ISSN 2220-3036

12+

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD

3 (51) 2023

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КУЗБАССКИЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD

3 (51) 2023

Научно-образовательный журнал

Кемерово

Учредитель
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
«Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»

Журнал зарегистрирован 06 октября 2015 года в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-63279

Главный редактор
Л. С. Зникина

Редакционный совет:
В. И. Блинов, С. К. Бондырева, Д. Н. Девятловский, Г. И. Ибрагимов, Е. А. Комарницкая,
Н. В. Костюк, А. Кусаинов, А. С. Молчанов, О. П. Нестеренко, С. А. Пфетцер, Л. В. Резинкина,
Ф. Р. Рузикулов, И. П. Смирнов, И. Р. Сташкевич, И. Б. Стрелкова, Самбалхундэв Хаш-Эрдэнэ

Редакционная коллегия:
Л. С. Зникина, А. А. Баканов, Н. В. Волынкина, М. И. Губанова, С. А. Дочкин,
Д. Г. Кочергин, Г. И. Лушникова, Р. М. Шерайзина, Н. П. Шубина

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий,
рекомендованных ВАК Минобрнауки России для опубликования основных научных результатов диссертаций

Издание включено в систему Российского индекса научного цитирования

Журнал включен в международную базу данных периодических изданий Ulrich's Periodicals Directory
и в научную электронную библиотеку открытого доступа (Open Access) «КиберЛенинка»,
входящую в топ-50 мировых электронных хранилищ научных публикаций

Электронная версия журнала размещена на сайте **www.prof-obr42.ru**

Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов публикаций.
Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

© Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
«Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Современные тенденции развития профессионального образования

Смирнов И. П., Кратки О.
Инновации в профессиональном образовании: контекстуальное определение и критериальная оценка 5

Арпентьева М. Р., Кривотулова Е. В., Меньшиков П. В., Степанова О. П.
Нейродидактический подход в инклюзивно-ориентированной практике профессионального образования 12

Волегжанина И. С., Голуб Т. В.
Сущность и структура естественно-научного мышления школьников из числа коренных малочисленных народов Севера 21

Осмоловская Н. А., Кротова И. В., Федченко Е. А., Леонтьев В. М.
О возможности совершенствования высшего товароведного образования 27

Бокова М. М., Волынкина Н. В.
Формирование критического мышления курсантