминает советские киноленты «Иван Бровкин на целине» (1958, реж. И. Лукинский), «Девчата» (1961, реж. Ю. Чулюкин), «Карьера Димы Горина» (1961, реж. Ф. Довлатян, Л. Мирский). Это не случайно, ведь деятели киноискусства КНДР использовали опыт кинематографа СССР: например, схожие сюжетные элементы изображения труда как объединяющего фактора. В кинофильме «Имя, данное эпохой» и названных советских фильмах есть немало элементов для использования в методике РКИ при обучении студентов из КНДР. Например, можно провести сравнительный анализ тематики, сюжетных линий, системы персонажей корейского и советских фильмов, опираясь на особенности использования сравнений в русском и корейском языках. Такой подход обеспечивает важный для популяризации русского языка и русской культуры эффект, повышает степень доверия обучающихся из КНДР к российской культуре за счет понятного им бэкграунда, выявляет культурные и идеологические сходства и различия.

При включении кинематографического текста используются сразу «несколько видов учебной деятельности: слушание, визуальное восприятие информации, комментирование по ходу просмотра, беседа после просмотра – говорение, запись ключевых моментов сюжета или подобных заданий – письмо» [9, С. 275]. Целесообразно провести работу с лексикой фильма: составить словарь ключевых слов, коллокаций и фраз, провести беседу / дискуссию с использованием этой лексики. Далее преподаватель может организовать для обучающихся ролевые игры, основанные на сюжетах фильмов, что позволит студентам развить навыки общения на русском языке. Игры могут как напрямую касаться сюжета фильма «Имя, данное эпохой» (инсценировка ключевых эпизодов), так быть вариациями на тему фильма (продолжить линию главных или второстепенных героев, предложить свой вариант развития событий и пр.). Кроме того, для закрепления изученного материала преподаватель может предложить написать эссе на темы, связанные с просмотренными корейским и советскими фильмами, сделать сравнительный анализ в выбранном аспекте. Завершающим этапом работы могут стать дискуссии культурологического и страноведческого характера.

Еще один трудоемкий, но эффективный для изучения языка метод работы с кинематографическим северокорейским текстом – озвучивание фильма / эпизода фильма силами обучающихся. Переводы фильмов производства КНДР, представленные в русскоязычном сегменте интернета, чаще всего созданы любителями-энтузиастами, отсюда возникает проблема использования перевода, соответствующего уровню владения языком. Несмотря на то, что эти кинематографические тексты не отвечают всем параметрам валидного текста [3], студентам наверняка заинтересует работа над озвучиванием и возможность предложить свой вариант перевода.

Художественная литература как источник обновления учебно-методических материалов при обучении русскому языку.

В преподавании РКИ работа с текстами художественной литературы – один из наиболее эффективных методов обучения, который позволяет не только познать языковое богатство, но и понять традиции, культуру, особенности восприятия действительности тем или иным народом [5].

На наш взгляд, переводы художественной литературы корейских авторов на русский язык представляют собой очень важный источник для обновления учебно-методической базы при изучении русского языка обучающимися из КНДР.

На русском языке произведения корейской литературы представлены достаточно широко, ведь еще в 1894 г. в России вышел перевод одного из самых известных в Корее произведений – «История о верной Чхун Хян», выдержавший за 55 лет 8 изданий. К настоящему времени создана авторитетная традиция переводов корейской литературы

на русский язык. Здесь можно назвать как классические произведения, так и современные художественные тексты.

Художественные произведения северокорейской литературы появились в СССР уже в 1950-е годы. По свидетельству Юн Ли Сан, «книги-переводы с корейского были очень популярны в Советском Союзе. Они быстро раскупались, несмотря на довольно большие тиражи» [13, С.72]. В этих произведениях классиков КНДР, написанных в 1930-1950-е гг. - Ли Ги Ёна «Родина» и «Земля», Хан Соль Я «Сумерки», «История» и «Гэдонган», Кан Кён Э «Проблемы человечества», Пак Ун Голя «Отчество» и «Телефонист» - раскрывались темы тяжелой жизни крестьян и рабочих, военных батальонов между Севером и Югом, деяний Ким Ир Сена на поле боя, героические подвиги народа КНДР. Художественная форма позволила ярко и убедительно передать искреннюю веру писателей в творческие силы народа, вдохновить читателей изображением тех преобразований, которые вошли в жизнь крестьян и рабочих КНДР после освобождения от японских милитаристов. Однако «к 1960 г. северокорейская культура, в т.ч. литература и драматургия, стали частью пропаганды культа руководителя КНДР» и вызывали интерес лишь у специалистов [13, С. 74-75].

По нашему мнению, в процесс обучения РКИ северокорейских студентов целесообразнее включать произведения фольклора и классической корейской литературы – благодаря их высоким художественным достоинствам, отсутствию идеологизированности, яркому представлению национального идеала.

Изучение переведенных на русский язык северокорейских текстов лучше проводить в сопоставлении с близкими по времени создания и идеологии произведениями советских писателей. Так, опыт преподавания РКИ китайским студентам позволил сделать вывод, что «сопоставление лирических произведений русских и китайских поэтов также способствует осмыслению специфики национальной культуры, национального менталитета, дает возможность будущим преподавателям РКИ понять, в чем заключается «особенная статья» как России, так и Китая» [8, С.300]. То же самое можно сделать на основе сопоставления текстов советских и северокорейских авторов, например, романов Ли

Ги Ёна «Земля» (1953) и М. Шолохова «Поднятая целина» (1932, 1959).

Такая работа позволит решать задачи, стоящие перед преподавателем, обучающим РКИ северокорейских студентов, с помощью отработки навыков чтения и письма, говорения и аудирования. А знание реалий культуры, отраженных в текстах корейских авторов, будет способствовать успешному речевому общению не только в письменной, но и в устной форме.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что в процессе активизации гуманитарного сотрудничества между Российской Федерацией и Корейской Народно-Демократической Республикой в сфере науки и образования одним из ключевых направлений деятельности является обновление методических материалов по русскому языку как иностранному и разработка учебных пособий с учетом национальной специфики для жителей КНДР.

Изучение продуктов государственной политики КНДР в сфере гуманитарного сотрудничества – публицистических, литературно-художественных, кинематографических текстов – позволяет найти эффективный источник для обновления методических материалов, которые можно использовать при обучении северокорейских студентов русскому языку.

Использование публицистических, кинематографических и литературно-художественных текстов, созданных в КНДР и переведенных на русский язык, имеет значительный потенциал для эффективного изучения языка, отработки языковых навыков, обогащения лексического запаса, понимания культурных особенностей и идеологии не только страны изучаемого языка, но и своей родной страны, а также для повышения интереса к изучению русского языка студентами из КНДР. В целом обращение к использованию текстов различной дискурсивной природы открывает перед северокорейскими обучающимися широкие возможности для продуктивного изучения русского языка и культуры.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой современных учебных материалов, методик и программ по РКИ для северокорейских студентов с целью повышения эффективности гуманитарного сотрудничества между РФ и КНДР.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 446 с. – Текст : непосредственный.
2. Гончар, И.А. Звучащий текст как объект методики (в аспекте РКИ) / И.А. Гончар. – Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 2. – С. 25-32.
3. Гончар, И.А. Валидность обучающих аудиотекстов / И.А. Гончар. – Текст : непосредственный // Мир русского слова. – 2007. – № 4. – С. 71-76.
4. Задворная, Е.С. Репрезентация национальной идентичности в культурной политике стран Северо-Восточной Азии / Е.С. Задворная. – Текст : непосредственный // Коммуникология. – 2019. – Т. 7, № 3. – С. 121-135.
5. Кулибина, Н.В. Зачем, что и как читать на уроке : метод. пособие для преподавателей рус. яз. как иностр. / Н.В. Кулибина. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2015. – 302 с. – Текст : непосредственный.

6. Кухаренко, Н.В. Преподавание иностранных языков в Корейской Народной Демократической Республике / Н.В. Кухаренко. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 2-3А. – С. 505-513.
7. Кухаренко, С.В. Особенности преподавания русского языка как иностранного в школах КНДР (на основе анализа учебного комплекса «Русский язык») / С.В. Кухаренко. – Текст : непосредственный // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. – С. 117-126.
8. Лукьянчикова, Н.В. Сопоставительный анализ художественных текстов в процессе подготовки будущих преподавателей РКИ (на материале произведений русской и китайской литературы) / Н.В. Лукьянчикова. – Текст : непосредственный // Учитель Шелкового пути: российско-китайский диалог культур в аспекте современных образовательных стратегий : коллект. моногр. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2022. – С. 295-302.
9. Маркович, А. Как русскому преподавателю учить китайских студентов зарубежной литературе? (опыт методической рефлексии) / А. Маркович, С. Оробий. – Текст : непосредственный // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества. – Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2012. – С. 274-276.
10. Николенко, Е.Ю. Система работы с художественным фильмом на уроках РКИ / Е.Ю. Николенко, О.В. Иванова. – Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. – 2013. – № 4. – С. 43-52.
11. Поленова, А.Л. Культурно-гуманитарное сотрудничество во внешней политике КНДР при Ким Чен Ыне / А.Л. Поленова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы Корейского полуострова. – Москва : ИДВ РАН, 2021. – С. 107-115.
12. Российско-корейские отношения в формате параллельной истории / под ред. А.В. Торкунова, Ким Хакчуна. – Москва : Аспект Пресс, 2022. – 942 с. – Текст : непосредственный.
13. Сан Юн Ли. Корейская литература в России/СССР/РФ (произведения писателей Севера и Юга на русском языке) / Сан Юн Ли. – Текст : непосредственный // Азия и Африка сегодня. – 2019. – № 3. – С. 70-76.
14. Толорая, Г.Д. Отношения Российской Федерации с КНДР. Три десятилетия, четыре этапа / Г. Д. Толорая, Л.Н. Яковлева. – Текст : непосредственный // КНДР и РК – 70 лет / отв. ред. А.З. Жебин, Е.У. Ким, Л.В. Захарова. – Москва : ИДВ РАН, 2018. – С. 33-48.
15. Филимонова, Н.Ю. Художественный текст в иностранной аудитории / Н.Ю. Филимонова. – Волгоград : Политехник, 2004. – 108 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Azimov, E.G. and Shchukin, A.N. (2009), *New Dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)*, Moscow: ICARUS, 446 p. (in Russian)
2. Gonchar, I.A. (2011), “Sounding text as an object of methodology (in the aspect of teaching Russian as a foreign language)”. *Russian Language Abroad*, no. 2, pp. 25-32. (in Russian)
3. Gonchar, I.A. (2007), “The validity of educational audio texts”, *The World of the Russian Word*, no. 4, pp. 71-76. (in Russian)
4. Zadornaya, E.S. (2019), “The representation of National Identity in the Cultural Policy of Northeast Asian Countries”, *Kommunikologiya*, vol. 7, no. 3, pp. 121-135. (in Russian)
5. Kulibina, N.V. (2015) *Why, what and how to read in the lesson: methodical handbook for teachers of Russian as a foreign language*, St. Petersburg: Zlatoust, 302 p. (in Russian)
6. Kukhareno, N.V. (2023), “Teaching foreign languages in North Korea”, *Pedagogical Journal*, vol. 13, no. 2-3A, pp. 505-513. (in Russian)
7. Kukhareno, S.V. (2023), “Features of teaching Russian as a foreign language in schools of the DPRK (based on the analysis of the Russian Language educational complex)”, *Pedagogy and Enlightenment*, no. 2, pp. 117-126. (in Russian)
8. Lukiyanichikova, N.V. (2022), “Comparative analysis of literary texts in the process of training future teachers of the Russian Pedagogical Institute (based on the works of Russian and Chinese literature)” *The Teacher of the Silk Road: the Russian-Chinese dialogue of cultures in the aspect of modern educational strategies: collective monography*, Yaroslavl: YaGPU Publishing House, pp. 295-302. (in Russian)
9. Markovich, A. and Orobij, S. (2012), “How can a Russian teacher teach Chinese students foreign literature? (experience of methodical reflection)”, *Russia and China: History and Prospects of Cooperation*, Blagoveshchensk: Publishing House of BSPU, pp. 274-276. (in Russian)
10. Nikolenko, E.Yu. and Ivanova, O.V. (2013), “The system of working with feature film in the lessons of RCT”, *Russian Abroad*, no. 4, pp. 43-52. (in Russian)
11. Polenova, A.L. (2021), “Cultural and humanitarian cooperation in North Korea foreign policy under Kim Jong Un,” *Modern Problems of the Korean Peninsula*, Moscow: RAS, pp. 107-115. (in Russian)
12. In Torkunova, A.V. and Hakchun, Kim (eds.) (2022), *Russian-Korean Relations as Parallel History*, Moscow: Aspect Press, 942 p. (in Russian)
13. Sang Yun Lee (2019), “Korean literature in Russia/USSR/RF (works by writers of the North and South in Russian)”, *Asia and Africa Today*, no. 3, pp. 70-76.
14. Toloraya, G.D. and Yakovleva, L.N. (2018), “Relations of the Russian Federation with North Korea. Three decades, four stages”, In Zhebin, A.Z., Kim, E.U. and L.V. Zakharova, *North Korea and Russian Culture – 70 years*, Moscow: RAS, pp. 33-48. (in Russian)
15. Filimonova, N.Y. (2004), *Literary text in a foreign audience*, Volgograd: Polytechnic, 108 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.В. Киреева, доцент, доктор филологических наук, проректор по научной работе, ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет», г. Благовещенск, Россия, e-mail: kireeva@bgpu.ru, ORCID: 0000-0001-7354-5181.

А.В. Оробий, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного, ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет», г. Благовещенск, Россия, e-mail: alena@orobiy.ru, ORCID: 0000-0001-8684-7197.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N. V. Kireeva, Doctor of Philology, Associate Professor, Vice-Rector for Scientific Work, Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia, e-mail: kireeva@bgpu.ru, ORCID: 0000-0001-7354-5181.

A. V. Orobij, Ph. D. in Philology, Associate Professor, Department of Russian as a foreign language, Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia, e-mail: alena@orobiy.ru, ORCID: 0000-0001-8684-7197.

УДК 371

DOI: 10.52772/25420291_2024_4_44

**Юлия Владимировна Колодяжная,
Римма Алексеевна Литвак
г. Челябинск**

Формирование цифровой культуры школьников в контексте использования цифровых технологий

Статья посвящена теоретическому осмыслению процесса формирования цифровой культуры школьников в контексте использования цифровых технологий. Цифровые технологии сегодня широко внедряются в общеобразовательную практику, их потенциал активно используется при формировании качеств, которые востребованы современным обществом и экономикой. Важность отмечается на государственном уровне. В статье проанализированы государственные документы, определяющие направления деятельности системы образования, рассмотрены возможности применения цифровых технологий, определяемые дефинициями «информационные» и «цифровые». Дано определение понятиям «культура», «цифровая культура». В реалиях развития современного общества определена задача организации цифрового образования в школах и формирования цифровой культуры школьников. Сделан вывод о необходимости формирования цифровой культуры школьников в контексте использования цифровых технологий в образовательном процессе, способствующих формированию у школьников навыков и компетенций, позволяющих им эффективно применять данные технологии для решения актуальных задач, развивая при этом цифровую культуру. Результаты проведенного анализа могут быть использованы в учебном процессе для формирования цифровой культуры школьников с применением цифровых технологий.

Ключевые слова: цифровые технологии, информатизация, культура, цифровая культура, информационные технологии, ценность.

**Yulia Vladimirovna Kolodyazhnaya,
Rimma Alekseevna Litvak
Chelyabinsk**

Formation of students' digital culture using digital technologies

The article examines the theoretical fundamentals of using digital technologies in education as their potential is actively used in the formation of qualities demanding by modern society and the economy. The importance is noted at the state level. The state documents defining the activities of the education system, considers the possibilities of using digital technologies, defined by the concepts "information" and "digital". The author analyzes the concepts "culture" and "digital culture". The task of organizing digital education in schools and the formation of a digital culture of schoolchildren is defined through the realities of the development of modern society. It is necessary to form a students' digital culture contributing to the formation of skills and literacies among students allowing them to effectively apply these technologies to solve urgent problems. The results of the analysis can be used in the educational process to form students' digital culture using digital technologies.

Keywords: digital technologies, informatization, culture, digital culture, information technology, value.

Введение. Современные образовательные технологии – это методы обучения, которые активно используют потенциал информационных технологий, необходимых для формирования у обучающихся определенных качеств и способностей, являющихся востребованными развитым обществом и экономикой [3, С.5].

К современным образовательным технологиям в качестве синонимов относятся следующие

дефиниции, которые часто используются в области образования: «информатизация», «информация», «информационные и коммуникативные технологии» (ИКТ), «цифровые технологии».

Деятельность всей системы образования, ее развитие, перспективу использования цифровых технологий отмечают не только ученые в своих теоретических работах, но и государство в нормативно-правовых документах. Так, в 20017 году с

целью реализации государственной программы «Цифровая экономика в Российской Федерации» правительством РФ начата реализация приоритетного проекта «Цифровая школа». Благодаря данному проекту, произойдет развитие цифровой экономики, в качестве перехода к делопроизводству, при котором все функции, выполнявшиеся человеком, будут переданы приборам, а также автоматическим устройствам. Большое внимание будет уделяться работе с различными цифровыми инструментами. Будет использован широкий спектр методик и обучающих технологий.

Реализация данного проекта охватывает период с 2018 по 2025 год. Причем к 2025 году должны быть созданы условия институционального и инфраструктурного характера, которые создадут равные условия для обучающихся, способствующие их качественному образованию, дадут возможность использования цифровых образовательных ресурсов во всех общеобразовательных учреждениях, вне зависимости от их месторасположения, увеличат положительную динамику уровня показателей различных исследований [4].

В Стандарте оснащения муниципальных общеобразовательных организаций по внедрению цифровой образовательной среды в образовательную деятельность, утвержденном 8 сентября 2021 г. № 634/925, с целью стандартизации подхода к техническому оснащению объектов образования, создания безопасных условий для обучения и воспитания, формирования единой информационной инфраструктуры, необходимой для обеспечения доступа к различным информационным системам, использования образовательных технологий, позволяющих реализацию образовательных программ с применением дистанционного электронного обучения разработаны требования, являющиеся необходимыми для школ, вошедших в эксперимент по внедрению цифровой образовательной среды [9].

В общеобразовательных организациях, в соответствии со Стандартом оснащения, должна быть создана информационно-телекоммуникационная и технологическая инфраструктура, обеспечивающая:

- реализацию образовательных программ различных уровней с использованием дистанционных образовательных технологий и применением электронного обучения;

- равные возможности к образовательному процессу для обучающихся, проживающих в различных территориях.

Реализация данного проекта и стандарта позволит обеспечить модернизацию образовательного процесса, повысить качество образования, внедрить в педагогическую практику технологии электронного обучения, способствующие развитию у обучающихся навыков обучения в цифровом мире, формирование у них цифровой культуры в стремительно меняющемся мире.

Интенсивность социально-экономических и социокультурных преобразований современного общества актуализируют процесс формирования

цифровой культуры школьников. Подрастающее поколение является стратегическим резервом устойчивости и стабильного развития страны.

Формирование цифровой культуры школьников представляет собой ценность, как потенциально личностных и социально значимых результатов обучения, способностей к реализации гражданской позиции и мотивирования к активным действиям в поддержку своего Отечества.

Анализ методологических и культурологических основ формирования цифровой культуры показал, что цифровая культура логически связана с усвоением информации и средствами коммуникации, с рефлексией. Данный процесс можно рассматривать как взаимодействие учителя и учащихся и как условия и средства, направленные на формирование цифровой культуры школьников.

Научная новизна и сущность обозначенной проблемы состоит в обобщении имеющегося опыта по формированию цифровой культуры школьников в контексте применения цифровых технологий.

Цель нашей статьи заключается в теоретическом обосновании формирования цифровой культуры школьников и апробации используемых цифровых технологий, оказывающих положительный эффект на учебный процесс.

Объект – процесс формирования цифровой культуры школьников в контексте использования цифровых технологий.

Предмет – цифровые технологии как средство формирования цифровой культуры школьников.

Методы исследования – теоретические – категориальный, теоретико-методологический анализ, сравнение, синтез, обобщение.

Исследовательская часть. Авторы исследования отмечают умозрительность, внимание, высокую аналитичность, абстрактность мышления, методы изучения, мировоззренческую позицию, культуру, нравственность и т.д. Вот что дает нам цифровая культура. Отличительные особенности и признаки мы рассматриваем через сформированность цифровой культуры. Например, наличие стиля подачи материала, обращение к идеям, мыслям, творчеству, к различным формам, развитию познавательного интереса. А каковы признаки: динамичность мышления, умение обобщать, умение отбирать материал, информацию, хранить и упорядочивать, глубина знаний и исследований, знание исторических, теоретических, современных теорий и практик.

Цифровую культуру важно и нужно осознанно формировать. Первым этапом формирования цифровой культуры является вовлечение всех участников образовательного процесса в формирование цифровых изменений, включая выбор технологий. Что позволяет не только вовлечь всех участников образовательного процесса в данный процесс, но и поднять их мотивацию. Процессу формирования вовлеченности помогает и общее коммуникативное пространство. Создание и поддержание обучающей среды внутри общеобразовательной организации – следующий обязательный

элемент цифровой культуры. При этом важным новым трендом современной реальности является вовлечение ключевых сторон организации в развитие и формирование совместной ценности для школьников. Высшим пилотажем формирования цифровой культуры школьников является связь личных целей и ценностей с ценностями общеобразовательной организации.

На формирующем и контрольном этапе мы получаем умелое владение понятийным аппаратом, высокую степень определенности, новизны, логической связи, эмоционально-развитую чувственную зону, образное мышление, использование ментальных средств.

Обратимся к анализу научной разработанности проблемы.

Применение новых информационных технологий с целью совершенствования образовательного процесса отражены в работах А.А. Ахаяна, Д.Ш. Матроса, Е.С. Полат, И.В. Роберт, Н.Ф. Талызиной и др. Дефиниция «цифровая культура» осмысливается в трудах Д.В. Галкина, Е.В. Гнатышиной, И.Ф. Калантаевской, Д.Е. Прокудина и др. Ученые цифровую культуру анализируют с позиции образования новых знаниевых структур. Такой союз взаимодействия требует управления, упорядочивания относительно их появления.

Цифровая культура как получение информации о современных, новейших достижениях научных, технологических изысканий, скорость получения этой информации, скорость достижения информации потребителем, зависит от средств коммуникации, и уже сама является в определенной мере ценностью.

Она создает информационную основу системы более высокого уровня. Процесс формирования цифровой культуры должен включать в себя универсальные модели, которые расширяют не только общий кругозор, но и вызывают познавательный интерес школьников. Данный процесс должен быть направлен на развитие и формирование ценностных ориентаций не только отдельного человека, а всего современного общества.

Е.В. Гнатышина дает следующее определение цифровой культуры. «Цифровая культура – это способ противостояния информационным войнам, информационному манипулированию, информационным стрессам, защиты информационного мира личности, ее индивидуальности в условиях многократно усиленного информационного воздействия. В мировоззренческой плоскости данный процесс осуществляется методом осознания сущности происходящих явлений, принятия всех закономерностей функционирования информационных потоков в цифровом обществе, механизма их на различные стороны личности, теоретического осознания информации в культурной жизни» [1].

Две категории: «информация» и «культура», – определяют одновременно фактор деятельности человека и его результат. А в качестве звена, связующего различные деятельность компоненты,

выступает общение, которое имеет значимую роль в структуре человеческой деятельности.

Для школьников значимым является признание учителя, одноклассников, открытие новых социально значимых идей. Такую идею раскрывает *личностно-деятельностный подход* (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготский и др.). Данный подход ориентирует школьников и руководителей в социально одобряемую деятельность: как в нее войти, как себя там почувствовать, какую функцию выполнить, какую функцию взять на себя. Школьники становятся самостоятельными, открывая новые структуры, новые идеи, присваивая новое содержание.

Еще одним важным методологическим подходом является *социокультурный подход* (Б.Г. Ананьев, М.Е. Дуранов, Б.Н. Воронцов, И.С. Кон и др.), ориентирующий на согласованность содержания образования с культурными ценностями, традициями, национальными формами культуры и новыми достижениями в области культуры. Он помогает нам увидеть, каким образом идет согласование. Например, возьмем образовательный процесс, каждая клеточка которого пронизана культурой. Культура проникает во все явления. Нужно это заметить и сформировать эту культуру: культуру отношений, культуру взглядов, культуру взаимодействий и т.д.

Системный подход мы используем не только для наблюдения, как происходит развитие всех компонентов данной структуры, каков их самостоятельный отбор, усвоение новых знаний, но и какие новые идеи, положения в контексте новизны становятся самостоятельными, и они получают право на отбор знаний, на сбор информации, представляют интерес и для школьника. В этом процессе большое значение имеет механизм управления и самоуправления.

А что несет в себе сама культура? Культурные компоненты являются ценностями, они являются для нас национальными традициями, формами культуры, демонстрируя новые достижения.

С одной стороны, культура оказывает влияние на процесс социализации личности и на ее социокультурное развитие, расширяя тем самым социокультурное пространство, а с другой стороны, она способствует вхождению личности в образовательную среду, аккумулируя внимание на ценностные основания культуры. Как правильно замечает М.Е. Дуранов, соединяя культуру и образовательное пространство в единое целое.

Для выявления определенных направлений социальных изменений в развитии личности и общества, в том числе через формирование цифровой культуры, необходимо выделить принципы из ранее обозначенных подходов:

- непрерывность образования личности;
- совершенствование нравственного, правового воспитания как составляющих социокультурную сущность цифровой культуры школьников;
- принцип культуры практического и информационно-цифрового медиа, составляющих взаимоотношения участников социокультурного процесса.

Однако в педагогической теории разработка таких аспектов формирования цифровой культуры школьников раскрыта недостаточно полно, что позволило выявить ряд *противоречий*:

- между потребностью социума в результатах раскрытия возможностей технологий и недостаточным оснащением образовательного процесса;
- недостаточной разработанностью основных направлений процесса формирования цифровой культуры школьников.
- между востребованностью информационно-цифровых средств и технологий в решении актуальных проблем потребности социума в результатах;

Для рассмотрения цифровых технологий необходимо, во-первых, обратиться к терминам: «цифровые» и «информационные». При отслеживании истории происхождения термина «информационные» необходимо отметить тот факт, что он не имеет прямого отношения к информации в обычном его понимании. Американский ученый К.Э. Шеннон связывает данную дефиницию с протоколом связи (1948 г.), характеризуя ее математическим происхождением [5; 14].

Согласно сведениям данного протокола, содержание сообщений выносится за скобки, а К.Э. Шеннона интересует лишь способ их передачи с помощью модуляций электрического тока, отображающихся последовательностью цифр. Из чего возникает следующий термин, употребляемый в связи с применением цифровых технологий – «цифровые». И уже в центре внимания появляется способ кодирования сообщений, который становится универсальным для любого их вида и не содержит сам по себе никакого смысла.

Данный подход позволяет измерять информацию, применяя числовые обозначения. Данная информация понимается в этом случае в необходимом, «бессодержательном» виде. При этом применяется двоичная система исчисления, которая подходит для электрических приборов, включая и компьютерный инструментарий. Отсюда следует, что измерение информации осуществляется в килобайтах, мегабайтах и гигабайтах. Следовательно, что возможности применения современных цифровых технологий, которые определяются дефинициями «информационные» и «цифровые», не всегда направлены на работу с информацией, связанной с какими-либо сведениями; зачастую не связаны с оцифровкой каких-либо объектов, с превращением их в визуальные или слуховые модели. Возможности применения современных цифровых технологий гораздо шире, так как цифровые технологии способны коренным образом изменить характер различных видов деятельности людей, сделав их наиболее производительными, позволяя углубиться в детали, недоступные с использованием механического инструментария. Из чего следует формирование нового качества цифровых технологий. Это свело для его творческих проявлений.

Для сферы образования данное свойство является особой ценностью. Это потенциальное ис-

пользование возможностей как цифровых технологий, так и компьютера в человеческой деятельности в целом.

Какова же цель обращения к цифровым технологиям в сфере образования в рамках формирования цифровой культуры школьников?

Аспекты когнитивной деятельности, которые связаны с освоением человеком современных цифровых технологий, получивших быстрое развитие в современном социуме и способствующих формированию информационного пространства, определяющих потребность получения навыков, необходимых для обеспечения людей, подрастающего поколения, школьников, знаниями, умениями, компетенциями, которые позволяют эффективно применять цифровые технологии в учебной и повседневной деятельности, являясь стратегическим ресурсом социума и формируя при этом цифровую культуру школьников.

В нормативных документах федерального значения прослеживается важность формирования цифровой культуры школьников. Так, в «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» отмечается необходимость ориентации общества на реализацию образовательных и просветительских проектов, создание для граждан общедоступной системы взаимосвязанных знаний, обеспечение безопасной цифровой и информационной среды для детей, приоритет традиционных российских духовно-нравственных ценностей и соблюдение основных для этих ценностей норм поведения при использовании информационных и коммуникационных технологий [6]. Особую значимость данные векторы развития информационного общества приобретают в связи со смещением акцентов воспитания окружающей действительности подрастающим поколением, которое становится все более зависимым от поверхностных стандартов массовой культуры.

Формирование цифровой культуры личности происходит в период школьного возраста, когда у человека закладываются базовые информационные компетенции. Молодые люди, не желающие совершенствовать собственные знания, руководствоваться устойчивыми идейными принципами, не могут переосмысливать и подвергать анализу свои поступки в освоении цифрового пространства. Они не способны нести за них ответственность и, как правило, могут испытывать значительные трудности в адаптации к жизни в условиях современного общества.

Темпы развития и модернизации информационных технологий создания, обработки и распространения цифровых данных на этапе социального развития современного общества значительно превышают знания и возможности современных подростков. Что подтверждается результатами Всероссийского цифрового диктанта, который проводился Российской ассоциацией электронных коммуникаций (РАЭК) в 2023 году. По итогам данного мероприятия мы делаем вывод о том, что именно молодые люди 7-13 лет; 14-17 лет обладают самым

низким уровнем цифровых компетенций (5,24 балла; 5,94 балла соответственно): испытывают трудности в использовании мессенджеров, вопреки распространенному мнению, что именно среди молодежи имеется много активных продвинутых пользователей [12].

Чтобы сформировать у подростков цифровые компетенции и развить мировоззренческие установки, необходимо выстроить определенную систему принципов, методов, а также технологий, которые способны обеспечить взаимодействие подрастающей с современной развивающейся средой. Поэтому задача формирования цифровой культуры школьников реалиях российской действительности приобретает особую значимость и традиционно возлагается на школы (общеобразовательные учреждения). В федеральных государственных образовательных стандартах основного и среднего общего образования обозначены требования, которые связаны с получением знаний и умений в области эффективного использования информационных технологий [7, 8], но насыщенность и интенсивность учебного процесса затрудняет внедрение разрабатываемых методик и технологий в практическую деятельность педагога. Практика показывает, что, являясь активными пользователями сети интернет и всевозможных технологических решений в области организации различного рода деятельности, направленной на формирование цифровой культуры, сегодняшние выпускники испытывают трудности в применении знаний и компетенций в области информационных технологий в своей учебной, а затем и профессиональной деятельности.

Какие базовые ценности мы выделяем для определения понятия «цифровая культура школьников»:

1. Нравственные нормы и ценности.
2. Роль образования как мира культуры: познание мира ребенка через сформированную цифровую культуру, как нового творца новой культуры.
3. Цифровые функции как часть всей духовно-нравственной культуры.

Здесь большое внимание нужно сосредоточить на развитии личности, на социально-ориентированном подходе. Эти цифровые технологии, сама цифровая культура, ориентируют человека на приобретение новых знаний: что он получает, как их использует, как повышается его мастерство, меняется ли мировоззрение, как усваиваются его знания, не ослабевает ли значение социализации личности? Такие вопросы необходимы для обсуждения с педагогами. Существуют ли социальные функции, заложенные в цифровой культуре? Каковы социальные функции цифровой культуры? Как они согласуются с государственной идеологией? Отражают ли и защищают ли национальные

интересы, традиционные ценности культуры, меняется ли сама ценность культуры, менталитет школьников.

В заключении отметим, что благодаря обращению к цифровым технологиям, образование может совершить качественный скачок. Их главное преимущество заключается в возможности качественно изменить сам характер деятельности человека, включая сферу образования.

Реализуя эти возможности, педагоги, имея научно-методические и учебные материалы, разрабатывая и используя новые материалы, будут иметь возможность приобщать школьников к развернутым видам продуктивной деятельности. Тем самым формируя у них цифровую культуру.

На основании вышеизложенного, мы говорим о необходимости формирования у школьников цифровой культуры, как элемента культуры общечеловеческой. Что невозможно без принятия и использования в образовательном процессе информационных ценностей. Под информационными ценностями мы понимаем специфические образования в структуре индивидуального сознания, которые являются идеальными образцами информационной деятельности, ее ориентирами в современном обществе, а применение цифровых технологий в учебном процессе способствует формированию у школьников цифровой культуры.

Вопросы, предлагаемые для обсуждения:

1. Выяснить спектр дополнительных знаний, получаемых школьниками в процессе формирования цифровой культуры на основе применения цифровых технологий.

2. Определить, какими предметами необходимо дополнить школьную программу (например, дисциплины когнитивного, эмоционально-конструктивного и других видов для формирования у школьников познавательной активности по данной проблеме), чтобы повлиять на познания ребенка окружающего мира и на развитие его личности.

Содержание учебных дисциплин мы меняем относительно роста цифровой культуры, что наиболее продуктивно будет способствовать в будущем формированию цифровой культуры школьников, и побуждать их интерес к развитию цифровой культуры.

Более глубокое изучение проблемы необходимо обозначить для изучения в педагогических вузах. Нам необходимо подготовить педагогов-исследователей к данной проблеме. Обязательно должна состояться модернизация общеобразовательной начальной школы в данном направлении, потому что формирование цифровой культуры на этапе основного общего образования, минуя начальную школу, не приносит достаточного эффекта. Цифровая техническая грамотность нужна уже на начальном этапе образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гнатышина, Е.В. Формирование цифровой культуры будущего педагога : монография / Е.В. Гнатышина. – Челябинск : Изд-во Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2019. – 294 с. – Текст : непосредственный.
2. Захаров, М.Ю. Цифровая культура – исторический этап развития информационной культуры общества / М.Ю. Захаров, И.Е. Старовойтова, А.В. Шишкова. – Текст : непосредственный // Вестник ГУУ. – 2020. – № 5. – С. 200-205.
3. Калинина, И.И. О мерах, направленных на внедрение современных образовательных технологий / И.И. Калинина. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2005. – № 3. – С. 5-32.
4. О приоритетном проекте «Цифровая школа». 28.12.2017. – Текст. Изображение : электронные // Школа цифрового века. Первое сентября. – URL: <https://shcv.rf/цифровая-школа> (дата обращения: 09.04.2019).
5. Полозов, С.П. Понятие информации и информационный подход в исследовании музыкального искусства : монография / С.П. Полозов. – Саратов : Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Соболев, 2015. – 252 с. – Текст : непосредственный.
6. Расумов, В.Ш. Формирование информационной культуры студентов в контексте цифровизации образования / В.Ш. Расумов, З.М. Ахмадова. – Текст : электронный // МНКО. – 2020. – № 4 (83). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-informatsionnoy-kultury-studentov-v-kontekste-tsifrovizatsii-obrazovaniya>.
7. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования : приказ № 413 от 17 мая 2012 г. – Текст : электронный // ГАРАНТ.РУ : информ.-правовой портал. – URL: <https://base.garant.ru/70188902> (дата обращения: 04.11.2021).
8. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ № 1897 от 17 дек. 2010 г. – Текст : электронный // ГАРАНТ.РУ : информ.-правовой портал. – URL: <https://base.garant.ru/55170507> (дата обращения: 04.11.2021).
9. Российская Федерация. Министерство просвещения. Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций. Об утверждении стандарта оснащения государственных и муниципальных общеобразовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность в субъектах Российской Федерации, на территории которых проводится эксперимент по внедрению цифровой образовательной среды компьютерным, мультимедийным, презентационным оборудованием и программным обеспечением : приказ от 8 сент. 2021 г. № 634/925. – Текст : электронный // ГАРАНТ.РУ : информ.-правовой портал. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403128468/> (дата обращения: 04.11.2021).
10. Российская Федерация. Президент (2012 ; В.В. Путин). О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы : указ № 203 : принят 9 мая 2017 г. – Текст : электронный // ГАРАНТ.РУ : информ.-правовой портал. – URL: <http://base.garant.ru/71670570> (дата обращения: 04.11.2021).
11. Степанова, П.В. Научно-методические рекомендации для педагогов образовательных организаций о возможностях и рисках использования цифровых технологий в развитии личности школьника : метод. пособие / П.В. Степанова. – Москва : Центр редакционно-издательской деятельности ФГБНУ ИСРО РАО, 2022. – 98 с. – Текст : непосредственный.
12. Цифровой диктант. РФ. Итоги инициативы–2023. – Текст : электронный // Цифровой диктант.ру : [сайт]. URL: <https://digitaldictation.ru/site/2023-results> (дата обращения: 12.10.2024).
13. Шеннон, К. Математическая теория связи / К. Шеннон. – Текст : непосредственный // Работы по теории информации и кибернетике : пер. с англ. / К. Шеннон. – Москва : Иностранная литература, 1963. – С. 243-332.
14. Шерри, Тёркл. Живым голосом. Зачем в цифровую эру говорить и слушать / Тёркл Шерри. – Москва : АСТ, 2021. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Gnatyshina, E.V. (2019), *Formation of the digital culture of the future teacher: monograph*, Chelyabinsk: Publishing House of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University, 294 p. (in Russian)
2. Zakharov, M.Yu., Starovoitova I.E. and Shishkova, A.V. (2020), “Digital culture – the historical stage of the development of information culture of society”, *Bulletin of the GUU*, no. 5, pp. 200-205. (in Russian)
3. Kalinina, I.I. (2005), “On measures aimed at the introduction of modern educational technologies”, *Education Issues*, no. 3, pp. 5-32. (in Russian)
4. *The school of the digital age*. The first of September (2017), “On the priority project “Digital School” [online], available at: <https://shcv.rf/цифровая-школа> (Accessed 09.04.2019). (in Russian)
5. Polozov, S.P. (2015), *The concept of information and the information approach in the study of musical art: monograph*, Saratov: Saratov State Conservatory named after L.V. Sobolev, 252 p. (in Russian)
6. Rasumov, V.Sh. and Akhmadova, Z.M. (2020), “Formation of students’ information culture in the context of digitalization of education”, *MNKO* [online], no. 4 (83), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-informatsionnoy-kultury-studentov-v-kontekste-tsifrovizatsii-obrazovaniya>. (in Russian)
7. *On approval of the Federal State Educational Standard of Secondary General Education* (No. 413 dated May 17, 2012), Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, available at: <https://base.garant.ru/70188902> (Accessed 04.11.2021). (in Russian)
8. *On the approval of the Federal State educational standard of basic general education* (No. 1897 of December 17. 2010), Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, available at: <https://base.garant.ru/55170507> (Accessed 04.11.2021). (in Russian)

9. *On approval of the standard for equipping state and municipal educational organizations engaged in educational activities in the subjects of the Russian Federation, on the territory of which an experiment is being conducted to introduce a digital educational environment with computer, multimedia, presentation equipment and software* (No. 634/925 of September 8, 2021), an Order of the Ministry of Education and the Ministry of Digital Development, Communications and Mass Media of the Russian Federation, available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403128468/> (Accessed 04.11.2021). (in Russian)
10. *On the strategy for the development of the Information Society in the Russian Federation for 2017-2030* (No. 203, adopted on May 9, 2017), Decree of the President of the Russian Federation, available at: <http://base.garant.ru/71670570> (Accessed 04.11.2021). (in Russian)
11. Stepanova, P.V. (2022), *Scientific and methodological recommendations for teachers of educational organizations on the possibilities and risks of using digital technologies in the development of a student's personality: method. the manual*, Moscow: Center for Editorial and Publishing Activities of the Federal State Budgetary Educational Institution ISRO RAO, 98 p. (in Russian)
12. *Digital dictation.ru* (2023), "Digital dictation. RF. The results of the initiative–2023" [online], available at: <https://digitaldictation.ru/site/2023-results> (Accessed 12.10.2024). (in Russian)
13. Shannon, K. (1963), "Mathematical theory of communication", *Works on Information Theory and Cybernetics*, Moscow: Foreign Literature, pp. 243-332. (in Russian)
14. Sherry, Turkle. (2021), *With a live voice. Why talk and listen in the digital era*, Moscow: AST. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Ю.В. Колодяжная, соискатель ученой степени кандидата наук без освоения программ научно-педагогических кадров в аспирантуре (направление подготовки 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования, Кафедра педагогики и этнокультурного образования), ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», начальник Управления образования, Администрация Октябрьского муниципального района, г. Челябинск, Россия, e-mail: 9308881@mail.ru.

Р.А. Литвак, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и этнокультурного образования, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», г. Челябинск, Россия, e-mail: ikd@chgaki.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Yu. V. Kolodyazhnaya, Candidate for Ph. D., Department of Pedagogy and Ethno-Cultural Education), Chelyabinsk State Institute of Culture, Head of the Department of Education, Administration of the Oktyabrsky Municipal District, Chelyabinsk, Russia, e-mail: 9308881@mail.ru.

R.A. Litvak, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Ethnocultural Education, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: ikd@chgaki.ru.

УДК 37.033

DOI: 10.52772/25420291_2024_4_50

**Олег Юрьевич Мочалов,
Людмила Александровна Комшина,
Игорь Сергеевич Сеницын**
г. Ярославль

Формирование готовности учащихся к ответственному обращению с отходами как части глобальной ответственности

Настоящая статья посвящена педагогическому осмыслению и попытке решения актуальных в современном глобальном экологическом дискурсе – проблеме отходов и ответственного обращения с ними как способа ее решения. Цель исследования – разработка и обоснование педагогической технологии формирования у учащихся готовности к ответственному обращению с отходами как части глобальной ответственности и средства ее реализации. Основным научным результатом проведенного исследования заключается в разработке целостной педагогической технологии формирования у учащихся готовности к ответственному обращению с отходами как части глобальной ответственности в единстве следующих компонентов: концептуального, содержательного и процессуального. Теоретическая значимость исследования заключается в терминологическом обогащении теории и практики обучения на основе уточнения сущности и содержания следующих понятий: готовность к ответственному обращению с отходами; технология формирования готовности к ответственному обращению с отходами. Практическая значимость проведенного исследования состоит в определении и обосновании педагогических средств (система ответственных дел: поисково-познавательные, нормотворческие, ценностно-смысловые, практико-созидательные, нравственно-оценочные, просветительские), определяющих активный характер деятельности учащихся.

Ключевые слова: глобальные проблемы, экологические проблемы, проблема отходов, глобальная ответственность, готовность к ответственному обращению с отходами, ответственное дело.

Источники финансирования: статья подготовлена в рамках государственного задания № 073-00036-24-09 от 08 ноября 2024 г. Министерства просвещения РФ ЯГПУ им. К.Д. Ушинского на НИР по теме «Разработка концептуальных основ и технологии формирования глобальной ответственности учащихся в процессе изучения глобальных проблем современности».

Oleg Yurievich Mochalov,
Lyudmila Alexandrovna Komshina,
Igor Sergeevich Sinitsyn
Yaroslavl

Formation of students' readiness for responsible waste management as part of global responsibility

This article is devoted to pedagogical understanding and an attempt to solve the problem of waste and responsible management of waste as a way to solve it which is relevant in modern global environmental discourse. The purpose of the article is to develop and substantiate the pedagogical technology of forming students' readiness for responsible waste management as part of global responsibility and a means of its implementation. The authors present a holistic pedagogical technology containing the following components: conceptual, substantive and procedural. The theoretical significance lies in the terminological enrichment of the following concepts: readiness for responsible waste management; technology of formation of readiness for responsible waste management. The practical significance consists in the definition and justification of pedagogical means (a system of responsible cases: search-cognitive, normative, value-semantic, practical-creative, moral-evaluative, educational) that determine the active nature of students' activities.

Keywords: global problems, environmental problems, waste problem, global responsibility, readiness for responsible waste management, responsible business.

Acknowledgements: the article was prepared as part of the state task No. 073-00036-24-09 dated November 08, 2024, "Development of conceptual foundations and technologies for the formation of students' global responsibility in studying global problems of our time".

Введение. Одной из черт современного развития человеческой цивилизации следует признавать обострение имеющихся и появление новых глобальных противоречий. В различных научных исследованиях, посвященных данному феномену, отмечается, что глобальные проблемы имеют общечеловеческий характер, затрагивают как общество в целом, так и каждого человека в отдельности.

В научной литературе известно множество классификаций глобальных проблем, среди которых наиболее универсальной является классификация Ю.Н. Гладкого, где представлены все основные группы проблем современности: «универсальные» проблемы политического и социально-экономического характера (избежание ядерной войны и сохранения мирных отношений и т.д.), природно-экономического характера (экологические, энергетические, сырьевые, продовольственные, Мирового океана), социального характера (демографические, межнациональных отношений и др.), смешанного характера (местные конфликты, преступность, технологических аварий и др.), научного характера (изучение космоса, проведение исследования внутреннего строения планеты, долговременного прогнозирования атмосферного климата и др.) и социально-психологического свойства [4]. Заметим, что в приведенной классификации особое место занимают экологические проблемы, проявление которых также носит общепланетарный, т.е. глобальный, характер [6]. Мы разделяем позицию, согласно которой возникновение экологических проблем и их последующее обострение обусловлено не только быстрым техническим прогрессом общества, но и нерациональным характером природопользования. Приходится констатировать, что многие человеческие исследования в сфере физико-химических наук, обеспечивая экономику и общество инновационными решениями, приводят

к отрицательным последствиям как для самой природы, так и для человека. В настоящее время одной из ключевых и наиболее острых экологических проблем рассматривается проблема отходов. Остроту проявления данной проблемы следует подкрепить следующими статистическими данными: ежегодно образующееся количество коммунально-бытовых отходов в нашей стране составляет более 2 миллиардов тонн, из которых в среднем по стране 97% отправляется на полигон и только 3% идет на переработку.

В решении указанной проблемы, безусловно, значительно место должно быть отведено и системе образования. Анализ образовательной практики показывает, что вопросам формирования готовности к ответственному обращению с отходами не уделяется достаточного внимания. Это подтверждается результатами опроса субъектов образовательного процесса (учителей, учащихся и их родителей/законных представителей), где спрашивалось, осведомлены ли участники о наличии проблемы коммунально-бытовых отходов и ее значимости, сопричастны ли к возникновению проблемы и к проблеме переработки и утилизации отходов. По результатам проведенного опроса отмечается, что 83% респондентов осведомлены о наличии проблемы, но не считают ее значимой. Большинство опрошенных не считает себя причастным к проблеме отходов и, кроме того, придерживается позиции, что от них ничего не зависит. Так же участники опроса не считают, что могут как-то повлиять на проблему переработки и утилизации отходов. Такое мнение имеется у обучающихся и встречается у родителей. По результатам опроса можно сказать об отсутствии ответственного отношения обращения с отходами у учащихся из-за низкой осведомленности о значимости проблемы. Все субъекты образовательного процесса затрудня-

ются ответить, средствами какого учебного предмета можно формировать ответственное отношение к проблеме переработки и утилизации отходов.

Выше обозначенное позволяет говорить об отсутствии целостной и системной педагогической работы в рассматриваемом направлении и определить **проблему исследования**: «Какова педагогическая технология формирования у учащихся готовности к ответственному обращению с отходами как части глобальной ответственности и средства ее реализации?». Поиск ответа на поставленный проблемный вопрос и принимается нами в качестве **цели настоящего исследования**.

Для достижения цели были поставлены следующие **исследовательские задачи**: 1) раскрыть сущность основных категорий исследования: готовность к ответственному обращению с отходами; технология формирования готовности к ответственному обращению с отходами; 2) разработать технологию формирования у учащихся готовности к ответственному обращению с отходами как части глобальной ответственности; 3) предложить педагогические средства реализации технологии формирования у учащихся готовности к ответственному обращению с отходами как части глобальной ответственности.

Основной научный результат проведенного исследования заключается в разработке целостной педагогической технологии формирования у учащихся технологии ответственного обращения с отходами как части глобальной ответственности в единстве следующих компонентов: концептуального (цель, задачи, методологические подходы и принципы подготовки), содержательного (структурные компоненты готовности к ответственному обращению с отходами и содержательный базис, представленный дидактическими единицами, которые могут быть включены в курсы внеурочной деятельности) и процессуального (педагогические средства, обеспечивающие последовательное восхождение учащегося в системе от принятия смысла деятельности по ответственному обращению с отходами к освоению ее ориентировочной основы и последующему осуществлению при решении различных, в том числе жизненных, ситуаций). **Теоретическая значимость исследования** заключается в терминологическом обогащении теории и практики обучения на основе уточнения сущности и содержания следующих понятий: ответственное обращение с отходами; технология формирования готовности ответственного обращения с отходами. **Практическая значимость** проведенного исследования состоит в определении и обосновании педагогических средств (система ответственных дел), определяющих активный характер деятельности учащихся.

Исследовательская часть. Приступая к проектированию и обоснованию технологии формирования у учащихся технологии готовности к ответственному обращению с отходами как части гло-

бальной ответственности, определимся с содержанием ключевых понятий. Одним из таких понятий является понятие «отходы», под которым, мы вслед за российским экологом Б.Б. Бобовичем, понимаем «остатки сырья материалов и полуфабрикатов, образующихся в процессе производства продукции, которые частично или полностью утратили свои качества и не соответствуют стандартам [2]. Важным в контексте исследования для нас представляется определение отходов, имеющееся в Федеральном Законе «Об отходах производства и потребления». Согласно данному документу, «отходы производства и потребления (далее – отходы) рассматриваются как вещества или предметы, которые образованы в процессе производства, выполнения работ, оказания услуг или в процессе потребления, которые удаляются, предназначены для удаления или подлежат удалению в соответствии с настоящим Федеральным законом» [7]. В исследовании учитывалось также понятие о коммунально-бытовых отходах, под которыми общепринято понимать предметы или товары, потерявшие потребительские свойства. Федеральный закон «Об отходах производства и потребления» определяет твердые коммунальные отходы как образующиеся в жилых помещениях в процессе потребления физическими лицами, а также товары, утратившие свои потребительские свойства в процессе их использования физическими лицами в жилых помещениях в целях удовлетворения личных и бытовых нужд.

Мы учитывали и тот факт, что к твердым коммунальным отходам также относятся отходы, образующиеся в процессе деятельности юридических лиц, индивидуальных предпринимателей и подобные по составу отходам, образующимся в жилых помещениях в процессе потребления физическими лицами [8]. Из содержания приведенных определений мы можем констатировать, что понятие «твердые коммунальные отходы» является более широким, а в официальных документах принимается как единственно правильное и универсальное определение любого мусора.

Другим значимым понятием в контексте проводимого исследования мы рассматриваем понятие о глобальной ответственности, формирование которой следует признать одной из целевых функций общего образования. Понятие о глобальной ответственности в литературе формулируется как нравственная установка человека, основанная на глубоком понимании смысла и последствий своей деятельности на планете. Она включает ответственность за природу, сохранение биосферы и ноосферы, то есть жизни на планете во всех её проявлениях, а также за решение всех глобальных проблем, созданных человеческой цивилизацией. Мы разделяем позицию заместителя Министра здравоохранения Российской Федерации Олега Салагай, утверждающего, что «глобальная ответственность – это не какая-то возможность, не потенциал – это неизбежность, это то, что мы все должны понимать.

Она не должна нами восприниматься как некие последствия наших поступков, ответственность – это прежде всего наши проактивные действия» [5]. В трудах И.С. Сеницына глобальная ответственность определяется как интегративное качество, формирующее в личности на основе освоенных знаний, норм и правил, совокупности способов деятельности и присвоенных ценностных установок, согласующихся с императивом выживания и устойчивого развития человеческой цивилизации, способность и готовность выстраивать свою жизнедеятельность в направлении разрешения на локальном уровне проблем глобальных проблем человечества и/или их минимизации с осознанием обязательства за результаты и последствия своих действий [10]. Данное определение, приведенное в целом к группе всех имеющихся в мире глобальных проблем, имманентно и к рассматриваемой нами проблеме – проблеме готовности к ответственному обращению с отходами. Под готовностью к ответственному обращению с отходами мы условимся понимать качество личности учащегося, интегрирующее в себе осознание проблемы отходов как глобально значимой и необходимости ее решения, накопление специальных знаний и умений в области ответственного обращения с отходами, рационального ведения жизнедеятельности, направленной на решение проблемы отходов. В структуре готовности к ответственному обращению с отходами мы выделяем следующие компоненты:

- ценностно-мотивационный (приоритетность ценностей безопасности, здоровья в аксиологической системе подростка; наличие стремления и потребности в разрешении проблемы отходов; доминирование внутренней мотивации к деятельности по разрешению проблемы отходов);
- когнитивный (система знаний о сущности проблемы отходов, масштабах и географии ее проявления, возможных опасностях для окружающей среды и человека, о правилах и способах безопасного обращения с отходами, о направлениях и путях решения проблемы);
- операционально-деятельностный (умения предвидеть опасные ситуации, связанные с возникновением и проявлением проблемы отходов, прогнозировать возможные последствия взаимодействия с ними, находить оптимальные способы обращения с отходами в соответствии со степенью опасности; опыт реализации обращения с отходами в повседневной жизни);
- рефлексивный (умения осуществлять анализ и оценку результатов своего поведения в части разрешения проблемы отходов или последствий ее проявления, выявлять их соответствие поставленным целям, своевременно вносить изменения в программу действий).

Центральным понятием настоящего исследования является также понятие педагогической технологии, которую большинство исследователей

[1,2,9,11,12] рассматривают как разработку и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, обеспечивающих гарантированный результат. В качестве последнего нами определена готовность к ответственному обращению с отходами, компонентный состав которой описан ранее. С этих позиций определим педагогическую технологию формирования готовности к ответственному обращению с отходами как многоуровневый процесс организации и осуществления деятельности и взаимодействия учителя и учащихся, состоящий из последовательных этапов, содержание которых направлено на овладение обозначенными компонентами готовности к ответственному обращению с отходами с учетом педагогических условий и средств, реализуемых на каждом этапе технологии.

В структуре проектируемой педагогической технологии выделим концептуальную основу, содержательную и процессуальную часть. В концептуальной основе технологии представлены методологические подходы, принципы и цели.

Методологически формирование готовности учащихся к ответственному обращению с отходами опирается на идеи, заложенные в системном, деятельностном и аксиологическом подходах. Системный подход позволил выявить системно-целостные характеристики процесса формирования готовности учащихся к ответственному обращению с отходами и наметить конкретную цель разрабатываемой системы, позволил использовать морфологический (выделение элементов системы), структурный (представление системообразующих связей между элементами и внутри них) и генетический (определение этапов рассматриваемого процесса) анализ системы; разработать обобщенную модель педагогической технологии.

Значение деятельностного подхода определено тем, что деятельность является одним из условий прогрессивного роста уровня готовности учащегося к ответственному обращению с отходами и указывает на его способности в этой области, через деятельность совершенствуются личностные качества, свойственные ответственным гражданам, формируются когнитивные, правовые, культурные и нравственные компетенции. Положения аксиологического подхода позволяют ориентировать представленную технологию на присвоение учащимися системы ценностных установок, согласующихся с экологическим императивами («Мыслить глобально – действовать локально!» и «Все должно куда-то деваться») и устойчивого развития человеческой цивилизации. Целевой компонент концептуальной основы представлен целью-идеалом – формирование готовности к ответственному обращению с отходами; целью-средством, выраженной через планируемые результаты обучения по отношению к обозначенным выше компонентам готовности.

Содержательная часть технологии направлена на формирование выделенных ранее компонентов от-

ветственного обращения с отходами, выполняет информационную (обеспечение учащихся учебно-познавательными материалами по изучаемой проблеме) и практическую (формирование умений и навыков организации деятельности по ответственному обращению с отходами) функции. Анализ имеющихся практик изучения данной проблемы позволил нам отметить, что изучение данной проблемы целесообразно организовывать за счет курсов внеурочной деятельности. В настоящее время подготовлена программа курса внеурочной деятельности «Экологичный образ жизни» (источник – <https://edsoo.ru/>), в содержании которого представлены следующие элементы содержания, имеющие отношение к рассматриваемой проблеме:

Правила экологичного образа жизни: Путешествие пластиковой бутылки. Содержимое нашего пакета с мусором. Пластик в общем объеме мусора. Подготовка пластиковой бутылки к переработке. Сдай батарейку. Использование разных типов батареек, элементов питания дома и в промышленности. Вред использованных батареек для природы. Правила сбора и утилизации использованных батареек. Как отдыхать экологично? Отдых на природе. Что значит отдыхать экологично? Как выглядят места отдыха людей, не заботящихся о природе? Правила экологичного отдыха. Знаки экологической безопасности. Виды знаков экологической безопасности. Функциональное назначение знаков. О чём говорит маркировка товаров? Что такое маркировка и экомаркировка товаров? Процесс получения экомаркировки на товар. Экологические знаки на упаковке. Экомаркировка и экологи.

Экологические навыки: Практикум по сортировке неорганического мусора. Вопрос об утилизации мусора и его место среди экологических проблем планеты. Как утилизируют мусор? Что такое сортировка мусора? Правила сортировки мусора. Одноразовая посуда. Места для сбора разных видов мусора. Потребительское общество. Что такое «потребительское общество»? Его характеристики. Ограничение потребления. Вместе с тем, изучение проблемы отходов может быть организовано в рамках целостного курса внеурочной деятельности, одно из возможных названий которого – «Все должно куда-то деваться!».

Кроме обозначенных выше элементов содержания целесообразно также в содержании курсов внеурочной деятельности, содействующих формированию готовности к ответственному обращению с отходами, отразить следующие дидактические единицы:

Проблема отходов: Проблема «мусора» как глобальная экологическая проблема. Различие понятий «отходы» и «мусор». Твёрдые бытовые отходы. Классификация отходов. Влияние ТБО на окружающую природную среду и живые организмы. Время разложения материалов при захоронении. Влияние ТБО на окружающую природную среду, живые организмы и здоровье человека. Экологические про-

блемы своего населенного пункта. Меры по разделному сбору мусора, предпринимаемые в нашем селе. Свалки в черте нашего населенного пункта. Пункты приема вторсырья в нашем городе.

Раздельный сбор мусора: Поставщики мусора. Виды, способы утилизации отходов, их «плюсы» и «минусы». Культура раздельного сбора мусора. Переработка и вторичное использование отходов. Что подлежит переработке. Переработка и вторичное использование бытовых отходов. Промышленная переработка. Подготовка отходов к утилизации. Что происходит с каждым видом мусора в отдельности при переработке. Сколько полезных вещей можно изготовить из переработанных отходов. Правила сортировки мусора. Цветные баки. Как сократить количество отходов на Земле? Как мусор может быть природным капиталом? Пропаганда, ее формы, методы, средства. Доходы из отходов. Ресурсы со свалки. Пластиковое нашествие. Альтернативное топливо. Изношенные автомобили. Вторая жизнь упаковки. Вторая жизнь вещей.

Процессуальный компонент технологии представлен дидактическими решениями, которые представляют собой обобщённые стратегии и последовательность действий педагога и обучающихся для достижения запланированного образовательного результата. Дидактические решения раскрывают особенности применения различных образовательных форматов (форм, методов, приемов и технологий обучения). Реализация содержания обеспечивается посредством трех образовательных стратегий:

1. Первая стратегия – «*образование о проблеме*» – представляет собой, по сути, информационно-познавательный этап реализации технологии формирования готовности к ответственному обращению с отходами, способствующий осмыслению, пониманию и осознанию важности данного вида деятельности в контексте обеспечения экологической безопасности. Данная стратегия направлена на раскрытие сущности проблемы отходов, понимание причин ее возникновения, географии и особенностей проявления, в том числе и на локальном уровне, возможных путей решения.

2. Вторая стратегия – «*образование для проблемы*» – представляет собой интеллектуально-ценностный этап, имеющий коммуникативную и ценностно-нормативную направленность. Данный этап предполагает более глубокое осмысление и осознание ценностного, правового и этического содержания ответственного обращения с отходами, важности взаимодействия в системах «человек – человек», «человек – общество» и «человек – природа». Учащиеся усваивают систему ценностных установок, побуждающих начал поведения и деятельности личности в окружающей действительности.

3. Третья стратегия – «*образование через проблему*» – представляет собой деятельностно-поступочный этап, который характеризуется практико-созидательной и творческой ориентацией.

Учащиеся реализуют полученные знания, ценностные отношения, способы решения проблемы отходов в практической деятельности на локальном уровне, проявляя самостоятельность в ее планировании, реализации, оценке, выражая свою позицию.

Ключевым педагогическим средством, которое обеспечивает реализацию всех трех образовательных стратегий, является *ответственное дело*, под которым, с позиций со-бытийной педагогики, мы понимаем учебный формат, предъявляемый как особая ситуация, в рамках которой учащиеся в совместной деятельности со взрослыми получают новый жизненный опыт по: *идентификации проблемы* отходов и ее проявлений на локальном уровне на основе освоенных знаний о самой проблеме; *по предотвращению проявления проблемы*, что выражается в умении наблюдать окружающую действительность с целью выявления в ней состояний, связанных с проявлением проблемы, регулировать свое и/или чужое поведение с целью недопущения возникновения проблемы или ее возможных последствий; *взаимодействию* с проявлением проблемы в локальных условиях, что проявляется в принятии решения о выборе стратегии поведения, ответственности за свои действия, усилий в достижении поставленной цели, осуществлении рефлексии своего поведения.

Приведем примеры ответственных дел, в которые могут вовлекаться учащиеся в процессе поэтапной реализации технологии. На первом этапе реализации технологии учащиеся вовлекаются в деятельность поисково-познавательного характера, главное предназначение которого – формирование информационной основы, что проявляется в раскрытии сущности данной проблемы. С учащимися в рамках данного этапа может быть организована беседа, которая позволит выявить уровень осведомленности учащихся о данной проблеме. Действенным в становлении информационной основы является вовлечение учащихся в поисково-познавательные ответственные дела. Примером одного из таких поисково-ответственных дел может быть наблюдение проявления проблемы в непосредственном месте проживания учащихся – создание карт мусорных свалок.

В рамках второго этапа – *«образование для проблемы»* – могут быть реализованы следующие ответственные дела:

– *нормотворческие*: а) нормотворческая сессия «Разделяй с нами: Ноль отходов», в рамках которой учащиеся составляют кодекс «безотходного поведения», включающий в себя перечень правил, которых должен придерживаться каждый из нас для решения проблемы образования отходов; б) мозговой штурм, в процессе которого школьники, представляя себя экологами, обсуждают, на что надо обращать внимание на производстве (желательно, которое имеется в непосредственном месте проживания учащихся) для уменьшения количества образу-

ющихся отходов; в) выработка «Экопривычек» и самоанализ своего поведения с точки зрения соответствия им;

– *ценностно-смысловые*: данные дела могут быть реализованы в формате проблемно-ценностного общения (бесед, дискуссий, дебатов), под которым понимается такой вид общения, при котором в ходе обсуждения определенной жизненной проблемы на основе реальных сюжетов у человека происходит становление ценностных ориентиров и личностной позиции обсуждения. Например, с учащимися может быть организовано обсуждение призыва «Сдай батарейку – спаси ёжика», который появился из-за того, что одна батарейка заражает токсичными веществами около 20 кв. м. леса – территорию обитания одного ежика. Содержание данных дел также может подразумевать анализ литературных произведений, в которых представлена данная проблема (например: Анна Титова «Невыносимый мусор. Записки военкора мусорной войны»; Ольга и Елена Мироненко «Ахилл не носил одноразовых бахил»); жизненных ситуаций известных людей, задающих своим поведением пример решения проблемы или наоборот, ее усугубления; анализ афоризмов; индивидуальные сочинения-эссе и сочинения-размышления.

Этап – *«образование через проблему»* – характеризуется деятельностно-поступочной направленностью. Дидактически данный этап связан с реализацией следующих ответственных дел:

– *практико-созидательных*: реализуются в формате практикумов, позволяющих выработать стратегию поведения по решению проблемы отходов. Приведем пример таких практикумов.

1. Практическая работа «Методы утилизации отходов» направлена на формирование у учащихся умений по определению способа утилизации отходов и их сортировки в соответствии с этим. Содержательно данная работа является логическим продолжением предыдущей. Информационная основа работы предполагает ознакомление учащихся со способами утилизации отходов и сортировки их в соответствии с этим. Исполнительская часть работы предполагает распределение образовавшегося мусора в соответствии с тремя направлениями его утилизации: а) переработка; б) сжигание; в) захоронение.

2. Практическая работа «Подари «вторую жизнь» старым вещам» направлена на формирование у учащихся умений по вторичному использованию отходов. Информационная основа работы предполагает ознакомление учащихся со способами вторичной переработки отходов. Исполнительская часть работы предполагает создание изделия из отходов мусорной корзины семьи. С целью развития креативности учащимся предлагается свой вариант «второй жизни» домашнего мусора;

– *просветительских*: одним из ответственных дел просветительской направленности может стать участие учащихся в подготовке социальной

рекламы о проблеме. Предварительно, с учащимися проводится беседа о том, каковы функции социальной рекламы, в каких формах она может существовать. Далее учащимся предлагается создать социальный плакат, тематика которого посвящена проблеме отходов и необходимости ее решения. Другим возможным форматом просветительских дел может стать подготовка учащимися «зеленых» подкастов (экологическая направленность) и/или просветительских Интернет-ресурсов о изучаемой проблеме (например, лонгридов);

– *нравственно-оценочных*: данные ответственные дела направлены на анализ собственной деятельности в части решения проблемы. В рамках данных дел может быть организовано ведение рефлексивного дневника «Поведение, которое необходимо менять». Рефлексивный дневник рассматривается как инструмент, с помощью которого можно каждый день разбирать происходящие ситуации, связанные с изучаемой проблемой, и вытекающие из

них эмоции. С целевых позиций рефлексивный дневник направлен на понимание того, что произошло, выявление причин произошедшего, сопоставление будущих действий со своими ценностями и уроками, полученными из прошлого опыта.

Выводы. Таким образом, эффективность образовательного процесса по формированию готовности учащихся к ответственному обращению с отходами может быть обеспечена на основе спроектированной технологии при соблюдении следующих условий: 1) включение в вариативную часть учебного плана общего образования курсов внеурочной деятельности, имеющих содержательную направленность по экологической безопасности; 2) организация методического обеспечения реализации представленной технологии в единстве активных форматов организации учебно-познавательной деятельности учащихся, позволяющих расширить опыт учащихся по применению освоенных знаний при решении конкретных проблем, связанных с отходами, в конкретной местности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с. – Текст : непосредственный.
2. Бобович, Б.Б. Переработка промышленных отходов : учебник для вузов / Б.Б. Бобович. – Москва : СП Интернет Инжиниринг, 1999. – 445 с. – Текст : непосредственный.
3. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий. – Москва : Логос, 2011. – 334 с. – Текст : непосредственный.
4. Гладкий, Ю.Н. Экономическая и социальная география зарубежных стран : учебник / Ю.Н. Гладкий, В.Д. Сухо-руков. – Москва : Академия, 2009. – 464 с. – Текст : непосредственный.
5. Глобальная ответственность как ключевая компетенция молодых людей. – Текст : электронный // Петербургский международный экономический форум – 2018. Фонд Росконгресс : офиц. сайт. – Москва, 2018. – URL: <https://roscongress.org/sessions/globalnaya-otvetstvennost-kak-klyuchevaya-kompetentsiya-molodykh-lyudey/discussion/?ysclid=m2lx0higms441059036> (дата обращения: 20.11.2024).
6. Масленников, М.И. Теоретико-методологические подходы к анализу и классификации глобальных проблем современности / М.И. Масленников. – Текст : непосредственный // Журнал экономической теории. – 2010. – № 3. – С. 132-138.
7. Российская Федерация. Законы. Об отходах производства и потребления : Федер. закон № 89-ФЗ от 24.06.1998. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/901711591> (дата обращения: 19.11.2024). – Текст : электронный.
8. Российская Федерация. Министерства природных ресурсов и экологии. Об утверждении критериев отнесения отходов к I-V классам опасности по степени негативного воздействия на окружающую среду : приказ от 4 дек. 2014 г., № 536. – URL: <https://tk-expert.ru/uploads/files/ntd/ntd-442-20200209-001634.pdf> (дата обращения: 18.11.2024). – Текст : электронный.
9. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.
10. Сеницын, И.С. Дидактические решения по развитию глобальных компетенций в процессе изучения глобальных проблем человечества / И.С. Сеницын, С.Е. Купцов. – Текст : непосредственный // География в школе. – 2023. – № 6. – С. 32-44.
11. Сластёнин, В.А. Педагогика / В.А. Сластёнин. – Москва : Академия, 2007. – 576 с.
12. Чернявская, А.П. Педагогические технологии. В 3 ч. Ч. 1. Образовательные технологии : учебник и практикум / А.П. Чернявская, Л.В. Байбородова, И.Г. Харисова. – Москва : Юрайт, 2020. – 323 с.

REFERENCES

1. Bepalko, V.P. (1989), *Components of pedagogical technology*, Moscow: Pedagogy, 192 p. (in Russian)
2. Bobovich, B.B. (1999), *Industrial waste recycling: textbook for universities*, Moscow: JV Internet Engineering, 445 p., 445 p. (in Russian)
3. Verbitsky, A.A. (2011), *Personal and competence-based approaches in education: problems of integration*, Moscow: Logos, 334 p. (in Russian)
4. Gladkiy, Yu.N. and Sukhorukov, V.D. (2009), *Economic and social geography of foreign countries: textbook*, Moscow: Academy, 464 p. (in Russian)

5. *St. Petersburg International Economic Forum 2018. Roscongress Foundation: official website* (2018), “Global responsibility as a key competence of young people” [online], available at: <https://roscongress.org/sessions/globalnaya-otvetstvennost-kak-klyuchevaya-kompetentsiya-molodykh-lyudey/discussion/?ysclid=m2lx0higms441059036> [Accessed 20.11.2024]. (in Russian)
6. Maslennikov, M.I. (2010), “Theoretical and methodological approaches to the analysis and classification of global problems of our time”, *Journal of Economic Theory*, No 3, pp. 132-138. (in Russian)
7. *On Production and Consumption Waste* (No. 89-FZ of 06/24/1998), Federal Law of the Russian Federation, available from: <https://docs.cntd.ru/document/901711591> [Accessed 19.11.2024]. (in Russian)
8. *On approval of criteria for classifying waste into hazard classes I-V according to the degree of negative impact on the environment* (from December 4. 2014, No. 536), Order of the Ministry of Natural Resources and Ecology of the Russian Federation, available from: <https://tk-expert.ru/uploads/files/ntd/ntd-442-20200209-001634.pdf> [Accessed 18.11.2024]. (in Russian)
9. Selevko, G.K. (1998), *Modern educational technologies*, Moscow: Public Education, 256 p. (in Russian)
10. Sinitsyn, I.S. and Kuptsov, S.E. (2023), “Didactic solutions for the development of global competencies in the process of studying global problems of mankind”, *Geography at school*, No. 6, pp. 32-44. (in Russian)
11. Slastenin, V.A. (2007), *Pedagogy*, Moscow: Academy 576 p.
12. Chernyavskaya, A.P., Bayborodova, L.V. and Kharisova, I.G. (2020), *Pedagogical technologies. In 3 volumes, Vol. 1. Educational technologies: textbook and manual*, Moscow: Yurayt, 323 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

О.Ю. Мочалов, старший преподаватель кафедры Безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», аспирант 3 года обучения, научная специальность 5.8.7. Методология и технология профессионального образования, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия, e-mail: olegmochalov@mail.ru, ORCID: 0009-0003-6108-5001.

Л.А. Комшина, доцент кафедры Безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», кандидат химических наук, доцент, e-mail: komshinala@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1093-6008.

И.С. Сеницын, доцент кафедры физической географии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», кандидат педагогических наук, доцент, e-mail: 1010.86@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7096-1005.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

O.Y. Mochalov, Senior Lecturer, Department of Life Safety, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Graduate Student, field of study 5.8.7. Methodology and technology of vocational education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, e-mail: olegmochalov@mail.ru, ORCID: 0009-0003-6108-5001.

L.A. Komshina, Ph. D. in Chemical Sciences, Associate Professor, Department of Life Safety, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, e-mail: komshinala@mail.ru, ORCID: 0000-0093-6008.

I. S. Sinitsyn, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Department of Physical Geography, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, e-mail: 1010.86@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7096-1005.

УДК 796.011

DOI: 10.52772/25420291_2024_4_57

Светлана Леонидовна Усольцева
г. Екатеринбург

**Психолого-педагогические доминанты и типология культуры
спортивного поведения**

В статье исследуется понятие «спортивная культура», структура и поливариантный уровень ее функционирования. В связи именно с ее поливариативностью мы предполагаем наличие различных культурных групп в спортивном сообществе. В свою очередь, в рамках каждой группы существует конкретное понимание спортивных ценностей. Спортивные ценностные ориентации в современном обществе включают в себя не только притязания личности, представления каждого о нравственных ценностях, а также готовность человека к действию в соответствии со своими представлениями о моральных нормах и правилах. И спортивное поведение становится своеобразным индикатором принадлежности индивида к какой-либо спортивно-культурной группе. Соответственно, особую актуальность приобретает понимание сущности понятия «культура спортивного поведения». Под культурой спортивного поведения мы понимаем не только спортивный этикет, но и единство внешних факторов, регулирующих действия и поступки индивида и внутренних, отражающих индивидуальные особенности личности. Важным возрастным этапом формирования спортивной культуры по праву считается студенческий возраст. И т.к. спортивная деятельность предполагает сочетание максимального проявления ведущих мотивов с возрастными, типологическими особенностями спортсменов, в данном исследовании нами выделены основные психолого-педагогические доминанты развития культуры спортивного поведения. На основании типизации спортивной культуры, нами были выделены типы культуры спортивного

поведения. Именно современное понимание всеми участниками процесса о возможных типах культуры спортивного поведения позволит сделать осознанный выбор направления для коррекции своей индивидуальной спортивной культуры и добиться лучших результатов в своей спортивной деятельности.

Ключевые слова: спортивная культура, культура спортивного поведения, типы спортивного поведения, психолого-педагогические доминанты.

Svetlana Leonidovna Usoltseva
Yekaterinburg

Psychological and pedagogical dominants and typology of the sports behavior culture

The article examines the concept "sports culture", its structure and polyvariant level of functioning. Due to its polyvariability, we assume the presence of various cultural groups in the sports community. In turn, within each group there is a specific understanding of sports values. Sports value orientations in modern society include not only the claims of the individual, each person's idea of moral values, but also the person's readiness to act in accordance with their ideas about moral norms and rules. And sports behavior becomes a kind of indicator of an individual's belonging to a certain sports and cultural group. Accordingly, understanding the essence of the concept "sports behavior culture" is of particular relevance. The sports behavior culture is not only sports etiquette but also the unity of external factors regulating the actions and deeds of an individual and internal factors reflecting the individual characteristics of the individual. An important age stage in the formation of sports culture is rightfully considered to be the student age. The paper has identified the main psychological and pedagogical dominants of the development of the sports behavior culture and its types. It will allow making a conscious choice of direction for the correction of individual sports culture and achieving the best results in sports activities.

Keywords: sports culture, sports behavior culture, types of sports behavior, psychological and pedagogical dominants.

Введение. В настоящее время в научно-педагогической литературе достаточно часто встречается термин «спортивная культура». Он достаточно подробно описано в работах В.К. Бальсевича, Л.Ю. Барина, Л.И. Лубышевой, В.И. Столярова и др. Это в первую очередь обусловлено спортивно-ориентированной направленностью физического воспитания. Авторы раскрывают содержание и формы спортивной культуры личности, которая является видом общей культуры, а соответственно ее наполнение происходит за счет интеграции различных (национальная, нравственная, корпоративная и пр.) видов культуры, а в содержание входят те же компоненты и закономерности формирования [8; 9]. Учитывая поливариантный уровень функционирования спортивной культуры, мы предполагаем наличие различных культурных групп, что привело к обширным теоретико-методологическим изысканиям по изучению типов спортивной культуры.

Соответственно, в рамках каждой группы существует конкретное понимание морально-нравственных ценностей. И.Н. Емельянова в своей работе отмечает, что при формировании системы ценностей воспитание идет и через сферу сознания личности, и через сферу духа, определяя систему отношений человека с окружающим миром [3, С. 136]. Ценностные ориентации в современном обществе включают в себя притязания личности, представление каждого о нравственных ценностях, а также готовность человека к действию в соответствии со своими представлениями о моральных нормах и правилах. И спортивное поведение становится своеобразным индикатором принадлежности индивида к какой-либо спортивно-культурной группе.

Актуальность проблемы исследования связана с тем, что на сегодняшний день отсутствует представление о функционирующих в социальных

группах вариантах культуры спортивного поведения. Не сформулировано обоснование целесообразности содержания систем нравственных ценностей для самореализации соответствующих социальных групп. Именно поэтому изучение данной проблемы является важным не только с научной точки зрения, но и социально значимым.

Цель исследования – выявление и теоретическое обоснование типов культуры спортивного поведения, как результата сформированности спортивной культуры личности.

Новизна представленного материала заключается в определении концепции культуры спортивного поведения, представленная в типизированном описании сущности существующих типов спортивного поведения, как структурного элемента спортивной культуры личности. Уточнены психолого-педагогические доминанты формирования культуры спортивного поведения.

Практическая значимость связана с тем, что знание функционирования того или иного типа спортивного поведения окажет существенное влияние как на самосовершенствование личности спортсмена, так и как помощь тренерам-педагогам в теории и практике спортивного воспитания.

Обращение к исследованиям спортивной культуры обусловлено тем, что оно занимает значимое место в структуре личности и спортивной деятельности. Данное понятие необходимо рассматривать через призму терминов «спорт» и «культура».

Понятие спорт согласно ст.2 Федерального закона «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 4.12.2007 г. №329-ФЗ (ред. от 25.12.2023), определено как «...сфера социально-культурной деятельности как совокупность видов спорта, сложившаяся в форме соревнований и специальной подготовительной практики человека к ним» [6].

Учитывая вышесказанное, спорт выступает как вид жизнедеятельности индивида, проявляющийся в соревновательной деятельности. Соревновательная деятельность подразумевает сами соревнования и взаимосвязь между спортсменами, тренерами, судьями, соперниками, организаторами соревнований и болельщиками [2].

Проведя в разных научных источниках подробный анализ понятия «культура», нами дано следующее определение. Культура – это совокупность этических и морально-нравственных правил, обычаев, традиций и пр., которые накапливаются на протяжении жизни и передаются последующим поколениям, помогающих упорядочить свою жизнедеятельность в обществе [12, С.474].

Ученые выделяют следующие виды спортивной культуры (СК): СК личности, СК отдельной социальной группы, СК социального общества [2].

Учитывая вышесказанное, формирование любого вида культуры, в том числе и спортивной, должно включать в себя следующие компоненты:

1. Когнитивный (знания, понятия, представления, ценности, самосознание).
2. Эмоционально-волевой (эмоции, чувства, переживания).
3. Поведенческий (привычки, поступки, отношения, действия) [12].

По мнению Б.Г. Ананьева регуляция поведения в основном происходит через сформированную систему ценностных ориентаций, которые выступают в качестве «внутреннего» регулятора [1]. Следовательно, становление спортивной культуры личности возможно при условии внутреннего принятия духовно-нравственных спортивных ценностей, формирования необходимых ценностных ориентаций, отражающихся в поступках и в целом в спортивной деятельности личности.

По нашему мнению, на становление спортивной культуры личности влияют три фактора: природная, социокультурная и образовательная среды. Природная среда влияет на способности, характер, направление и скорость формирования личности за счет воздействия физиологических, морфологических, генетических процессов, происходящих в организме человека. Влияние социокультурной среды происходит вследствие субъект-субъектных отношений и воздействия через социальные институты семьи, экономического, религиозного и пр. Образовательная среда выступает в виде специально созданных психолого-педагогических условий, обеспечивающих выявление как уже сформированных способностей личности, так и еще не раскрытых [12].

В исследованиях Л.И. Лубышевой и А.И. Загrevской показано, что спортивная культура личности это «...интегральное личностное образование, включающее систему средств, способов и результатов физкультурно-спортивной деятельности, направленную на восприятие, воспроизведение, создание и распространение физкультурно-спортивных ценностей и технологий» [5, С. 9].

В.И. Столяров, говоря о критериях сформированности спортивной культуры личности, отмечает, что это не только полученные знания, умения, владения, но и целый ряд культурных моделей поведения. На основе этого личность воспринимает спорт и спортивную деятельность через призму ценностных ориентаций, умеет оценить полученные результаты и их влияние на свои личностные качества, поведение и образ жизни в целом [8].

Таким образом, исследователи сходятся во мнении, что приобщение человека к спортивной культуре возможно в результате принятия спортивных ценностей в системе физкультурно-спортивных отношений.

Профессор Битинас выделил шесть теорий восприятия ценностей: биологическую, интеллектуальную, духовную, социальную, поведенческую и деятельностную. Биологическая теория предполагает генетически определенный набор ценностей, не поддающийся корректировке. Интеллектуальная говорит о том, что человек под влиянием ситуации делает выбор определенных ценностей из всего своего арсенала ценностей. Духовная предполагает, что та духовная основа, заложенная с рождения под воздействием «цивилизации» теряется и ее можно с помощью педагогического воспитания восстановить. Социальная теория основывается на том, что индивид принимает групповые нормы социума. В поведенческой теории показателем культуры считается поведение человека, его поступки. Деятельностная же предполагает не только оценивание поступков, но и содержит компонент внутреннего сознания. Приобщение человека к ценностям идет через его поступки [7].

Отмеченные Битинасом теории восприятия ценностей получили подтверждение в исследованиях, проведенных Д.А. Жуковым [4], который утверждает, что для положительной реализации характерного вида деятельности человек должен обладать специфическим набором ценностей и нравственных качеств. По его мнению, перед любым поступком индивида сначала возникает потребность, которая формируется в мотивацию, а уж потом появляется программа действий. Данную схему он назвал как комплекс действий. Все комплексы кумулируются с опытом и реализуются в соответствии с полученными эмоциями (положительными или отрицательными) и результатом. Накопление опыта идет в течение всей жизни человека и включает в себя осознание личного комплекса действий с позиции морали и общечеловеческих ценностей [11; 12].

Таким образом, формирование спортивной культуры можно обозначить как систему: «знания→убеждения→поступки». Результатом сформированности является поведение (поступки) личности, которое выступает одним ведущих показателей спортивной культуры личности.

Исследовательская часть. Изучив современные представления о сущности и содержании

понятия «спортивное поведение» нами были выделены основные моменты его формирования в процессе обучения. К ним относятся: спортивная среда, применение современных педагогических технологий и создание психолого-педагогических условий.

Соответственно, особое значение имеет понимание понятия «культуры спортивного поведения». Культура спортивного поведения – это не только спортивный этикет, но и единство внешних факторов, регулирующих действия и поступки индивида и внутренних, отражающих индивидуальные особенности личности.

Таким образом, культура спортивного поведения понимается нами как наработанная и осознанная система рациональных способов самопознания, общения, саморегуляции действий, саморазвития. В первую очередь это поведенческий компонент жизни личности, проявляющийся в конкретных поступках, которые регламентированы выработанными умениями владеть собой. Раскрыть данное понятие помогло использование комплексного подхода, который позволил учесть существующие в России образы спортивной культуры. Комплексный подход часто применяется в культурологических исследованиях, т.к. методы и принципы его взаимодополняют друг друга.

Использование деятельностного подхода позволило в процессе спортивного воспитания выявить и описать характерные свойства и особенности воздействия на субъект деятельности и осуществить их типологию.

Рассматривая культуру спортивного поведения с позиции системного подхода, помогло нам определить его как необходимое условие организации спортивного воспитания, систематизировать элементы нравственной и спортивной культуры, структурировать их совпадения и различия.

Применение в ходе исследования метода типологизации дало возможность разграничить несовпадающие образы проявления спортивной культуры.

В культуре спортивного поведения выделяется две составляющих: внешняя и внутренняя культура. Внутренняя – включает в себя ценностные ориентации, мировоззрение и морально-волевые качества. Внешняя – является отражением знаний, норм, правил, передающихся из поколения в поколение, формирующих нравственные отношения, оценочные суждения и проявляющиеся на основе моральных нормативов.

Спортивная деятельность предполагает сочетание максимального проявления ведущих мотивов с возрастными, типологическими особенностями спортсменов, стимулирует развитие творческих, лидерских, управленческих, коммуникационных способностей [15, С. 190]. Особую актуальность проблема формирования культуры спортивного поведения приобретает в молодежном возрасте, при становлении социального самосознания и мировоззрения.

Учеными показано, что основой любого вида культуры является нравственная культура личности, включающая в себя творческо-образовательную деятельность, направленную на формирование духовности, телесного развития, мировоззрения и др. [10]. Целый ряд российских ученых исследовали взаимоисключающие модели идеальные личности, существующие в современной отечественной нравственной культуре (А.С. Франц, А.В. Соколов, И.О. Щербакова и др.). Ими была раскрыта определенная структурная типологизация нравственной культуры и показано, что ценностные ориентиры, определяющие личность свойственны только определенному типу нравственной культуры.

Учитывая вышесказанное, полезным для понимания и выделения возможных типов культуры спортивного поведения является рассмотрение проблемы несовпадающих представлений различных культурных групп о морали, нравственности. Для решения проблемы типологизации и способов реализации в повседневных поведенческих практиках необходимо проанализировать существующие варианты нравственной и спортивной культуры.

Так, в ходе исследования было выяснено, что каждой культурной группой выбираются конкретные морально-нравственные ценности. Эти ценности условно постоянны: добро, долг, достоинство, честь, совесть и т.п., но в каждой группе интерпретируются по-разному, закладывая свой специфический смысл.

На сегодняшний день разными авторами выделяется от трех до девяти типов нравственной культуры. Но, предложенная А.С. Франц структура типологизации позволила ей более полно рассмотреть и систематизировать существующие в современном обществе интерпретации морали, нравственности и нравов. Впоследствии автором были выделены четыре типа нравственной культуры: традиционный, прагматический, гедонистический и нигилистический.

Традиционный тип нравственной культуры характеризуется ей как приверженец таких моральных принципов: авторитаризма, патриотизма, коллективизма, приоритетов общественных интересов на личными, также отмечаются такие групповые качества как статичность и неспособность к инновациям. У обладателей данного типа хорошо развиты такие нравственные качества как ответственность, трудолюбие, смирение, чувство прекрасного, любовь к ближнему, жертвенность.

Прагматическому типу присущи принципы: творческой активности, предприимчивости, максимального использования своих способностей, готовности к сотрудничеству, компромиссность, расчетливость. Всегда надеются только на себя, верят в свои силы, любят себя, ценность сохранения здоровья ставят на ведущее место.

Основой гедонистического (аристократического) типа являются принципы: оберегающего от-

ношения к другим, сохранения и развития собственной индивидуальности, сочетания патриотизма и космополитизма. У представителей этого типа ярко проявляется приоритет духовных потребностей над материальными благами, комплиментарность по отношению к близким, считают, что в каждом человеке есть гуманистические качества.

Для нигилистического типа нравственной культуры характерны проявления агрессивности, бескомпромиссности, поиске и осуждении недостатков в других людях, негативного отношения к морали [14].

По мнению В.И. Столярова, С.Ю. Баринава в спортивной культуре необходимо выделить следующие типы: спортивно-прагматический, антигуманный и спортивно-гуманистический.

Авторами отмечено, что у представителей спортивно-прагматического типа культуры преобладают материальные ценности, связанные с внешним миром и направленные на удовлетворение материальных потребностей.

Представители антигуманного типа демонстрируют окружающим свою агрессию, нетерпимость. Конкуренция в спортивной деятельности для них возможность показать превосходство над другими, навязать свои националистические идеи, а беспринципность позволяет вести спортивную борьбу бесчестно.

Спортивно-гуманистический тип культуры личности, по мнению авторов, предусматривает направленность деятельности человека, ориентированную на идеалы и ценности гуманизма. К гуманистическим ценностям в спортивной деятельности относятся понимание необходимости разностороннего развития, самосовершенствования, свободы, счастья [8].

Учитывая вышесказанное, нами отмечено сходство разделения на типы в нравственной и спортивной культуре. Это свидетельствует о том, что спортивная культура представляет собой определенную систему необходимых требований к поведению, создает представление о различных способах поведения и личностных качествах, которые осуществляются людьми в спортивной деятельности.

В связи с этим, определение концепции культуры спортивного поведения как структурного элемента и результата спортивной культуры является достаточной актуальной проблемой. Для этого важно разобраться не только в типологизации современной нравственной и спортивной культуры, но и рассмотреть положительные и отрицательные виды деятельности, соответствующие определенным нравственным группам.

Проведенный А.С. Франц культурологический анализ условий формирования того или иного типа нравственной культуры влияет в том числе и предрасположенность индивида к определенному виду деятельности. Дальнейшие исследования автора выявили, что основные виды деятельности можно разделить на репродуктивный, организационно-предпринимательский, интеллектуально-

творческий и разрушительный [13; 14]. Каждому виду деятельности соответствует определенный набор качеств и способностей, помогающих человеку проявить себя и самоутвердиться в избранном виде. Если говорить о продуктивности, то очевидно, что первые три типа деятельности более эффективны, а вот нигилистическое восприятие людьми нравственной культуры и соответственно, отражающейся в разрушительной деятельности негативно сказывается не только на самом индивиде, но и на обществе в целом. Понимание того, к какому типу деятельности предрасположен то или иной индивид позволяет более полно и правильно спрогнозировать его тип спортивного поведения.

Соответственно, современное понимание всеми участниками процесса о возможных типах культуры спортивного поведения позволит сделать осознанный выбор направления для коррекции своей индивидуальной спортивной культуры и добиться лучших результатов в своей спортивной деятельности.

Таким образом, понимание сущности взаимосвязи нравственной и спортивной культуры и связанных с ними способов деятельности поможет определить типологию культуры спортивного поведения, как результата сформированности спортивной культуры личности. Спортивное поведение выступает в роли индикатора той системы ценностей, которая присуща определенному типу спортивной культуры.

Исходя из этого, нами предложены следующие варианты типов культуры спортивного поведения: репродуктивно-деятельностный, прагматическо-деятельностный и гедонистическо-деятельностный.

Репродуктивно-деятельностный тип культуры спортивного поведения предполагает тщательное следование человеком, сложившимся в спортивном сообществе способам выполнения тех или иных действий. Моральными принципами своего и чужого поведения считаются: авторитаризм, приоритет общественных интересов на собственными, поступать «как все». Для людей данного типа свойственны исполнительность, терпеливость, сдержанность, совесть, бескорыстие, трудолюбие, следование традициям, такие ценности как честь и долг ставятся ими на первое место.

Прагматическо-деятельностный тип поведения подразумевает максимальное использование своих способностей и способностей окружающих (тренеров, обслуживающего персонала и пр.) в своем тренировочно-соревновательном процессе. У такого типа преобладают ценности сотрудничества, компромисса, умение слушать собеседников, высока вера в себя, они активны и предприимчивы.

Основными моральными принципами спортивного поведения гедонистическо-деятельностного типа являются: оберегающее отношения к достоинству и жизни другого человека, развития и сохранения своей индивидуальности. К особенностям поведения можно отнести такие проявления

как великодушные, восхищение успехами соперника или коллеги, поиск новых идей. Такие качества как честь и гордость воспринимаются ими более значимыми по сравнению с инстинктом самосохранения. При этом ценность жизни другого человека очень высока.

Разрушительный тип спортивного поведения всегда сопровождается отрицанием морали, вера в себя перерастает в самообожение. Такие люди ищут негатив в любом событии или явлении, бесцеремонны, неблагодарны, категоричны, циничны и агрессивны.

Говоря о результативности в спортивной деятельности, становится очевидным, что первые три типа спортивного поведения продуктивны, но эффективность человека с преобладанием последнего типа изыскать крайне сложно.

Однако проведенные нами ранее пилотные исследования по определению типов культуры среди студенческой молодежи показали отсутствие «чистых» типов. Среди студентов было отмечено наличие нравственных проявлений нигилистического типа культуры в той или иной степени. Это неблагодарность, раздражительность, нетерпимость к чужому мнению, если не совпадает с твоим, агрессивность, цинизм, конфликтность, категоричность, использование ненормативной лексики и пр., что проявляется в их поведении [10, 13].

Учитывая, специфичность типов спортивной культуры и то, что включающиеся в спортивную деятельность студенты не могут оценить все существующие типы, каждый из спортсменов выбирает тот образец поведения, который характерен для его ближайшего окружения. Остальные же модели поведения он игнорирует и не принимает. Соответственно, одним из способов решения данной проблемы будет включение в подготовку всех участников учебно-тренировочного процесса теоретического курса «Культура спортивного поведения».

Психолого-педагогическими доминантами формирования культуры спортивного поведения являются основные мотивы:

- поведения;
- спортивной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, Б.Г. Избранные труды по психологии. В 2 т. Т. II. Развитие и воспитание личности / Б.Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2007. – 546, [2] с. – Текст : непосредственный.
2. Бурцев, В.А. Теоретико-методологические аспекты спортивной культуры личности / В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, Н.Д. Бобырев. – Текст : электронный // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-25. – С. 5655-5659. – URL: <https://fundamental-research.ru/article/view?Id=38482>.
3. Емельянова, И.Н. Функции воспитания в обществе: исторический и современный контексты / И.Н. Емельянова. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1 (57). – С. 133-142.
4. Жуков, Д.А. Стой, кто ведет? Биология поведения человека и других зверей. В 2 т. Т. 1 / Д.А. Жуков. – 3-е изд. – Москва : Альпина нон-фикшн, 2016. – 428 с. – Текст : непосредственный.
5. Лубышева, Л.И. Структура и содержание спортивной культуры личности / Л.И. Лубышева, А.И. Заглевская. – Текст : непосредственный // Теория и практика физической культуры. – 2013. – № 3. – С. 7-16.
6. Российская Федерация. Законы. О физической культуре и спорте в Российской Федерации : Федер. закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ ; ред. от 24.07.2024. – Доступ из правовой навигационной системы «Кодексы и законы». – URL: <https://www.zakonrf.info/doc-16155730/>. – Текст : электронный.

Совокупность данных мотивов определяется, в том числе и возрастными индивидуальными потребностями личности. В связи с этим была выявлена необходимость использования в учебно-тренировочном процессе соответствующих педагогических технологий и создания различных педагогических условий с учетом выявленных групповых культурных особенностей занимающихся.

В данном случае доминантами будут выступать – условия, способствующие развитию спортсмена в избранном виде спорта;

- факторы торможения, подавления положительной спортивной мотивации;
- пути преодоления факторов торможения.

При этом все это находится в тесной взаимосвязи с закономерностями учебно-тренировочного процесса, методами, приемами, средствами организации общения. Обязательным элементом является диагностика результатов и прогнозирование дальнейших направлений развития личности и спортивного коллектива.

Заключение. Таким образом, разработка концепции культуры спортивного поведения, построенная на основе знаний функционирования того или иного типа спортивного поведения окажет существенное влияние как на самосовершенствование личности спортсмена, так и как помощь тренерам-педагогам в теории и практике спортивного воспитания.

Разработка эмпирической модели идеального образа культуры спортивного поведения, представленная в типизированном описании сущности существующих типов спортивного поведения, позволят спортсмену сделать осознанный выбор оптимального для себя типа и станут основой для его самореализации и самоидентификации.

Изучение российской культуры спортивного поведения только начинается. В данной работе нами проведен анализ современных типов спортивного поведения с позиции культурологического подхода. На данный момент удалось рассмотреть лишь проблемы типологизации культуры спортивного поведения и определить психолого-педагогические доминанты ее формирования.

7. Семенова, К.Г. Теоретические аспекты ценностных ориентаций в концепциях зарубежных и отечественных исследователей / К.Г. Семенова. – Текст : электронный // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2023. – № 17 (3). – С. 227–241. – URL: <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.12>.
8. Столяров, В.И. Понятие и формы спортивной культуры личности / В.И. Столяров, С.Ю. Баринов. – Текст : непосредственный // Вестник спортивной науки. – 2009. – № 6. – С. 17–21.
9. Тумаров, К.Б. Характеристика спортивной культуры общества и личности / К.Б. Тумаров, А.Н. Кудяшева, Н.Х. Кудяшев. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52-7. – С. 447-454.
10. Усольцева, С.Л. Нравственная культура студента как ресурс совершенствования средствами физической культуры / С.Л. Усольцева. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 4 (170). – С. 342-347.
11. Усольцева, С.Л. Нравственное становление студентов в образовательном пространстве вуза / С.Л. Усольцева. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 10 (224). – С. 473-480.
12. Усольцева, С.Л. Формирование нравственности студентов средствами физической культуры (методология, теория, методы и средства) / С.Л. Усольцева. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 4 (182). – С. 474-478.
13. Франц, А.С. Нравственная культура человека как ресурс совершенствования / А.С. Франц. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2005. – № 4 (34). – С. 106-113.
14. Франц, А.С. Российская нравственная культура (поливариантность эмпирических моделей) : автореф. ... д-ра культурологии : 24.00.01 / А.С. Франц. – Екатеринбург, 2005. – 31 с. – Текст : непосредственный.
15. Чуракова, А.В. Студенческий спортивный клуб как система воспитания в образовательных организациях высшего образования / А.В. Чуракова. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2 (54). – С. 187-192.

REFERENCES

1. Ananyev, B.G. (2007), *Selected works on psychology. In 2 vols. Vol. II. Personal Development and Education*, St. Petersburg: St. Petersburg University Press, 546, [2] с. (in Russian)
2. Burtsev, V.A., Burtseva, E.V. and Bobyrev, N.D. (2015), “Theoretical and methodological aspects of sports culture of personality”, *Fundamental Research* [online], no. 2-25, pp. 5655-5659, available from: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?Id=38482>. (in Russian)
3. Yemelyanova, I.N. (2023), “The functions of education in society: historical and modern contexts”, *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 1 (57), pp. 133-142. (in Russian)
4. Zhukov, D.A. (2016), *Wait, who's leading? Biology of human and other animal behavior*. In 2 vols., vol. 1, Moscow: Alpina non-fiction, 428 p. (in Russian)
5. Lubyshva, L.I. and Zagrevskaya, A.I. (2013), “Structure and content of sports culture of personality”, *Theory and Practice of Physical Culture*, no. 3, pp. 7-16. (in Russian)
6. *On Physical Culture and Sports in the Russian Federation* (dated 04.12.2007 No. 329-FZ; ed. dated 07/24/2024), Federal Law of the Russian Federation, available from: <https://www.zakonrf.info/doc-16155730/>. (in Russian)
7. Semenova, K.G. (2023), “Theoretical aspects of value orientations in the concepts of foreign and domestic researchers”, *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series “Pedagogy and Psychology”* [online], no. 17 (3), pp. 227–241, available from: <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.12>. (in Russian)
8. Stolyarov, V.I. (2009), “The concept and forms of sports culture of personality”, *Bulletin of Sports Science*, no. 6, pp. 17-21. (in Russian)
9. Tumarov, K.B., Kudyasheva A.N. and Kudyashev, N.H. (2016), “Characteristics of the sports culture of society and personality”, *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 52-7, pp. 447-454. (in Russian)
10. Usoltseva, S.L. (2019), “Student's moral culture as a resource for improvement by means of physical culture”, *Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University*, no. 4 (170), pp. 342-347. (in Russian)
11. Usoltseva, S.L. (2023), “The moral formation of students in the educational space of the university”, *Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University*, no. 10 (224), pp. 473-480. (in Russian)
12. Usoltseva, S.L. (2020), “Formation of students' morality by means of physical culture (methodology, theory, methods and means)”, *Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University*, no. 4 (182), pp. 474-478. (in Russian)
13. Franz, A.S. (2005), “Human moral culture as a resource for improvement”, *Education and Science*, no. 4 (34), pp. 106-113. (in Russian)
14. Frants, A.S. (2005), *Russian Moral culture (multivariance of empirical models)*, Abstract of Doctor of Culturology Thesis, Gorky Ural State University, Yekaterinburg, Russian Federation. (in Russian)
15. Churakova, A.V. (2022), “Student sports club as a system of education in educational institutions of higher education”, *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 2 (54), pp. 187-192. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

С.Л. Усольцева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физвоспитания, ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: SUoltseva@usurt.ru, ORCID: 0000-0002-5151-8083.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

S.L. Usoltseva, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Physical Education, Ural state University of Railway Transport, Yekaterinburg, Russia, e-mail: SUoltseva@usurt.ru, ORCID: 0000-0002-5151-8083.

Владимир Михайлович Булгаков
г. Орел

Дидактический потенциал тренинга как средство формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов

Статья посвящена выявлению дидактических возможностей тренинга как метода активного обучения в практической подготовке студентов – будущих педагогов. Автор анализирует основные особенности активного и интерактивного обучения, указывая на отличительные преимущества такого типа обучения в профессиональном образовании. Автор подробно останавливается на тренинге как методе активного обучения, проводя теоретический обзор исследований различных ученых по проблеме тренинга. Важным результатом анализа литературы по исследованиям в области тренинга является выявленные автором особенности тренинга, которые раскрывают его дидактический потенциал как метода активного обучения. В статье автор характеризует такие дидактические возможности тренинга как активная позиция участников в тренинге; субъект-субъектные отношения между участниками; воздействие группы; регулярная обратная связь; разнообразие приемов и техник активного обучения; вербализованная рефлексия. Автор обосновывает важность перечисленных дидактических возможностей тренинга и его преимуществ как метода активного обучения в практической подготовке будущих педагогов при формировании у них профессиональных компетенций в сфере профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: активное и интерактивное обучение, активные методы обучения, тренинг, дидактические возможности, профессиональная подготовка педагогов, профессиональные компетенции.

Vladimir Mikhailovich Bulgakov
Orel

The didactic potential of training as a means of forming future teachers' professional literacies

The article analyzes the main features of active and interactive learning, pointing out the distinctive advantages of this type of training in vocational education. The author reveals the didactic potential of a training as a method of active learning. The author characterizes such didactic training opportunities as the active position of participants in the training; subject-subject relations between participants; the impact of the group; regular feedback; a variety of techniques and techniques of active learning; verbalized reflection. The paper substantiates the importance of the listed didactic training opportunities and its advantages as a method of active learning in the practical training of future teachers forming their professional literacies in the field of professional communication.

Keywords: active and interactive learning, active teaching methods, training, didactic opportunities, professional training of teachers, professional literacies.

Введение. В современном трансформировании системы высшего профессионального образования уделяется большое значение вопросу повышения качества подготовки будущих специалистов. Качественная подготовка студентов как компетентных специалистов это главная цель профессионального образования. Для ее реализации в современных условиях модернизации высшего образования необходимо совершенствовать и содержание профессиональной подготовки специалистов и методы, формы, средства работы со студентами. Большими психолого-педагогическими возможностями в профессиональной подготовке студентов обладают методы активного обучения. Традиционные модели обучения, когда знания предлагаются студентам в готовом виде, оказываются малоэффективны для современного образования. Применение технологии активного обучения способствует повышению активности обучающихся и вовлеченности их в учебную деятельность. Методы

активного обучения стимулируют учащегося к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. В активном обучении студент погружается в интенсивную работу, где от него требуется инициатива, сознательность, творческая позиция, умения выстраивать взаимоотношения с другими обучающимися, высказывать и аргументировать свое мнение. Студенты самостоятельно овладевают знаниями, проявляя высокую познавательную активность и ориентацию на практический результат. Теоретические знания переводятся в формат практической деятельности, где в ходе интерактивного взаимодействия обучающихся между собой происходит закрепление, отработка, формирование умений и навыков и развитие важных профессионально-личностных качеств. В качестве условия повышения качества профессиональной подготовке обучающихся в системе высшего профессионального образования хотелось бы среди всех разнообразных

методов активного обучения выделить преимущественные особенности использования тренинга как практико-ориентированного метода активного обучения. Сказанное определяет актуальность данной работы, *цель* которой состоит в раскрытии дидактического потенциала тренинга в процессе формирования профессиональных компетенций студентов-будущих педагогов. *Новизна* исследования объясняется необходимостью: во-первых, активизации потенциала практико-ориентированных форм организации учебного процесса в вузе; во-вторых, потребностью в формировании профессиональных компетенций у будущих педагогов в сфере профессиональной коммуникации. В настоящей работе были использованы следующие *методы исследования*: теоретический анализ, синтез, обобщения.

Исследовательская часть. Преимуществом активных методов обучения является создание ситуации включения обучающихся в интенсивный процесс межличностного и внутригруппового общения. Благодаря этому усиливается коммуникативный обмен, дифференцируется восприятие и понимание себя и поведения других участников, накапливается опыт партнерского общения в субъект-субъектном взаимодействии, активизируются процессы личностного саморазвития.

Значимый вклад в разработку, становления и развития проблематики активных методов обучения внесли труды А.А. Вербицкого, В.Ф. Комарова, В.И. Рыбальского, Б.Н. Христенко, А.М. Смолкина и т.д.

К признакам активного обучения можно отнести:

- 1) комфортная атмосфера, открытости и доверительных отношений, эмоциональная включенность, чувства общности и взаимной поддержки;
- 2) активная позиция обучающихся, наличие субъект-субъектных уровней взаимодействия педагога и учащегося, стремление к партнерским отношениям с другими участниками процесса обучения;
- 3) включение в процесс обучения разнообразных дидактических методов, приемов (деловые игры, круглые столы, тренинги, анализ конкретных ситуаций, дискуссии, мозговой штурм и т.д.);
- 4) усиление познавательной активности и произвольности познавательных процессов обучающихся;
- 5) повышение познавательной мотивации, вовлеченность обучающихся в выполнение учебных заданий и самостоятельное получения нового опыта;
- 6) интенсивное взаимодействие с другими участниками процесса обучения, диалогическая форма общения и ориентация на взаимное сотрудничество и партнерство.

Существуют различные трактовки понятия «активного обучения», «методы активного обучения».

Г.П. Щедровицкий указывает, что активные методы – это методы, «которые позволяют учащимся в более короткие сроки и с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями за счет сознательного воспитания способностей учащихся и сознательного формирования у них необходимых деятельности» [17, С. 157].

С точки зрения Ю.Н. Емельянова, активные методы социально-психологического обучения – это «организационные методы педагогического общения, которые обеспечивают высокую познавательную активность обучаемых в овладении практическими социально-психологическими знаниями и коммуникативными умениями» [2, С. 55].

В своей работе А.К. Быков дает следующее описание: «...методы активного обучения – методы обучения, направленные на развитие у обучаемых самостоятельного творческого мышления и способности квалифицированно решать нестандартные профессиональные задачи»; «...методы активного социально-психологического обучения – это методы активного обучения, целенаправленно реализующие социально-психологические закономерности активной учебной деятельности обучаемого в учебной или иной целевой группе» [1, С. 14].

Благодаря использованию методов активного обучения у учащихся происходит повышение мыслительной активности и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Важно, что в активном обучении опыт обучающегося служит необходимым условием учебного познания и педагогом создаются условия для его актуализации.

А.М. Смолкин придерживается мнения, что методы активного обучения – это «способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, побуждающие их в процессе овладения материалом к активной практической и мыслительной деятельности, причем активность проявляют и преподаватель, и студенты» [14, С. 29].

В активном обучении студенты включаются в интенсивный процесс обучения, который требует от них проявить инициативу, сознательность, творческую позицию, коммуникативные умения при постоянных контактах с другими обучающимися, навыки аргументированного высказывания своего мнения. Студенты проявляют высокую познавательную активность и ориентацию на практический результат. Теоретические знания с помощью разнообразных приемов и техник активного обучения в процессе интерактивного взаимодействия закрепляются в практической деятельности и формируют необходимые умения и навыки, компетенции, а также профессионально-значимые личностные качества. В целом, активные методы обучения способствуют активизации и развитию интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и коммуникативной сферы.

Активные методы обучения подталкивают студентов к активному поиску решений учебно-

профессиональных ситуаций. В процессе дискуссий, обменом мнениями, аргументированным размышлением происходит сдвиг на получения знаний не в готовом виде, а в результате самостоятельной мыслительной работы и практической деятельности. Полученные таким способом знания, практические умения и навыки приобретают личностно-значимый смысл и быстрее присваиваются обучающимися.

Сущность «интерактивных методов» можно понять, раскрыв содержание терминов «интерактивный» (интеракция) и «метод». В понятие «интеракции» можно выделить две составляющих: «интер» – между; «акция» – усиленная деятельность. Таким образом, интеракцию можно обозначить как усиленное взаимодействие между объектами, предметами, людьми, группами и т.д. Исследователь С.С. Кашлев описывает интерактивные методы как «способы целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся по созданию оптимальных условий своего развития» [4, С. 5].

В.Т. Еременко в своей работе высказывает мнение о том, что «учебный процесс, опирающийся на использовании интерактивных методов обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всех студентов группы без исключения. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Организуются индивидуальная, парная и групповая работа; используется проектная работа; ролевые игры; осуществляется работа с документами и различными источниками информации. Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля. Студент становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Активность преподавателя уступает место активности студентов, а задачей преподавателя становится создание условий для их инициативы. Педагог не даёт готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску и выполняет функцию помощника в работе» [3, С. 6].

Интерактивные методы отличаются от активных методов обучения тем, что на первый план выходит прямое взаимодействие учащихся между собой, а не с преподавателем и через преподавателя. Преподаватель поддерживает и регламентирует процесс диалога, обмена мнениями, активного взаимодействия учащихся между собой в подгруппах или парах.

Часто в литературе можно встретить следующие черты интерактивного обучения:

- межличностное взаимодействие учащихся как между собой, так и с преподавателем на основе диалогического общения;

- взаимодействие организуется в мини-группах, состав которых может сохраняться длительное время;

- между учащимися поддерживается партнерское общение на принципах сотрудничества;

- используются различные игровые, ролевые, тренинговые методы и формы обучения.

Более подробно хотелось бы рассмотреть такой метод активного обучения как тренинг, так как в нем, на наш взгляд, отражены основные принципы активного и интерактивного обучения.

Проведенный нами теоретический анализ исследований по проблеме тренинга показал, что термин «тренинг» различные авторы описывают и обозначают по-разному.

Ю.Н. Емельянов определяет тренинг как «группу методов для развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности» [2, С. 55].

Зарубежный исследователь М. Сенин обозначает тренинг как «способ перепрограммирования имеющейся у человека модели управления поведением и деятельностью» [18, С. 43]. Ученый С. Соорег относит тренинг к «...части планируемой активности организации, направленной на увеличение профессиональных знаний и умений, либо на модификацию аттитудов и социального поведения персонала способами, сочетающимися с целями организации и требованиями деятельности» [19, С. 5].

Л.А. Петровская понимает тренинг, как «средство воздействия, направленное на развитие тех или иных знаний, умений и опыта в области межличностного общения» [8, С. 110]. Она использует такое обозначение тренинга как «социально-психологический тренинг», который развивает у участников компоненты коммуникативной, перцептивной, интерактивной стороны общения [9].

Г.А. Ковалев указывает, что «необходимо относить тренинг к методам активного социального обучения как комплексного социально-дидактического направления» [5, С. 45].

Б.Д. Парыгин высказывает точку зрения о том, что «тренинг – это метод group-counseling (группового консультирования) в котором происходит активное групповое обучение навыкам общения и жизни в обществе вообще: от обучения профессионально полезным навыкам до адаптации к новой социальной роли с соответствующей коррекцией Я-концепции и самооценки» [10, С. 22].

Авторитетный исследователь проблемы групповых методов работы М. Форверг определяет тренинг как «метод повышения интерперсональной компетентности за счет интериоризации измененных установок личности и их переноса на профессиональную деятельность» [15, С. 186].

Подводя итог анализа точек зрения разных исследователей, можно утверждать, что единого и общепризнанного понятия тренинга в педагогике пока нет (что вполне нормально для изучения комплексных явлений в науке). Различия в работах отечественных и зарубежных авторов по теме тренинга позволяют нам лучше понять целевые, содержательные, функциональные аспекты тренинга как метода обучения. Так как тренинг представляет собой многофункциональный метод обучения. В тренинге реализуются важные функции: обучающая, преобразующая, профилактическая, диагностическая. Также важно отметить, что используя тренинг для создания интенсивной среды для обучения практическим умениям и навыкам, мы также способствуем развитию, формированию коммуникативного, социального, личностного потенциал учащегося и умению гибко реагировать в нестандартных ситуациях.

Для более детального понимания особенностей тренинга обратимся к классификации тренинга, которые раскрываются в работах ученых (А.К. Быкова, А.К. Марковой, Н.В. Самоукиной и др.).

Проанализировав различные подходы к классификации тренинга, можно назвать следующие его основные виды:

- социально-психологический тренинг общения;
- социально-психологический тренинг профессиональных и жизненных умений;
- тренинг личностного развития (роста).

Рассмотрим существенные характеристики каждого из трех видов тренинга.

1. Социально-психологический тренинг общения – это тренинг, предназначенный для повышения компетентности в межличностном общении. Он направлен на формирования коммуникативных знаний, умений, навыков, перцептивных способностей. Для продуктивной работы тренинга очень важно использовать в работе рефлекссию, принципы групповой работы, правила тренинга, а также последовательные этапы проведения тренингового занятия. Можно назвать самые распространенные виды социально-психологического тренинга общения: тренинг сензитивности, тренинг делового общения, имитационный тренинг.

Тренинг сензитивности предназначен для формирования психологической наблюдательности, межличностной чувствительности. В процессе тренинга отрабатываются практические умения адекватного восприятия и понимания себя и других людей, навыки прогнозирования и предвидения поведения в социальном взаимодействии, дифференцированного познания себя.

Наблюдательность сензитивная предполагает «умение наблюдать и запоминать следующие параметры активности человека: особенности речевой деятельности (особенности интонации, уровень экспрессии, особенности лексики, голосовые каче-

ства говорящего и т.д.); выразительная пантомимика; расположение в пространстве межличностного общения, дистанция между партнерами по общению; тактильные воздействия (касание, поддерживающие жесты, толчки)» [13, С. 422].

Тренинг делового общения – тренинг для формирования коммуникативных умений и навыков продуктивного сотрудничества в профессиональном взаимодействии. Деловое общение выступает в виде умений: «проводить переговоры, деловые беседы, совещания; вести телефонные переговоры; публично выступать; организовывать информационные потоки: вести деловую переписку, работать с деловыми бумагами и т.д.; формировать управленческую команду» [13, С. 411]

Имитационный тренинг – это тренинг, в котором участники должны проиграть роли, смоделировать взаимодействия людей, имитировать деятельность в заранее подготовленных ситуациях. Имитационные ситуации позволяют погрузиться в реальные фрагменты профессиональной деятельности. В имитационном тренинге активно используются технические средства: технические устройства, приборы, тренажеры, которые выступают в качестве модели для воссоздания контекста практической ситуации.

2. Социально-психологический тренинг профессиональных и жизненных умений. А.К. Быков обозначает этот тренинг «как тренинг, направленный на формирование таких профессиональных и жизненных умений, как умения решения проблем и принятия решений, общения, самоуправления, самопонимания и самоподдержки, эмоционального самоконтроля, развития настойчивости, уверенности в себе, критичности мышления» [1, С. 91].

3. Тренинг личностного развития (роста). Также А.К. Быков утверждает, что «это разновидность социально-психологического тренинга, направленного на развитие психических процессов (познавательных, волевых и эмоциональных), свойств и качеств человека. В данном тренинге развиваются личностные характеристики человека, черты характера, способности, мышление, память, внимание, воображение и др.» [1, С. 91].

Интересными представляются взгляды на тренинг в процессе обучения в исследованиях А.К. Марковой и Н.В. Самоукиной. Так, Н.В. Самоукина считает, что «важным в учебном процессе является педагогический тренинг, направленный на развитие личностных и профессионально значимых качеств учителей и формирование у них навыков эффективных взаимодействий с учащимися, их родителями, коллегами и близкими людьми» [12, С. 33].

Н.В. Самоукина придерживается мнения, что «педагогический тренинг позволяет в ходе использования его в учебном процессе решить учителю следующие задачи: изучить на практике, как функционируют те или иные психические процессы (расширить знания о психических процессах взрослых и детей разного возраста); отобрать и отрабо-

тать эффективные способы преподавания; отработать навыки педагогической рефлексии; сформировать навыки (умения) понимания индивидуальных особенностей учащихся, положительное принятие различных форм их самовыражения и самоутверждения; выработать способность гибко менять манеру общения, подбирать формы соответствующего поведения (интонация, слова, фразы). Достижения положительных результатов в педагогическом тренинге дает учителю возможность корректировать, изменять свою позицию» [12, С. 41].

А.К. Маркова в своих работах раскрывает понятие «профессиональный тренинг». А.К. Маркова, придерживается точки зрения о том, что «профессиональный тренинг рассматривается не столько как отдельная форма, сколько как система организации обучения педагогов, позволяющая развивать профессиональные качества и быть направленной на: совершенствования профессиональной позиции; развитие психических процессов (педагогическое мышление, педагогическая рефлексия и др.); развитие качеств личности (гуманистическая направленность); совершенствования педагогических приемов (приемов решения педагогических задач, способов снятия напряженности, конструктивных приемов выхода из конфликта); расширение профессиональных знаний» [7, С. 78].

Анализ литературы по исследованиям в области тренинга позволил нам выделить особенности тренинга, которые раскрывают его дидактический потенциал для формирования профессиональных компетенции студентов-будущих педагогов.

Так, к дидактическим возможностям тренинга мы можем отнести: активную позицию участников в тренинге; субъект-субъектные отношения между участниками; воздействие группы (процессы в малой социальной группе); регулярная обратная связь; разнообразие приемов и техник активного обучения; вербализованная рефлексия.

Рассмотрит более подробно выделенные нами дидактические возможности тренинга.

1. Активная позиция участников тренинга. На тренинге важным организационным принципом выступает принцип активности. Он включает участников тренинга в активное взаимодействие. Обеспечивает внешнюю, поведенческую активность и внутреннюю, интернальную позицию. Побуждает участников быть внимательными к другим участникам, к процессу коллективного общения, к группе в целом. Выступает как норма поведения на тренинге и как личностная характеристика. Активная позиция участников тренинга является основой для достижения ими высоких результатов обучения в тренинге, активизирует ответственность и самостоятельность за конечный результат тренинговой работы. Ведущий тренинга поощряет включение каждого участника в интенсивное групповое взаимодействие, в проявлении участниками заинтересованности и инициативности, так как от активности каждого участника зависит итог обуче-

ния и личностного развития как отдельного участника, так и эффективность групповой работы всех членов тренинговой группы.

2. Субъект-субъектные отношения между участниками. На тренинге субъект-субъектные отношения между участниками являются условием равноправного, диалогического общения. Субъектная ориентация в общении базируется на принципах гуманистического отношения к личности. На тренинге создается доверительная атмосфера для безопасного и открытого партнерства. Принятие участников такими какие они есть, уважительное отношение друг к другу позволяет выстраивать конструктивное взаимодействие, оказывать взаимопомощь в выполнении заданий, упражнений и разрешать проблемные ситуации в тренинге.

3. Воздействие группы. Тренинг проводится в групповой форме. Участники тренинга сближаются между собой и образуют единство на основе малой социальной группы. Воздействие групповых процессов, которые происходят между участниками в малой социальной группе обозначаются понятием «эффект группы». В тренинге усиливается воздействие группы на участников, что облегчает процесс усвоения новых форм поведения, практических умений и навыков; установления неформальных доверительных отношений; лучшего понимания и восприятия своего опыта и поступков других людей, а также эмоциональную включенность в групповую работу.

Основные преимущества групповой формы работы, положительное влияние «эффекта группы» в своей работе К. Рудестам описывает так:

– «группа оказывается микрокосмосом или обществом в миниатюре, отражающим в себе весь внешний мир и придающим реалистичность искусственно создаваемым отношениям. В конечном результате опыт, приобретенный в специально созданной среде, обычно переносится на внешний мир;

– преимущество группы состоит в возможности получить обратную связь и поддержку от других ее членов, имеющих сходные проблемы или опыт и способных благодаря этому оказать существенную помощь. В процессе происходящих в группе взаимодействий осознается ценность других людей и потребность в них. В группе отдельная личность чувствует себя принимающей другими и принимаемой другими, доверяющей им и внушающей доверие, заботящейся и окруженной заботой, оказывающей помощь и получающей ее. Реакции, возникающие и прорабатываемые в контексте групповых взаимодействий, могут помочь в разрешении межличностных конфликтов вне группы. В дружественной и контролируемой обстановке можно усваивать новые навыки, экспериментировать с новыми стилями поведения и получать опыт «проверки реалий» на специально подобранной группе партнеров;

– наблюдая со стороны за ходом групповых взаимодействий, можно идентифицировать себя с

активными участниками и использовать результаты этих наблюдений при оценке собственных эмоций и поступков. Множество обратных связей создает отражение личности сразу во многих ракурсах, позволяющее ей оценить собственное поведение и установки;

– группа может способствовать личностному росту. В группе личность неизбежно становится в положение, вынуждающее ее к самоисследованию и интроспекции. Часто люди знают, чего они хотят, но, чтобы заявить об этом во всеулышание, им требуется участие и поддержка. Каждая попытка самораскрытия или самоизменения члена группы вызывает одобрительную реакцию со стороны других ее членов, и, соответственно, повышает самооценку личности;

– преимущество работы с группами является также гибкость групповых форм, позволяющих моделировать самые разнообразные ситуационные формы межличностных взаимодействий, разрабатывать различные программы и работать с разными контингентами участников» [11, С. 15-16].

4. Регулярная обратная связь. В тренинге организуется и поддерживается обратная связь между участниками. Участники тренинга дают обратную связь о своих впечатлениях и переживаниях в процессе выполнения заданий, делятся мыслями и идеями. Обратная связь в тренинге носит искренний, безоценочный характер, также она должна быть прямой и своевременной. Благодаря обратной связи каждый участник может посмотреть на себя со стороны, увидеть как его действия воспринимаются другими, скорректировать свои действия в тренинговых упражнениях, лучше осознать свои проблемные моменты и сильные стороны. Помочь в этом могут также аудиозаписи и просмотр видеофрагментов. Обратная связь усиливает процессы самоизменения и самокоррекции участников, а также стимулирует процесс обучения и личностного развития. Стоит отметить, что регулярная обратная связь поддерживает и развивает межличностное и групповое взаимодействие в тренинговой группе.

5. Разнообразие приемов и техник активного обучения. Возможность использовать в тренинге различные приемы и техники активного и интерактивного характера является преимуществом тренинга с точки зрения его дидактических возможностей. И позволяет успешно достигать обучающие задачи тренинга. С.И. Макшанов описывает широкий диапазон приемов и техник обучения, выделяя три группы средств (техник) тренинга:

– «техники представления информации (функция: осознание и передача информации);

– имитационные техники (функция: тренировка в безопасных условиях);

– техники создания реальной среды (функция: действия с реальными рисками)» [6, С. 152].

В первую группу методических средств (техник) тренинга С.И. Макшанов относит мини-лек-

ции, видеолекции, видеоиллюстрации, инструкции-программы, тематические обзоры, модерации, дискуссии и др. Вторую группу составляют такие методические техники как: ролевые игры, деловые игры, разбор конкретных ситуаций, психодрама, социодрама, визуализация, психогимнастика и др. В третью группу методических средств включены: выполнения заданий с физическими рисками; выполнение конкретных профессиональных процедур с реальными партнерами, оборудованием, документацией; выполнение заданий с незнакомыми людьми и др.

В тренинге мы может интегрировать различные приемы и техники в зависимости от целей и задач тренинга. Основными приемами тренинга должны оставаться групповая дискуссия, практические упражнения, ролевые игры. Так, в групповой дискуссии на тренинге изменяются взгляды и мнения участников, тема дискуссии раскрывается с разных сторон, происходит уточнение и расширение представлений об обсуждаемой ситуации. Участники учатся уважать мнение других, более аргументированно высказывать свою точку зрения, взаимодействовать друг с другом для поиска общего мнения. Практические упражнения отработывают у участников тренинга оптимальные способы решения практического задания в групповой ситуации (работа в парах, тройках, мини-группах). Ролевые игры позволяют успешно скорректировать поведение участников, сформировать у них новый опыт, новые варианты поведения в практико-ориентированных ситуациях. Участники пробуют разные модели ролевого поведения, а группа в целом выступает в качестве подкрепляющего фактора в принятии новой ролевой позиции, опыта успешного поведения, в том числе в нестандартных игровых ситуациях. Опыт, который участники получают в ситуации ролевой игры в дальнейшем легко переносится на ситуации вне тренинга.

6. Вербализованная рефлексия. Рефлексия это главная составляющая тренинговых форм обучения. Рефлексия в тренинге выполняет очень важные функции. Рефлексия позволяет участникам проанализировать свои действия в процессе исполнения тренинговых заданий, обращает внимание на собственные размышления, переживания и чувства при взаимодействии с другими участниками тренинга. Рефлексия может быть разной по направленности: отражать внутренние состояния отдельного участника тренинга; динамические процессы происходящие в тренинговой группе; анализировать действия других участников. Рефлексия может быть направлена на содержания процесса обучения, на инструментальные процессы при получении практических умений и навыков при выполнении конкретного типа заданий и упражнений. Рефлексия повышает осознанность действий участников, позволяет им регулировать и управлять свои поступки и является частью самоконтроля. В тренинговых занятиях используются различные виды

и типы рефлексии. В своем исследовании Е.К. Хакимова описывает следующие типы рефлексии:

– «личностно-смысловую рефлексию, которая характеризуется тем, что субъект может переосмыслить и перестроить содержание своего восприятия себя, своего внутреннего мира. В связи с этим рефлексией рассматривают неким стимулятором личностного и профессионального роста, позволяющий обнаружить и устранить различные помехи и ограничения профессиональной деятельности;

– кооперативную рефлексию, позволяющую субъекту высвободиться из процесса деятельности, как бы занять внешнюю позицию по отношению к ней. Этот тип рефлексии выполняет важную функцию – помогает переосмыслить и реорганизовать коллективную деятельность;

– коммуникативную рефлексию, которая характеризуется осознанием субъектом своего восприятия партнера по общению;

– интеллектуальную рефлексию, которая реализует процесс соотнесения человеком своего способа действия с особенностями условий, в которых это действие требуется выполнить. Важной функцией данного типа можно отметить процесс переосмысления» [16, С. 98].

Перечисленные дидактические возможности тренинга обеспечивают преимущество тренинга как метода активного обучения и способствуют формированию профессиональных компетенций в сфере профессиональной коммуникации у будущих педагогов.

Заключение. Подводя итог исследования, можно утверждать, что для повышения качества профессиональной подготовки студентов как будущих специалистов применение методов активного обучения в системе высшего образования представляет существенные преимущества по сравнению с традиционными методами обучения. Так как технология активного обучения предоставляет переход от пассивно-репродуктивных форм и методов обучения к развивающим, поисковым, исследовательским, проблемным формам и методам организации учебного процесса.

Для формирования профессиональных компетенций, целесообразно использовать в учебном

процессе методы активного обучения, в частности, такой метод активного обучения как тренинг. В тренинге создаются условия для получения, отработки, применения практического опыта в процессе интенсивного группового взаимодействия. Активизируется процесс самопознания, личностного и профессионального самоопределения. В тренинговой группе создается положительная эмоциональная атмосфера, на фоне которой продуктивней происходит усваивание учебного материала, обмен опытом, формирование практических умений и навыков, развитие профессионально-важных личностных качеств.

В результате теоретического анализа литературы по проблематике тренинга как метода активного обучения были выделены и подробно описаны дидактические возможности тренинга: активная позиция участников в тренинге; субъект-субъектные отношения между участниками; воздействие группы; регулярная обратная связь; разнообразие приемов и техник активного обучения; вербализованная рефлексия.

Выделенные дидактические возможности тренинга и основные его преимущества как метода активного обучения способствуют эффективному формированию профессиональных компетенций студентов-будущих педагогов. Особенно таких компетенций, которые связаны с профессиональной коммуникацией. Так как коммуникативные способности в профессии педагога занимают ведущую роль. Ведь в своей профессиональной деятельности педагог должен владеть профессиональной коммуникацией, соблюдать этические принципы профессиональной деятельности, в которых также присутствуют принципы профессионального межличностного общения. Поэтому сформированные с помощью тренинга как интегративного дидактического инструмента профессиональные компетенции в сфере профессиональной коммуникации у студентов – будущих педагогов, позволят им успешно осуществлять свою профессиональную педагогическую деятельность. А использование тренинга как метода активного обучения в учебном процессе повысит качество практической подготовки студентов в системе высшего образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Быков, А.К. Методы активного социально-психологического обучения : учеб. пособие / А.К. Быков. – Москва : ТЦ Сфера, 2005. – 160 с. – Текст : непосредственный.
2. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Москва, 1985. – 166 с. – Текст : непосредственный.
3. Еременко, В.Т. Применение активных и интерактивных методов обучения при организации образовательного процесса : учеб.-метод. пособие для высш. профессионального образования / В.Т. Еременко. – Орёл : Госуниверситет-УНПК, 2015. – 50 с. – Текст : непосредственный.
4. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособие / С.С. Кашлев. – Минск, 2013. – 224 с. – Текст : непосредственный.
5. Ковалев, Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С.41-49.
6. Макшанов, С.И. Психология тренинга в профессиональной деятельности : дис. ... д-ра психол. наук. – Санкт-Петербург, 1998. – 322 с. – Текст : непосредственный.

7. Маркова, А.К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А.К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с. – Текст : непосредственный.
8. Петровская, Л.А. Общение-компетентность-тренинг : избр. тр. / Л.А. Петровская. – Москва : Смысл, 2007. – 687 с. – Текст : непосредственный.
9. Петровская, Л.А. Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – Москва : Изд-во МГУ, 1982. – 168 с. – Текст : непосредственный.
10. Парыгин Б.Д. Анатомия общения / Б.Д. Парыгина. – Санкт-Петербург, 1999. – 300 с. – Текст : непосредственный.
11. Рудестам, К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. – 384 с. – Текст : непосредственный.
12. Самоукина, Н.В. Практическая психология в школе: лекция, консультирование, тренинг / Н.В. Самоукина. – Москва : ИНТОР, 1997. – 192 с. – Текст : непосредственный.
13. Социальная психология : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / А.Н. Сухов, А.А. Бодалев, В.Н. Казанцев [и др.] ; под ред. А.Н. Сухова, А.А. Деркача. – Москва : Академия, 2006. – 600 с. – Текст : непосредственный.
14. Смолкин, А.М. Методы активного обучения / А.М. Смолкин. – Москва : Высшая школа, 1991. – 250 с. – Текст : непосредственный.
15. Форверг, М. Характеристика социально-психологического тренинга поведения / М. Форверг, Т. Альберт. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1984. – № 4. – С.184-188.
16. Хакимова, Е.К. Формирование эмоциональной компетентности у будущих педагогов-психологов : дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2018. – 304 с. – Текст : непосредственный.
17. Щедровицкий, Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – Москва : Наследие ММК, 2005. – 800 с. – Текст : непосредственный.
18. Cenin, M. Podstawy teoretyczne stosownych metod treningu psychologicznego / M. Cenin. – Text : direct // Acta Bratisl. Pr. Psychol. – 1990. – № 22. – С. 35-64.
19. Cooper, C.L. Developing social skills in managers. Advances in group training / C.L. Cooper. – London : The McMillan Press Ltd., 1976. – 165 p. – Text : direct.

REFERENCES

1. Bykov, A.K. (2005), *Methods of active socio-psychological education: textbook*, Moscow: Sphere Shopping Center, 160 p. (in Russian)
2. Yemelyanov, Yu.N. (1985), *Active socio-psychological education*, Moscow, 166 p. (in Russian)
3. Eremenko, V.T. (2015), *The use of active and interactive teaching methods in the organization of the educational process: a manual for higher education*, Orel: Gosuniversitet-UNPK, 50 p. (in Russian)
4. Kashlev, S.S. (2013), *Interactive teaching methods: textbook*, Minsk, 224 p. (in Russian)
5. Kovalev, G.A. (1987), “Three Paradigms in Psychology – Three strategies of psychological Impact”, *Questions of Psychology*, no. 3, pp. 41-49. (in Russian)
6. Makshanov, S.I. (1998), *Psychology of training in professional activity*, D. Sc. Thesis (Psychology), St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation. (in Russian)
7. Markova, A.K. (1993), *Psychology of teacher's work: a book for teachers?*, Moscow: Prosveshchenie, 192 p. (in Russian)
8. Petrovskaya, L.A. (2007), *Communication-competence-training: selected issues*, Moscow: Smysl, 687 p. (in Russian)
9. Petrovskaya, L.A. (1982), *Theoretical and methodological issues of socio-psychological training*, Moscow: Publishing House of Moscow State University, 168 p. (in Russian)
10. Parygin B.D. (1999), *Anatomy of communication*, St. Petersburg, 300 p. (in Russian)
11. Rudestam, K. (1999), *Group psychotherapy*, St. Petersburg: Peter Com, 384 p. (in Russian)
12. Samoukina, N.V. (1997), *Practical psychology at school: lecture, counseling, training*, Moscow: INTOR, 192 p. (in Russian)
13. Sukhov A.N., Bodalev A.A., Kazantsev V.N., et al., in Sukhova, A.N. and Derkacha, A.A. (eds.) (2006), *Social Psychology: textbook for higher educational institutions*, Moscow: Academy, 600 p. (in Russian)
14. Smolkin, A.M. (1991), *Methods of active learning*, Moscow: Higher School, 250 p. (in Russian)
15. Forwerf, M. and Albert, T. (1984), “Characteristics of socio-psychological behavior training”, *Psychological Journal*, no. 4, pp. 184-188. (in Russian)
16. Khakimova, E.K. (2018), *Formation of emotional competence among future psychological educators*, Ph.D. Thesis (Pedagogy), Kazan Federal University, Russian Federation, 304 p. (in Russian)
17. Shchedrovitsky, G.P. (2005), *Thinking. Understanding. Reflection*, Moscow: MMK's Legacy, 800 p. (in Russian)
18. Cenin, M. (1990), “Podstawy teoretyczne stosownych metod treningu psychologicznego”, *Acta Bratisl. Pr. Psychol*, no. 22, pp. 35-64.
19. Cooper, C.L. (1976), *Developing social skills in managers. Advances in group training*, London: The McMillan Press Ltd., 165 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

В.М. Булгаков, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орел, Россия, e-mail: phoenix-80@mail.ru, ORCID: 0009-0009-8259-2057.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.M. Bulgakov, Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, I.S. Turgenev Oryol State University, Orel, Russia, e-mail: phoenix-80@mail.ru, ORCID: 0009-0009-8259-2057.

УДК 37.013

DOI: 10.52772/25420291_2024_4_72

Евгений Олегович Голубев
г. Челябинск

**Методологические подходы в формировании межэтнической культуры
у курсантов военных вузов**

Статья посвящена исследованию и анализу методологических подходов в формировании межэтнической культуры у курсантов военных вузов. Рассматриваются ключевые подходы, такие как системный, синергетический, деятельностный, компетентностный, аксиологический, субъектно-средовой и личностно-ориентированный. Особое внимание уделяется значению образовательной среды военного вуза как фактора, способствующего развитию толерантности, межкультурного взаимодействия и уважения к многообразию этнокультурных традиций.

В работе подчеркивается необходимость комплексного использования перечисленных подходов для создания эффективных программ обучения и воспитания, направленных на формирование межэтнической компетентности и социально-профессиональной адаптации курсантов. Представлены рекомендации по внедрению инновационных педагогических технологий, включая интерактивные методы, которые позволяют курсантам осваивать навыки конструктивного общения и взаимодействия в многонациональных коллективах.

Результаты исследования подчеркивают важность формирования межэтнической культуры как средства укрепления сплоченности и боеспособности воинских коллективов, а также как необходимого условия успешной профессиональной деятельности в условиях современного мира. Статья может быть полезна для исследователей, педагогов и организаторов образовательного процесса в военных вузах, а также для специалистов, занимающихся вопросами межэтнического взаимодействия и толерантности в образовательной среде.

Ключевые слова: межэтническая культура, курсант, военный вуз, толерантность, методология, методологические подходы, компетентность.

Evgeniy Olegovich Golubev
Chelyabinsk

**Methodological approaches to the formation of interethnic culture
among military university cadets**

The article analyzes methodological approaches such as systemic, synergetic, activity-based, competence-based, axiological, subject-environmental and personality-oriented and the educational environment of a military university as a factor contributing to the development of tolerance, intercultural interaction and respect for the diversity of ethnocultural traditions.

The paper presents the recommendations for the implementation of innovative pedagogical technologies, including interactive methods that allow cadets to master the skills of constructive communication and interaction in multinational teams. The author emphasizes the importance of developing interethnic culture as a means of strengthening the cohesion and combat readiness of military teams, as well as a necessary condition for successful professional activity in the conditions of the modern world. The article may be useful for researchers, teachers and organizers of the educational process in military universities, as well as for specialists dealing with issues of interethnic interaction and tolerance in the educational environment.

Keywords: Interethnic culture, cadet, military university, tolerance, methodology, methodological approaches, competence.

В современных условиях, в контексте многонационального государства, межэтническая культура общения приобретает особую актуальность. Российская Федерация представляет собой уникальное социокультурное пространство, в котором сосуществуют 195 различных народов [18] их самобытными традициями, языками и культурными особенностями. Такое этнокультурное разнообразие является не только богатством страны, но и важным фактором, требующим особого внимания для обеспечения гармоничного взаимодействия внутри общества.

Актуальность формирования межэтнической культуры существенно возрастает в условиях современных геополитических вызовов, включая влияние Специальной военной операции. В данной ситуации страны коллективного Запада используют различные методы информационного и идеологического воздействия, направленные на подрыв единства российского общества, в том числе через попытки разжигания межнациональной розни. В этих условиях критически важным становится укрепление национального единства и формирование у граждан, особенно у представителей воору-

жённых сил, устойчивых ценностей межэтнического взаимодействия. Как отмечает Е.С. Смирнова, в поликультурной среде военного вуза формируется уникальная образовательная и социальная среда, способствующая развитию толерантности и межэтнического взаимопонимания [22].

Многонациональный состав российской армии отражает культурное разнообразие страны, что делает межэтническую культуру внутри воинских коллективов ключевым элементом их успешного функционирования. Формирование уважительного отношения к этнокультурным различиям, развитие навыков эффективной коммуникации и предотвращения конфликтов на межэтнической почве позволяют укреплять сплочённость подразделений. Таким образом, развитие межэтнической культуры в вооружённых силах не только способствует внутренней гармонии, но и становится значимым фактором укрепления обороноспособности и устойчивости российской армии в условиях внешнего давления.

Военные вузы, объединяющие курсантов из различных регионов страны и зарубежья, представляют собой уникальную образовательную среду, способствующую развитию межэтнической культуры. В условиях специфики воинской службы, включающей дисциплину, иерархию и необходимость коллективных действий, формирование уважительного отношения к этническому многообразию становится важной задачей педагогической работы.

Целью настоящего исследования является выявление базовых подходов к процессу формирования межэтнической культуры у курсантов военных вузов, выделение особенностей формирования межэтнической культуры у курсантов военных вузов.

Научная новизна данного исследования заключается в комплексном анализе существующих исследований, посвященных вопросам межэтнического взаимодействия в условиях воинских коллективов, а также изучению состояния межэтнической культуры у курсантов военных вузов на современном этапе. Особое внимание уделено рассмотрению механизмов и возможностей интеграции межэтнической культуры в профессиональную подготовку курсантов, что позволяет более эффективно адаптировать их к многонациональной и мультикультурной среде как внутри вооружённых сил, так и в условиях межгосударственного взаимодействия.

Практическая значимость исследования заключается в выявлении особенностей формирования межэтнической культуры у курсантов военных вузов, способствующих эффективности процессов укрепления межэтнического диалога и предотвращения конфликтов, что, в свою очередь, содействует укреплению сплочённости и боеспособности воинских коллективов.

Обзор научной литературы демонстрирует, что проблема межэтнического взаимодействия сохраняет свою актуальность и рассматривается в работах множества исследователей, включая Г.О. Даракчан, И.В. Карееву, А.В. Морозова, которые изучали как теоретические аспекты межэтнического

общения, так и его практическую реализацию в различных сферах, включая образовательные учреждения и военные организации. Настоящее исследование стремится дополнить существующие разработки, сфокусировавшись на уникальной специфике военного образовательного процесса и особенностях формирования межэтнической культуры в условиях дисциплинированной и иерархической среды.

Культура межэтнического взаимодействия курсантов – это компонент общей культуры личности, включающий знания, ценности и опыт общения с представителями различных этнических групп. Она проявляется в способности к диалогу, признанию и уважению права на различия, а также в результатах воспитания и образования, основанных на самоидентификации и поликультурности.

Как утверждает А.А. Булатова это совокупность гражданских ценностей, этических норм, коммуникативных навыков и толерантности, целостного мировоззрения, непредвзятости и готовности к преодолению трудностей, связанных с межкультурными различиями, а также готовности к взаимопониманию и конструктивному взаимодействию [7].

С.Б. Калинина выделяет такие компоненты межэтнической культуры, как способность к эмпатии, навыки разрешения конфликтов, знание культурных традиций и ценностей других народов, что особенно важно в условиях многонациональной среды [12].

В педагогической практике военных вузов межэтническая культура рассматривается как часть профессиональной подготовки будущих офицеров. А.В. Жуков и В.А. Ковалев подчеркивают, что успешная адаптация иностранных курсантов и их взаимодействие с российскими сверстниками способствует формированию общей культуры толерантности и взаимоуважения [10].

Межэтническая культура важна не только для внутренней сплоченности воинских коллективов, но и для успешного выполнения служебных задач, включая участие в миротворческих миссиях, взаимодействие с гражданским населением в зонах конфликтов и поддержание стабильности в многонациональных регионах.

Из особенностей формирования межэтнической культуры в военных вузах выделяются три компонента:

1. Многонациональный состав военных коллективов. Военные учебные заведения характеризуются многонациональным составом студентов, что создает уникальные условия для формирования межэтнической культуры. Курсанты, представляющие различные этнические и культурные группы, взаимодействуют друг с другом в учебном процессе, службе и на разнообразных мероприятиях. Это взаимодействие способствует развитию навыков межкультурного общения, а также формирует важные качества, такие как толерантность, уважение к другим культурам и способность к конструктивному

взаимодействию. Совместная учеба и участие в спортивных соревнованиях, культурных обменах и общих мероприятиях становятся теми практическими инструментами, через которые происходит развитие взаимопонимания между курсантами, что способствует укреплению общегосударственного единства и национального согласия.

2. Роль профессиональной подготовки. Формирование межкультурной культуры военных вузов органично интегрируется в систему профессиональной подготовки курсантов, что является важной составляющей подготовки будущих офицеров. В первую очередь, процесс обучения включает специальные дисциплины, такие как «Этнопсихология», «Межкультурная коммуникация» и «История народов России», которые ориентированы на углубленное изучение культурных особенностей различных этнических групп, традиций и психологии общения. Эти предметы помогают курсантам осознавать и уважать культурное многообразие, а также развивать навыки эффективного взаимодействия с представителями других этносов и культур [9].

Кроме того, важной составляющей являются практические занятия, в ходе которых моделируются реальные ситуации межкультурного взаимодействия. Это позволяет студентам не только теоретически понять принципы коммуникации в мультикультурной среде, но и на практике освоить навыки, которые им понадобятся в будущей профессиональной деятельности. Организация культурных обменов, где курсанты могут познакомиться с традициями и обычаями различных народов, является еще одним эффективным инструментом, способствующим формированию межкультурной культуры. На таких мероприятиях студенты представляют культуру своего народа, что способствует взаимному уважению и укреплению связей между курсантами.

3. Воспитательная работа. Воспитательная работа в военных вузах играет ключевую роль в формировании межкультурной культуры. О.А. Браилко подчеркивает, что именно воспитательные мероприятия – лекции, тренинги, культурные и образовательные события, посвященные этнокультурному разнообразию – являются основными механизмами формирования уважения к различным народам и культурам [6]. Такие мероприятия направлены на развитие у курсантов понимания важности толерантности и уважения к культурным и национальным отличиям. Привлечение курсантов к обсуждению этнокультурных вопросов способствует созданию атмосферы взаимного уважения и сотрудничества, что особенно важно в условиях, когда офицеры должны работать в мультикультурной среде. Воспитательные программы также ориентированы на развитие навыков культурной адаптации и интеграции, что является неотъемлемой частью подготовки кадров для армии и других силовых структур.

При определении методологической базы нашего исследования мы опирались на позицию

В.И. Загвязинского [11], который выделяет три ключевых уровня методологии. Эти уровни обеспечивают целостный и структурированный подход к научному поиску, начиная от общих теоретических оснований и заканчивая конкретными практическими инструментами:

1. Общенаучная основа исследования.

Этот уровень включает логику научного поиска, которая задает общие принципы и ориентиры для понимания исследуемой проблемы. Он определяет основные категории и понятия, которые служат фундаментом для построения исследования. Здесь используются философские и общенаучные подходы, такие как системный, диалектический и синергетический анализ, которые позволяют рассмотреть исследуемое явление в его целостности и взаимосвязях.

2. Теоретико-методологическая стратегия.

Данный уровень охватывает общие направления исследования, обеспечивающие разработку концептуальной базы. Здесь формируются гипотезы, подходы и концепции, на основе которых строится дальнейший анализ. Этот уровень позволяет определить основные пути и средства достижения целей исследования, а также выбрать наиболее адекватные теории и методологические подходы, применимые к изучению феномена.

3. Практико-ориентированная тактика.

Этот уровень включает выбор методов, форм и инструментов, необходимых для формирования и изучения исследуемого явления. Практико-ориентированная тактика направлена на конкретизацию стратегических решений, предложенных на предыдущем уровне. Она позволяет разрабатывать и внедрять методы, адекватные целям и задачам исследования, включая анкетирование, эксперимент, моделирование, интервьюирование и другие эмпирические техники.

Таким образом, предложенная методологическая структура обеспечивает последовательное и логически обоснованное проведение исследования, начиная от фундаментальных научных принципов и заканчивая практическими действиями. Это позволяет не только глубже изучить исследуемое явление, но и предложить эффективные способы его формирования и реализации.

В научной литературе представлено множество подходов, описывающих различные уровни методологии, каждый из которых отражает специфические аспекты научного познания и организации исследования. Рассмотрим основные из них, которые позволяют глубже понять структуру и логику научной деятельности, а также определяют стратегию и тактику анализа.

Подходы общенаучного уровня методологии:

1. Системный подход.

Согласно В.М. Панченко, системный подход представляет собой направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем [19, С. 4].

Т.Г. Трушников рассматривает системный подход как направление в педагогике «позволяющее рассмотреть образовательный процесс как систему, как комплекс взаимосвязанных мер по формированию исследуемого явления» [24, С. 71].

Данный подход рассматривается в трудах А.Н. Аверьянова [2] и И.В. Блауберга [3]. Применение данного подхода к исследованию проблемы формирования межэтнической культуры представляется обоснованным, поскольку вся объективная реальность, включая педагогические процессы, характеризуется системностью. Как отмечается в исследованиях [4], системность является неотъемлемой характеристикой реальности, что позволяет рассматривать любые явления, включая межэтническую культуру, как элементы единой целостной структуры.

2. Синергетический подход.

Синергетический подход представляет собой методологическое направление исследования, при котором педагогические объекты рассматриваются как открытые, сложные самоорганизующиеся системы, развитие которых подчиняется общим законам эволюции систем подобного рода [26].

А.С. Аббасова рассматривает синергетический подход дает возможность рассматривать каждый субъект педагогического процесса (обучающийся, педагогов) как саморазвивающиеся подсистемы, которые совершают переход от развития к саморазвитию [1, С.9].

Опираясь на данные определения, мы можем сказать, что благодаря синергетическому подходу мы можем рассматривать педагогические процессы, в которых курсанты различных этнических групп и преподаватели выступают в роли саморазвивающихся подсистем, переходящих от внешне направленного развития к саморазвитию.

3. Деятельностный подход.

Деятельностный подход представляет собой методологическое направление исследования, предполагающее описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности [21, С. 70].

В.Ю. Кузнецов считает, что деятельностный подход понимается как такая организация обучения, при которой ученик действует с позиции активного субъекта познания, труда и общения, у которого целенаправленно формируются учебные умения по осознанию цели, планированию хода предстоящей деятельности, ее исполнению и регулированию, выполнению самоконтроля, анализа и оценки результатов своей деятельности [13].

Таким образом можем сделать вывод, что деятельностный подход – это методология, рассматривающая обучение как активную деятельность курсанта, направленная на осознание целей, планирование, выполнение и анализ результатов, способствующих личностному развитию.

Подходы теоретико-методологической стратегии:

1. Компетентностный подход.

Компетентностный подход, изученный и описанный такими авторами, как А.А. Вербицкий [8] и А.К. Маркова [16], представляет собой ключевую методологическую ориентацию в педагогике. Он направлен на исследование и описание образовательного процесса через призму формирования у личности определенного вида компетенций, необходимых для успешного выполнения профессиональных и социальных задач [26]. Этот подход акцентирует внимание на развитии практических умений и навыков, интегрированных с теоретическими знаниями, что делает личность способной к активному и осознанному участию в профессиональной деятельности.

Изучение научной литературы позволяет выделить базовые ценности профессионально-педагогической деятельности в контексте компетентностного подхода. К ним относятся:

- **умение эффективно работать в проблемном поле профессионально-педагогической деятельности**, что подразумевает способность адаптироваться к различным вызовам и находить оптимальные решения сложных задач;

- **индивидуально-коллективная рефлексия профессионального опыта**, включающая анализ и оценку как собственных достижений, так и результатов работы коллектива;

- **освоение нового опыта профессионально-педагогической деятельности**, что способствует постоянному обновлению профессиональных компетенций и готовности к инновациям;

- **саморазвитие и самосозидание** в процессе решения задач модернизации образования, направленные на формирование личности, готовой к непрерывному профессиональному росту.

Таким образом, компетентностный подход не только задает направление для построения образовательных программ, но и акцентирует внимание на развитии личности как активного субъекта профессиональной деятельности. Это делает его универсальным инструментом в процессе подготовки специалистов, способных к эффективному саморазвитию, командной работе и решению актуальных проблем в профессионально-педагогической среде.

2. Аксиологический подход.

В развитие аксиологического подхода значительный вклад внесли такие авторы как Б.И. Доданова и В.М. Розина и данный подход органически присущ современной педагогике, в которой воспитанник рассматривается в ней как высшая ценность общества [17].

М.Г. Маликова рассуждает, что аксиологический подход предполагает рассмотрение педагогических явлений с позиций ценностей, связанных с потенциальным удовлетворением человеческих потребностей [15].

Проанализировав, можем сказать, что аксиологический подход – это методологическое направление, основанное на рассмотрении педагогических

явлений через призму ценностей, ориентированных на удовлетворение базовых и высших потребностей человека. В рамках данного подхода воспитанник рассматривается как высшая ценность общества, а образовательный процесс направлен на развитие его личностного потенциала, формирование нравственных ориентиров и социальных компетенций. Аксиологический подход подчеркивает важность интеграции ценностных оснований в педагогическую деятельность для гармоничного развития личности и достижения общественного блага.

Подходы практико-ориентированной тактики:

1. Субъектно-средовой подход.

В исследовании Е.М. Харлановой данный подход рассматривается как методологическая ориентация, фокусирующаяся на изучении и раскрытии развивающего потенциала взаимодействия между средой и субъектом [25, С. 118].

Субъектно-средовой подход рассматривает процесс формирования межэтнической культуры курсантов как становление их субъектности в учебно-воспитательной и военно-профессиональной деятельности через взаимодействие с образовательной средой военного вуза. Он также способствует интеграции принципов поликультурного образования, позволяя курсантам осваивать традиции, ценности и образ жизни различных народов, что формирует уважительное отношение к культурному многообразию и навыки эффективного взаимодействия в многонациональной среде [14].

2. Личностно-ориентированный подход.

Е.В. Бондаревская определяет личностно-ориентированный подход как педагогическую технологию, основанную на фундаментальных философских, психологических и педагогических идеях о человеке и его личностном развитии. Этот подход рассматривает образование как процесс, формирующий личность, который обладает свойствами самоорганизации, смыслообразования и требует педагогической поддержки. Он направлен на создание условий, способствующих осознанию индивидуальной значимости образовательного процесса каждым обучающимся, раскрытию его потенциала и формированию смыслов, значимых для личностного роста [5, С. 4].

В образовательной среде вуза личностно-ориентированный подход обеспечивает выстраивание учебного процесса на основе максимальной коммуникации и проживания обучающимися различных социальных ролей. Как отмечает Т.В. Смолеусова, данный подход способствует развитию социальной

активности и компетентности курсантов, стимулируя их внутренние резервы и направляя их на саморазвитие и самоорганизацию [23].

Кроме того, этот подход создает благоприятную атмосферу для освоения курсантами навыков межличностного взаимодействия, что особенно важно в условиях многонациональной образовательной среды. Он формирует у обучающихся способности к адаптации, социальной ответственности и критическому мышлению, что позволяет им успешно выполнять профессиональные и социальные роли в будущей деятельности.

Таким образом, личностно-ориентированный подход не только модернизирует образовательный процесс, но и становится основой для воспитания гармонично развитой личности, способной к самореализации и эффективному взаимодействию в профессиональной и социальной сферах.

Формирование межэтнической культуры у курсантов военных вузов является ключевым аспектом подготовки будущих офицеров, обеспечивая сплоченность, эффективность взаимодействия и боеспособность воинских коллективов. Этот процесс имеет стратегическое значение, так как позволяет не только формировать толерантность и уважение к культурным различиям, но и развивать у курсантов навыки конструктивного общения и сотрудничества в условиях многонациональной среды.

Рассмотренные подходы, подчеркивают необходимость всестороннего анализа процесса формирования межэтнической культуры. Они демонстрируют, что эффективное развитие этой культуры возможно только при активном взаимодействии между образовательной средой, курсантами и преподавателями, а также при учете индивидуальных и коллективных особенностей обучающихся.

Однако процесс формирования межэтнической культуры требует дальнейшего совершенствования. Необходимо разрабатывать и внедрять инновационные учебные программы, которые интегрируют интерактивные методы обучения. Это позволит курсантам глубже понять и применить на практике навыки межкультурного взаимодействия.

Будущие исследования в данной области должны быть направлены на создание новых педагогических технологий, адаптированных к современным вызовам и многообразию культурных контекстов. Формирование межэтнической культуры становится не только образовательной задачей, но и инструментом укрепления национального единства и готовности военных коллективов к эффективной службе в условиях глобальных вызовов и этнокультурного многообразия.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аббасова, А.С. Проблема использования синергетического подхода в педагогике / А.С. Аббасова. – Текст : электронный // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – 2022. – Т. 2, № 14-3. – С. 6-10. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49219004> (дата обращения: 03.12.2024).
2. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – Москва : Политиздат, 1985. – 263 с. – Текст : непосредственный.

3. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. – Москва : Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с. – Текст : непосредственный.
4. Блауберг, И.В. Системный подход / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, В.Н. Садовский. – Текст : электронный // Гуманитарная энциклопедия. Концепты. – 2024. – URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7095> (дата обращения: 03.12.2024).
5. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования / Е.В. Бондаревская. – Текст : непосредственный // Методист. – 2003. – № 2. – С. 2-6.
6. Браилко, О.А. Воинский этикет и культура общения в курсантской среде фундаментальная основа правового воспитания военнослужащих / О.А. Браилко. – Текст : электронный // Вестник КГУ. – 2009. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voinskiy-etiket-i-kultura-obscheniya-v-kursantskoj-srede-fundamentalnaya-osnova-pravovogo-vospitaniya-voennosluzhaschih> (дата обращения: 03.12.2024).
7. Булатова, А.А. Проблема межэтнического взаимодействия как предмет научного исследования / А.А. Булатова, И.Г. Долиннина. – Текст : непосредственный // Фундаментальная и прикладная наука. – 2015. – № 5. – С. 10-14.
8. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с. – Текст : непосредственный.
9. Голуб, В.В. Многоаспектность проблем коммуникативной культуры курсанта военного вуза как профессионально-личностного ресурса / В.В. Голуб, А.В. Голуб. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mnogoaspektnost-problem-kommunikativnoy-kultury-kursanta-voennogo-vuza-kak-professionalno-lichnostnogo-resursa> (дата обращения: 03.12.2024).
10. Жуков, А.В. Объяснительный потенциал теорий миграции в контексте проблемы адаптации и ассимиляции иностранных курсантов военных вузов России / А.В. Жуков, В.А. Ковалев. – Текст : электронный // Kant. – 2024. – № 1 (50). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obyasnitelnyy-potentsial-teoriy-migratsii-v-kontekste-problemy-adaptatsii-i-assimilyatsii-inostrannyh-kursantov-voennyh-vuzov> (дата обращения: 03.12.2024).
11. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие / В.И. Загвязинский. – Москва : Академия, 2012. – 208 с. – Текст : непосредственный.
12. Калинина, С.Б. Межэтническая толерантность как задача обучения и воспитания курсантов военного вуза / С.Б. Калинина. – Текст : электронный // Наука. Общество. Оборона. – 2018. – № 1(14). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhetnicheskaya-tolerantnost-kak-zadacha-obucheniya-i-vospitaniya-kursantov-voennogo-vuza> (дата обращения: 03.12.2024).
13. Кузнецов, Ю.Ф. Деятельностный подход к учению и основные категории педагогики / Ю.Ф. Кузнецов. – Текст : электронный // Специальное образование. – 2006. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-podhod-k-ucheniyu-i-osnovnye-kategorii-pedagogiki> (дата обращения: 03.12.2024).
14. Кулеш, Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение личности в полиэтнической образовательной среде: субъектно-средовой подход / Е.В. Кулеш, Ж.В. Кулеш. – Текст : непосредственный // Мотивация и рефлексия личности: теория и практика : сб. науч. тр. / под ред. Е.Н. Ткач. – Хабаровск, 2016. – С. 13-18.
15. Маликова, М.Г. Аксиологический подход в педагогике: современность и перспективы / М.Г. Маликова – Текст : электронный // Номинум. – 2022. – № 2. – С. 47-56. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49225259> (дата обращения: 03.12.2024).
16. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва : Знание, 1996. – 308 с. – Текст : непосредственный.
17. Маслов, С.И. Аксиологический подход в педагогике / С.И. Маслов, Т.А. Маслова. – Текст : электронный // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-podhod-v-pedagogike> (дата обращения: 03.12.2024).
18. Паин, Э.А. Межэтнические отношения: сущность и основные разновидности / Э.А. Паин. – Текст : электронный // Koinon. – 2020. – Т. 1, № 1–2. – С. 71–87. – URL: <https://elar.ufrf.ru/handle/10995/95178> (дата обращения: 03.12.2024).
19. Панченко, В.М. Теория систем. Методологические основы / В.М. Панченко. – Москва : МИРЭА, 1999. – 96 с. – Текст : непосредственный.
20. Родиков, А.С. О ценностях компетентностного подхода в педагогике / А.С. Родиков. – Текст : электронный // Вестник ВятГУ. – 2010. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-tsennostyah-kompetentnostnogo-podhoda-v-pedagogike> (дата обращения: 03.12.2024).
21. Сагаатовский, В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода. Деятельность: теории, методология, проблемы / В.Н. Сагаатовский. – Москва : Политиздат, 1990. – 366 с. – Текст : непосредственный.
22. Смирнова, Е.С. Этническая идентичность и толерантность иностранных курсантов в поликультурной среде военного вуза / Е.С. Смирнова. – Текст : электронный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskaya-identichnost-i-tolerantnost-inostrannyh-kursantov-v-polikulturnoy-srede-voennogo-vuza> (дата обращения: 03.12.2024).
23. Смолеусова, Т.В. Концепция личностно-ориентированного подхода в образовании на основе личности / Т.В. Смолеусова. – Текст : электронный // Вестник НППУ. – 2016. – № 6 (34). – С. 7-16. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-lichnostno-orientirovannogo-podhoda-v-obrazovanii-na-osnove-proyavleniya-lichnosti> (дата обращения: 03.12.2024).
24. Трушников, Т.Г. Системный подход в педагогике как инновационная основа формирования образовательного процесса / Т.Г. Трушников. – Текст : электронный // Человек и образование. – 2006. – № 7. – С. 71-72. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-v-pedagogike-kak-innovatsionnaya-osnova-formirovaniya-obrazovatel'nogo-prostranstva> (дата обращения: 03.12.2024).

25. Харланова, Е.М. Развитие социальной активности студентов вуза в процессе интеграции формального и неформального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Харланова Елена Михайловна. – Челябинск, 2015. – 435 с. – Текст : непосредственный.

26. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск : РБИУ, 2010. – 317 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Abbasova, A.S. (2022), "The problem of using a synergetic approach in pedagogy", *Bulletin of the Student Scientific Society of the Donetsk National University* [online], vol. 2, no. 14-3, pp. 6-10, available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49219004> [Accessed 03.12.2024]. (in Russian)
2. Averyanov, A.N. (1985), *Systemic knowledge of the world: methodological problems*, Moscow : Politizdat, 263 p. (in Russian)
3. Blauberg, I.V. (1997), *The problem of integrity and a systematic approach*, Moscow: URSS Editorial, 448 p. (in Russian)
4. Blauberg, I.V., Yudin E.G. and Sadovsky V.N. (2024), "A systematic approach", *Encyclopedia of Humanities. Concepts* [online], available from: <https://gtmarket.ru/concepts/7095> [Accessed 03.12.2024]. (in Russian)
5. Bondarevskaya, E.V. (2003), "A personality-oriented approach as a technology for modernizing education," *Methodologist*, no. 2, pp. 2-6. (in Russian)
6. Brailko, O.A. (2009), "Military etiquette and communication culture in the cadet environment are the fundamental basis of the legal education of military personnel", *Bulletin of KSU* [online], no. 1, available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/voinskiy-etiket-i-kultura-obscheniya-v-kursantskoy-srede-fundamentalnaya-osnova-pravovogo-vospitaniya-voennosluzhaschih> [Accessed 03.12.2024]. (in Russian)
7. Bulatova, A.A. and Dolinina, I.G. (2015), "The problem of interethnic interaction as a subject of scientific research", *Fundamental and Applied Science*, no. 5, pp. 10-14. (in Russian)
8. Verbitsky, A.A. (2004), *Competence-based approach and theory of contextual learning*, Moscow: Research Center for Quality Problems in Specialist Training, 84 p. (in Russian)
9. Golub, V.V. and Golub, A.V. (2023), "The multidimensional nature of the problems of the communicative culture of a military university cadet as a professional and personal resource", *Problems of modern pedagogical education* [online], no. 81-3, available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/mnogoaspektnost-problem-kommunikativnoy-kultury-kursanta-voennogo-vuza-kak-professionalno-lichnostnogo-resursa> [Accessed 03.12.2024]. (in Russian)
10. Zhukov, A.V. and Kovalev, V.A. (2024), "The explanatory potential of migration theories in the context of the problem of adaptation and assimilation of foreign cadets of military universities in Russia", *Kant* [online], no. 1 (50), available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/obyasnitelnyy-potentsial-teoriy-migratsii-v-kontekste-problemy-adaptatsii-i-assimilyatsii-inostrannykh-kursantov-voennykh-vuzov> [Accessed 03.12.2024]. (in Russian)
11. Zagvyazinsky, V.I. (2012), *Methodology and methods of psychological and pedagogical research: textbook*, Moscow: Academy, 208 p. (in Russian)
12. Kalinina, S.B. (2018), "Interethnic tolerance as a task of training and education of military university cadets", *Science. Society. Defense* [online], no. 1 (14), available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhetnicheskaya-tolerantnost-kak-zadacha-obucheniya-i-vospitaniya-kursantov-voennogo-vuza> [Accessed 03.12.2024]. (in Russian)
13. Kuznetsov, Yu.F. (2006), "An activity-based approach to teaching and the main categories of pedagogy", *Special education* [online], no. 6, available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-podhod-k-ucheniyu-i-osnovnye-kategorii-pedagogiki> [Accessed 03.12.2024]. (in Russian)
14. Kulesh, E.V. and Kulesh, Zh.V. (2016), "Psychological and pedagogical support of personality in a multiethnic educational environment: a subject-environment approach", In Tkach, E.N. (ed.) *Motivation and reflection of personality: theory and practice: collection of scientific papers*, Khabarovsk, pp. 13-18. (in Russian)
15. Malikova, M.G. (2022), "The axiological approach in pedagogy: modernity and prospects", *Hominum* [online], no. 2, pp. 47-56, available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49225259> [Accessed 03.12.2024]. (in Russian)
16. Markova, A.K. (1996), *Psychology of professionalism*, Moscow: Znanie, 308 p.
17. Maslov, S.I. and Maslova, T.A. (2013), "Axiological approach in pedagogy", *Bulletin of TulSU. Humanities* [online], no. 3-2, available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskii-podhod-v-pedagogike> [Accessed 03.12.2024]. (in Russian)
18. Pain, E.A. (2020), "Interethnic relations: the essence and main varieties", *Koinon* [online], vol. 1, no. 1–2, pp. 71–87, available from: <https://elar.ufrj.br/handle/10995/95178> [Accessed 03.12.2024]. (in Russian)
19. Panchenko, V.M. (1999), *Theory of systems. Methodological Foundations*, Moscow: MIREA, 96 p.
20. Rodikov, A.S. (2010), "On the values of the competence approach in pedagogy", *Vyatka State University Bulletin* [online], no. 3, available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sennostyah-kompetentnostnogo-podhoda-v-pedagogike> [Accessed 03.12.2024]. (in Russian)
21. Sagatovsky, V.N. (1990), *The categorical context of the activity approach. Activity: Theories, Methodology, Problems*, Moscow: Politizdat, 366 p. (in Russian)

22. Smirnova, E.S. (2022), "Ethnic identity and tolerance of foreign cadets in the multicultural environment of a military university", *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics* [online], no. 3, available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskaya-identichnost-i-tolerantnost-inostrannyh-kursantov-v-polikulturnoy-srede-voenogo-vuza> [Accessed 03.12.2024]. (in Russian)
23. Smoleusova, T.V. (2016), "The concept of a personality-oriented approach in personality-based education", *Bulletin of NGPU* [online], no. 6 (34), pp. 7-16, available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-lichnostno-orientirovannogo-podhoda-v-obrazovanii-na-osnove-proyavleniya-lichnosti> [Accessed 03.12.2024]. (in Russian)
24. Trushnikov, T.G. (2006), "A systematic approach in pedagogy as an innovative basis for the formation of the educational process", *Man and Education* [online], no. 7, pp. 71-72, available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-v-pedagogike-kak-innovatsionnaya-osnova-formirovaniya-obrazovatel'nogo-prostranstva> [Accessed 03.12.2024]. (in Russian)
25. Kharlanova, E.M. (2015), *Development of social activity of university students in the process of integration of formal and non-formal education*, Ph.D. Thesis (Pedagogy), Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation. (in Russian)
26. Yakovlev, E.V. and Yakovleva, N.O. (2010), *Pedagogical research: content and presentation of results*, Chelyabinsk, 317 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.О. Голубев, соискатель кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, ФГБОУ «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», ФГКВОУ ВО Военный Учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» филиал в г. Челябинске, г. Челябинск, Россия, e-mail: golubev.zhenya2010@yandex.ru, ORCID: 0009-0009-9346-2944.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.O. Golubev, Lecture, Department of training teachers of professional education and subject methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Air Force Academy, branch in Chelyabinsk, Chelyabinsk, Russia, e-mail: golubev.zhenya2010@yandex.ru, ORCID: 0009-0009-9346-2944.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2024_4_79

**Виталий Михайлович Гордиевских,
Вадим Наркисович Аскараров
г. Шадринск**

Технологии виртуальной реальности применяемые в процессе подготовки будущих инженеров-программистов

С постоянным усложнением профессиональной деятельности инженера-программиста актуализируется поиск и оптимальное сочетание изучаемых в процессе подготовки технологий. В рамках данной статьи, через анализ истории развития технологий виртуальной реальности (VR), раскрывается сущность технологий и их применимость в процессе подготовки будущих инженеров программистов с целью стимуляции развития профессиональных знаний и умений, а также приобретения опыта командной разработки программных проектов. Также анализируются возможности технологий виртуальной реальности на развитие профессионально-значимых личностных качеств будущих инженеров программистов. Вместе с тем, подробно описывается стек технологий виртуальной реальности, применяемых как в разработке VR приложений, так и в процессе подготовки будущих инженеров-программистов, в частности, языки программирования, программные платформы (Game Engine), а также системы контроля версий.

Ключевые слова: инженер-программист, профессиональная подготовка будущих инженеров-программистов, виртуальная реальность, технологии виртуальной реальности, программное обеспечение для виртуальной реальности.

Источники финансирования: Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ШГПУ и БГПУ им. М. Акмуллы в 2024 году по теме «Технологии виртуальной реальности в процессе подготовки инженеров-программистов» (№04.24.16-3Д от 2 мая 2024 г.).

**Vitaliy Mikhailovich Gordievskikh,
Vadim Narkisovich Askarov
Shadrinsk**

Virtual reality technologies in future software engineers training

The constant complication of the software engineer professional activity makes the search for the optimal combination of technologies studied in the preparation process relevant. The article reveals the essence of virtual reality (VR) technologies and their applicability in the development of professional knowledge and skills, as well as the acquisition of experience in team software projects. The possibilities of virtual reality technologies for the development of professionally significant personal qualities are also analyzed. At the same time, the stack of virtual reality technologies used both in the development of VR apps and in the training of future software engineers is described in detail, in particular, programming languages, software platforms (Game Engine) as well as version control systems.

Keywords: software engineer, professional training of future software engineers, virtual reality, virtual reality technologies, virtual reality software.

Acknowledgements: the study was carried out with the financial support of research works on priority areas of activity of partner universities of Shadrinsky State Pedagogical University and Akmulla Bashkir State Pedagogical University in 2024 on the topic "Virtual reality technologies in the process of training software engineers" (No.04.24.16-3D dated May 2, 2024)

Современная действительность проявляет две тенденции: технологии виртуальной и дополненной реальности развиваются и совершенствуются технологически (выше качество изображения, быстрее обработка данных и построение изображения); технологии имеют очевидный образовательный потенциал, но разработка программного обеспечения в этом направлении ведется незначительно.

Разработка программного обеспечения для технологий виртуальной и/или дополненной реальности (VR/AR) в основном идет в игровом направлении.

Вместе с тем исследований технологий виртуальной реальности в педагогике и психологии проводится крайне мало, отмечает А.Е. Войскунский [3], причины в сложности и высоких материальных затратах данных исследований. Вместе с тем им отмечается и высокий потенциал VR технологий как нового метода и средства обучения.

Высокий образовательный потенциал технологий виртуальной реальности как нового метода и средства обучения отмечается в работах В.В. Селиванова, Л.Н. Селивановой, А.Ю. Уваровой, Э.Г. Хозе, С.С. Бекназарова.

По данным elibrary.ru наблюдается значительное увеличение публикаций по технологиям VR и их применению в сфере образования в последние три года, что подтверждается и исследованиями других ученых [15].

В то же время, разделяя позицию С.В. Челомбитко, С.И. Гусева и Е.И. Бобровой [15], отметим, что технологии VR в настоящее время не так широко применяются в деятельности вузов, а преимущественное использование VR-технологий в школьном образовании связано со стандартными возможностями предоставляемого программного обеспечения с шлемами виртуальной реальности (VR, AR). Или программного обеспечения доступного для загрузки в шлемы VR. При этом специализированного программного обеспечения для вузов разрабатывается крайне мало, что напрямую связано с низкой готовностью будущих инженеров программистов к разработке программного обеспечения для технологий VR.

Это подтверждает актуальность практического применения VR-технологий в процессе подготовки будущих инженеров-программистов к разработке программного обеспечения для VR технологий. При этом технологии виртуальной реальности в процессе подготовки будущих инженеров-программистов могут выступать и как объект изучения и как средство интенсификации и повышения эффективности подготовки будущих инженеров программистов.

Образовательный потенциал технологий виртуальной реальности неразрывно связан с сущностью и применяемыми в ее основе технологиями.

В настоящее время технологии виртуальной реальности (VR) находят применение в таких отраслях как видеоигры, медицина, тренажеры для промышленной сферы и образования. Однако для создания программного обеспечения виртуальной реальности требует использования специализированных технологий, способных обеспечить высокую производительность, реалистичную графику и удобное взаимодействие пользователя с виртуальной средой. Изучение данных специализированных технологий в процессе подготовки будущих инженеров программистов в вузе позволяет повысить эффективность подготовки за счет внутренней мотивации к углубленному изучению технологий VR. Для определения стека технологий, которым должен владеть будущий инженер программист, на первом этапе исследования, определимся с терминологией.

Термин виртуальная реальность (VR) представляет собой стек технологий, позволяющий погружать пользователей в сгенерированное компьютером окружение и взаимодействовать с ним, создавая эффект присутствия в виртуальном пространстве [2, 11].

Зарождение виртуальной реальности как технологии берет свое начало в середине XX века, когда появились первые прототипы устройств, позволяющие пользователю взаимодействовать с виртуальной средой. Развитие VR технологий от появления прототипов до современных устройств и ПО происходило в несколько этапов:

1. В 1960-е годы получила развитие идея симулированных миров. Одним из первых устройств являлся Sensorama, машина разработана Мортонем Хейлигом в 1962 году, которая воспроизводила стереоскопическое изображение и звук, вибрацию, а также запахи, создавая эффект присутствия в виртуальной реальности [7].

2. В 1968 году появился первый шлем виртуальной реальности под названием «The Sword of Damocles» или «Дамоклов меч», созданный американским ученым Айвеном Сазерлендом. Устройство подвешивалось к потолку из-за большого веса, на него с компьютера выводились простейшие трёхмерные объекты, а также имел первую систему отслеживания головы: гарнитура адаптировала отображение фигур под его ракурс [7, 10].

3. В 1989 году начался новый этап развития технологии VR. В этом году компания VOPPL Research представила новые устройства DataGlove и EyePhone, которые позволяли пользователям взаимодействовать с виртуальной средой с помощью движения глаз и рук. Однако высокая стоимость и

вычислительные ограничения персональных компьютеров того времени стали препятствием для широкого распространения данной технологии [8].

4. В начале 2000-х годов продолжалась активная разработка бюджетных и производительных гарнитур виртуальной реальности от таких компаний, как Oculus VR, HTC и т.д.

5. В 2012 году Oculus Rift попал на Kickstarter, вызвал огромный интерес как среди энтузиастов VR, так и среди разработчиков [8]. Именно это стало отправной точкой для нового этапа в развитии виртуальной реальности, превратив то, что раньше было просто экспериментом, в реальный продукт.

6. В настоящее время технологии VR представлены множеством мобильных систем виртуальной реальности, таких как PICO 4 Ultra, Meta Quest 3 (старое название компании Oculus), Apple Vision Pro, сочетающие в себе функции виртуальной и дополненной реальности. Они имеют более производительную систему на кристалле, технически совершенные дисплеи и наборы линз, а также продвинутый набор датчиков и камер. Благодаря высокой производительности автономные системы VR позволяют максимально реалистично смоделировать виртуальный мир.

VR-технологии сегодня – это программно-аппаратные комплексы, создающие виртуальную моделируемую среду, окружающую пользователя цифровым пространством, приближенным к реальному. Для этого используются системы виртуальной реальности – шлемы (гарнитуры или очки) виртуальной реальности, отображающие стереоскопические изображения и отслеживающие движения глаз, головы и тела, позволяя пользователю взаимодействовать с виртуальной средой [9].

Отметим, что в настоящее время оборудование для VR доступно для широкого применения, однако сложности возникают в разработке программного обеспечения для данного оборудования.

Программное обеспечение играет основную роль в создании, управлении виртуальным пространством, симуляции взаимодействия с виртуальными объектами, реализации обработки данных датчиков и устройств ввода, таких как контроллеры. Оно состоит из следующих компонентов: игровых движков; алгоритмов моделирования; физики виртуального мира; систем отслеживания движений; моделей взаимодействия, которые придают виртуальному миру функциональность, синхронизируя действия пользователя с виртуальной средой, получая мгновенный ответ на свои действия в этой же среде.

Разработка программного обеспечения для VR, в силу новизны и доступности оборудования, вызывает интерес к его изучению у будущих инженеров программистов. Для процесса подготовки будущих инженеров программистов внимание привлекает стек технологий, на котором основана разработка программного обеспечения современных технологий VR.

Рассмотрим основные технологии, используемые в процессе создания VR-приложений, такие как языки программирования, библиотеки, фреймворки [16] и игровые движки (Game Engine).

Одним из начальных этапов разработки программного обеспечения для VR является выбор эффективного языка программирования, который обеспечит хорошую производительность и гибкость. Наиболее часто используемые разработчиками VR-приложений языки программирования следующие: C++, C#, Blueprint и др. Данные языки применяются и для разработки других современных программных проектов, а их использование в процессе разработки проекта VR стимулирует будущих инженеров программистов к углубленному их изучению, что в целом повышает результативность подготовки. Выбор языков программирования связан с остальным стеком применяемых технологий разработки VR приложений.

1. C++ основной язык программирования для Unreal Engine, популярного игрового движка для создания игр и приложений виртуальной реальности. Данный язык программирования используется благодаря высокой скорости выполнения и ручному контролю над памятью и ресурсами персонального компьютера, что является важным при разработке VR-приложений. Этот язык программирования применяется для создания движков и программ, требующих минимальных задержек и высокой производительности.

2. C# используется при создании игр и VR-приложений на Unity Game Engine. Данный язык обеспечивает баланс между простотой и мощностью, что делает его удобным для создания интерактивных VR-приложений.

Кроме C++ и C#, другими значимыми языками программирования для разработки VR приложений являются JavaScript, Shader languages, Python и другие языки, так как они имеют свои особенности применения для решения прикладных задач. Язык программирования JavaScript применяют для создания веб-ориентированных VR-приложений, используя библиотеки WebVR и WebXR. Данная технология позволяет быстро разрабатывать и запускать приложения виртуальной реальности в браузере, без установки дополнительного программного обеспечения на пользовательский ПК, что делает его удобным инструментом для кроссплатформенных решений. При этом JavaScript – это язык программирования, применяемый при разработке приложений для Интернет и играющий важную роль в подготовке будущего инженера программиста.

Семейство Shader languages, к которому относятся GLSL (OpenGL Shading Language) и HLSL (High-Level Shading Language) предназначены для написания шейдеров и играют большую роль в создании визуальных эффектов для приложений виртуальной реальности. Эти языки позволяют управлять рендерингом 3D графики, создавая отображение объектов на сцене, реалистичное освещение,

тени и текстуры, что способствует большему погружению в виртуальный мир, улучшая качество изображения и общую атмосферу в виртуальной среде [4].

Python также используется в разработке VR, позволяя быстро создавать прототипы, используя такие библиотеки, как PyGame и Panda3D, а также писать скрипты для взаимодействия с объектами в 3D редакторе Blender. Благодаря своей простоте, данный язык программирования удобен и часто применяется в повседневной работе программиста для создания интерактивных прототипов, анализа данных, или создания сценариев для VR-приложений.

Следующий важный образовательный момент подготовки будущего инженера-программиста в том, что создание VR-приложений предполагает применение нескольких языков программирования, каждый нацелен на решение определённых задач. C++ и C# наиболее востребованы для создания высокопроизводительных VR-игр и приложений с использованием Unity и Unreal Engine. JavaScript используется для веб-ориентированных VR-платформ с возможностью кроссплатформенной совместимости. Python удобен для быстрого прототипирования и работы с библиотеками, а шейдеры (GLSL, HLSL) - для графических эффектов и улучшения визуальной составляющей. В результате разработки приложения VR требуется умение адекватно задачам выбирать и применять максимально подходящие языки программирования, что является важной составляющей подготовки будущего инженера-программиста для решения профессиональных задач.

Приложения виртуальной реальности имеют много общего с видеоиграми, так как они создают интерактивные и иммерсивные виртуальные миры, где пользователь или игрок имеет возможность взаимодействовать с объектами и окружением [12].

В первой половине 1990-х при разработке игр-шутеров от первого лица, например, Doom, компания ID Software, начала продвигать новую концепцию: разделение кода программного продукта на основные программные компоненты (система рендеринга, физики и аудио) и контент (уровни игры, графика, игровые правила и т.п.). Подобная структура программного продукта дает ряд возможностей:

- лицензировать программный код частями, программные компоненты отдельно от контента;
- минимизировать затраты на разработку нового продукта, когда компоненты программного кода, реализующие физику игрового процесса, можно совершенствовать отдельно от контента и наоборот;
- универсальным инструментом для разработки видеоигр [5].

В дальнейшем, программный код реализующий физику игрового процесса, предоставляющий разработчикам технологию и инструменты для создания интерактивных графических приложений и игр оформился в отдельную группу программного

обеспечения, получив наименование Game Engine. В специальной технической литературе Game Engine переводят как «Игровой движок», и в рамках данной статьи мы будем применять оба термина. В нашем случае, знакомство будущих инженеров программистов с специализированным программным обеспечением также важно как и, например, знакомство контент менеджером для развертывания современных сайтов wordpress или фреймворком jango.

Современные Game Engine адаптированы для создания динамичных 3D-приложений и имеют большие возможности для работы с графикой, физикой и анимацией. Использование таких игровых движков позволяет создавать VR приложения для образовательных целей, которые обладают высоким уровнем интерактивности, погружения и реалистичности, как и в современных играх, но при этом могут передавать знания, развивать умения и навыки на значительно более высоком уровне в сравнении с другими техническими средствами обучения.

Для разработки VR-приложений, в процессе подготовки будущих инженеров программистов целесообразно применять: Unity Game Engine, Unreal Engine, или Godot Engine. Каждый из применяемых программных продуктов имеет свои особенности и ограничения.

Unity Game Engine – кроссплатформенный программный продукт разработанный компанией Unity Technologies, первая версия которого вышла в 2005 году. Unity позволяет создавать двухмерные и трехмерные игры, а также применим для разработки VR-приложений.

Unity является универсальной программной платформой, позволяющей создавать программы и игры для различных платформ, таких как Windows, IOS и Android, а также работы в виртуальной и дополненной реальности. В Unity скрипты разрабатываются на языке программирования C#. Unity находит своё применение в создании игр и VR/AR приложений, а также в анимации и симуляциях [6, 13].

В контексте разработки приложений и игр для виртуальной реальности Unity Game Engine выделяется благодаря своему инструментарию для оптимизации производительности, что играет огромную роль для обеспечения плавного погружения в виртуальную среду. Такие возможности, как поддержка шейдеров, расширенная физика, встроенные системы отслеживания движений головы и рук, позволяют разработчикам создавать реалистичные VR-приложения. Данный игровой движок предлагает широкий набор готовых плагинов и библиотек, что значительно упрощает внедрение VR-функций, например, таких как активное взаимодействие с объектами в виртуальной реальности.

Unreal Engine – игровой движок, разработанный компанией Epic Games в 1998 году, широко используемый для разработки игр и интерактивных приложений. Данный игровой движок известен фотореалистичной графикой и передовыми техноло-

гиями, такими как система Nanite для работы с высоко детализированными объектами и Lumen для динамического освещения, что делает его идеальным для создания реалистичных миров [1].

Данный программный продукт позволяет создавать игры и интерактивные программы для: ПК, консолей (PlayStation, Xbox), мобильных устройств (IOS, Android) и VR/AR. Разработка на Unreal Engine ведется на языке визуальных сценариев Blueprints, который в значительной степени упрощает написания скриптов, а также на C++. Язык программирования C++ является основным для разработки на Unreal Engine.

Одной из ключевых особенностей Unreal Engine является использование визуального языка программирования Blueprints, с помощью которого разработчики могут быстро создавать логику проекта, что позволяет разработчикам и дизайнерам создавать VR-приложения, используя визуальную систему программирования.

Unreal Engine также имеет широкую поддержку VR-устройств, включая Oculus, HTC Vive, Valve Index и PlayStation VR, и предоставляет собственные инструменты для оптимизации производительности, что особенно критично для плавной работы VR-приложений.

Unreal Engine имеет продвинутые системы для работы с освещением, тенями и материалами, что позволяет создавать фотореалистичные сцены и улучшает эффект погружения. Этот движок идеально подходит для проектов, требующих высокой детализации и визуальной точности, таких как VR-игры, архитектурные визуализации и симуляции.

Godot Engine имеет открытый исходный код, и предназначен для разработки 2D и 3D-игр, является гибким и легковесным [14].

Godot поддерживает 2D и 3D графику и предлагает удобную и простую среду разработки. Он имеет встроенный собственный язык программирования GDScript, синтаксически похожий на Python, необходимый для написания игровых сценариев и скриптов. Кроме того, Godot поддерживает C# и множество других языков программирования.

Для разработки приложения виртуальной реальности Godot предоставляет базовые инструменты для работы с такими платформами, как Oculus и HTC Vive.

Краткий обзор программных платформ Unity, Unreal Engine и Godot проявляет как схожие воз-

можности, так и особенности каждой из них, играющие важную роль в зависимости от специфики разрабатываемого VR приложения.

Таким образом, технологии виртуальной реальности, как объект изучения, играют важную роль в профессиональной подготовке будущих инженеров – программистов, позволяя комплексно влиять на:

– углубленное изучение актуальных языков и сред программирования;

– системность применения различных языков программирования для решения определенных задач;

– готовность к командной работе над VR-проектами, а в дальнейшем и любыми другими;

– развитие профессионально-значимых личностных качеств (умение писать структурированный и понятный другим программный код, умение структурировать данные, владение программными библиотеками, владение несколькими языками программирования, многозадачность и умение переключаться с одной задачи на другую и др.).

Итак, применение технологий виртуальной реальности в процессе подготовки будущих инженеров программистов позволяет стимулировать развитие профессиональных знаний, умений и навыков, а также приобретение опыта командной разработки программных проектов. Вместе с тем, технологии виртуальной реальности позволяют развивать профессионально-значимые личностные качества будущего инженера программиста.

Подводя итог анализу технологий виртуальной реальности, влияющих на подготовку будущих инженеров программистов отметим:

– VR представляет собой программно-аппаратный комплекс, создающие виртуальную моделируемую среду, окружающую пользователя цифровым пространством, приближенным к реальному;

– применение VR-технологий в процессе подготовки будущих инженеров-программистов позволяет развивать профессиональные знания, умения и навыки, личностные качества, а также опыт командной разработки программных проектов;

– программную основу VR-технологий составляют языки программирования (C#, C++, Python и JavaScript), программные платформы Game Engine (Unity, Unreal Engine, Godot Engine), а также системы контроля версий (Git).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бахтин, И.В. Обзор игрового движка unreal engine / И.В. Бахтин. – Текст : непосредственный // Форум молодых ученых. – 2019. – № 8 (36). – С. 15-19.
2. Бежик, А.А. Виртуальная реальность: путь возникновения, причина угасания, есть ли перспектива развития? / А.А. Бежик, А.В. Свищёв. – Текст : электронный // E-Scio. – 2021. – № 11 (62). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-realnost-put-vozniknoveniya-prichina-ugasaniya-est-li-perspektiva-razvitiya> (дата обращения: 22.09.2024).
3. Войскунский, А.Е. Психология и интернет / А.Е. Войскунский. – Москва : Акрополь, 2010. – 439 с. – Текст : непосредственный.

4. Гинсбург, Д. OpenGL ES 3.0 Руководство разработчика : руководство / Д. Гинсбург, Б. Пурномо ; пер. с англ. А. Борескова. – 2-е изд. – Москва : ДМК Пресс, 2023. – 449 с. – URL: <https://ibooks.ru/bookshelf/392011/reading> (дата обращения: 18.11.2024). – Текст : электронный.
5. Грегори, Д. Игровой движок. Программирование и внутреннее устройство / Д. Грегори. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2024. – 1136 с.: ил. – (Для профессионалов). – Текст : непосредственный.
6. Гришин, А.В. Анализ unity-разработки с использованием C# и IDE unity / А.В. Гришин, Е.В. Бычкова. – Текст : непосредственный // Информатика, управляющие системы, математическое и компьютерное моделирование (ИУСМКМ-2022) : материалы XIII Междунар. науч.-техн. конф. в рамках VIII Междунар. науч. форума Донецкой Нар. Республики, Донецк, 25–26 мая 2022 г. – Донецк : Донецкий национальный технический университет, 2022. – С. 424-426.
7. История VR: от неловких попыток до отслеживания жестов и полного погружения. – Текст. Изображение : электронные // Skillbox Media. – URL: <https://skillbox.ru/media/code/istoriya-vr-ot-nelovkikh-popytok-do-otslezhivaniya-zhestov-i-polnogo-pogruzheniya/> (дата обращения: 21.09.2024).
8. История развития виртуальной реальности. – Текст. Изображение : электронные // VirtRe. – URL: <https://virtre.ru/articles/virtual-reality/istoriya-razvitiya-virtualnoj-realnosti> (дата обращения: 22.09.2024).
9. Как работает технология виртуальной реальности. – Текст. Изображение : электронные // Блог Яндекс Практикума. – URL: <https://practicum.yandex.ru/blog/tehnologii-virtualnoy-realnosti/> (дата обращения: 22.09.2024).
10. Карлов, А.В. Виртуальная реальность. история развития / А.В. Карлов, Н.Н. Секлетова. – Текст : электронный // Экономика и социум. – 2017. – № 4 (35). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-realnost-istoriya-razvitiya> (дата обращения: 21.09.2024).
11. Кирьянов, Д.А. Особенности организации и классификация интерфейсов виртуальной реальности / Д.А. Кирьянов. – Текст : электронный // Программные системы и вычислительные методы. – 2022. – № 2. – С. 25-41. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=38214.
12. Корнилов, Ю.В. Иммерсивный подход в образовании / Ю.В. Корнилов. – Текст : электронный // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – № 1 (26). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnyy-podhod-v-obrazovanii> (дата обращения: 21.09.2024).
13. Линовес, Д. Виртуальная реальность в Unity / Д. Линовес ; пер. с англ. Р.Н. Рагимов. – Москва : ДМК Пресс, 2016. – 316 с. – URL: <https://ibooks.ru/bookshelf/364307/reading> (дата обращения: 18.11.2024). – Текст : электронный.
14. Малкова, А.Д. Анализ возможностей кроссплатформенного игрового движка "Godot Engine" / А.Д. Малкова, С.И. Белозерова. – Текст : непосредственный // Научно-техническое и экономическое сотрудничество стран АТР в XXI веке. – 2022. – Т. 2. – С. 387-390.
15. Челомбитко, С.В. Технологии виртуальной реальности в образовательной деятельности Кемеровского государственного института культуры // С.В. Челомбитко, С.И. Гусев, Е.И. Боброва. – Текст : непосредственный // Научные и технические библиотеки. – 2023. – № 8. – С. 141–165.
16. WebVR API – интерфейсы веб API. – Текст. Изображение : электронные // MDN Web Docs. – URL: https://developer.mozilla.org/ru/docs/Web/API/WebVR_API (дата обращения: 24.09.2024).

REFERENCES

1. Bakhtin, I.V. (2019), "Review of the unreal engine game engine", *Forum of young scientists*, no. 8 (36), pp. 15-19. (in Russian)
2. Bezhik, A.A. and Svishchev, A.V. (2021), "Virtual reality: the path of emergence, the reason for its extinction, is there a prospect for development?", *E-Scio* [online], no. 11 (62). available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-realnost-put-vozniknoveniya-prichina-ugasaniya-est-li-perspektiva-razvitiya> [Accessed 22.09.2024]. (in Russian)
3. Voyskunsky, A.E. (2010), *Psychology and the Internet*, Moscow: Akropol, 439 p.
4. Ginsburg, D. and Purnomo, B. (2023), *OpenGL ES 3.0 Developer's Guide: manual*, 2nd ed. [online], Moscow: DМК Press, 449 p., available from: <https://ibooks.ru/bookshelf/392011/reading> [Accessed 18.11.2024]. (in Russian)
5. Gregory, D. (2024), *Game Engine. Programming and Internal Structure*, 3rd ed., St. Petersburg, Petersburg: 1136 p. (in Russian)
6. Grishin, A.V. and Bychkova, E.V. (2022), "Analysis of Unity Development Using C# and Unity IDE", *Computer Science, Control Systems, Mathematical and Computer Modeling (IUSMKM-2022): Proc. XIII Int. sci.-tech. Conf. within the framework of the VIII Intern. scientific forum of the Donetsk People's Republic, Donetsk: Donetsk National Technical University*, May 25–26, 2022, pp. 424-426. (in Russian)
7. *Skillbox Media* (2024), "From Awkward Attempts to Gesture Tracking and Full Immersion" [online], available from: <https://skillbox.ru/media/code/istoriya-vr-ot-nelovkikh-popytok-do-otslezhivaniya-zhestov-i-polnogo-pogruzheniya/> [Accessed 21.09.2024]. (in Russian)
8. *VirtRe* (2024), "History of the development of virtual reality" [online], available from: <https://virtre.ru/articles/virtual-reality/istoriya-razvitiya-virtualnoj-realnosti> [Accessed 22.09.2024]. (in Russian)
9. *Blog Yandex Praktikum* (2024), "How does virtual reality technology work" [online], available from: <https://practicum.yandex.ru/blog/tehnologii-virtualnoy-realnosti/> [Accessed 22.09.2024]. (in Russian)
10. Karlov, A.V. and Sekletova, N.N. (2017), "Virtual reality. history of development", *Economy and society* [online], no. 4 (35), available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-realnost-istoriya-razvitiya> [Accessed 21.09.2024]. (in Russian)

11. Kiryanov, D.A. (2022), "Features of the organization and classification of virtual reality interfaces", *Software systems and computational methods* [online], no. 2, pp. 25-41, available from: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=38214. (in Russian)
12. Kornilov, Yu.V. (2019), "Immersive approach in education", *ANI: pedagogy and psychology* [online], no. 1 (26), available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnyy-podhod-v-obrazovanii> [Accessed 21.09.2024]. (in Russian)
13. Linoves, D. (2016), *Virtual Reality in Unity*, 1st ed. [ebook], Moscow: DMK Press, 316 p., available from: <https://ibooks.ru/bookshelf/364307/reading> [Accessed 18.11.2024]. (in Russian)
14. Malkova, A.D. and Belozerova, S.I. (2022), "Analysis of the Possibilities of the Cross-Platform Game Engine "Godot Engine", *Scientific, Technical and Economic Cooperation of Asia-Pacific Countries in the 21st Century*, vol. 2, pp. 387-390. (in Russian)
15. Chelombitko, S.V., Gusev, S.I. and Bobrova, E.I. (2023), "Virtual Reality Technologies in the Educational Activities of the Kemerovo State Institute of Culture", *Scientific and Technical Libraries*, no. 8, pp. 141-165. (in Russian)
16. *MDN Web Docs* (2024), "WebVR API – web API interfaces" [online], available at: https://developer.mozilla.org/ru/docs/Web/API/WebVR_API [Accessed 24.09.2024]. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

В.М. Гордиевских, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры программирования и автоматизации бизнес-процессов, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: v_gordiev@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8527-9818.

В.Н. Аскарков, студент группа 130М института информационных технологий, точных и естественных наук, инженер-программист Технопарка УПК, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: vadas25@yandex.ru, ORCID: 0009-0008-7867-4837.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

V.M. Gordievskikh, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Programming and Networking Technologies, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: v_gordiev@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8527-9818.

V.N. Askarov, Student, Technopark Software Engineer, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: vadas25@yandex.ru, ORCID: 0009-0008-7867-4837.

УДК 378.14:75.021.3

DOI: 10.52772/25420291_2024_4_85

Сергей Анатольевич Дроздов
г. Благовещенск

Организация обучения иностранных граждан академическому рисунку по программе магистратуры: компаративный анализ и рекомендации

В статье представлены результаты организации занятий по академическому рисунку для иностранных студентов магистратуры. Одним из основных показателей успешности современного образовательного учреждения является его рейтинг. Для достижения высоких результатов требуется проводить большой объем образовательной работы, в том числе за пределами России. От этого будет зависеть престиж университета и страны в целом. В этом контексте особую актуальность имеет сотрудничество в разных областях образования с зарубежными учебными заведениями. Особенно востребованным является обучение иностранных граждан по программам магистратуры художественно-педагогического образования. Методологической основой исследования послужили работы, в которых предлагаются универсальные формы и средства выразительности в изобразительном искусстве, раскрывается специфика восприятия и способы решения проблем адаптации иностранцев при изучении художественных дисциплин, а также проводятся сравнения отечественного художественно-педагогического образования и системы обучения в Китае и другое. Был проведен компаративный анализ особенностей художественного и художественно-педагогического образования в России, а также различий между бакалавриатом и магистратурой. Дана профессиональная характеристика студентов из России и КНР. Практическая значимость заключается в описании основных требований организации занятий иностранных граждан по академическому рисунку в магистратуре с использованием авторских графических материалов.

Ключевые слова: организации обучения магистрантов-иностранцев, академический рисунок, художественное образование, компаративный анализ.

Sergey Anatolyevich Drozdov
Blagoveshchensk

Organization of foreign students' training in academic drawing according to the Master's degree program: comparative analysis and recommendations

The article describes the work with foreign students in master's degree programs in art and pedagogical education. The methodological basis of the research was the works that propose universal forms and means of expression in the visual arts, reveal the specifics of perception and ways to solve the problems of adaptation of foreigners in the study of artistic disciplines as well as comparisons of domestic art pedagogical education and the education system in China and others. A comparative analysis of the features of art and art-pedagogical education in Russia as well as the differences between bachelor's and master's

degrees, was carried out. The professional characteristics of students from Russia and China are given. The practical significance lies in the description of the basic requirements for the organization of classes for foreign students in academic drawing in the master's degree using copyrighted graphic materials.

Keywords: organization of training for foreign master's students, academic drawing, art education, comparative analysis.

Введение. Академическое (художественный специалитет) и художественно-педагогическое образования России имеют яркую историю, которая и сегодня представляет интерес для граждан из разных стран. Особой популярностью пользуется специалитет в Санкт-Петербургской академии художеств имени И.Е. Репина и Московском художественном институте имени В.И. Сурикова. Но есть и те, кого привлекает художественная педагогика. Для этой категории иностранцев открыты двери ведущих вузов Центральной России и ее регионов. Так, в Благовещенском государственном педагогическом университете (БГПУ) в 2024 году был осуществлен набор граждан КНР для обучения в магистратуре по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование». Магистерская программа очного обучения ориентирована на изучение большого перечня дисциплин и практикумов, среди которых академический рисунок представляет особый интерес для китайских студентов.

Несмотря на то что магистратура по художественно-педагогическому образованию в БГПУ открыта впервые, практика сотрудничества китайских университетов с вузами Благовещенска длится уже не одно десятилетие. В частности, в нашем вузе уже давно и успешно функционирует «Институт Конфуция». Также специалисты из других университетов Благовещенска в рамках обмена опытом преподают художественные предметы в Китае. Все это подтверждает, что интерес китайских граждан к БГПУ не является случайным. В чем отличие отечественной художественно-педагогической школы от китайской? А также какие требования нужно выполнить для повышения эффективности изучения академического рисунка в вузе? На эти и другие вопросы попробуем ответить в данной статье.

Цель статьи: изучение одного из вопросов организации обучения граждан Китая академическому рисунку по магистерской программе: направление подготовки «Педагогическое образование».

Организация исследования. Обучение китайских граждан изобразительной грамоте во втором семестре магистратуры основывается на соблюдении методических принципов выполнения рисунка. Исследование было проведено на кафедре «Экономики, технологии и ИЗО» («ЭТиИЗО») при факультете «Физико-математического образования и технологии» БГПУ. Была проанализирована общая нагрузка по рисунку в учебном плане магистратуры (для иностранных граждан) по направлению подготовки «Педагогическое образование», а также степень владения китайских студентов изобразительными умениями и навыками. С целью конкретизации научной новизны исследования была

проведена аналогия между специальным художественным (академическим) и художественно-педагогическим образованиями. Это помогло в подготовке методической и наглядной базы для организации занятия по изучению академического рисунка на очном отделении магистратуры в БГПУ.

Исследовательская часть. При изучении данной темы мы опирались на базовые труды ведущих исследователей и специалистов художественно-педагогического образования: Н.Н. Волкова (автор первого труда по проблеме восприятия в процессе рисования с натуры) [1], М.А. Ильина (книга об опыте работы русских и советских архитекторов братьев Весниных) [3], В.С. Кузина (автор на основе собственного опыта и анализа старых и современных мастеров раскрывает роль быстрых рисунков в эстетическом познании действительности) [5], В.К. Лебедко (диссертационное исследование о творческом развитии художника-педагога) [7], Н.Н. Ростовцева (данный труд, помимо прочего, содержит подробный разбор комплекса теоретических сведений, необходимых для овладения изобразительными средствами академического рисунка) [8], и других авторов.

В книге «Вопросы изобразительного творчества» (1971) В.С. Кузина даны полезные методические советы по организации внимания учащихся и применению способов «обобщения», «сравнения» при рисовании с натуры, по памяти и по представлению, которые можно применить в современном образовании [4]. Особый интерес представляют статьи о системе преподавания русского художника-педагога П.П. Чистякова и его роли в становлении классической живописной школы Китая [2], а также по вопросам проведения всех видов практик при подготовке магистра профессионального обучения [6]. Но проблеме организации обучения рисунку иностранцев по на базе БГПУ отдельного внимания еще не уделялось.

Вопросы организации обучения иностранных граждан изобразительной грамоте в магистратуре имеют особую актуальность в свете развивающегося сотрудничества между Россией и КНР. Различные аспекты исследуемой темы отражены в работах китайских исследователей. В частности, Чжао Синьсинь озвучивает вопросы обучения китайских студентов изобразительному искусству. Автор придает особое значение универсальным формам и средствам выразительности, применимым во всех видах искусства [14]. На необходимость российско-китайского взаимодействия в сфере изобразительного искусства указывает Цинь Сяофэн [13]. Особый интерес представляют работы Д.С. Сенько и Е.О. Соколовой, посвященные проблеме обучения и адаптации китайских

студентов при изучении специализированных художественного цикла [9]. Автор Цзюй Чжаочунь раскрывает основные аспекты обучения студентов изобразительному искусству в системе высшего художественно-педагогического образования России и Китая [12]. А его статья о перспективах обучения изобразительному искусству студентов педагогических вузов в Китае заслуживает отдельного внимания [11].

Проблема подготовки студентов-магистрантов по рисунку не может рассматриваться без учета традиций. И здесь особую важность имеет использование традиционных подходов в художественном образовании Китая и России, о которых пишет Фэн Сян [10].

Чем различается образование в России: например, художественное от художественно-педагогического, и бакалавриат от магистратуры? Чтобы в этом разобраться проведем компаративный анализ.

Компаративистика (от лат. comparatio – сравнение, равное соотношение, соразмерность и т.д.) – это общее название комплекса методов сравнения в различных гуманитарных областях. Под компаративным методом понимается способ изучения явлений, основанный на применении сравнительно-исторических методов. Согласно данной терминологии, к примеру, педагогическая компаративистика может рассматриваться как сравнительный анализ педагогических школ, систем, традиций, классификационных приемов и отдельных концепций.

Таким образом, *компаративный анализ* – это метод исследования, позволяющий выявлять различия всевозможных процессов. Он основывается на сопоставлении и сравнении противоположностей.

Цель компаративного анализа – проследить причинно-следственную связь между разными явлениями художественного образования и его ступенями, а также изучить материалы по организации обучения академическому рисунку в магистратуре.

Задачи компаративного анализа:

1. Выявить различия между художественным специалитетом и художественно-педагогическим образованием.
2. Сравнить специфику подготовки на бакалавриате и в магистратуре.
3. Провести аналогию между обучением иностранных граждан и отечественными студентами: дать общую профессиональную характеристику.
4. Разработать методические принципы обучения академическому рисунку в магистратуре, на основе авторских графических работ.
5. Предложить рекомендации по организации обучения академическому рисунку для студентов-магистрантов из КНР.

Прежде чем приступить к подготовке иностранных студентов по изобразительному искусству, нами были разработаны рабочие программы по разным художественным дисциплинам из учебного плана магистратуры. В выборе лабораторных

тем мы опирались на результаты проведенного исследования. Это позволило скорректировать методику обучения академическому обучению рисунку и подготовить соответствующие рекомендации. Схема этапов решения задач компаративного анализа наглядно представлена на рисунке 1.

В общем смысле слова художественное образование представляет собой процесс освоения ценностей в области культуры и искусства. В более конкретном понимании это образование по программе классического обучения: академическое, традиционное и реалистическое направление искусства. Оно включает в себя ряд взаимосвязанных факторов:

1. Изучение искусства происходит с целью углубленного анализа профессионального и общечеловеческого культурного опыта: культурно-историческая компетентность.

2. Главным является овладение изобразительными знаниями, умениями и навыками, а также средствами художественной выразительности всевозможных видов искусств. Это помогает приобщиться к творчеству и получить ремесленный и практический опыт: формирование художественно-практической компетентности.

3. Образование эстетических и духовно-нравственных идеалов: формирование художественного вкуса.

Природа художественно-педагогической школы – в ее национальном, индивидуальном и общечеловеческом предназначении. Учитель изобразительного искусства (ИЗО) призван обучать и всесторонне развивать личность человека, воспитывать его способности к восприятию природы, осознанию своего места в обществе, пониманию искусства, науки и др. Если художественный специалитет направлен на воспитание художника, то художественно-педагогическое включает в себя формирование профессиональных компетенций (ПК) в предметной области (традиционный реализм) и общепрофессиональных компетенций (ОПК) в педагогической практике. И в этом принципиальная разница.

Таким образом, художественное образование является своего рода азбукой для художников. Оно ориентировано на воспитание профессионального деятеля искусства, художника определенного направления: портретиста, пейзажиста, сюжетного или исторического живописца, графика, скульптора и т.д. От художественно-педагогического образования первое отличается тем, что направлено на становление культуры восприятия окружающего мира и себя в этом мире, помогает самосовершенствоваться и развиваться как творец-созидатель. Выпускники бакалавриата – это в первую очередь учителя ИЗО, ориентированные на педагогическую, исследовательскую, проектную и методическую работу.



Рис. 1. Схема выполнения задач компаративного анализа по вопросу организации обучения академическому рисунку в магистратуре (для иностранных граждан)

Магистратура – это вторая ступень высшего образования. В первую очередь она ориентирована на исследовательскую деятельность с более глубоким погружением в определенную область. Магистерская программа предполагает проведение индивидуальных научных исследований, публикационную активность и т.д.

Еще одно отличие магистратуры по программе художественно-педагогического образования от бакалавриата схожего направления подготовки заключается в меньшем количестве лет обучения: 2 года против 5 лет. Это объясняется тем, что магистранты уже владеют необходимым перечнем ОПК и ПК. Поэтому магистратура для российских граждан не предусматривает создание творческого продукта (художественного или иного изделия) как на бакалавриате. На защиту выносятся теоретическое исследование.

Выпускная квалификационная магистерская работа (для иностранных граждан) в отличие от ее аналога для российских студентов, наоборот, предусматривает закрепление знаний, умений и навыков по художественным дисциплинам: практикуму по видам искусств, рисунку, живописи, истории искусств и др. В данном случае на защиту выносятся художественный продукт (картина и другое) и ее теоретическое описание, обоснование.

Результаты изучения методики преподавания художественных дисциплин в вузах КНР показывают, что для китайских граждан первостепенное значение имеет профессиональный уровень преподавателя: в первую очередь он должен быть художником. Особенно если ведет занятия представитель России. И вот почему. Наше искусство популярно в Поднебесной. К примеру, требование к педагогу

художественного образования в университете приграничного с нами города Хэйхэ (не говоря уже о крупных мегаполисах) разительно отличается от принятого в российских вузах. В Китае основной упор делается на личном показе, когда педагог рисует вместе с остальными. Если уровень его профессионализма будет вызывать вопросы у студентов, то они в праве заявить о своих претензиях администрации вуза. И тогда преподавателю могут подыскать замену. Поэтому требования к руководителю предъявляются высокие. Еще одним отличием является учет сильных сторон педагога: в каком жанре искусства он наиболее сведущ. Тому, кто лучше рисует натюрморт, дают начальные группы. Если педагог силен в искусстве портрета, то может работать со старшими курсами.

«По мнению ученых, различия эстетических основ искусства и культуры в разных странах влияют на процесс обучения каждого человека, начиная с детства. Человек в рамках той или иной культуры или этноса с раннего возраста впитывает в себя основы эстетических принципов, формирующих ту или иную художественную культуру» [14, С. 311]. Для сравнения проведем аналогию с бакалавриатом. С одной стороны, в изучении художественного профиля в Китае и России есть общие черты. Везде в основе лежат академические традиции. С другой, уровень конкуренции среди китайских студентов на порядок выше по сравнению с тем же БГПУ. Это, в свою очередь, сказывается на общей успеваемости в целом. В России не всегда блестящие педагоги являются профессиональными художниками. А в подготовке учителей изобразительного искусства наибольший упор делается на педагогическое мастерство и потом уже на художественные умения и навыки. А если учесть, что большинство поступающих в вузы не имеют базовой художественной подготовки, то предусмотренных программой часов им бывает недостаточно для овладения всеми компетенциями. Более остро этот вопрос стоит в отдаленных от центра городах, в частности, в Благовещенске. Во многом это связано с устоявшейся годами тенденцией к снижению количества практикумов по художественным дисциплинам. Достаточно сравнить программы ФГОС 3, 3+, 3++ и Ядра высшего педагогического образования. Отсюда и планомерное падение уровня ПК выпускников.

В Китае также имеются схожие проблемы, но из-за большей конкуренции на местах им гораздо проще добиваться высоких показателей. К тому же в художественно-педагогическом образовании Китая продолжает придерживаться старой школы, которую нам преподавали еще в советские годы. У них практических часов на натурную работу отводится больше, чем в наших вузах и профессиональное мастерство поставлено во главу угла. А мы, начиная с девяностых годов планомерно от этого удалялись. Отрадно отметить, что возврат к нацио-

нальным традициям уже происходит и первое подтверждение – это выход России из Болонского процесса.

В магистратуре дела обстоят не многим лучше с точки зрения количества часов для натурального практикума. В России обучение магистрантов рассчитано всего на два года, и оно также не ограничивается одним лишь рисованием. По большей части упор сделан на закрепление теоретических знаний и практических навыков. В то время как в Китае основное внимание уделено художественной практике.

Сравним опять-таки на примере бакалавриата (так проще) как понимают задачи изобразительной грамоты в Хэйхэском университете и БГПУ. Исследователь Цзюй Чжаочунь в преподавании изобразительного искусства в педагогических вузах Китая выделяет три основных направления: 1) академическое: базируется на российском опыте преподавания специальных дисциплин; 2) традиционное: акцентируют внимание на необходимости обучения студентов педагогических вузов приемам традиционной китайской живописи; 3) инновационное: усиление западного влияния в живописи Китая [11]. Вполне очевидно, что мы ориентируемся на академический подход. С точки зрения методики преподавания российское образование немного впереди по сравнению с китайским.

В Поднебесной студентов учат (местные специалисты) точно воспроизводить то, что они видят. Иными словами, они без какого-либо логического анализа копируют внешние признаки предмета. И порой даже очень точно. При этом мало задумываются о логике конструктивного построения формы. Поверхностно изучают внутренние свойства предмета, его конструктивную основу. Еще один минус китайской методики обучения – это недостаточное внимание так называемой «постановке глаза» (развитию художественного видения). Н.Н. Волков отмечал: «Осмысленность рисования идет не от представления, а от восприятия» [1, С. 18]. Из личного опыта мы знаем, что немалая часть китайских студентов (как и российских), привыкли смотреть на части предмета отдельно от целого. А когда переносят видимый объект на лист бумаги, то забывают выделять главное и обобщать второстепенное. Как результат, в их рисунках не хватает целостности. Поэтому очень важно уделять особое внимание художественному восприятию рисующих и как тот или иной способ видения взаимосвязан с конкретным этапом рисунка. Касательно этого исследователь В.К. Лебедко писал: «... в искусстве одного «надо знать» – недостаточно. Надо уметь художественно видеть» [7, С. 23].

Таким образом, для повышения эффективности обучения иностранных граждан академическому рисунку важен учет их национальных особенностей. Перечень общих профессиональных характеристик студентов представлен нами в таблице 1.

Профессиональные характеристики студентов при изучении академического рисунка с учетом их ментальных особенностей и отличий (из личного опыта работы)

<i>Российские студенты</i>	<i>Китайские студенты</i>
Чувственно-логическое мышление	Образно-символическое мышление
Трудности с точным воспроизведением внешних признаков природы	Трудности с пониманием внутреннего строения природы
Осознание логической взаимосвязи этапов ведения работы и способов видения предмета и рисунка	Буквальное понимание этапов ведения работы без их отсылки к разным способам видения предмета и рисунка
Расположенность к созданию творческих решений (цветовых, формальных) природы на основе поставленных задач	Расположенность к повторению (копированию) внешних признаков природы по определенному образцу (шаблону)

Справедливости ради нужно заметить, что представления о методах обобщения у китайских магистрантов имеются. Они очень точно запоминают какой-либо пример и по нему работают во всех случаях. Если образец грамотный, то и рисунки будут на хорошем уровне. В Российской методической школе логически все более выстроено. Мы даем студентам в первую очередь базу: как организовывается последовательность ведения рисунка и как тот или иной этап взаимосвязан с конкретным способом видения. В этом, на наш взгляд, принципиальная разница!

Но есть и положительные стороны в работе с иностранными гражданами. Большинство из магистрантов имеют хорошую подготовку. Это позволяет им выполнять рисунки повышенной сложности.

Выводы и рекомендации. В данном исследовании на основе компаративного анализа были выявлены отличия обучений на бакалавриате и в магистратуре, а также проведена аналогия между подготовкой китайских граждан и отечественных студентов по академическому рисунку. Работа с иностранными магистрантами в каком-то смысле является вызовом для педагогов. Нужно учитывать культурные особенности и менталитет рисующих.

Реалистическое направление искусства – это тот фундамент, на котором основывается российское художественно-педагогическое образование. Но это не означает, что оно полностью копирует специалитет в лице Академии художеств. И проведенный выше компаративный анализ специально-художественного и художественно-педагогического образований наглядно это подтвердил. За весь период существования отечественной педагогики сложилась самобытная школа худграфа со своей историей и традициями. В педвузах придерживаются именно этой школы, в том числе и магистратуре БГПУ. Но в Китае, к сожалению, изучению такого явления, как худграф, должного внимания не уделяется. Это несмотря на то, что огромное количество художников – выпускников худграфа работают в Хэйхэском университете г. Хэйхэ КНР.

Одной из трудностей педагогического взаимодействия со студентами-магистрантами явля-

ется преодоление языкового барьера. В таких ситуациях многое будет зависеть от того, насколько грамотно будет создана творческая атмосфера, а также организованы практические занятия по дисциплине. Весь материал должен быть представлен в наглядном виде со всеми необходимыми графическими разработками и методическими рекомендациями. Также в любой момент педагогу нужно быть готовым личным примером продемонстрировать тонкости рисунка задания. Это поможет установить доверительные отношения между руководителем и участниками всей группы.

Рекомендации по организации обучения иностранных магистрантов на занятиях академическим рисунком

Для подготовки к обучению магистрантов были использованы преимущественно авторские графические материалы. С целью повышения эффективности практических занятий по рисунку важно было учесть уровень творческой подготовки поступающих в магистратуру. В этом вопросе мы опирались на качество экзаменационных работ.

Из-за отсутствия визы у поступающих и других причин, от проведения экзамена в БГПУ пришлось отказаться. Все работы выполнялись на базе местного университета города Хэйхэ. На период с 1 по 3 июля в Хэйхэский университет был направлен преподаватель от кафедры «ЭТиИЗО» для проведения вступительного рисунка. Экзамен длился 6 часов. Проходная оценка составила 65 баллов. В результате по программе магистратуры было принято 32 человека. Большинство поступивших превысили требуемый порог, что показывает их хорошую профессиональную подготовку.

В программе магистратуры академический рисунок, равно как и масляная живопись, относятся к категории дисциплин по выбору. Это означает, что студенты сами могут выбирать, какой предмет им изучать. В учебном плане на изучение рисунка отводится 2 ЗЕ (72 часа), из которых: 18 часов составляют аудиторские занятия, а 54 часа – самостоятельную работу. Безусловно, этого времени недостаточно для большого количества заданий: изучить можно максимум одну тему. Учиты-

вая неплохую подготовленность иностранных студентов, основной упор был сделан на изображении фигуры человека в интерьере. Дополнительные трудности заключались в том, что большинство студентов плохо понимают русскую речь. Для решения этой проблемы нами были подготовлены авторские практические разработки и методические указания, иллюстрирующие последовательно выполнение всех заданий. Один из примеров приведен нами на рисунке 2.

Программой дисциплины по выбору «Академический рисунок» предусмотрена тема «Изображение фигуры человека в интерьере». «Овладение техникой неммыслимо без организации рабочего места – от наличия карандаша и бумаги до выбора точки зрения на натурную постановку. Упущение какого-то элемента, а они все важны, нарушает необходимый распорядок занятия и уводит рисующего от налаженного ритма работы» [15, С. 32]. Материалы: бумага типа ватман формата А2, карандаши большой мягкости, ластик. Это одновременно учебное и творческое задание, которое подразумевает передачу образных характеристик портретируемого. В нашем случае стоит задача передать собирательный образ: портрет скульптора (Рис. 2).

Особое внимание студентов обращалось на технику рисунка. Каждый был вправе сам решать, какими техническими приемами он будет пользоваться. Самое главное – это максимально точно и правдиво воплотить натуральный образ постановки на бумаге.

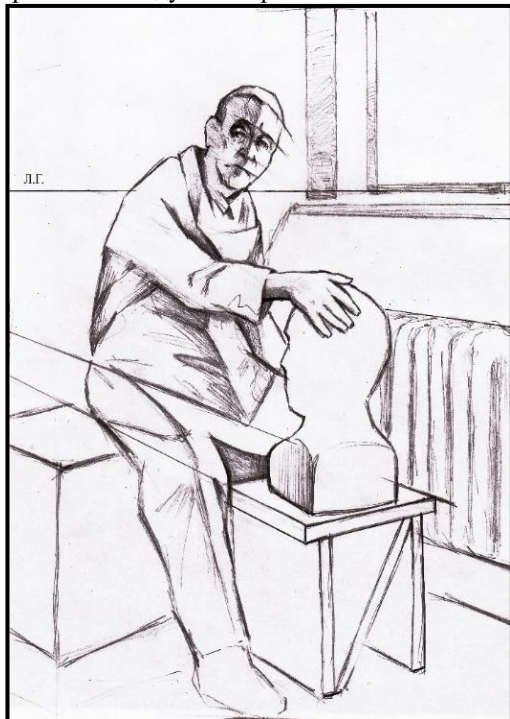
Важно, чтобы магистранты стремились активно работать и вдумчиво рисовать. Как отмечал

В.С. Кузин, без понимания нет успешного усвоения знаний о действительности, нет глубокого познания реальности, так как в этом случае знания о предметах и явлениях будут поверхностными, неглубокими, не раскрывающими сущность явлений и предметов [4]. И здесь особую ценность имеют высказывания архитекторов Весниных, которые говорили: «Прежде всего, надо отвести все методы, приучающие рисующего к пассивному отношению к натуре, к подражанию, к бессмысленному ее повторению. Надо твердо усвоить, что рисование есть активный процесс – большая работа мысли, глаза и руки» [3, С. 167]. Умение задумывать будущее изображение является слабой стороной китайских студентов. Это наглядно видно в таблице 1.

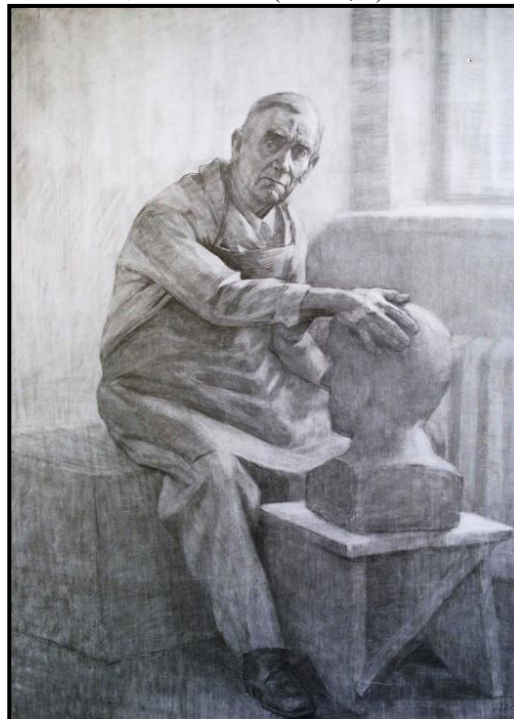
Методические принципы выполнения рисунка фигуры человека в интерьере

Для успешного выполнения рисунка студентам необходимо выполнить перечень основных задач:

1. Эскизирование: поиск композиционного решения натурной постановки.
2. Компонировка изображения природы на листе бумаги: этап 1.
3. Определение и выявление больших масс с учетом перспективы: этап 2 (Рис. 2, а).
4. Конструктивное построение больших и малых форм фигуры с учетом целого в пространстве: этап 3.
5. Выявление формы при помощи светотени и разбор светотени: этап 4.
6. Тонально-живописный разбор рисунка и его обобщение: этап 5 (Рис. 2, б).



а



б

Рис. 2. Линейное (а) и тонально-живописное (б) изображение фигуры человека в интерьере: «Портрет скульптора»

Для организации занятий академическим рисунком необходимо соблюдать следующие требования:

1. Материал должен быть представлен в ясной и доступной форме. Особое внимание следует уделить наглядности.

2. Индивидуальная работа с каждым студентом с чередованием теоретических и практических знаний.

3. Учитывая специфику задание рекомендуется использовать разнообразие методы обучения: комплексный (междисциплинарный) метод, методы анатомического анализа, методы наглядного показа (наблюдение, демонстрация, иллюстрация) и т.д.

4. Чередование длительной работы с выполнением набросков и зарисовок.

5. Регулярное оценивание на всех этапах ведения рисунка. Критерии оценки должны быть объективными, с положительной коннотацией. Учитываются фактические показатели качества рисунков

и предпосылки к их улучшению, отношение к работе, а также уровень достигнутых результатов за данный период обучения.

6. Навыки саморегуляции и самооценки. Это формы осознанной рефлексии, которые помогут педагогу в проведении совместного обсуждения результатов выполненных работ.

Мы озвучили лишь малую часть требований к организации и проведению занятий академическим рисунком. В целом проблема подготовки студентов-магистрантов гораздо обширнее и требует глубокой научной разработки. Тем более что остается огромное количество нерешенных вопросов, особенно в области межкультурной компетентности.

Представленные в статье методические этапы могут варьироваться в зависимости целей и задач художественного задания, а также национальных особенностей обучающихся, их компетенций. Считаем, что данным рекомендациям является перво-степенной задачей педагогов, занимающихся обучением иностранных граждан изобразительному искусству по магистерской программе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Волков, Н.Н. Восприятие предмета и рисунка / Н.Н. Волков. – Москва : Академия педагогических наук, 1950. – 508 с. – Текст : непосредственный.
2. Долгушина, Е.М. Влияние русской художественной школы на формирование и развитие масляной живописи в Китайской народной республике / Е.М. Долгушина, М.И. Рощин. – Текст : непосредственный // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. – 2024. – № 2. – С. 76-79.
3. Ильин, М.А. Веснины / М.А. Ильин. – Москва : Академии наук СССР, 1960. – 192 с. – Текст : непосредственный.
4. Кузин, В.С. Вопросы изобразительного творчества / В.С. Кузин. – Москва : Просвещение, 1971. – 144 с. – Текст : непосредственный.
5. Кузин, В.С. Рисунок. Наброски и зарисовки : учеб. пособие для студентов высш. пед. вузов / В.С. Кузин. – Москва : Академия, 2004. – 232 с. – Текст : непосредственный.
6. Ланина, С.Ю. Особенности организации и проведения всех видов практик при подготовке магистра профессионального обучения / С.Ю. Ланина. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2024. – № 1 (227). – С. 98-101.
7. Лебедко, В.К. Пространственные представления в творческом развитии художника-педагога : дис. д-ра пед. наук : 13.00.02 / В.К. Лебедко. – Москва, 1994. – 409 с. – Текст : непосредственный.
8. Ростовцев, Н.Н. Академический рисунок / Н.Н. Ростовцев. – Санкт-Петербург : Питер, 2022. – 224 с. – Текст : непосредственный.
9. Сенько, Д.С. Проблемы обучения китайских студентов и пути их решения / Д.С. Сенько. – Текст : электронный // Высшая школа: проблемы и перспективы : материалы 13-й Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 20 февр. 2018 г. : в 3 ч. – Минск : Республиканский институт высшей школы, 2018. – Ч. 3. – С. 308-311.
10. Фэн, С. Традиции и инновации в современных методах обучения изобразительному искусству в России и Китае / С. Фэн. – Текст : непосредственный // Научное мнение. – 2017. – № 3. – С. 78-81.
11. Цзюй, Ч. Процесс обучения изобразительному искусству студентов педагогических вузов Китая: проблемы и перспективы / Ч. Цзюй. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 235-243.
12. Цзюй, Ч. Дидактические основы обучения студентов изобразительному искусству в системе высшего художественно-педагогического образования России и Китая / Ч. Цзюй. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 4-12.
13. Цинь, С. Российско-китайское взаимодействие в сфере изобразительного искусства XX века / С. Цинь. – Текст : непосредственный // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2020. – № 1. – С. 73-79.
14. Чжао, С. Особенности обучения китайских студентов изобразительному искусству / С. Чжао. – Текст : непосредственный // Теория и история искусства. – 2023. – № 1-2. – С. 306-314.
15. Шембель, А.Ф. Основы рисунка : учебник для профессион. учеб. заведений / А.Ф. Шембель. – Москва : Высшая школа, 1994. – 158 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Volkov, N.N. (1950), *Perception of the subject and drawing*, Moscow: Academy of Pedagogical Sciences, 508 p. (in Russian)

2. Dolgushina, E.M. and Roshchin, M.I. (2024), "The influence of the Russian art school on the formation and development of oil painting in the People's Republic of China", *Bulletin of the Scientific Society of Students, Postgraduates and Young Scientists*, no. 2, pp. 76-79. (in Russian)
3. Ilyin, M.A. (1960), *Vesniny*, Moscow: Academy of Sciences of the USSR, 192 p. (in Russian)
4. Kuzin, V.S. (1971), *Issues of fine art*, Moscow: Prosveshchenie, 144 p. (in Russian)
5. Kuzin, V.S. (2004), *Drawing. Sketches and sketches: studies. handbook for students of higher educational institutions*, Moscow: Academy, 232 p. (in Russian)
6. Lanina, S.Yu. (2024), "Features of the organization and conduct of all types of practices in the preparation of a master of vocational training", *Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University*, no. 1 (227), pp. 98-101. (in Russian)
7. Lebedko, V.K. (1994), *Spatial representations in the creative development of an artist-teacher*, Ph.D. Thesis (Pedagogy), V.I. Lenin Moscow State University, Moscow, Russian Federation. (in Russian)
8. Rostovtsev, N.N. (2022), *Academic Drawing*, St. Petersburg: Peter, 224 p. (in Russian)
9. Senko, D.S. (2018), "Problems of teaching Chinese students and ways to solve them", *Higher School: problems and prospects. Part 3: Materials of the 13th International Scientific Methodological Conference*, Minsk: Republican Institute of Higher Education, February 20, 2018, pp. 308-311. (in Russian)
10. Feng, S. (2017), "Traditions and innovations in modern methods of teaching fine arts in Russia and China", *Scientific Opinion*, no. 3, pp. 78-81. (in Russian)
11. Tszyu, Ch. (2013), "The process of teaching fine arts to students of pedagogical universities in China: problems and prospects", *Modern Problems of Science and Education*, no. 6, pp. 235-243. (in Russian)
12. Tszyu, Ch. (2014), "Didactic foundations of teaching students the fine arts in the system of higher art and pedagogical education in Russia and China", *Modern problems of Science and education*, no. 1, pp. 4-12. (in Russian)
13. Qin, S. (2020), "Russian-Chinese interaction in the field of fine arts of the twentieth century", *Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts*, no. 1, pp. 73-79. (in Russian)
14. Zhao, S. (2023), "Peculiarities of teaching Chinese students Fine Arts", *Theory and History of Art*, no. 1-2, pp. 306-314. (in Russian)
15. Shembel, A.F. (1994), *Fundamentals of drawing: a textbook for the professional educational establishments*, Moscow: Higher education, 158 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

С.А. Дроздов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, технологии и ИЗО, Благовещенский государственный педагогический университет, г. Благовещенск, Россия, e-mail: s.a.drozdov@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

S.A. Drozdov, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Economics, Technology and Education, Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia, e-mail: s.a.drozdov@yandex.ru.

УДК 378.016:745/749

DOI: 10.52772/25420291_2024_4_93

**Татьяна Викторовна Зверева,
Екатерина Игоревна Попова,
Анна Камоевна Гаспарян,
г. Шадринск
Алина Евгеньевна Попова
г. Москва**

Декоративные изделия как объекты проектно-исследовательской деятельности студентов художественных направлений

Статья посвящена анализу и изучению декоративных изделий как объектов проектирования в процессе профессиональной подготовки студентов на занятиях декоративно-прикладным искусством. Раскрыто ключевое понятие «декоративное изделие», под которым понимают материальный объект декоративно-прикладного искусства, выполненный из конкретного материала на высоком художественном и эстетическом уровне. Исследование проводилось методом изучения литературных источников и реальных объектов декоративно-прикладного искусства. В результате была выявлена классификация декоративных изделий, соответствующая формату проекта. Описана характеристика каждой категории декоративных изделий, таких как посуда, мебель, украшение, панно, игрушки, аксессуары, изделия печатного характера, сувениры и текстиль. При этом отмечается, что в научной литературе, так и в декоративно-прикладном искусстве общей классификации декоративных изделий как объектов проектно-исследовательской деятельности не сложилось, но приведенная классификация дает возможность более точно определить техники и технологии для каждой из групп декоративных изделий. Приведены требования к созданию декоративных изделий как объектов проектирования.

Ключевые слова: декоративное изделие, объекты проектирования, декоративно-прикладное искусство, проектно-исследовательская деятельность.

Источники финансирования: Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ по теме «Проектирование декоративных изделий на занятиях декоративно-прикладным искусством».

**Tatyana Viktorovna Zvereva,
Ekaterina Igorevna Popova,
Anna Kamoevna Gasparyan,
Shadrinsk
Alina Evgenievna Popova
Moscow**

Decorative products as objects of design and research activities of art students

The article studies decorative products as design objects in the process of professional training of art students. The key concept “decorative product” is understood as a material object of decorative and applied art made of a specific material at a high artistic and aesthetic level. The authors give the classification of decorative products which makes it possible to more accurately determine the techniques and technologies for each of the groups of decorative products. The characteristics of each category of decorative products such as tableware, furniture, decoration, panels, toys, accessories, printed products, souvenirs and textiles are described. The authors present the requirements for the creation of decorative products as design objects.

Keywords: decorative product, design objects, decorative and applied art, design and research activities.

Acknowledgements: the research was carried out with the financial support of scientific research on the priority areas of activity of South Ural State University of Humanities and Pedagogy and Shadrinsky State Pedagogical University partner universities on the topic «Designing decorative products in decorative and applied arts classes».

Введение. Формирование готовности к осуществлению профессиональной деятельности является ключевой целью высшего образования и достигается посредством учебного процесса. «Декоративно-прикладное искусство» как художественная дисциплина является составляющей профессиональной подготовки студентов художественных направлений. Важность данной дисциплины определяется её прикладным значением.

Развитие декоративно-прикладного искусства не стоит на месте благодаря проникновению новых современных декоративных технологий и техник, однако по-прежнему остается актуальным и востребованным выполнение студентами различных традиционных декоративных изделий в учебном процессе. Декоративно-прикладное искусство в современной образовательной среде органично синтезирует проектный поиск, экспериментальное исследование и художественное творчество обучающихся по художественным направлениям. Эти смыслообразующие компоненты, реализуемые на занятиях декоративно-прикладным искусством, неразрывно связаны с процессом проектно-исследовательской деятельности и, соответственно, объектом разработки (И.М. Власова [1], И.А. Львова [5], Д.А. Хворостов [9]).

Другими словами, создавая декоративные изделия на занятиях, студенты воплощают свои идеи в новой форме существования декоративно-прикладного искусства в современных условиях – в форме проекта. При этом в художественном образовании, под проектно-исследовательской деятельностью понимается такой вид учебной деятельности, который организуется как процесс проектирования обучающимися учебных и профессиональных объектов декоративно-прикладного искусства с включением в каждый этап проектирования компонентов исследовательской деятельности [2, 3]. Следовательно, декоративные изделия выступают в качестве самостоятельных объектов проектирования, обладающих собственной художественной ценностью.

Внедрение проектно-исследовательской деятельности в образовательный процесс декоративно-прикладного искусства не предполагает отказ от традиционных методов, организационных структур и содержания данной дисциплины. Наоборот, опираясь на них, проектный формат способствует непрерывному совершенствованию и модификации технологических характеристик декоративных материалов и технологий исполнения изделий, а также в разработке новых интерпретаций существующих традиционных видов изделий. Проведенный анализ литературы (Т.М. Криво [4], Ю.И. Мазина [6], Т.В. Толбузина [7], А.Ю. Уварова [8] и др.) показал, что в ней не рассматривались объекты проектно-исследовательской деятельности студентов с учетом специфики обучения декоративно-прикладному искусству. Это актуализировало проблему изучения декоративных изделий как объектов проектно-исследовательской деятельности студентов в процессе обучения декоративно-прикладному искусству.

Исследовательская часть. Понятие «декоративно-прикладное искусство», не являясь строго научным определением, вместе с тем достаточно точно определяет художественно-стилевые особенности создания изделий утилитарного и (или) декоративного назначения. На занятиях декоративно-прикладным искусством студентам художественных направлений приходится выполнять изделия, используя традиционные техники и технологии, и в то же время изделие воплощается в конкретном материале в ходе процесса проектирования. Процесс проектирования связан с варьированием основных составляющих изделия – функция, конструкция, технологичность, цвет, фактура, пластические качества не как самостоятельные категории, а как единое, целостное содержание декоративного изделия.

Несмотря на разнообразие материалов, техник и технологий проектирования объектов декоративно-прикладного искусства, все изделия обладают средствами декоративной выразительности.

В связи с этим, на практических занятиях студенты художественных направлений осваивают многообразие выразительных средств традиционного и современного декоративно-прикладного искусства через выполнение творческих упражнений и учебных заданий. При этом соблюдается базовый принцип проектирования – переход от формы изделия к декору и обратно – от декора к форме изделия. Следует подчеркнуть, что по своим геометрическим характеристикам форма проектируемых декоративных изделий может быть как плоской, так и объемной, а конфигурация объекта может проявляться как в симметрии, так и в асимметрии, как в простоте, так и в структурной сложности.

В каждом виде декоративно-прикладного искусства присутствуют свои характерные объекты, будь то роспись (подносы, разделочные доски, ложки и т.п.), вышивка (полотенца, рубахи, сумки и т.п.), валяние из шерсти (фигурки животных и людей, бусы, браслеты и т.п.), резьба (шкатулки, столы, рамы для зеркал и т.п.), и т.д., образы которых первоначально представлены в проекте. Аналогичные изделия могут фиксироваться и в других декоративных техниках и технологиях, что служит поводом для анализа и возможной трансформации объектов проектно-исследовательской деятельности.

Указанное обстоятельство показывает, что проектирование декоративных изделий целесообразно начинать с анализа функций, конструкций, технологичности, фактуры и пластических качеств для глубокого восприятия как общего, так и уникального в каждом из них. Выявление через анализ уникальных возможностей декоративных изделий во многом определяется свойствами декоративного материала и его влиянием на восприятие, гармоничностью связи декоративных элементов с формой, цветовым решением, воплощением идеи в материальный объект.

Анализ потенциальных декоративных объектов проектирования даёт студентам художественных направлений возможность сознательно выбирать исходную форму проекта: геометрическую, абстрактную, двумерную природную, пространственную и т.д. Это, в свою очередь, позволит им более эффективно применять соответствующие форме изделия декоративные средства для достижения желаемого результата.

При проектировании декоративного изделия студенты художественных направлений сталкиваются с задачей достижения гармоничного единства формы объекта и декоративного оформления. Декоративные элементы помогают выделить пластические и конструктивные характеристики проекта декоративного изделия, усилить его образную выразительность. Декор может варьироваться от простого, включающего однотонную окраску, текстуру или фактуру материала, до сложного, охватывающего орнаментальные и сюжетные изображения, созданные с применением различных материалов. Часто именно декор возводит изделие на уровень произведения искусства.

Точное значение «декоративного изделия» сегодня не менее важно, теперь, когда проектный и исследовательский аспект в декоративно-прикладном искусстве охватывает более широкую классификацию объектов или предметов данного вида искусства в процессе обучения.

В общем понимании «изделие» – это продукт труда или вещь, произведённая для практического применения, сделанная с определённым назначением – термин, часто применяемый в технической литературе. Нередко термин «изделие» как материальный объект употребляется в сфере искусства, медицины, сельского хозяйства и т.д.

Более того, в рамках искусства понятие «изделие» относится к сфере материальных объектов, выполненных из различных материалов на высоком художественном и эстетическом уровне и отвечающее предъявляемым к нему различным требованиям.

На основании этого можно отметить, что если художественные и эстетические свойства наиболее полно и правильно определяют изделия искусства, то в декоративно-прикладном искусстве латинское слово «*decoro*», означающее «украшаю», объясняет основное предназначение изделия. Декор как украшение на поверхности изделия увеличивают и расширяют содержание концепции его образа. При этом декор никогда не существует независимо от функционального назначения, конструкции, технологичности, цвета, фактуры, пластических качеств, а образ изделия представляет эмоциональное отражение идеи в определенной форме. Отражение идеи в проектировании изделия в определенной форме формирует творческий стиль, развивает образное мышление студентов художественных направлений в появлении оригинальных идей.

Фактически сохраняя свою первоначальную этимологию, слово «**decor**» стало основным формообразующим значением термина «декор» в русском языке, например:

декорации – совокупность элементов, составляющих внешнее оформление предметов быта и изделий декоративно-прикладного искусства;

декорирование – процесс украшения предметов, поверхностей, помещений и других объектов;

декоративность – качественная особенность предметов искусства, определяемая его композиционно-пластическим и колористическим строем, форма выражения красоты;

декоративный – свойство предмета, которое означает, что они предназначены для украшения, придания эстетичного вида.

Таким образом, все эти и многие другие определения отражают смысл понятия «**декоративные изделия**», под которыми понимаются материальные объекты декоративно-прикладного искусства, выполненные из различных материалов на высоком художественном и эстетическом уровне, связанных с проектированием, орнаментированием и украшением обычно функциональных предметов.

Декоративные изделия можно разделить на несколько категорий проектирования объектов. Далее рассмотрим наиболее распространенные.

Посуда – это предметы быта, которые используются для приготовления, приёма и хранения пищи. Как в повседневной жизни, так и в декоративно-прикладном искусстве она изготавливается из различных материалов, таких как керамика, стекло, металл, пластик и дерево. Посуда бывает разной формы и размера, и наравне с произведениями искусства могут

обладать художественной ценностью. Благодаря разнообразию материалов, форм и размеров, мы можем выбрать посуду как объект проектирования декоративного изделия: тарелки, плоски, блюда, салатницы, чашки, кружки, пиалы, стаканы, рюмки, бокалы, стопки, блюдца, подносы, кувшины, графины, горшки, стаканы, фужеры, кухонные ножи, разделочные доски, сосуды для хранения пищи, банки, емкости для специй, фляги и т.д. (Рис. 1).



Рис. 1. Посуда как объект декоративно-прикладного искусства

Мебель представляет собой передвижные или встроенные изделия для оборудования жилых и общественных помещений, садово-парковых и других зон пребывания человека. Развитие мебели и убранства составляет существенную часть истории и национальных традиций декоративно-прикладного искусства. При проектировании мебели одним из ключевых вопросов является ее декоративно-художественное решение, включая декоративные свойства самого материала (текстура, фактура, искусственная облицовка). В настоящее время существует более четырех

тысяч видов мебельных изделий, предназначенных для использования специальных приемов декорирования или применения для ее изготовления декоративных материалов: шкафы, комоды, тумбы, этажерки, полки, серванты, сундуки, буфет, гардероб, стеллаж, кровать, диван, скамья, стул, банкетка, тахта, стул, шезлонг, колыбель, софа, пуф, стол обеденный, письменный, туалетный столик, журнальный, а также консоль, парта, трюмо, пюпитр для нот, вешалки, детские манежи, обувницы, ширма (перегородка для зонирования помещения) и т.д. (Рис. 2).

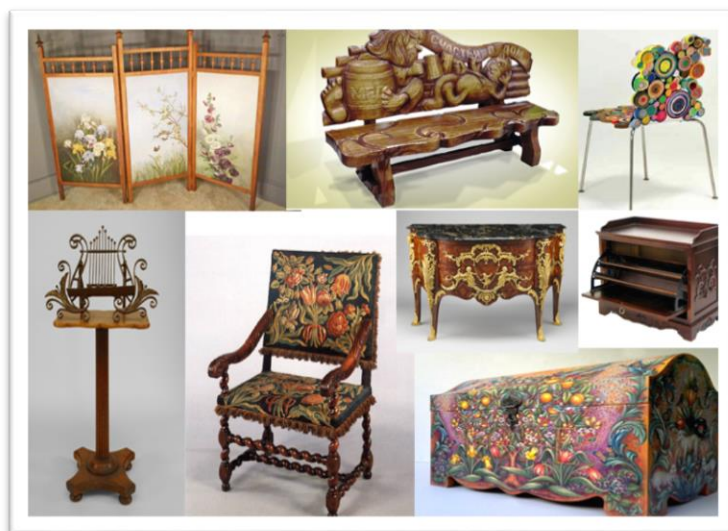


Рис. 2. Мебель как объект декоративно-прикладного искусства

Украшение – то, что используется для украшения кого-либо или чего-либо; то, что используется для придания кому-либо или чему-либо красивого вида. Украшения наряду с декоративно-прикладным искусством можно разделить на ювелирные изделия из драгоценных материалов и бижутерию – искусственные украшения из недорогих материалов, выполненные на художественном уровне и с

большим исполнительским мастерством. Список типов украшений охватывает как ювелирные, так и искусственные изделия. К ним относятся короны, тиары, ожерелья, серьги, амулеты, браслеты, кольца, шпильки, броши, фонарики, цепочки, закладки для галстука, зажимы для шляп, заколки для волос, пряжки для ремней и обуви, браслеты для лодыжек и кольца для пальцев ног и т.д. (Рис. 3).



Рис. 3. Украшение как объект декоративно-прикладного искусства

Панно в некотором смысле стоит называть вариантом картины декоративного назначения. В декоративно-прикладном искусстве панно выступает как самостоятельный декоративный элемент проектирования, либо занимает собой значительную площадь в настенной, потолочной или напольной версии. Однако в большинстве случаев панно классифицируют

всё-таки по материалу, из которого оно проектируется. Существует множество разновидностей, каждый из которых заслуживает рассмотрения: тканевые, деревянные, каменные, графические, керамические, пластиковые, металлические, зеркальные, стеклянные, из нетрадиционных материалов, гипсовые, бумажные и т.п. (Рис. 4).



Рис. 4. Панно как объект декоративно-прикладного искусства

Игрушки в классическом понимании – это наименование различных видов предметов, используемых в игровой реальности. Как изделия декоративно-прикладного искусства игрушки связаны с историко-культурным развитием общества. Фено-

мен игрушки в современной действительности чрезвычайно разнообразна по типам, материалам, по технике изготовления: подушка-игрушка, матрешка, куклы, фигурки людей и животных, домики, марионетки, новогодние игрушки и т.д. (Рис. 5).



Рис. 5. Игрушка как объект декоративно-прикладного искусства

Аксессуары – это дополнительные предметы, сопутствующие чему-либо в искусстве и одежде. Грамотно подобранные декоративные аксессуары не только придают прекрасные гармонирующие цветовые сочетания, фактуру и акцент, но и при правильном подходе могут служить функциональным целям, например, защищать от солнца или носить с собой

предметы первой необходимости. Примеры включают множества различных типов доступных декоративных аксессуаров: солнцезащитные очки, шарфы, ремни, обувь, часы, галстуки и бабочки, перчатки, сумки, головные уборы, воротнички, наплечники, зонты и т.д. (Рис. 6).

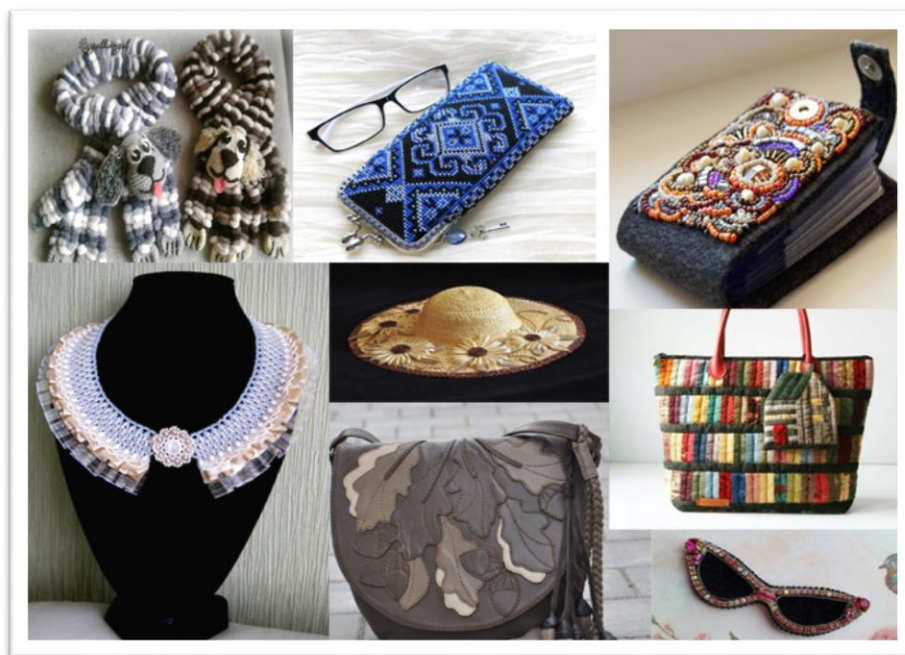


Рис. 6. Аксессуар как объект декоративно-прикладного искусства

Изделия печатного характера характеризуют декоративно-прикладное искусство как сферу рукодельного комплексного процесса, охватывающего весь цикл декоративного оформления и изготовления объектов проектирования, изготовленные, как правило, из визуальных материалов с разной степенью точности обращения к художественным традициям – наборы объёмных элементов, различные виды пуговиц, порванные цепочки, ракушки и плос-

кие камешки с моря, колёсики от часов, плоские серёжки и термонаклейки для одежды, бантики от подарков и упаковки, бумажные салфетки с тиснением в наборах для скрапбукинга, готовые объёмные наклейки, ярлычки, украшения и прочие декоративные элементы. Сюда же относят применение современных технологий печати, интеграцию культуры и дизайна, цифровых и аналоговых технологий. К изделиям печатного характера относят альбомы, ежедневники, открытки, книги, календари и т.д. (Рис. 7).



Рис. 7. Изделие печатного характера как объект декоративно-прикладного искусства

Сувениры как изделия декоративно-прикладного искусства представляют собой памятные материальные объекты природного происхождения, так и «культурные бренды», созданные людьми и хранящиеся как знаки памяти. Подвергаясь новому осмыслению, сувениры востребованы в виде традиционного бытования редких, исчезающих ремесленных технологий и в виде способа проектного решения, диктуемого актуальными тенденциями в

области декоративно-прикладного искусства и современных материалов.

Проектирование сувениров так или иначе связанных с заданной темой, охватывает широкий спектр объектов: кружка, магнит, значок, статуэтка, брелок, камень, ракушка, шкатулка, растение, земля с культурно или религиозно значимых мест, фигурка, кораблик, мыло и т.д. (Рис. 8).



Рис. 8. Сувенир как объект декоративно-прикладного искусства

Текстиль в декоративно-прикладном искусстве, как правило, подразумевает обычно тканые изделия различного назначения, выработанные из волокон и нитей. В настоящее время исторические традиции создания текстильных изделий подвергаясь новому освоению художественных средств и неизменным тяготением к технологическим возможностям текстильных поверхностей приводит к

появлению инноваций в проектировании объектов декоративно-прикладного искусства. Изучение текстильной теории и практики, вобравших в себя исторические, культурно-национальные традиции создает потенциал для декоративных предметов: одеяла, полотенца, кухонные салфетки, коврики, постельное бельё, шторы и пледы и т.д. (Рис. 9).



Рис. 9. Текстиль как объект декоративно-прикладного искусства

В настоящее время следует отметить, что как в научной литературе, так и в декоративно-прикладном искусстве общей классификации декоративных изделий как объектов проектно-исследовательской деятельности не сложилось, но приведенная выше классификация дает возможность более точно определить техники и технологии для каждой из групп декоративных изделий. В то же время, сам процесс проектирования в традиционном контексте декоративно-прикладного искусства также направлен на создание и преобразование различных декоративных объектов через выбор некоторого способа действия в качестве логической основы для решения поставленной художественной задачи. Из этого следует, что декоративные изделия как часть материального мира являются объектами проектирования.

Характерной особенностью проектирования изделий декоративно-прикладного искусства является то, что объекты художественного проектирования должны сочетать в себе две функции: с одной стороны, утилитарность (полезность), интегрированную в конкретную социальную среду и с другой стороны декоративность (красоту), обладающую определённой структурой и формой. При создании таких изделий особые требования предъявляются к объекту в целом и отдельно к его форме:

- оформление и форма объектов декоративного изделия должны соответствовать общей художественной концепции;
- разборчивость формы, пластичность и соответствие проекта декоративного изделия средствам выражения композиции;
- общность практического и художественного содержания в проектируемом объекте декоративно-прикладного искусства;
- технологическая возможность проектировать объект декоративно-прикладного искусства в материале (дерево, керамике, стекле).

Таким образом, на протяжении всего преподавания художественной дисциплины «Декоративно-прикладное искусство» декоративные изделия являлись проектируемыми объектами, предусматривающие привнесение преобразований и дополнений в художественную и пластическую выразительность изделия, его функциональность и практичность, привлекательность внешнего вида, насыщенность цветов и разнообразие орнаментов, композицию изображения темы или идеи. При этом декоративные изделия приобретали новые качества и свойства, которые не противоречили традиционным прототипам, а наоборот, дополняли и обогащали художественным и культурным значением.

Заключение. Представленная классификация декоративных изделий является необходимым фактором в подготовке студентов художественных направлений, поскольку профессиональное становление основывается на анализе традиционных и современных объектов декоративно-прикладного искусства, предполагающий непрерывный поиск новых форм изделий и декоративных элементов.

Художественный образ и форма проекта изделия определяется постоянной связью с материалами,

техниками и технологиями декоративно-прикладного искусства. Поэтому изучение студентами декоративных материалов, техник и технологий, позволяет им мыслить в профессиональных категориях, грамотно проектировать объекты декоративно-прикладного искусства, осваивая методы и приемы поиска образности и правильного выбора проектного решения. Рассмотренная классификация изделий как объектов проектирования задаёт основополагающую концепцию всему процессу проектирования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бардина, Р.А. Изделия народных художественных промыслов и сувениры / Р.А. Бардина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 302 с. – Текст : непосредственный.
2. Белошапкина, Я. Движение искусств и ремесел: от фабричного производства к ручному труду / Я. Белошапкина. – Текст : непосредственный // Искусство. – 2014. – № 1. – С. 28-34.
3. Власова, И.М. Проектная деятельность как специфическая форма творчества в системе художественного образования / И.М. Власова. – Текст : электронный // Цивилизация – культура – образование: из прошлого в будущее : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 30 марта 2009 г. : в 2 ч. / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. А.Ф. Яфальян. – Екатеринбург, 2009. – URL: <http://www.yafalian.ru/materialy-konferentsii-pdf> (дата обращения: 25.12.2024).
4. Декоративные техники и технологии : учеб.-метод. пособие / Н.А. Федоровская, Е.А. Кравцова, М.М. Романов, О.Г. Герасимчук. – Владивосток : Издательство Дальневосточного федерального университета, 2021. – 28 с. – Текст : непосредственный.
5. Жданова, Н.С. Основы дизайна и проектно-графического моделирования : учеб. пособие / Н.С. Жданова. – Москва : Флинта, 2017. – 197 с. – Текст : непосредственный.
6. Зверева, Т.В. Проектно-исследовательская деятельность студентов как средство развития творческих способностей на занятиях декоративно-прикладным искусством / Т.В. Зверева. – Текст : непосредственный // Развитие творческих способностей обучающихся в современном образовательном процессе : материалы междунар. оч.-заоч. науч.-практ. конф. 27 нояб. 2015 г. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2015. – С. 154-157.
7. Зверева, Т.В. Системный подход к решению проблемы активизации проектно-исследовательской деятельности студентов художественных специальностей в процессе обучения декоративно-прикладному искусству / Т.В. Зверева, С.А. Новоселов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 89-95.
8. Ильина, О.В. Проектирование в промышленном дизайне : учеб.-метод. пособие / О.В. Ильина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : СПбГТУРП, 2015. – 21 с. – Текст : непосредственный.
9. Кошаев, В.Б. Декоративно-прикладное искусство: понятия. Этапы развития : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. «Декоративно-прикладное искусство» / В.Б. Кошаев. – Москва : ВЛАДОС, 2010. – 272 с. – Текст : непосредственный.
10. Криво, Т.М. Технология развития художественно-творческого потенциала студентов педвуза посредством проектной деятельности (в сфере декоративно-прикладного искусства) / Т.М. Криво. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 2. – С. 121-125.
11. Львова, И.А. Методика формирования художественно-проектной деятельности специалистов в области дизайн-образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Львова Инна Алексеевна. – Калуга, 2010. – 279 с. – Текст : непосредственный.
12. Мазина, Ю.И. Национальные традиции декоративно-прикладного искусства в современном дизайне : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.04 / Мазина Юлия Ильинична. – Барнаул, 2012. – 211 с. – Текст : непосредственный.
13. Миронова, А.Ф. Экспертиза и атрибуция изделий декоративно-прикладного искусства : учеб. пособие / А.Ф. Миронова. – Москва : ФОРУМ, 2020. – 96 с. – Текст : непосредственный.
14. Молотова, В.Н. Декоративно-прикладное искусство : учеб. пособие / В.Н. Молотова. – Москва : ФОРУМ, 2024. – 288 с. – Текст : непосредственный.
15. Салтыкова, Г.М. Проект. Правило. Парадокс : учеб. пособие / Г.М. Салтыкова. – Москва : ДПК ПРЕСС, 2016. – 175 с. – Текст : непосредственный.
16. Толбузина, Т.В. Непрерывное профессиональное образование в сфере народного декоративно-прикладного искусства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Толбузина Татьяна Викторовна. – Москва, 2007. – 157 с. – Текст : непосредственный.
17. Уварова, А.Ю. Методология применения основ декоративной композиции в системе профессиональной подготовки студентов факультетов изобразительных искусств : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А.Ю. Уварова. – Кишинев, 2005. – 229 с. – Текст : непосредственный.
18. Хворостов, Д.А. Система профессиональной подготовки студентов художественно-графических факультетов к проектной деятельности на базе компьютерных технологий (для направления подготовки «Искусство интерьера» и «Дизайн среды») : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Хворостов Дмитрий Анатольевич. – Орел, 2013. – 389 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Bardina, R.A. (1990), *Handicrafts and souvenirs*, Moscow: Higher School, 302 p. (in Russian)
2. Beloshapkina, Ya. (2014), "The Movement of Arts and Crafts: from Factory production to Manual Labor", *Art.*, no. 1, pp. 28-34. (in Russian)
3. Vlasova, I.M. (2009), "Project activity as a specific form of creativity in the art education system", In Yafalyan, A.F. (ed.), *Civilization – culture – education: from the past to the future: proceedings of the International Scientific and Practical Conference: in 2 parts* [pdf], Yekaterinburg, March 30, 2009, available from: <http://www.yafalian.ru/materialy-konferentsii-pdf> [Accessed 25.12.2024]. (in Russian)
4. Fedorovskaya, N.A., Kravtsova, E.A., Romanov, M.M. and Gerasimchuk, O.G. (2021), *Decorative techniques and technologies: textbook*, Vladivostok: Publishing House of the Far Eastern Federal University, 28 p. (in Russian)
5. Zhdanova, N.S. (2017), *Fundamentals of design and design-graphic modeling: textbook*, Moscow: Flint, 197 p. (in Russian)
6. Zvereva, T.V. (2015), "Design and research activities of students as a means of developing creative abilities in the classroom of decorative and applied arts", *Development of students' creative abilities in the modern educational process: materials of the international full-time scientific and practical conference*, Kurgan: Kurgan Publishing House State University, November 27, 2015, pp. 154-157. (in Russian)
7. Zvereva, T.V. and Novoselov, S.A. (2014), "A systematic approach to solving the problem of activating the design and research activities of art students in the process of teaching decorative and applied arts", *Pedagogical Education in Russia*, no. 12, pp. 89-95. (in Russian)
8. Ilyina, O.V. (2015), *Design in industrial design: textbook*, 2nd ed., revised and additional, St. Petersburg: SPbGTURP, 21 p. (in Russian)
9. Koshayev, V.B. (2010), *Decorative and applied art: concepts. Stages of development: a manual for university students studying special education. "Decorative and applied art"*, Moscow: VLADOS, 272 p. (in Russian)
10. Krivo, T.M. (2012), "Technology for the development of artistic and creative potential of pedagogical university students through project activities (in the field of decorative and applied arts)", *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University.*, no. 2, pp. 121-125. (in Russian)
11. Lvova, I.A. (2010), *Methods of formation of artistic and design activities of specialists in the field of design education*, Ph.D. Thesis (Pedagogy), Branch of the Moscow Institute of Humanities and Economics, Kaluga, Russian Federation. (in Russian)
12. *National traditions of decorative and applied art in modern design*, Ph.D. Thesis (Art History), Altai State University, Barnaul, Russian Federation. (in Russian)
13. Mironova, A.F. (2020), *Expertise and attribution of decorative and applied art products: manual*, Moscow: FORUM, 96 p. (in Russian)
14. Molotova, V.N. (2024), *Decorative and applied art: textbook*, Moscow: FORUM, 288 p. (in Russian)
15. Saltykova, G.M. (2016), *The project. The rule. The paradox: manual*, Moscow: WPK PRESS, 175 p. (in Russian)
16. Tolbuzina, T.V. (2007), *Continuing professional education in the field of folk decorative and applied arts*, Ph.D. Thesis (Pedagogy), Institute of Art Education, Moscow, Russian Federation. (in Russian)
17. Uvarova, A.Yu. (2005), *Methodology of applying the fundamentals of decorative composition in the system of professional training of students of fine arts faculties*, D. Sc. Thesis (Pedagogy), Chisinau., Russian Federation. (in Russian)
18. Hvorostov, D.A. (2013), *The system of professional training of students of art and graphic arts faculties for project activities based on computer technology (for the direction of training "Interior Art" and "Environmental Design")*, D. Sc. Thesis (Pedagogy), Orel State University, Orel, Russian Federation. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Т.В. Зверева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального-технологического образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: vip.zvereva1982@mail.ru.

Е.И. Попова, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры программирования и автоматизации бизнес-процессов, директор института информационных технологий, точных и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: 978073@mail.ru.

А.К. Гаспарян, студентка института информационных технологий, точных и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: kotiy13@yandex.ru.

А.Е. Попова, студентка института культуры и искусства, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия, e-mail: pawpawwa@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

T.V. Zvereva, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Vocational and Technological Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: vip.zvereva1982@mail.ru.

E.I. Popova, Ph. D. in Economics, Associate Professor, Department of Programming and Automation of Business Processes, Director of the Institute of Information Technology, Exact and Natural Sciences, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: 978073@mail.ru.

A.K. Gasparyan, Student, Institute of Information Technologies, Exact and Natural Sciences, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: kotiy13@yandex.ru.

A.E. Popova, Student, Institute of Culture and Art, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, e-mail: pawpawwa@mail.ru.

Яна Эдуардовна Иванова,
Юлия Александровна Семенова
г. Шадринск

Жизнеописания преподавателей вуза – участников Великой Отечественной войны как средство патриотического воспитания студентов при изучении литературы

Статья посвящена актуальной проблеме патриотического воспитания молодежи, для которой характерно смещение ценностной направленности патриотизма. Сделанный закономерный вывод стоит в необходимости поиска новых путей и приемов патриотического воспитания. В статье описаны методические возможности привлечения биографий преподавателей и сотрудников Шадринского государственного педагогического университета, учувствовавших в Великой Отечественной войне, в практику литературного образования высшей школы. Авторы рассматривают два аспекта включения жизнеописаний в анализ художественных произведений о войне: анализ образной системы и изучение хронологии военных событий. На конкретных примерах с привлечением воспоминаний преподавателей и сотрудников провинциального университета раскрываются пути формирования, с одной стороны, знаниевой основы по специфике литературы о войне, с другой стороны, эмоциональной вовлеченности студентов в события одного из самых масштабных исторических событий как основы патриотического воспитания молодежи.

Ключевые слова: литературное образование, высшая школа, патриотическое воспитание, Великая Отечественная война, изучение биографии, ШГПУ.

Источники финансирования: исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2024 году по теме «История повседневности южно-уральского вуза через призму жизнеописаний выдающихся легендарных преподавателей как важнейшее средство патриотического воспитания студентов» (№16-377 от 02.05.2024 г.).

Yana Eduardovna Ivanova,
Julia Alexandrovna Semenova
Shadrinsk

The university teachers' biography who participated in Great Patriotic War as a means of patriotic education of students in studying literature

The article is devoted to the urgent problem of finding new ways and methods of patriotic education. The article describes the methodological possibilities of involving the university teachers' biography who participated in Great Patriotic War in the practice of literary education in higher education. The authors consider two aspects while studying the works about the war: the analysis of the image system and the study of the chronology of military events. On the one hand, the ways of forming a knowledge base on the specifics of literature about the war are revealed using specific examples involving the memoirs of teachers of the provincial university. On the other hand, the emotional involvement of students in the events of one of the largest historical events can serve as the basis for patriotic education of young people.

Keywords: literary education, higher school, patriotic education, Great Patriotic War, the study of biography, Shadrinsk State Pedagogical University.

Acknowledgements: the study was carried out with the financial support of scientific research on the priority areas of activity of South Ural State University of Humanities and Pedagogy and Shadrinsky State Pedagogical University partner universities in 2024 on the topic «The history of everyday life of the South Ural University through the prism of the biographies of outstanding legendary teachers as the most important means of patriotic education of students» (No. 16-377 dated 05/02/2024).

Социально-политическая ситуация в последние годы диктует новые условия реализации программы воспитания в образовательных организациях разного уровня, особенно в части патриотического воспитания. Его приоритетность закреплена в нормативных документах, среди которых можно отметить «Концепцию патриотического воспитания граждан Российской Федерации» [6], «Стратегию развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [15], указы Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [16], «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [17], распоряжение Правительства РФ «Об утверждении основ государственной молодежной политики РФ на период до 2025 года» [9], постановление Правительства РФ «О военно-патриотических

молодежных и детских объединениях» [14] и т.п. С 2021 года в Российской Федерации реализуется федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан РФ», который «направлен на обеспечение функционирования системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации» [13]. Стоит отметить, что зачастую применительно к нравственно-патриотическому воспитанию речь идет о комплексе мероприятий, реализуемых во внеурочной деятельности. Однако Федеральные государственные образовательные стандарты и разработанные на их основе рабочие программы дисциплин также призваны формировать чувство гражданской идентичности, любви к Родине, уважение к её истории, культуре и традициям в рамках учебного предмета. Особую роль здесь отводят, прежде всего, дисциплинам гуманитарного цикла: истории, литературе, русскому языку, которые

напрямую связаны с русской ментальностью и духовными основами российской государственности. Давно в практике школьного и вузовского преподавания закрепились исторические маркеры, на основе которых формируется концепция гражданского, патриотического воспитания. Лидирующие позиции здесь занимает тема Великой Отечественной войны. При изучении и рассмотрении этой темы как в аудиторной, так и внеаудиторной работе за почти 80 лет накоплен огромный опыт, разработаны многочисленные концепции и подходы. Именно эти факторы становятся главной проблемой восприятия событий Великой Отечественной войны. Как показали социологические исследования последних лет, «абсолютное большинство россиян (98%) считают, что в наши дни важно сохранять память о Великой Отечественной войне» [21], «96% российских студентов считают, что подвигами героев Великой Отечественной войны можно гордиться и сегодня» [10]. Но такие высокие показатели вступают в противоречие со знанием компонентом, поскольку «почтительное отношение к подвигу советского народа проявляется на фоне довольно слабых знаний о ее важнейших этапах и героях – организаторов Победы и людях, отдавших жизнь за Родину <...> Для каждого четвертого опрошенного Великая Отечественная война уже в далеком прошлом наряду с Отечественной войной 1812 г., 1-й мировой войной и другими историческими событиями» [10]. Одной из ключевых причин такого дисбаланса называют то, что «уходит живая информация о войне и из семей. Сегодня только одна четверть студентов довольно много знают об участии в войне своих близких из их рассказов, семейных архивов (писем, фото); 38% – что-то об этом слышали, но подробности не знают; другие же еще дальше в этой эстафете поколений. 13% вообще не знают, участвовал ли кто-то из их родственников в войне или нет» [10]. Таким образом проявляет себя центральная проблема формирования патриотического воспитания на событиях Великой Отечественной войны – отсутствие эмоциональной вовлеченности, осознание и ощущение великого события как отражения личной истории.

Оживление истории 1941–1945 гг. возможно только путем привлечения материала близкого для обучающегося, таким материалом становится история малой родины, судьбы Героев Советского Союза. В рамках проектной деятельности привлекаются сведения о родных-участниках Великой Отечественной войны. Эта практика достаточно давно реализуется в школьном и вузовском образовании в рамках внеурочной деятельности, приуроченной к ключевым датам 1941–1945 гг. Но, как уже было сказано выше, постоянная работа с темой Великой Отечественной войны с использованием устоявшихся форм и приемов не приводит к эмоциональной привязке, фундаментальным знаниям ключевых событий войны. И связано это с тем, что в настоящее время формируется новый тип патриотизма в среде молодежи: «Они патриоты, гордятся

тем, что они русские, но при этом они не изоляционисты, не почвенники, они более свободны, открыты. Готовы и за образованием, и за работой ехать в другие страны, а потом возвращаться – или нет, как пойдет. Это новый интересный синтез космополитизма и патриотизма. Раньше был очевидный крен в сторону первого, затем – второго, сейчас выстраивается какой-то новый баланс» [20]. Важным наблюдением в приведенной цитате становится с одной стороны, то, что в настоящее время есть осознание кардинально изменившегося отношения молодежи к патриотизму, а значит, необходимости поиска адекватных для современной молодежи приемов и форм формирования патриотизма, а с другой – непонимание того, что собой представляет этот «какой-то новый баланс». В связи с этим спорно звучат утверждения как о том, что необходимо изобретать инновационные подходы, так и о том, что «современный подход должен базироваться не на изобретении инновационных методов... всего лишь нужно вспомнить методы и приемы предыдущих поколений, адаптировать их к сегодняшним реалиям» [11]. Это не отрицает того факта, что при выстраивании работы по формированию патриотического воспитания нужно придерживаться главного принципа: патриотизм «от любви и уважения к семье, к месту рождения и жительства, общине, соотечественникам и, продолжая развиваться, доходит до государственного патриотизма – любви к государству» [8, С. 65]. Отмеченный принцип ставит перед педагогом главную задачу – привлечение разнопланового регионального материала при изучении темы Великой Отечественной войны в аудиторной работе. Детально данный аспект описан на практике исторического образования, когда речь заходит о литературном образовании, то нравственно-патриотическое воспитание строится преимущественно на региональной литературе о войне [7; 5], реже встречаются разработки, представляющие собой интеграцию жизнеописаний участников войны в программу по литературе. Использование биографий участников Великой Отечественной войны отработано в рамках внеурочной деятельности, но не на аудиторных занятиях по литературе. В необходимости поиска и разработки новых путей формирования патриотического воспитания посредством жизнеописаний участников Великой Отечественной войны в рамках изучения литературы в вузе мы видим актуальность настоящего исследования.

Научная новизна исследования заключается в описании возможностей применения регионального материала, в частности жизнеописаний преподавателей провинциального вуза, при изучении темы «Литература о Великой Отечественной войне» со студентами филологического отделения. В статье предлагается использование уникального материала и приемы работы с ним как средство постижения художественных произведений посредством формирования эмоционального отклика и

оживления истории через призму реальных жизненных историй.

Литература о Великой Отечественной войне согласно рабочей программе по «Истории русской литературы» для студентов, обучающихся по профилям «Русский язык» и «Литература» направления подготовки 44.03.05 педагогическое образование, изучается на 4 курсе в 8 семестре в разделе «Советская литература». Общий объем выделяемых на тему «Литература периода Великой Отечественной войны. Творчество А.Т. Твардовского» – 20 часов, из которых 4 часа лекционные, 6 часов – семинарские, 10 часов – самостоятельная работа по теме [12]. В содержательном плане тема включает в себя изучение жанровой специфики и эволюции темы Великой Отечественной войны в русской литературе XX – начала XXI вв. Стоит сказать, что в рамках вузовской практики происходит углубление уже полученных в школе сведений по литературе о войне. Программа по литературе выстраивается в тесной связи со школьной программой, поскольку речь идет о подготовке будущих учителей словесников. Это, в свою очередь, осложняет задачу освоения темы Великой Отечественной войны в силу того, что многие произведения знакомы обучающимся, почему они предпочитают не перечитывать художественные произведения и пытаются анализировать их по своим воспоминаниям. Поверхностное освоение материала приводит к отсутствию эмоциональной вовлеченности студентов в трагические события нашей страны, что является ключевой проблемой патриотического воспитания при изучении литературы. Кроме того, 6 аудиторных часов на изучение темы приводит к тому, что ряд произведений изучается обзорно. Так, первое семинарское занятие посвящено публицистике и лирике о войне, второе и третье – прозе о войне, в которую входит собственно военная литература, «лейтенантская проза» и литература конца XX – начала XXI вв. Большая часть освоения темы отводится самостоятельной работе, отследить и проверить которую можно только при условии грамотно выстроенной системы контроля. На самостоятельное изучение, помимо чтения текстов художественных произведений, повторения лекционного материала, изучения материала учебников и дополнительных источников, традиционно отводятся заполнение таблицы по эволюции темы Великой Отечественной войны в русской литературе, подготовка докладов по специфике образной системы в собственно военной лирике (1941–1945 гг.) и в лирике о войне (1950–н.в.), дуалистичности изображения мира (реализация концепции «свои-чужие») в публицистике военного времени и т.д. При подготовке к семинарским занятиям студенты готовят ответы на проблемные вопросы, которые позволят им актуализировать знакомый материал, превратить его в нетривиальный.

Как показывает практика преподавания литературы студентам филологического отделения Шадринского государственного педагогического

университета, для них откровением становятся следующие факты, отраженные в художественных произведениях военного и послевоенного времени:

- использование бытующих и сегодня формул в подаче публицистического материала, в котором образ врага всегда обезличен и не привязан к конкретной нации, в то время как образ советского человека и Родины выстраивается через конкретные образы, ассоциативно воспринимаемые через ощущения уюта, тепла и гармонии (русская изба, печь, мать, сад, просторы и т.д.);

- самым страшным врагом становится предатель Родины, народа;

- в нашем культурном сознании явно видно противоречие: памятники в стране стоят солдату и матери, а стихотворения и песни посвящены преимущественно жене.

Такого рода новый материал является свидетельством укрепившихся в сознании стереотипных, «мертвых» представлений о Великой Отечественной войне, которые не дают возможности студентам соотнести события 1941–1945 гг. с современностью, как того требует система образования и воспитания. Именно ломка стереотипов актуализирует литературу о войне, заставляя увидеть в ней судьбы живых людей.

Выявляемые уже не один год пробелы в историческом и литературном образовании выпускников школ привели к необходимости постоянного поиска адекватных приемов работы с произведениями о войне, которые требуют ежегодного обновления.

В преддверии 2025 года, объявленного Президентом РФ В.В. Путиным Годом 80-летия Победы в Великой Отечественной войне, а также Годом мира и единства в борьбе с нацизмом, имеет смысл внести новые приемы в изучение темы Великой Отечественной войны в рамках аудиторной работы со студентами филологического отделения Шадринского педуниверситета с учетом привлечения регионального компонента. Однако авторы статьи в процессе работы с обозначенной темой пришли к выводу о необходимости ограничения регионального материала в силу его обширности и специфики литературного образования. В университете в последнее десятилетие XXI века накоплен немалый материал по преподавателям и студентам, участвовавшим на полях Великой Отечественной войны. Так, в 2021 году вышел биографический справочник «Преподаватели и студенты Шадринского университета – участники Великой Отечественной войны и труженики тыла» [2], в 2022 – «Студенты Шадринского института на фронтах Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.» [18], в 2024 – монография С.Б. Борисова «Выдающиеся и легендарные преподаватели и сотрудники Шадринского университета» [1]. В этих источниках собран уникальный материал (данные государственного и вузовского архивов, воспоминания, дневниковые записи, официальные указы, материалы газет разных лет и т.д.), который даст возможность

«оживить» и проиллюстрировать истории героев художественных произведений со схожей судьбой.

Жизнеописания участников Великой Отечественной войны, которые связали свою судьбу с Шадринским университетом, можно привлекать на занятиях по изучению литературы о войне в нескольких аспектах:

1. *Изучение образной системы литературы о войне*: мать, молодые люди на войне, солдат, военнопленный. Например, *образ матери* можно рассматривать при привлечении реальных историй матерей будущих преподавателей Шадринского вуза в процессе работы с произведениями В. Закругкина «Мать человеческая», Ю. Друниной «Зинка», Е. Ильиной «Четвертая высота», С. Алексиевич «У войны не женское лицо», В. Шаповалова «Руки матери», А. Твардовского «Василий Тёркин» и др. Ключевые характеристики образа (трагическая судьба, мотив утраты, ожидания) можно дополнить живыми воспоминаниями о матерях: Башкатовой Евдокии Ивановне, которая смогла удержать свою 17-летнюю дочь от ухода на фронт только на год с небольшим, а после вынуждена отпустить будущего сотрудника педагогического вуза санитаркой на передовую («Евдокия Ивановна, не плачьте, её не удержать, я откладывал её заявление, а она снова приходит...»); Елисейевой (нет точных данных о имени и отчестве матери), которой пришлось наблюдать за тем, как умирает её дочь, согласиться на медицинский эксперимент, а потом плакать от счастья от того, что почти объявленная мертвой дочь ожила («Как потом рассказывала мама, у неё спросили разрешение опробовать на мне новый метод лечения. Она согласилась, ведь в мое воскрешение уже никто не верил, а так появился маленький шанс»); Гинзбург (нет точных данных о имени и отчестве матери), всю жизнь проведшую в ожидании и так и не узнавшей, что её старший сын погиб, поскольку дочь, получившая похоронку как военный цензор, приняла решение не сообщать эту новость семье.

История Шадринского педагогического университета хранит и жизнеописания *молодежи на войне* – тех, чей выпускной пришелся на 21 июня 1941 года, а завершился объявлением войны. Судьбы Рымкевича Андрея Павловича, Башкатовой Валентины Александровны можно рассматривать в контексте изучения произведений Н. Кравцовой «Ночные ведьмы», Б. Балтера «До свиданья, мальчики!». Кроме того, жизнеописания А.П. Рымкевича и В.А. Башкатовой можно соотносить и биографиями авторов – «Поколения 24-го», ушедших на войну со школьной скамьи: Виктора Астафьева, Юрия Бондарева, Бориса Васильева, Василя Быкова, Булата Окуджавы, Юлии Друниной. Но только выпускниками школ 1941 года образ молодежи на войне не исчерпывается. Есть ещё и те, кто только начал обучение в училище и попал в исторический водоворот, например, Евгения Львовна Гинзбург, Нина Васильевна Елисейева, Ефим Львович Талалай, Константин Георгиевич Лобжанидзе.

Эти истории обладают большим воспитательным потенциалом, поскольку рассказывают истории людей, с одной стороны, близких по возрасту студентам, с другой, тех, кто ходил по тем же коридорам, учился в тех же аудиториях. На наш взгляд, привлечение воспоминаний даст возможность обучающимся, с одной стороны, расширить свои базовые представления о человеке на войне, с другой, сформировать представления о специфике стиля и отражения событий войны участниками. Это связано с тем, что в современной практике существует тенденция выводить на первый план именно концепт трагизма. Его, безусловно, нельзя отрицать, но и акцентировать внимание молодежи только на мрачной составляющей военного времени, значит, противоречить воспитательной концепции. Задача литературного образования на примерах героев художественных произведений показать, как можно справляться с жизненными трудностями, находить счастье в сложные периоды. Поэтому важно показать оптимизм, который сохранял человек на войне, примером чему являются воспоминания Е. Гинзбург: «Конечно, были и счастливые дни в годы войны. Буйная радость овладела нами, когда была прорвана блокада Ленинграда, когда началось наступление наших войск на Ленинградском фронте, когда мы узнали об окончании войны. Особенно мне запомнился 1944 год – в этом году ко мне пришла любовь...».

Образ молодежи на войне помогает раскрыть актуальную и пока ещё популярную в школьной практике тему *женщины на войне*, которая применительно к литературе рассматривается на примере произведений С. Алексиевич «У войны не женское лицо», Б. Васильева «А зори здесь тихие», Ю. Бондарева «Горячий снег», К. Симонова «Живые и мертвые» и др. Истории медсестер В.А. Башкатовой и Н.В. Елисейевой помогут с новой стороны взглянуть на тяжелую долю девочек, которые в 17 лет столкнулись со смертью. По воспоминаниям В. А. Башкатовой: «Мне было тогда 17 лет. В госпитале я впервые увидела жуткое лицо войны, боль, страдание и смерть сильных, молодых мужчин. Особенно трудными были новые партии раненых. Снимая бинты гнойных повязок, сделанных наспех, иногда с ужасом обнаруживали червей. В перевязочной раненых усаживали по 10–12 человек, а медсестры шли одна за другой: одна снимает грязные бинты, другая обрабатывает раны и накладывает салфетки с лекарством, следующая бинтует...». Не менее страшные картины рисует и Н.В. Елисейева: «Мы работали под городом Лугой. Фашисты разбомбили ближайшую от нас деревню, в которой не было ни воинских подразделений, ни даже взрослого населения, оставались одни дети. Дети не укрывались от бомбежек, а выбегали и метались по улицам поселка. Фашисты на бегущем полёте расстреливали их. Последовало распоряжение эвакуировать раненых детей в Ленинград. Мне как медику поручили возглавить небольшой отряд

из 80 наиболее сильных и молодых женщин и обязали вынести всех детей на руках. Мы шли лосиными тропами, по бездорожью, так как все дороги уже контролировались немецкими мотоциклистами. Только через 12 часов изнурительного перехода с детьми на руках мы вышли к своим и сдали детей. По дороге меня ранило осколком фугасной бомбы в ногу. Ранение оказалось нетяжелым, и я с трудом, но могла идти». Истории будущих сотрудников педагогического вуза отлично соотносятся с судьбой Ю. Друниной, которая писала «Тяжеленный попался малый, / Сил тащить его больше нет... / Санитарочке той усталой / Восемнадцать сравнялось лет. / Отлежисься, обдует ветром. / Станет легче дышать чуть-чуть. / Сантиметр за сантиметром / Ты продолжишь свой крестный путь. / Между жизнью и смертью грани – / До чего же хрупки они... / Так приди же, солдат, в сознание, / На сестренку хоть раз взгляни! [5].

Есть и те герои, которые не вернулись из боя, как Степан Иванович Тарабукин. 20-летний мальчишка, командир, будучи раненым, не покинул поля, оставшись со своими солдатами.

Самый популярный в литературе о войне образ – **образ солдата**, защитника Родины. Его можно рассматривать на всех произведениях, посвященных теме Великой Отечественной войны. Иллюстрацией к этому образу могут стать биографии первого ректора Шадринского вуза Павла Александровича Малкова, который 23 июня 1941 года получил повестку, «срочно собрал на митинг студентов и преподавателей и объявил, что я, как директор института, первый из коллектива с гордостью иду на нашу священную войну. Через час, с вещевым мешком за плечами, я был на вокзале, чтобы отправиться в распоряжение Уральского военного округа». П. А. Малков – участник боев за освобождение Белоруссии на главном направлении действия советских войск 1-го Белорусского фронта. Преподаватель истории Петр Павлович Таланов с первых дней был призван в ряды Красной армии, прошел всю войну в стрелковых батальонах, дивизиях, воевал на стратегическом 3-ем Белорусском фронте. Был призван в ряды Советской армии еще до начала войны Дмитрий Антонович Панов, который был отправлен в первые же дни блокады Ленинграда на оборону города в качестве командира артиллерийской батареи, участвовал в боях за г. Тарту, Ригу, Кёнигсберг, Данциг, Варшаву и Берлин. К сожалению, именно этот образ тяжелее всего детализировать, поскольку участники боевых действий не любили говорить о войне, живописать трудности того времени. Информация о них сохранилась во многом благодаря официальным документам и архивным данным. Но именно это обстоятельство поможет педагогу обозначить специфику отражения темы Великой Отечественной войны в военной прозе, «лейтенантской» прозе и особенно в произведениях о войне конца XX – начала XXI века, когда увлечение детализацией

трагизма и предельная натуралистичность изображения человека на войне привели к смещению ценностных ориентиров и сформировали искаженное представление о «жизненной правде».

Сложной до сих пор темой при освещении событий Великой Отечественной войны остается тема **военнопленных**. Их образ долгое время был коннотационно негативным и связан с мотивом предательства Родины. История сохранила и факт того, что по возвращению на Родину они снова отправлялись в концлагеря. Однако в литературе уже во время войны предпринимались попытки гуманистического подхода к осмыслению этого образа. Проблематику произведений, раскрывших образ советского военнопленного (С.Н. Голубова «Когда крепости не сдаются», М.А. Шолохова «Судьба человека», К.Д. Воробьева «Это мы, Господи!», С.П. Злобина «Пропавшие без вести» и др.), можно рассмотреть на примере биографии выдающегося ученого, преподавателя Шадринского вуза – Ефима Львовича Талала. Он ушел добровольцем на фронт, в августе 1942 г. он, раненный в обе ноги, попал в плен. Будучи евреем, выдавал себя за татарина, чтобы не быть убитым. По сохранившимся воспоминаниям Е.Л. Талала, после освобождения в 1944 году он принял идеологическое решение вернуться на Родину, патриотом которой остался до конца своих дней. Биография Е.Л. Талала дает отличную возможность показать, как можно сохранять любовь к Отечеству даже тогда, когда на государственном уровне тебя подвергают наказанию и лишениям. По возвращению на Родину он до смерти И.В. Сталина в 1953 г. будет находиться в трудовом лагере. Вплоть до 70-х гг. XX в. он не будет признан участником Великой Отечественной войны, 9 Мая его не будут поздравлять. Это будет личной трагедией, но никогда не приведет к разочарованию в своей стране. Статус участника и ветерана войны он получит незадолго до смерти.

Привлечение жизнеописаний преподавателей и сотрудников ШГПУ для детализации и оживления системы образов в произведениях о войне позволяют на частных примерах закрепить специфику литературы о Великой Отечественной войне и на примерах из жизни реальных людей, имеющих непосредственное отношение к месту обучения студентов, сформировать эмоциональный отклик к знаковому для страны событию.

2. **Изучение хроники событий Великой Отечественной войны**, отраженные в литературе. Занятия, построенные в рамках такого подхода, представляют собой интеграцию литературы и истории, которая помогает закрепить представление о литературе как процессе, обусловленном реальными историческими фактами. Подобного типа занятия сложны в воплощении, поскольку педагогу грамотно вписать исторический материал в анализ произведений художественной литературы. В этом плане хронике событий Великой Отечественной войны с привлечением

биографий преподавателей и сотрудников Шадринского вуза при изучении литературы о войне можно представить следующим образом:

– Начало войны (22 июня 1941 г.). Изучение произведений о первых днях войны (Б.Л. Васильев «В списках не значился», «Здесь была война», К.М. Симонов «Живые и мертвые», М.А. Шолохов «Судьба человека» и др.) можно дополнить воспоминаниями В.А. Башкатовой, Н.В. Елисеевой, Л.И. Вдовенко, П.А. Малкова. Например, как вспоминала Н.В. Елисеева: «С первых дней войны, особенно июль-август 1941 года, вместе со студентами ЛГПИ я работала на строительстве Лужской и Кингисеппской оборонительных линий. Днём и ночью, в дождь и непогоду, под бомбами и снарядами врага, возводили мы вокруг Ленинграда оборонительные сооружения: рыли противотанковые рвы, окопы, делали лесные завалы, проволочные заграждения». Работали по 12–14 часов в сутки, нередко под дождем, в насквозь промокшей одежде и по колено в воде. Вскоре немцы заняли все близлежащие населенные пункты». Студентам можно показать и сохранившееся письмо П.А. Малкова о начале Великой Отечественной войны.

– Блокада Ленинграда (1941–1944 гг.). Произведения Ю. Германа «Вот как это было», Э. Фояковой «Хлеб той зимы», М. Сухачева «Дети блокады», С. Арсеньева «Ленка-Пенка» можно дополнить воспоминаниями Н.В. Елисеевой («Никакого пайка мне не полагалось, только карточки, по которым положено 125 граммов хлеба. На улице мороз 37 градусов. Мы жили, не снимая верхней одежды. Тело покрыто коркой, так как про мытьё и нечего было и думать: нет воды, дров. Чтобы не тратить силы на дорогу домой, жили в казарме при госпитале» [19]) и Е.Л. Гинзбург («Первые фугасные и зажигательные бомбы обрушились на нас 8 сентября. Прекратилось движение транспорта, подача воды и электроэнергия... Началась тяжёлая блокадная зима...»).

– Московская битва (1941–1942 гг.), описанная в произведениях А. Бека «Волокломаское шоссе», К. Воробьева «Убиты под Москвой», И. Эренбурга «Летописи мужества», может быть рассмотрена через привлечение биографии П.П. Таланова, отправленного 7 ноября 1941 года в составе 64-й морской стрелковой бригады под Москву.

– Сталинградская битва (1942–1943 гг.). Биография С.И. Тарабукина, который был ранен в битве за Сталинград, Указом Президиума Верховного Совета СССР от 22 декабря 1942 г. был награжден медалью «За оборону Сталинграда», является отличной иллюстрацией к произведениям В. Некрасова «В окопах Сталинграда», Ю. Бондарева «Горячий снег», К. Симонова «Дни и ночи» и др. Детальные описания битвы под Сталинградом оставил преподаватель ШГПУ Александр Федорович Семенов, который в 1942 году в составе дивизии пешком шел к Сталинграду: «По дорогам стояли заградительные

отряды. Вдали, высоко в небе показались языки огня и дыма. Этот горели нефтебаки. Чем ближе мы подходили к Сталинграду, тем яснее слышали артиллерийскую канонаду. Подойдя к берегу Волги, мы увидели, что многие верхушки деревьев сорваны артогнём. На них было страшно смотреть. Исковерканные, израненные деревья чудом держались на земле» [3, С. 78].

– Курская битва (1943 г.) отражена в произведениях А. Ананьева «Танки идут ромбом», В. Кондратенко «Курская дуга», Б. Полевого «Повесть о настоящем человеке», и др.

– Белорусская операция (1944 г.) представлена в основном в исторической документальной прозе, из произведений художественной литературы можно отметить только сборник рассказов Н. Берга «10 ударов 1944 года». Тем значимее становятся факты биографии преподавателей и сотрудников Шадринского педагогического университета, участников Белорусского фронта – П.А. Малкова, Т.Ф. Соболева, Е.Л. Гинзбург, П.П. Таланова, которые помогут в сознании студентов закрепить историческое событие посредством картин из воспоминаний, ощутить эмоции живых людей в преддверии окончания войны. Биографии преподавателей и сотрудников ШГПУ в этом плане помогают представить Великую Отечественную войну через призму человеческой судьбы не только тех событий, которые интересны писателям в силу отражения драматизма и трагизма, но и тех событий, которые в силу ряда причин оказались на периферии писательских предпочтений.

– Берлинская операция (1945 г.) – событие, завершившее Великую Отечественную войну, так же, как и белорусская операция, представлена в публицистике и исторической документальной прозе. Фактически обсуждение со студентами отсутствия художественных произведений, посвященных непосредственно взятию Берлина, помогает закрепить те аспекты литературного образования, которые будут подняты при обсуждении Белорусской операции. В качестве персонифицирования Берлинской операции можно привлечь материал биографий Д.А. Панова – непосредственного участника битвы за Берлин и Е.Л. Гинзбург, которая встретила победу в пригороде Берлина Потсдаме.

Акцентирование внимания на хронологии событий через призму иллюстрирования художественных произведений фактами жизнеописаний преподавателей и сотрудников вуза позволит студентам соотнести историю своего региона с историей страны, представить события Великой Отечественной войны в их хронологии и оживить эти события путем привлечения к анализу текстов художественной литературы биографий реальных людей – соотечественников обучающихся.

Таким образом, привлечение жизнеописаний преподавателей и сотрудников Шадринского педагогического университета к изучению темы Великой Отечественной войны на занятиях по советской

литературе в вузе позволит педагогу углубить зна- ниевый компонент литературного образования (про- иллюстрировать специфику отражения темы войны, создания образной системы); закрепить сведения по истории родного государства (выстроить хроноло- гию событий 1941–1945 гг, связав её с живыми кар- тинами драматических событий); способствовать формированию не только интереса к истории страны, региона, города, вуза, но и глубинной эмо- циональной привязанности обучающихся к жизнен- ным историям людей, связавших свою жизнь с тем же вузом, в котором обучаются студенты. Предло- женный в работе подход к освоению литературы войне через призму биографий преподавателей

ШГПУ может способствовать патриотическому вос- питанию молодежи в рамках аудиторной работы. Формирование патриотического воспитания по- средством жизнеописаний сотрудников частной корпорации, в данном случае педагогического вуза, перспективно, поскольку, с одной стороны, продол- жает развивать накопленный многолетней практи- кой опыт очеловечивания истории, с другой, пред- ставляет актуализацию приемов формирования пат- риотического воспитания. Описанный подход может стать основой для поиска нового материала для изу- чения других литературных тема, разработки автор- ских методик схожего плана при изучении других дисциплин гуманитарного цикла.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Борисов, С.Б. Выдающиеся и легендарные преподаватели и сотрудники Шадринского университета : моногра- фия / С.Б. Борисов. – Шадринск : ШГПУ, 2024. – 124 с. – Текст : непосредственный.
2. Борисов, С.Б. Преподаватели и студенты Шадринского университета – участники Великой Отечественной войны и труженики тыла : биограф. справ. / С.Б. Борисов. – Шадринск : ШГПУ, 2021. – 120 с. – Текст : непосредственный.
3. Борисов, С.Б. Сталинградская битва глазами её участника, шадринского краеведа А.Ф. Семёнова / С.Б. Борисов. – Текст : непосредственный // Ради жизни на земле: 75-летие ПОБЕДЫ советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. : материалы междунар. науч.-практ. конф. / ред. кол. Н.Ф. Чипинова [и др.]. – Шадринск : ШГПУ, 2020. – С. 76–80.
4. Гусева, Н.В. Современный марийский рассказ о Великой Отечественной войне: проблематика и поэтика / Н.В. Гусева. – Текст : электронный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – №10-3 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-mariyskiy-rasskaz-o-velikoy-otechestvennoy-voyne-problematika-i-poetika> (дата обращения: 20.10.2024).
5. Друнина, Ю. Санитарочка / Ю. Друнина. – Текст : электронный // Это привал : стихи разных авторов о войне. – 28 авг. 2020. – URL: <https://this-camp.blogspot.com/2020/08/drunina-sanitarochka.html> (дата обращения: 26.10.2024).
6. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации : одобрена на заседании Правительств. комиссии по социал. вопросам военнослужащих, граждан, уволен. с воен. службы, и членов их семей от 21 мая 2003 года протокол №2(12)-П4. – Текст : электронный // Гарант.ру : информ.-правовой портал. – URL: <https://base.garant.ru/6148105/> (дата обращения: 18.10.2024).
7. Курбанова, З.Г. Тема героизма и интернационализма на уроках Дагестанской литературы (на материале очерков Эффенди Капиева «Наш Магомед», «Дочь войны» из «фронтовых записок») / З.Г. Курбанова. – Текст : электронный // МНКО. – 2018. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tema-geroizma-i-internatsionalizma-na-urokah-dagestanskoj-literatury-na-materiale-ocherkov-effendi-kapieva-nash-magomed-doch-voyny-iz> (дата обращения: 20.11.2024).
8. Нестерович, И.Л. О патриотическом воспитании юношества в современных условиях / И.Л. Нестерович. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. – 2013. – № 6. – С. 65–69.
9. Об утверждении основ государственной молодежной политики РФ на период до 2025 года : распоряжение Пра- вительства России от 29 нояб. 2014 г. №2403-р. – Текст : электронный // Гарант.ру : информ.-правовой портал. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70713498/> (дата обращения: 18.10.2024).
10. Отношение современной российской молодежи к подвигу советского народа в Великой Отечественной войне: социолог. исследование. – Текст : электронный // СЕТ. АНО Центр Образовательных Технологий. – 2013-2016. – URL: <https://iedtech.ru/resources/inquiries/great-patriotic-war-youth-survey/> (дата обращения: 18.10.2024).
11. Пушкина, М. Современные проблемы патриотического воспитания / М. Пушкина. – Текст : электронный // Мос- ковское областное отделение Коммунистической партии Российской Федерации : офиц. сайт. – 18 авг. 2020. – URL: <https://mkkprf.ru/20457-sovremennye-problemy-patrioticheskogo-vospitaniya.html> (дата обращения: 22.10.2024).
12. Рабочая программа дисциплины Б1.О.01.01 История (история России, Всеобщая история) : рассмотрена на засе- дании каф. истории и права от 24 марта 2022 № 8 / сост.: В.Н. Дежнев. – Текст : электронный // Шадринский государ- ственный педагогический университет : офиц. сайт. – URL: [https://shgpi.edu.ru/files/obr_standart/edu_programms/2022/44.03.05_pedagogicheskoe_obrazovanie_\(s_dvumya_profilyami_podgotovki\)_\(profil_russkii_yazik,_profil_literatura\)/applications/tpd.pdf](https://shgpi.edu.ru/files/obr_standart/edu_programms/2022/44.03.05_pedagogicheskoe_obrazovanie_(s_dvumya_profilyami_podgotovki)_(profil_russkii_yazik,_profil_literatura)/applications/tpd.pdf) (дата обращения: 20.10.2024).
13. Российская Федерация. Министерство просвещения. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». – Текст : электронный // Минпросвещения : офиц. сайт. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> (дата обращения: 19.10.2024). – Посл. обновление: 12.02.2024.
14. Российская Федерация. Правительство. Положение о военно-патриотических молодежных и детских объедине- ниях : утв. постановлением Правительства РФ от 24 июля 2000 г. № 551. – Текст : электронный // Система ГАРАНТ : сайт. – URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/182358/paragraph/36:0> (дата обращения: 17.10.2024).

15. Российская Федерация. Правительство. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : утв. распоряжением от 29 мая 2015 года №996-р. – URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 18.10.2024). – Текст : электронный.
16. Российская Федерация. Президент (2018 – ; В. В. Путин). О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года : указ от 21 июля 2020 г. № 474. – Текст : электронный // Российская газета : интернет-портал. – 1998-2024. – URL: <https://rg.ru/documents/2020/07/22/ukaz-dok.html> (дата обращения: 19.10.2024).
17. Российская Федерация. Президент (2018 – ; В. В. Путин). О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации : указ от 2 июля 2021 г. № 400. – Текст : электронный // // Гарант.ру : информ.-правовой портал. – URL: <https://base.garant.ru/401425792/> (дата обращения: 19.10.2024).
18. Студенты Шадринского института на фронтах Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. : биограф. справ. / сост. А.А. Рязанов, В.В. Морковкин. – Шадринск : ШГПИУ, 2022. – 194 с. – Текст : непосредственный.
19. Судьба даровала ей две жизни... / записала С. Емельянова. – Текст : непосредственный // Исеть. – 2004. – 21 янв. – С. 3.
20. Федотов, В. В России выросло «тепличное» поколение молодых патриотов : интервью / В. Федотов. – Текст : электронный // ВЦИОМ : сайт. – 07.09.2020. – URL: <https://wciom.ru/sobytie/v-rossii-vyroslo-teplichnoe-pokolenie-molodykh-patriotov> (дата обращения: 20.10.2024).
21. Чтобы помнили!. – Текст : электронный // ВЦИОМ Новости : сайт. – 19.04.2023. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/chtoby-pomnili> (дата обращения: 20.10.2024).

REFERENCES

1. Borisov, S.B. (2024), *Outstanding and legendary teachers and staff of Shadrinsk University: monograph*, Shadrinsk: SHSPU, 124 p. (in Russian)
2. Borisov, S.B. (2021), *Teachers and students of Shadrinsk University – participants of the Great Patriotic War and back workers: a biography reference*, Shadrinsk: SHSPU, 120 p. (in Russian)
3. Borisov, S.B. (2020), “The Battle of Stalingrad through the eyes of its participant, Shadrinsk local historian A.F. Semenov”, In Chipinova, N.F. et al. (ed.), *For the Sake of life on Earth: the 75th Anniversary of the VICTORY of the Soviet people in the Great Patriotic War 1941-1945: proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, Shadrinsk: SHSPU, pp. 76–80. (in Russian)
4. Guseva, N.V. (2017), “The modern Mari story of the Great Patriotic War: problems and poetics”, *Philological Sciences. Questions of Theory and Practice* [online], no. 10-3, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-mariyskiy-rasskaz-o-velikoy-otechestvennoy-voynye-problematika-i-poetika> [Accessed 20.10.2024]. (in Russian)
5. Drunina, Yu. (2020), “Sanitarochka”, *This is a halt: poems by different authors about the war* [online], available at: <https://this-camp.blogspot.com/2020/08/drunina-sanitarochka.html> [Accessed 20.10.2024]. (in Russian)
6. *The concept of patriotic education of citizens of the Russian Federation: approved at a government Commission on social issues of military personnel, citizens, dismissed from the military services, and their family members*, Record No. 2, (12)-P4 (dated May 21, 2003), Concept of the Russian Federation, available at: <https://base.garant.ru/6148105/> [Accessed 20.10.2024]. (in Russian)
7. Kurbanova, Z.G. (2018), “The theme of heroism and internationalism in the lessons of Dagestan literature (based on essays by Effendi Kapiev “Our Magomed”, “Daughter of War” from “front notes””, *MNCO* [online], no. 2, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tema-geroizma-i-internatsionalizma-na-urokah-dagestanskoy-literaturnykh-materialov-ocherkov-effendi-kapieva-nash-magomed-doch-voyny-iz> [Accessed 20.11.2024]. (in Russian)
8. Nesterovich, I.L. (2013), “On patriotic education of youth in modern conditions”, *Education of Schoolchildren*, no. 6, pp. 65–69. (in Russian)
9. *On the approval of the foundations of the state youth policy of the Russian Federation for the period up to 2025* (dated November 29, 2014 No. 2403-r), Decree of the Government of the Russian Federation, available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70713498/> [Accessed 18.10.2024]. (in Russian)
10. CET. Center for Educational Technologies (2013-2016), “The attitude of modern Russian youth to the feat of the Soviet people in the Great Patriotic War: a sociologist. research” [online], available at: <https://iedtech.ru/resources/inquiries/great-patriotic-war-youth-survey/> [Accessed 18.10.2024]. (in Russian)
11. Pushkina, M. (Aug 18, 2020), “Modern problems of patriotic education”, *Moscow Regional Branch of the Communist Party of the Russian Federation: official website* [online], available at: <https://mkkprf.ru/20457-sovremennye-problemy-patrioticheskogo-vospitaniya.html> [Accessed 22.10.2024]. (in Russian)
12. Dezhnev V.N. (ed.) (2022), Work program of the discipline B1.O.01.01 History (history of Russia, Universal history): reviewed at the meeting of the Department of History and Law No. 8 dated March 24, 2022, *Shadrinsk State Pedagogical University: official website* [pdf], available at: [https://shgpi.edu.ru/files/obr_standart/edu_programms/2022/44.03.05_pedagogicheskoe_obrazovanie_\(s_dvumya_profilyami_podgotovki\)_\(profil_russkii_yazik,_profil_literatura_/applications/rpd.pdf](https://shgpi.edu.ru/files/obr_standart/edu_programms/2022/44.03.05_pedagogicheskoe_obrazovanie_(s_dvumya_profilyami_podgotovki)_(profil_russkii_yazik,_profil_literatura_/applications/rpd.pdf) [Accessed 20.10.2024]. (in Russian)
13. *Federal project “Patriotic education of citizens of the Russian Federation”* (post update: 02/12/2024), Ministry of Education of the Russian Federation, available at: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> [Accessed 19.10.2024]. (in Russian)

14. *Regulations on Military-patriotic Youth and Children's Associations* (approved on July 24, 2000 No. 551), Regulations of the Government of the Russian Federation, available at: <https://ivo.garant.ru/#/document/182358/paragraph/36:0> [Accessed 17.10.2024]. (in Russian)
15. *Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025* (approved on May 29, 2015 No. 996-r), Decree of the Government of the Russian Federation, available at: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHIBitwN4gB.pdf> [Accessed 18.10.2024]. (in Russian)
16. *On the National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030* (dated July 21, 2020 No. 474), Decree of the President of the Russian Federation, available at: <https://rg.ru/documents/2020/07/22/ukaz-dok.html> [Accessed 19.10.2024]. (in Russian)
17. On the National Security Strategy of the Russian Federation (dated July 2, 2021 No. 400), Decree of the President of the Russian Federation, available at: <https://base.garant.ru/401425792/> [Accessed 19.10.2024]. (in Russian)
18. Ryazanov, A.A. and Morkovkin, V.V. (eds.) (2022), *Students of Shadrinsk Institute on the fronts of the Great Patriotic War 1941-1945: biography reference*, Shadrinsk: SHSPU, 194 p. (in Russian)
19. Yemelyanova, S. (wrote down, specify the role instead of the verb) (2004), "Fate granted her two lives...", *Iset, January 21*, pp. 3. (in Russian)
20. Fedotov, V. (2020), "A greenhouse generation of young patriots has grown up in Russia: an interview", *VTSIOM: website* [online], available at: <https://wciom.ru/sobytie/v-rossii-vyroslo-teplicnoe-pokolenie-molodykh-patriotov> [Accessed 20.10.2024]. (in Russian)
21. *VTSIOM News: website* (2023), "To be remembered!" [online], available at: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskiy-obzor/chtoby-pomnili> [Accessed 20.10.2024]. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Я.Э. Иванова, студентка 3 курса гуманитарного института, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Русский язык и литература» ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: ai4466428@gmail.com, ORCID: 0009-0008-3586-194X.

Ю.А. Семенова, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой филологии и социогуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: 5ok@bk.ru, ORCID: 0000-0003-2497-6254.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Ya.E. Ivanova, 3rd year Student, Humanities Institute, field of training "Pedagogical Education", profile "Russian Language and Literature", Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: ai4466428@gmail.com, ORCID: 0009-0008-3586-194X.

Ju.A. Semenova, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor, Department Chair, Department of Philology and Socio-Humanitarian Disciplines, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: 5ok@bk.ru, ORCID: 0000-0003-2497-6254.

УДК 159.9

DOI: 10.52772/25420291_2024_4_111

**Александр Анатольевич Карпов,
Михаил Валерьевич Башкин,
Сергей Олегович Присяжнюк**
г. Ярославль

**Постановка проблемы исследования «антирефлексии»
в управленческой и педагогической деятельности**

В статье представлены материалы, направленные на раскрытие специфики средств «антирефлексивной» направленности в профессиональной деятельности. Представлены данные исследования рефлексивных и «антирефлексивных» детерминант в управленческой деятельности, в том числе, в рамках ее профессиогеनेза и выделения конкретных этапов профессионализации на основе отдельных стажных групп. Отмечены данные о формировании ряда феноменов (эффектов) в деятельности управленческого типа: феномена редукции рефлексивности и феномена «антирефлексивного» пика. Показано, что педагогическая деятельность и деятельность управленческого типа обладают рядом релевантных характеристик, часть из которых может выступить в качестве методологической и методической основы исследования этих же вопросов на материале педагогической деятельности. На этой основе сформулированы положения, отражающие предпосылки реализации эмпирико-экспериментальных процедур, направленных на изучение педагогической «антирефлексии» в его профессиогенетических, деятельностных, феноменологических, стилевых и методических аспектах.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, управленческая деятельность, «антирефлексия», ингибция, профессиогеenez, рефлексия, метакогнитивные процессы, профессионально важные качества (ПВК).

Источники финансирования: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-78-10047, <https://rscf.ru/project/24-78-10047>.

**Alexander Anatolyevich Karpov,
Mikhail Valeryevich Bashkin,
Sergey Olegovich Prisyazhnyuk
Yaroslavl**

The research problem of “anti-reflection” in management and pedagogical activity.

The article presents materials aimed at revealing the specifics of the “anti-reflexive” means in professional activity. The data on the study of reflexive and “anti-reflexive” determinants in management activity, including within the framework of its professionogenesis and the revealing of specific stages of professionalization based on individual internship groups, are presented. The data on the formation of a number of phenomena (effects) in management activity are noted: the phenomenon of reduction of reflexivity and the phenomenon of “anti-reflexive” peak. It is shown that pedagogical activity and management activity have a number of relevant characteristics, some of which can act as a methodological basis for the study of the same issues based on the material of pedagogical activity. On this basis, the provisions reflecting the prerequisites for the implementation of empirical and experimental procedures aimed at studying pedagogical “anti-reflection” in its occupational, activity, phenomenological, stylistic and methodological aspects are formulated.

Keywords: pedagogical activity, management activity, “anti-reflection”, inhibition, professionogenesis, reflection, metacognitive processes, professionally important qualities.

Acknowledgements: the research was carried out at the expense of the grant of the Russian Science Foundation No. 24-78-10047, <https://rscf.ru/project/24-78-10047>.

Среди главных современных тенденций развития психологии *рефлексии* и *метакогнитивной психологии* ведущее положение занимают исследования, направленные на установление закономерностей формирования и развития метакогнитивных стратегий и навыков в *учебной деятельности*. Вместе с тем, принципиально важным аспектом представляется изучение процессуальных и результативных параметров управленческой деятельности, в целом, и в образовательных организациях, в особенности. К настоящему времени в литературе (в том числе в работах, выполненных нами, например, в [3; 4; 5]) уже представлены данные, раскрывающие специфику рефлексивных детерминант деятельности управленческого типа. Однако, несмотря на это, не решенными остаются аналогичные вопросы, которые могут и должны быть рассмотрены на материале выборки педагогических работников и руководителей образовательных организаций. Весьма вероятно, что главные характеристики рефлексии и рефлексивности таких управленцев, а также *феноменологический* состав рефлексивной и метакогнитивной регуляции деятельности окажется несколько другим – обнаруживающим явную специфику.

В работах [6] было установлено, что степень произвольного – рефлексивного контроля за решением основных деятельностных задач далеко не всегда должна быть максимальной. Более того, субъект управленческой деятельности (руководитель), как правило, уже на своем личном профессиональном опыте часто фиксирует тот факт, что слишком высокий сознательный контроль может быть даже нежелательным и даже негативным для деятельности. По этим причинам, он начинает осознанно использовать специальные приемы и средства, *минимизирующие* степень рефлексивного контроля за деятельностью. В этих целях вырабатываются и реализующие специфические средства,

направленные на *ингибцию* или даже блокаду осознаваемого контроля [3; 4]. В результате этого порождается своего рода «вторичный» феномен – феномен «метакогнитивной блокады»: рефлексивный контроль либо редуцируется, либо полностью блокируется. Эти данные позволяют дифференцировать глубоко своеобразное проявление рефлексии (и рефлексивности). Она может не только усиливать (фасилитировать) сама себя, но и минимизировать (ингибировать) себя. Данный феномен (точнее, *макрофеномен*) получил название «*антирефлексии*». Разумеется, мы вполне осознаем предварительный и в известной мере условный его характер, а также возможную необходимость его корректировки в дальнейшем. Дело в том, что «антирефлексия» не должна определяться как «отсутствие рефлексии», на что создает отсылку префикс «анти-» в названии. Напротив, такое явление фиксирует высокий и выше среднего уровень развития рефлексивности, направленный, однако, повторяем, фактически, на минимизацию «себя самого». Это, в решающей мере, обеспечивает эффективную реализацию большинства деятельностных задач и управленческих функций, в том числе, важнейшей среди них – функции принятия решений. Одновременно с этим, в условиях внесения указанной новой терминологии целесообразно отличать предложенное понятие «антирефлексии» от некоторых уже описанных в литературе «сторон» рефлексии, например, системной рефлексии, интроспекции и квазирефлексии [9], а также арефлексии [15]. Последний трактуется как отсутствие рефлексии, либо ее слабая представленность, а типичным примером позитивной роли арефлексии является феномен избирательной осмысленности (*mindfulness*) в виде «отстранения», когда блокируются оценки типа «хорошо–плохо» в анализе чужой или собственной деятельности и отсутствуют попытки контролировать либо подавлять свои состояния и мысли [12].

Наряду с этим, как уже было отмечено выше одним из наиболее актуальных, перспективных и, одновременно с этим, малоизученных направлений в русле рассматриваемой проблематики остается описание феноменологической «картины» метакогнитивной и рефлексивной регуляции профессиональной деятельности. В этой связи подчеркнем, что ранее нами был разработан специальный – *структурно-феноменологический* подход к исследованию метакогнитивных и рефлексивных параметров: процессов, качеств, стратегических и иных детерминант [4; 5]. Его сущность состоит в следующем. Основные параметры метакогнитивной сферы личности выступают не только в их исходном статусе – как *феномены*, но и в еще одном важном статусе – вторичном. Они могут распознаваться субъектом деятельности и далее фиксироваться и применяться им в качестве *средств* организации деятельности и поведения, то есть в их операционном статусе. Эти феномены (эффекты) используются им в качестве *средств оптимизации* этой деятельности [3; 4], что приводит в дальнейшем к увеличению числа и качества операционных средств регуляции деятельности, а также к усилению ее общей эффективности.

Вместе с тем, объем и содержание феноменологического состава метакогнитивной сферы личности представляются чрезвычайно широкими и многообразными. Более того, сами феномены (эффекты), во многом, трудно поддаются систематизации, категоризации и определению. Часть из них затруднительно описывать «автономно» от метакогнитивных суждений, стратегий, умений, навыков, качеств и др. В силу этого, постепенно стали появляться и иные термины, по своему содержанию указывающие на близость и даже полное подобие «метакогнитивных феноменов». Речь идет о понятии «метакогнитивных чувств» (МКЧ) [14]. Однако, полагаем, для как можно более полного описания феноменологического «наполнения» метакогнитивной сферы личности и рефлексии (в том числе, в профессиональной деятельности) необходим анализ отдельных метакогнитивных процессов в контексте установления их собственной феноменологии. При этом, в первую очередь, предметом изучения должны стать наиболее «ранние» – «рудиментарные» области метакогнитивизма, связанные с исследованием метамышления и метапамяти. В то же время, особая роль в этих разработках, на наш взгляд, должна принадлежать рефлексии и рефлексивности, учитывая весь безусловно многоаспектный характер их содержания.

К настоящему моменту не до конца раскрытыми представляются специальные вопросы, связанные с рефлексивной регуляцией управленческой деятельности. Главным образом, повторяем, это обстоятельство связано с параметром «антирефлексии». Подчеркнем еще раз, рефлексия, направленная на саму себя, может не только усиливаться, но и приводить к минимизации и даже блокаде, «отключению». Рефлексия, выступая как средство

по отношению к самой же себе, но уже как к предмету самой рефлексивной регуляции, может не только самофасилитироваться, но и самоингибироваться. В этом, во многом, состоит суть средств «антирефлексивной» направленности.

Таким образом, сопоставляя два центральных для рассматриваемой проблематики понятия, особенно важно сопоставить их между собой. С одной стороны, это вызывает вполне объективные затруднения, поскольку внесение новой терминологии попросту «обязывает» к дифференциации классического и вновь сформулированного понятия. С другой стороны, напротив, выступает в качестве достаточно понятной задачи, ввиду того, что, повторяем, в основе раскрытия средств «антирефлексивной» направленности лежат те же – подчеркнута рефлексивные механизмы. Это, тем не менее, не означает, что рефлексия и «антирефлексия» это полностью одно и то же. Второе – это, по существу, специфированный и более «мощный» вариант рефлексии, необходимый, в первую очередь, в ходе реализации сложных видов профессиональной деятельности – главным образом, таких, которые составляют широкое многообразие субъект-субъектного класса.

В одном из выполненных нами исследований [5] в выделенных трех стажных группах испытуемых-руководителей была проведена диагностика свойства рефлексивности по специальной, предназначенной для этого методике [6]. Далее, в этих же группах была осуществлена и диагностика степени выраженности одной из восьми основных подсистем метакогнитивного плана, обозначенной как *ингибиторная* подсистема, центральное место в организации которой занимают «антирефлексивные» средства. В целях диагностики меры ее выраженности был использован разработанный нами ранее «Опросник степени выраженности средств антирефлексивной направленности» [3].

Анализ этих результатов позволяет сформулировать следующие заключения. Во-первых, в целом – на всем протяжении профессионализации уровень развития рефлексивности не только не повышается, а хотя и умеренно, но снижается. Во-вторых, эта общая динамика включает две разные фазы. На первой из них, действительно, имеет место достаточно отчетливое снижение уровня представленности рефлексивности. Однако, на второй фазе имеет место, наоборот, хотя и существенно менее выраженное, но возрастание этого уровня. Сопоставление этих разнонаправленных и выраженных в разной степени профессиогенетических фаз и дает в итоге некоторое общее снижение уровня рефлексивности в процессе профессионализации. В-третьих, на основе этого можно констатировать следующие явления. Первое из них было обозначено как *феномен редукции рефлексивности* (или как «*PP-феномен*»). Он имеет место на первой из отмеченных профессиогенетических фаз и связан с относительно начальными и особенно – средними этапами профессионализации. В рамках этих

же этапов имеет место закономерная динамика относительно степени представленности ингибиторной подсистемы и роли «антирефлексии» в профессионогенезе руководителей. Было установлено, что начальные и средние этапы профессионализации сопряжены с существенным возрастанием этой степени, свидетельствующем и об увеличении уровня ее сформированности, а также о все более усиливающемся развитии средств «антирефлексивного» плана. Затем, однако – на относительно наиболее продвинутых этапах – эта роль, хотя и менее существенно, но все же снижается. При этом весьма показательным представляется и тот факт, что период, на котором имеет место феномен редукции рефлексивности, вполне очевидно соотносится в хронологическом плане с максимумом значений выраженности средств «антирефлексивного» плана (то есть со своеобразным «*антирефлексивным пиком*»). Тем самым, можно заключить, что и сам феномен редукции рефлексивности отнюдь не сводится просто к снижению роли собственно рефлексивных средств: в его основе лежит не только и, по-видимому, даже не столько редукция этих средств, сколько формирование средств противоположной направленности – подчеркнута «антирефлексивных», ингибиторных. Следовательно, феномен «антирефлексивного пика» выступает и как объяснительное средство феномена редукции рефлексивности [5].

Таким образом, «антирефлексивные» детерминанты выполняют ведущую роль в рефлексивной регуляции управленческой деятельности в течение развертывания второй фазы профессионализации, а фасилитация меры их выраженности имеет место, главным образом среди руководителей, принадлежащих ко второй стажной группе.

Представленные данные убедительно свидетельствуют о высоком значении средств «антирефлексивной» направленности в деятельности управленческого типа и определяют ее специфику в ходе реализации этого вида профессиональной деятельности. Тем не менее, вопрос о механизмах их формирования и развития, а также о том, почему они слабо выражены на первой фазе профессионализации, а также постепенно редуцируются по мере перехода к завершающим этапам профессионогенеза, остается пока решенным не полностью. Наряду с этим, результаты исследования позволяют сделать заключение о возможности изучения аналогичных закономерностей на материале *других* видов и типов профессиональной деятельности. Более того, вполне обоснованным и корректным выглядит предположение, согласно которому «антирефлексия» будет обладать специфическими особенностями в зависимости от исследуемого вида деятельности – такими, которые вовсе не обязательно станут эквивалентными тем, что эксплицированы в деятельности управленческого типа. Одним из наиболее широко представленных в «мире профессий» и наиболее полно и подробно изученных в психологии видов профессиональной

деятельности, является педагогическая деятельность во всем многообразии ее разновидностей. С одной стороны, она неизбежно претерпевает закономерные постепенные (или стихийные) трансформации, вызванные целым рядом внешних факторов, что, вообще, уже приобрело характер тенденции на современных этапах «филогенеза» деятельности. С другой стороны, ей свойственны и определенные инвариантные характеристики. К таковым – не установленным до настоящего времени – полагаем, целесообразно, относить параметры «антирефлексивного» плана.

Помимо этого, ситуация осложняется еще и тем, что неопределенным остается не только возможное наличие аналогичных, описанных на материале управленческой деятельности феноменов «редукции рефлексивности» и «антирефлексивного» пика, но и то, каким образом и в ходе каких именно фаз профессионализации они раскрываются в педагогической деятельности. Отметим также, что особое значение, в этой связи, имеет объективно широкое профессиональное разнообразие, составляющее педагогическую деятельность. Речь идет, разумеется, о ряде оснований для классификаций этого широкого спектра специалистов (педагоги дошкольных образовательных учреждений, школ, средних специальных учебных заведений и вузов; учителя начальных и старших классов; преподаватели высшей школы, дифференцированные согласно критерию принадлежности к тому или иному направлению подготовки; учителя школ и коррекционные педагоги и мн. др.). Очевидно, что «антирефлексивные» детерминанты педагогической деятельности могут (и, по-видимому, должны) быть специфическими в каждой из отдельно взятых профессиональных групп педагогов. Одновременно с этим, нельзя не учитывать и ставшие уже, во многом, традиционными положения о педагогической рефлексии, отдельные из которых могут, в свою очередь, содействовать и формулировке представлений, связанных с «педагогической “антирефлексией”», которые, подчеркнем особо, не описаны к настоящему времени.

Возвращаясь к анализу проблемы профессионализации и профессиональному становлению в педагогической деятельности, отметим, что в литературе сложилось значительное число теоретических взглядов и концептуальных моделей. Причем, принципиально важно подчеркнуть следующее: часть из них полностью соотносится с общими и универсальными авторскими теориями и моделями, и профессионогенез педагога (равно как и представителей иных видов профессиональной деятельности) может быть исчерпывающе и непротиворечиво описан на их основе; другие же носят специфицированный характер и имеют в качестве своей основы собственно подходы, сформулированные в русле педагогики и педагогической психологии.

К профессионально ориентированному подходу в первую очередь относятся исследования во-

просов профессионального отбора и профессиональной пригодности (В.А. Бодров, К.М. Гуревич, В.Г. Каташев, А.Т. Ростунов и др. (по [7])), а также изучение профессионального становления личности как временной последовательности ступеней, периодов, стадий, фаз (Э.Ф. Зеер, Л.П. Куницина, В.Е. Орел, О.А. Семиздралова, Д. Сьюпер и др. [1, 7]). Наряду с этим, существенный вклад в развитие личностно-развивающей концепции профессионального становления как целостного процесса был внесен Т.В. Кудрявцевым [8], Л.М. Митиной, [10], Ю.П. Поваренковым [11] и др. Как известно, специальной концепцией, рассматривающей профессиональное становление личности, является акмеологическая (В.С. Агапов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Е.А. Климов, А.К. Маркова, А.Ю. Панасюк и др.) (по [7]). Работы отмеченных авторов посвящены, повторяем, главным образом, поиску и описанию общих и универсальных параметров и закономерностей профессионального становления личности. Однако, как было подчеркнуто выше, в литературе представлены и такие теоретические и концептуальные взгляды, которые относятся исключительно с профессионализацией педагога. Так, Г.С. Корытовой и Н.А. Никифоровой [7] приводятся следующие данные: исследования профессионального становления личности в педагогике, выполненные, в частности, И.Ф. Исаевым, О.А. Кобловой, А.М. Новиковым, А.В. Сластениным, С.Л. Фоменко, Е.Н. Шияновой и др., показывающие необходимость рассмотрения этого феномена как продуктивную педагогическую деятельность, проявление индивидуальности и исследовательской деятельности, усвоение навыков самообразования, саморазвития, самовоспитания и самореализации.

В условиях значительного числа различных авторских взглядов на проблему выделения стадий (фаз, этапов) профессионализма педагога целесообразно остановиться на вполне определенных – отражающих общие и специфические особенности этого вида профессиональной деятельности представлениях. Так, Э.Ф. Зеером было выделено четыре стадии в процессе профессионального становления педагога.

Во-первых, формирование профессиональных намерений – осознанный выбор профессии.

Во-вторых, профессиональная подготовка – освоение системы профессиональных знаний, умений, навыков, формирование социально значимых и профессионально важных качеств (ПВК).

В-третьих, профессионализация – адаптация в профессии, профессиональное самоопределение, приобретение профессионального опыта, развитие свойств и качеств личности, необходимых для квалифицированного выполнения профессиональной деятельности.

В-четвертых, мастерство – качественное, творческое выполнение профессиональной деятельности [1].

Вместе с тем, до конца не ясным остается вопрос о выделении вполне конкретных стажных групп и способах их соотношения указанными стадиями профессионализации. Очевидно, что профессиональный стаж может не совпадать с раскрытием той или иной стадии профессионализации. Более того, особую роль в контексте описания характеристик тех или иных стажных групп выполняют и другие детерминанты. К примеру, возраст профессионала, опять-таки, может не соотноситься с расположенной континуально и во временной последовательности стадий профессионализации. Аналогичные предположения целесообразно высказать и относительно стиля педагогической деятельности, не имеющим строгой «привязки» к той или иной стадии. Отметим, что подобные же сложности возникают в исследовании профессионализма руководителя.

Отсюда неминуемо возникает вопрос о раскрытии рефлексивных детерминант педагогической деятельности, в целом, и «антирефлексивных» средствах, в особенности. Имеет ли место феномен «антирефлексивного» пика и редукции рефлексивности, установленные на материале деятельности управленческого типа в педагогической деятельности таким же образом, в рамках тех же – «срединных» этапах профессионализма и будут ли они сформированы вовсе. На наш взгляд, последний тезис требует первоочередного анализа в контексте постановки проблемы исследования «антирефлексии» в педагогической деятельности.

Дело в том, что «антирефлексивные» детерминанты, как было показано выше, установлены и описаны пока исключительно в исследовании управленческой деятельности. Они, отметим вновь, составляют особую – ингибиторную подсистему метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. В связи с этим, считаем вполне корректным высказать предположение не только о возможном наличии средств «антирефлексивного» плана в педагогической деятельности, но и их принципиально важной роли в ее осуществлении. Подчеркнем, что именно эти положения, фактически, выступают в качестве формулировки проблемы исследований в этой области и характеризуются объективно высокой степенью научной новизны. Однако для того чтобы перейти к подобным разработкам необходимо обязательно определить наиболее конгруэнтные друг другу характеристики управленческой деятельности, с одной стороны, и педагогической с другой.

Во-первых, установленная и описанная нами ранее особая – ингибиторная – функция метакогнитивного контроля, состоящая в минимизации (и даже – блокаде) рефлексивного обеспечения регулятивных функций, действительно, всецело свойственна деятельности управленческого типа, причем, как уже было сказано, на средних этапах профессионализма. Благодаря этому обеспечивается тот – именно «средний», но никак не избыточный),

то есть именно оптимальный, уровень рефлексивного контроля, на котором реализация как всей деятельности в целом, так и ее основных функций является наиболее эффективной [2]. Кроме того, анализ управленческой деятельности, реализованный в наиболее специфической для нее разновидности (в форме функционально-психологического анализа) и направленный на объективно главное в ней – на основные управленческие функции – показывает, что, действительно именно они и являются основными детерминантами формирования базовых средств «антирефлексивного» плана. Тем самым, вся их совокупность является производной от основных управленческих функций, а потому одновременно и «распределенной» по всей деятельности, по структуре ее основных функций [4]. Педагогическая деятельность во всем своем многообразии, по-видимому, также не лишена необходимости прибегать к использованию средств минимизации рефлексивного контроля – иными словами, к подчеркнuto «антирефлексивным» средствам. В то же время, вероятно, они при всей их кажущейся «общности» с аналогичными, раскрываемыми в менеджменте, все же должны носить в известной степени специфический характер. Дело в том, что, с одной стороны, педагогическая деятельность, разумеется, «лишена» абсолютно идентичной системы функций, которая составляет «ядро» управленческой деятельности, а обладает иным «деятельностным измерением», в котором и роль «антирефлексии» будет особенной, но, полагаем, во многом, эквивалентной; с другой стороны, субъекты педагогической деятельности чаще всего не принадлежат к формальным управленческим звеньям и, следовательно, не включены в систему отношений «руководитель-подчиненный», в контексте которой, собственно, «антирефлексивные» средства разворачиваются в большей мере, соотносясь с феноменологией принятия управленческих решений, главным образом, с механизмами, лежащими в основе элиминативного поведения – сознательного избегания ситуаций, связанных с принятием решений.

Во-вторых, указанное положение может быть все же раскрыто и с несколько других, не совсем заметных на первый взгляд, позиций. Отмеченный вектор «руководитель-подчиненный» претерпевает в педагогической деятельности качественно новые модификации. Речь идет, разумеется, о близости управленческой и педагогической деятельности по критерию принадлежности к одному и тому же классу профессиональной деятельности – *субъект-субъектному*. Однако, гораздо более важным и, вероятно, ключевым «связующим звеном» между этими двумя видами деятельности выступают отношения наставничества. Они, во многом, неформальным образом, но очень показательно и исчерпывающе характеризуют их главные сходства. Другими словами, педагог – это *тоже* субъект управленческого труда, но взаимодействие в системе «руководитель-подчиненный», скрытое за

диадой «педагог-учащийся», не исключает наличия характеристик и закономерностей, установленных в психологии управления, в том числе и «антирефлексивного» плана. Таким образом, представляется необходимой формулировка положений, связанных с педагогической «антирефлексией».

В-третьих, нельзя не учитывать и формальный статус субъекта педагогического труда. Он, как известно, может состоять в, своего рода, двойной принадлежности (маргинальном статусе): с одной стороны, «просто» педагога, с другой – руководителя образовательной организации. В этом случае, средства «антирефлексивной» направленности, фактически предстают в комбинированном виде. Можно сказать и так: педагогическая «антирефлексия» сталкивается с традиционной – «управленческой», что не может не свидетельствовать о возможности установления новых закономерностей.

В-четвертых, поиск «мостов» между педагогической и управленческой деятельностью в аспекте анализа «антирефлексии» обязательно должен включать в себя обращение к известному в психологии управления понятию *индивидуальной управленческой концепции (ИУК)* – многомерному образованию, формируемому на основе личного профессионального опыта руководителя. Возвращаясь к рассмотрению вопросов, связанных с профессиообразованием руководителя, отметим, что одной из основных, хотя и носящих неочевидный – латентный характер, особенностей ИУК является ее формирование не только в ходе непосредственного осуществления управленческой деятельности (начиная с формального назначения профессионала на пост руководителя), а намного раньше. Личный профессиональный опыт, а вместе с ним и ИУК, «накапливаются» еще до начала собственно управленческой карьеры, подходя к которой, субъект управленческого труда уже обладает определенным «багажом» деятельностных и психологических средств. По аналогии с ИУК, по нашему мнению, в свете высказанных выше положений целесообразно предложить понятие «индивидуальной педагогической концепции» (ИПК), которое обязательно должно быть раскрыто с учетом описанной смежности и подобия двух рассматриваемых видов деятельности. Следовательно, возможная экспликация феноменов редукции рефлексивности и «антирефлексивного» пика в педагогической деятельности может быть осуществлена с опорой на содержание понятий ИУК и ИПК.

В-пятых, еще одной стороной «антирефлексивных» средств обеспечения управленческой деятельности, которая в дальнейшем может стать предметом более углубленного специального изучения, является принадлежность того или иного уровня «антирефлексии» к составу *профессионально важных качеств (ПВК)* руководителей среднего и высшего звеньев. При этом, как был сказано ранее, эффективность реализации подавляющего большинства деятельностных задач и функ-

ций управления является максимальной на некотором среднем, то есть оптимальном уровне развития рефлексивности (а не на минимальном и не на максимальном ее значении) [6]. Вместе с тем, в наших исследованиях было установлено, что «антирефлексия» также связана с эффективностью реализации управленческой деятельности на ее оптимальном уровне, однако математическая зависимость имеет эффект «левого смещения», что означает наличие наибольших показателей эффективности управленческой деятельности у испытуемых-руководителей, обладающих уровнем развития средств «антирефлексивной» направленности ниже среднего. При этом следует подчеркнуть, что вопрос о статусе «антирефлексивности» как профессионально важного качества (ПВК) руководителя остается пока открытым, однако, учитывая указанную ранее ее ведущую роль в процессах принятия решения в нормативном и дескриптивном аспектах – важнейшем компоненте управленческой деятельности, – можно сформулировать предположение о возможности его трактовки как ПВК. Таким образом, далее, возможна организация и необходимых условий для анализа «антирефлексивности» с точки зрения ПВК педагога.

В-шестых, частичный изоморфизм управленческой и педагогической деятельности выражен также и в *стилевых* особенностях их реализации. Целый ряд стилей педагогической деятельности может быть соотнесен с общеуправленческими стилями согласно данным их различных классификаций.

Наконец, в-седьмых, постановка проблемы исследования педагогической «антирефлексии», обязательно сопряжена с использованием существующего и разработкой нового *методического инструментария*. В этой связи вновь отметим, что в контексте решения задач исследования «антирефлексии» в управленческой деятельности уже представлено соответствующее методическое обеспечение в виде «Опросника степени выраженности средств антирефлексивной направленности» [3]. Методика содержит 30 вопросов и семибальную шкалу ответов: 1 – совсем не подходит; 2 – почти уверен, что не подходит; 3 – скорее не подходит, чем подходит; 4 – не знаю точно; 5 – скорее подходит, чем не подходит; 6 – почти уверен, что подходит; 7 – полностью подходит. Поскольку данная методика носит собственно *исследовательский*, а не специфически диагностический характер, то общая оценка степени выраженности средств «антирефлексивной» направленности определяется как простая сумма баллов, полученных по всем ее пунктам. Помимо этого, одна из восьми шкал разработанного нами «Комплексного опросника метакогнитивного потенциала (КОМП)» [3; 4] направлена на диагностику отмеченной ранее ингибиторной подсистемы – то есть, на установление уровня развития средств метакогнитивной ингибиции (МКИ). При разработке обеих методик в качестве

главного был избран принцип целевого назначения, фиксирующий то, на что именно они направлены и каковы их основные задачи. Их специфика заключается в том, что они носят, повторяем, именно исследовательский, а не собственно диагностический характер (как целый ряд иных методик), предполагая реализацию по отношению к их результатам, прежде всего, сравнительно-психологического анализа в аспекте их сопоставления с результатами ряда иных и также исследовательских методик. Такого рода – именно сравнительный анализ, в свою очередь, не требует, как известно, использование абсолютных – количественных (диагностических) оценок. Он базируется на специальном способе оценивания – *иссативном*, то есть именно сопоставительном, сравнительном. В его основе лежит не использование «шкал отношений», как это предполагается методиками собственно диагностического плана, а использование «шкал порядка», сущность которых заключается в упорядочивании показателей вдоль некоторого континуума значений. Вследствие этого, она не должна подвергаться стандартным психометрическим процедурам, включающим известную совокупность основных этапов [13]. В силу этого, для определения степени выраженности того или иного индиката, равно как и степени выраженности общего изучаемого конструкта (в данном случае – «антирефлексивных» детерминант) следует базироваться на непосредственном аддитивном агрегировании (то есть на сумме оценок) ответов испытуемых на все пункты опросника, связанные с определяемым индикатом, а не подвергать их последующему нормированию (которое, напротив, требуется для методик диагностического типа). Эти положения, полагаем, могут оказаться вполне справедливыми и в контексте разработки методического инструментария, направленного на установление меры развития средств метакогнитивной ингибиции (МКИ), то есть «антирефлексивных» параметров, в педагогической деятельности. Однако, разумеется, количественный и качественный состав вопросов в подобных опросниках может и обязательно должен быть иным – представленным с учетом психологических особенностей субъекта педагогической деятельности. Подчеркнем также, что разработка таких методик должна быть осуществлена с помощью составления специального банка вопросов, содержащихся в уже существующем инструментарии, связанном с диагностикой рефлексии в ее различных аспектах: общей рефлексивности, социорефлексии, саморефлексии, рефлексии деятельности и др.

В заключение следует еще раз отметить очевидно высокое значение сложившихся необходимых и вполне достаточных предпосылок для реализации специальных процедур эмпирико-экспериментальных исследований «антирефлексии» в педагогической деятельности. Главные из них базируются на общих с ней аспектах реализации управ-

ленческой деятельности и ее субъекта. Таким образом, уже полученные к настоящему моменту данные целесообразно применить в качестве конструктивной основы исследования педагогической «антирефлексии» как в аспекте разработок собственно

теоретического плана, так и с позиций создания нового методического инструментария и формулирования рекомендаций по оптимизации профессиональной педагогической деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития : монография / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академия, 2007. – 239 с. – Текст : непосредственный.
2. Карпов, А.А. Метакогнитивный контроль регулятивных функций сознания / А.А. Карпов. – Текст : непосредственный // Мир психологии. – 2018. – № 2 (94). – С. 135-150.
3. Карпов, А.А. Новые методики исследования метакогнитивной регуляции управленческой деятельности : учеб. пособие / А.А. Карпов. – Москва : МПСУ, 2019. – 115 с. – Текст : непосредственный.
4. Карпов, А.А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности : монография / А.А. Карпов. – Ярославль : ЯрГУ, 2018. – 784 с. – Текст : непосредственный.
5. Карпов, А.А. Теория и практика психологического анализа деятельности : монография / А.А. Карпов. – Ярославль : Филигрань, 2021. – 316 с. – Текст : непосредственный.
6. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов управления : монография / А.В. Карпов, В.В. Пономарева. – Москва : Институт психологии РАН, 2000. – 284 с. – Текст : непосредственный.
7. Кoryтова, Г.С. Профессиональное становление личности педагога: проблемное поле и концептуальные модели / Г.С. Кoryтова, Н.А. Никифорова. – Текст : непосредственный // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 1 (153). – С. 9-15.
8. Кудрявцев, Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания : монография / Т.В. Кудрявцев. – Москва : Изд-во Московского энергетического института, 1986. – 108 с. – Текст : непосредственный.
9. Леонтьев, Д.А., Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин. – Текст : непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11, № 4. – С. 110-135.
10. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя : монография / Л.М. Митина. – Москва : Флинта, 1998. – 200 с. – Текст : непосредственный.
11. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека : монография / Ю.П. Поваренков. – Москва : Изд-во РАО, 2002. – 160 с. – Текст : непосредственный.
12. Пуговкина, О.Д. Концепция mindfulness (осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия / О.Д. Пуговкина, З.И. Шильникова. – Текст : непосредственный // Современная зарубежная психология. – 2014. – № 2. – С. 18-28.
13. Сенин, И.Г. Основы психодиагностики : учебник / И. Г. Сенин. – Москва : ВЛАДОС, 2024. – 319 с. – Текст : непосредственный.
14. Тихонов, Р.В. Многообразие метакогнитивных чувств: разные феномены или разные термины? / Р.В. Тихонов, А.В. Амалайнен, Н.В. Морожкина. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. – 2018. – Т. 8, № 3. – С. 214-242.
15. Холодная, М.А. Светлые и темные стороны рефлексии и арефлексии: эффект расщепления / М.А. Холодная. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2022. – Т. 43, № 4. – С. 15-26.

REFERENCES

1. Zeer, E.F. (2007), *Psychology of professional development: monograph*, Moscow: Academy, 239 p. (in Russian)
2. Karpov, A.A. (2018), “Metacognitive control of the regulatory functions of consciousness”, *World of Psychology*, no. 2 (94), pp. 135-150. (in Russian)
3. Karpov, A.A. (2019), *New research methods of metacognitive regulation of management activity: textbook*, Moscow: IPSU, 115 p. (in Russian)
4. Karpov, A.A. (2018), *The structure of metacognitive regulation of managerial activity: monograph*, Yaroslavl: YarGU, 784 p. (in Russian)
5. Karpov, A.A. (2021), *Theory and practice of psychological analysis of activity: monograph*, Yaroslavl: Filigree, 316 p. (in Russian)
6. Karpov, A.V. and Ponomareva, V.V. (2000), *Psychology of reflexive control mechanisms: monograph*, Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 284 p. (in Russian)
7. Korytova, G.S. and Nikiforova, N.A. (2015), “Professional formation of a teacher's personality: problem field and conceptual models”, *TSPU Bulletin*, no. 1 (153), pp. 9-15. (in Russian)
8. Kudryavtsev, T.V. (1986), *Psychology of vocational training and education: monograph*, Moscow: Publishing House of the Moscow Power Engineering Institute, 108 p. (in Russian)
9. Leontiev, D.A. and Osin, E.N. (2014), “Reflection “good” and “bad”: from an explanatory model to differential diagnosis”, *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 11, no. 4, pp. 110-135. (in Russian)
10. Mitina, L.M. (1998), *Psychology of professional teacher development: monograph*, Moscow: Flint, 200 p. (in Russian)

11. Povarenkov, Yu.P. (2002), *The psychological content of human professional development: monograph*, Moscow: Publishing House of the Russian Academy of Sciences, 160 p. (in Russian)
12. Pugovkina, O.D. and Shilnikova, Z.I. (2014), "The concept of mindfulness: the Nonspecific Factor of psychological Well-being", *Modern Foreign Psychology*, no. 2, pp. 18-28. (in Russian)
13. Senin, I.G. (2024), *Fundamentals of psychodiagnosics: textbook*, Moscow: VLADOS., 319 p. (in Russian)
14. Tikhonov, R.V., Ammalainen, A.V. and Moroshkina, N.V. (2018), "The diversity of metacognitive feelings: different phenomena or different terms?", *Bulletin of St. Petersburg University. Psychology and Pedagogy*, vol. 8, no. 3, pp. 214-242. (in Russian)
15. Kholodnaya, M.A. (2022), "The bright and dark sides of reflection and areflexia: the splitting effect", *Psychological Journal*, vol. 43, no. 4, pp. 15-26. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.А. Карпов, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Россия, e-mail: karpov.sander2016@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-6432-8246.

М.В. Башкин, кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Россия, e-mail: 280784@list.ru, ORCID: 0009-0001-6733-8765.

С.О. Присяжнюк, аспирант кафедры психологии труда и организационной психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Россия, e-mail: sergei-op100698@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.A. Karpov, Doctor of Psychology, Professor, Department of Labour Psychology and Organizational Psychology, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, e-mail: karpov.sander2016@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-6432-8246.

M.V. Bashkin, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, e-mail: 280784@list.ru, ORCID: 0009-0001-6733-8765.

S.O. Prisyazhnyuk, Graduate Student, Department of Labour Psychology and Organizational Psychology, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, Yaroslavl, Russia, e-mail: sergei-op100698@yandex.ru.

УДК 378.1

DOI: 10.52772/25420291_2024_4_119

Дмитрий Владимирович Качалов
г. Екатеринбург

Комплекс педагогических условий формирования научно-методологической компетентности аспирантов в образовательном процессе вуза

В статье охарактеризованы возможности формирования научно-методологической компетентности аспирантов, значение которой проецируется на успешное осуществление профессиональной деятельности, сопровождающейся исследовательскими характеристиками; обосновывается необходимость создания педагогических условий; дается содержательное наполнение научно-методологической компетентности на основе анализа научных изысканий, раскрываются существенные характеристики, входящие в ее структуру компоненты, которые отображают научно-методологический характер.

Актуальность исследуемой проблемы на социальном и научном уровнях обусловлена необходимостью актуализации процесса формирования научно-методологической компетентности аспирантов, запросом на формирования у них научного мышления, готовности обосновывать профессиональную деятельность с позиции научно-методологического подхода и организации исследовательской деятельности на уровне теоретико-методологического подхода. Научно-теоретическая обусловленность актуальности исследуемой проблемы связывается с наличием существующих противоречий, требующих разрешения. В этом аспекте требуется разрешение противоречий между имеющимися исследованиями, раскрывающих сущность и содержание научно-методологической компетентности аспирантов и недостаточным использованием потенциала преподаваемых дисциплин педагогического цикла, обладающих информационной насыщенности методологических положений, отражающих содержание методологической компетентности; между возможностью формирования научно-методологической компетентности аспирантов и недостаточным уровнем разработанности дидактико-педагогического сопровождения, создающим комплекс педагогических условий, обеспечивающих успешность освоения компонентов формируемой компетентности.

Недостаточная разработанность указанной проблемы, востребованность разрешения существующих противоречий и необходимость поиска комплекса педагогических условий определяют их значимость в формировании данного феномена и оптимально воздействующих на данный процесс, обеспечивая сформированность компонентов данной компетентности.

Ключевые слова: научно-методологическая компетентность, компоненты научно-методологической компетентности, педагогический интенсив, супервизорская сессия, научный семинар.

Dmitriy Vladimirovich Kachalov
Yekaterinburg

Pedagogical conditions for the formation of graduate students' scientific and methodological literacy

The article views the formation of graduate students' scientific and methodological literacy, its possibilities and importance for the successful professional activities based on the analysis of scientific research and the essential characteristics included in its structure components. The relevance of the problem under consideration is between the possibility of forming the scientific and methodological literacy of graduate students and the insufficient level of development of didactic and pedagogical support which creates a set of pedagogical conditions that ensure the success of mastering the components of the literacy being formed.

It is necessary to resolve the contradictions between the available research and content of the scientific and methodological literacy of graduate students and the insufficient use of the potential of the taught pedagogical disciplines which have an information saturation of methodological provisions reflecting the content of methodological literacy.

Keywords: literacy, scientific and methodological literacy, components of scientific and methodological literacy, pedagogical intensive, supervisory session, scientific seminar.

Введение. В исследованиях, обращенных к решению проблемы формирования научно-методологической компетентности, прослеживается сосредоточенность внимания на процессе формирования готовности аспирантов к научно-методологической деятельности, на решении задач, связанных с организацией научно-образовательной деятельности, выделении качеств личности, соотносящейся с научно-мировоззренческой компетентностью. В этом аспекте исследователи вводят в состав методологической компетентности когнитивный, операциональный и мотивационный компоненты, соотнося их с готовностью к профессиональной и научной деятельности [12].

В самостоятельный аспект исследователи выделяют методологическую компетентность, которая основана на глубоких системных научно-теоретических знаниях методологии, предметных знаниях, приобретаемых путем самостоятельного «открытия» и «изобретения» [17].

Традиционное понимание методологической компетентности выражается в том, что это важная составляющая компонента профессиональной компетентности, в содержании которой особое значение определено владением общей культуры интеллектуальной (исследовательской) деятельности, а также в ней существенными компонентами являются прогностические, проективные, предметно-методические, организаторские, экспертные способности [1; 9].

Существующее противоречие между актуальностью проблемы развития научно-методологической компетентности и недостаточной разработанностью теоретических представлений о ее содержательной характеристике дало основание в науке рассматривать в двух аспектах: научной и методологической компетентностях.

Анализ этих двух составляющих (научная компетентность и методологическая компетентность) усматривает необходимость обозначения смыслового определения научно-методологической компетентности аспирантов.

В основу научной компетентности заложен принцип интеграции теоретических и эмпириче-

ских исследований, а ее операциональность содержит в себе умение осуществлять категориальный анализ, использовать методы индукции и дедукции, соблюдать принципы системного анализа исследования, осуществлять исследование, основанное на системном анализе и его ведущих методах, брать за основу методы классификации и индивидуализации [10, С. 16-19].

В «радаре» компетенций выделена компетентность, которая проецирована на научные и методологические основы осуществления исследовательской деятельности и ее логический перенос в профессионально-деятельностный аспект. Являя собой неотъемлемую составляющую научно-исследовательской деятельности, научно-методологическая компетентность содержит в своей содержательно-смысловой структуре целый спектр умений и знаний, необходимых для осуществления анализа современных достижений науки и ее методологического уровня, умения обосновывать научные концепции по отношению к научному исследованию, наличие знаний, заключенных в объективную информацию о научно-теоретических основах исследования. Важным является направленность на самостоятельное обогащение научно-методологических знаний, личностное принятие смысла научной деятельности, проецируемой на профессиональную сферу, приобретение научно-исследовательского опыта в ней.

С позиции профессиональной направленности исследования научную компетентность определяют как качество личности, в котором представлены научные знания, умения, навыки, обладающие характеристиками динамичности и интегративности, и которые находятся в состоянии востребованности в научно-исследовательской деятельности [11, С. 109-113], при этом их объединяет готовность на научно-методологической основе решать профессиональные проблемы.

Исследователи вскрывают методологическую компетентность с позиции комплекса знаний, умений, способностей, которые значимы в профессиональной деятельности, проецируют их в контекст

научно-методологической компетентности и подчеркивают, что данное личностное качество определяется уровнем образованности, мировоззренческой самостоятельности в решении исследовательских задач; уровнем готовности к решению теоретических и прикладных задач; уровнем овладения методологическими знаниями, умениями, определяющими рациональную организацию деятельности в определённой профессиональной области [14; 4].

Описанное понимание научной и методологической компетентности дало основание исследователям синтезировать их в единое целое – научно-методологическая компетентность.

Так, в исследованиях существует точка зрения, в которой научно-методологическая компетентность тесно связана с проектировочной, технологической и рефлексивной компетентностями, которые по своему содержанию отражают когнитивный, деятельностный, творческий уровни сформированности исследуемой компетентности аспирантов [13, С. 14].

Ю.И. Миняжова, конкретизируя научно-методологическую компетентность, сохраняет позицию уровневого описания данного качества. Автор рассматривает эту компетентность как целостное синергетическое образование, в структуре которого обусловлены, в первую очередь, знания методологические, иллюстрируются проектировочные умения, демонстрируется рациональный опыт научно-поисковой деятельности, продвижение результата научной деятельности в практику. При этом вся совокупность знаний, умений, опыта проецируется автором на научно-методологический уровень конкретной науки, обоснование их содержания с позиции общенаучного, научно-отраслевого и практико-ориентированного смысла, отражающего содержание научно-методологической компетентности [13, С. 14].

В раскрытии содержательной и деятельностной сторон научно-методологической компетентности исследователи видят способность овладевать научной методологией, умении выбирать и обосновывать методы осуществления научного исследования, учитывать механизмы экстраполяции методологического знания в научно-исследовательский конструкт, умение осуществлять научно-методологический поиск. В этом исследователи видят сочетание процессуального и содержательного аспектов методологической подготовки аспирантов [20].

Приведенные характеристики позволяют рассматривать научно-методологическую компетентность с нескольких позиций ее определяющих: позиция придания данной компетентности характер совокупности методологических знаний, знаний основных методологических принципов исследования; позиция определения умений в структуре научно-методологической компетентности (умения воспроизводить методологические знания в практике научно-методологического исследования, ориентации на профессионально-научные ас-

пекты); позиция, раскрывающая наличие осознания ценности научно-методологического познания, проявление интереса к научно-исследовательской деятельности, в которой важное значение отведено методологическим основам ее осуществления.

В процессе исследования данного феномена выяснено, что основные сущностные характеристики научно-методологической компетентности аспирантов отображают методологические знания, обеспечивающие эффективность научной деятельности в конкретной профессиональной сфере, обосновывают проектировочные умения, определяющие логику организации научно-исследовательской деятельности, придают значимость научно-методологической «зоркости» при формулировании новшеств для решения исследовательских задач, включают мотивацию, рефлексию, самопроцессы (саморегуляция, саморефлексия).

С опорой на научные авторитеты примем как данность наличие в структуре научно-методологической компетентности аспирантов следующие компоненты.

Когнитивный компонент в традиционном понимании как совокупность знаний и понятий, необходимых для решения научно-методологических задач в профессиональной деятельности. Данный компонент сохраняет в своей содержательной основе целостный состав научно-методологической компетентности: знания, обеспечивающие способность оперировать понятийным аппаратом исследования; знание логики и методологической основы научного исследования; умение дифференцировать научную информацию, приводя ее в формат конкретного исследования; умение использовать методологические знания при проектировании научно-исследовательской деятельности; умение анализировать содержание общенаучных концепций, выявлять их методологические основы; обязательным в составе данного компонента является показатель, связанный с владением научно-методологическими умениями, за счет которых осуществляется анализ, классификация, систематизация, обобщение [6, С. 80-86]; умение пользоваться научно-методологическими знаниями в рамках конкретной области науки [10].

Деятельностный компонент научно-методологической компетентности раскрывает совокупность умений аспирантов выполнять исследовательские действия. По сути, это умение применять на практике знания о методологии научного исследования. В процессуальной характеристике к данному компоненту отнесены такие умения, как умение на основе законов научной методологии осуществлять различные виды научно-исследовательской деятельности, умение трансформировать методы научно-исследовательской деятельности в содержательную структуру конкретного научного исследования на уровне общей и конкретно-научной методологии, умения, направленные на распо-

знание научно-методологической основы исследования, оценивания его результатов, аналитические умения, умения осуществлять корректировку научно-исследовательской деятельности.

Вскрывается осмысление научно-исследовательской деятельности, анализ методологии осуществления научно-исследовательской деятельности в рефлексивном компоненте научно-методологической компетентности аспирантов [3, С. 494]. Предназначение данного компонента связывается с анализом и оценкой научного мышления, имеющихся знаний, результатов выполняемой научно-исследовательской деятельности. Рефлексия в контексте научно-методологической компетентности аспиранта выражена как процесс осмысления научно-исследовательской деятельности, личностное и осознанное принятие ее значимости и ценности. Функционально рефлексивный компонент выражен в направленности на анализ сформированности научно-методологического знания, готовности к его применению в области научного исследования. Рефлексивное позиционирование позволяет продуктивно осуществлять научное исследование [2], за счет рефлексии происходит осмысление процесса собственной научно-исследовательской деятельности, осознаются ошибочные решения, прогнозируются способы моделирования научно-исследовательской деятельности.

Проектировочный компонент научно-методологической компетентности аспиранта носит операционально-деятельностный характер и означает овладение опытом проектирования методологического аппарата исследования, решения логических и методологических задач [1], а также данный компонент включает умения осуществлять, оценивать результаты научного исследования с позиции методологического подхода.

На основании вышеизложенного научно-методологическая компетентность аспиранта в своей содержательной характеристике определяется как научно-методологическое знание, превратившееся во внутренние регулятивные основания деятельности исследователя. Ее содержательная структура определяется наличием когнитивного, деятельностного, проектировочного и научно-рефлексивного компонентов.

Цель данного исследования – обосновать комплекс педагогических условий формирования научно-методологической компетентности аспирантов.

Исследовательская часть. Проблема формирования научно-методологической компетентности аспирантов в современных научных изысканиях представлена с различных точек зрения и представляет собой «калейдоскоп», раскрывающий пути и средства формирования данной компетентности, выявление организационных форм, поиск альтернативных способов достижения эффективного результата.

Так, исследователи видят решение данной проблемы в том, что формирование научно-мето-

дологической компетентности эффективно при организации данного процесса на основе методологической готовности, ее ключевых составляющих компонентов [16], создания педагогических условий, обеспечивающих результативность в сформированности целостного образа научно-методологической компетентности.

Выделяя теоретико-методологический компонент как ведущий в структуре научно-методологической компетентности, в котором выделены гностическая и развивающая функции, исследователи направленно формируют внимательность, наблюдательность, эрудированность, независимость в суждениях, стремление выразить собственную истину и др. Важным исследователи считают создание педагогических условий формирования данного личностного качества.

Так, в комплексе педагогических условий, определяются следующие: научно-исследовательская компетентность преподавателя, развитие научно-методологической компетентности с учетом ее компонентов, внедрение в процесс формирования исследуемой компетентности образовательных технологий, направленных на развитие и повышение уровня научно-исследовательской компетентности, педагогическое и методическое содействие приобретению индивидуального опыта применения знаний методологии научного исследования [15, С. 16]

Исследователи исходят из необходимости формирования методологической готовности аспирантов к профессионально-педагогической деятельности. С этой точки зрения подчеркивается, что методологическая компетентность не может быть лишена профессиональной составляющей. В этом исследователи видят оправданность в наличии в ней научного компонента, как важного в структуре научно-методологической компетентности. По мнению Т.М. Резер, Т.А. Пыркова, Е.В. Кетриш научный компонент включает профессионально обусловленные методологические знания, являющиеся основой проектирования и организации с позиции конкретной области научных знаний [19].

Исследования в области методологической подготовки аспирантов обращают внимание на ее прямую связь с формированием научно-методологической компетентности, обосновывают ее с точки зрения наличия в содержании двух составляющих – научная и методологическая. Эти составляющие образуют сложное интегративное образование – научно-методологическую компетентность. Так, М.А. Капшутарь указывает на необходимость в процессе методологической подготовки аспирантов создания определенных педагогических условий, способствующих формированию научного и методологического компонентов. Важными автор считает условия, наделенные акмеологическим смыслом, условия, обладающие педагогическим потенциалом, которые обеспечивают возможность приобретения аспирантами умений,

связанных с самоорганизацией научно-исследовательской деятельности, способствующие проявлению САМО-процессов (самоактуализации, самореализации, саморефлексии) в научно-исследовательской деятельности. В самостоятельное условие автором выделено акцентирование способностей аспирантов к методологической рефлексии. Данные акмеологические и педагогические условия обеспечиваются образовательными ресурсами (спецкурсы, научные семинары, консультации, дидактико-методическое сопровождение), введения в их содержательную структуру проблем методологии науки, методологии исследования [8].

Исходя из необходимости формирования способности к проектировочной, конструктивной деятельности по решению научных проблем на основе знания методологии научного поиска, овладения технологией оформления и представления результатов исследования следует обратить внимание на создание педагогических условий, обеспечивающих успешность формируемого качества.

Эффективное формирование научно-методологической компетентности аспирантов обеспечивается совокупностью педагогических условий, таких как:

- 1) организация методологического семинара;
- 2) проведение супервизорских сессий;
- 3) включение аспирантов в конкретную научно-исследовательскую деятельность;
- 4) организационно-дидактическое сопровождение.

Охарактеризуем указанные педагогические условия.

Первое педагогическое условие – организация методологического семинара. В данном педагогическом условии предусматривается теоретическое насыщение аспирантов методологическим знанием на основе широкого поля изучения тем семинара (методология исследования, методология и методы научного исследования, методологическая рефлексия, категориальный аппарат, концептуально-методологические основы исследования, процессуально-методологические схемы исследования)

Важным является исключение только репродуктивного метода проведения семинара. Необходим деятельностный компонент такого семинара, сопровождающийся рядом дискуссионных и смысловых заданий и обсуждений. Так, при освещении темы «Виды научных исследований» следует определить к какому типу исследования относится тема диссертационной работы, объяснить «почему» и указать подтверждающие признаки [5, С. 22].

При выполнении проблемно-исследовательских заданий (с недостатком сведений для правильного решения, заданий на основе вопросов-размышлений и другие) требуется востребование научно-методологических знаний, самостоятельный поиск необходимой информации, обоснование решения.

Второе педагогическое условие – проведение супервизорских сессий. Основа супервизорской

сессии исходит из понимания супервизии как прогрессивного педагогического инструмента формирования компетенций, как метода сопровождения, который определяется реальным содержанием деятельности и анализа [16].

Супервизорская сессия, по сути, вступает как «запрос» аспирантов на проблемные вопросы. Результатом супервизорской сессии должно явиться приобретение необходимых компонентов научно-методологической компетентности, осознание новых возможностей в научной деятельности. Педагогическую супервизорскую сессию можно характеризовать как процесс индивидуального сопровождения аспирантов.

Функционально супервизорская сессия представлена как поддерживающая и формирующая, консультационная.

Формирующая функция направляет формирование и приобретение опыта научной деятельности на основе теоретико-методологических знаний. Для этого выясняются проблемы, ошибки в осуществлении научной деятельности, в организации исследования по сформулированной теме исследования, придания ей научно-методологического смысла, в затруднениях пользоваться научными знаниями для анализа и совершенствования своей деятельности.

Поддерживающая функция сопровождается эмоционально-когнитивным комфортом, обязательным устранением затруднений, которые аспирант испытывает при организации научно-исследовательской деятельности, в восполнении недостающих методологических знаний и умений в проектировании научного исследования.

Консультационная функция предусматривает оказание помощи в реализации научно-исследовательской деятельности, в обучении приемам структурирования научного исследования, в предоставлении методической помощи в составлении модели и схемы научно-методологического решения проблемы. Консультации проводятся по индивидуальному запросу аспирантов, в ходе которых осуществляется теоретико-содержательное обогащение научных знаний в области методологии, даются рекомендации по выдвижению научной идеи, структурирования научного аппарата исследования, предлагаются ситуационные решения, способствующие устранению «недостаточного научно-методологического умения», предлагается составление индивидуальной инструктивной карты по использованию методологического знания в исследовательской деятельности, совместно с преподавателем построение «логико-научного» маршрута исследования и его научно-методологического обоснования, обучение приемам структурирования информации, схематизации научно-методологического обоснования исследования.

Как процессная составляющая супервизорская сессия функционально предстает как инструктивно-дидактическое сопровождение, диалогиче-

ское взаимодействие в «устранении» методологических барьеров в проектировании научного исследования, последовательные педагогические воздействия, в процессе чего аспиранты получают дидактический инструктаж, методические рекомендации, позволяющие определить алгоритм научных и методологических действий [7], содействующих успешному решению научно-исследовательской задачи.

Третье педагогическое условие – включение аспирантов в конкретную научно-исследовательскую деятельность. Педагогический смысл вовлеченности аспирантов в конкретную научно-исследовательскую деятельность заключается в обеспечении развития научно-исследовательского мышления, в обогащении методологического опыта в проектировании исследовательской деятельности с акцентом на профессиональную деятельность, требующую научного подхода.

Вовлечение аспирантов в исследовательскую деятельность, «погружение» их в эту деятельность достигается за счет активного участия аспирантов в исследовательских проектах, научных мероприятиях, где требуется воспроизведение методологических знаний, умений, навыков. При этом важным обстоятельством является следующее: акцентирование внимания на развитии у аспирантов способности к самостоятельному применению научных и методологических знаний, демонстрации знаний и умений на практике, формированию умений обосновывать методологические основы научного исследования в профессиональном аспекте. Не менее важно способствовать обогащению индивидуального опыта планирования и проведения исследований, привнося в него научно-методологический аспект.

Основными методами и формами реализации описываемого педагогического условия являются практические занятия с элементами исследования; методы инструктивно-методологического характера, выполнение аспирантами проектировочных заданий, моделирование экспериментального задания исследования; предлагается комплекс учебно-исследовательских заданий во время научно-исследовательской практики аспирантов, написание синопсиса по теме диссертационного исследования, эмпирический сбор информации по исследуемой теме диссертационного исследования.

Четвертое педагогическое условие – организационно-дидактическое сопровождение. Реализация указанного педагогического условия видится в проведении педагогических интенсивов, научных семинаров-погружений, научно-дискуссионных площадок, выполнение в ходе учебных занятий заданий проблемно-исследовательского характера, сочетание различных форм методов формирования научно-методологической компетентности аспирантов.

Важным в организационно-дидактическом сопровождении является создание интеллектуально-исследовательской, творческой среды, обеспечивающей формирование умений разрабатывать гипотезу, определять методологические основы исследования, анализировать проблемы, выстраивать методологию исследования [18, С. 1048-1052].

тезу, определять методологические основы исследования, анализировать проблемы, выстраивать методологию исследования [18, С. 1048-1052].

Неотъемлемым является в организационно-дидактическом сопровождении внедрение в образовательный процесс спецкурса «Основы научно-методологической компетентности». В процессно-содержательном аспекте данный спецкурс предусматривает работу с научными источниками, преобразование информации в научно-аналитический формат, проектирование фрагментов исследования, определение диагностико-критериального состава исследования. Содержание спецкурса охватывает темы, раскрывающие методологическую базу науки, различные аспекты методологии, ее уровни, логическую структуру научного исследования; методологический общенаучный и конкретно-научный аппарат исследования.

Результирующими показателями спецкурса становятся знания в области теоретико-методологических подходов к исследованию – знания, связанные с определением научного теоретико-методологического подхода к исследованию, к выявлению сущности научной концепции, определяющей насыщение проблемы конкретного научного исследования; научно-методологические умения – умение определять сущность научных концепций и выявлять ключевые проблемы конкретного исследования, овладение научно-методологическими умениями. В данном аспекте просматривается формирование умений интегрировать методологические уровни с содержанием теоретико-методологических подходов, умения следовать содержательной логике и этапности научного исследования, умения пользоваться методами научного исследования как инструментами теоретического и эмпирического поиска, умения методологически обосновывать проводимое исследование, умения сочетать методологические уровни теоретико-методологических подходов с содержанием конкретного научного исследования [20].

Реализация комплекса педагогических условий наполнена содержательно-организационными, процессуальными характеристиками и оказывает влияние на формирование потребности и способности к проведению научных исследований на основе научно-методологических знаний, умений, овладение научной методологией и методами научного исследования.

Описанный комплекс педагогических условий способствует преобразованию практики формирования научно-методологической компетентности аспирантов в рамках методологического семинара, адресной помощи в ходе супервизорской сессии, организации включения аспирантов в конкретную научно-исследовательскую деятельность, востребующую научно-методологическую компетентность.

Заключение. Научно-методологическая компетентность аспирантов понимается как интегра-

тивное качество личности, которое определяет способность аспирантов к организации и проведению научно-исследовательской и профессиональной деятельности.

В структуре научно-методологической компетентности наряду с научно-теоретическими, научно-методологическими знаниями, важными являются умения, связанные с разработкой, проектированием, моделированием, проведением научного исследования, с умениями, позволяющими соотносить научные методы с конкретным исследованием, оценивать полученные результаты посредством научной рефлексии.

Научно-методологическая компетентность аспирантов формируется с учетом современных философских и педагогических теорий и концепций, отражающих гуманитарные подходы. Ведущая идея заключается в том, что совершенствование научно-методологической компетентности аспирантов осуществляется при целенаправленной педагогической деятельности в условиях процесса

подготовки научных кадров и создающей условия для достижения результата.

Формирование научно-методологической компетентности аспирантов осуществляется в логике комплекса педагогических условий: 1) организация методологического семинара; 2) проведение супервизорских сессий; 3) включение аспирантов в конкретную научно-исследовательскую деятельность; 4) организационно-дидактическое сопровождение.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что рассмотренный комплекс педагогических условий формирования научно-методологической компетентности аспирантов обеспечивают положительный результат за счет их оптимального сочетания и направленности на появление целостного научно-методологического знания, научно-методологического опыта.

Перспективы дальнейшего исследования: разработка прогностической модели формирования научно-методологической компетентности аспирантов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айтжанова, А.Б. Методология проектирования и проведение научных исследований / А.Б. Айтжанова. – Текст : электронный // Студенческий научный форум : материалы V Междунар. студ. науч. конф. – URL: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013003198> (дата обращения: 11.11.2024).
2. Анисимов, О.С. Акмеологические факторы повышения эффективности стратегического мышления руководителя / О.С. Анисимов. – Текст : электронный // Акмеология. – 2016. – № 4 (60). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskie-factory-povysheniya-effektivnosti-strategicheskogo-myshleniya-rukovoditelya> (дата обращения: 15.12.2024).
3. Бордовская, Н.В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы / Н.В. Бордовская. – Санкт-Петербург : Изд-во Рус. Христиан. гуманитар. ин-та, 2001. – 511 с. – Текст : непосредственный.
4. Вегнер, Е.Г. Формирование методологической компетентности будущего учителя географии средствами модульного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08, 13.00.02 / Вегнер Елена Григорьевна. – Москва, 2007. – 216 с. – Текст : непосредственный.
5. Гайнутдинова, Е.В. Методология научных исследований : метод. указания по выполнению практ. работ / Е.В. Гайнутдинова, Е.Н. Коновалова. – Астрахань, 2018. – 30 с. – Текст : непосредственный.
6. Золотарева, А.В. Научно-исследовательская компетентность аспиранта / А.В. Золотарева. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 3 (60). – С. 80-86.
7. Качалова, Л.П. Педагогическое сопровождение в структуре супервизии практической подготовки будущих учителей / Л.П. Качалова, Л.Г. Светоносова. – Текст : непосредственный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/30PDMN323.pdf> (дата обращения: 11.11.2024).
8. Капшутарь, М.А. Значимость методологической культуры в контексте формирования профессиональной культуры аспиранта медицинского вуза / М.А. Капшутарь. – Текст : электронный // Системная интеграция в здравоохранении : электрон. науч. журн. – 2020. – № 3 (49). – URL: <https://sys-int.ru/ru/journals/2020/3-49/znachimost-metodologicheskoy-kultury-v-kontekste-formirovaniya-professionalnoy> (дата обращения: 11.11.2024).
9. Коваленко, Н.В. Формирование методологической компетентности учителя физической культуры в системе повышения квалификации / Н.В. Коваленко, Э.М. Казин. – Текст : электронный // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-metodologicheskoy-kompetentnosti-uchitelya-fizicheskoy-kultury-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii> (дата обращения: 11.11.2024).
10. Лебедев, Е.В. Формирование исследовательской компетентности у будущих менеджеров в процессе их подготовки к профессиональной деятельности в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лебедев Евгений Викторович. – Ярославль, 2009. – 184 с. – Текст : непосредственный.
11. Луценко, Г.В. Аспекты формирования естественнонаучной компетентности как составляющей профессиональной компетентности студентов физико-математических и инженерных специальностей / Г.В. Луценко. – Текст : непосредственный // Вектор науки Тольятинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 1 (4). – С. 109-113.
12. Методологическая готовность аспирантов вуза к профессионально-педагогической деятельности: современное состояние проблемы / Т.М. Резер, Т.А. Пыркова, Е.В. Кетриш, Ч. Прукасит. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33365> (дата обращения: 11.11.2024).

13. Миняжова, Ю.И. Формирование научно-методологической компетентности студентов-магистрантов технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Миняжова Юлдуз Ильфановна. – Москва, 2010. – 25 с. – Текст : непосредственный.
14. Нечаев, Ю.И. Формирование методологической грамотности студентов вуза на начальном этапе подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Нечаев Юрий Иванович. – Омск, 2001. – 190 с. – Текст : непосредственный.
15. Никишин, М.Ю. Формирование научно-исследовательской компетентности будущих бакалавров в области техники : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Никишин Михаил Юрьевич. – Калининград, 2013. – 22 с. – Текст : непосредственный.
16. Сильченкова, С.В. Формы и направления педагогического сопровождения / С.В. Сильченкова. – Текст : электронный // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827> (дата обращения: 11.11.2024).
17. Смирнова, В.В. Метакогнитивные компетенции в профессиональном становлении: понятие, перспективы исследования / В.В. Смирнова. – Текст : электронный // ЧиО. – 2021. – № 4. – URL: <https://pedpsyjournal.mgpu.ru/wp-content/uploads/2022/01/smironova-p-v.pdf> (дата обращения: 11.11.2024).
18. Фалькович, Ю.В. Методологические особенности формирования научно-исследовательской компетентности аспирантов в инженерном вузе в соответствии с международными стандартами образовательных программ PhD-докторантур / Ю.В. Фалькович, Н.А. Шепотенко. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 8 (88). – С. 1048-1052.
19. Формирование профессиональной компетентности у студентов технических вузов / Л.В. Масленникова [и др.]. – Текст : непосредственный // Сборник научных трудов Sworld. – 2014. – Т. 13, № 3. – С. 16-19.
20. Цквитария, Т.А. Овладение методологией и методами научного исследования – центральный компонент подготовки научных кадров / Т.А. Цквитария. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24461> (дата обращения: 13.11.2024).

REFERENCES

1. Aitzhanova, A.B. (2013), “Methodology of design and conducting scientific research”, *Student Scientific Forum: proceedings of the V International Student Scientific Conference*. [online], available from: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013003198> [Accessed 11.11.2024]. (in Russian)
2. Anisimov, O.S. (2016), “Acmeological factors of increasing the effectiveness of strategic thinking of a leader”, *Acmeology* [online], no. 4 (60), available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskie-factory-povysheniya-effektivnosti-strategicheskogo-myshleniya-rukovoditelya> [Accessed 15.12.2024]. (in Russian)
3. Bordovskaya, N.V. (2001), *Dialectics of pedagogical research: logical and methodological problems*, St. Petersburg: Publishing House of Russian Christian Humanitarian Institute, 511 p. (in Russian)
4. Wegner, E.G. (2007), Formation of methodological competence of a future geography teacher by means of modular training, Ph.D. Thesis (Pedagogy), *Institute of Content and Teaching Methods of the Russian Academy of Education*, Moscow, Russian Federation. (in Russian)
5. Gainutdinova, E.V. and Konovalova, E.N. (2018), *Methodology of scientific research: method. instructions for the implementation of the practical works*, Astrakhan, 30 p. (in Russian)
6. Zolotareva, A.V. (2009), “Scientific and research competence of a postgraduate student”, *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 3 (60), pp. 80-86. (in Russian)
7. Kachalova, L.P. and Svetonosova, L.G. (2023), “Pedagogical support in the structure of supervision of practical training of future teachers”, *World of Science. Pedagogy and Psychology* [pdf], vol. 11, no. 3, available from: <https://mirnauki.com/PDF/30PDMN323.pdf> [Accessed 11.11.2024]. (in Russian)
8. Kapshutar, M.A. (2020), “The importance of methodological culture in the context of the formation of the professional culture of a graduate student of a medical university”, *System Integration in Healthcare: electronic scientific journal* [online], no. 3 (49), available from: <https://sys-int.ru/ru/journals/2020/3-49/znachimost-metodologicheskoy-kultury-v-kontekste-formirovaniya-professionalnoy> [Accessed 11.11.2024]. (in Russian)
9. Kovalenko, N.V. and Kazin, E.M. (2010), “Formation of methodological competence of a physical education teacher in the system of advanced training”, *Siberian Pedagogical Journal* [online], no. 6, available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-metodologicheskoy-kompetentnosti-uchitelya-fizicheskoy-kultury-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii> [Accessed 11.11.2024]. (in Russian)
10. Lebedev, E.V. (2009), *Formation of research competence among future managers in the process of their preparation for professional activity in higher education*, Ph.D. Thesis (Pedagogy), Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation. (in Russian)
11. Lutsenko, G.V. (2011), “Aspects of the formation of natural science competence as a component of the professional competence of students of physics, mathematics and engineering specialties”, *Vector of Science of Tolyatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, no. 1 (4), pp. 109-113. (in Russian)
12. Rezer, T.M., Pyrkova, T.A., Ketrish, E.V. and Pruksasit, Ch. (2024), “Methodological readiness of university graduate students for professional and pedagogical activity: the current state of the problem”, *Modern problems of science and education* [online], no. 3, available from: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33365> [Accessed 11.11.2024]. (in Russian)

13. Minyazhova, Yu.I. (2010), *Formation of scientific and methodological competence of undergraduate students of a technical university*, Abstract of Ph.D. Thesis (Pedagogy), Russian International Academy of Tourism, Moscow, Russian Federation. (in Russian). (in Russian)
14. Nechaev, Yu.I. (2001), *Formation of methodological literacy of university students at the initial stage of training*, Ph.D. Thesis (Pedagogy), Omsk, Russian Federation. (in Russian). (in Russian)
15. Nikishin, M.Yu. (2013), *Formation of scientific and research competence of future bachelors in the field of engineering*, Abstract of Ph.D. Thesis (Pedagogy), Kaliningrad, Russian Federation. (in Russian). (in Russian)
16. Silchenkova, S.V. (2013), "Forms and directions of pedagogical support", *Modern scientific research and innovations* [online], no. 10, available from: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827> [Accessed 11.11.2024]. (in Russian)
17. Smirnova, V.V. (2021), "Metacognitive competencies in professional development: concept, research prospects", *CiO* [online], no. 4, available from: <https://pedpsyjournal.mgpu.ru/wp-content/uploads/2022/01/smirnova-p-v.pdf> [Accessed 11.11.2024]. (in Russian)
18. Falkovich, Yu.V. and Shepotenko, N.A. (2015), "Methodological features of the formation of postgraduate students' research competence in an engineering university in accordance with international standards of PhD-doctoral educational programs", *Young Scientist*, no. 8 (88), pp. 1048-1052. (in Russian)
19. Maslennikova, L.V. et al. (2014), "Formation of professional competence among students of technical universities", *Collection of scientific papers Sworld*, vol. 13, no. 3, pp. 16-19. (in Russian)
20. Tskvitaria, T.A. (2016), "Mastering the methodology and methods of scientific research is a central component of the training of scientific personnel", *Modern problems of science and education* [online], no. 3, available from: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24461> [Accessed 13.11.2024]. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Д.В. Качалов, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций, ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: lada7.54@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2857-9416.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

D.V. Kachalov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Foreign Languages and Intercultural Communications, Ural State University of Railway Engineering, Yekaterinburg, Russia, e-mail: lada7.54@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2857-9416.

УДК 37.016:811

DOI: 10.52772/25420291_2024_4_127

Ирина Владимировна Колмогорова
г. Шадринск

**Культурно-цивилизационная матрица Республики Сейшельские острова
в подготовке преподавателя русского языка как иностранного**

Статья отражает точку зрения, что решить поставленную перед педагогическими университетами задачу – формирование объективного восприятия России за рубежом в целях эффективного продвижения на мировой арене национальных интересов Российской Федерации в гуманитарной сфере – невозможно без эффективного взаимодействия с жителями стран зарубежья, что невозможно без выстраивания эффективной коммуникации, что в свою очередь невозможно без выявления «точек соприкосновения и взаимного интереса», что невозможно без понимания смысла жизни, идеологии и мировоззрения людей, их ценностей и традиций, сформировавшихся в процессе культурно-цивилизационного развития. В этой связи предлагается выстраивать процесс подготовки преподавателей русского языка как иностранного для работы в странах зарубежья, в частности в Республике Сейшельские острова, на базе овладения знанием культурно-цивилизационной матрицы Республики Сейшельские острова.

Ключевые слова: культура, цивилизация, матрица, культурно-цивилизационная матрица, Республика Сейшельские острова, подготовка преподавателя русского языка как иностранного.

Источники финансирования: исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, в рамках исполнения государственного задания для ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» на прикладную НИР «Влияние культурно-цивилизационных особенностей развития на систему образования в Республике Сейшельские Острова» № 073-00022-24-03 от 23 августа 2024 года.

Irina Vladimirovna Kolmogorova
Shadrinsk

**Cultural and civilizational matrix of the Republic of Seychelles in the training of a
teacher of Russian as a foreign language**

It is impossible to form an objective perception of Russia abroad in order to effectively promote the national interests of the Russian Federation in the humanitarian sphere on the world stage without the interaction with residents of foreign countries, building successful communication, identifying mutual interest, understanding the essence of life, ideology and worldview of people, their values and traditions formed in the process of cultural and civilizational development. The author proposes to build the process

of training teachers of Russian as a foreign language to work in foreign countries, in particular in the Republic of Seychelles, on the basis of mastering the knowledge of the cultural and civilizational fundamentals of the Republic of Seychelles.

Keywords: culture, civilization, matrix, cultural and civilizational fundamentals, Republic of Seychelles, training of a teacher of Russian as a foreign language.

Acknowledgements: the study was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation, as part of the state assignment for Shadrinsky State Pedagogical University for applied research «The impact of cultural and civilizational features of development on the education system in the Republic of Seychelles» No. 073-00022-24-03 dated August 23, 2024.

Введение. В настоящее время цель гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом – «формирование и укрепление объективного восприятия нашей страны в мире, содействие пониманию исторического пути, роли и места России в мировой истории и культуре, расширение контактов между людьми» (Указ Президента Российской Федерации от 5 сентября 2022 г. № 611 «Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом») - ставит перед педагогическими университетами задачу поиска решений для достижения этой цели. Опыт педагогической деятельности преподавателей ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» по преподаванию русского языка как иностранного в Республике Сейшельские Острова во время образовательных экспедиций в 2023 году показал, что в Республике нет интереса к изучению русского языка, нет образовательных учреждений ни общего образования, ни высшего образования, в которых бы изучался русский язык, нет интереса к культуре и истории России. Жители Республики практически ничего не знают о России, ее национальных традициях, обычаях, языке, произведениях литературы и искусства, социальных и политических институтах, достижениях. Но и россияне практически ничего не знают о Республике Сейшельские Острова, за исключением того, что это одно из самых популярных туристических мест для отдыха на берегу океана.

Процесс подготовки преподавателя русского языка как иностранного невозможен без овладения знаниями о стране, в которой он будет работать, и жителей которой он будет обучать русскому языку, невозможен без знания ее географической среды, ее истории, этнических признаков, менталитета, политики, религии, ценностей и традиций, т.е. без знания всего того, что объединяется в понятие «культурно-цивилизационной матрицы». В связи с этим, подготовка преподавателя русского языка как иностранного для Республики Сейшельские острова должна обязательно предусматривать овладение знаниями о культуре, истории, реалиях и традициях Республики; привлечение будущих преподавателей к диалогу культур Сейшельских островов и России; осознание будущими преподавателями сущности языковых явлений, иной системы понятий, через которую воспринимается действительность; понимание особенностей мышления сейшельцев; сравнение явлений русского языка с языком сейшельцев, на котором будет происходить обучение и т.п. В связи с этим актуаль-

ным становится вопрос о культурно-цивилизационной матрице Сейшельских островов, но комплексного исследования и, соответственно, описания матрицы в научной литературе нет.

Авторы исследования, выполненного при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, в рамках исполнения государственного задания для ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» на прикладную НИР «Влияние культурно-цивилизационных особенностей развития на систему образования в Республике Сейшельские Острова» № 073-00022-24-03 от 23 августа 2024 года, одной из задач поставили «описать культурно-цивилизационную матрицу Республики Сейшельские острова», которая послужит основой для научно-методического обоснования подходов к обучению русскому языку как иностранному, содержания, средств, методов, форм организации обучения и осуществления образовательных и просветительских проектов в Республике Сейшельские острова и соответственно для подготовки преподавателя русского языка как иностранного для работы в Республике Сейшельские острова.

Исследовательская часть. Понятие культурно-цивилизационной матрицы является одним из самых обсуждаемых в научном дискурсе, одним из фундаментальных понятий социального знания относительно базовых категорий современной глобалистики, политологии, геополитики, но при этом не имеет ни общепринятого определения, ни строго очерченного содержания. Составляющие этого понятия – «культура», «цивилизация», «матрица» - в свою очередь также являются одними из самых многозначных терминов.

Так, термин «культура» прошел большой путь в развитии своей содержательно-структурной сущности: от архаичного смысла «возделывание, обработка земли», введенного римлянами, до «культуры, основанной на духовных ценностях человека – мифах, религии, поэзии, философских, научных идеях» [1], «культуры как включающей в себя разнообразные явления – нормы бытового поведения, национальные традиции, обычаи и обряды, язык, произведения литературы и искусства, социальные и политические институты, хранимые в памяти схемы повседневного опыта [9], «культуры как базисные ценности и состояние духовного мира человека» [15].

Значения термина «цивилизация», с французского переводимого как «воспитанный, гражданский, государственный, достойное поведение

гражданина, достигшего высокого уровня социокультурного развития» [1], также многозначны и зачастую противоположны, что затрудняет его использование:

- цивилизация – важнейший исторический, цивилизационный вопрос, следствие развития культуры (О. Шпенглер);

- цивилизация носит диалектический характер, экстраполируется и на культурное, и на духовное развитие человека и общества [1], проходит разные циклы «некоторые организованные социальные группы проходят только один цикл возникновения и существования – гибели, в то время, когда другие проходят через несколько волн роста и упадка, расцвета и увядания, а некоторые временно распадаются, чтобы возродиться впоследствии» (Питирим Сорокин) [14];

- цивилизация – достигнутые человеком, обществом технологические и технические изобретения, омертвление духовных, рациональных идей, ценностей в материальных продуктах человеческой деятельности [1];

- цивилизация представляет собой достигнутые человечеством технологические и технические изобретения [15];

- цивилизация – это социальная организация людей, расположенных в конкретный исторический период на довольно обширной территории, объединенных географической средой и жизненным пространством, системой ведения хозяйства и исторической памятью, этническими признаками и менталитетом, политикой и религией, фундаментальными ценностями и духовно-нравственными традициями, системой знаний и технологиями их хранения и передачи; цивилизация – это результат прошлого и фундамент будущего, прошлого как процесса, породившего настоящее и тенденции, несущие в себе будущее [10].

Цивилизацию рассматривают в четырех аспектах [8]:

- в общефилософском значении как социальная форма движения материи, обеспечивающая её стабильность и способность к саморазвитию путём саморегуляции обмена с окружающей средой (человеческая цивилизация в масштабе космического устройства);

- в историко-философском значении как единство исторического процесса и совокупности материально-технических и духовных достижений человечества в ходе этого процесса (человеческая цивилизация в истории Земли);

- как стадия всемирного исторического процесса, связанная с достижением определённого уровня социальности (стадия саморегуляции и самопроизводства при относительной независимости от природы, дифференцированности общественного сознания);

- как локализованное во времени и пространстве общество (локальные цивилизации), яв-

ляющиеся целостными системами, представляющими собой комплексы экономической, политической, социальной и духовной подсистем, и развивающиеся по законам витальных циклов.

Таким образом, существуют представления о глобальной и локальной цивилизации, о мировой цивилизации, а также их узкое и широкое понимание.

Внимание к истории развития локальных цивилизаций в социогуманитарной науке появилось в XIX веке. Но на протяжении многих лет понятие «локальная цивилизация» не входило в научно-разработанный аппарат исследователей, однако в науке предпринимались попытки по определению специфики данного понятия. Современные ученые объединили и развили взгляды исследователей (Н.Я. Данилевского, О. Шпенглера, А.Дж. Тойнби и др.), ввели понятие «локальная цивилизация» и обосновали уникальность развития локальной цивилизации. Так, А.В. Горюнов отмечает, что локальная цивилизация «характеризуется неповторимым культурным стилем, определяющим ее специфику» [5]. Согласно подходу, И. Валлерстайна, локальные цивилизации обладают самодостаточностью (внутренней связностью, выделенностью из окружающего социального пространства), и культурной спецификой» [3]. Согласно Р.П. Трофимовой локальную цивилизацию следует понимать как общественную систему, матрицу, основанную на культурных, экономических, технологических, ценностных, коммуникативно-информационных, этнопсихологических, религиозно-этических, языковых и других началах, соединяющих между собой людей, их общности (семьи, этносы, племена) и их культуры в нечто единое и неповторимое в многообразии человеческого мира» [16].

Таким образом, понятия «культура» и «цивилизация» находят разные интерпретации, но всегда соотносятся с общей тенденцией социального, культурного развития общества; культурно-цивилизационные процессы как сочетание духовного, культурного развития общества и его аграрного, индустриального и информационно-технологического развития определяют бытие человека и человечества в целом; отдельный человек, этнос, нация в ходе культурно-цивилизационных процессов развития на основе многообразных форм деятельности вырабатывают систему ценностей, общественных отношений, определяющих перспективы и векторы культурно-цивилизационного развития.

Цивилизация связана с культурой, хотя и не совпадает с ней, не является ей идентичной. Природа культуры иная, чем природа цивилизации, она является результатом человеческой духовности, продуцировавшей религиозные, нравственно-гуманистические, морально-эстетические, научные ценности и принципы, способствующие развитию духовной сферы жизни людей, человечества [1]; в то время как цивилизация – это сложносоставная социокультурная система, состоящая из культур-

ной матрицы и формирующихся на ее основе экономических, политических, социальных институтов и отношений [7].

Матрица – основание, на котором строится уникальное социокультурное целое; это потенция, которая реализуется в процессе развития, и которая приобретает реальное содержание в процессе взаимодействия с природной и социальной средой в ходе исторического развития [11].

Культурно-цивилизационная матрица строится на единстве культурной составляющей, объединяет культурный ареал в единое целое, при этом, эта целостность может пересекать государственные, географические (природно-климатические и природно-геологические) и даже материковые границы. Она представляет собой структуру, интегрирующую социальную, экономическую и культурную сферы бытия цивилизационной общности. Являясь, с одной стороны, объединяющим фактором, она также выступает строгим ограничителем межкультурного взаимодействия. Она ставит пределы культурным трансформациям, модернизационным процессам и, в том числе, является препятствием во взаимодействии между цивилизациями, интеграционными процессам [4; 11].

Различают факторы, определяющие культурно-цивилизационную матрицу (когнитивные стереотипы, лежащие в основе важнейших видов человеческой деятельности) и структуры, составляющие саму культурно-цивилизационную матрицу.

Выделяют три фактора: географический фактор, технологический фактор, этнолингвистический фактор.

Определяющим фактором в культурно-цивилизационной матрице является география (почва, климат), от особенностей которой зависит своеобразие формы. Ряд учёных объясняют особенности цивилизаций прямой зависимостью от природных условий. Первым этим вопросом занялся Г.Т. Бокль, который был убежден, что самое могущественное влияние на род человеческий имеют климат, пища, почва и вид природы. Он писал: «очевидно, что влияние климата, дающего человеку богатство посредством возбуждения его к труду, более благоприятно для дальнейшего развития человека, чем влияние почвы, которая тоже ему дает богатство, но делает это не посредством возбуждения в нем энергии, а в силу чисто физического отношения между свойствами почвы и количеством или качеством плода» [2].

Следующим фактором культурно-цивилизационной матрицы называют технологический. Идея технологического детерминизма восходит к К. Виттфогелю, который выводил социальные и культурные институты из доминирующей технологии обеспечения жизни. Технологический детерминизм сводит понимание общественного развития к прогрессу техники, определяющим образом воздействующему на бытие, мышление и язык своих носителей. Основной детерминантой соци-

ально-экономических и иных изменений в обществе являются изменения в технологиях, в частности в производстве, которые являются основным фактором влияния на человеческие социальные отношения и организационную структуру, кроме того, утверждается, что социальные отношения и культурные практики в конечном счете вращаются вокруг технологической и экономической базы общества [18].

Матричная индивидуальность определяется также этнолингвистическим фактором, о котором говорил Н.Я. Данилевский, утверждая в своем первом из пяти законов исторического развития, что лингвистическая группа (группа родственных племен) есть основа цивилизации [6]. Выделение данного фактора связано с психическими свойствами этноса, способностью к определённому виду деятельности (матрицей европейской цивилизации является склонность направлять творческую активность в русло научно-технической и социально-политической деятельности; греческой – искусство; еврейской – религиозная идея), а также идеей о том, что у народов существует «разное историческое назначение» [6].

Существуют разные варианты структур культурно-цивилизационных матриц:

- по Н.Я. Данилевскому матрица – основание культурного типа – психические свойства этноса, способности и склонности к какому-либо виду деятельности, доминирующие в популяции; так матрицей европейской цивилизации является научно-техническое и социально-политическое основание, т.е. склонность и способность направлять творческую активность в русло научно-технической и социально-политической деятельности; матрицей греческой цивилизации было искусство; еврейская цивилизация возникла на основе религиозной идеи и т.д.;

- О. Шпенглер в качестве матрицы предлагает метафизическое основание цивилизаций – идеальную и субъективную Душу культуры, получающую выражение в материальном символе [17]; символом аполлонической души – матрицы античной цивилизации было тело; символом фаустовской души – матрицы европейской цивилизации, стал готический собор и т.д. [12];

- М. Вебер считал, что матрицу человеческой деятельности составляют коренящиеся в психологических и прагматических религиозных связях практические импульсы к действию [11];

- попытки определить основание, которое определяет специфику деятельности больших общностей людей, привели к множеству концепций: «типа рациональности» (М. Вебер), менталитета (от Э. Дюркгейма до Ф. Броделя), архетипа (К.Г. Юнг);

- в цивилизационных исследованиях есть утверждение, что матрица – это когнитивные стереотипы, образующие ментальную целостность,

объединяющие крупные популяции людей, и лежащие в основе всех важнейших сфер человеческой деятельности [11].

Последней точки зрения придерживаются в настоящее время большая часть исследователей, исходя из утверждения, что матрица представляет собой систему взаимосвязанных элементов, лежащих в основе важнейших видов человеческой деятельности. Исходя из того, что основные виды человеческой деятельности - материальная (экономическая), социальная (управленческая) и духовная (целеполагающая и познавательная), в основе своей имеют когнитивные априорные установки (предварительные представления о цели деятельности, о должном, желаемом и допустимом), именно эти элементы признаются структурными составляющими культурно-цивилизационной матрицы [13]:

- экономическая деятельность базируется на представлениях о собственности и способах достижения благополучия;
- социальная деятельность базируется на представлениях о социальном порядке, т.е. о способах достижения порядка и пределах изменения этого порядка;
- духовная деятельность базируется на представлениях о сакральном, о месте человека в социуме.

Заключение. Культурно-цивилизационную матрицу Республики Сейшельские острова мы рассматриваем как локальную цивилизацию, имеющую сложный организационный и культурный состав, специфические структуры, определенный генотип социального развития, находящиеся в подсознании людей и оказывающие влияние на их деятельность. Культурно-цивилизационная матрица Республики Сейшельские острова – это основание, на котором строится уникальное социокультурное целое, которое объединяет культурный ареал в единое целое и представляет собой совокупность факторов (географический и этнолингвистический) и структуру, интегрирующую социальную, экономическую и духовную сферы жизни населения Республики.

Владение знанием культурно-цивилизационной матрицы Республики Сейшельские острова предоставит преподавателю русского языка как иностранного, обучающего сейшельцев русскому языку, возможность прикоснуться к исторической памяти населения, понять идеологию, смысл жизни, мировоззрение людей, их ценности и традиции, все, что необходимо учитывать при выстраивании процесса обучения и при планировании и достижении результатов обучения русскому языку как иностранному.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акаев, В.Х. Современные культурно-цивилизационные процессы: теоретико-методологический анализ / В.Х. Акаев, Л.М. Исмаилова. – Текст : электронный // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2022. – Т. 18, № 1(27). – С. 39-45. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48453329> (дата обращения: 29.10.2024). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
2. Бокль, Г.Т. История цивилизаций. История цивилизации в Англии. Т. 1 / Г.Т. Бокль. – Москва : Мысль, 2000. – 461 с. – Текст : непосредственный.
3. Валлерстайн, И. Исторические системы как сложные системы. Философские перипетии / И. Валлерстайн. – Текст : непосредственный // Вестник Харьковского государственного университета. – 1998. – № 409. – С. 198-203.
4. Введение в геополитику : учеб.-метод. пособие / сост. И.А. Конорева. – Курск : КГУ, 2022. – 207 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/346466> (дата обращения: 30.10.2024). – Режим доступа: по подписке ЭБС «Лань». – Текст : электронный.
5. Горюнов, А.В. Существуют ли в действительности локальные цивилизации? / А.В. Горюнов. – Текст : непосредственный // Философия и общество. – 2011. – № 1. – С. 66–84.
6. Данилевский, Н.Я. Россия и Европа: Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германо-Романскому / Н.Я. Данилевский. – 6-е изд. – Санкт-Петербург, 1995. – Текст : непосредственный.
7. Карадже, Т.В. Политическая философия : учебник / Т.В. Карадже. – 2-е изд. – Москва : МПГУ, 2017. – 468 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/107385> (дата обращения: 30.10.2024). – Режим доступа: по подписке ЭБС «Лань». – Текст : электронный.
8. Карпиленя, Н.В. Обоснование сущности термина геополитика во взаимосвязи с национальной безопасностью государства / Н.В. Карпиленя. – Текст : непосредственный // Архонт. – 2022. – № 3 (30). – С. 21-42.
9. Котляров, И. Цивилизационное кодирование как механизм формирования инновационного пространства в глобализованном обществе (социологический дискурс) / И. Котляров. – Текст : непосредственный // Research, Innovation and Development from the Perspective of the Global Ethics : International Scientific Conference, Chişinău, Republic of Moldova, April 16. – Chişinău, 2021. – P. 45-54.
10. Котляров, И.В. Культурный код как важный компонент цивилизационной парадигмы белорусского общества: социологический дискурс / И.В. Котляров, В.И. Надольская. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы языка и культуры: традиции и инновации : сб. ст. участников III Междунар. науч.-практ. конф. для студентов, магистрантов, педагогов и молодых учёных / науч. ред. Л.Н. Набилкина ; отв. ред. Д.Л. Морозов. – Арзамас : Арзамасский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (Арзамас), 2020. – С. 192-199.
11. Плебанек, О.В. Цивилизационная матрица как категория геополитики / О. В. Плебанек – Текст : непосредственный // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2011. – Т. 12, вып. 1. – С. 106-113.

12. Плебанек, О.В. Социально-философский анализ теоретико-методологических оснований социогуманитарного знания : дис. ... д-ра философ. наук : 09.00.11 / О.В. Плебанек. – Санкт-Петербург, 2015. – 359 с. – Текст : непосредственный.
13. Плебанек, О.В. Алгоритмы гецивилизационной динамики / О.В. Плебанек. – Текст : непосредственный // Геополитика и безопасность. – 2011. – № 3 (15). – С. 18-22.
14. Сравнительное изучение цивилизации : хрестоматия / сост. Б.С. Ерасов. – Москва : Аспект пресс, 1999. – 555 с. – Текст : непосредственный.
15. Степин, В.С. Цивилизация и культура / В.С. Степин. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2011. – 408 с. – Текст : непосредственный.
16. Трофимова, Р.П. «Локальные цивилизации» и взаимодействие в них культурных и экономических факторов / Р.П. Трофимова. – Текст : непосредственный // Финансы: теория и практика. – 2001. – № 2. – С. 43-50.
17. Шпенглер, О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Т. 1. Образ и действительность / О. Шпенглер ; пер. с нем., вступ. ст. и примеч. К.А. Свасьяна. – Москва : Мысль, 1993. – 656 с. – Текст : непосредственный.
18. Smith, M.R. Does Technology Drive History? The Dilemma of Technological Determinism / M.R. Smith, L. Marx. – Text : direct // The MIT Press. – 1994. – June.

REFERENCES

1. Akaev, V.H. and Ismailova, L.M. (2022), “Modern cultural and civilizational processes: a theoretical and methodological analysis”, *Bulletin of GGNTU. Humanities and Socio-economic Sciences* [online], vol. 18, no. 1(27), pp. 39-45, available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48453329> [Accessed 29.10.2024]. (in Russian)
2. Buckle, G.T. (2000), *History of Civilizations. The History of Civilization in England. Vol. 1*, Moscow: Mysl, 461 p. (in Russian)
3. Wallerstein, I. (1998), “Historical systems as complex systems. Philosophical Vicissitudes”, *Bulletin of Kharkov State University*, no. 409, pp. 198-203. (in Russian)
4. Konoreva, I.A. (ed.) (2022), *Introduction to Geopolitics: textbook* [ebook], Kursk: KSU, 207 p., available from: <https://e.lanbook.com/book/346466> [Accessed 30.10.2024]. (in Russian)
5. Goryunov, A.V. (2011), “Do local civilizations really exist?”, *Philosophy and Society*, no. 1, pp. 66–84. (in Russian)
6. Danilevsky, N.Ya. (1995), *Russia and Europe: A Look at the Cultural and Political Relations of the Slavic world to the Germanic Romance*, 6th ed., St. Petersburg. (in Russian)
7. Karaje, T.V. (2017), *Political Philosophy: textbook*, 2nd ed [ebook], Moscow: Moscow State University, 468 p., available from: <https://e.lanbook.com/book/107385> [Accessed 30.10.2024]. (in Russian)
8. Karpilenya, N.V. (2022), “Substantiation of the essence of the term geopolitics in relation to the national security of the state”, *Archon*, no. 3 (30), pp. 21-42. (in Russian)
9. Kotlyarov, I. (2021), “Civilizational coding as a mechanism for forming an innovative space in a globalized society (sociological discourse)”, *Research, Innovation and Development from the Perspective of the Global Ethics: International Scientific Conference*, Chişinău, 16 April 2021, pp. 45-54. (in Russian)
10. Kotlyarov, I.V. and Nadolskaya, V.I. (2020), “The cultural code as an important component of the civilizational paradigm of the Belarusian society: a sociological discourse”, Nabilkina, L.N. and Morozov, D.L. (eds.), *Actual problems of language and culture: traditions and innovations: collection of articles by participants of the III International scientific and practical conference for students, undergraduates, teachers and young scientists*, Arzamas: Arzamas branch of “National Research Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky” (Arzamas), pp. 192-199. (in Russian)
11. Plebanek, O.V. (2011), “The Civilizational matrix as a category of geopolitics”, *Bulletin of the Russian Christian Humanitarian Academy*, vol. 12, issue 1, pp. 106-113. (in Russian)
12. Plebanek, O.V. (2015), *Socio-philosophical analysis of the theoretical and methodological foundations of socio-humanitarian knowledge*, D. Sc. Thesis (Philosophy), D.F. Voennmeh Baltic State Technical University. Ustinov, Saint Petersburg, Russian Federation. (in Russian)
13. Plebanek, O.V. (2011), “Algorithms of Geocivilizational Dynamics”, *Geopolitics and Security*, no. 3 (15), pp. 18-22. (in Russian)
14. Yerasov, B.S. (ed.) (1999), *Comparative Study of Civilization: A Textbook*, Moscow: Aspect Press, 555 p. (in Russian)
15. Stepin, V.S. (2011), *Civilization and Culture*, St. Petersburg: SPbGUP, 408 p. (in Russian)
16. Trofimova, R.P. (2001), “Local Civilizations and the interaction of cultural and economic factors in them,” *Finance: Theory and Practice*, no. 2, pp. 43-50. (in Russian)
17. Spengler, O., in Svasyana K.A. (ed.) (1993), *Sunset of Europe. Essays on the morphology of World History. Vol. 1. Image and Reality*, Moscow: Mysl, 656 p. (in Russian)
18. Smith, M.R. and Marx, L. (1994), “Does Technology Drive History? The Dilemma of Technological Determinism”, *The MIT Press*, June.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

И.В. Колмогорова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», e-mail: i-kolm@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

I.V. Kolmogorova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department Chair, Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, e-mail: i-kolm@yandex.ru.

**Марина Владимировна Миронова,
Наталья Сергеевна Смолина,
Юлия Александровна Токарева**
г. Екатеринбург

**Проблемы реализации проектного обучения студентов в вузе:
компетентностно-деятельностный подход**

В современной высшей школе одной из актуальных форм обучения, позволяющей, с одной стороны, усилить практико-ориентированную составляющую, с другой, способствовать развитию soft skills – навыков у студентов, является проектная деятельность. Цель данной статьи – анализ проблем, затрудняющих реализацию проектного обучения студентов в вузе. Методологическим основанием выступил компетентностно-деятельностный подход. На примере четырех кейсов, с использованием методов наблюдения и глубинного интервью, продемонстрирован опыт реализации проектного обучения в Уральском федеральном университете в 2023-2024 годах. Особый акцент сделан на функционально-ролевом репертуаре авторов проектного обучения: студенческой команды, заказчика, куратора. Результаты исследования позволили выделить сложности, сопровождающие проектное обучение, связанные с взаимодействием с заказчиком, недостаточной проектной компетентностью кураторов. Отмечены проблемы, возникающие непосредственно в студенческой среде: неготовность к командной работе, низкая мотивация на участие в проектах. Полученные данные свидетельствуют о необходимости развития проектных компетенций преподавателей-кураторов, организации дополнительных форм взаимодействия с заказчиком, а также развитии навыков командной работы у студентов в рамках дисциплин профессионального профиля. Представленные материалы могут быть полезны при планировании проектной деятельности, разработке методических материалов для преподавателей-кураторов, осуществляющих руководство студенческими проектами в вузе.

Ключевые слова: проектная деятельность, студенческая команда, заказчик проекта, куратор проекта.

**Marina Vladimirovna Mironova,
Natalya Sergeevna Smolina,
Yuliia Aleksandrovna Tokareva**
Ekaterinburg

**Problems of implementing project-based student education at a university:
a literacy-based approach**

Project activity becomes one of the most relevant forms of education which strengthens the practice-oriented component and promotes the development of soft skills among students. The purpose is to find out the problems and barriers that make it difficult to implement project-based education at a university. The methodological basis was the literacy-based approach. The paper demonstrates the experience of implementing project-based training at the Ural Federal University in 2023–2024 using the example of four cases, observation methods and in-depth interviews. Special emphasis is placed on the functional and role repertoire of the representatives of project training: the student team, the customer, the curator. The results of the study made it possible to identify the difficulties accompanying project training related to interaction with the customer, insufficient project literacy of curators. The problems that arise directly in the student environment are noted: unpreparedness for teamwork, low motivation to participate in projects. The data obtained indicate the need to develop the project literacies of curatorial teachers, organize additional forms of interaction with the customer as well as develop students' teamwork skills in various disciplines. The presented paper can be useful in planning project activities, developing methodological materials for teachers-curators who manage student projects at the university.

Keywords: project activity, student team, project customer, project supervisor.

Введение. Реализация проектного обучения в вузах России актуализирует научный интерес происходящих в этой связи изменений образовательного процесса в высшей школе в целом, а также способствует исследованию потенциала данной формы обучения.

Необходимость реализации проектного обучения связана с преодолением разрыва между теоретической подготовкой студентов и практическими задачами, решение которых востребовано в конкретной профессиональной деятельности. Несмотря на требования федеральных государственных образовательных стандартов включить в процесс преподавания практикующих специалистов (в образователь-

ных стандартах закреплены минимальные требования к доле таких специалистов-практиков к общему числу профессорско-преподавательского состава), преподаватели-теоретики в высшей школе остаются в большинстве. Следует отметить, что последние не всегда глубоко погружены в реальные практические задачи, стоящие перед конкретной профессиональной областью [14], что приводит к некоторому несоответствию теоретических знаний, получаемых студентами в ВУЗе, запросам со стороны работодателя. В современных условиях работодатель в большей степени формирует спрос на специфическое прикладное знание, что требует от высшего учебного заведения открытости внешним запросам. В связи с

этим одной из задач, которую призвано решать проектное обучение – обеспечение прочности связи теории и практики.

В последние годы большое значение отводится «третьей миссии» высшей школы, в качестве которой признается не только ее научный и образовательный вклад в благосостояние общества, но и направленность ее деятельности на развитие практик, проектов и программ, которые расширяют границы социальной востребованности вуза. Это является дополнительным стимулом для развития проектной деятельности в высшей школе как способа решения экономических и социальных проблем.

Еще одним фактором, способствующим ускоренному развитию проектного обучения в вузе, становится смена образовательной парадигмы с традиционной на исследовательскую, поисковую, с очевидной траекторией на самостоятельное приобретение студентами необходимых компетенций, что диктует образовательному учреждению переход на новые формы обучения. Таким образом, решение вышеперечисленных задач высшие учебные заведения во многом связывают с реализацией проектной деятельности студентов как особой формы организации образовательного процесса.

Важность проектного обучения в образовании в целом, и в высшей школе, в частности, признается многими, как зарубежными J.A. Arantes do Amaral, P. Goncalves [17], W.H. Kilpatrick [18], E.C. Miller, J.S. Krajcik [19] и др., так и российскими исследователями О.М. Коломиец [8], Д.А. Трищенко [14, 15], О.Ю. Муллер [10], А.П. Казун [7], С.Д. Липатова, Е.А. Хохолева [9], Г.М. Тюлю [16], Ю.М. Ибрагимов [6], С.А. Домрачева [3] и др. Существующие научные работы, направленные на изучение проектного обучения в отечественной высшей школе, сосредоточены в основном на исследовании преимуществ проектного обучения. Также достаточное внимание уделено организационным вопросам проектного обучения как в школах, так и в вузах и ССУЗах: Э.Ф. Зеер [4], С.С. Зенгин [5], Д.В. Гергерт, Д.Г. Артемьев [2].

Несмотря на очевидные преимущества перехода к проектному обучению, современная практика его реализации демонстрирует ряд проблемных мест. В дальнейшем обсуждении и исследовании нуждаются вопросы, связанные с проектной компетентностью профессорско-преподавательского состава высшей школы. Еще одним перспективным направлением, которое пока не получило должного развития, является исследование недостатков проектного обучения. В рамках данной статьи внимание исследователей будет уделено вопросам, которые также пока недостаточно отражены в современной научной литературе. Для повышения эффективности проектного обучения важно выделить особенности его реализации в условиях высшего образования, а также определить возникающие барьеры и предусмотреть стратегии их преодоления.

Исследовательская часть. В статье представлены результаты исследования, проведенного в рамках качественной методологии (case study), на основе компетентностно-деятельностного подхода.

Процедура исследования включала работу с 4 кейсами, два из которых были реализованы в 2023 году, когда проектная деятельность только была введена как обязательная составляющая форма обучения студентов на гуманитарных специальностях в региональном ВУЗе. В двух других кейсах обобщена практика проектной деятельности студентов в 2024 году. Все кейсы реализованы на одном из социогуманитарных направлений Уральского федерального университета (г. Екатеринбург).

Ключевым источником сбора эмпирических данных являлось включенное наблюдение, которое позволило зафиксировать все этапы работы: от планирования до подведения итогов и оценки результатов проектной деятельности. Для каждого кейса создавалась карта наблюдения, где фиксировались: состав участников, периодичность встреч студентов, эпизоды и характер их взаимодействия, а также промежуточные и итоговые результаты их работы над проектами.

Важными материалами для анализа послужили глубинные интервью (N=18), из них 12 со студентами – непосредственными участниками проектной деятельности, 4 – с преподавателями, осуществляющими функции кураторов, и 2 – с заказчиками проектов. В ходе интервью анализировался опыт участия в проектной деятельности всех вышеперечисленных сторон (акторов). Полученные результаты исследования представляют собой предварительные выводы об особенностях организации проектного обучения в условиях реализации образовательных программ подготовки бакалавров в вузе. На основании проведенного анализа выделены проблемы, с которыми сталкиваются все акторы проектной деятельности: студенты, преподаватели и заказчики. Также нас интересовали потенциальные барьеры, препятствующие реализации проектного обучения в вузе.

Проектное обучение рассматривается нами вслед за А. Морганом [20] «как деятельность, в результате которой студенты обучаются путем вовлечения в решение реальных задач, неся определенную ответственность за организацию образовательного процесса». Задача вуза – создать условия для выполнения проектов студентами и их оценки, которая позволила бы зафиксировать уровень сформированности компетенций у обучающихся. В рамках данной образовательной технологии студенческий проект – это командная деятельность студентов, начиная от постановки задачи и завершая оценкой полученного результата, направленная на достижение заданной заказчиком цели, создание уникального продукта, услуги или результата с определенным качеством в условиях ограниченности ресурсов (временных, финансовых, человеческих, информационных), обеспечивающая формирование и разви-

тие студентов в рамках осваиваемых образовательных программ [12]. Студенческий проект имеет одновременно образовательный результат (набор компетенций, сформированных в ходе реализации студенческого проекта) и продуктовый (созданный материальный, интеллектуальный цифровой объект, проведенная работа или оказанная услуга, обладающие объективной или субъективной новизной), что создает его привлекательность как для вуза, так и для самих студентов, получающих возможности приобрести первый опыт самостоятельной профессиональной деятельности.

В качестве основных участников проектного обучения выступают три субъекта: заказчик проекта или его представитель, куратор проекта от вуза и команда проекта, состоящая из студентов. Важно отметить, что заказчиком проектов может выступать государственная, коммерческая организация либо НКО не только на территории присутствия университета, но и в любой точке России.

В Уральском федеральном университете реализация проектов осуществляется в течение учебного семестра. В рамках социогуманитарных направлений подготовки речь по большей части идет о проектах, связанных с решением социальных проблем. Проектное обучение как образовательная технология в рамках компетентностно-деятельностного подхода к высшему образованию О.М. Коломиец [8], С.Д. Смирнов [13] предполагает создание условий для самореализации обучающихся, достигающихся посредством самостоятельного выбора тематики проекта, команды, заказчика, роли, выполняемой студентом в команде. Реализация проектной деятельности осуществляется студентами в малых группах (от 4 до 6 человек). За организацию подобной работы в группе несет ответственность куратор.

Проектное обучение: взгляд на куратора.

Кураторами проектов являются действующие преподаватели вуза, прошедшие специальную академическую подготовку. Более того, прохождение такого обучения становится условием допуска преподавателя к проектной деятельности. На наш взгляд, это целесообразно, поскольку куратор должен освоить не только цифровые сервисы, но и перестроить подходы к обучению студентов, т.е. усилить собственную компетентность.

Для внедрения и развития проектной деятельности студентов в вузе создан Центр, занимающийся консультационной поддержкой кураторов и администраторов образовательных программ. Потребность в такой поддержке возникает еще и потому, что проектная деятельность становится частью цифрового пространства вуза, один из сервисов которого предназначен для фиксации хода проектной деятельности (от формирования заявки на проект внешним партнером, ее согласования администратором программ, до фиксации итоговых и промежуточных результатов). Цифровые сервисы позволяют своевременно информировать всех участников проекта, в том числе заказчика, о ходе

реализации проекта. Организация проектной деятельности с привлечением цифровых инструментов и сервисов в целом соответствует современным моделям организации проектов и в бизнесе, использующем ряд программных средств, например, программный сервис amoCRM для бизнеса и некоммерческих организаций, который позволяет создавать проектные команды и управлять ими в русле SCRUM-технологии.

Важность работы куратора обусловлена разносторонним функционалом, включающим посредничество, контроль, активизацию ресурсов студентов и др., а также необходимостью регулирования мотивационной сферы участия студентов в проектной деятельности: «...*кураторство, мотивирование, помощь, согласование с заказчиком, осуществление коммуникации всех сторон*» (куратор, ж.).

Вместе с тем не все кураторы даже после прохождения соответствующего обучения, готовы создавать ресурсную среду для реализации проектной деятельности студентов. Несмотря на значительный опыт работы в университете, для части преподавателей представляет сложность совмещение трех групп компетенций: педагогической, проектной и профильной [11]. Если профильные и педагогические компетенции получили достаточное развитие, то проектные могут оставаться в дефиците. Наименьшее развитие, по мнению наших информантов, получили компетенции, связанные с командообразованием, и управлением командной работой. Реализация проектного обучения требует иных навыков и компетенций ППС, что на сегодняшний день слабо восполняется существующими программами обучения преподавателей в рамках ВУЗа, и становится существенным барьером реализации проектной деятельности.

Поскольку в проектном обучении значительна доля самостоятельной работы студентов, которую они выполняют за пределами аудиторий, еще одной задачей куратора становится организация этого вида работы и контроль ее выполнения: «...*студенты склонны неправильно трактовать задачи, уменьшать объем своей деятельности. Причем часто значительно уменьшать. В связи с этим необходим дополнительный контроль по каждой итерации и отчетность*» (куратор, ж.).

Как подчеркивают заказчики проектов, уровень мотивации у студентов зачастую бывает достаточно низким, в связи с чем вне кураторства и контроля со стороны преподавателя, самостоятельная работа студентов практически может сводиться к нулю: «они общались со мной только с указки куратора» (заказчик, ж.).

Таким образом, в качестве одного из барьеров реализации проектной деятельности мы можем отметить недостаточно высокий уровень мотивации и самостоятельности студентов. Это может быть обусловлено существующей парадигмой обучения в школе, которая существенно ограничивает развитие субъектности будущих студентов. На наш взгляд,

постепенное включение студентов в проектную деятельность, начиная с младших курсов, позволяет эту субъектность постепенно сформировать.

Проектное обучение: взгляд на заказчика.

Необходимо подчеркнуть, что в целом заказчики сегодня признают значимость проектной подготовки для будущих профессионалов: *«сейчас общество этого требует и обучение этому мастерству со студенческой скамьи я считаю правильным решением»* (заказчик, ж.). Несмотря на понимание необходимости сотрудничества с вузом в рамках реализации проектной деятельности, заказчик не всегда оказывается готов к включению студентов в серьезные профессиональные задачи. Чаще всего заказчик ставит перед студентами задачи, не требующие особой квалификации и профессиональной подготовки, что существенно обедняет проектное обучение. По данным нашего исследования, заказчики пока не готовы вовлекать студентов в разработку и организацию новых форм, методов или технологий работы с благополучателями. Наши партнеры (заказчики) не всегда мыслят «проектно», и зачастую могут воспринимать студентов как дополнительную «рабочую силу», использование которой позволяет решить задачи, на которые у организации не хватало собственных ресурсов. *«Это то, что мы не могли по каким-то временным ресурсам сделать сами, а у них (студентов) это получилось»* (заказчик, ж.). Справедливости ради стоит отметить, что подобные установки заказчика обусловлены огромным дефицитом человеческих ресурсов в общественных организациях, что характерно для некоммерческого сектора в целом, в связи с чем, проектные идеи студентов воспринимаются следующим образом: *«Это классные идеи, но это не всегда идеи первой необходимости, поэтому мы больше сконцентрированы как специалисты именно на своих проектах ...и всегда рады помощи извне, если кто-то хочет что-то ... праздник провести, какой-нибудь курс..., но вряд ли мы можем это все потом сами выполнять, нам просто не хватает ресурсов»* (заказчик, ж.).

Единичные заказчики доверяют студентам задачи, которые вызывают у них значительные затруднения в силу различных причин. Они видят в студентах большой потенциал и способность креативного подхода в решении проектной задачи. Участие студентов в проектом обучении в условиях конкретных организаций и предприятий может положительно повлиять на развитие самих организаций. Так, например, в социальной сфере в ситуации традиционного недостатка ресурсов, команда студентов может удовлетворить потребности заказчика в реализации инновационных технологий, при условии готовности организации к постановке максимально конкретных проектных задач.

Еще одной существенной проблемой в организации проектного обучения, на наш взгляд, являются сроки реализации проекта, ограниченные

продолжительностью учебного семестра. Это требует от заказчика выделение такой задачи, трудоемкость или срок реализации которой бы совпадал с длительностью семестра. Однако данные сроки не всегда удобны для заказчика, поскольку проекты организации/предприятия оказываются более продолжительными, чем студенческий проект.

Рассмотренные кейсы продемонстрировали, что ввиду высокой собственной занятости заказчики зачастую стремятся передать часть своего функционала куратору. Куратор, будучи главным актором проектной деятельности, по мнению заказчика, должен сохранять функцию контроля деятельности студентов и отслеживать промежуточный и итоговый результаты проекта: *«...куратор должен принимать конечный результат проекта у студентов»* (заказчик, ж.). Низкий уровень вовлеченности заказчика в проектную деятельность, на наш взгляд, существенно снижает ее результативность. Это актуализирует проблему поиска возможностей организации различного рода взаимодействий представителей заказчика и кураторов в рамках совместных мероприятий (конференций, круглых столов, практических занятий со студентами, мастер-классов и пр.), позволяющих дополнительно обсуждать вопросы, касающиеся реализации проектной деятельности студентов, а также укреплять партнерские взаимоотношения.

Важной составляющей проектной деятельности является критическое оценивание ее результативности. Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что заказчик может переоценивать работу студентов или недооценивать ее. Поскольку задача для проекта ставится заказчиком, очевидно, что и оценка результатов должна осуществляться им же. Заказчик склонен зачастую оценивать результат формально: справились/не справились, сосредотачивая свое внимание исключительно на продуктовом результате и не принимая во внимание результаты образовательного характера. Для нас этот вопрос остается дискуссионным: может ли заказчик оценивать образовательный результат проектной деятельности? Достаточно ли у него для этого компетенций? По нашему мнению, разработка четких критериев оценивания на начальном этапе работы над проектом позволит частично решить данную проблему.

Необходимо отметить положительные изменения в рамках взаимодействия вуза с заказчиками: *«Сейчас мы видим, что во многих сферах, которые у нас есть, начала возникать проектная деятельность...создаются проектные команды и эти команды решают задачи по улучшению качества жизни людей»* (заказчик, ж.). Однако проблема коммуникации с заказчиком остается одной из ключевых: *«Основная сложность - коммуникация с заказчиком. Вопрос заинтересованности заказчика стоит в первую очередь»* (куратор, ж.). Именно в этой связи поиск внешних партнеров, выступающих заказчиками проектов и взаимодействии с ними становится отдельным направлением

деятельности как кураторов, так и администраторов образовательных программ.

Проектное обучение: взгляд на студенческую команду.

Вопросы командообразования студентов оказались одними из самых сложных в проектном обучении. На наш взгляд, это связано с двумя составляющими. С одной стороны, реализация метода проектного обучения требует иных навыков и компетенций профессорско-преподавательского состава. Одной из таких компетенций, на наш взгляд, является организация работы в малых группах, навыки командообразования, наличие которых у преподавателя значительно облегчает внедрение проектного обучения в вузе. Однако, в рамках наших кейсов, не все кураторы-преподаватели оказались готовы к организации и управлению командной работой.

С другой стороны, проектная деятельность представляет сложность и для самих студентов. Это связано с недостаточной готовностью студентов к самостоятельной работе в рамках реализации проекта: распределение ролей и задач в команде, поиск информации, ее обобщение и структурирование, коммуникация с заказчиком, решение текущих вопросов, организация мероприятий, подготовка отчетных материалов. Как подчеркивается в исследованиях С.Ю. Вылегжаниной [1], «самостоятельная работа сложна, гораздо проще получить готовые знания и сдать экзамен по предмету».

Как показало наше исследование, студенты зачастую не способны к слаженной командной работе. Так, один из кураторов проекта отмечает: *«Им больше нравится индивидуально проекты разрабатывать... есть ребята, которых сложно адаптировать в команду, и не потому, что они не хотят работать, наоборот из-за их повышенной ответственности команда переводила на них всю работу... в итоге выгорали и исчезали, игнорировали занятия»* (куратор, ж.). Команды формируются случайным образом, в зависимости от заинтересованности студентов. Как показывает практика, в основе лежит не только интерес к тематике проекта и проектным задачам, но и существенную роль играет фактор симпатии-дружбы. Индивидуализм современного молодого поколения не способствует решению командных задач, поскольку на первый план выходят личные интересы и способы их удовлетворения, без ориентации на других участников команды, следствием чего является напряжение и конфликты в команде. Работа в проекте значительно упрощается, если каждый студент получает собственную индивидуальную задачу. Исследование показало, что студенты склонны к перекладыванию ответственности за результаты проекта на более дисциплинированных, ответственных и трудоспособных студентов. Таким образом, формирование навыков командной работы составляет первоочередную задачу работы со студентами: *«Надо этому учиться, это полезно»* (заказчик, ж.).

Сложность представляет и оценка студентами результатов проекта, поскольку уровень рефлексии, позволяющий оценить не только продуктивный, но и образовательный результат, особенно на младших курсах, остается не высоким. Студенты склонны оценивать исключительно продукт, который был создан в ходе реализации проектной деятельности. Наше исследование подтвердило мнение других авторов, в частности, С.Ю. Вылегжаниной [1], что студенты должны четко представлять, какие компетенции у них получили свое развитие в ходе реализации проекта.

Заключение. Компетентностно-деятельностный подход позволяет установить основные причины проблем и трудностей реализации проектного обучения. Активное использование ВУЗами проектной деятельности на социогуманитарных направлениях подготовки бакалавров привела к существенному расширению возможностей интеграции теоретического обучения и практической деятельности. Проектное обучение позволяет не только вовлечь студентов в инновационные виды задач, но и показать работодателям уровень сформированности компетенций у студентов. Проектное обучение как образовательная технология предполагает участие нескольких акторов: администратора или менеджера образовательной программы, куратора, заказчика и команды студентов. Соответственно, вузам и менеджерам/администраторам образовательных программ, участвующим в создании условий для проектной деятельности студентов, необходимо предусмотреть ролевой репертуар для всех участников проектного обучения, а также учесть влияние мотивации студентов на эффективность/результативность проектов.

Метод кейс-стадий, обладает диагностической направленностью и демонстрируют, что проектное обучение, прежде всего, позволяет студентам уже на начальном этапе обучения получить опыт коммуникации с реальным заказчиком из конкретной профессиональной области. В этой связи важно обозначить роль заказчика в проектном обучении, предусмотреть его участие в выполнении проектных задач, а также в оценке итоговых результатов на основе сформированных компетенций.

Для вовлечения преподавателей в проектное обучение требуется их предварительная подготовка, способствующая освоению данной образовательной технологии (при условии отсутствия опыта проектного обучения).

Основными рисками, способными оказать влияние на реализацию проектной деятельности в вузе, являются не точные характеристики компетенций, не достаточная мотивация студентов, а также необходимость наращивания проектных компетенций у кураторов. Понимание и контроль рисков делает возможным создание углубленных программ подготовки к проектной деятельности для преподавателей, разработку методических рекомендаций по работе над студенческими проектами для кураторов и заказчиков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вылегжанина, С.Ю. Опыт реализации проектной деятельности в ВУЗе: проблемы и пути решения / С.Ю. Вылегжанина. – Текст : непосредственный // Вестник Марийского государственного университета. – 2019. – Т. 13, № 2. – С. 153–160.
2. Гергерт, Д.В. Практика внедрения проектно-ориентированного обучения в вузе / Д.В. Гергерт, Д.Г. Артемьев. – Текст : непосредственный // Университетское управление: практика и анализ. – 2019. – Т. 23, № 4. – С. 116–131.
3. Домрачева, С.А. Обучение преподавателей ВУЗа проектноориентированному подходу как одно из условий развития современного ВУЗа / С.А. Домрачева. – Текст : непосредственный // Вестник Марийского государственного университета. – 2017. – № 3 (27). – С. 20-26.
4. Зеер, Э.Ф. Методологические основания реализации процессного и проектного подходов в профессиональном образовании / Э.Ф. Зеер, Е.В. Лебедева, М.В. Зиннатова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2016. – № 7 (136). – С. 40-56.
5. Зенгин, С.С. Проектный подход как инновационный метод повышения эффективности деятельности вуза / С.С. Зенгин. – Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 18. – С. 306-311.
6. Ибрагимов, Ю.М. Формирование мотивации будущих бакалавров социальной работы к участию в социальных проектах / Ю.М. Ибрагимов. – Текст : непосредственный // Современное состояние и перспективы развития современной науки и образования: сб. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф. – Петрозаводск : Новая наука, 2021. – С. 175-179.
7. Казун, А.П. Практики применения проектного обучения: опыт разных стран / А.П. Казун, Л. С. Пастухова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 2. – С. 32–59.
8. Коломиец, О.М. Компетентностно-деятельностный подход – методологическая основа преподавания в высшей школе / О.М. Коломиец. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2017. – № 1. – С. 84–98.
9. Липатова, С.Д. Технология формирования навыков командной работы в условиях проектного обучения студентов ВУЗа / С.Д. Липатова, Е.А. Хохолева. – Текст : электронный // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2021. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formirovaniya-navykov-komandnoy-raboty-v-usloviyah-proektnogo-obucheniya-studentov-vuza> (дата обращения: 01.11.2024).
10. Муллер, О.Ю. Теоретические и практические аспекты внедрения проектного обучения в ВУЗе / О.Ю. Муллер. – Текст : электронный // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2021. – № 1. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44895995> (дата обращения: 01.11.2024). – Режим доступа: для зарегистр. пользователей.
11. Никольский, В.С. Компетенции наставника проектного обучения и его роль в освоении проектного подхода учащимися / В.С. Никольский, А.В. Неслуховская. – Текст : непосредственный // Исследователь. – 2020. – № 1 (29). – С. 135–143.
12. Положение о проектном обучении : утв. приказом ректора УрФУ от 15.04.2021 № 335/03. – Текст : электронный // Официальный сайт Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина : сайт. – URL: https://urfu.ru/fileadmin/user_upload/common_files/education/mod/SMK-PVD-7-01-248-2021_Polozhenie_o_proektnom_obuchenii_prikaz_2320059_v..._1.pdf (дата обращения: 01.11.2024).
13. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / С.Д. Смирнов. – Москва : Академия, 2014. – 400 с. – Текст : непосредственный.
14. Трищенко, Д.А. О мотивации использования метода проектного обучения / Д.А. Трищенко. – Текст : электронный // Известия Саратовского университета. Серия : Философия. Психология. Педагогика. – 2021. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-motivatsii-ispolzovaniya-metoda-proektnogo-obucheniya> (дата обращения: 01.11.2024).
15. Трищенко, Д.А. Проектное обучение в вузе: направления поиска внешнего заказчика / Д.А. Трищенко. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Педагогика. – 2020. – № 2. – С. 105–115.
16. Тюлю, Г.М. Проектная деятельность как условие интеграции научно-исследовательской и учебной деятельности студентов в образовательном процессе / Г.М. Тюлю. – Текст : электронный // Вестник КГУ. – 2016. – № 2. – С. 172–175. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/proektnaya-deyatelnost-kakuslovie-integratsii-nauchno-issledovatel'skoy-i-uchebnoy-deyatelnosti-studentov-vobrazovatelnom-protseesse> (дата обращения: 01.11.2024).
17. Arantes do Amaral, J.A. The Use of System Thinking Concepts in Order to Assure Continuous Improvement of Project Based Learning Courses / J.A. Arantes do Amaral, P. Goncalves. – Text : electronic // Journal of Problem Based Learning in Higher Education. – 2015. – Vol. 3. – № 2. – URL: https://www.researchgate.net/publication/321106328_The_Use_of_System_Thinking_Concepts_in_Order_to_Assure_Continuous_Improvement_of_Project_Based_Learning_Courses (date of request: 01.11.2024).
18. Kilpatrick, W.H. The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process / W.H. Kilpatrick. – Text : direct // Teachers College Record. – 1918. – Vol. 19, № 4. – P. 319–335.
19. Miller, E.C. Promoting deep learning through project-based learning: a design problem / E.C. Miller, J.S. Krajcik. – Text : electronic // Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research. – 2019. – № 1. – P. 7. – URL: https://www.researchgate.net/publication/337593295_Promoting_deep_learning_through_project-based_learning_a_design_problem (date of request: 01.11.2024).

20. Morgan, A. Theoretical aspects of project-based learning in higher education / A. Morgan. – Text : direct // British Journal of Educational Technology. – 2006. – № 14. – P. 66–78.

REFERENCES

1. Vylegzhanina, S.Yu. (2019), “The experience of implementing project activities in higher education: problems and solutions”, *Bulletin of the Mari State University*, vol. 13, no. 2, pp. 153–160. (in Russian)
2. Gergert, D.V. and Artemyev, D.G. (2019), “The practice of implementing project-oriented learning in higher education”, *University Management: Practice and Analysis*, vol. 23, no. 4, pp. 116–131. (in Russian)
3. Domracheva, S.A. (2017), “Teaching university teachers a project-oriented approach as one of the conditions for the development of a modern university”, *Bulletin of the Mari State University*, no. 3 (27), pp. 20–26. (in Russian)
4. Zeer, E.F. Lebedeva, E.V. and Zinnatova, M.V. (2016), “Methodological foundations for the implementation of process and project approaches in vocational education”, *Education and Science*, no. 7 (136), pp. 40–56. (in Russian)
5. Zengin, S.S. (2015), “The project approach as an innovative method of increasing the effectiveness of university activities”, *Theory and Practice of Social Development*, no. 18, pp. 306–311. (in Russian)
6. Ibragimov, Yu.M. (2021), “Formation of motivation of future bachelors of social work to participate in social projects”, *Current State and Prospects of Development of Modern Science and Education: collection of articles. IV International Scientific and Practical Conference*, Petrozavodsk: New Science, pp. 175–179. (in Russian)
7. Kazun, A.P. and Pastukhova, L.S. (2018), “Practices of project-based learning: the experience of different countries”, *Education and Science*, vol. 20, no. 2, pp. 32–59. (in Russian)
8. Kolomiets, O.M. (2017), “Competence-based activity approach – the methodological basis of teaching in higher education”, *Bulletin of the Moscow University. Series 20: Pedagogical Education*, no. 1, pp. 84–98. (in Russian)
9. Lipatova, S.D. and Khokholeva, E.A. (2021), “Technology of formation of teamwork skills in conditions of project-based training of university students”, *Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences* [online], no. 1, available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formirovaniya-navykov-komandnoy-raboty-v-usloviyah-proektnogo-obucheniya-studentov-vuza> [Accessed 01.11.2024]. (in Russian)
10. Muller, O.Yu. (2021), “Theoretical and practical aspects of the implementation of project-based learning in higher education”, *Humanitarian and Pedagogical research* [online], no. 1, available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44895995> [Accessed 01.11.2024]. (in Russian)
11. Nikolsky, V.S. and Neslukhovskaya, A.V. (2020), “Competencies of a mentor of project learning and his role in the development of a project approach by students”, *Researcher*, no. 1 (29), pp. 135–143. (in Russian)
12. The official website of the Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin (2021), “Regulations on project training: approved by the order of the Rector of UrFU dated 15.04.2021 № 335/03” [pdf], available at: https://urfu.ru/fileadmin/user_upload/common_files/education/mod/SMK-PVD-7-01-248-2021_Polozhenie_o_proektnom_obuchenii_prikaz_2320059_v..._1.pdf [Accessed 01.11.2024]. (in Russian)
13. Smirnov, S.D. (2014), *Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality: handbook for higher education students*, Moscow: Academy, 400 p. (in Russian)
14. Trishchenko, D.A. (2021), “On the motivation of using the project-based learning method”, *Proceedings of the Saratov University. Series : Philosophy. Psychology. Pedagogy* [online], no. 3, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-motivatsii-ispolzovaniya-metoda-proektnogo-obucheniya> [Accessed 01.11.2024]. (in Russian)
15. Trishchenko, D.A. (2020), “Project-based education at a university: directions for finding an external customer”, *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*, no. 2, pp. 105–115. (in Russian)
16. Tyulyu, G.M. (2016), “Project activity as a condition for the integration of research and educational activities of students in the educational process”, *Bulletin of KSU* [online], no. 2, pp. 172–175, available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/proektnaya-deyatelnost-kakusloviye-integratsii-nauchno-issledovatel'skoy-i-uchebnoy-deyatelnosti-studentov-vobrazovatelnom-protse> [Accessed 01.11.2024]. (in Russian)
17. Arantes do Amaral, J.A. and Goncalves, P. (2015), “The Use of System Thinking Concepts in Order to Assure Continuous Improvement of Project Based Learning Courses”, *Journal of Problem Based Learning in Higher Education* [online], vol. 3, no. 2, available at: https://www.researchgate.net/publication/321106328_The_Use_of_System_Thinking_Concepts_in_Order_to_Assure_Continuous_Improvement_of_Project_Based_Learning_Courses [Accessed 01.11.2024].
18. Kilpatrick, W.H. (1918), “The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process”, *Teachers College Record*, vol. 19, no. 4, pp. 319–335.
19. Miller, E.C. and Krajcik, J.S. (2019), “Promoting deep learning through project-based learning: a design problem”, *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research* [online], no. 1, pp. 7, – available at: https://www.researchgate.net/publication/337593295_Promoting_deep_learning_through_project-based_learning_a_design_problem [Accessed 01.11.2024].
20. Morgan, A. (2006), “Theoretical aspects of project-based learning in higher education”, *British Journal of Educational Technology*, no. 14, pp. 66–78.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

М.В. Миронова, кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы и управления персоналом, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: marinamironova-m@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-8524-911X.

Н.С. Смолина, кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и управления персоналом, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: smolina-n@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-4389-2996.

Ю.А. Токарева, доктор психологических наук, заведующий кафедрой социальной работы и управления персоналом, профессор, департамент политологии и социологии, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», Екатеринбург, Россия e-mail: iu.a.tokareva@urfu.ru, ORCID: 0000-0002-8868-7833.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

M.V. Mironova, Ph.D. in Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Social Work, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Russia, Ekaterinburg, e-mail: m.v.mironova@urfu.ru, ORCID: 0000-0001-8524-911X.

N.S. Smolina, Ph.D. in Philosophy, Associate Professor, Department of Social Work; Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Russia, Ekaterinburg, e-mail: smolina-n@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-4389-2996.

Y.A. Tokareva, Doctor of Psychological Sciences, Department Chair, Department of Social Work and Personnel Management, Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russian, e-mail: iu.a.tokareva@urfu.ru, ORCID: 0000-0002-8868-7833.

УДК 378.1

DOI: 10.52772/25420291_2024_4_140

**Любовь Викторовна Мищерякова,
Любовь Александровна Акимова**
г. Оренбург

Процессная модель формирования профессиональной готовности будущего педагога-хореографа к коллективной творческой деятельности подростков

Содержание статьи раскрывает актуальность формирования профессиональной готовности будущего педагога-хореографа к коллективной творческой деятельности подростков как значимого направления деятельности вузов страны в реализации официальной культурной и образовательной политики. Обоснована процессная модель формирования профессиональной готовности будущего педагога-хореографа к коллективной творческой деятельности подростков в совокупности содержательных характеристик целевого, методологического, содержательного и результативного блоков, обеспечивающих положительную динамику качественных изменений профессионально-личностной характеристики будущего педагога-хореографа сообразно логике поэтапной организации исследуемого процесса. Целевой блок процессной модели представлен сообразно социальному заказу на подготовку высококвалифицированных педагогических кадров в области хореографии для расширения творческого потенциала страны. Методологический блок процессной модели содержит совокупность научных подходов и соответствующих им принципов, определяющих функциональные ориентиры актуализации педагогических возможностей вуза для формирования профессиональной готовности будущего педагога-хореографа к коллективной творческой деятельности подростков в разнообразных сферах реализации творческой активности. Содержательный блок процессной модели характеризует этапы формирования профессиональной готовности будущего педагога-хореографа к коллективной творческой деятельности подростков в логике реализации педагогических возможностей и ресурсов вуза, организационно-педагогических условий и профессионально-образовательных практик. Результативный блок разработанной процессной модели обеспечивает объективную диагностику сформированности профессиональной готовности будущего педагога-хореографа к коллективной творческой деятельности подростков на основе разработанного комплекса критериев и соответствующих им уровневых показателей.

Ключевые слова: образовательные организации высшего образования, профессиональная готовность, будущий педагог-хореограф, коллективная творческая деятельность подростков, процессная модель, научные подходы, принципы.

**Lyubov Viktorovna Mishcheryakova,
Lyubov Aleksandrovna Akimova**
Orenburg

Process model for the professional readiness formation of the future teacher-choreographer for the collective creative activity of teenagers

The article views the professional readiness formation of a future choreographer teacher for the collective creative activity of teenagers as an important area of activity in the implementation of official cultural and educational policy. The process model contains the target, methodological, meaningful and effective blocks that ensure the positive dynamics of qualitative changes in the professional and personal characteristics of the future choreographer teacher. The target block is presented in accordance with the training of highly qualified teaching staff in the field of choreography. The methodological block contains a set of scientific approaches and corresponding principles. The content block characterizes the stages taking into account the realization of pedagogical capabilities and resources of the university, organizational and pedagogical conditions and professional educational practices. The effective block is based on the developed set of criteria and their corresponding level indicators.

Keywords: educational organizations of higher education, professional readiness, future teacher-choreographer, collective creative activity of teenagers, process model, scientific approaches, principles.

Введение. Подготовка высококвалифицированного специалиста в области хореографического искусства, способного осуществлять результативную профессиональную деятельность по расширению творческого потенциала страны является одной из первостепенных задач высшей школы ввиду реализации официальной культурной и образовательной политики. В контексте профессиональной готовности будущего педагога-хореографа к коллективной творческой деятельности подростков – это использование им выразительных средств хореографического искусства в реализации оптимальных путей и методов создания коллектива, воспитания через коллектив, трансляции в конструктивном репетиционном, постановочном и исполнительском взаимодействии традиционных российских духовно-нравственных ценностей на основе выразительных средств хореографического искусства в профессионально-образовательных практиках.

Теоретический обзор специальной литературы приводит к выводу о том, что, несмотря на достаточную степень разработанности профессиональных задач по формированию готовности и профессиональной готовности будущего педагога-хореографа (Ю.А. Кившенко [5]; Л.В. Манжелес [8], а также исследований, посвященных коллективной творческой деятельности (Г.Н. Мирошникова [9]; С.Д. Поляков [12]), все еще остаются открытыми вопросы, связанные с целевыми, методологическими, содержательными, диагностическими аспектами достижения результативности формирования профессиональной готовности будущего педагога-хореографа к коллективной творческой деятельности подростков.

Сложность решения научной задачи формирования профессиональной готовности будущего педагога-хореографа к коллективной творческой деятельности подростков связана с обеспечением оптимальности решения педагогических задач, интегрированных с задачами специфического плана, определяемого хореографическим образованием и воспитанием личности. Возрастает необходимость обращения к моделированию как средству теоретического познания структуры и содержания исследуемого процесса с фиксацией в знаково-символической форме (Н.Г. Салмина [14]), позволяющей экспериментальным путем привести исследователя к ожидаемому результату

Цель статьи: разработать процессную модель формирования профессиональной готовности будущего педагога-хореографа к коллективной творческой деятельности подростков.

Теоретическая часть исследования. Процессная модель формирования профессиональной готовности будущего педагога-хореографа к коллективной творческой деятельности подростков разработана на основе метода педагогического моделирования, отличительной чертой которой выступает представление о последовательности перехода исследуемого феномена из одного состояния

в другое. Она представлена совокупностью блоков, фиксирующих начало исследуемого процесса (целевой блок), направление его движения (методологический блок), содержание (содержательный блок) и результат (результативный блок). В стандартизированной и лаконичной форме авторская модель раскрывает переход от одного этапа к другому для понимания способа достижения ожидаемого результата.

Содержание *целевого блока* модели обосновано в контексте социального заказа на подготовку высококвалифицированных педагогов-хореографов, способных к развитию талантов у детей и молодежи.

Цель – сформировать профессиональную готовность будущего педагога-хореографа к коллективной творческой деятельности подростков. В отношении реализации требований ФГОС ВО (44.03.01 Педагогическое образование) для формирования профессиональной готовности будущего педагога-хореографа к коллективной творческой деятельности подростков актуализируется поиск педагогических средств для качественного освоения студентами универсальной (УК-3) и общепрофессиональных (ОПК-4; ОПК-7) компетенций. Востребована способность будущего педагога-хореографа к социальному взаимодействию, реализации себя в команде, взаимодействию с участниками образовательных отношений для духовно-нравственного воспитания обучающихся средствами хореографического искусства.

Методологический блок процессной модели составляют научно обоснованные: компетентностный (Э.Ф. Зеер [2]; И.А. Зимняя [3]) и деятельностный (А.Н. Леонтьев [6]; С.Л. Рубинштейн [13]) подходы, а также соответствующие им принципы (гуманизации, интеграции, профессионального продвижения, аксиологичности, творческой активности, профессиональной кооперации).

В рамках *компетентностного* подхода выделены принципы гуманизации, интеграции, профессионального продвижения.

Принцип гуманизации в формировании профессиональной готовности будущего педагога-хореографа к коллективной творческой деятельности подростков с философских мировоззренческих позиций основан на осознании роли Человека и его творческого потенциала в выстраивании гармоничных цивилизованных отношений, что в полной мере определяет зону ответственности системы высшего отечественного профессионального образования для воспроизводства «человеческого капитала». Мировоззренческие основания взращивания духовного мира личности на идеях гуманизма в образовательной сфере отражают направленность на творческую самореализацию человека в детерминантах его развития (А.Л. Черницкая [15]).

С точки зрения компетентностного подхода принцип гуманизации ориентирует на ценностно-смысловую сферу (Э.Ф. Зеер [2]) будущего педагога-хореографа, развитие его гуманистического

мировоззрения. В организации исследуемого процесса данный принцип фокусирует на наполнении его гуманистическими смыслами, выявление и расширение у будущего педагога-хореографа творческого потенциала для трансляции им идей гуманизма из области должного в образовательную практику. В различных формах хореографического искусства как гуманитарного содержания исследуемого процесса (материализации творчества) реализуется его гуманное качество – раскрывается родовая сущность будущего педагога-хореографа, способствующая личностной самоидентификации, интеллектуальному и культурному развитию.

Принцип интеграции компетентностного подхода ориентирует, прежде всего, на усиление междисциплинарных связей в организации исследуемого процесса, что важно для профессиональной подготовки будущего педагога-хореографа в решении педагогических и специфических профессиональных задач, определяемых с одной стороны, реализуемыми профессиональными функциями; с другой, спецификой хореографического образования и воспитания. Многоуровневая междисциплинарная интеграция (предшествующая, сопутствующая, перспективная) обеспечивает многогранность развития будущего педагога-хореографа, обладающего высоким уровнем развития исполнительской техники и профессиональных качеств педагогического работника, способного к обучению, воспитанию и развитию личности средствами хореографического искусства. В рамках компетентностного подхода это достигается в реализации логических связей интеграции исследуемого процесса в реализуемый процесс профессиональной подготовки будущего-педагога-хореографа с учетом содержания изучаемых дисциплин и практик, аудиторных занятий и внеаудиторного времени.

Принцип профессионального продвижения обеспечивает непрерывность исследуемого процесса при активном включении будущего педагога-хореографа в практику организации коллективной творческой деятельности подростков на базе школ и организаций дополнительного образования. Привлечение представителей работодателя, стимулирование участия будущих педагогов-хореографов в научной, воспитательной, общественной, культурно-досуговой деятельности вуза расширяет границы их самореализации, самоидентификации с профессиональным сообществом. Ориентацию на всестороннее и гармоничное развитие личности будущего педагога-хореографа в реализации принципа профессионального продвижения обеспечивает гибкость и динамичность разнообразных форм и методов организации субъект-субъектного взаимодействия во взаимосвязи с изменяющимися условиями профессионального труда и социальным заказом в сфере организации досуга детей и молодежи. Мотивация осознанной необходимости будущего педагога-хореографа к непрерывному совершенствованию профессиональной готовно-

сти коллективно-творческой деятельности подростков выступает гарантом продуцирования собственной уникальности, самобытности, привлекательности и востребованности в перспективе профессионального самопродвижения.

Относительно деятельностного подхода определены принципы аксиологичности, творческой активности, профессиональной кооперации.

Принцип аксиологичности в реализации деятельностного подхода фокусирует, прежде всего, на ценность творчества в формировании исследуемой профессиональной готовности.

Творчество рассматривается в качестве универсального средства развития индивидуальности, позволяющего достичь устойчивой адаптации к новым условиям жизни. Кроме того, творчество может стать необходимым резервом сил для преодоления всевозможных стрессовых ситуаций, облегчая взгляд на действительность и смягчая ее агрессивное воздействие.

Реализация ценности творчества в деятельностном подходе к исследуемому процессу осуществляется в побуждении будущего педагога-хореографа к педагогическому творчеству как особой формы выражения себя в хореографическом искусстве и как педагогического средства решения педагогических задач по освоению, присвоению, усвоению и трансляции традиционных духовно-нравственных ценностей (высокие нравственные идеалы, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, единство народов России) средствами хореографии.

Принцип творческой активности деятельностного подхода ориентирует исследуемый процесс на развитие активного субъекта профессиональной деятельности, который «не останавливается на достигнутом, стремится к саморазвитию, самосовершенствованию, самодвижению на пути достижения своего «акме»» (К.А. Бешук, С.Н. Бегидова [1]). В реализации творческой активности «реализуется интеллектуальный и творческий потенциал студента, приобретает положительный опыт активной адаптации в социуме и успешной социализации личности» (А.Ю. Мухин [10]).

В нашем исследовании реализация принципа творческой активности осуществлялась в различных формах хореографической и квази-педагогической деятельности.

Реализация принципа творческой активности является ведущей формой хореографического коллектива. Деятельность такого коллектива связана не только с развитием танцевальных навыков, но и формированием ценностных ориентаций, артистизма и творческой интуиции, трудолюбия, ответственности и взаимопомощи, профессионального развития.

Ведущей формой квази-педагогической деятельности в реализации принципа творческой ак-

тивности выступала лаборатория «Грация», в которой будущие педагоги-хореографы развивали профессиональные умения творческого поиска решений педагогических задач: самостоятельного изучения образовательного материала; демонстрации пластических форм самовыражения; реализации постановочных этюдов; разработки и формирования у членов коллектива практических хореографических навыков на основе полученных теоретических знаний; контроля выполнения пластических движений субъектами взаимодействия; создания креативной обстановки на репетициях и концертах; построения конструктивных взаимоотношений в хореографическом коллективе (многочисленной и малой групп).

Принцип профессиональной кооперации деятельностного подхода к исследуемому процессу ориентирует на решение профессиональных задач с помощью конструктивного диалога, реализации этических норм педагогического взаимодействия в становлении будущего педагога-хореографа субъектом коллективной творческой деятельности.

Способом реализации принципа профессиональной кооперации выступало включение будущего педагога-хореографа в разнообразные виды коллективной творческой деятельности, поскольку ее организация для подростка требует от него опыта самореализации в ней.

Содержательная характеристика коллективной творческой деятельности отражает ценностно-смысловую общность взаимодействующих субъектов, определяет гармонизацию межличностных отношений на основе содержания совместной деятельности, ее целей и задач, принципов и ценностей, соотносящихся с социальными нормами и ценностями общества (А.В. Петровский [11]), в которых происходит: эволюция отдельной личности (А.С. Макаренко [7]), формирование и развитие творческого коллектива (И.П. Иванов) [4].

Выделенные подходы и принципы определяют *функциональные ориентиры вуза* в формировании профессиональной готовности будущего педагога-хореографа к коллективной творческой деятельности подростков и определяют *сферы* проявления творческой активности будущего педагога-хореографа (ценностно-регуляторная, информационно-обогащающая, культурно-созидающая).

Ядром содержательного блока разработанной модели являются *этапы профессиональной готовности* будущего педагога-хореографа к коллективной творческой деятельности подростков (мотивирующий, развивающий, стимулирующий). Логика реализации выделенных этапов подчинена последовательной активизации педагогических возможностей и реализации ресурсов вуза в выделенных сферах проявления творческой активности будущего педагога-хореографа, обеспечена внедрением организационно-педагогических условий исследуемого процесса профессионально-образователь-

ными практиками посредством многообразия педагогического инструментария, персонализированного неповторимой личностью выпускника вуза.

Определено, что для реализации *мотивирующего этапа* формирования профессиональной готовности будущего педагога-хореографа к коллективной творческой деятельности подростков необходимо обогащение образовательной среды вуза образами ценностного профессионального взаимодействия, объективизированными в знаково-символических формах профессионального поведения, общения и деятельности.

На мотивирующем этапе акцентировалось внимание на развитие устремленности будущего специалиста к осуществлению управленческих функций с учетом трансляции творческого начала теоретической и практической хореографической подготовки подростков, обеспечение ценностного отношения к обогащению педагогических навыков ведения занятий с подростками (полноценно раскрывая их творческий потенциал), заинтересованности новыми способами хореографического творчества в организационных, творческих, учебно-методических аспектах с ориентировкой по отношению к основным тенденциям современной государственной культурной политики Российской Федерации.

Успешная реализация *развивающего этапа* обеспечивается личностно-ориентированными образовательными технологиями в предоставлении будущему педагогу-хореографу вариативного спектра средств, расширяющих и уточняющих его представление о себе как субъекте коллективной творческой деятельности (в организации, управлении, коррекции). На данном этапе осуществляется реализация функционала интеграционного единства педагогической профессиональной деятельности будущего специалиста с художественно-творческой деятельностью, развитие умений мобильно адаптироваться под разнообразные профессиональные ситуации, выбирать адекватные методы, формы и средства хореографической подготовки коллектива подростков, осваивать ценности и опыт совместной творческой деятельности.

Осуществление *стимулирующего этапа* реализует активное включение будущего педагога-хореографа в профессионально-образовательные практики (содружества, сотворчества, соразвития), в которых они обогащают опыт организации, управления и коррекции коллективно-творческой деятельности подростков в обеспечении оптимальности решения педагогических задач, сообразных содержанию формируемого профессионально-личностного качества (изучаемого вида готовности), интегрированных с задачами специфического плана, определяемого хореографическим образованием и воспитанием личности.

При реализации данного этапа значимым выступало развитие умений будущего педагога-хореографа в области не только педагогической, но и организационно-управленческой, культурно-просве-

тительской и сопровождения (виды профессиональной деятельности ФГОС ВО) для формирования специализированных хореографических знаний и двигательных навыков подростков и их коллективных умений творческого преобразования себя и окружающего мира в соответствии с духовно-нравственными принципами уникальной системы отечественного хореографического образования.

Результативный блок процессной модели обеспечивает объективную диагностику сформированности профессиональной готовности будущего педагога-хореографа к коллективной творческой деятельности подростков на основе разработанных

мотивационного, когнитивного, поведенческого критериев и соответствующих им уровневых показателей (высокий, средний, низкий уровни).

Выводы и рекомендации. Таким образом, разработанная процессная модель отражает исследуемый процесс как динамическую систему в его структурно-содержательных характеристиках, обеспечивая поэтапное формирование профессиональной готовности будущего педагога-хореографа к коллективной творческой деятельности подростков, раскрывающей ему перспективу достижения профессиональной успешности и профессионального самопродвижения на рынке труда.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бешук, К.А. Развитие творческой активности студента через организацию различных видов хореографической деятельности / К.А. Бешук, С.Н. Бегидова. – Текст : непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2019. – № 2 (238). – С. 35–39.
2. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие для вузов / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – Москва : МПСИ, 2005. – 216 с. – Текст : непосредственный.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – Москва : Исслед. центр. проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 38 с. – Текст : непосредственный.
4. Иванов, И.П. Методика коммунарского воспитания : кн. для учителя / И.П. Иванов. – Москва : Просвещение, 1990. – 143 с. – Текст : непосредственный.
5. Кившенко, Ю.А. Средства профессиональной подготовки педагогов-хореографов в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кившенко Юлия Артуровна. – Самара, 2011. – 20 с. – Текст : непосредственный.
6. Леонтьев, А.Н. Становление психологии деятельности : ранние работы / А.Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2003. – 439 с. – Текст : непосредственный.
7. Макаренко, А.С. Коллектив и воспитание личности / А.С. Макаренко. – Москва : Педагогика, 1972. – 334 с. – Текст : непосредственный.
8. Манжелес, Л.В. Формирование готовности будущих педагогов-хореографов к профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 5.8.7. / Манжелес Любовь Викторовна. – Самара, 2023. – 26 с. – Текст : непосредственный.
9. Мирошникова, Г.Н. Педагогические условия организации продуктивной коллективно-творческой деятельности учащихся в учреждениях дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мирошникова Любовь Викторовна. – Пенза, 2006. – 25 с. – Текст : непосредственный.
10. Мухин, А.Ю. Развитие творческой активности студентов в культурно-досуговой деятельности вуза культуры : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Мухин Алексей Юрьевич. – Челябинск, 2017. – 25 с. – Текст : непосредственный.
11. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов на-Дону : Феникс, 1996. – 509 с. – Текст : непосредственный.
12. Поляков, С.Д. Коллективное творческое воспитание: перезагрузка / С.Д. Поляков ; отв. ред. М.А. Ушакова. – Москва : Сентябрь, 2015. – 175 с. – Текст : непосредственный.
13. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва : Питер, 2012. – 705 с. – Текст : непосредственный.
14. Салмина, Н.Ю. Знак и символ в обучении / Н.Ю. Салмина. – Москва : Изд-во Московского университета, 1988. – 288 с. – Текст : непосредственный.
15. Черницкая, А.Л. Гуманизация высшего образования: сущность и перспективы развития : дис. ... канд. философ. наук : 09.00.11 / Черницкая Анна Леонидовна. – Москва, 2008. – 147 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Beshuk, K.A. and Begidova, S.N. (2019), "Development of student's creative activity through the organization of various types of choreographic activities", *Bulletin of the Adygea State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*, no. 2 (238), pp. 35–39. (in Russian)
2. Zeer, E.F., Pavlova, A.M. and Simanyuk, E.E. (2005), *Modernization of vocational education: a literacy-based approach: handbook for Universities*, Moscow: MPSI, 216 p. (in Russian)
3. Zimnaya, I.A. (2004), Key literacies as the effective and target basis of the competence approach in education, Moscow: Research Centre: *Problems with the Quality of Training. Specialists*, 38 p. (in Russian)
4. Ivanov, I.P. (1990), *Methods of communal education: book for teachers*, Moscow: Enlightenment, 143 p. (in Russian)

5. Kishchenko, Yu.A. (2011), *Means of professional training of choreographers in higher education*, Abstract of Ph.D. Thesis (Pedagogy), Samara State University. (in Russian)
6. Leontiev, A.N. (2003), *The formation of the psychology of activity: early works*, Moscow: Sense, 439 p. (in Russian)
7. Makarenko, A.S. (1972), *Collective and personal education*, Moscow: Pedagogy, 334 p. (in Russian)
8. Manzheles, L.V. (2023), *Formation of readiness of future choreographers for professional activity in the process of studying at a university*, Abstract of Ph.D. Thesis (Pedagogy), Samara State Socio-Pedagogical University. (in Russian)
9. Miroshnikova, G.N. (2006), *Pedagogical conditions for the organization of productive collective and creative activity of students in institutions of additional education*, Abstract of Ph.D. Thesis (Pedagogy), Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky. (in Russian)
10. Mukhin, A.Yu. (2017), *Development of creative activity of students in cultural and leisure activities of the University of Culture*, Abstract of Ph.D. Thesis (Pedagogy), Chelyabinsk State Institute of Culture. Abstract of Ph.D. Thesis (in Russian)
11. Petrovsky, V.A. (1996), *Personality in psychology: the paradigm of subjectivity*, Rostov-on-Don: Phoenix, 509 p. (in Russian)
12. Polyakov, S.D., In Ushakova, M.A. (ed.) (2015), *Collective creative education: reboot*, Moscow: September, 175 p. (in Russian)
13. Rubinstein, S.L. (2012), *Fundamentals of General Psychology*, Moscow: Peter, 705 p. (in Russian)
14. Салмина, Н.Ю. (1988), Salmina, N.Yu. (1988), *Sign and Symbol in Education*, Moscow: Moscow University Publishing House, 288 p. (in Russian)
15. Chernitskaya, A.L. (2008), *Humanization of higher education: the essence and prospects of development*, Ph.D. Thesis (Philosophy), Moscow State Regional University. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.В. Мищерякова, соискатель, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Россия, e-mail: Balet-mlv@mail.ru, ORCID: 0009-0007-6198-3193.

Л.А. Акимова, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности, физической культуры и методики преподавания безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Россия, e-mail: lubovakimova@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-9202-758X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

L.V. Mishcheryakova, Candidate for Ph. D., Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia, e-mail: Balet-mlv@mail.ru, ORCID: 0009-0007-6198-3193.

L.A. Akimova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department Chair, Department of Life Safety, Physical Culture and Methods of Teaching Life Safety, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia, e-mail: lubovakimova@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-9202-758X.

УДК 377

DOI: 10.52772/25420291_2024_4_145

Марина Владимировна Николаева
г. Волгоград

Научно-методическое сопровождение педагога в региональной системе образования: проблемы и перспективы

В статье рассматриваются задачи реализации Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в Российской Федерации. Анализируются исследования по проблеме научно-методического сопровождения педагогов. Рассматриваются существующие проблемы научно-методического сопровождения педагогов в региональных системах образования Российской Федерации: деятельность муниципальной методической службы, проектирование инновационной деятельности в образовательных организациях, сопровождение начинающих учителей, организационно-педагогические условия личностно-профессионального развития педагогов. Описываются примеры коллективной проектной деятельности субъектов системы образования Волгоградской области в рамках реализации Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: проект по управлению муниципальной методической службой, опыт разработки контрольно-измерительных материалов для диагностики профессиональных дефицитов педагогов, программа деятельности субъектов региональной системы образования по направлениям непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение педагога, региональная система научно-методического сопровождения педагогов, проблемы научно-методического сопровождения педагогов, направления научно-методического сопровождения педагогов, субъекты системы образования.

Marina Vladimirovna Nikolaeva
Volgograd

Scientific and methodological support of teachers in the regional educational system: problems and prospects

The article views the implementation of the Concept of creating a unified federal system of scientific and methodological support of pedagogical workers and managerial staff in the Russian Federation. The author analyzes the existing problems and defines them as: the activity of municipal methodological service, design of innovative activities in educational organizations, support for novice teachers, organizational and pedagogical conditions of personal and professional development of teachers. The paper describes the examples of collective project activities of Volgograd region educational system: the project on the management of the municipal methodological service, the experience of developing test materials for diagnosing professional deficits of teachers, the program of activities of the subjects of the regional educational system in the areas of continuous pedagogical education.

Keywords: scientific and methodological support of a teacher, regional system of scientific and methodological support of teachers, problems of scientific and methodological support of teachers, directions of scientific and methodological support of teachers, subjects of the educational system.

Актуальность исследования проблемы научно-методического сопровождения личностно-профессионального развития педагогов обусловлена созданием единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в Российской Федерации.

Основными задачами реализации Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров (2022 г.) являются: необходимость оптимизации системы управления региональными сегментами единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров; обоснование механизмов индивидуализации образовательных траекторий педагогов и управленцев; создание банка контрольно-измерительных материалов для диагностики профессиональных дефицитов, определение основных групп профессиональных затруднений; создание педагогических сообществ, ассоциаций; разработка методических ресурсов на федеральном и региональном уровне.

Выявление трудностей, нерешенных вопросов в рамках реализации региональных систем научно-методического сопровождения педагогических работников, анализ эффективных практик в отдельном регионе позволит определить пути и формы личностно-профессионального развития педагогов на разных этапах непрерывного педагогического образования.

Цель статьи: проанализировать наиболее часто встречающиеся проблемы в региональных системах научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в Российской Федерации и описать пути их решения в регионе.

В педагогической науке имеется ряд исследований по проблеме научно-методического сопровождения педагогов.

Группа исследований посвящена раскрытию сущностных характеристик, направлений, функций, этапов научно-методического сопровождения учителей (В.П. Вейд [2], И.Е. Малова [11], и др).

Ряд авторов рассматривают научно-методическое сопровождение педагогов относительно отдельных аспектов профессиональной деятельности учителя: воспитательной деятельности (Л.А. Диденко [4], Н.В. Кохан [9], Н.Ю. Майданкина [12]); исследовательской, инновационной деятельности (Н.Н. Кузина [10], Николаева М.В. [15], И.Г. Соколова [18], и др.); деятельности в цифровой образовательной среде (С.Г. Поддуба [17] и др.).

Многочисленная группа исследований посвящена научно-методическому сопровождению профессионального саморазвития педагога, формированию его имиджа, индивидуально-творческого стиля профессиональной деятельности в системе непрерывного педагогического образования (Н.А. Капранова [5], О.В. Ковальчук [6], Н.Г. Янова [20] и др.).

Ряд интересных организационно-педагогических условий, направлений научно-методического сопровождения педагогов, способов взаимодействия педагога-наставника с начинающим учителем представлены в работах Е.А. Александровой [1].

Технологии стимулирования творческой профессиональной позиции учителей в педагогической деятельности в образовательной организации описаны в работах Н.Л. Галеевой [14].

В работах Н.А. Гейнце обоснованы этапы управленческого сопровождения личностно-профессионального развития педагогов в ходе повышения уровня сформированности профессиональных компетенций в рамках обучения по программе дополнительного профессионального образования (изучение профессиональных затруднений, проектирование индивидуальной траектории повышения уровня сформированности профессиональных компетенций, сопровождение и поддержка) [3].

В научных работах А.В. Молоковой описываются формы научно-методического сопровождения методических служб в региональной системе образования в условиях взаимодействия их с профильными кафедрами института развития образования [13].

Интересный опыт сетевого взаимодействия субъектов региональной системы научно-методического сопровождения представлен в работах А.В. Репиной [19].

Под научно-методическим сопровождением педагогов мы понимаем систему взаимосвязанных мероприятий субъектов образования федерального и регионального уровней, направленных на просвещение, обучение, адресную педагогическую поддержку и помощь педагогам с целью проектирования индивидуальной траектории их личностного и профессионального роста.

Наше исследование посвящено выявлению проблем, нерешенных вопросов по реализации единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в Российской Федерации с 2020 года и описанию опыта решения этих проблем в Волгоградской области в рамках взаимодействия педагогического вуза и субъектов региональной системы образования.

Методы исследования: теоретические: анализ и обобщение педагогического опыта реализации научно-методического сопровождения педагогов в Российской Федерации; эмпирические: контент-анализ массива данных: положения региональных систем научно-методического сопровождения педагогических работников, программы развития образования в регионах, документы, регламентирующие деятельность научно-методических центров при педагогических вузах, кейсы с описанием проблемных ситуаций в рамках взаимодействия субъектов образования в региональных системах научно-методического сопровождения педагогических работников, подготовленные руководителями научно-методических центров педагогических вузов России.

Федеральными сегментами единой системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров являются: Государственный университет просвещения и научно-методические центры сопровождения педагогических работников, организованные в 2021 г. в педагогических вузах России. Основная задача деятельности данных центров – это проведение прикладных исследований по актуальным темам общего образования, непрерывного педагогического образования и внедрение результатов исследований в массовую педагогическую практику [16].

Контент-анализ проводился по следующим критериям: проблемные аспекты взаимодействия субъектов образования в рамках реализации региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников; формы и методы адресной педагогической поддержки, помощи педагогам; включенность педагогического вуза и научно-методического центра при вузе в региональное положение научно-методического сопровождения педагогических работников, ориентация содержания программ педагогических практик студентов, обучающихся по направлению «педагогическое образование, на трудовые функции профессионального стандарта педагога; разработанность рекомендаций организационно-методи-

ческого сопровождения процесса практики. На основе контент-анализа были выявлены типичные проблемы научно-методического сопровождения педагогов в региональных системах научно-методического сопровождения.

Одна из проблем научно-методического сопровождения педагогов в регионах Российской Федерации – отсутствие выстроенной системы научно-методического сопровождения деятельности муниципальной методической службы. В массовой педагогической практике муниципальная методическая служба региона имеет одного методиста, который не может оказать научно-методическое сопровождение педагогам разных предметных областей. В связи с этим, отдельный учитель в конкретной образовательной организации замкнут в рамках своей профессиональной деятельности и не может получить педагогическую поддержку, научно-методическое просвещение, обучение на уровне района.

Индивидуально-образовательные маршруты, которые получает педагог в результате диагностики профессиональных дефицитов или после обучения по программе дополнительного профессионального образования, включают в себя отдельные мероприятия и не способствуют преодолению профессиональных затруднений учителей.

Одна из часто встречающихся в региональных системах образования проблема – это осуществление проектной деятельности команды педагогов в образовательных организациях по темам, не содержащим инновационные идеи, и не отражающим запросы региональной системы образования на данные исследования и методические разработки. Рекомендации Министерства просвещения Российской Федерации, Российской академии образования по выбору актуальных тем научно-исследовательской деятельности не берутся во внимание.

Так, участие в качестве эксперта программ федеральных и региональных инновационных площадок показало, что образовательные организации часто формулируют темы проектов, которые не обладают актуальностью, не соответствуют национальным целям развития образования. В ряде случаев авторы проектов берут для реализации зарубежные технологии, педагогические практики, не понимая их целевых ориентиров, теоретических оснований. Практически отсутствуют разработанные механизмы формирования заказа на проведение научных исследований от региональных органов управления образованием. Руководители образовательных организаций затрудняются сформулировать заказ на исследование.

Одной из проблемных ситуаций в регионе является отсутствие практики научно-методического сопровождения начинающих учителей из числа студентов в процессе их самостоятельной профессиональной деятельности. Молодые педагоги со стажем от одного до трех лет сопровождаются в регионе в рамках деятельности клубов наставников,

клубов молодых педагогов, имеют стимулирующие выплаты. Начинаящие учителя-студенты такой поддержкой не охвачены.

Также проблемным является следующий аспект научно-методического сопровождения педагогов: учителя не имеют возможности оперативно получать информацию о научно-практических мероприятиях, нет единого планирования мероприятий и единого «окна», «ресурса», горячей линии для педагогов в регионе.

Обозначенные проблемы и другие нерешенные вопросы в ходе внедрения Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогов и управленческих кадров в Российской Федерации требуют обсуждения. В России проводится ряд мероприятий (Всероссийский фестиваль эффективных педагогических практик, Всероссийский экспертный форум образования, Всероссийские научно-практические конференции, стратегические сессии и др.), на которых происходит презентация успешных форм управленческой, научной, методической поддержки учителей.

Остановимся на некоторых примерах решения обозначенных проблемных вопросов научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в Волгоградском регионе.

В Волгоградской области существуют эффективные практики научно-методического сопровождения педагогов, которые реализуются во взаимодействии с педагогическим вузом, где есть научные коллективы, профильные кафедры, за счет чего возможно осуществлять разные направления научно-методического сопровождения педагога на всех этапах непрерывного педагогического образования.

Больше 50-и лет существует Волгоградский университетский комплекс непрерывного педагогического образования, в который входят: Комитет образования, науки и молодежной политики Волгоградской области, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоградская государственная академия последиplomного образования, колледжи, школы. Взаимодействие данных институциональных субъектов образования осуществляется с целью решения ряда основных задач развития образования в регионе: обеспечение педагогическими кадрами; повышение качества образования на всех уровнях; создание условий для личностно-профессионального развития педагогов на всех этапах непрерывного педагогического образования [8].

С целью решения проблемы создания эффективной методической службы в муниципальной системе образования командой представителей разных субъектов образования в Волгоградском регионе действует проект «Управление деятельностью муниципальных методических служб в условиях развития региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Волгоградской области».

В рамках данного проекта спроектированы пути взаимодействия разных субъектов региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников (Комитет образования, науки и молодежной политики Волгоградской области, органы, осуществляющие управление в сфере образования муниципальных районов, городских округов Волгоградской области, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, научно-методический центр сопровождения педагогических работников при Волгоградском государственном социально-педагогическом университете, Волгоградская государственная академия последиplomного образования, региональные учебно-методические объединения, Волгоградский социально-педагогический колледж).

Основными идеями данного проекта являются: разработка и внедрение организационно-методической документации на региональном и муниципальном уровнях, регламентирующей деятельность муниципальных методических служб; создание методических активов в муниципальных системах образования по разным предметным областям; индивидуализация и дифференциация педагогической поддержки учителям, по оказанию посткурсового сопровождения программ дополнительного профессионального образования; вовлечение членов регионального методического актива/муниципального методического актива в экспертную педагогическую деятельность, наставническую деятельность, в научно-методическое сопровождение педагогической практики будущих педагогов, студентов, работающих учителями; сопровождение и координация обучения методистов и членов регионального/муниципального методического актива муниципальных районов (городских округов). Современная муниципальная методическая служба – это важная составляющая региональной системы образования. Основными задачами деятельности муниципальной методической службы и регионального методического актива является содействие комплексному развитию образовательной организации, оказание реальной адресной помощи педагогическим работникам в развитии их профессионального мастерства, обобщение и распространение эффективного опыта педагогической деятельности, направленной на достижение приоритетных задач в области образования. Одним из значимых мероприятий научно-методического сопровождения педагогов в регионе явилось создание комплекса контрольно-измерительных материалов для диагностики профессиональных дефицитов учителей Волгоградской области. Контрольно-измерительные материалы направлены на изучение предметных и методических компетенций по учебным предметам, а также воспитательных компетенций, коммуникативных, психолого-педагогических, ИКТ-компетенций. В разработке контрольно-измерительных материалов участвовали специально созданные в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете

научные коллективы. Экспертами разработанных материалов выступали методисты из регионального методического актива и методисты Волгоградской государственной академии последипломного образования.

Анализ результатов диагностики профессиональных дефицитов педагогов позволит внести изменения в рабочие программы учебных дисциплин профессиональной подготовки будущих учителей и в программы дополнительного профессионального образования.

Одним из важных мероприятий по созданию условий для личностно-профессионального развития педагогов в Волгоградском регионе можно назвать проектирование программы развития региональной системы образования «Кадры для региона на 2025-2029 года». Участниками проекта стали представители разных субъектов региональной системы образования. Основные направления программы: допрофессиональное образование, профессиональное образование, последипломное образование. В рамках программы были разработаны проекты: «Сетевые психолого-педагогические классы, «Предуниверсарий “Город мастеров”», «Учитель –

наставник студента», «Траектория профессионального роста педагога», «Сетевое наставничество молодых педагогов». В рамках каждого проекта были определены целевые показатели, участники проекта, сделан план мероприятий, определены формы контроля, разработана дорожная карта.

Данные проекты разрабатывались по методике создания сетевых образовательных проектов, разработанной учеными Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Участники проектов-разные субъекты региональной системы образования встречались, проектировали деятельность по сопровождению личностно-профессионального развития педагога как очно, так и в информационном пространстве [7].

Перспективами совершенствования системы научно-методического сопровождения педагогов в регионе, на наш взгляд, является разработка и реализация коллективных проектов, участниками которых будут являться все субъекты региональной системы образования. Данные проекты позволяют решать конкретные проблемы реализации единой системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в регионе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александрова, Е.А. Научно-методическое сопровождение педагогов / Е.А. Александрова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 6 (117). – С. 14-21.
2. Арановская, И.В. Личностно-развивающий подход: реализация в современной педагогической практике / И.В. Арановская, М.В. Корепанова, М.В. Николаева. – Волгоград : Перемена, 2023. – 145 с. – Текст : непосредственный.
3. Гейнце, Л. А. Научно-методическое сопровождение как инструмент профессионально-личностного развития педагогов в системе дополнительного профессионального образования / Л. А. Гейнце. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2024. – Т. 8, № 1(29). – С. 75-88.
4. Коротков, А.М. Методика подготовки педагогов к профессиональной деятельности в сетевом формате в условиях интеграции педагогического вуза с региональной системой образования / А.М. Коротков, Д.В. Земляков, О.А. Карпушова. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 8 (171). – С. 4–11.
5. Коротков, А.М. Научно-методическое сопровождение взаимодействия педагогического ВУЗА и региональной системы образования / А.М. Коротков, М.В. Николаева. – Текст : непосредственный // Современное дополнительное педагогическое образование. – 2023. – Т. 6, № 4 (23). – С. 58-69.
6. Малова, И.Е. Научно-методическое сопровождение педагога в школе и вузе / И.Е. Малова. – Текст : непосредственный // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2022. – № 2 (131). – С. 16-21.
7. Молокова, А.В. Научно-методическое сопровождение методических объединений педагогов: от моделирования к реализации / А.В. Молокова. – Текст : непосредственный // Педагогический ИМИДЖ. – 2023. – Т. 17, № 4 (61). – С. 537-547.
8. Молокова, А.В. Научно-методическое сопровождение объединений педагогов: организация методического тренинга / А.В. Молокова. – Текст : непосредственный // Проблемы теории и практики инновационного развития и интеграции современной науки и образования : материалы IV Междунар. междисциплинар. конф., Москва, 15 февр. 2023 г. – Москва : Государственный университет просвещения, 2024. – С. 265-269.
9. Наставничество как управленческий ресурс в подготовке и развитии педагогических работников / Н.Л. Галеева, О.П. Осипова, Е.В. Савенкова, О.А. Шклярова. – Текст : непосредственный // Роль педагога и наставника в обеспечении качества развития человеческого капитала России : сб. ст. II Междунар. пед. марафона, Москва, 18–24 нояб. 2023 г. – Пермь : Титул, Ассоциация дополнительного профессионального образования «Новые образовательные технологии абитуриентам», 2024. – С. 25-34.
10. Николаева, М.В. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности педагога в образовательной организации / М.В. Николаева. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 5 (138). – С. 9-13.

11. Николаева, М.В. Система образовательных наставнических событий в научно-методическом Центре сопровождения педагогических работников и управленческих кадров / М.В. Николаева. – Текст : непосредственный // Учебный год. – 2023. – № 2 (72). – С. 60-62.
12. Чарнецкая, Ж. Н. Научно-методическая работа в современной школе: новое или актуальное? / Ж.Н. Чарнецкая, Н.Л. Галева. – Текст : непосредственный // Шамовские чтения : сб. ст. XV Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 21–25 янв. 2023 г. : в 2 ч. – Москва : 5 за знания, 2023. – Ч. 2.
13. Янова, М.Г. Научно-методическое сопровождение как условие закрепления педагогов образовательных организаций в профессии / М.Г. Янова, Ю.В. Шевчук. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 5. – С. 97-107.

REFERENCES

1. Aleksandrova, E. A. (2020), “Scientific and methodological support of teachers”, *Yaroslavl Pedagogical Bulletin* no. 6 (117), pp. 14-21. (in Russian)
2. Aranovskaya, I.V., Korepanova, M.V. and Nikolaeva, M.V. (2023), *Personality development approach: implementation in modern pedagogical practice*, Volgograd: Change, 145 p. (in Russian)
3. Heinze, L. A. (2024), “Scientific and methodological support as a tool for professional and personal development of teachers in the system of additional professional education”, *Bulletin of the Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, vol. 8, no. 1(29), pp. 75-88. (in Russian)
4. Korotkov A.M., Zemlyakov D.V., Karpushova O.A. (2023), “Methodology for preparing teachers for professional activity in a network format in the context of integration of a pedagogical university with a regional education system”, *Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*, vol. 6, no. 4 (23), pp. 58-69. (in Russian)
5. Korotkov, A.M. and Nikolaeva M.V. (2023) “Scientific and methodological support for the interaction of a pedagogical university and the regional education system” *Modern Additional Professional Pedagogical Education*, vol. 6, no. 4 (23), pp. 58-69. (in Russian)
6. Malova I.E. (2022), “Scientific and methodological support of the teacher at school and university”, *Bulletin of the Gomel State University named after F. Skorina*, no. 2 (131), pp. 16-21. (in Russian)
7. Molokova, A.V. (2023), “Scientific and methodological support of methodological associations of teachers: from modeling to implementation”, *Pedagogical IMAGE*, vol. 17, no. 4 (61), pp. 537-547. (in Russian)
8. Molokova, A. V. (2024), “Scientific and methodological support of teachers' associations: organization of methodological training” *Problems of the theory and practice of innovative development and integration of modern science and education: materials of the IV international interdisciplinary conference*, Moscow, February 15, Moscow: State University of Education., pp. 265-269. (in Russian)
9. Galeeva N. L., Osipova O. P., Savenkova E. V., Shklyarova O. A. (2024), “Mentoring as a management resource in the training and development of teaching staff”, *The role of the teacher and mentor in ensuring the quality of human capital development in Russia: Collection of articles from the II International Pedagogical Marathon*, Perm: Titul, Association of additional professional education “New educational technologies for applicants”, November 18–24, 2023, pp. 25-34. (in Russian)
10. Nikolaeva, M. V. (2019), “Scientific and methodological support for innovative activities of a teacher in an educational organization”, *Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*, no. 5 (138), pp. 9-13. (in Russian)
11. Nikolaeva, M. V. (2023), “The system of educational mentoring events in the scientific and methodological Center for supporting teaching staff and management personnel”, *Academic year*, no. 2 (72), pp. 60-62.
12. Charnetskaya, J.N. and Galeeva, N.L. (2023), “Scientific and methodological work in modern schools: new or relevant?”, *Shamov readings. Part 2: XV International Scientific and Practical Conference*, Moscow: 5 for Knowledge, January 21-25, 2023. (in Russian)
13. Yanova, M.G. and Shevchuk, Ju.V. (2022), “Scientific and methodological support as a condition for retaining teachers of educational organizations in the profession”, *Siberian pedagogical journal*, no. 5, pp. 97-107. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

М.В. Николаева, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования, руководитель научно-методического центра сопровождения педагогических работников ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, Россия, e-mail: nikolaeva-m1@mail.ru, ORCID: 0009-0001-1078-1432.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

M.V. Nikolaeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department Chair, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Head of the Scientific and Methodological Center for Support of Pedagogical Workers, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, e-mail: nikolaeva-m1@mail.ru, ORCID: 0009-0001-1078-1432.

Александра Сергеевна Подлесная
г. Минск, Республика Беларусь

Формирование профессионального патриотизма средствами интерактивного образовательного пространства

В статье рассматривается актуальность исследования педагогических условий применения средств интерактивного образовательного пространства для решения задач среднего специального образования, в частности, формирования у обучающихся профессионального патриотизма как характерной категории личности. На основе терминологического анализа представлены понятия «интерактивное образовательное пространство», «средства интерактивного образовательного пространства». Определены возможности средств интерактивного образовательного пространства для формирования личности будущего педагога. Особое внимание автор уделяет классификации средств интерактивного образовательного пространства для формирования когнитивного, мотивационно-ценностного и деятельностного компонентов профессионального патриотизма.

Ключевые слова: средства, средства обучения, интерактивность, интерактивное образовательное пространство, профессиональный патриотизм.

Alexandra Sergeevna Podlesnaya
Minsk, Republic of Belarus

Formation of professional patriotism by means of interactive educational space

The article examines pedagogical conditions for the use of interactive educational space tools to solve the problems of secondary specialized education, in particular, the formation of students' professional patriotism as a characteristic personality category. The paper presents the analyses of the concepts "interactive educational space" and "interactive educational space tools". The capabilities of interactive educational space tools for the formation of the personality of a future teacher are determined. The author pays special attention to the classification of interactive educational space tools for the formation of cognitive, motivational-value and activity components of professional patriotism.

Keywords: means, teaching aids, interactivity, interactive educational space, professional patriotism.

Согласно Концепции развития системы образования Республики Беларусь [2], основными тенденциями развития профессионального образования являются прагматизация и цифровизация, тенденция распространения и углубления фундаментальной подготовки, ориентация на личность обучающегося, неотделимость воспитания от обучения, трансдисциплинарность образования в учреждениях профессионального образования. Это обусловлено развитием не только образовательных технологий и широкого доступа к различным образовательным ресурсам, но и активизацией информатизации образования, в связи с чем возникает потребность в новых умениях специалистов [2, С. 3]. Одной из приоритетных задач профессионального образования является создание современной образовательной среды [2, С. 15].

Согласно Государственной программе «Цифровое развитие Беларуси» на 2021-2025 годы, развитие информационного общества – один из показателей инновационного развития страны, обеспечения конкурентоспособности на рынке труда, гражданской зрелости социума [3]. Уровень научно-технического развития Республики Беларусь требует расширения и укрепления научно-технического потенциала в различных областях и долгосрочной перспективе [8]. Процессы информатизации общества затрагивают также и профессиональное образование, развивающееся в условиях компьютеризации, использования преподавателями и обучающимися средств информационных технологий, актуализации всех сфер жизнедеятельности личности, в следствии чего возникает

необходимость исследования педагогических условий применения средств интерактивного образовательного пространства для решения задач профессионального образования, в частности, формирования у обучающихся учреждений профессионального образования профессионального патриотизма как характерной категории личности.

Терминологический анализ понятия «средства интерактивного образовательного пространства» осуществлялся нами в исследовательской логике «от общего – к частному».

Анализ понятия «средства» позволил установить два аспекта его представления: как способа деятельности по достижению конечного результата [5; 6] и инструмента самой деятельности [9; 11; 12]. В данном исследовании понятие «средства» интерпретируется с позиции способа обучения и инструмента обучения: средства формирования знаний, умений и навыков обучающихся, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

С одной стороны, основным средством обучения М.А. Антониным рассматривается учебник, содержащий конкретный материал для усвоения, с другой, – алгоритм организации образовательного процесса С.Д. Смирнов характеризует средства обучения как материал образовательного процесса, способствующий успешному усвоению дисциплины при минимальных затратах временного ресурса [12]. В исследованиях Н. Пугал [9] средства обучения представлены как компоненты целостной системы образовательного процесса: оборудование для оснащения кабинета для проведения учебных

занятий, учебное оборудование, используемое педагогом во время проведения занятия, техническое оборудование, используемое для проявления информации, информационными технологиями, охватывающими все ресурсы, необходимые для работы с информацией.

Под современными средствами обучения, в исследованиях Д.Э. Буляккуловой и А.М. Нигматуллиной понимаются источники, способствующие формированию знаний и умений [1]. Ими выделяются электронные образовательные ресурсы как одно из ведущих современных средств обучения, которые могут быть представлены вебинарами, видео-конференциями, видео-лекциями. При этом под электронными образовательными ресурсами Ю.С. Редько понимается совокупность средств и материалов, электронных материалов, которые размещены на компьютере или в сети Интернет. Вебинары – это, по определению Н.В. Соломиной, информационная интернет технология, подразумевающая онлайн-подключение участников образовательного процесса с возможностью демонстрации экрана компьютера спикера. Особенности организации видео-конференций и видео-лекций были раскрыты Ю.А. Фадеевой, А.Н. Костиковым, В.Л. Усковым, среди которых наиболее существенные характеристики заключаются в способах преодоления пространства и времени при обмене информацией – через чаты, онлайн-соединения, оффлайн презентации.

В исследованиях О.В. Славинской [11] в категории «средства обучения» как составляющего компонента педагогической системы, обозначена главная цель их использования – как уменьшение умственных затрат для поиска материала в процессе познания. Ею предлагается классификация средств обучения, важным условием создания и использования которых является системность и достигнутый уровень результатов обучения:

- натуральные объекты, которые представлены реально существующими предметами окружающего мира для их непосредственного изучения;
- изображения и отображение материальных объектов, включающие иллюстрации, схемы, таблицы, макеты и модели;
- описание предметов и явлений, элементами которых являются слова, знаки, символы, дидактический материал, учебно-методические издания;
- технические средства, которые представлены оборудованием, способным воспроизводить другие виды средств обучения [11].

В.В. Краевским и И.Я. Лернером [5; 6] средства обучения рассматриваются как объекты и процессы, способствующие получению и усвоению информации. Ими разработана иная классификация средств обучения:

- материальные, представленные иллюстрациями, учебно-методическими пособиями;
- реально существующие объекты;

– материализованные, где ключевая роль принадлежит роду деятельности обучающегося по достижению им поставленной цели.

Разделяя мнение В.А. Слостёнина об идее применения деятельностного подхода в процессе обучения, считаем, что средства обучения могут быть представлены как самой деятельностью, в процессе которой обучающийся приобретает необходимые знания и умения для его будущей профессиональной деятельности, так и материалом, который педагог использует для достижения поставленных целей обучения.

Категория «пространство» рассматривается как место расположения предметов, объектов. Как объективная реальность, форма существования материи понятие «пространства» определяется в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова. Расширяя понятие «пространство» в контексте данного исследования, обратимся к образовательному пространству.

Термин «пространство» в образовательном контексте рассматривается Ю.В. Сенько, С.Ф. Жилкиным, Т.А. Фоминой, А.А. Цукер [10; 13; 14]. В частности, как фактор непрерывности образования, где участники открывают для себя смысл обучения, выполняя социальные роли (учитель-ученик), образовательное пространство рассматривается в исследованиях Ю.В. Сенько и С.Ф. Жилкина [10]. В то же время, образовательное пространство представляет собой основополагающий компонент, вокруг которого разворачивается образовательная стратегия, наличие которой подчёркивает Т.А. Фомина, и определяет образовательное пространство как целостную систему управления формирования личности, в которой основополагающими компонентами являются материальные и технические условия, оказывающие положительную динамику на формирование личности обучающегося, отбор содержания образования, идеологический и философский аспект развития личности в границах системы образования [13]. Как место для осуществления образовательной деятельности термин «образовательное пространство» рассматривается А.А. Цукер [14], которая подчёркивает возможность освоения обучающимися учебного материала в индивидуальном темпе в виртуальном образовательном пространстве.

Следуя логике терминологического анализа, возникает необходимость рассмотрения понятия «виртуальное образовательное пространство», которое представлено В.М. Шорец как интеграция педагогических, информационных, учебно-методических ресурсов образовательного процесса в виртуальную среду. Разделяя точку зрения о соотношении понятия «виртуальное образовательное пространство» как отражении ресурсов образовательного процесса в компьютерной среде, Л.Г. Ахметов подчёркивает гибкость и динамичность виртуального образовательного пространства. Средства виртуального образовательного пространства

способствуют личностному развитию обучающегося как потенциально существующему, так и гипотетическому, ориентированному на будущие состояния личности, формирующемуся в условиях виртуальной образовательной среды при учёте индивидуальных особенностей будущего специалиста. В исследованиях М.П. Шишкиной отмечается, что при использовании виртуальной образовательной среды как платформы, на которой размещается учебный материал, предоставляется возможность управления процессом обучения путём разработки и предоставления доступа к различным образовательным ресурсам [15]. Виртуальное образовательное пространство как единая система, направленная на осмысленное обучение рассматривается в исследованиях Т. Сеппо, и подразумевает согласованность процессов коммуникации и деятельности для его создания.

Виртуальное образовательное пространство может выступать как интерактивное образовательное пространство при наличии средств обучения, способствующих восприятию материала при условии взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Понятие «интерактивность» рассматривается как непрерывное взаимодействие личностей, двусторонний процесс, при обязательном условии обратной связи в исследованиях Дж. Мида. Как равная активность обеих сторон процесса, интерактивность характеризуется Д.В. Галкиным. В исследованиях Е.В. Коротяевой отмечается, что интерактивность – это не всегда прямое активное взаимодействие субъектов, оно может быть опосредованным, через определённые интерактивные средства, поддерживающие и оптимизирующие процесс обучения. Под интерактивными средствами обучения понимаются такие средства, которые обеспечивают взаимодействие между информационной системой и обучающимися в режиме реального времени [4].

О.А. Майорова и А.П. Майоров определяют интерактивное образовательное пространство как существующее место в обществе, подразумевающее наличие множества связей, посредством которых осуществляется специально организованная деятельность, направленная на развитие общества [7]. В трактовке Е.О. Петровой интерактивная образовательная среда – это информационно-образовательное пространство, созданное с целью интерактивного взаимодействия участников образовательного процесса.

Таким образом, в нашем исследовании интерактивное образовательное пространство рассматривается как специально организованная единая образовательная среда, созданная с целью взаимодействия между обучающимися и преподавателем для решения образовательных задач, одной из которых является формирование профессионального патриотизма обучающихся при помощи информационного, технического, учебно-методического обеспечения.

Средства интерактивного образовательного пространства определяются как современный источник достижения цели образовательного процесса, представленный тремя группами: наглядными, мультимедийными и практическими средствами.

Первая группа «*Наглядные средства интерактивного образовательного пространства*» представлена блоками теоретического материала и практических заданий по учебному предмету, схемами и таблицами, способствующими формированию когнитивного компонента профессионального патриотизма. Для реализации данной задачи преподавателю необходимо разработать на информационно-образовательной платформе теоретический материал дисциплины, практический блок заданий для координирования, контроля знаний в процессе образования, создать благоприятные условия для самообразования обучающихся в интерактивном образовательном пространстве.

Тренинги, деловые игры, практические и творческие задания способствуют формированию собственной позиции будущего педагога, овладению новыми приёмами, методами и способами повышения внутренней мотивации обучающихся к профессиональному развитию, их личностному росту, что положительно сказывается на формировании мотивационно-ценностного компонента профессионального патриотизма. Обсуждения и семинары, посвящённые актуальным вопросам будущей профессиональной деятельности, способствуют осознанию своей социальной роли как активного гражданина, способного влиять на развитие своей страны. Организация дебатов и круглых столов по темам учебной дисциплины, направленным на формирование интереса к истории и будущему педагогической науки и практики, помогает обучающимся анализировать различные точки зрения и формировать собственное мнение, профессиональное мышление, интерес и любовь к профессии.

При формировании деятельностного компонента профессионального патриотизма необходимо использовать практические задания, определяющие основные результаты, которые достигаются обучающимися при освоении дисциплины, в ходе выполнения которых обучающиеся «погружаются» в профессиональную деятельность, анализируют и оценивают собственную деятельность, получают рекомендации и оценку своей профессиональной деятельности преподавателем. При выполнении практических заданий обучающиеся применяют полученные знания для решения задач теоретического и практического характера.

Вторая группа средств интерактивного образовательного пространства представлена *мультимедийными средствами*, включающими презентации, виртуальные экскурсии, видеоматериалы и интерактивные задания.

Так, презентации, подготовленные преподавателем и обучающимися по темам учебной дисци-

плины, содержат материал, необходимый для формирования знаний: термины, труды великих педагогов и их вклад в педагогику как науку, современные технологии и инновации, применяемые в разрезе дисциплины, что оказывает значительное влияние на формирование когнитивного компонента профессионального патриотизма. На повышение уровня профессионального мастерства, формирование интереса к профессиональной деятельности и желание работать в выбранной сфере влияют проблемные вопросы и интерактивные задания, анализ научных и методических достижений в области современной теории и практики образования.

Мультимедийные средства интерактивного образовательного пространства, используемые для формирования деятельностного компонента профессионального патриотизма, могут содержать информацию о методах, формах, способах организации деятельности, которые обучающие могут использовать на практике, перспективных направлениях развития и инновациях в образовательных областях, что способствует активизации процесса самообразования и разработки новых технологий самими обучающимися. Виртуальные экскурсии, оказывая влияние на формирование когнитивного компонента профессионального патриотизма, знакомят обучающихся с технологией использования 3D-экскурсий с детьми дошкольного возраста, возможностями организации предметно-пространственной среды в группах учреждений дошкольного образования. Обучающиеся могут работать над разработкой 3D-экскурсий, которые непосредственно связаны с историей, культурой и экономикой своей страны, что способствует возникновению исследовательских проектов, социальных инициатив и решению реальных проблем общества. В формировании мотивационно-ценностного компонента, фрагментарное использование виртуальных музеев в образовательном процессе с обучающимися способствует повышению педагогического мастерства путём посещения педагогических музеев и музеев, соответствующих определённым темам учебной программы. Использование полученных знаний на практике, разработка виртуальных экскурсий для детей дошкольного возраста и методики работы, разработка и внедрение в практику новых технологий обучения, видео открытых занятий с детьми дошкольного возраста, проводимых воспитателями дошкольного образования и самими обучающимися во время прохождения практики с их последующим самоанализом, свидетельствует об эффективности применения виртуальных экскурсий при формировании деятельностного компонента профессионального патриотизма.

Как средство формирования профессионального патриотизма, мультимедийные средства интерактивного образовательного пространства предполагают наличие онлайн-лекций по темам дисциплины, видео-занятий с детьми дошкольного воз-

раста для их анализа, интерактивных игр, способствующих формированию когнитивного компонента профессионального патриотизма.

Для формирования мотивационно-ценностного компонента предлагается следующий видеоматериал: интервью с отечественными и зарубежными педагогами, видеоматериал об инновациях и современных технологиях в области образования, что способствует формированию интереса к профессиональной деятельности, желания работать в выбранной сфере, повышению уровня профессионального мастерства. Интервью профессионалов, которые могут поделиться своим опытом и рассказать о том, как их работа связана с интересами и потребностями страны способствует пониманию у обучающихся значимости их будущей профессии в контексте патриотических ценностей.

Третья группа представлена *практическими средствами интерактивного образовательного пространства*: семинарами и тренингами, проектной деятельностью, интерактивными и деловыми играми, виртуальными экскурсиями.

Семинары, тренинги, подготовка и защита проектов, направленные на решение профессиональных ситуаций будущих специалистов способствует формированию когнитивного компонента профессионального патриотизма. Использование деловых и интерактивных игр, в которых происходит обсуждение, разрешение различных профессиональных ситуаций, помогает обучающимся осознать значимость роли выбранной профессии, что оказывает положительное влияние на формирование мотивационно-ценностного компонента профессионального патриотизма. Организация практических занятий с использованием деловых, интерактивных игр, применение полученных знаний на практике позволяет формировать деятельностный компонент профессионального патриотизма путём проигрывания ситуаций профессиональной деятельности, прохождения педагогической практики. Использование виртуальных экскурсий на практических занятиях, связанных с профессиональной деятельностью или историей своего родного края, способствуют повышению интереса обучающихся к национальным традициям и достижениям, что оказывает влияние на формирование как когнитивного, так и мотивационно-ценностного компонента профессионального патриотизма. Внедрение средств интерактивного образовательного пространства в образовательный процесс способствует не только развитию профессиональных навыков обучающихся, но и углублению чувства гордости за свою страну, профессиональную деятельность.

Таким образом, интерактивное образовательное пространство, рассматриваемое нами как специально организованная единая образовательная среда, созданная с целью взаимодействия между обучающимися и преподавателем для решения образовательных задач, одной из которых является формирование профессионального патриотизма

обучающегося, при помощи информационного, технического, учебно-методического обеспечения (интерактивных средств), способствует активному включению обучающихся в образовательный процесс. Средства интерактивного образовательного пространства представляют собой мощный инструмент для формирования профессионального патриотизма обучающихся, затрагивающий его когнитивный, ценностно-мотивационный и деятельностный компонент. Представленная классификация средств интерактивного образовательного пространства от-

крывает новые возможности для организации образовательного процесса учреждений профессионального образования.

Формирование профессионального патриотизма средствами интерактивного образовательного пространства – это комплексный процесс, требующий использования в образовательном процессе наглядных, мультимедийных и практических средств интерактивного образовательного пространства, активного участия как преподавателей, так и обучающихся, а также поддержки со стороны образовательных учреждений и общества в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Буляккулова, Д.Э. Современные средства обучения, их классификация / Д.Э. Буляккулова, А.М. Нигматуллина. – Текст : непосредственный // Вестник науки : междунар. науч. журн. – 2022. – № 4. – С. 49-58.
2. Коротаяева, Е.В. Будущее интерактивного обучения / Е.В. Коротаяева. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2013. – № 2. – С. 169-173.
3. Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3-10.
4. Лернер, И.Я. Человеческий фактор и функции содержания образования / И.Я. Лернер. – Текст : непосредственный // Советская педагогика. – 1987. – № 11. – С. 60-65.
5. Майоров, О.П. Интерактивное обучающее пространство / О.П. Майоров, О.А. Майорова. – Текст : непосредственный // Медицинский вестник Башкортостана. – 2007. – № 6. – С. 97-100.
6. Пугал, Н. От приборов к комплексам, от комплексов к системам / Н. Пугал. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 1997. – № 10. – С. 81.
7. Республика Беларусь. Президент. Приоритетные направления научной, научно-технической и инновационной деятельности на 2021-2025 годы : указ Президента Республики Беларусь от 7 мая 2020 года № 156. – URL: https://president.gov.by/fp/v1/870/document-thumb__16870__original/16870.1588846151.2aea89000d.pdf (дата обращения: 30.11.2024). – Текст : электронный.
8. Республика Беларусь. Совет министров. Государственная программа «Цифровое развитие Беларуси» на 2021-2025 годы : постановление Совета Министров Республики Беларусь от 2 февр. 2021 г. № 66. – Текст : электронный // Pravo.by : нац. правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100066> (дата обращения: 30.11.2024).
9. Республика Беларусь. Совет министров. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года : постановление Совета Министров Республики Беларусь от 30 нояб. 2021 г. № 683. – Текст : электронный // Pravo.by : нац. правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100683&p1=1> (дата обращения: 30.11.2024).
10. Сенько, Ю.В. Гуманизация образовательной среды в университете / Ю.В. Сенько. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2001. – № 5. – С. 51-57.
11. Славинская, О.В. Средства обучения как компонент современного научно-методического обеспечения образования / О.В. Славинская. – Текст : электронный // Мастерство-online : электрон. журн. – 2014. – № 1-2. – URL: <http://gpo.unibel.by/index.php?id=581> (дата обращения: 30.11.2024).
12. Смирнов, С.Д. Технологии в образовании / С.Д. Смирнов. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 1999. – № 1. – С. 109-112.
13. Фомина, Т.А. Поиск новых подходов к управлению развитием личности в муниципальной системе образования / Т.А. Фомина. – Текст : непосредственный // Завуч. – 2000. – № 7. – С. 17-25.
14. Цукер, А.А. Образовательное пространство школы / А.А. Цукер. – Текст : непосредственный // Управление школой. – 2004. – № 27/28. – С. 31-35.
15. Шишкина, М.П. Инновационные технологии в развитии образовательно-исследовательской среды учебного заведения / М.П. Шишкина. – Текст : непосредственный // Образовательные технологии и общество. – 2013. – Т. 16, № 1. – С. 599-608.

REFERENCES

1. Bulyakulova, D.E. and Nigmatullina, A.M. (2022), “Modern teaching aids, their classification”, *Bulletin of Science: International Scientific Journal*, no. 4, pp. 49-58. (in Russian)
2. Korotaeva, E.V. (2013), “The Future of interactive Learning”, *Public Education*, no. 2, pp. 169-173. (in Russian)
3. Kraevsky, V.V. and Khutorskoy, A.V. (2003), “Subject and general subject in educational standards”, *Pedagogy*, no. 2, pp. 3-10. (in Russian)
4. Lerner, I.Ya. (1987), “The human factor and the functions of the content of education”, *Soviet Pedagogy*, no. 11, pp. 60-65. (in Russian)
5. Mayorov, O.P. and Mayorova, O.A. (2007), “Interactive learning Space”, *Medical Bulletin of Bashkortostan*, no. 6, pp. 97-100. (in Russian)

6. Pugal, N. (1997), "From Devices to Complexes, from Complexes to Systems", *National Education*, no. 10, pp. 81. (in Russian)
7. *Priority areas of scientific, scientific, technical and innovative activities for 2021-2025* (No. 156 dated May 7, 2020) [pdf], Decree of the President of the Republic of Belarus, available at: https://president.gov.by/fp/v1/870/document-thumb__16870__original/16870.1588846151.2aea89000d.pdf [Accessed 30.11.2024]. (in Russian)
8. *Plavo.by : national legal Internet Portal of the Republic of Belarus* (dated February 2, 2021, No. 66), "State Program "Digital Development of Belarus for 2021-2025", [online], Resolution of the Council of Ministers of the Republic of Belarus, available at: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100066> [Accessed 30.11.2024]. (in Russian)
9. *Plavo.by : national legal Internet Portal of the Republic of Belarus* (dated February 2, 2021, No. 66), "State Program "Digital Development of Belarus for 2021-2025", available at: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100683&p1=1> [Accessed 30.11.2024]. (in Russian)
10. Senko, Yu.V. (2001), "Humanization of the educational environment at the University", *Pedagogy*, no. 5, pp. 51-57. (in Russian)
11. Slavinskaya, O.V. (2014), "Learning tools as a component of modern scientific and methodological support for education", *Mastery-online: Electronic Journal* [online], no. 1-2, available from: <http://ripo.unibel.by/index.php?id=581> [Accessed 30.11.2024]. (in Russian)
12. Smirnov, S.D. (1999), "Technologies in Education", *Higher Education in Russia*, no. 1, pp. 109-112. (in Russian)
13. Fomina, T.A. (2000), "The search for new approaches to managing personality development in the municipal education system", *Head Teacher*, no. 7, pp. 17-25. (in Russian)
14. Zucker, A.A. (2004), "The educational space of the school", *School Management*, no. 27/28, pp. 31-35. (in Russian)
15. Shishkina, M.P. (2013), "Innovative technologies in the development of the educational and research environment of an educational institution", *Educational technologies and society*, vol. 16, no. 1, pp. 599-608. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.С. Подлесная, аспирант второго года обучения, Республиканский институт профессионального образования, г. Минск, Республика Беларусь, e-mail: sasha.matyas.98@mail.ru, ORCID: 0009-0009-7019-0958.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.S. Podlesnaya, Graduate Student, Republican Institute of Vocational Education, Minsk, Republic of Belarus, e-mail: sasha.matyas.98@mail.ru, ORCID: 0009-0009-7019-0958.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2024_4_156

Кристина Андреевна Позднякова
г. Орёл

Технология формирования правовой компетентности будущих учителей в процессе мультимодального обучения в вузе

В статье рассматривается актуальная проблема формирования правовой компетентности будущих учителей в условиях мультимодального обучения в вузе. Автор анализирует современные подходы к интеграции правовых знаний в образовательный процесс, акцентируя внимание на использование мультимодального обучения, которое способствует более глубокому усвоению материала и развитию критического мышления у обучающихся. Исследование включает в себя теоретические аспекты правовой компетентности, а также практический пример внедрения технологии формирования правовой компетентности будущих учителей в процессе мультимодального обучения в вузе. В результате работы выявлены ключевые факторы, способствующие эффективному формированию правовой компетентности. Статья будет полезна как для педагогов, так и для исследователей, заинтересованных в инновационных подходах к обучению и развитию профессиональных навыков будущих специалистов в области образования.

Ключевые слова: компетенция, правовая компетентность, технология, будущие учителя, педагогическая деятельность, мультимодальное обучение.

Kristina Andreevna Pozdnyakova
Orel

Technology of formation of future teachers' legal literacy in the process of multimodal education at the university

The author analyzes modern approaches to the integration of legal knowledge into the educational process, focusing on using multimodal education which contributes to a deeper assimilation of the material and the development of critical thinking in students. The study includes theoretical aspects of legal literacy, the implementation of the technology of formation of legal literacy in the process of multimodal education at the university. The paper identifies key factors contributing to the effective formation of legal literacy. The article will be useful for both teachers and researchers interested in innovative approaches to teaching and development of professional skills of future specialists in the field of education.

Keywords: literacy, legal literacy, technology, future teachers, pedagogical activity, multimodal learning.

В современном мире формирование правовой компетентности будущих учителей в процессе мультимодального обучения в вузе представляет собой важный аспект подготовки педагогических кадров, способных эффективно ориентироваться в современном правовом поле и применять полученные знания на практике. В условиях стремительных изменений в образовательной среде и потребностей общества особую *актуальность* приобретает разработка современной технологии формирования правовой компетентности будущих учителей в процессе мультимодального обучения в вузе. Правовая компетентность является ключевым компонентом профессиональной подготовки педагогов, так как она обеспечивает не только понимание и соблюдение законов, но и развитие критического мышления, способности анализировать правовые ситуации и принимать обоснованные решения. Мультимодальное обучение, в свою очередь, представляет собой интеграцию различных методов и форм обучения, включая традиционные лекции, интерактивные семинары, онлайн-курсы, проектную деятельность и использование цифровых технологий. Это позволяет создать более динамичную и вовлекающую образовательную среду, где обучающиеся могут активно участвовать в учебном процессе, развивая свои навыки и знания.

Научная новизна исследования заключается в разработке и обосновании новых подходов и разработке новой технологии, направленной на эффективное формирование правовой компетентности будущих учителей в условиях современного образовательного процесса.

Практическая значимость исследования состоит во внедрении технологии формирования правовой компетентности будущих учителей в процесс мультимодального обучения в вузе.

Цель исследования – разработать эффективную технологию формирования правовой компетентности будущих учителей в процессе мультимодального обучения в вузе, а также оценить её влияние на профессиональную подготовку и готовность к практической деятельности в образовательной среде. Данная цель включает в себя исследование существующих подходов, разработку новых методик, а также анализ результатов их применения в учебном процессе.

Вопрос формирования правовой компетентности будущих учителей является актуальным в педагогической науке как в отечественном, так и в зарубежном контексте. Так, исследованиям методов формирования правовой компетентности у обучающихся педагогических вузов посвящены научные труды таких учёных как А.С. Анискина, С.В. Гурин, М.Г. Даудов, А.В. Коротун, Л.З. Кувандыкова, Д.А. Микайлов и др. Роль практической подготовки будущих учителей в контексте формирования их правовой компетентности исследуют такие зарубежные учёные как Х. Шмидт, Л. О’Брайн. А Дж. Майер, например, проводит ис-

следования в области правового образования в контексте подготовки учителей в США. Он акцентирует внимание на важности критического мышления и анализа правовых норм для формирования правовой компетентности.

В целом, формирование правовой компетентности будущих учителей является многогранной задачей, требующей комплексного подхода как в отечественной, так и в зарубежной практике. Исследования показывают, что интеграция правовых знаний в образовательные программы, использование практических методов обучения и развитие критического мышления являются ключевыми факторами для успешного формирования правовой компетентности у будущих педагогов. В условиях современного общества, где правовая грамотность становится все более важной, необходимо создать эффективную технологию формирования правовой компетентности будущих учителей.

Сам термин «технология» в научной литературе имеет множество определений, в зависимости от контекста термин «технология» может употребляться как к производству, так и к методам образования.

Но прежде всего «технология» – это некий процесс, который был заранее продуман. Данный процесс имеет свои цели и задачи, которые предполагается достигнуть, выполнив определённый набор действий. Важно отметить, когда речь заходит о термине «технология», всегда подчёркивается важность структурированного, логичного подхода. Подразумевается не просто набор действий, а некая система, которая может допускать вариативность.

Целостность и системность педагогических технологий, как необходимое условие успешного обучения, подчёркивает А.Г. Асмолов и уточняет, что необходима «система, включающая в себя взаимодействие всех участников образовательного процесса» [1].

По мнению В.П. Беспалько «технология – это система методов и средств, направленных на достижение определённых целей обучения» [2].

Также есть мнение о том, что «технология» отражает «объективные законы предметной сферы», по этой причине и обеспечивает достижение результатов, которые ожидалось в соответствии с поставленными целями. Так считают М.Я. Виленский, А.И. Уман и П.И. Образцов [9].

Если обобщить все изложенные выше точки зрения на технологию, при использовании понятия применительно к педагогике, можно рассматривать технологию как совокупность разных методик, инструментов и этапов воплощения, которые в процессе применения позволяют достичь поставленных целей и задач. При этом могут интегрироваться разнообразные подходы, чтобы в созданном персональном пространстве новые образовательные навыки получили все участники педагогического процесса, интересы которых учитываются в равной степени.

Когда речь заходит об обучении, важно помнить о прямой его связи с социализацией. Неоспоримым является факт, что деятельность личности на профессиональном поприще является одной из самых важных при формировании социальных связей.

Именно поэтому для приобретения компетентности нужно не только усвоить профессиональные знания, но также необходимо помочь обучающимся взаимодействовать с социумом, принимать решения, чувствовать потребность в социально одобряемой деятельности, проявлять творчество в этой области и т.п. Это является неотъемлемой составляющей компетентностного подхода, который распространён в современных образовательных технологиях.

Для реализации этих задач целесообразно применять мультимодальное обучение. Мультимодальное обучение учитывает различные стили восприятия информации у людей, такие как визуальный, аудиальный и кинестетический. Применение данного вида обучения особенно актуально в контексте формирования правовой компетентности, так как он позволяет адаптировать образовательный процесс под индивидуальные особенности каждого обучающегося.

Во-первых, люди воспринимают информацию по-разному. Визуалы лучше усваивают материал через графики, диаграммы и видео, в то время как аудиалы предпочитают слушать лекции и обсуждения. Кинестетики, в свою очередь, учатся через практические занятия и активное участие. Мультимодальное обучение предоставляет возможность интегрировать все эти стили в одном курсе, что делает процесс обучения более инклюзивным и эффективным.

Во-вторых, правовая компетентность требует не только теоретических знаний, но и практических навыков. Мультимодальный подход позволяет создавать разнообразные учебные материалы и активности: от интерактивных семинаров и ролевых игр до видеолекций и аудиоподкастов. Это помогает обучающимся не только понимать правовые нормы, но и применять их в реальных ситуациях.

В-третьих, личностно-развивающее обучение акцентирует внимание на индивидуальных потребностях и интересах обучающихся. Мультимодальное обучение дополняет этот подход, позволяя каждому обучающемуся выбирать наиболее удобные для него способы получения знаний. Это способствует более глубокому вовлечению в процесс обучения и развитию навыков критического мышления, что особенно важно для формирования правовой компетентности.

Важно отметить, чтобы сделать процесс обучения целенаправленным и связать всё воедино, необходимо применять событийный подход.

Событийность даёт отсылку прежде всего к психологу В.И. Слободчикову [10]. Именно он ввёл «со-бытие» в психологию. Содержание учебной программы передаётся обучающимся в событийном формате, когда речь идёт об образовании, развивающем личность.

Образование, направленное на развитие личности отличается от просто развивающего процесса обучения. И прежде всего отличие характеризуется отношением к нему того, кто обучается. Личность определяет для себя важность того или иного события. И подтверждением эффективности личностно-развивающего педагогического процесса становятся положительные изменения, которые происходят с обучающимися по итогам того или иного события.

Д.Н. Ушаков определил событие как «важное явление, крупный факт» [11]. Причём произойти оно могло как в социуме, так и в личном пространстве. То есть только сам человек решает, какое из событий важно лично для него. Для социума оно может и не представлять важности.

Д.В. Григорьев также подчёркивал, что «важность событий – это относительное понятие. У каждого человека есть собственное восприятие» [4]. Потому он считал, что учитель играет совершенно уникальную роль в обучении при личностно-развивающем подходе.

Если подытожить, целью для этого вида образования является не только формирование профессиональных навыков, но и развитие субъектности, собственной позиции. Важна направленность на формирование более глубокого смысла собственной деятельности.

На основе ранее изложенного, предлагаются следующие этапы технологии формирования правовой компетентности будущих учителей в процессе мультимодального обучения в вузе.

Первый этап – гносеологический.

Образовательная модель, которая предполагает исключительно наличие лекций и семинаров в вузе уже не может считаться единственной. Передача знаний по конкретным дисциплинам уже не является основной целью высшего образования. Для обучающихся недостаточно просто получать знания в теории. Необходимо мотивировать к тому, чтобы осваивать новую информацию самостоятельно, по своему желанию. Для этого необходимо не только уметь получать знания из разных источников, отличать качественные исходные данные и преобразовывать информацию в необходимые форматы, но ещё уметь отвечать на нестандартные вызовы во время обучения и практики. Компетентность сформирована тогда, когда человек не пытается найти готовые (как правило, формальные) решения, а может самостоятельно сформулировать ответ, исходя из всех особенностей конкретной ситуации.

Кроме того, в настоящее время все процессы обновления в образовании происходят намного более стремительно, чем раньше. Поэтому необходимо уметь быстро находить такие форматы обучения, которые обучающиеся смогут использовать непосредственно в процессе самостоятельного преподавания уже своим ученикам.

Следует передать не только технологию, но и обучить, как ей пользоваться, как постепенно интегрировать в процесс обучения.

Так, для формирования правовой компетентности будущих учителей в процессе мультимодального обучения в вузе необходимо применять метод кейсов.

Н.Ф. Геец считает, что «кейс не только предполагает ситуативное применение знаний и получение необходимых ответов, но также располагает к рассмотрению множества решений, связанной с этим дискуссии» [3]. Именно поэтому у исследователя кейс напрямую связан с понятием «открытого проблемного поля».

Г.П. Раджабаев и Н.Х. Нурмагомедова также считают, что «кейсы как образовательный метод связаны, прежде всего, со способностью критически осмыслить ту или иную проблему. Такой метод – часть образовательного интерактива. Обучающиеся анализируют, ищут решения для реальной или смоделированной проблемной ситуации в рамках профессиональной деятельности. В итоге у них формируются как личные, так и профессиональные компетенции [8].

Для успешной реализации мультимодального обучения необходимо разработать структуру работы с кейсами, которая учитывает разнообразные способы восприятия информации. Первым шагом является создание учебных материалов, включающих текстовые документы, видео и аудиозаписи. Так, при изучении правовых концепций обучающимся сначала даётся теоретическая часть из учебника, затем идёт просмотр видео, в котором эксперты обсуждают практические аспекты применения этих концепций, а после этого обучающиеся прослушивают подкаст с интервью юристов, делящихся своим опытом.

Обучающиеся осваивают правовые компетенции благодаря тому, что преподаватель предлагает им на рассмотрение много реальных или смоделированных событий. Причём все предлагаемые в кейсах задачи не формальны, а приближены к тем, с которыми обучающимся предстоит иметь дело в дальнейшей профессиональной деятельности.

Применяя метод кейсов в образовании, следует помнить о том, что кейс обязательно должен обладать дидактической ценностью. Педагогические кейсы должны составляться с учётом возрастных особенностей, а также включать в себя элементы сюжета, смысла, речевой наполненности.

У обучающихся должен быть выбор посильных и интересных для них задач. Поскольку способности и интересы обучающихся могут различаться, следует заранее создать несколько уровней и типов образовательных задач для каждого кейса. Они могут быть оформлены в виде текста, в котором кратко излагаются вводные данные и прописываются задания.

Далее, важным элементом является организация практических занятий. Во время работы с кейсами, обучающиеся не просто хаотично применяют накопленные знания, а «проверяют» свои знания непосредственно на реальных или приближенных к реальным ситуациям. Провоцируется дискуссия.

Обучающиеся рассматривают проблему с различных сторон, для её решения применяют не только теоретические знания, но и личный опыт из жизни. Таким образом, обучающиеся уже не просто пассивно принимают знания. Они вовлекаются в активную деятельность, высказывают точку зрения на решение проблемы, аргументируют, проводят анализ, находят логические связи, учатся расставлять акценты и обобщать. Всё это стимулирует персонально (в эмоциональном плане) проживать решение предложенной задачи. Опыт становится персональным.

К подобному формату обучения необходимо предварительно подготовить: сделать анонс предстоящей работы с кейсами, прямо перед началом обучения устно рекомендовать, как следует выполнять задание. Также следует заранее уточнить этапы, цели; объяснить, сколько времени есть на выполнение.

Цель гносеологического этапа заключается в необходимости презентовать непосредственно знание. Здесь главная роль отводится педагогу. Именно он делает комментарии, помогает расставить акценты и ставит вопросы, на которые обучающимся предстоит дать ответы. Можно сказать, что на первом этапе преподаватель сужает задачу для обучающихся и даёт направление, в котором необходимо действовать в дальнейшем.

Например, при рассмотрении темы «Нарушение права на образование и предусмотренных законодательством об образовании прав и свобод обучающихся образовательных организаций», сначала даётся теоретический материал (из учебника, пособия, статьи кодекса), затем демонстрируется видео ролик по данной теме. Обучающиеся готовят ответы на поставленные педагогом вопросы. При этом у них есть учебно-методический материал, который они также используют при работе с видео роликом. После этого, обучающиеся прослушивают подкаст по теме и могут уже самостоятельно его проанализировать, выделить проблему и пути её решения. Таким образом, обучающиеся вникают в алгоритм работы с кейсом по подготовленной структуре.

Чтобы работа была более конструктивной, преподаватель представляет вниманию общий план работы, предлагает вопросы для обсуждения, даёт план, по которому можно провести анализ.

Подобный подход можно применять как для практических, так и для лабораторных занятий. Можно делать подборки только по некоторым разделам того или иного курса или применять мультимодальный подход для каждой темы.

Кроме того, важно создать атмосферу для активного обсуждения и обмена мнениями. Использование форумов и онлайн-платформ для обсуждения кейсов позволяет обучающимся делиться своими взглядами и получать обратную связь от преподавателя и однокурсников. Это взаимодействие способствует более глубокому пониманию материала и развитию правовой компетентности.

Не менее значимым является использование информационных технологий для поддержки мультимодального обучения. Платформы для дистанционного обучения могут интегрировать различные форматы контента, позволяя обучающимся выбирать наиболее удобные для них способы изучения информации. Например, интерактивные модули с элементами геймификации могут сделать процесс обучения более увлекательным и эффективным.

Второй этап технологии формирования правовой компетентности будущих учителей в процессе мультимодального обучения в вузе – эвристический.

Эвристический этап направлен на самостоятельное нахождение обучающимися ответов на поставленные педагогом вопросы. Все участники группы решают поставленные задачи, при этом применяют ассоциативное мышление, подключают интуицию, а также занимаются поиском аналогий для поставленных задач (то есть речь идёт о синектике).

В основе эвристического метода всегда находится стремление активизировать творческое мышление при помощи визуализации и сравнений. Синектика вписывается в такую стратегию, поскольку предполагает применение разнообразных способов когнитивного творчества. В переводе с греческого термин обозначает «соединение разнородных элементов».

Е.А. Чеснокова, И.А. Ясинская, Н.М. Кокшарова и С.А. Петрова подробно знакомят в своих работах с потенциалом применения синектики в качестве способа развивать нестандартное мышление у обучающихся и отмечают большой потенциал этого метода. Также исследователи обращают внимание на то, что данный метод универсален. Его можно применять в разных образовательных сферах. К тому же обучающиеся потом могут реализовывать отдельные компоненты в своей профессиональной деятельности.

На втором этапе обучающиеся должны сами определить проблемное поле и предложить варианты решения. Благодаря первой части занятия (гносеологическому этапу) у обучающихся уже есть алгоритм работы с подобным заданием.

На эвристическом этапе перед обучающимися ставится проблема. Затем анализируются исходные материалы. После наступает время для генерации решений, идей (мозговой штурм). Наконец, обучающиеся вспоминают первоначальную идею и сравнивают её с теми, что возникли в ходе дискуссии. В процессе обсуждения итогов выбирается самое эффективное решение.

На данном этапе событие несёт проблему правовой деструкции и представлено преподавателем в формате видеорепорта, подкаста, лонгрида. Применение разных форматов подачи информации обусловлено тем, что разные люди обрабатывают информацию по-разному. Например, визуалы лучше воспринимают графики и изображения, аудиалы –

звуковые материалы, а кинестетики – практические задания и физические действия.

После постановки проблемы, обучающимся предлагается несколько подходов, благодаря которым они могут генерировать идеи. Так, можно искать аналогии в других областях знаний и сопоставлять с ними явления. Или следует перенести проблемного события в рамки личностного отношения, принять решение на основе собственного опыта. Иногда явление можно представить в виде метафоры, которая точно с точки зрения обучающегося отражает суть образа. Бывает успешным и поиск решения задачи с применением фантастических способов (например, перенос ситуации в другое измерение или появление придуманного персонажа или способности). Важно отметить, что данная практика может применяться не только для группы обучающихся, но и в индивидуальном порядке.

Суть данного этапа заключается в том, что обучающиеся осуществляют поиск логических связей, аналогий. Чтобы помочь им в этом, процесс стимулируется триггерами (в виде слов), которые дают направление ассоциативному потоку и раскрытию идей. Критическое мышление обучающихся приветствуется.

На данном этапе важным фактором является способность и желание обучающихся находить и исследовать как можно больше информации, которая важна для обсуждения задач и проблем. Поэтому важно помочь освоить обучающимся эти навыки.

Во время эвристического этапа преподаватель не является пассивным наблюдателем, он содействует аналитической деятельности. Так, в задачи преподавателя входит проследить за тем, чтобы все важные моменты были замечены и подвергнуты анализу.

Из всего вышеописанного следует, что применять мультимодальное обучение следует именно в связке с синектикой. Это помогает не только улучшить освоение знаний о предмете, но и развить навыки коммуникации, способность к анализу. Также подобное обучение способствует развитию социальных, практических и творческих компетенций. Обучающиеся обретают или улучшают способность анализировать себя. А благодаря работе в группе вырабатывают гибкость и системность мышления.

От конвергентного мышления (изначально осуществляется поиск единственного решения, которое с самого начала воспринимается как правильное) обучающиеся приходят к конвергентному и становятся способными находить как можно больше решений до того, как выберут подходящее в данной конкретной ситуации.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что синкретизм эвристической стратегии синектики, который реализуется в виде мультимодального обучения, применяемых нами для того, чтобы сформировать правовую компетентность у будущих учителей, даёт возможность реализовать мотивирующую составляющую для того, чтобы решать современные образовательные задачи. Также

этот подход позволяет наполнять деятельность обучающихся дополнительным личностным смыслом и помогает усиливать тягу к познанию, желание взаимодействовать в формате интерактива. В свою очередь это обеспечивает глубоко личную эмоциональную вовлечённость и формирует педагогические события.

Третий этап формирования правовой компетентности будущих учителей в процессе мультимедиа обучения в вузе – иммерсивный.

Если рассматривать иммерсивность в контексте актуальных образовательных технологий, прежде всего, следует воспринимать её как возможность для зрителя перейти от роли пассивного наблюдателя к активному участию в том или ином событии. Иными словами, речь идёт об эффекте присутствия. Этот термин является производным от английского слова «immersive» (буквально переводится как «погружение»).

Когда говорится об иммерсивных переживаниях, имеется в виду создание эмоциональной связи с объектом или темой. Активное вовлечение в процесс может происходить через участие в театральной постановке, виртуальной реальности, игре и т. п. Важно, что участники становятся сопричастными к происходящему. Тогда они обретают способность осмыслить ценности и нормы более глубоко и лично.

Когда обучающиеся погружаются в ситуацию, они уже не наблюдают за происходящим извне, а переживают событие лично для себя, превращают его в собственный опыт. Ценности становятся более значимыми для личности. На развитии ценностного отношения в ходе образовательного процесса обращали внимание такие педагоги и психологи как Н.Д. Никандров, Д.А. Леонтьев, В.А. Сластенин и др.

Востребованность этой идеи в образовательном пространстве объясняется универсальностью применения в процессе обучения. Компетенции формируются далеко не только на основе обучения тем или иным предметам, знания приобретают смысл именно тогда, когда человек проживает их значимость лично.

Для дошкольного и школьного обучения актуальным остаётся развитие духовных и нравственных ориентиров. Здесь достаточно сформировать личностные универсальные образовательные действия.

Но для профессионального образования необходимо включить более сложные аспекты и компоненты: социализацию, способность понимать смыслы и цели образовательного процесса и формирования компетенций, развитие уважения и любви к профессии и др. Содержание образования обучающиеся должны воспринимать как ценное и наполненное смыслом. Также им необходимо осознать собственную ценность и таланты в профессии, понимать каждую дисциплину и весь процесс образования как личностно значимый. О важности аксиологизации и формирования личной иерархии

ценностей говорили А.Л. Позднякова [7] и Ю.В. Назарова [6].

Компетентность состоит из многих компонентов, в качестве которых можно рассматривать не только навыки по тем или иным предметам, но и любую деятельность, которая создаёт смыслозначимые события, в ходе которых обучающиеся эмоционально окрашивают полученный опыт.

Поэтому логично предположить, что любой практический опыт обучающихся в границах освоения правовых дисциплин, считается успешным в том случае, если служит поощрению исследовательского интереса, развивает способность критически мыслить, обогащает эмоциональный интеллект и мотивирует по собственному желанию глубоко изучать информацию.

Сторимейкинг – один из инструментов, результаты от применения которого соответствуют вышеприведённым критериям успешности практического опыта. В контексте обучения он рассматривается в качестве интерактивной технологии. Главная задача сторимейкинга в этом смысле – делать более актуальными и предметными образовательные задачи в рамках правовых дисциплин для будущих педагогов начальной школы.

Если рассматривать этот образовательный инструмент в широком смысле, можно сказать, что в задачи сторимейкинга входит создание подходящей атмосферы для историй, которые доносятся в текстовом, фотографическом формате или в виде видеороликов. Импульсом служит учебная задача или проблема, которую обучающиеся должны решить.

Технически сторимейкинг может быть представлен как серия инфоповодов для небольших тематических статей, коротких видео в соцсети («шортсов» от англ. «short», что в переводе означает «короткий»).

Можно реализовать событие посредством этого инструмента как по инициативе учителей, так и по желанию обучающихся. Многовекторность реализации заключается ещё и в потенциале гибкости при воплощении: так, материалы могут быть созданы спонтанно, обдуманно (под запрос) или даже могут быть призваны решить большую задачу в образовании.

В современном образовательном пространстве вузы или отдельные преподаватели не являются единственным источником знаний по предмету, поскольку в интернете можно найти много материала на разных языках, и его количество только возрастает. Задача преподавателя – помочь обучающимся научиться находить качественные источники знаний, а также самостоятельно решать, что является важным и что второстепенным. Если обучающийся овладел эффективными инструментами и методами работы в информационном пространстве, он может также выстраивать логические связи в содержании материала и пересказывать его так, чтобы и ему самому, и другим было понятно, о чём идёт речь. Все эти навыки важны для будущих педагогов.

Важно понимать, что для обучающихся, которые начинают изучение дисциплины правовой направленности, такой опыт является первым знакомством с правовой тематикой в рамках образовательного процесса в вузе. Потому следует конструировать задания таким образом, чтобы они были максимально понятны каждому.

Следует учитывать возрастные и поведенческие особенности обучающихся и ориентироваться на аудиторию, в которой большая часть обучающихся – это девушки 17-20 лет. Ориентироваться при создании учебных задач следует на решение реальных проблем, с которыми обучающиеся в дальнейшем столкнутся в процессе жизненного и профессионального опыта.

Чтобы преподнести им совокупность правовых представлений, поведенческих навыков, личностно ориентированных знаний и ценностей, которым они смогут пользоваться для самоконтроля и принятия решений в жизни и профессии, следует объяснить, как и почему им пригодится всё, чему они учатся. Тогда обучающиеся смогут актуализировать творческий потенциал, сформируют свой персональный стиль когнитивной деятельности, выберут подходящие способы для стабилизации эмоций; сами будут стремиться к углубленному изучению той образовательной сферы, которую считают для себя важной и интересной.

Сторимейкинг – это технология, позволяющая обыгрывать в процессе решения задач и профессиональные, и повседневные роли. Так, при изучении основ конституционного строя РФ, обучающийся самостоятельно выбирает один из кейсов для реализации посредством сторимейкинга. Обучающийся создаёт проект, обсуждает идеи для подготовки материалов в том или ином формате, пишет сценарий, реализует задуманное и презентует результат [5].

Чтобы подготовить грамотный актуальный кейс, обучающийся должен проделать большую работу, а именно:

- проанализировать большой объём материала по предмету самостоятельно, чтобы приобрести компетентность в области знаний и понять основы права, ознакомиться с толкованием правовых формулировок;
- добавить художественно-эмоциональную часть, сделать переживания по теме личными, донести свои чувства до окружающих и таким образом подать проект более интересно для социума (это поможет запланировать локации, реквизиты и сделать захватывающий сценарий); так обучающийся сможет реализовать компетенцию в эмоционально-ценностном компоненте, который связан с развитием правового сознания, личных ценностей и осознанием себя;
- деятельно принять участие в реализации проекта, то есть довести его до воплощения и презентовать; реализовать деятельностный компонент компетентности, который прежде всего связан с тем, что

полученные знания применяются на практике и помогают проявлять изученное в реальной жизни.

Ценностный аспект образовательной деятельности реализуется преподавателями, которые составляют задания с его учётом, и делают так, чтобы в процессе реализации своих проектов обучающиеся осмыслили ценности деятельности, заново переоценили связанную с этим личностную и профессиональную значимость.

Учитывая всё вышеописанное, можно сделать вывод, что этот инструмент пробуждает и развивает потенциал обучающихся, как в сфере творчества, так и в области персональной деятельности. Обучающиеся хорошо воспринимают интерактив как инновационный формат образовательного взаимодействия, что в свою очередь помогает им более глубоко и эффективно приобретать необходимые знания и компетенции. Поэтому инструмент можно применять как для того, чтобы начать формировать ценностное отношение к профессии в рамках формирования правовой компетентности, так и для того, чтобы развивать компетентность в этих вопросах будущих педагогов на последующих этапах образовательного процесса.

Таким образом, представленная в исследовании технология формирования правовой компетентности будущих учителей в процессе мультимодального обучения в вузе является современным и эффективным подходом, который отвечает требованиям времени и образовательной среды. Мультимодальное обучение, интегрирующее различные формы и методы обучения, позволяет создать более динамичную и интерактивную образовательную среду, способствующую глубокому усвоению знаний.

Одним из ключевых преимуществ данной технологии является возможность адаптации учебного материала под разные стили обучения. Использование мультимедийных ресурсов, таких как видео, аудио, интерактивные платформы и симуляции, делает процесс обучения более наглядным и доступным. Это особенно важно для формирования правовой компетентности, которая требует не только теоретических знаний, но и практических навыков применения права в различных ситуациях.

Кроме того, мультимодальное обучение способствует развитию критического мышления и аналитических навыков у будущих учителей. Студенты учатся анализировать правовые нормы, оценивать их применение в реальных ситуациях и вырабатывать собственное мнение по актуальным правовым вопросам. Это формирует не только правовую грамотность, но и уверенность в своих силах как будущих педагогов.

Таким образом, использование технологии мультимодального обучения в процессе подготовки будущих учителей представляет собой эффективный инструмент для формирования их правовой компетентности, что в свою очередь положительно скажется на качестве образования и подготовке квалифицированных специалистов в сфере педагогики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с. – Текст : непосредственный.
2. Геец, Н.Ф. Кейс-стади как технологический метод обучения / Н.Ф. Геец. – Текст : непосредственный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2017. – № S3. – С. 1-4.
3. Григорьев, Д.В. Развитие культуры воспитания в образовании : науч. и публицист. ст., эссе, метод. разработки / Д.В. Григорьев. – Москва : Перо, 2022. – 488 с. – Текст : непосредственный.
4. Мокшина, Ю.Л. Сторимейкинг для школы: сущность, понятие, образовательные возможности / Ю.Л. Мокшина. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – № 1. – С. 28-34.
5. Назарова, Ю.В. Аксиология и антропологические практики парламентской культуры : автореф. дис. ... д-ра философ. наук : 09.00.13 / Назарова Юлия Владимировна ; [Место защиты: Белгород. гос. ун-т]. – Белгород, 2013. – 42 с. – Текст : непосредственный.
6. Образцов, П.И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учеб. пособие / П.И. Образцов, А.И. Уман, М.Я. Виленский ; под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2024. – 258 с. – Текст : непосредственный.
7. Позднякова, А.Л. Формирование ценностного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности: на примере подготовки экономистов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Позднякова Анастасия Леонидовна ; [Место защиты: Забайк. гос. гуманитар.-пед. ун-т им. Н.Г. Чернышевского]. – Чита, 2011. – 22 с. – Текст : непосредственный.
8. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]. – Текст : непосредственный // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 1 (5). – С. 104-110.
9. Раджабалиев, Г.П. Кейс-технологии в образовании / Г.П. Раджабалиев, Н.Х. Нурмагомедова. – Текст : непосредственный // Вестник СПИ. – 2015. – № 2 (14). – С. 58-63.
10. Слободчиков, В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования / В.И. Слободчиков. – Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2010. – № 2. – С. 3-7.
11. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / Д.Н. Ушаков. – Москва : Дом Славянской книги, 2008. – 959 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Bepalko, V.P. (1989), *Components of pedagogical Technology*, Moscow: Pedagogy, 192 p. (in Russian)
2. Geets, N.F. (2017), "Case study as a technological method of teaching", *Concept: scientific methodical electronic journal*, no. S3, pp. 1-4. (in Russian)
3. Grigoriev, D.V. (2022), *The development of the culture of education in education: scientific and journalistic articles, essays, methodical developments*, Moscow: Pero, 488 p. (in Russian)
4. Mokshina, Yu.L. (2021), "Storymaking for schools: essence, concept, educational opportunities", *Pedagogy. Questions of Theory and Practice*, no. 1, pp. 28-34. (in Russian)
5. Nazarova, Yu.V. (2013), *Axiology and anthropological practices of Parliamentary culture*, D. Sc. Thesis (Philosophy), Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation. (in Russian)
6. Obraztsov, P.I., Uman, A.I. and Vilensky, M.Ya., in Slastenina, V.A. (ed.) (2024), *Technology of vocational-oriented education in higher education: textbook*, 3rd ed., Moscow: Yurayt, 258 p. (in Russian)
7. Pozdnyakova, A.L. (2011), *Formation of the value attitude of a future specialist to professional activity: an example of the training of economists*, Abstract of Ph.D. Thesis (Pedagogy), Zabaikalsk State Humanitarian Pedagogical University named after N.G. Chernyshevsky, Chita, Russian Federation. (in Russian)
8. Asmolov, A.G., Burmenskaya, G.V. and Volodarskaya, I.A. et al. (2011), "Designing Universal learning activities in High School", *National Journal of Psychology*, no. 1 (5), pp. 104-110. (in Russian)
9. Radjabaliev, G.P. and Nurmagomedova, N.H. (2015), "Case Technologies in Education", *Bulletin of the SPI*, no. 2 (14), pp. 58-63. (in Russian)
10. Slobodchikov, V.I. (2010), "Social educational community – a source of development and a subject of education", *Proceedings of the Saratov University. Series: Acmeology of education. Developmental Psychology*, no. 2, pp. 3-7. (in Russian)
11. Ushakov, D.N. (2008), *The Great Explanatory Dictionary of the Russian language: modern edition*, Moscow: House of Slavic Books, 959 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

К.А. Позднякова, аспирант, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орёл, Россия, e-mail: madamlalori@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9520-6834.

INFORMATION ABOUT AUTHOR:

K.A. Pozdnyakova, Graduate Student, Orel State University, Orel, Russia, e-mail: madamlalori@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9520-6834.

Николай Яковлевич Прокопьев,
Евгений Тимофеевич Колунин,
г. Тюмень
Владимир Николаевич Ананьев,
г. Москва
Евгений Витальевич Быков,
г. Челябинск
Владимир Викторович Зибзеев,
г. Чайковский
Виктор Борисович Рубанович,
г. Новосибирск
Ольга Васильевна Ананьева,
Светлана Ивановна Хромина,
Елисей Сергеевич Гуртовой,
г. Тюмень
Елена Александровна Ветошкина,
г. Хабаровск
Ольга Владимировна Лимаренко,
г. Красноярск
Светлана Владимировна Романова
г. Иркутск

Высокий уровень солнечной активности и его влияние на хронобиологические показатели индивидуальной минуты у студентов вузов России

Впервые в педагогической практике с позиций хронобиологии проведено изучение в 8, 12, 16 и 20 часов в течение недели влияния высокого уровня солнечной активности (солнечных бурь) на один из важнейших показателей функционального состояния студентов периода юношеского возраста – длительности индивидуальной минуты (ИМ, сек). Авторами обследовано 235 студентов, обучающихся в 9 территориально расположенных профильных вузах России. Отмечено, что в дни высокой солнечной активности (начиная с 5 октября 2024 года) незаполненное каким-либо видом деятельности время, оценивается студентами как медленно текущее, при котором ИМ, независимо от профиля получения вузовского образования и региона проживания, достоверно ($p < 0,05$) укорачивается, в сравнении с нормативными значениями в 60 сек. Из анамнеза установлено, что в период солнечной бури субъективно студенты отмечают вялость (12,29%), сонливость (13,19%), плохое засыпание (10,34%), усталость (11,06%), раздражительность (9,23%), мигрень (8,57%), снижение умственной работоспособности (8,68%), нежелание общения (8,34%), нежелание делать утреннюю гигиеническую гимнастику (7,89%) и проводить спортивную тренировку (6,82%).

Ключевые слова: студенты вузов России, индивидуальная минута, магнитные бури.

Evgeny Timofeevich Kolunin,
Tyumen
Vladimir Nikolaevich Ananiev,
Moscow
Evgeny Vitalievich Bykov,
Chelyabinsk
Vladimir Viktorovich Zebzееv,
Tchaikovsky
Viktor Borisovich Rubanovich,
Novosibirsk
Olga Vasilyevna Ananyeva,
Svetlana Ivanovna Khromina,
Elisey Sergeevich Gurtovoy,
Tyumen

Elena Alexandrovna Vetoshkina,

Khabarovsk

Olga Vladimirovna Limarenko,

Krasnoyarsk

Svetlana Vladimirovna Romanova

Irkutsk

High Level of Solar Activity and Its Influence on the Chronobiological Indicators of the Individual Minute in Russian University Students

The article presents the study (at 8, 12, 16 and 20 hours during the week) of a high level of solar activity (magnetic storms) influence on one of the most important indicators of the functional state of students of the period of adolescence - the duration of an individual minute (IM, sec). The authors examined 235 students studying in 9 territorially located specialized universities in Russia. It is noted that on days of high solar activity (starting from October 5, 2024), the time not filled by any type of activity is estimated by students as slowly flowing, in which MI, regardless of the profile of higher education and region of residence, is significantly ($p < 0.05$) shortened in comparison with the standard values of 60 seconds. From the anamnesis, it was established that during the period of a solar activity, students subjectively noted lethargy (12.29%), drowsiness (13.19%), poor sleep (10.34%), fatigue (11.06%), irritability (9.23%), migraine (8.57%), decreased mental performance (8.68%), unwillingness to communicate (8.34%), unwillingness to do morning hygienic gymnastics (7.89%) and conduct sports training (6.82%).

Keywords: students of Russian universities, individual minute, magnetic storms.

Актуальность. На протяжении многих десятилетий влияние высокого уровня солнечной активности на человека представляет несомненный научный и практический интерес для современной науки. На земле регулярно, практически каждый месяц регистрируется четыре магнитные бури [6]. Впервые в 1928 году советский биофизик профессор А.Л. Чижевский высказал гипотезу о влиянии магнитных бурь на здоровье человека [13]. Он отмечал, что влияние вселенной и гелио магнитных бурь сказывается на 50-70% населения земли [14]. Александр Леонидович Чижевский является одним из основоположников космического естествознания и космической экологии.

В современной истории наиболее сильная магнитная буря была 1 сентября 1859 года. В последующие годы сильные магнитные бури отмечались в 1921, 1938, 1972, 1989, 2000 и 2003 году.

По данным Гидрометцентра РФ в последние месяцы 2024 года количество солнечных вспышек резко возросло, что астрономы связывают с тем, что Солнце приближается своему 11-летнему пику активности. С точностью предсказать, как долго может продлиться такая активность Солнца невозможно, однако есть предположение, что на нашу землю ещё в течение двух лет ждут частые магнитные бури, после чего интенсивность взрывов на Солнце станет снижаться. С научной и практической точки зрения важно проследить влияние солнечных магнитных бурь на состояние здоровья человека, чему посвящена обширная специальная литература [2, 3, 5, 7, 10, 12].

Мы полагаем, что любые научные исследования, направленные на разработку региональных стандартов функционального состояния современной студенческой молодёжи, являются не только актуальными, но и востребованными. Глубоко убеждены в том, что сегодня в высшей школе должно

стать обязательным правилом – преподаватель, особенно физической культуры, приступая к занятиям со студентами, должен иметь полное представление об их здоровье, функциональном состоянии и адаптационных возможностях. При этом, на наш взгляд, в арсенале его исследования должны быть простые, безопасные и валидные методы оценки, позволяющие применить их в любых условиях проведения учебного или тренировочного процесса.

Проблема сохранения и укрепления здоровья студенческой молодёжи в нашей стране, повышение уровня их двигательной активности становится все более актуальной [1, 8, 11].

Во время обучения в ВУЗах студенты подвергаются воздействию ряда как специфических (возрастных, физиологических и психологических воздействий, эмоциональных перегрузок, малоподвижного образа жизни), так и неспецифических (климатогеографических, экологических) факторов. Современные инновационные модели обучения студентов требуют от них значительного умственного и нервно – эмоционального напряжения [15].

Восприятие времени или способность адекватно ориентироваться во времени – одна из наиболее сложных форм субъективного отражения человеком внешнего мира [4]. Одним из тестов, определяющих особенности восприятия времени, является тест ИМ. В доступной нам литературе мы не встретили исследований, отражающих показатели ИМ у студентов юношеского возраста профильных вузов РФ.

Объект исследования: студенты периода юношеского возраста различных профильных территориально расположенных вузов РФ.

Предмет исследования – показатель ИМ у юношей вузов России.

Гипотеза исследования. Высказано предположение, во-первых, что у студентов периода юно-

шеского возраста ИМ достоверно не зависит от региона проживания. Во-вторых, на значения ИМ наиболее существенно влияет имевший до поступления в вуз высокий уровень двигательной активности, связанный с регулярными занятиями физкультурой и спортом, как в общеобразовательной школе, так и в ДЮСШ.

Цель исследования: характеризовать особенности восприятия времени студентами периода юношеского возраста профильных вузов России.

Материал и методы. Методом случайной выборки хронобиологическое (семь дней в неделю в 8, 12, 16 и 20 часов) изучение ИМ проведено у 235 юношей девяти профильных высших учебных заведений РФ дневной формы обучения.

Среди них:

Хабаровский краевой институт развития образования им. К.Д. Ушинского (ХКИРО) – 22 (9,36%),

Иркутский государственный университет (ИГУ) – 24 (10,21%),

Сибирский федеральный университет (СФУ) – 29 (12,34%),

Новосибирский государственный педагогический университет (НГПУ) – 31 (13,19 %),

Тюменский государственный университет (ТГУ) – 32 (13,61%),

Тюменский государственный медицинский университет (ТюмГМУ) – 21 (8,93%),

Тюменский индустриальный университет (ТИУ) – 34 (14,46%),

Уральский государственный университет физической культуры – (УралГУФК) 26 (11,06%),

Чайковская государственная академия физической культуры и спорта (ЧГАФКиС) – 17 (7,23%).

Результаты исследования были обработаны на персональном компьютере по программе Statistika. Оценка достоверности различий выполнена с использованием t-критерия Стьюдента, а различия считали достоверными при $p < 0,05$.

Этическая экспертиза. При работе со студентами нами были соблюдены принципы добро-

вольности, прав и свобод личности, гарантированных статьями 21 и 22 Конституции РФ, а также Приказ Минздравсоцразвития России №774н от 31 августа 2010 г. «О совете по этике». Исследование проводилось с соблюдением этических норм, изложенных в Хельсинской декларации Всемирной Медицинской Ассоциации «Этические принципы проведения медицинских исследований с участием людей в качестве субъектов исследования», которая была принята на 59 Генеральной ассамблее в октябре 2008 года. Авторы получили устное согласие студентов на проведение исследования и публикацию данных.

Результаты исследования и их обсуждение.

Из анамнеза установлено, что из 235 студентов ранее спортом занимались 67 (28,51%) человек, которые и на момент обследования продолжают активно тренироваться.

Отметим, что в период высокой солнечной активности субъективно студентами отмечается вялость (12,29%), сонливость (13,19%), плохое засыпание (10,34%), усталость (11,06%), раздражительность (9,23%), мигрень (8,57%), снижение умственной работоспособности (8,68%), нежелание общения (8,34%), делать утреннюю гигиеническую гимнастику (7,89%) и проводить спортивную тренировку (6,82%).

На учащение частоты сердечных сокращений обратили внимание 152 (64,68%), на повышение уровня систолического артериального давление – 34 (14,46%). У 3 (1,27%) студентов наблюдалось носовое кровотечение.

Для получения достоверной информации о функциональном состоянии студентов периода юношеского возраста, обучающихся и проживающих в различных вузах регионов России, мы с позиций хронобиологии провели тест ИМ (табл. 1) на пике сильной и умеренной солнечной активности. В оценке ИМ мы придерживались указания И.Н. Красоткиной [9] и для надежности её длительности тест проводили 3 раза с высчитыванием среднего значения (табл. 1).

Таблица 1

Индивидуальная минута у студентов периода юношеского возраста профильных вузов России при высокой солнечной активности в сентябре 2024 года ($M \pm m$)

ВУЗ	Период	8 часов	12 часов	16 часов	20 часов
ХКИРО n=22	I	53,28±1,25	53,92±1,23	54,09±1,25	53,40±1,27
	II	53,56±1,27	54,22±1,26	54,79±1,28	53,43±1,29
	III	53,98±1,28	54,61±1,24	55,18±1,24	54,10±1,25
ИГУ n=24	I	53,24±1,24	53,72±1,21	53,99±1,22	53,11±1,23
	II	53,78±1,27	53,93±1,22	54,37±1,20	53,43±1,25
	III	54,07±1,17	54,73±1,20	55,05±1,21	54,29±1,19
СФУ n=29	I	53,14±1,23	53,87±1,26	54,17±1,27	53,32±1,26
	II	53,62±1,24	54,06±1,25	54,57±1,26	53,38±1,24
	III	53,92±1,21	54,38±1,21	54,90±1,22	54,12±1,21
НГПУ n=31	I	53,67±1,26	53,94±1,25	54,24±1,23	53,21±1,24
	II	53,96±1,21	54,15±1,23	54,59±1,24	53,61±1,23
	III	54,29±1,17	54,95±1,20	55,75±1,19	54,31±1,21

ТГУ n=32	I	54,09±1,22	54,48±1,24	54,98±1,26	53,62±1,25
	II	54,31±1,20	54,66±1,21	55,18±1,23	53,87±1,23
	III	54,73±1,18	55,41±1,18	55,88±1,19	54,99±1,20
ТИУ n=34	I	54,03±1,31	54,49±1,30	54,92±1,29	53,29±1,30
	II	54,41±1,16	54,67±1,26	54,94±1,29	53,31±1,30
	III	54,63±1,19	54,86±1,28	55,53±1,29	53,87±1,30
ТюмГМУ n=21	I	53,86±1,29	54,13±1,28	54,55±1,26	53,61±1,27
	II	54,19±1,28	54,40±1,27	54,68±1,28	53,55±1,28
	III	54,42±1,29	54,93±1,25	55,42±1,28	54,15±1,26
УралГУФК n=26	I	56,69±1,14	57,63±1,16	58,41±1,20	55,03±1,23
	II	56,79±1,13	57,88±1,15	58,33±1,18	55,17±1,17
	III	56,94±1,14	58,29±1,15	58,84±1,17	55,19±1,16
ЧГАФКиС n=17	I	56,77±1,16	57,89±1,17	58,53±1,19	57,02±1,20
	II	56,93±1,19	58,06±1,19	58,49±1,21	57,11±1,19
	III	57,21±1,20	57,85±1,23	58,57±1,22	57,32±1,21
ИМ _{ср}	I	54,30	54,45	55,32	53,88
	II	54,60	55,40	55,54	54,01
	III	54,67	55,57	55,69	54,71

Примечание: I – пик высокой солнечной активности; II – 3 день высокой солнечной активности; III – 7 день высокой солнечной активности.

Можно заключить, что в период пика сильной и умеренной солнечной активности ни у одного студента, не зависимо от профиля обучения и региона проживания, не было классического астрономического значения ИМ. На третий день хронобиологического исследования влияния магнитной бури на ИМ отмечено, пусть незначительно, но она приблизилась к классическому значению 60 минут. Через 7 дней от пика магнитной бури значения ИМ у студентов увеличились, но также не достигли классического астрономического значения.

Обращает на себя внимание то, что у студентов УралГУФК и ЧГАФКиС, в сравнении с показателями ИМ студентов других вузов, она во все дни

исследований, достоверно ($p < 0,05$) больше. Такое различие мы связываем с тем, что в данных учебных заведениях готовят специалистов сферы физической культуры и спорта. Что касается значений ИМ у студентов других вузов, то достоверных различий мы не получили ($p > 0,05$).

Как показало изучение средней индивидуальной минуты (ИМ_{ср}) у студентов периода юношеского возраста, получающих высшее образование в различных территориально расположенных вузах России, во время высокого уровня солнечной активности она находилась в пределах от 54,30 до 55,69 сек., т.е. не достигала классического значения 60 сек. (Рис. 1).

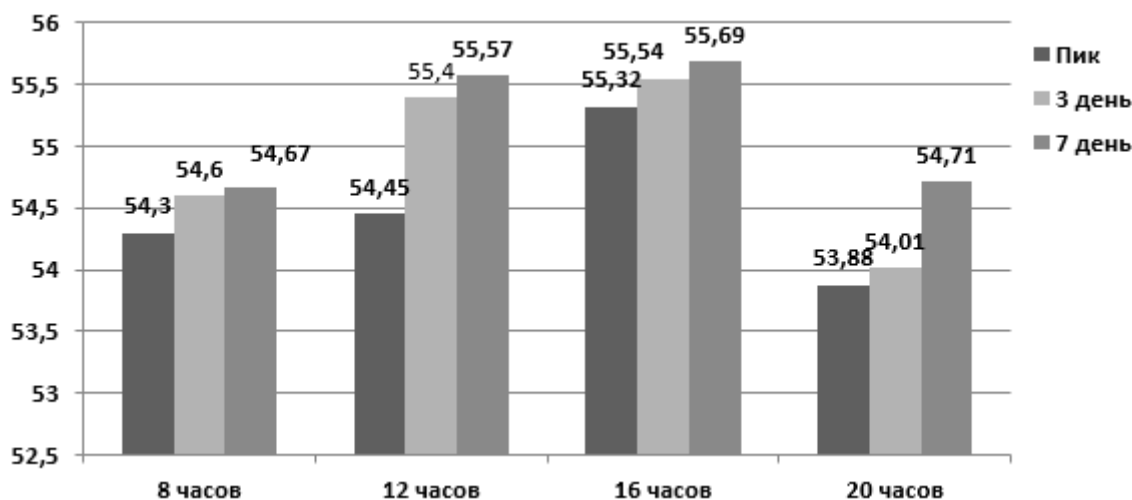


Рис. 1. Хронобиологические значения средней индивидуальной минуты у студентов в течение светового дня

Такое укорочение восприятие времени, на наш взгляд, является показателем не только повышения напряжения гомеостатических механизмов адаптации, но и снижением адаптивных возможно-

стей юношеского организма, связанных с негативным влиянием солнечной активности. Мы считаем, что простой в использовании и валидный тест ИМ может служить своеобразным маркером адаптации

онных возможностей организма человека. Учитывая то, что высокий уровень солнечной активности на земле может длиться ещё на протяжении двух лет, планируем дальнейшее изучения его влияния на человека.

Выводы:

Высокий уровень солнечной активности оказывает существенное влияние на соматическое здоровье человека, вызывая вялость, сонливость, плохое засыпание, усталость, раздражительность, снижение умственной работоспособности, нежелание общения, нежелание делать утреннюю гигиеническую гимнастику и проводить спортивную тренировку. Высокий уровень солнечной активности у 64,68% юношей вызвал повышение частоты сердечных сокращений, а у 14,46% повышение уровня систолического артериального давления. У 1,27% студентов имело место носовое кровотечение.

Степень участия авторов в исследовании:

1. В равной мере материал статьи базируется на результатах собственных исследований каждого из авторов.
2. КАЖДЫЙ из авторов статьи дал материал, который мы представили в разделе «Материал и методы исследования».
3. Все авторы провели математическую обработку результатов исследования и коллективно согласовали текст статьи перед подачей окончательной версии в журнал.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Амбарцумян, Р.А. Двигательная активность и оценка состояния здоровья студентов технического вуза / Р.А. Амбарцумян, Е.П. Емельянова, А.В. Картавская. – Текст : непосредственный // Молодежный вестник ИРГТУ. – 2022. – Т. 12, № 1. – С. 179-184.
2. Бочкарев, М.В. Космические факторы и биологические ритмы человека / М.В. Бочкарев. – Текст : непосредственный // Устойчивое развитие: наука и практика : междунар. электрон. журн. – 2020. – № S1 (25). – С. 4-8.
3. Возможная связь между космической погодой и заболеваемостью болезнями эндокринной системы населения России / С.А. Туаева, К.Г. Камалов, К.Р. Акмурзаева, М.Г. Атаев. – Текст : непосредственный // Вестник новых медицинских технологий : электрон. изд. – 2023. – Т. 17, № 2. – С. 89-97.
4. Дмитриев, А.С. Физиологические основы восприятия времени у человека / А.С. Дмитриев. – Текст : непосредственный // Успехи современной биологии. – 1964. – Т. 57, № 2. – С. 245-268.
5. Зайчиков, М.А. Влияние магнитного поля и магнитных бурь на человека / М.А. Зайчиков. – Текст : непосредственный // Физика волокнистых материалов: структура, свойства, наукоемкие технологии и материалы (SMARTEX). – 2014. – № 1. – С. 161-163.
6. Захаров, Ю.Б. Влияние магнитных бурь на организм человека / Ю.Б. Захаров, А.А. Кругликова, С.И. Батурин. – Текст : непосредственный // Современные проблемы физики, биофизики и инфокоммуникационных технологий : коллектив. моногр. – Краснодар : ЦНТИ, 2019. – Вып. 8. – С. 158-167.
7. Изучение влияния гелиогеофизических факторов на состояние здоровья человека / Ю.Г. Выхованец, С.М. Тетюра, Р.Н. Андреев, А.Н. Черняк, Т.А. Выхованец, О.В. Лахно. – Текст : непосредственный // Вестник гигиены и эпидемиологии. – 2019. – Т. 23, № 4. – С. 323-325.
8. Каинков, И.В. Формирование культуры здоровья студенческой молодежи / И.В. Каинков. – Текст : непосредственный // Интернаука. – 2020. – № 42-1 (171). – С. 29-30.
9. Красоткина, И.Н. Биоритмы и здоровье / И.Н. Красоткина. – Санкт-Петербург : Питер, 2015. – 224 с. – Текст : непосредственный.
10. Малкова, З.Р. Влияние магнитных бурь на физическую работоспособность студентов / З.Р. Малкова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма : сб. ст. XVIII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 79-й годовщине Победы в Великой Отечеств. войне. – Уфа, 2024. – С. 119-124.
11. Мостовая, Т.Н. Укрепление психофизического здоровья студентов вуза средствами физической культуры / Т.Н. Мостовая, А.И. Мышкин. – Текст : непосредственный // Успехи гуманитарных наук. – 2023. – № 3. – С. 217-221.
12. Пысларь, С.Д. Магнитные бури как фактор воздействия на здоровье и физическую активность человека: мифы и реальность / С.Д. Пысларь, О.А. Балыбина, М.А. Старлычанова. – Текст : непосредственный // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2016. – № 2 (7). – С. 197-199.

2. В период высокой солнечной активности значения индивидуальной минуты у студентов периода юношеского возраста, получающих образование в профильных вузах РФ, не достигают значений астрономической минуты, свидетельствуя о напряжении механизмов адаптации. Базируясь на результатах изучения недельного хронобиологического значения ИМ у студентов вузов России, чётко просматриваются её минимальные значения в 8 часов утра и в 20 часов вечера, а максимальные в 16 часов, что следует учитывать как при проведении учебного процесса, так и при занятиях в спортивных секциях по интересам. По мере снижения солнечной активности значения индивидуальной минуты постепенно увеличиваются, но, тем не менее, не достигают 60 сек., свидетельствуя о напряжении механизмов адаптации функциональных систем непосредственно во время солнечной бури.

13. Чижевский, А.Л. Земное эхо солнечных бурь / А.Л. Чижевский. – Москва : Мысль, 1976. – 352 с. – Текст : непосредственный.
14. Чижевский, А.Л. Космический пульс жизни. Земля в объятиях Солнца. Гелиотараксия / А.Л. Чижевский ; сост., вступ. ст., коммент., подбор ил. Л.В. Голованова. – Москва : Мысль, 1995. – 767 с. – Текст : непосредственный.
15. Чижкова, М.Б. Структурно-содержательные особенности отношения к здоровью у студентов медицинского университета разных лет обучения / М.Б. Чижкова. – Текст : непосредственный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 4. – С. 62.

REFERENCES

1. Ambartsumyan, R.A. Yemelyanova, E.P. and Kartavskaya, A.V. (2022), “Motor activity and assessment of the state of health of technical university students”, *Youth Bulletin of IrSTU*, vol. 12, no. 1, pp. 179-184. (in Russian)
2. Bochkarev, M.V. (2020), “Cosmic factors and human biological rhythms”, *Sustainable Development: Science and Practice: International Electronic Journal*, no. S1 (25), pp. 4-8. (in Russian)
3. Tuaeva, S.A., Kamalov, K.G., Akmurzayeva, K.R. and Ataev M.G. (2023), “A possible link between space weather and the incidence of diseases of the endocrine system of the Russian population”, *Bulletin of New Medical Technologies: electronic publication*, vol. 17, no. 2, pp. 89-97. (in Russian)
4. Dmitriev, A.S. (1964), “The physiological foundations of human perception of time”, *Advances in Modern Biology*, vol. 57, no. 2, pp. 245-268. (in Russian)
5. Zaichikov, M.A. (2014), “The influence of the magnetic field and magnetic storms on humans”, *Physics of Fibrous Materials: Structure, Properties, High-Tech Technologies and Materials (SMARTEX)*, no. 1, pp. 161-163. (in Russian)
6. Zakharov, Yu.B., Kruglikova, A.A. and Baturin, S.I. (2019), “The influence of magnetic storms on the human body”, *Modern problems of physics, biophysics and infocommunication technologies. Issue 8: the collective monography*, Krasnodar: TsNTI, pp. 158-167. (in Russian)
7. Vykhovanets, Yu.G., Tetyura, S.M., Andreev, R.N., Chernyak, A.N., Vykhovanets, T.A. and Lakhno, O.V. (2019), “Studying the influence of heliogeophysical factors on human health”, *Bulletin of Hygiene and Epidemiology*, vol. 23, no. 4, pp. 323-325. (in Russian)
8. Kainkov, I.V. (2020), “Formation of a student youth health culture”, *Interscience*, no. 42-1 (171), pp. 29-30. (in Russian)
9. Krasotkina, I.N. (2015), *Biorhythms and Health*, St. Petersburg: Petersburg, 224 p. (in Russian)
10. Malkova, Z.R. (2024), “The influence of magnetic storms on the physical performance of students”, *Actual problems of physical culture, sports and tourism: collection of Articles XVIII International Scientific and Practical Conference, dedicated to the 79th anniversary of the Victory in the Great Patriotic War*. War, Ufa, pp. 119-124. (in Russian)
11. Mostovaya, T.N. Myshkin, A.I. (2023), “Strengthening the mental and physical health of university students by means of physical culture”, *Successes of the Humanities*, no. 3, pp. 217-221. (in Russian)
12. Pyslar, S.D., Balybina, O.A. and Starlychanova, M.A. (2016), “Magnetic storms as a factor affecting human health and physical activity: myths and reality”, *Pedagogical Experience: Theory, Methodology, Practice*, no. 2 (7), pp. 197-199. (in Russian)
13. Chizhevsky, A.L. (1976), *The Earthly Echo of Solar Storms*, Moscow: Mysl, 352 p. (in Russian)
14. Chizhevsky, A.L., In Golovanova, L.V. (ed.) (1995), *Cosmic Pulse of Life. The earth is in the arms of the Sun*. Heliotarakia, Moscow: Mysl, 767 p. (in Russian)
15. Chizhkova, M.B. (2020), “Structural and substantive features of the attitude to health among medical university students of different years of study”, *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, vol. 8, no. 4, pp. 62. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.Я. Прокопьев, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры Гуманитарных и естественнонаучных основ физической культуры Института физической культуры, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: pronik44@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9525-0576.

Е.Т. Колунин, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры технологий физкультурно-спортивной деятельности, директор Института физической культуры, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: e.t.kolunin@utmn.ru, ORCID: 0000-0002-2099-6525.

В.Н. Ананьев, доктор медицинских наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ГИЦ РФ Институт медико-биологических проблем РАН, г. Москва, Россия, e-mail: noradrenalin1952@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4679-6441.

Е.В. Быков, доктор медицинских наук, профессор, зав. кафедрой Спортивной медицины и физической реабилитации, проректор по научно-Исследовательской работе, ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет физической культуры», г. Челябинск, Россия, e-mail: bykov@uralgufk.ru, ORCID: 0000-0002-7506-8793.

В.В. Зибзеев, доктор педагогических наук, доцент, проректор по научной работе, ФГБОУ ВО «Чайковская государственная академия физической культуры и спорта». г. Чайковский, Россия, e-mail: viktorzebzeev@ Rambler.ru, ORCID: 0000-0002-4409-8754.

В.Б. Рубанович, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры Спортивных дисциплин, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Россия, e-mail: Rubanovich08@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2485-4388.

О.В. Ананьева, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры клинической лабораторной диагностики, ФГБОУ ВО «Тюменский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Тюмень, Россия, e-mail: olvasan@mail.ru, ORCID: 0000-0002-0672-9164.

С.И. Хромина, кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: skhromina@list.ru; ORCID: 0000-0002-9717-1118.

Е.С. Гуртовой, студент 3 курса стоматологического факультета, ФГБОУ ВО «Тюменский государственный медицинский университет», г. Тюмень, Россия.

Е.А. Ветошкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения, КГАОУ ДПО «Хабаровский краевой институт развития образования имени К. Д. Ушинского», г. Хабаровск, Россия, e-mail: vetoelena@yandex.ru.

О.В. Лимаренко, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физической культуры, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск, Россия, e-mail: olimarenko@sfu-kras.ru.

С.В. Романова, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры физкультурно-спортивных и медико-биологических дисциплин, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, Россия, e-mail: svetlana200168@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.Ya. Prokopyev, Doctor of Medical Sciences, Professor, Department of Humanities and Natural Sciences of Physical Culture, Institute of Physical Culture, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: pronik44@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9525-0576

E.T. Kolunin, Ph. D. in Biological Sciences, Associate Professor, Department of Technologies of Physical Culture and Sports Activities, Director of the Institute of Physical Culture, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: e.t.kolunin@utmn.ru, ORCID: 0000-0002-2099-6525

V.N. Ananyev, Doctor of Medical Sciences, Professor, Leading Researcher, Institute of Biomedical Problems of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, e-mail: noradrenalin1952@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4679-6441

E.V. Bykov, Doctor of Medical Sciences, Professor, Department Chair, Department of Sports Medicine and Physical Rehabilitation, Vice-Rector for Research Work, Ural State University of Physical Culture, Chelyabinsk, Russia, e-mail: bykov-vev@uralgufk.ru, ORCID: 0000-0002-7506-8793

V.V. Zebzeev, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Research Work, Tchaikovsky State Academy of Physical Culture and Sports, Tchaikovsky, Russia, e-mail: viktorzebzeev@rambler.ru, ORCID: 0000-0002-449-8754

V.B. Rubanovich, Doctor of Medical Sciences, Professor, Department of Sports Disciplines, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, e-mail: Rubanovich08@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2485-4388

O.V. Ananyeva, Doctor of Medical Sciences, Professor, Department of Clinical Laboratory Diagnostics, Tyumen State Medical University, Tyumen, Russia, e-mail: olvasan@mail.ru, ORCID: 0000-0002-0672-9164

S.I. Khromina, Ph. D. in Biological Sciences, Associate Professor, Department Chair, Department of Physical Culture and Sports, Tyumen Industrial University, Tyumen, Russia, e-mail: skhromina@list.ru; ORCID: 0000-0002-9717-1118

E.S. Gurtovoy, Student, Faculty of Dentistry, Tyumen State Medical University, Tyumen, Russia.

E.A. Vetoshkina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods, Khabarovsk Regional Institute for Educational Development named after K. D. Ushinsky, Khabarovsk, Russia, e-mail: vetoelena@yandex.ru

O.V. Limarenko, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Physical Culture, Siberian Federal State Educational Institution of Higher Education University, Krasnoyarsk, Russia, e-mail: olimarenko@sfu-kras.ru

S.V. Romanova, Ph. D. in Biological Sciences, Associate Professor, Department of Physical Culture, Sports and Biomedical Disciplines, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia, e-mail: svetlana200168@mail.ru

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2024_4_170

**Ирина Николаевна Разливинских,
Татьяна Григорьевна Дубровская**
г. Шадринск

Развитие базовых исследовательских действий у младших школьников в свете терминологического анализа

В статье авторы рассматривают базовые исследовательские действия, которые являются одной из составляющих познавательных универсальных действий. На основе метода терминологического анализа авторы раскрыли составляющие ключевого понятия: «действие», «базовый», «исследовательский», «исследовательская деятельность», «развитие». В результате проведенного анализа и объединив смыслы ключевых понятий исследования, под развитием базовых исследовательских действий у младших школьников понимается процесс овладения учащимися все большим количеством исследовательских действий, их постепенное совершенствование и в результате этого – переход на качественно новый уровень их применения на практике (от типичных ситуаций – к новым ситуациям). Развитие базовых исследовательских действий у младших школьников состоит в том, что оно может осуществляться в процессе изучения всех учебных предметов начальной школы, но только в исследовательской деятельности: при проведении наблюдений, опытов, экспериментов, несложных исследований и решении учебных исследовательских задач.

Ключевые слова: развитие, базовый, исследовательский, действие, базовые исследовательские действия, исследовательские действия младших школьников, развитие базовых исследовательских действий у младших школьников.

**Irina Nikolaevna Razlivinskikh,
Tatyana Grigoryevna Dubrovskaya
Shadrinsk**

The analysis of the development of basic research activities in primary school children

In the authors revealed the components of the key concept: “action”, “basic”, “research”, “research activity”, “development”. The paper views the development of basic research actions in primary school children as the process of mastering an increasing number of research actions by the student, their gradual improvement and the transition to a qualitatively new level of their application in practice (from typical situations to new situations). The development of basic research actions can be carried out in research activities: when conducting observations, experiments, experiments, simple research and solving educational research problems.

Keywords: development, basic, research, action, basic research actions, research actions in primary school children, development of basic research actions in primary school children.

Введение. Современное общество нуждается в активных и самостоятельных личностях, способных решать возникающие проблемы с помощью научных подходов и методов. Эти качества и умения не являются врожденными, они формируются, развиваются и совершенствуются в процессе образования и воспитания детей, начиная с периодов дошкольного детства и младшего школьного возраста.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, базовые исследовательские действия определяют личностные, предметные и метапредметные результаты освоения образовательной программы начального общего образования. Они входят в состав познавательных универсальных учебных действий и представляют собой комплекс действий научного познания, начиная от постановки проблемы, цели и задач исследования до выводов, сделанных по результатам его проведения.

Изучением сущности понятия «базовые исследовательские действия» и особенностей их развития у детей младшего школьного возраста занимались Т.И. Алексеева, Е.И. Комкова, Н.В. Матяш, С.Л. Мельникова, А.А. Никитич, Н.Ф. Гальзина и др.

Научная новизна исследования заключается в определении авторской трактовки понятия «развитие базовых исследовательских действий у младших школьников», которое понимается как процесс овладения учащимся все большим количеством исследовательских действий, их постепенное совершенствование и в результате этого – переход на качественно новый уровень их применения на практике (от типичных ситуаций – к новым ситуациям).

Исходя из возможностей использования результатов проведенной работы может быть определена *практическая значимость* ее результатов, которые могут быть применимы: в расширении представлений научного фонда о феномене «базовые исследовательские действия младшего школьника»; в профессиональной деятельности учителей начальных классов, реализующих ФГОС НОО 2021 года, одной из задач которого является развитие базовых исследовательских действий у учащихся начальных классов и т.д.

Цель статьи состоит в раскрытии сущности понятия «базовые исследовательские действия» и

особенности их развития у детей младшего школьного возраста на основе применения метода терминологического анализа.

Исследовательская часть. В соответствии с поставленной целью в рамках данного исследования необходимо раскрыть сущность понятия «базовые исследовательские действия». Оно складывается из смысла понятий «базовый», «исследовательский» и «действие».

В «Малом академическом словаре» значение слова «базовый» объяснено, как «являющийся основным, опорным среди подобных» [9]. Согласно толковому словарю Д.Н. Ушакова, прилагательное «базовый» соотносится со смыслом слов «база» и «базис» в значении «основание, основа» [22]. В толково-слообразовательном словаре русского языка Т.Ф. Ефремовой оно означает «принятый за основу, типовой» [5]. Синонимы к этому слову – фундаментальный, опорный, основной, типовой, базисный. Итак, слово «базовый» в нашем исследовании будем употреблять в значении «основной, типовой».

Прилагательное «исследовательский» в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой имеет значение «относящийся к исследованию» [12]. В «Малом академическом словаре» и в толковом словаре Д.Н. Ушакова ему даны сходные определения: «связанный с научным исследованием» [8; 22]. Итак, значение слова «исследовательский» объясняется через значение слова «исследование».

Понятие «исследование» в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой определено очень кратко – «научный труд» [12]. Более подробное толкование этого термина находим в «Новой философской энциклопедии», где записано, что исследование – это «процесс выработки новых научных знаний, один из видов познавательной деятельности, результаты которой отличаются объективностью, доказательностью и точностью» [11]. Авторы энциклопедии поясняют, что исследования бывают теоретическими и эмпирическими (практическими). В обоих случаях в результате их проведения «устанавливаются новые для определенной науки факты, отношения, связи и закономерности» [Там же]. Любое исследование проводится по следующему алгоритму: постановка цели, формулировка рабочей ги-

потезы, план исследовательских действий, проведение исследования, анализ и обобщение полученных результатов и формулировка выводов и научных предсказаний.

Итак, обобщив выше приведенные определения, под *исследованием* понимается *научное изучение объектов, явлений, процессов, которое проводится по специально разработанному плану*.

Человек, проводящий исследование, осуществляет при этом исследовательскую деятельность. Раскроем смысл этого понятия – ключевого для понятийного поля исследования.

По определению Е.А. Шашенковой, исследовательская деятельность – это «специфическая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью, направлена на удовлетворение познавательных и интеллектуальных потребностей; ее продуктом является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью» [24].

Под исследовательской деятельностью младших школьников И.А. Савенков предлагает понимать «один из видов познавательной деятельности и одновременно способ познания окружающего мира, организованный в виде процесса изучения чего-либо неизвестного для детей данного возраста и получения о нем новых знаний» [19, С. 7].

По мнению Т.В. Уткиной, исследовательская деятельность учащихся – это «образовательная технология, использующая в качестве главного средства достижения образовательных целей учебное исследование под руководством педагога, проведение которого предполагает решение учащимися исследовательских задач с заранее неизвестным решением, направленных на создание представлений об объекте или явлении окружающего мира» [21].

Выделив главное из выше приведенных определений под *исследовательской деятельностью младших школьников* понимается *такой вид познавательной деятельности, который направлен на решение учебных исследовательских задач*.

Следующий термин в понятийном аппарате исследования – «действие». В словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой указаны два его значения: «1. Проявление какой-нибудь энергии, деятельности. 2. Результат проявления деятельности, влияние, воздействие» [12].

Авторы «Новой философской энциклопедии» определяют «действие» как «структурную единицу какой-либо деятельности, представляющую собой отдельный внешний (физический) или внутренний (мыслительный, умственный) акт (или операцию) человеческой деятельности, направленный на достижение определённой цели» [11].

Таким образом, под понятием «*действие*» понимается *внешний или умственный акт (или операцию)*.

Как многие слова и словосочетания в русском языке имеют несколько значений, так и понятие «базовые исследовательские действия» рассматри-

вается с помощью двух и более вариаций. Рассмотрим более подробно оба понимания.

В широком понимании, «базовые исследовательские действия», по мнению А.В. Лапиной, подразумевают «умения осуществлять исследовательскую деятельность» [7]. В узком понимании данное понятие Р.Р. Ахмедбекова трактует как «комплекс исследовательских действий человека при проведении одного конкретного исследования по определенной теме» [2].

Таким образом, рабочим определением понятия «*базовые исследовательские действия*» является следующее: *это основные и типичные внешние и умственные акты (операции), необходимые при проведении научного изучения объектов, явлений, процессов, т.е. для исследовательской деятельности*. Эти действия обеспечивают получение теоретических или практических результатов.

В ФГОС НОО (глава IV пункт 42.1) и в ФОП НОО (пункт 19.23) отмечено, что к базовым исследовательским действиям младших школьников относятся следующие действия:

- 1) определять разрыв между реальным и желательным состоянием объекта (ситуации) на основе предложенных педагогом вопросов;
- 2) формулировать цель, планировать изменения объекта, ситуации (с помощью педагога);
- 3) сравнивать несколько вариантов решения исследовательских задач, выбирать наиболее подходящий из них (на основе предложенных педагогом критериев);
- 4) проводить по предложенному плану опыт, несложное исследование по установлению особенностей объекта изучения и связей между объектами (часть – целое, причина – следствие);
- 5) формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения (опыта, эксперимента, исследования);
- 6) прогнозировать возможное развитие процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях [17; 18].

Т.И. Алексеева обращает внимание на связь действия и умения [1]. Умение, согласно словарю С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, – это «способность делать что-либо, приобретённая знанием, повторяющимися действиями и опытом» [12]. Следовательно, любое умение реализуется только при наличии определённых знаний и отработанных действий по их применению на практике. Это относится как к физическим (внешним), так и к внутренним (мыслительным) действиям. Например, умение читать (в упрощённом виде) предполагает знание букв, звуков, значений слов родного языка и многократное совершение действий по складыванию букв в слоги, слогов – в слова, а слов – в предложения и понимание смысла прочитанного. Или математическое умение сложения подразумевает, что человек знает, что такое «сложение» и понимает, какие действия при этом надо осуществлять:

прибавлять к одному числу последующее и получать сумму. Итак, мы установили, что любое умение человека основано на знаниях и действиях

(«знание» + «действие» = «умение»). Эту закономерность в отношении базовых исследовательских действий мы отразили в таблице 1.

Таблица 1

Взаимосвязь знаний, действия и умений в базовых исследовательских действиях младших школьников (по ФГОС НОО и ФОП НОО)

<i>№ пп</i>	<i>Знание (что должен знать и понимать учащийся)</i>	<i>Действие (какие внешние и/или умственные действия должен совершать учащийся)</i>	<i>Умение (что должен уметь учащийся)</i>
1.	Что такое проблема.	Определять разрыв между реальным и желательным состоянием объекта на основе предложенных вопросов.	Выделять (видеть) и формулировать проблему.
2.	Что такое цель, план исследования	Формулировать цель, планировать изменения объекта, ситуации (с помощью учителя).	Ставить цель и составлять план действий по ее достижению.
3.	Что такое варианты и способы решения задачи, какие они бывают.	Сравнивать несколько вариантов решения задачи, выбирать наиболее подходящий (на основе предложенных критериев).	Выбирать оптимальные варианты (способы, формы, методы) действий для достижения поставленной цели.
4.	Что такое наблюдение, опыт, эксперимент, исследование; их сходства и отличия.	Проводить по предложенному плану опыт, несложное исследование по установлению особенностей объекта изучения и связей между объектами (часть – целое, причина – следствие).	Самостоятельно проводить наблюдение, опыт, эксперимент или исследование, соблюдая присущие им особенности.
5.	Что такое доказательство (аргумент), вывод, рассуждение.	Формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения (опыта, эксперимента или исследования).	Рассуждать, используя доказательства, делать вывод.
6.	Что такое прогноз, аналогичные или сходные ситуации.	Прогнозировать возможное развитие процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях.	Самостоятельно применять на практике базовые исследовательские действия в аналогичных или сходных ситуациях.

По информации из таблицы 1 видим, что базовые исследовательские действия – необходимая основа для овладения учащимися начальных классов содержания образования по всем учебным предметам, входящим в образовательную программу начального общего образования.

С этой точки зрения, как считает Е.И. Комкова, эти действия соотносятся с общеучебными универсальными исследовательскими действиями, т.е. такими, которыми младшие школьники пользуются на уроках по всем учебным предметам и на занятиях по внеурочной деятельности. К ним относятся:

- выделение проблемы и формулирование цели по ее разрешению;
- выбор способов (методов, форм, средств) достижения цели;
- поиск необходимой информации из разных источников;
- проведение исследования (наблюдения, опыта, эксперимента);
- контроль и оценка полученных результатов;
- формулировка выводов [6].

Место базовых исследовательских действий как компонента предметных и метапредметных результатов овладения образовательной программой начального общего образования (согласно ФГОС НОО и ФОП НОО) представлено на рисунке 1.

По рисунку 1 видим, что базовые исследовательские действия определяют предметные и метапредметные результаты освоения образовательной программы начального общего образования. Они входят в состав познавательных универсальных учебных действий (наряду с базовыми логическими действиями и работой с информацией) [18].

Познавательная направленность базовых исследовательских действий отражена в определении, которое им дает С.Л. Мельникова: «это система способов, благодаря которым происходит познание окружающей картины мира, а также самостоятельное поэтапное проведение исследования» [9]. Если отталкиваться от определения Т.И. Алексеевой, то базовые исследовательские действия – это «система работы над информацией, включающая в себя способы познания, структуру исследования и осмысление полученного результата в виде выводов» [1]. Р.Р. Ахмедбекова объяс-

няет понятие «базовых исследовательских действий» как совокупность приемов и способов, направленных на формирование у обучающихся

научной картины мира» [2]. А.А. Никитич определяет базовые исследовательские действия как «действия, направленные на решение познавательно-исследовательских задач» [10].

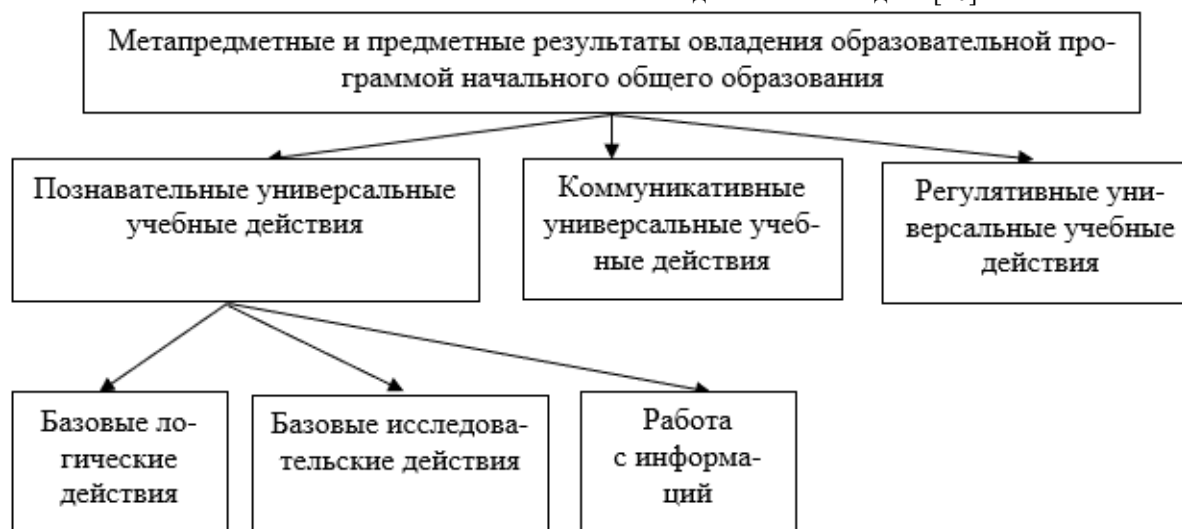


Рис. 1. Базовые исследовательские действия как компонент предметных и метапредметных результатов овладения образовательной программой начального общего образования [18]

Во всех выше приведенных определениях разные авторы подчеркивают и выделяют познавательную направленность и ярко выраженный исследовательский характер базовых исследовательских действий. Как и любое качество личности обучающегося, базовые исследовательские действия формируются в процессе деятельности в тесном взаимодействии с поставленными целями, задачами и созданными условиями.

Большинством исследователей (З.И. Айгумова, Б.С. Волков, И.Н. Разливинских, Е.А. Сорокоумова, Н.С. Стерхова) период младшего школьного возраста (дети в возрасте 7-11 лет) определяется как наиболее благоприятный для развития базовых исследовательских действий. Это обусловлено следующими психолого-педагогическими особенностями детей данного возраста.

Младший школьник – это социально-психологическая характеристика ребенка 6-7 – 10-11 лет, осваивающего содержание основной образовательной программы 1-4 класса, развитие которого носит стремительный и интенсивный характер в биологическом, физическом и психологическом аспектах [16].

В младшем школьном возрасте происходят значительные сдвиги в активности ребенка в познании, «растет стремление самостоятельно узнавать что-то новое, исследовать то, что незнакомо ребенку; наблюдается выраженная тенденция к формированию сознательной и волевой регуляции поведения» [4]. Младшие школьники чрезвычайно любознательны, они «демонстрируют высокую продуктивность и интерес к множеству разных вещей» [14]. Они изобретательны в играх, в оригинальном использовании материалов и идей, высказывают

различные соображения по поводу разных ситуаций, «способны генерировать оригинальные идеи и находить необычные способы решения проблем» [20]. Познавательный интерес в том возрасте становится приоритетным стимулом приобретения новых знаний и умений за пределами программ учебных предметов: «большинство младших школьников постоянно следят за новейшими достижениями технической мысли, интересуются информационно-техническими устройствами, которые используют в учебе (в том числе и для проведения элементарных исследований), в общении, в быту [15]. Эти психолого-педагогические характеристики являются основой для формирования базовых исследовательских действий младшего школьника.

Следующим составляющим ключевого понятия «развитие базовых исследовательских действий» является понятие «развитие».

Анализ литературы показал, что развитие – одна из основных категорий философии, психологии и педагогики. С точки зрения философии, развитие – это «закономерное, необратимое, качественное изменение объекта» [11]. Самым важным в этом определении является указание на то, что в результате развития объект приобретает новое качественное состояние, то есть, по сути, становится иным – более развитым, совершенным, продвинутым. В психологии под развитием личности принято понимать «процесс закономерного изменения отдельных свойств, качеств личности или самой личности в целом под влиянием взаимодействия с окружающим миром, разных видов деятельности, а также образовательных и воспитательных воздействий» [3]. В педагогике развитие рассматривается

как «процесс и результат совершенствования способностей обучающегося в направлении достижения количественных и качественных показателей, установленных образовательными стандартами, которые, в свою очередь, задаются потребностями соответствующих сфер жизнедеятельности общества и человека» [13]. По мнению С.Г. Чукина, развитие как категория педагогики «характеризует количественные и качественные параметры процесса совершенствования свойств, качеств обучающихся» [23].

Итак, синтезировав основные моменты из приведенных выше определений, будем понимать под *развитием* – процесс накопления количественных изменений свойств, качеств и способностей обучающихся и их последующий закономерный переход на качественно новый (более высокий) уровень развития.

Объединив смыслы ключевых понятий исследования, под *развитием базовых исследовательских действий у младших школьников* будем понимать процесс овладения учащимся все большим количеством исследовательских действий, их постепенное совершенствование и в результате этого – переход на качественно новый уровень их применения на практике (от типичных ситуаций – к новым ситуациям).

Вывод. На основе анализа источников научной литературы можно заключить, что базовые исследовательские действия – это основные и типичные внешние и умственные акты и операции, необходимые при проведении научного изучения объектов, явлений, процессов (для исследовательской деятельности). В отношении младших школьников эти действия определены в ФГО НОО и ФООП НОО:

1) определять разрыв между реальным и желательным состоянием объекта (ситуации) на основе предложенных педагогом вопросов;

2) формулировать цель, планировать изменения объекта, ситуации (с помощью педагога);

3) сравнивать несколько вариантов решения исследовательских задач, выбирать наиболее подходящий (на основе предложенных критериев);

4) проводить по предложенному плану опыт, несложное исследование по установлению особенностей объекта изучения и связей между объектами (часть – целое, причина – следствие);

5) формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения (опыта, эксперимента, исследования);

6) прогнозировать возможное развитие процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях.

Базовые исследовательские действия входят в состав познавательных универсальных учебных действий и определяют предметные и метапредметные результаты освоения образовательной программы начального общего образования.

Развитие базовых исследовательских действий у младших школьников представляет собой процесс овладения ребенком все большим количеством этих действий, их постепенное совершенствование и в результате этого – переход на качественно новый уровень их применения на практике. Особенности их развития у детей младшего школьного возраста состоят в том, что:

1) эти действия понятны и посильны для овладения учащимся начальных классов;

2) их развитие может осуществляться в процессе изучения всех учебных предметов начальной школы, но только в исследовательской деятельности: при проведении наблюдений, опытов, экспериментов, несложных исследований и решении учебных исследовательских задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, Т.И. Умение младших школьников ставить проблемы как основа формирования базовых исследовательских действий / Т.И. Алексеева. – Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития начального образования : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. – Нижний Новгород, 2022. – С. 14-16.
2. Ахмедбекова, Р.Р. К вопросу о сущности и содержании познавательной активности младших школьников / Р.Р. Ахмедбекова. – Текст : непосредственный // Известие Дагестанского государственного педагогического университета психолого-педагогической науки. – 2018. – № 1 (2). – С. 7-10.
3. Большая российская энциклопедия. – URL: <https://bigenc.ru/c/eksperiment-509478> (дата обращения: 05.08.2024). – Текст : электронный.
4. Волков, Б.С. Психология детей младшего школьного возраста : учеб. пособие / Б.С. Волков. – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва : КНОРУС, 2016. – 348 с. – Текст : непосредственный.
5. Ефремова, Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова. – Москва : Дрофа ; Русский язык, 2000. – URL: <https://efremova.slovaronline.com/> (дата обращения: 03.08.2024). – Текст : электронный.
6. Комкова, Е.И. Современные исследования когнитивно-личностного развития на разных этапах онтогенеза / Е.И. Комкова. – Текст : непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2011. – Т. 8, № 3. – С. 139-146.
7. Лапшина, А.В. Формирование базовых исследовательских действий во внеурочной деятельности младших школьников / А.И. Лапшина. – Текст : непосредственный // Детство в современном мире – 2022 : материалы Всерос. (с междунар. участием) студ. науч.-практ. конф. – Пермь, 2022. – С. 268-273.

8. Малый академический словарь. – URL: <https://gufo.me/dict/mas/%D0%B1%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9> (дата обращения: 05.08.2024). – Текст : электронный.
9. Мельникова, С.Л. Исследовательская деятельность младших школьников как фактор развития познавательной активности / С.Л. Мельникова. – Текст : непосредственный // Перспективы развития науки и образования. – 2019. – № 3. – С. 75-76.
10. Никитич, А.А. Формирование базовых исследовательских действий через проблемную технологию в начальном образовании / А.А. Никитич. – Текст : непосредственный // Начальное общее образование: вопросы развития, методического и кадрового обеспечения : материалы V Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием. – Иркутск, 2023. – С. 188-196.
11. Новая философская энциклопедия / авт.-сост. А.И. Ракитов. – URL: https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia/%D0%98%D0%A1%D0%A1%D0%9B%D0%95%D0%94%D0%9E%D0%92%D0%90%D0%9D%D0%98%D0%95 (дата обращения: 05.08.2024). – Текст : электронный.
12. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова ; Рос. АН, Ин-т рус. яз., Рос. фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Азъ, 1994. – 907 с. – Текст : непосредственный.
13. Педагогика : учебник и практикум для вузов / П.И. Пидкасистый [и др.] ; под ред. П.И. Пидкасистого. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2023. – 408 с. – Текст : непосредственный.
14. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для вузов / З.И. Айгумова [и др.] ; под общ. ред. А.С. Обухова. – Москва : Юрайт, 2023. – 424 с. – Текст : непосредственный.
15. Разливинских, И.Н. Познавательная активность младшего школьника в свете терминологического анализа / И.Н. Разливинских, А. Губа, О.А. Басаргина. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2 (58). – С. 64-70.
16. Разливинских, И.Н. Разнообразие и специфика познавательных интересов современных детей младшего школьного возраста / И.Н. Разливинских, Н.С. Стерхова. – Текст : электронный // Молодежный вестник ИрГТУ. – 2022. – Т. 12, № 2. – С. 406-410. – URL: <http://мвестник.рф/journals/2022/02/articles/28> (дата обращения: 19.08.2024).
17. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования : федер. образоват. прогн. нач. общ. образования, утв. приказом М-ва просвещения Рос. Федерации от 16.11.2022 № 992 : (зарегистрирован 22.12.2022 № 71762). – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» в локальной сети ШГПУ. – Текст : электронный.
18. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : Федер. гос. образоват. стандарт нач. общ. образования в ред. от 17 февр. 2023 г. : утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 : (с изменениями от 18 июня 2022 г.). – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» в локальной сети ШГПУ. – Текст : электронный.
19. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – Самара : Учебная литература, 2004. – 80 с. – Текст : непосредственный.
20. Сорокоумова, Е.А. Развитие когнитивной сферы младших школьников в учебной деятельности / Е.А. Сорокоумова. – Текст : непосредственный // Коллекция гуманитарных исследований : электрон. науч. журн. – 2019. – № 2 (17). – С. 6-10.
21. Уткина, Т.В. Проектная и исследовательская деятельность: сравнительный анализ / Т.В. Уткина, И.С. Бегашева. – Челябинск : ЧИППКРО, 2018. – 60 с. – URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/2c4/2c4f99d0d0cfc552bac19339d76489dd.pdf> (дата обращения: 22.08.2024). – Текст : электронный.
22. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка / Д.Н. Ушаков. – URL: <https://gufo.me/dict/ushakov/%D0%B2%D0%B8%D0%B4> (дата обращения: 02.08.2024). – Текст : электронный.
23. Чукин, С.Г. Понятие «развитие», его роль в педагогической теории и практике / С.Г. Чукин. – Текст : электронный // Учебные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. ВАК. – 2021. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-razvitiya-ego-rol-v-pedagogicheskoy-teorii-i-praktike> (дата обращения: 23.08.2024).
24. Якушева, С.Д. Проектная деятельность учащихся начальной школы / С.Д. Якушева. – Новосибирск : ЭНСКЕ, 2019. – 158 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Alekseeva, T.I. (2022), “The ability of younger schoolchildren to pose problems as the basis for the formation of basic research actions”, *Problems and prospects of primary education development: Proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conference*, Nizhny Novgorod, pp. 14-16. (in Russian)
2. Akhmedbekova, R.R. (2018), “On the question of the essence and content of cognitive activity of younger schoolchildren”, *Bulletin of the Dagestan State Pedagogical University of Psychological and Pedagogical Science*, (2023) [online], available at: <https://bigenc.ru/c/eksperiment-509478> [Accessed 05.08.2024]. (in Russian)
3. Volkov, B.S. (2016), *Psychology of primary school age children: textbook*, 7th ed., revised and add., Moscow: KNORUS,, 348 p. (in Russian)
4. Efremova, T.F. (2000), *New explanatory and word-formation dictionary of the Russian language* [online], Moscow: Bustard; Russian language, available at: <https://efremova.slovaronline.com/> [Accessed 03.08.2024]. (in Russian)
5. Komkova, E.I. (2011), “Modern studies of cognitive and personal development at different stages of ontogenesis”, *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 8, no. 3, pp. 139-146. (in Russian)

6. . Lapshina, A.V. (2022), "Formation of basic research activities in extracurricular activities of younger schoolchildren", *Childhood in the modern world – 2022: materials of the All-Russian (from the international student Scientific and Practical Conference, Perm, pp. 268-273. (in Russian)*
7. *Small Academic Dictionary* [online], available at: <https://gufo.me/dict/mas/%D0%B1%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9> [Accessed 05.08.2024]. (in Russian)
8. Melnikova, S.L. (2019), "Research activity of younger schoolchildren as a factor in the development of cognitive activity", *Prospects for the development of Science and Education*, no. 3, pp. 75-76. (in Russian)
9. Nikitich, A.A. (2023), "Formation of basic research actions through problem technology in primary education", *Primary general education: issues of development, methodological and personnel support: materials of the V All-Russian Scientific Methodical Conference with the international participation*, Irkutsk, pp. 188-196. (in Russian)
10. Rakitov A.I. *New Philosophical Encyclopedia* [online], available at: https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia/%D0%98%D0%A1%D0%A1%D0%9B%D0%95%D0%94%D0%9E%D0%92%D0%90%D0%9D%D0%98%D0%95 [Accessed 05.08.2024]. (in Russian)
11. Ozhegov, S.I. and Shvedova, N.Yu. (1994), *Explanatory Dictionary of the Russian language*, 2nd ed., ispr. and add., Moscow: Az, 907 p. (in Russian)
12. Pidkasty, P.I., et al. (2023), *Pedagogy: textbook and practice for universities*, 4th ed., Moscow: Yurait, 408 p. (in Russian)
13. Aigumova, Z.I., et al., in Obukhova A.S. (ed.) (2023), *Psychology of primary school children: textbook and practice for universities*, Moscow: Yurayt, 424 p. (in Russian)
14. Razlivinskikh, I.N., Guba, A., and Basargina, O.A. (2023), "Cognitive activity of a primary school student in the light of terminological analysis," *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 2 (58), pp. 64-70. (in Russian)
15. Razlivinskikh, I.N. and Sterkhova, N.S. (2022), "Diversity and specificity of cognitive interests of modern primary school children", *Youth Bulletin of IrSTU* [online], vol. 12, no. 2, pp. 406-410, available at: <http://вестник.рф/journals/2022/02/articles/28> [Accessed 19.08.2024]. (in Russian)
16. *On the approval of the Federal educational program of primary education (dated 11/16/2022 № 992)*, Federal State Educational Standard of Primary Education, approved by the order of the Ministry of Education of Russia. (in Russian)
17. *On approval of the Federal State Educational Standard of Primary general Education (dated 05/31/2021 No. 286)*, Federal State Educational Standard of Primary Education, approved by the order of the Ministry of Education of Russia. (in Russian)
18. Savenkov, A.I. (2004), *Methods of research education of younger schoolchildren*, Samara: Educational literature, 80 p. (in Russian)
19. Sorokoumova, E.A. (2019), "The development of the cognitive sphere of younger schoolchildren in educational activities", *Collection of Humanitarian Studies: Electronic Scientific Journal*, no. 2 (17), pp. 6-10. (in Russian)
20. Utkina, T.V. and Begasheva, I.S. (2018), *Design and research activities: a comparative analysis* [ebook], Chelyabinsk, 60 p., available at: <https://ipk74.ru/upload/iblock/2c4/2c4f99d0d0cfc552bac19339d76489dd.pdf> [Accessed 22.08.2024]. (in Russian)
21. Ushakov, D.N. *Explanatory dictionary of the Russian language*, available at: <https://gufo.me/dict/ushakov/%D0%B2%D0%B8%D0%B4> [Accessed 02.08.2024]. (in Russian)
22. Chukin, S.G. (2021), "The concept of "development", its role in pedagogical theory and practice", *Educational Notes of the P.F. Lesgaft University. HAC*, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-razvitiya-ego-rol-v-pedagogicheskoj-teorii-i-praktike> [Accessed 28.08.2024]. (in Russian)
23. Yakusheva, S.D. (2019), *Project activities of primary school students*, Novosibirsk: ENSKE, 158 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.Н. Разливинских, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: Razlivinskikh@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3475-9114.

Т.Г. Дубровская, студентка 5 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: dubrovskaya.03@internet.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

I.N. Razlivinskikh, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: Razlivinskikh@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3475-9114.

T.G. Dubrovskaya, Student, field of training "Pedagogical education", profile "Primary education", Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: dubrovskaya.03@internet.ru.

Луиза Геннадьевна Смольская
г. Елец

Характеристика и критерии отбора массовых открытых онлайн курсов в образовательной среде музыкальных колледжей

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день теме в образовании – внедрению массовых открытых онлайн курсов (МООК) в музыкальных колледжах. Цифровая грамотность в средних профессиональных учебных заведениях предполагает, что у музыканта-специалиста должна быть определенно сформирована высокая культура использования современных средств обучения, потому что только высочайшая культура предъявления информации может стать основой формирования комплекса информационных умений. Рассмотрены теоретические положения о вероятной интеграции МООК в структуру образовательных программ музыкальных колледжей. Особое внимание уделяется аспектам интегрирования в образовательную систему России новых регионов ДНР, ЛНР, Херсонской и Запорожской областей и учащихся с ограниченными возможностями здоровья, предлагая постигать и анализировать полученную информацию различными способами. Сделан вывод о том, что использование МООК повышает рейтинг музыкального образовательного заведения и имеет большой потенциал в обновлении традиционных методов, средств и форм организации комплексного образовательного процесса.

Ключевые слова: МООК, музыкальные колледжи, музыкант-специалист, педагогические музыкально-компьютерные технологии, самообразование, аспекты интегрирования, образовательная платформа.

Luisa Gennadievna Smolskaya
Yelets

Characteristics and selection criteria for mass open online courses in the educational environment of music colleges

The article is devoted to the the introduction of mass open online courses (MOOC) in music colleges. Digital literacy in secondary vocational educational institutions suggests that a musician-specialist should definitely have a high culture of using modern teaching aids, because only the highest culture of presenting information can become the basis for the formation of a set of information skills. Theoretical provisions on the probable integration of MOOCs into the structure of educational programs of music colleges are considered. Particular attention is paid to the aspects of integrating new regions of the DPR, LPR, Kherson and Zaporizhzhya regions and students with disabilities into the educational system of Russia, offering to comprehend and analyze the information received in various ways. Using of MOOCs increases the rating of a music educational institution and has great potential.

Keywords: MOOC, music colleges, specialist musician, pedagogical music and computer technologies, self-education, integration aspects, educational platform.

Введение и постановка проблемы.

В современном мире специалисты музыкального профиля не менее востребованы, чем инженерно-технические, экономические, юридические и прочие. Однако, нужно признать тот факт, что интегральное целостное восприятие музыкального образования в России в общей сложности находится на недостаточно высоком уровне и не удовлетворяет современное музыкальное сообщество. На сегодняшний день обучение в средних музыкальных специализированных заведениях претерпевает значительное снижение качества образования, требуется его модернизация и перезагрузка системы от кадрового состава и до подготовки музыканта-специалиста.

По словам заместителя Министра культуры РФ Н.А. Преподобной среднее профессиональное образование занимает ключевое положение в трехступенчатой системе творческого образования и является опорой для гарантированного обеспечения квалифицированными профессиональными специалистами-музыкантами для детских школ искусств, руководителей хоровыми коллективами и других творческих профессий, а также базовой площадкой для дальнейшего обучения в вузах [12].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [14] определено направление, согласно которому получение обучающих компетенций должно быть направлено на самообразование и разностороннее развитие личности, освоение многообразных форм деятельности, осознанному выбору профессии и достижению поставленных задач. Новое поколение вошло в век цифровых технологий, предоставленных в качестве использования их в организации своей познавательной деятельности от постановки цели и до получения конечного результата. Основным показателем обучения становится овладение новыми форматами компетенций, достижение новых уровней профессионального развития личности и степень личностной удовлетворенности учебно-познавательной деятельности.

На протяжении XX века посредством универсального технического образования довелось взрастить огромную численность квалифицированных инженеров и рабочих. Казалось, что они еще долго будут передовым классом и импульсом для развития.

Тем не менее, пришедшая постиндустриальная эпоха информации определила лидером мирового общества креативный класс-людей, которые

выращены новой инновационной индустрией (creative industries), являющейся ключевым сектором современной экономики.

Креативная экономика включает в себя такие области как киноиндустрия, музыка, изобразительное искусство, мода, рекламный дизайн, архитектура, компьютерные технологии, т.е. в наш стремительный век уже не машиностроение ведет за собой экономику, а музыка, кино, народные художественные промыслы и ремесла, исполнительские искусства и другие креативные сектора экономики, создающие множество рабочих мест и приносящие колоссальную прибыль [6; 2].

Современная цивилизация стремительным образом приобретает новый вектор развития и в традиционную модель музыкального образования активно интегрируются нестандартные, по сравнению с обычными, образовательные программы, тем самым определяя перед педагогическим музыкальным сообществом новые реалии и творческие задачи, заключающиеся в подготовке музыканта-специалиста, свободно добывающего новые знания с помощью цифровых технологий.

Предлагаемые нами для использования в музыкальных колледжах формы интерактивных массовых открытых онлайн курсов (MOOK, от англ. Massive Open Online Courses, MOOC) могут улучшить формирование специализированной квалификации и компетенций специалистов-музыкантов как на традиционных занятиях классического образца, так и при самообразовании на период дальнейшего обучения и обеспечивать действенное компетентное сопровождение педагогам-музыкантам в их дальнейшем профессиональном развитии, а также абитуриентам при вступительных испытаниях в средние профессиональные музыкальные образовательные заведения (колледжи).

Зачастую учащиеся могут опережать педагога в знаниях использования цифровых информационных, в следствии чего передовой педагог также обязан владеть и применять различные нестандартные педагогические приемы и формы образования.

Обзор литературы.

В профессиональной деятельности музыканта-специалиста значимое место занимает умение пользования и владения передовыми инновационными знаниями, самоорганизация и повышение своего индивидуального мастерства. Разносторонне образованный специалист, который ориентируется в информационном обществе, всегда будет востребован в мире музыкального искусства.

Интерактивные компьютерные технологии содержат в себе широкий спектр электронных образовательных ресурсов. Это образовательные сайты различной направленности, электронные учебники, видеоконференции и презентации, мастер-классы и другие. В музыкально-образовательной системе среднего звена (колледжах) стимулом к углубленному изучению многих дисциплин могут послужить массовые открытые онлайн курсы.

Применение электронных учебных курсов и нетрадиционных методов обучения в системе образования занимались и продолжают их совершенствовать многие зарубежные ученые (К. Абботт, Н.В. Апатова, Дж. Брунер, Дж. Булл, Д. Джонассен, К. Джоунс, Б. Робинсон, Р. Сальо, П. Скримшоу, Дж. Хиггинс и др.) [7; 11].

Отечественные исследователи также изучали и успешно применяли различные мультимедийные модели в вузах и в среднем профессиональном образовании (А.Т. Бабенко, Н.И. Буторина, М.Е. Вайндорф-Сысоева, И.Б. Горбунова, А.М. Гуржий, М.И. Жалдак, М.Е. Кадемия, А.А. Коновалов, Л.В. Сеницына и др.).

Повышению эффективности дистанционных технологий обучения в практике подготовки будущего педагога-музыканта посвящены работы Е.А. Бондаренко, Е.А. Буркова, Л.Г. Варнавской, Л.А. Гавриловой, И.Б. Горбуновой, М.М. Заббаровской, А.В. Новикова, З.М. Филатова. В них рассматриваются поиск новых форм обучения, специфика использования информационных и компьютерно-мультимедийных технологий главным образом в развитии самообразования, организация самостоятельной работы студентов при освоении музыкальных базовых дисциплин [18].

Как отмечает Л. Сеницына [16], онлайн курсы, базирующиеся на сетевых технологиях, квалифицируются такими параметрами, как высокая адаптивность, массовость, инновационность, многофункциональность, и рядом других.

Целью дистанционного обучения музыкально-ориентированных дисциплин на современном этапе является формирование самодостаточности личности студента через различные педагогические технологии и разнообразные формы учебных занятий, которые способствуют приобретению навыков самостоятельной работы, повышению компьютерной грамотности и являются одной из актуальных задач образования [8].

Таким образом реализуется взаимодействие между обучающимся и соответствующими рекомендациями со стороны компьютерной системы. Пользователь всегда имеет возможность получить прямое указание и конкретные примеры к его выполнению. Этот акцент важен для абитуриентов, будущих музыкантов, проживающих в сельской местности. А набор по многим специальностям преимущественно имеет в своем контингенте именно эту категорию будущих студентов.

А.В. Хорошун, провела сравнительную характеристику мультимедийной и традиционной лекции и оценила преимущества первой, как совокупное использование аудио- и видеоматериала с применением компьютерной анимации, при этом отмечено, что студенты проявили активный интерес к нетрадиционным методам обучения [19].

А.А. Коноваловым был разработан обучающий дидактический комплекс по дисциплине «Музыкальная информатика», включающий интерак-

тивный практикум, мультимедийное пособие, образовательный сайт, а также электронное цифровое учебное пособие. Изученный компаративный анализ показал, что использование дидактического комплекса в алгоритме обучения будущих педагогов-музыкантов позволило результативно выработать эффективное сочетание умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности. Студенты более полно расширили свои знания и представления алгоритма работы в музыкально-компьютерных программах, а также приобрели навык работы с текстом в нотографическом редакторе, освоили технику компьютерной аранжировки, научились создавать и исследовать мультимедийный предметный дидактический материал в музыкальном образовании [9].

Как указывает в своей работе А.Е. Вебнев современные новые технологии в скором времени заменят традиционные вузы и средние профессиональные учебные заведения. Автор, приходит к выводу о том, что расширение коммуникационных возможностей участников образовательного процесса, это не просто дополнение к существующим методам обучения, это средство изменения всех внутренних компонентов образовательной системы (создание своих открытых онлайн-платформ, продвижение передовых отечественных программ и т.д.) [21].

Другие авторы отмечают, что за последние годы можно выделить два типа интеграции МООК в образовательный процесс: смешанная модель обучения (англ. blended learning) и замены части очных курсов на МООК. Например, в ГБПОУ ВО «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж» реализуется модульная программа «Теория и методика музыкального воспитания с практикующим». Преподаватели на занятиях используют модуль смешанного типа, в которых используются системные музыкальные знания и различные музыкально-творческие задания. Все учебные занятия, подчеркивается авторами, являются взаимозаменяемыми и внутри каждого модуля используется промежуточный контроль знаний [15].

Анализируя обзор работ вышеупомянутых авторов и современный этап стремительного развития дистанционных образовательных систем, можно утверждать, что использование средств мультимедиа представляет собой один из наиболее прогрессивных методов для формирования профессиональных обучающихся систем современного поколения, а разработка и внедрение их в образовательный процесс является актуальным и еще не нашедшего широкого применения в творческих специальностях [4].

Характеристика массовых образовательных онлайн курсов

Некоторые зарубежные ученые характеризуют МООК как один из вариантов дистанционного обучения, в котором может присутствовать большое количество обучающихся, которым открыт доступ ко всем интернет-ресурсам [Jordan 2015 [23], Baker 2016 [20], Emanuel 2013 [22]. На

основании названных характеристик можно сделать вывод о том, что МООК – это выложенные в сети интернет обучающие программы со свободным доступом к ним.

Открытый доступ в Интернете-платформе подразумевает освоение курса на бесплатной основе и его массовую доступность слушателей со всего мира.

В силу своей специфичности и избирательности предметные курсы, **ориентированные на раскрытие творческого потенциала**, не могут осваиваться в полной мере, как технические и гуманитарные дисциплины. Для получения музыкальных знаний создаются специальные образовательные виртуальные онлайн-платформы.

Анализ литературных источников и интернета убедительно говорят о том, что самыми известными и широко популярными мировыми образовательными онлайн-платформами являются Coursera, edX, FutureLearn, Khan Academy, Udey Stepik, а также российские платформы «Интуит», «UNESCO Institute for Information Technologies in Education», «Лекториум», «PushkinOnline» «Универсарий», «FluentU» [10].

МООК являются не стандартным дополнением к образовательным комплексам музыкальных колледжей, а важным и органическим дополнением к наработанному методическому материалу преподавателя-музыканта, которые придают серьезные коррективы существующим методическим разработкам (целям, содержанию, средствам достижения цели, инструментам и организационным формам образования).

Массовые образовательные онлайн курсы – это актуальная форма компьютерной информационной технологии, которая соединяет в себе звук, текстовое и графическое изображение и видеоматериалы, позволяет внедрять, обрабатывать, сохранять и воспроизводить актуальную информацию. Такая форма технологии позволяет сохранить специфику музыкального образования, посредством интеграции различных текстовых носителей, слайдов, иллюстраций, презентаций, анимации музыкальных аудио- и видеороликов.

В распространении образовательных онлайн курсов в музыкальном образовании находит отражение переход от учебных текстов на бумажных и электронных носителях к интерактивным мультимедиа ресурсам, которые могут способствовать аккумуляции поступающей информации и предоставлению возможностей учащимся самим управлять процессом изучения посредством интерактивного видеозащита.

Массовые открытые онлайн курсы имеют большой потенциал в музыкально-культурологическом образовании, особенно на занятиях по музыкальной теории (музыкальная литература, сольфеджио, гармония, история музыки, музыкальная информатика и др.), где существует возможность использования доступных онлайн-курсов для изучения и закрепления теоретических знаний.

Следует отметить следующие факторы, способствующие внедрению MOOK в образовательный процесс музыкальных колледжей:

- 1) доступность (географическая и временная);
- 2) вариативность (образование в удобном месте, времени и темпе);
- 3) технологическая гибкость (можно вернуться неоднократно к просмотру курса);
- 4) массовость;
- 5) углубленное изучение дисциплины.

Анализируя используемый нами обзор литературы, можно утверждать о вероятности интеграции MOOK в структуру заданных образовательных программ в музыкальных колледжах по следующим аспектам:

1. При подготовке к вступительным испытаниям в музыкальный колледж. Во время образовательного процесса на MOOK абитуриент получает всю необходимую информацию об условиях и требованиях поступления в музыкальный колледж, направление специальности, доступные приложения и образовательные ресурсы.

На MOOK, тематика которых посвящена «Дню открытых дверей», специалисты-педагоги демонстрируют для абитуриентов мастер-классы различной направленности, где делятся своими знаниями и опытом, объясняют требования при проведении вступительных испытаний. Также преподаватели помогут акцентировать внимание на тонкости педагогических технологий, на которые абитуриент может не обратить внимания, но которые играют важную роль в дальнейшем обучении и становлении музыканта как педагога (правильная постановка рук, движений, осанка и т.д.), разъясняют форму по составлению портфолио и дают рекомендации по результативному прохождению собеседования и успешному прохождению вступительных испытаний.

2. При выполнении некоторых форм самостоятельной работы. Использование MOOK для получения углубленных знаний по теоретическим учебным дисциплинам (история мировой культуры, народная музыкальная культура, элементарная теория музыки, анализ музыкальных произведений, музыкальная грамота, цифровые мультимедийные технологии, сценическая речь), что позволяет больше часов сохранить для практических работ для игры на инструменте, дирижированию, постановке голоса и т.д.), но частично и постепенно внедрять их в учебные дисциплины образовательных организаций среднего профессионального уровня подготовки.

3. При выполнении персонализированных заданий с учетом потребностей и способностей каждого обучающегося с возможностью использования MOOK. Значительная часть времени в музыкальных колледжах предусматривает учебную деятельность студентов по анализу и разбору музы-

кального произведения, что предполагает углубленную и кропотливую самостоятельную подготовку к занятиям, тестирование и выполнение индивидуального задания по дисциплине.

Наиболее целесообразно использовать онлайн курсы для закрепления глубоких знаний по темам и задачам дисциплин, которые не были раскрыты на занятиях и вынесены для самостоятельной подготовки.

Важным фактором интеграции MOOK в музыкальные образовательные стандарты является индивидуальный осознанный выбор студентами изучения тех открытых онлайн курсов, которые будут способствовать обеспечению более углубленному освоению и закреплению учащимися знаний, умений и навыков, которые им кажутся прогрессивными и востребованными в будущем в их профессии музыканта-специалиста.

4. При комплексном оценочном контроле знаний, возможности подготовки к промежуточным тестам путем учебного тренажера и выполнения тестовых заданий в MOOK. Интерактивные тест-тренажеры для студентов музыкальных специальностей могут быть как образовательным, так и эффективным оценочным методом, способствующий собственному самоконтролю. Тренажеры улучшают способность читать и писать ноты и музыкальные диктанты, определять и играть интервалы, писать и играть ритмы, аккорды, ключевые знаки, определять и играть гаммы, а также распознавать музыкальные жанры и др.

5. При интегрировании в образовательную систему России новых регионов ДНР, ЛНР, Херсонской и Запорожской областей. Одной из важнейших задач возрождения новых регионов является встраивание их в образовательное пространство РФ. Для достижения этой цели Минобрнауки РФ ДАЛ старт проекту «Научный десант», под эгидой которого ведущие академические гуманитарные вузы будут налаживать совместную работу с образовательными организациями Донбасса и Приазовья.

«Мы запускаем этот проект, чтобы придать новый импульс развитию образования в регионах Донбасса и Приазовья, помочь людям, которые там работают и нуждаются в профессиональном общении», – отметил Министр науки и высшего образования России Валерий Фальков.

В этом случае массовые открытые онлайн курсы могут оказать неоценимую помощь в переподготовке преподавателей-музыкантов с учетом современных реалий, повышению их профессиональной квалификации, а также в формировании навыков работы учащихся творческих профессий на открытых онлайн платформах [3].

6. При подготовке к сдаче единого государственного экзамена. Следует учитывать, что по окончании обучения в музыкальном колледже студенты испытывают определенные сложности к сдаче ЕГЭ, так как основной акцент в процессе обучения, как правило, делается на освоении музыкальных компетенций. Помимо приобретения

навыков подготовки к итоговой аттестации по музыкальной специальности каждый студент должен быть готов к сдаче единого государственного экзамена, в программу которого входит полный курс общеобразовательной школы. Экзамен, даже для успевающего студента, является не просто итоговым контролем знаний, а проверкой знаний в стрессовых условиях. Нельзя не отметить, что общеобразовательные программы учебных дисциплин музыкального колледжа никак не решают эти задачи.

7. При психологическом сопровождении и профилактике экзаменационной тревожности. Образовательные программы MOOK способствуют уменьшению уровня тревожности с помощью овладения навыками психофизической саморегуляции и адаптации студента к процессу проведения экзаменационных испытаний.

8. При введении карантинных и ограничительных мер. Всемирное распространение инфекционного заболевания COVID-19 спровоцировало чрезвычайную ситуацию в российской образовательной системе. В результате пандемии обучение частично вынуждено было перейти в стадию онлайн образования. MOOK – это один из вариантов успешного применения в учебном процессе дистанционных образовательных педагогических технологий. Право применения выбора педагогических технологий в системе среднего профессионального образования закреплено в статье 28 «Федерального закона об образовании в Российской Федерации» № 273 от 2012 г., где сказано о том, что компетенция, права, обязанности и ответственность образовательной организации свободны в определении содержания образования [14], выборе учебно-методического обеспечения, образовательных технологий по реализуемым ими образовательным программам.

9. При интегрировании музыкальных занятий для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на основании статьи 79 «Федерального закона об образовании в Российской Федерации» № 273 от 2012 г. должны создаваться специальные условия для получения образования указанными обучающимися [14].

На инклюзивных занятиях перед педагогом встает задача помощи учащемуся в коррекции имеющихся нарушений. Преподавателям музыкальных колледжей необходимо учитывать максимально коррекционную и развивающую направленность этих занятий, чтобы создать наиболее благоприятные условия развития этих студентов в социум средствами музыкального восприятия – развивать чувство ритма, воображение и фантазию; понимать эмоциональный настрой изучаемой музыки, вырабатывать координацию, точность и согласованность движений; максимально добиваться возможной ловкости и гибкости движений рук и пальцев с учетом их индивидуальных возможностей; расширять музыкальный кругозор детей с ОВЗ, обогащать их представления об окружающей действительности [17; 1].

Поставленная проблема социализации студента с ОВЗ пока не нашла широкого освещения в музыкально-методической литературе. Остаются также не до конца изученными и разработанными способы организации занятий с учащимися с ОВЗ в инструментальных классах музыкальных колледжей. Однако ясно, что без единства и взаимодействия педагога со студентом, грамотной и тактической помощи преподавателя, подготовленного к решению этой достаточно трудной и важной задачи, решить эту проблему невозможно.

Эффективная структура и грамотное устройство в организации массовых открытых онлайн курсов имеет потенциал стать органической составляющей в реализации общемировой концепции непрерывного образования, воплощаемой в жизнь ЮНЕСКО, и представляющей собой основу стабильного развития любого современного общества [5].

Освоение вышеуказанных стратегических целей и задач может преобразовать массовые открытые онлайн курсы в мощный образовательный, воспитательный, социализирующий и развивающий ресурс, который успешно осуществляет активный контакт стремящихся к самообразованию коллективных субъектов посредством их виртуальной коммуникации и взаимной желаемой пользе в конечном счете, результативных для прогрессивного функционирования и дальнейшего развития системы российского образования [13].

Критерии отбора массовых открытых онлайн курсов в музыкальных колледжах.

Прежде чем приступить к обучению массовых открытых онлайн курсов надлежит исследовать веб-ресурс образовательной платформы – он должен обладать понятным интерфейсом и содержать в своем составе открытую информацию о компании.

Несмотря на широкий спектр образовательных программ по музыкальному образованию, все они практически близки по своим функциональным составляющим, целью которых являются передача образовательных компетенций, контроль знаний, используя практически аналогичное медиа-обеспечение. Теоретическая информация представляется главным образом в форме интерактивной лекции, что иногда уступает традиционному обучению, в виду того, что лимитирует потенциал уточнять частные вопросы, которые неизбежно возникают у музыканта и, тем самым, курс в режиме онлайн приходится иллюстрировать иными дополнительными ресурсами: методическими пособиями, видеопрезентациями, концертами и другой справочной литературой. Онлайн лекции сопровождаются параллельными субтитрами, но приложение автоматической идентификации речи, как правило, значительно преломляют звуковую информацию, поэтому обучаемый, без текстовой поддержки не сможет получить достоверную информацию и курс не может быть достоянием.

Формирование умений и навыков музыканта-специалиста на платформе MOOK, как правило, выстроено в виде практического материала (нотный

текст, постановка пальцев и рук на начальной стадии, затем проигрывание аккордов, различные аранжировки, биографии композиторов, фрагменты музыкальных произведений и прочее). При определении набора дополнительных источников разработчик должен руководствоваться принципами доступности, достаточности, а не избыточности.

Несмотря на то, что МООК – это современная образовательная модель обучения, все же следует рассматривать их как углубленное самообразование отдельных теоретических музыкальных дисциплин. Уровень участия МООК в структуре учебной дисциплины должен быть тщательно взвешен, так как даже минимальное превышение педагогических часов может привести к противоположному эффекту – перераспределению и снижению концентрации внимания учащихся, безучастности и незаинтересованности к учебному процессу от изучаемой дисциплины.

Для внедрения МООК в профессиональное музыкальное образование все еще остаются приоритетными задачи, связанные с квалифицированным кадровым составом, материально-техническим обеспечением дисциплин и устойчивой интернет-связью [2].

Выводы.

МООК в своей педагогической технологии образования сопряженно связаны с концепцией lifelong learning (англ. непрерывное образование) – образование на протяжении всей жизни.

В современных условиях профессиональное образование выходит за рамки классических образовательных технологий, обучение становится менее стандартизированным и массовые открытые онлайн курсы дают возможность интегрироваться в креативные цифровые технологии, которые иногда бывают более увлекательными, нежели формальное изложение материала. В дополнение к своей основной специальности выпускник приобретает знания и навыки из других областей (освоение компьютерных технологий и работа на компьютере, углубленное знание изучаемого материала, возможности виртуального «присутствия» на мастер-классах настоящих профессионалов с мировым именем, знания иностранных языков), что делает его по-настоящему

уникальным специалистом и потенциальным абитуриентом вузов музыкальной направленности.

Дальнейший анализ изучения формирования навыков интеграции МООК в музыкальных колледжах показал актуальность значения избирательного привлечения обучающихся прохождению онлайн курсов, поскольку будущий музыкант-специалист обязан обладать современными и необходимыми знаниями.

Необходимо помнить, что педагог должен не только учить, но и учиться, повышать свой профессиональный тезаурус, совершенствовать умения и навыки. Привлечение широкой музыкальной аудитории к прохождению МООК способствует, прежде всего, совершенствованию и формированию навыков самообразования, расширяет и увеличивает кругозор знаний и предоставляет широкие возможности использовать в будущей профессиональной деятельности.

Внедрение МООК в музыкальные колледжи предполагает трансформацию педагогической парадигмы – педагог и ученик паритетны перед получаемой информацией, педагог не учит, но помогает глубже постигать познание музыкального мира, предлагая анализировать полученную информацию различными способами и на различных уровнях осмысления. Цифровая грамотность предполагает, что у музыканта-специалиста должна быть определенно сформирована высокая культура использования современных средств обучения, потому что только высочайшая культура предъявления информации может стать основой формирования комплекса информационных умений. Кроме всего прочего, использование МООК повышает рейтинг музыкального образовательного заведения и имеет большой потенциал в обновлении традиционных методов, средств и форм организации комплексного образовательного процесса.

И пока консервативная система среднего музыкального образования отстает от современных форм обучения, следуя пассивной инерции прошлого, новые и хорошо забытые старые формы музыкального образования находят прогрессивные педагогические технологии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аврамкова, И.С. Методы обучения музыке детей с ОВЗ: анализ современной российской и зарубежной практики / И.С. Аврамкова, Р.Н. Слонимская. – Текст : непосредственный // Человеческий капитал. – 2020. – № 3 (135). – С. 278-283.
2. Андресен, Б.Б. Мультимедиа в образовании : специализ. учеб. курс : авториз. пер. с англ. / Б.Б. Андресен, К. Ван ден Бринк. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Дрофа, 2007. – 221 с. – Текст : непосредственный.
3. В ЮФУ обсудили запуск проекта «Научный десант». – Текст : электронный // Южный федеральный университет : [сайт]. – URL: <http://sfedu.ru/news/74437> (дата обращения 29.11.2024).
4. Гаврилова, И.В. Критерии отбора массовых открытых онлайн-курсов / И.В. Гаврилова. – Текст : непосредственный // Наука. Информатизация. Технологии. Образование : материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. г. Екатеринбург, 25 февр. – 1 марта 2019 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-тет. – Екатеринбург : РГППУ, 2019. – С. 458-464.
5. Калинина, С.Д. Массовые открытые онлайн курсы (МООК): педагогический ресурс или маркетинговый ход? / С.Д. Калинина. – Текст : электронный // МГИМО университет : [сайт]. – URL: <https://mgimo.ru/upload/iblock/772/3b147200f1fa3449c5abb2228ebab8fc.pdf> (дата обращения: 28.11.2024).

6. Кирнарская, Д.К. Зачем нужно массовое музыкальное образование? Основной вопрос: педагогика – наука или искусство? / Д.К. Кирнарская. – Текст : непосредственный // Художественное образование и наука. – 2016. – № 3. – С. 44-54.
7. Клемешова, Н.В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ Клемешова Наталья Валентиновна. – Калининград, 1999. – 210 с. – Текст : непосредственный.
8. Козаков, В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособие для ФПК по дисциплине «Педагогика и психология высш. шк.» / В.А. Козаков. – Киев : Выща школа, 1990. – 246 с. – Текст : непосредственный.
9. Коновалов, А.А. Проблема формирования умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности педагогов-музыкантов: дидактический аспект / А.А. Коновалов. – Текст : электронный // Музыкальное искусство и образование. – 2023. – Т. 11, № 4. – С. 134-149.
10. Новиков, А.В. MOOK – массовые открытые онлайн курсы в условиях смешанного обучения / А.В. Новиков, Т.А. Ивашкина, Д.Н. Слабкая. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 3А. – С. 834-842.
11. Паршина, Л.Г. Профессиональная подготовка будущего учителя музыки в аспекте информатизации музыкального образования / Л.Г. Паршина. – Текст : электронный // Культура & общество : интернет-журн. МГУКИ. – 2006. – URL: <http://www.e-culture.ru/Articles/2006/Parshina.pdf> (дата обращения: 25.12.2024).
12. Проблемы среднего профобразования в области культуры обсудили в Москве. – Текст : электронный // Культура : газета. – 2022. – 12 окт. – URL: <https://portal-kultura.ru/articles/news/345572-problemy-srednego-profobrazovaniya-v-oblasti-kultury-obsudili-v-moskve/> (дата обращения: 25.11.2024).
13. Проектирование библиотеки массовых открытых онлайн курсов для родителей и педагогов начального образования : учеб. пособие / В.В. Афанасьев, Н.Д. Десяева, А.П. Каитов [и др.] – Москва, 2018. – 201 с. – URL: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/wp-content/uploads/2017/12/posobie-MOOK.pdf> (дата обращения: 25.12.2024). – Текст : электронный.
14. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон N 273-ФЗ : принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020. – Доступ из справ.-правовой системы «Консультант-Плюс» в локальной сети ШГПИУ. – Текст : электронный.
15. Симакова, М.Н. Реализация модульной технологии в программе МДК 02.05 «Теория и методика музыкального воспитания с практикумом» как средство совершенствования музыкальной подготовки студентов специальности 44.02.01 «Дошкольное образование» / М.Н. Симакова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2020. – № 20 (310). – С. 612-615. – URL: <https://moluch.ru/archive/310/70135/> (дата обращения: 30.11.2024).
16. Синицына, Л.В. Дистанционное обучение в вузах: преимущества и недостатки / Л.В. Синицына. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и практика в современном обществе: реальность и тенденции развития : всерос. науч.-практ. конф. : сб. тр. / Тихоокеанский гос. ун-т ; под ред. Е.Н. Ткач. – Хабаровск, 2021. – С. 277-284.
17. Ткачева, А.Н. Особенности музыкального обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в детской школе искусств / А.Н. Ткачева. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 12. – С. 156-159.
18. Фурсенко, Т.Ф. Особенности дистанционного формата подготовки педагогов-музыкантов в условиях заочной формы обучения / Т. Ф. Фурсенко. – Текст : непосредственный // Музыкальное искусство и образование. – 2022. – Т. 10, № 1. – С. 161-176.
19. Хорошун, А.В. Обучение студентов педагогического колледжа музыкальной литературе с использованием мультимедийных лекций / А.В. Хорошун. – Текст : электронный // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2023. – № 1 (13). – С. 88-102. – URL: <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-88-102> (дата обращения: 25.12.2024).
20. Baker, R.M. Value and Pricing of MOOCs / R.M. Baker, D.L. Passmore. – Text : electronic // Education sciences. – 2016. – Vol. 6 (14). – P. 1-11. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1116897.pdf> (date of request: 25.12.2024).
21. Bebnev, A.E. Massive open online courses as one of the newest innovation trend in education / A.E. Bebnev. – Text : direct // Modern problems of science and education. – 2013. – № 6. – P. 508-508.
22. Emanuel, E.J. Online education: MOOCs taken by educated few / E.J. Emanuel. – Text : electronic // Nature. – 2013. – Vol. 503 (7476). – P. 342. – URL: <https://www.nature.com/articles/503342a> (date of request: 25.12.2024).
23. Jordan, K. Massive open online course completion rates revisited: assessment, length and attrition / K. Jordan. – Text : direct // International Review of Research in Open and Distributed Learning. – 2015. – Vol. 76 (3). – P. 341-358.

REFERENCES

1. Avramkova, I.S. and Slonimskaya, R.N. (2020), “Methods of teaching music to children with disabilities: an analysis of modern Russian and foreign practice”, *Human Capital*, no. 3 (135), pp. 278-283. (in Russian)
2. Andresen, B.B. and Van den Brink, K. (2007), *Multimedia in education: special training course: author's translation from English*, 2nd ed., Moscow: Drofa, 221 p. (in Russian)
3. *Southern Federal University: website* (2024), “The SFU discussed the project “Scientific Landing” [online], available from: <http://sfedu.ru/news/74437> [Accessed 29.11.2024]. (in Russian)
4. Gavrilova, I.V. (2019), “Selection criteria for mass open online courses”, *Science. Informatization. Technologies. Education: proceedings of the XII International Scientific and Practical Conference*, Yekaterinburg: RGPPU, February 25 – March 1, 2019, pp. 458-464. (in Russian)

5. Kalinina, S.D. (2024), "Massive open online courses (MOOCs): a pedagogical resource or a marketing ploy?", *MGIMO University* [pdf], available from: <https://mgimo.ru/upload/iblock/772/3b147200f1fa3449c5abb2228ebab8fc.pdf> [Accessed 28.11.2024]. (in Russian)
6. Kirnarskaya, D.K. (2016), "Why do we need mass music education? The main question is: is pedagogy a science or an art?", *Art Education and Science*, no. 3, pp. 44-54. (in Russian)
7. Klemeshova, N.V. (1999), *Multimedia as a didactic tool of higher education*, Ph.D. Thesis (Pedagogy), Kaliningrad, Russian Federation. (in Russian)
8. Russian Federation. (in Russian) 8. Kozakov, V.A. (1990), *Independent work of students and its information and methodological support: textbook for the discipline "Pedagogy and psychology of higher education"*, Kiev: Higher School, 246 p. (in Russian)
9. Kononov, A.A. (2023), "The problem of forming the skills and abilities of music and computer activities of music teachers: a didactic aspect", *Musical Art and Education*, vol. 11, no. 4, pp. 134-149. (in Russian)
10. Novikov, A.V., Ivashkina T.A. and Slabkaya, D.N. (2022), "MOOCs – massive open online courses in a mixed learning environment", *Pedagogical Journal*, vol. 12, no. 3A, pp. 834-842. (in Russian)
11. Parshina, L.G. (2006), "Professional training of a future music teacher in the aspect of music education informatization", *Culture & Society: online journal of MGUKI* [online], available from: <http://www.e-culture.ru/Articles/2006/Parshina.pdf> [Accessed 25.12.2024]. (in Russian)
12. *Culture: newspaper* (October 12, 2022), "Problems of secondary vocational education in the field of culture discussed in Moscow" [online], available from: <https://portal-kultura.ru/articles/news/345572-problemy-srednego-profobrazovaniya-v-oblasti-kultury-obsudili-v-moskve/> [Accessed 25.11.2024]. (in Russian)
13. Afanasyev, V.V., Deseeva, N.D., Kaitov, A.P. et al. (2018), *Designing a library of massive open online courses for parents and primary education teachers: textbook* [pdf], Moscow, 201 p. available from: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/wp-content/uploads/2017/12/posobie-MOOK.pdf> [Accessed 25.12.2024]. (in Russian)
14. *On Education in the Russian Federation* (No. 273-FZ, 21 Dec. 2012), Federal Law of the Russian Federation, available from: Access from the legal system "ConsultantPlus" in the local network of SHGPU. (in Russian)
15. Simakova, M.N. (2020), "Implementation of modular technology in 02.05 program "Theory and methodology of musical education with practical training" as a means of improving the musical training of students of specialty 44.02.01 "Preschool education", *Young Scientist* [online], no. 20 (310), pp. 612-615, available from: <https://moluch.ru/archive/310/70135/> [Accessed 30.11.2024]. (in Russian)
16. Sinitsyna, L.V. (2021), "Distance learning in universities: advantages and disadvantages", In Tkach, E.N. (ed.) *Psychological science and practice in modern society: reality and development trends: all-Russian scientific and practical conference: collection of articles*, Khabarovsk, pp. 277-284. (in Russian)
17. Tkacheva, A.N. (2019), "Features of musical education for children with disabilities in a children's art school", *Modern Pedagogical Education*, no. 12, pp. 156-159. (in Russian)
18. Fursenko, T.F. (2022), "Features of the distance learning format for music teachers in the context of correspondence education", *Musical Art and Education*, vol. 10, no. 1, pp. 161-176. (in Russian)
19. Khoroshun, A.V. (2023), "Teaching students of pedagogical College of Music Literature using multimedia lectures", *An innovative scientific modern Academic Research Trajectory (INSIGHT)* [online], no. 1 (13), pp. 88-102, available from: <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-88-102> [Accessed 25.12.2024]. (in Russian)
20. Baker, R.M. and Passmore, D.L. (2016), "Value and Pricing of MOOCs", *Education sciences* [pdf], vol. 6 (14), pp. 1-11, available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1116897.pdf> [Accessed 25.12.2024].
21. Bebnev, A.E. (2013), "Massive open online courses as one of the newest innovation trend in education", *Modern problems of science and education*, no. 6, pp. 508-508.
22. Emanuel, E.J. (2013), "Online education: MOOCs taken by educated few", *Nature*, vol. 503 (7476), pp. 342, available from: <https://www.nature.com/articles/503342a> [Accessed 25.12.2024].
23. Jordan, K. (2015), "Massive open online course completion rates revisited: assessment, length and attrition", *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 76 (3), pp. 341-358.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Л.Г. Смольская, аспирант, кафедра педагогики и образовательных технологий, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец, Россия, e-mail: Luiza.Smolskaya@mail.ru, ORCID: 0009-0005-5211-4987.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

L.G. Smolskaya, Graduate Student, Department of Pedagogy and Educational Technologies, I. A. Bunin Yelets State University, Yelets, Russia, e-mail: Luiza.Smolskaya@mail.ru, ORCID: 0009-0005-5211-4987.

Нина Игоревна Шашкова,
г. Херсон
Наталья Николаевна Васягина,
Ксения Валериевна Адушкина,
Елена Николаевна Григорян
г. Екатеринбург

Проблемы внедрения дистанционных образовательных технологий вузами новых субъектов на этапе интеграции в образовательное пространство России (на примере ФГБОУ ВО Херсонский государственный педагогический университет)»

Современное социокультурное пространство немислимо без интернета и цифровых устройств, дающих быстрый доступ к информации. В то время, как в России на протяжении последнего десятилетия процессы модернизации высшего образования шли достаточно активно, на Украине были другие приоритеты развития высшей школы, поэтому вузы регионов, вошедших в состав России в результате СВО, испытывают закономерные сложности с интеграцией в образовательное пространство РФ, в том числе в аспекте внедрения дистанционных образовательных технологий и электронного обучения. Обстоятельства, вынуждающие в срочном порядке менять формат обучения, адаптировать методы и средства, искать и осваивать новые инструменты могли стать источником проблем в эффективной организации образовательного процесса. Актуальность и значимость организации качественного образования в новых регионах РФ определило цель нашего исследования – выявление трудностей внедрения дистанционных образовательных технологий вузами новых регионов на этапе интеграции в образовательное пространство России.

Теоретическую основу исследования составляют системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы, позволяющие рассматривать применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий как с позиции организации и эффективности образовательной деятельности, так и с позиции ее субъективной оценки участниками образовательного процесса.

Основными методами исследования являются метод экспертных оценок и анкетирование. Выборку составили 45 преподавателей и 60 студентов Херсонского государственного педагогического университета, работающих и обучающихся на разных факультетах гуманитарной направленности.

Полученные в исследовании результаты позволяют выделить ряд наиболее типичных проблем, связанных с применением вузами новых регионов дистанционных образовательных технологий на этапе интеграции в образовательное пространство России: недостаточная ИКТ-компетентность преподавателей, неустойчивость учебной мотивации студентов, нерациональное использование цифровых инструментов, и как следствие увеличение нагрузки на преподавателя, отсутствие технической поддержки и методических материалов по применению дистанционных образовательных технологий, учитывающих потребности преподавателей на этапе интеграции в образовательное пространство России.

Полученные в исследовании данные могут быть учтены как при совершенствовании цифровой образовательной среды вузов новых регионов, так и при планировании мероприятий, обеспечивающих информационную, методическую и техническую поддержку и совершенствование навыков работы педагогов и студентов в цифровой среде.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, электронное обучение, цифровизация образования, преподаватели, студенты.

Nina Igorevna Shashkova,
Kherson
Natalia Nikolaevna Vasyagina,
Ksenia Valerievna Adushkina,
Elena Nikolaevna Grigorian
Ekaterinburg

Problematic analysis of using distance learning technologies in universities of new subjects of the Russian Federation (using the example of Kherson State Pedagogical University)

The article is devoted to the urgent problem of identifying the difficulties of introducing distance learning technologies by universities in new regions at the stage of integration into the educational space of the Russian Federation.

The theoretical basis of the research is based on system-activity and personality-oriented approaches which consider using e-learning and distance learning technologies from the standpoint of the organization and effectiveness of educational activities and its subjective assessment by participants in the educational process.

The main research methods are the method of expert assessments and questionnaires. The sample consisted of 45 teachers and 60 students of Kherson State Pedagogical University working and studying at various faculties of humanitarian orientation.

The results allow us to identify a number of the most typical problems: insufficient ICT competence of teachers, unstable educational motivation of students, irrational use of digital tools, and as a result, an increase in the burden on the teacher, lack of technical support and methodological materials for the application distance learning technologies.

The data obtained can be taken into account when improving the digital educational environment of universities in new regions and planning activities that provide information, methodological and technical support and improve the skills of teachers and students in the digital environment.

Keywords: distance learning technologies, e-learning, digitalization of education, teachers, students.

Постановка проблемы. Современное социокультурное пространство немислимо без интернета и цифровых устройств, дающих быстрый доступ к информации. Специалисты разных отраслей знания (социологии, экономики, коммуникационных технологий, психологии и многих других) характеризуют современное общество как информационное. Обобщая исследования ведущих теоретиков информационного общества (М. Бангеманн, Д. Белл, Ф.Уэбстер и др.) можно выделить ряд его признаков:

- увеличение роли информации и информационных технологий во всех сферах жизни;
- возрастание числа людей, занятых информационными технологиями, коммуникациями и производством информационных продуктов и услуг;
- нарастающая информатизация общества с использованием сети Интернет, а также традиционных и электронных СМИ;
- создание глобального информационного пространства, обеспечивающего эффективное информационное взаимодействие людей, их доступ к мировым информационным ресурсам, удовлетворение их потребностей в информационных продуктах и услугах, в том числе образовательных [9].

Доступность образования на протяжении всей жизни человека в современном обществе во многом обеспечивается дистанционными образовательными технологиями, их внедрение в педагогическую деятельность вузов рассматривается как один из высокотехнологических и высокоэффективных способов организации образовательного процесса. Инновации являются основным средством устойчивого развития образования в целом и высшей школы в частности. За счет применения инновационных технологий и своевременной модернизации высшие учебные заведения смогут быть конкурентоспособными на рынке и занимать лидирующие позиции [1].

Государственная и общественная значимость, а также востребованность дистанционного образования ни у кого сегодня не вызывает сомнений, что подтверждается наличием большого массива нормативно-правовых актов, регламентирующих использование дистанционных образовательных технологий вузами при реализации образовательных программ.

В Программе «Цифровая экономика» обозначены базовые направления: нормативное регулирование использования цифровых технологий, подготовка кадров и системы образования, формирование исследовательских и информационных компетенций, развитие информационной инфраструктуры и безопасности. Федеральные проекты «Образование» и «Цифровая образовательная среда»

предусматривают подготовку грамотных специалистов в области цифровых технологий, формирование цифровой компетентности педагогов на общепедагогическом и предметном уровнях, способных владеть цифровыми технологиями и быть успешными в условиях цифровизации образовательного пространства [10].

В то время, как в России на протяжении последнего десятилетия процессы модернизации высшего образования шли достаточно активно, на Украине были другие приоритеты развития высшей школы, поэтому вузы регионов, вошедших в состав России в результате СВО, испытывают закономерные сложности с интеграцией в образовательное пространство РФ, в том числе в аспекте внедрения дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

В условиях глобальных перемен и смены парадигмы социального развития в новых регионах именно система образования, которая обеспечивает процессы воспроизводства информации и знаний как основных факторов современного общественного развития, призвана формировать гражданское общество и способствовать интеграции в социокультурное пространство России. Особая роль в этом процессе принадлежит педагогическому образованию, направленному на воспитание будущих поколений, формирование у них нравственных ценностей, патриотизма, гражданской позиции.

Создание цифровой образовательной среды требует значительных временных и материальных затрат. Однако вузы новых территорий столкнулись с тем, что на дистанционную форму обучения был проведен в сжатые сроки, обусловленные ведением боевых действий. Обстоятельства, вынуждающие в срочном порядке менять формат обучения, адаптировать методы и средства, искать и осваивать новые инструменты могли стать источником проблем в эффективной организации образовательного процесса. Актуальность и значимость организации качественного педагогического образования в новых регионах РФ определило цель нашего исследования – выявление трудностей внедрения дистанционных образовательных технологий вузами новых регионов на этапе интеграции в образовательное пространство России.

Анализ исследований и публикаций. Динамично развивающаяся реальность определяет новые вызовы всем участникам образовательного процесса в вузе, включающие, более интенсивное и эффективное использование электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в практике учебной и преподавательской деятельности.

Дистанционное обучение – способ организации процесса обучения, основанный на использовании современных информационных и телекоммуникационных технологий, позволяющих осуществлять обучение на расстоянии без непосредственного контакта между преподавателем и учащимся [8]. Первые формы обучения на расстоянии возникли ещё в 19 веке и постепенно развивались вслед за техническими средствами. В связи со всё возрастающим спросом на дистанционное обучение и развитием сети Интернет, начиная с 60-х годов 20 века дистанционные технологии прочно входят в педагогическую практику ведущих университетов мира, но значительный рывок в их развитии произошел благодаря пандемии вируса Covid-19 [15]. Начиная с 2019 года появилось достаточно много публикаций, рассматривающих проблемы и перспективы внедрения дистанционных образовательных технологий в работу вузов. Так, дистанционное обучение как форму организации учебного процесса изучали многие отечественные исследователи: В.Ю. Быков, Е.Ю. Владимирская, О.В. Григоращ, В.О. Жулкевская, С.А. Калашникова, Н.Н. Коваль, М.А. Одинцова, Ю.С. Прыткова, Н.Г. Сиротенко, Е.М. Смирнова-Трибульская, П.В. Стефаненко, В.П. Тихомиров, О.В. Хмель, А.В. Хуторской, Б.И. Шуневич и др., а также зарубежные: М. Алэн, Т. Андерсон, Дж. Боат, Ф. Ведемеер, Д.Р.С. Гаррис, Дж. Даниель, М. Джанелли, Р. Деллинг, Д. Киган, Х. Мин-Лин, М. Мур, О. Петерс, К. Смит, Р. Холмберг и др. [4; 6; 10; 12; 15; 16; 17; 18]

В настоящее время дистанционные образовательные технологии стали неотъемлемой частью образовательных программ в большинстве образовательных организаций.

Дистанционные образовательные технологии (ДОТ), как отмечается в приказе 137 Министерства образования и науки, – это образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника. Основными видами дистанционных образовательных технологий являются: кейсовая технология, интернет-технология и телекоммуникационная технология. Кейсовые технологии предназначены для самостоятельного изучения студентами с использованием различных видов носителей информации. Интернет-технологии основаны на использовании глобальных и локальных компьютерных сетей для обеспечения доступа обучающихся к информационным образовательным ресурсам и для формирования совокупности методических, организационных технических и программных средств реализации и управления учебным процессом независимо от местонахождения его субъектов. Телекоммуникационные технологии дают обучающимся доступ к информационным образова-

тельным ресурсам, представленным в виде цифровых библиотек, видеолекций и других средств обучения [8].

В качестве отдельной, комплексной образовательной технологии выделяется электронно-информационная образовательная среда как совокупность технологических средств, электронных информационных и образовательных ресурсов, обеспечивающих условия освоения обучающимися образовательных программ в полном объёме независимо от места нахождения обучающихся.

Электронная информационно-образовательная среда позиционируется в числе важнейших элементов достижения нового уровня качества образования, вбирая в себя программно-аппаратное обеспечение условий реализации образовательных стандартов по овладению обучающимися компетенциями в рамках образовательных программ.

Основное функциональное назначение ЭИОС заключается в:

- сопровождении образовательного процесса по основным профессиональным образовательным программам высшего и дополнительного профессионального образования;

- обеспечении доступа, позволяющего участникам образовательного процесса пользоваться учебными планами, рабочими программами, изданиями электронных библиотечных систем и другими ресурсами, указанными в рабочих программах;

- возможности фиксации учебной деятельности, результатов достижений обучающихся в ходе освоения образовательной программы;

- применении в учебном процессе технологий электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;

- разработке обучающимися электронного портфолио, содержащего результаты учебной и внеучебной деятельности, а также рецензии и оценки со стороны участников образовательного процесса;

- взаимодействию (синхронном и/или асинхронном) через сеть «Интернет» между участниками образовательного процесса [14].

В последние годы понятие дистанционных образовательных технологий прочно связано с понятием электронное обучение (e-learning). В законе «Об образовании в РФ» (статья 16) под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников.

Использование дистанционных образовательных технологий и электронного обучения в образовательном процессе особенно актуально для вузов

новых территорий до окончания боевых действий, поскольку дает возможность не прерывать процесс обучения и не переводить студентов в другие образовательные организации, сохранить рабочие места и сложившиеся традиции. При грамотной организации дистанционное образование обеспечивает высокий уровень доступности образования при сохранении его качества [6].

Электронное обучение может осуществляться в разнообразных формах, в педагогической практике вузов наиболее часто используются: вебинары, включающие в себя не только аудио- и видеосвязь, но и демонстрацию роликов, презентаций, документов, передачу файлов и многое другое; видеолекции, которые в отличие от вебинаров могут проводиться как в режиме реального времени, так и в записи; занятия в чате – обмен небольшими текстовыми сообщениями для обсуждения текущих вопросов, контроля посещаемости и активизации студентов; выполнение заданий на различных площадках сети Интернет, как на специализированных образовательных сайтах, так и ресурсах, созданных самим преподавателем [13].

Развитая и хорошо организованная электронная образовательная среда вуза дает студентам ряд преимуществ, среди которых можно особенно выделить: доступность для широкого круга обучаемых, наличие новейшего технического и программного обеспечения, делающего обучение более эффективным и интересным, экономия сопутствующих ресурсов (деньги, время и пр.), развитие навыков самостоятельной работы, индивидуальный подход к каждому студенту [7]. К сожалению, недоработки в организации электронного обучения во всем многообразии доступных ему средств, методов и технологий работы сводят эти преимущества на нет.

Изучению проблем внедрения дистанционных образовательных технологий в педагогическую практику новых регионов посвящено настоящее исследование.

Материалы и методы исследования. В исследовании были использованы следующие методы: метод экспертных оценок и анкетирование. Специально для исследования были составлены анкеты, направленные на выявление основных трудностей и дефицитов использования дистанционных образовательных технологий в процессе обучения. Большинство вопросов анкет имеют «зеркальный» характер, т.е. дают возможность сравнить мнения преподавателей и студентов по одним и тем же аспектам обучения. Опрос проводился анонимно с помощью Яндекс-форм.

Выборку составили 45 преподавателей и 60 студентов Херсонского государственного педагогического университета, работающих и обучающихся на разных факультетах гуманитарной направленности. Средний педагогический стаж преподавателей – 18 лет, средний возраст – 47 лет, 41% выборки – мужчины, 59% – женщины. 5% опрошенных имеют ученую степень доктора наук,

53% – степень кандидата наук, у 42% высшее профильное образование. В выборке студентов 18% мужчин и 82% женщин, 40% опрошенных в возрасте до 30 лет, 60% старше 30.

Первая проблема, которую выявило анкетирование, связана с недостаточной ИКТ-компетентностью преподавателей. На просьбу оценить свой уровень знания методов, приемов и средств, позволяющих эффективно использовать ДОТ в своей профессиональной деятельности, 53% опрошенных преподавателей ответили: знаю только самые простые и общедоступные методы и средства. Эта информация подтверждается ещё и тем, что 88% контактов со студентами осуществляются посредством мессенджера Telegram, использование которого не требует дополнительной подготовки, но в то же время делает процесс обучения достаточно однообразным в силу ограниченности своих возможностей. Основная функция Telegram может состоять в отправке сообщений курса и последующего сбора и проверки выполненного домашнего задания. Преподаватель может давать ссылки на литературу или ближайшие конференции по предмету. Несомненными достоинствами мессенджера относятся отсутствие платы и скорость обмена информацией. К недостаткам использования можно отнести необходимость отвечать на сообщения вне учебных занятий, что приводит к увеличению занятости преподавателя, а также возможность копирования работ студентами друг у друга при сдаче заданий в одном диалоге [3].

Большее половины преподавателей (56%) преподавателей признались, что нуждаются в помощи по организации дистанционного обучения. Распределение содержательных аспектов требуемой помощи, представлено на рисунке 1.

Таким образом, мы видим, что наиболее выраженный запрос связан с консультациями по работе с определенными ресурсами, среди которых преподаватели часто называли Сферум. Только 5% преподавателей используют эту платформу на постоянной основе, поскольку недостаточно с ней знакомы. 20% преподавателей и 15% студентов отмечают отсутствие понимания возможностей различных платформ и ресурсов для той или иной формы работы в удаленном режиме, как следствие 25% преподавателей и 20% студентов видят проблему в желании преподавателей вести занятия онлайн в той же форме что и при аудиторной работе. Каждый пятый преподаватель признался, что ждёт того момента, когда можно будет вернуться к классическим формам обучения без использования ДОТ.

Вторая проблема, выявленная в исследовании – это снижение учебной мотивации. Однообразие форм дистанционного обучения, однотипность и большое количество заданий для самостоятельной работы негативно влияет на учебную мотивацию студентов. 39% преподавателей отмечают снижение мотивации студентов при дистанционном обучении. Этот факт подтверждается и данными неза-

висимой экспертной оценки, выявившей достаточно низкую явку студентов на онлайн занятия (от 20% до 60%). Студенты также признают наличие трудностей с самоорганизацией и мотивацией (32%), 28% – с организацией и восприятием учебного материала. Это соотносится с данными других исследований, в которых доказано, что эффективность обучения при помощи дистанционных образовательных технологий зависит от общего уровня культуры саморегуляции студентов. Дефицит

культуры саморегуляции и самоактивации как внутренней побудительной активности личности, включающей самостоятельность и психологическую активацию; переживания, связанные с ощущением неудовлетворенности, бессмысленности и пустоты в учебной деятельности; недостаток осведомленности о ресурсах и возможностях электронных учебных курсов приводят к снижению учебной мотивации [12].

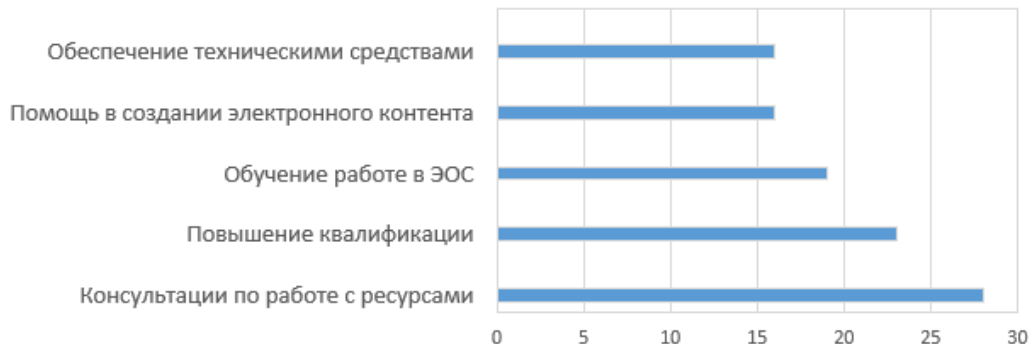


Рис. 1. Частота встречаемости запросов преподавателей на оказание помощи в организации дистанционного обучения (%)

Ещё один аспект, с которым связана мотивация к работе в цифровой среде как у преподавателей, так и у студентов – это методическая и организационная поддержка вуза. Её недостаток – третья проблема, выявленная в нашем исследовании.

В приказе Минобрнауки России от 23 августа 2017 г. № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» указано, что вуз должен создать условия для успешного функционирования электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС), посредством которой обучающиеся могут освоить образовательную программу полностью или частично независимо от своего места нахождения. А также обеспечить уровень подготовки работников (научно-педагогических, учебно-вспомогательных, административных), соответствующий применяемым техноло-

гиям [11]. Однако независимой экспертизой качества подготовки обучающихся выявила, что в ЭИОС ХГПУ отсутствуют рабочие программы дисциплин и практик, а анкетирование констатировало, что у 23% преподавателей и 17% студентов отсутствуют навыки работы в электронно-информационной образовательной среде ЭИОС, 15% обучающихся отмечают недостаточность своей ИКТ-компетентности.

По данным анкетирования только у 5% преподавателей имеются разработанные электронные учебные курсы по преподаваемым дисциплинам, а разработка ЭУК практически невозможна без поддержки вуза, поскольку преподавателю может понадобиться помощь узкоквалифицированных специалистов, например, программистов и дизайнеров.

Также респондентам был задан вопрос: какие ресурсы по организации дистанционного обучения были рекомендованы Вашей образовательной организацией. Ответы представлены на рисунке 2.

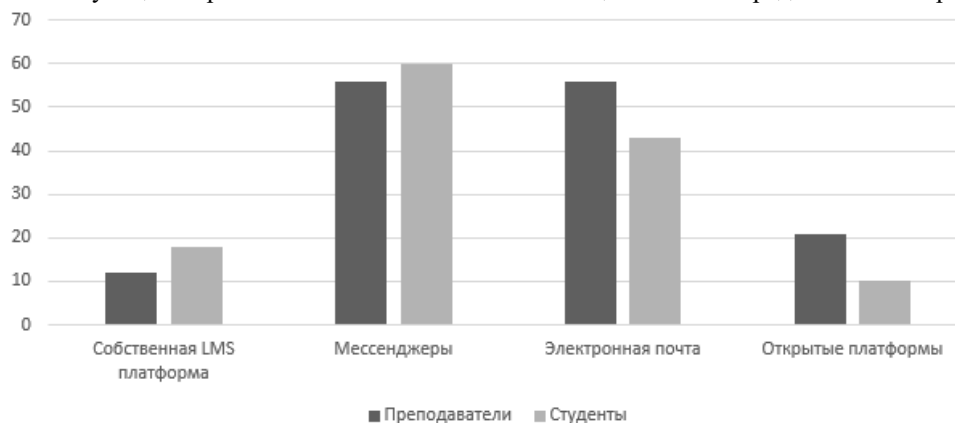


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос «Какие ресурсы по организации дистанционного обучения были рекомендованы Вашей образовательной организацией?» (%)

Из диаграммы видно, что пальма первенства принадлежит мессенджерам и электронной почте, т.е. наиболее простым инструментам, не требующих специальных умений, но значительно ограниченных по своему функционалу и формам проведения дистанционных занятий. Кроме того, использование этих инструментов значительно увеличивает дополнительную нагрузку на преподавателя, вынужденного оповещать и организовывать студентов, индивидуально проверять присылаемые задания, осуществлять индивидуальный контроль за успеваемостью.

Анкетирование также выявило, что помимо информационно-методической поддержки, преподаватели нуждаются и в технической помощи, как по созданию контента (создания условий для записи качественных видеолекций, размещения в сети электронных тестов и пр.), так и по обеспечению техническими средствами (оборудованное рабочее место, пакет программ, высокоскоростной доступ в интернет).

Последняя, четвертая проблема, которая была выделена – недостаточное использование интерактивных форм работы и живого общения при реализации дистанционного обучения. Эта проблема проявляется как при реализации образовательного процесса, так и при проведении процедур текущего и промежуточного контроля: преподаватели преимущественно транслируют и проверяют знаниевую составляющую компетенций студентов, в то

время как, умения и навыки отрабатываются и проверяются в основном косвенно. Вместе с тем, отработка практических навыков в непосредственном общении крайне необходима при освоении педагогических специальностей. Выпускники педагогического вуза – будущие учителя, психологи, логопеды. Освоить эти профессии практически невозможно без целого ряда практических умений и навыков, формирующих профессиональные компетенции при выполнении реальных практических и лабораторных работ, без опыта работы в коллективе, такой опыт формируется во время семинарских, практических и лабораторных занятий, а также в период прохождения практики, и даже во внеучебное время – при работе в научных кружках, студенческих клубах, педагогических отрядах [4].

В электронном обучении разработаны инструменты, позволяющие компенсировать этот дефицит, но, к сожалению, преподаватели используют их достаточно редко: виртуальные классные комнаты (5%), интерактивные доски и автономные группы (12%), иммерсивное обучение (эффект присутствия) и геймификация (16%). В результате студенты отмечают недостаточность живого общения и трудности самопрезентации «на камеру», а преподаватели – сложность организации интерактивных, дискуссионных, творческих форм работы.

Несмотря на обозначенные трудности, большинство преподавателей и студентов видят в электронном обучении перспективы для саморазвития (Рис. 3):

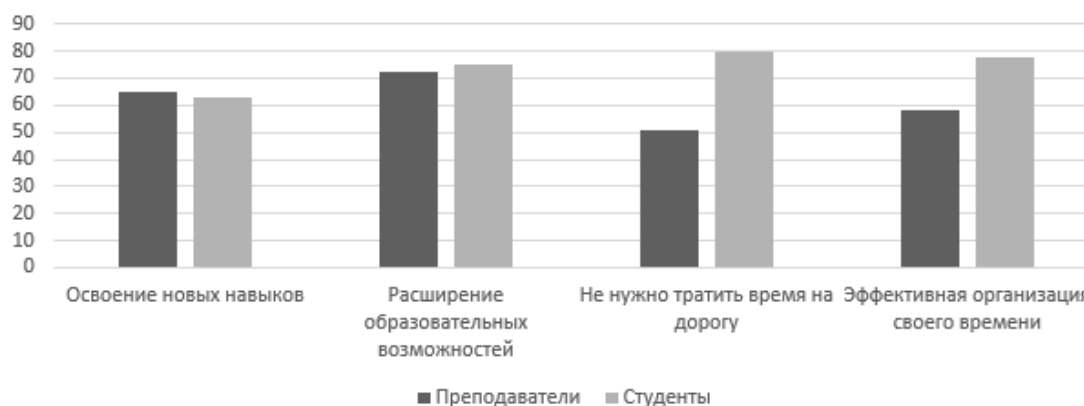


Рис. 3. Сравнение ответов преподавателей и студентов на вопрос «Что вам нравится в дистанционном обучении?» (%)

Из диаграммы видно, что студенты и преподаватели примерно одинаково оценивают те возможности для саморазвития, которые предоставляют дистанционные образовательные технологии, при этом снижение временных затрат представляет для студентов большую ценность, поскольку процесс обучения для них в значительной степени определяется пространственными, бытовыми, социальными факторами, многие из них совмещают учебу и работу.

Отдельное внимание было уделено изучению отношения студентов и преподавателей к дистанционному обучению. Несмотря на наличие трудностей, только 9% преподавателей и 7% студентов

считают, что его эффективность ниже, чем у классической формы работы. 70% студентов уверены, что учеба с использованием дистанционных образовательных технологий сделала их более работоспособными и креативными. Психологической настрой опрошенных можно считать оптимистичным, ни преподаватели, ни студенты не акцентировали своё внимание на стрессе или информационной перегруженности, наоборот, отмечали в дистанционном обучении положительные моменты, связанные с освоением новых технологий, возможностью осмыслить и понять вопросы, над которыми раньше не задумывались, взглянуть на процесс обучения с новой стороны.

Выводы. Подводя итоги, можно констатировать, что преподаватели и студенты на этапе интеграции в образовательное пространство России, сталкиваются с разнообразными трудностями при реализации дистанционных образовательных технологий. Главной из которых, на наш взгляд, является недостаточная ИКТ-компетентность педагогов, которые нуждаются в информационной, методической и технической поддержке. В этой связи важнейшей задачей становится создание каче-

ственной электронной информационно-образовательной среды, эффективная работа которой снимет ряд частных проблем, таких как организация и контроль студентов, чрезмерная загруженность преподавателей, и возможность преподавателям осваивать новые технологии, помогающие делать процесс обучения более разнообразным, внедрять в него элементы активного взаимодействия субъектов образования, повышая тем самым учебную мотивацию студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бочков, В.Е. Состояние, тенденции, проблемы и роль дистанционного обучения в трансграничном образовании / В.Е. Бочков, Г.А. Краснова, В.М. Филиппов. – Москва : Изд-во РУДН, 2008. – 405 с. – Текст : непосредственный.
2. Ганичева, И.А. Организация самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения / И.А. Ганичева. – Текст : непосредственный // Образование и право. – 2020. – № 12. – С. 238-245.
3. Гатулин, Р.Р. Использование мессенджера Telegram для реализации технологии электронного обучения в вузе / Р.Р. Гатулин, Д.А. Колупаева. – Текст : непосредственный // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. – № 1. – С. 31-33.
4. Григораш, О.В. Дистанционное обучение в системе высшего образования: преимущества, недостатки и перспективы / О.В. Григораш. – Текст : непосредственный // Научный журнал КубГАУ. – 2014. – № 101 (07). – С. 1-12.
5. Иванова, Л.В. Некоторые особенности внедрения инновационных методов обучения в вузе / Л.В. Иванова. – Текст : непосредственный // Современное образование: векторы развития. Роль социально-гуманитарного знания в подготовке педагога : материалы V междунар. конф. – Москва, 2020. – С. 69-76.
6. Коваль, Н.Н. Выявление профессиональных дефицитов педагогов Донецкой Народной Республики при реализации дистанционного обучения / Н.Н. Коваль. – Текст : непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2023. – Т. 12, № 3 (44). – С. 41-44.
7. Кремень, С.А. Рост востребованности дистанционных образовательных ресурсов среди взрослых / С.А. Кремень, К.П. Цицикашвили. – Текст : непосредственный // Информация и образование: границы коммуникаций INFO20 : сб. науч. тр. – Горно-Алтайск, 2020. – Т. 12. – С. 90-93.
8. Лебедева, М.Б. Образовательные технологии: терминология и содержание / М.Б. Лебедева. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. II: Психолого-педагогические науки, № 1. – С. 17-21.
9. Маркина, Ю.В. Концепт «информационное общество»: эволюция понятия и современное понимание / Ю.В. Маркина. – Текст : непосредственный // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского Филологические науки. – 2016. – Т. 2 (68), № 4. – С. 12-21.
10. Останина, С.А. Проблемы перехода на дистанционное обучение в условиях цифровизации образования: взгляд преподавателей и студентов / С.А. Останина, Е.В. Птицына, В.П. Анцева. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – С. 30-34.
11. Прыткова, Ю.С. Нормативные и методологические аспекты применения дистанционных образовательных технологий и электронного обучения при реализации программ непрерывного образования / Ю.С. Прыткова, М.А. Фомина. – Текст : непосредственный // Методология и технология непрерывного профессионального образования. – 2021. – № 2 (6). – С. 5-14.
12. Психологические барьеры принятия цифровой образовательной среды студентами российских университетов / М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова, М.Г. Сорокова [и др.]. – Текст : непосредственный // Образование и саморазвитие. – 2023. – Т. 18, № 4. – С. 141-156.
13. Ряписова, А.Г. Инновационные формы организации учебного процесса / А.Г. Ряписова. – Текст : непосредственный // Вестник педагогических инноваций. Новосибирский государственный педагогический университет. – 2017. – № 1. – С. 5-14.
14. Электронная информационно-образовательная среда современного вуза: понятие, структура, применение / И.А. Уджуху, Р.К. Мешвез, Ю.В. Манченко, Т.Э. Галонко. – Текст : непосредственный // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2020. – № 1/44. – С. 113-121.
15. Garris, C.P. Student evaluations of transitioned-online courses during the COVID-19 pandemic / C.P. Garris, B. Fleck. – Text : electronic // Scholarship of Teaching and Learning in Psychology. – 2020. – P. 119-139. – URL: <https://doi.org/10.1037/stl0000229>.
16. Janelli, M. E-Learning in Theory, Practice, and Research / M. Janelli. – Text : direct // Education Issues. – 2018. – № 4. – P. 81-98.
17. Min-Lin, H. Teacher readiness for online learning: scale development and teacher perception / H. Min-Lin. – Text : direct // Computers and Education. – 2016. – № 94. – P. 120-133.
18. Wu, F. Linking prediction with personality traits: a learning analytics approach / F. Wu, S. Lai. – Text : direct // Distance Education. – 2019. – № 40 (3). – P. 330-349.

REFERENCES

1. Bochkov, V.E., Krasnova, G.A. and Filippov, V.M. (2008), *The state, trends, problems and the role of distance learning in cross-border education*, Moscow: RUDN Publishing House, 405 p. (in Russian)
2. Ganicheva, I.A. (2020), "Organization of independent work of students in the context of distance learning", *Education and Law*, no. 12, pp. 238-245. (in Russian)
3. Gatulin, R.R. and Kolupaeva, D.A. (2017), "Using the Telegram messenger to implement e-learning technology in higher education", *St. Petersburg Educational Bulletin*, no. 1, pp. 31-33. (in Russian)
4. Grigorash, O.V. (2014), "Distance learning in the higher education system: advantages, disadvantages and prospects", *KubGAU Scientific Journal*, no. 101 (07), pp. 1-12. (in Russian)
5. Ivanova, L.V. (2020), "Some features of the introduction of innovative teaching methods in higher education", *Modern education: vectors of development. The Role of social and Humanitarian Knowledge in Teacher training: Proceedings of the V International Conference*, Moscow, pp. 69-76. (in Russian)
6. Koval, N.N. (2023), "Identification of professional deficits of teachers of the Donetsk People's Republic in the implementation of distance learning", *Baltic Humanitarian Journal*, vol. 12, no. 3 (44), pp. 41-44. (in Russian)
7. Kremen, S.A. and Tsitsikashvili, K.P. (2020), "The growing demand for distance learning resources among adults", *Information and Education: boundaries of communications INFO20: collection of scientific papers*, Gorno-Altaysk, vol. 12, pp. 90-93. (in Russian)
8. Lebedeva, M.B. (2011), "Educational technologies: terminology and content", *Yaroslavl Pedagogical Bulletin, vol. II: Psychological and Pedagogical Sciences*, no. 1, pp. 17-21. (in Russian)
9. Markina, Yu.V. (2016), "The concept of "information society": the evolution of the concept and modern understanding", *Scientific Notes of the V. I. Vernadsky Crimean Federal University of Philological Sciences*, vol. 2 (68), no. 4, pp. 12-21. (in Russian)
10. Ostanina, S.A., Ptitsyna, E.V. and Antseva, V.P. (2021), "Problems of transition to distance learning in the context of digitalization of education: the view of teachers and students", *Modern Problems of Science and Education*, no. 6, pp. 30-34. (in Russian)
11. Prytkova, Y.S. and Fomina, M.A. (2021), "Normative and methodological aspects of the use of distance learning technologies and e-learning in the implementation of continuing education programs", *Methodology and Technology of Continuing Professional Education*, no. 2 (6), pp. 5-14. (in Russian)
12. Odintsovo, M.A., Radchikova, N.P., Sorokova, M.G., Polyanskaya, E.N., Chernov, D.N., Vasyagina, N.N. and Khodyakova, N.V. (2023), "Psychological barriers to the adoption of the digital educational environment by students of Russian universities", *Education and Self-Development*, vol. 18, no. 4, pp. 141-156. (in Russian)
13. Ryapisova, A.G. (2017), "Innovative forms of educational process organization", *Bulletin of Pedagogical Innovations. Novosibirsk State Pedagogical University*, no. 1, pp. 5-14. (in Russian)
14. Garris, C.P. and Fleck, B. (2020), "Student evaluations of transitioned-online courses during the COVID-19 pandemic" [online], *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, pp. 119-139, available at: <https://doi.org/10.1037/std0000229>.
15. Janelli, M. (2018), "E-Learning in Theory, Practice, and Research", *Education Issues*, no. 4, pp. 81-98.
16. Min-Lin, H. (2016), "Teacher readiness for online learning: scale development and teacher perception", *Computers and Education*, no. 94, pp. 120-133.
17. Wu, F. and Lai, S. (2019), "Linking prediction with personality traits: a learning analytics approach", *Distance Education*, no. 40 (3), pp. 330-349.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.И. Шашкова, доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры менеджмента, сервиса и туризма, ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», e-mail: hgpurf@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-8414-1569.

Н.Н. Васягина, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии образования, ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», e-mail: vasyagina_n@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3899-3768.

К.В. Адушкина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», e-mail: korkva@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1489-5584.

Е.Н. Григорян, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», e-mail: elena_n_r@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6437-3939.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.I. Shashkova, Doctor of Economics, Associate Professor, Professor, Department of Management, Service and Tourism, Kherson State Pedagogical University, e-mail: hgpurf@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-8414-1569.

N.N. Vasyagina, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department Chair, Department of Psychology of Education, Ural Federal State Educational Institution State Pedagogical University", e-mail: vasyagina_n@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3899-3768.

K.V. Adushkina, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Educational Psychology, Ural State Pedagogical University, e-mail: korkva@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1489-5584.

E.N. Grigoryan, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor. Department of Psychology of Education, Ural State University Pedagogical University, e-mail: elena_n_r@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6437-3939.

Информация для авторов

Редакция журнала «Вестник Шадринского государственного педагогического университета» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

- Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).
- Методология и технология профессионального образования.

Материалы для публикации принимаются редакцией на адрес электронной почты vestnik@shspu.ru.

Все статьи, соответствующие тематике журнала, проходят обязательное рецензирование с целью их экспертной оценки. Все присылаемые материалы проверяются через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 70% статья направляется автору на доработку с соответствующим обоснованием. Окончательное решение о публикации принимает Редакционно-издательский совет ФГБОУ ВО «ШГПУ».

С требованиями к оформлению статьи представляемой к печати в журнале можно ознакомиться на сайте журнала <http://vestnikshspu.ru/journal>

Справки

По размещению материалов: e-mail: vestnik@shspu.ru

По оформлению материалов: e-mail: biblshgpi@mail.ru

Information for authors

Editorial board of “Journal of Shadrinsk state pedagogical university” accepts article for consideration which meet the requirements of the journal in the field of:

- Theory and methodology of teaching and upbringing.
- Methodology and technology of vocational education.

Manuscripts submit through the e-mail vestnik@shspu.ru.

The manuscripts corresponding to the fields of the journal must be peer reviewed. All the manuscripts are checked in the system for detecting text reuse “Antiplagiat”. The originality of the text mustn’t be below 70% in the other case the article is sent to the author for the correction. The decision for publishing is made by Editorial publishing council of Shadrinsk State Pedagogical University.

The requirements for the article template are on the journal’s web-site <http://vestnik.shspu.ru/journal>

Information

For the placement of materials: e-mail: vestnik@shspu.ru

For registration of materials: e-mail: biblshgpi@mail.ru

**ВЕСТНИК ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Выпуск 4 (64), 2024

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-76229 от 12.07.2019 г Федеральной службы по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Учредитель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Издатель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Подписано в печать 13.12.2024. Дата выхода в свет 27.12.2024. Формат 60×84 ¹/₈.
Бумага офисная. Гарнитура Times New Roman. Ризография.
Уч.-изд.л. 24,25. Усл.-печ.л. 23,20. Тираж 100 экз. Заказ № 4602

Отпечатано с готового оригинал–макета в центре цифровой печати
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

8(35253) 6-35-02

E-mail: vestnik@shspu.ru

JOURNAL OF SHADRINSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Issue 4 (64), 2024

Certificate of registration of PI No. ФС 77-76229 dated July 12, 2019 of the Federal Service for Supervision of Communication, Information Technology and Mass Media.

Founder – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

Publisher – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

Signed in the press on 13.12.2024. Date of publication 27.12.2024. Format 60 × 84 ¹/₈.
Paper office. Headset Times New Roman. Riesography.
Ed.-pub. Sheets 24,25. Con-prin sheets 23,20. Circulation 100 copies. Order No. 4602

Printed from the layout original in the digital printed center
Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, Karl Liebknecht Street, 3
8(35253) 6-35-02
E-mail: vestnik@shspu.ru

Уважаемые коллеги!

Вы можете приобрести учебные и научные издания нашего университета.
По вопросам приобретения обращаться по электронной почте kmb.shgpu@mail.ru



Автор: Ган Н.Ю., Пономарева Л.И.

Название: Педагогическое сопровождение процесса духовно-нравственного развития детей

Тип издания: монография

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

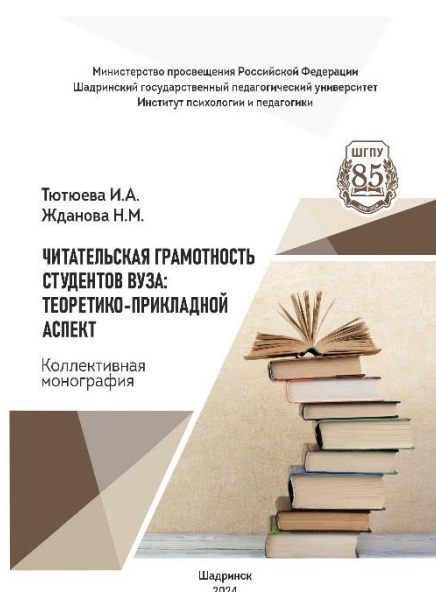
Год издания: 2024

Количество страниц: 140

ISBN 978-5-87818-745-9

В авторской монографии представлены теоретические аспекты проблемы педагогического сопровождения процесса духовно-нравственного развития детей дошкольного возраста. Рассмотрены вопросы становления духовно-нравственного воспитания как педагогической категории и ее современное состояние. Освещены методологические подходы к рассматриваемой проблеме. Содержательно освещены практико-ориентированные технологии духовно-нравственного развития детей дошкольного возраста.

Монография будет полезна студентам бакалавриата и магистратуры, обучающимся на педагогических направлениях подготовки в вузах, аспирантам, докторантам, педагогам ДОО, специалистам дополнительного образования и родителям, воспитывающим детей дошкольного возраста.



Авторы: Тютюева И.А., Жданова Н.М.

Название: Читательская грамотность студентов ВУЗА: теоретико-прикладной аспект

Тип издания: коллективная монография

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2024

Количество страниц: 133

ISBN 978-5-87818-746-6

Монография посвящена актуальной проблеме современности – читательской грамотности. Читательская грамотность представляет собой основу готовности к жизнедеятельности. В монографии представлены теоретические и технологические аспекты формирования читательской грамотности у студентов педагогических ВУЗов.

Данная монография адресована преподавателям и студентам системы СПО и ВО, а также учителям системы начального и общего образования.

Уважаемые коллеги!

Вы можете приобрести учебные и научные издания нашего университета.
По вопросам приобретения обращаться по электронной почте kmb.shgpu@mail.ru



Министерство просвещения Российской Федерации
Шадринский государственный педагогический университет

Зверева Т.В., Попова Е.И.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДЕКОРАТИВНЫХ ИЗДЕЛИЙ

Учебное пособие для студентов
художественно-педагогических направлений подготовки
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)
«Технология», «Изобразительное искусство»

Шадринск
2024

Авторы: Зверева Т.В., Попова Е.И.

Название: Проектирование декоративных изделий.

Тип издания: учеб. пособие

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2024

Количество страниц: 74

ISBN 978-5-87818-749-7

В учебном пособии представлена классификация декоративных изделий как объектов проектирования в различных техниках студентами художественно-педагогического направления подготовки. Рассмотрен вариант проектного задания, включающего в себя комплекс учебно-творческих задач, разработанный на основе обобщения содержания творческой деятельности в реальном процессе создания объектов декоративно-прикладного искусства.

Пособие предназначается студентам направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) «Технология», «Изобразительное искусство».



Министерство просвещения РФ
Шадринский государственный педагогический университет
Гуманитарный институт
Кафедра теории и практики германских языков

Е.А. Макарова, Е.А. Сорокина

ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НЕМЕЦКОГО)

ЧАСТЬ 1

Учебное пособие
для студентов 3 курса гуманитарного института

Шадринск
2024

Авторы: Макарова Е.А., Сорокина Е.А.

Название: Практический курс второго иностранного языка (немецкого). В 2 ч. Ч. 1

Тип издания: учеб. пособие

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2024

Количество страниц: 68

ISBN 978-5-87818-729-9

Пособие предназначено для студентов 3 курса, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (профиль «Иностранный язык», профиль «Иностранный язык») и включает в себя практико-ориентированные задания по дисциплине «Практика устной и письменной речи второго иностранного языка»: условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения на развитие навыков устной и письменной речи на немецком языке по темам «Дом/квартира», «Покупки», «Еда»..

ISSN 2542-0291



9 772542 029009 >



**ШАДРИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**Твой выбор
#ШГПУ!**

**8(35253) 6-45-19
www:shspu.ru**

- ~ Гуманитарный институт
- ~ Институт психологии
и педагогики
- ~ Институт информационных технологий
точных и естественных наук
- ~ Факультет физической культуры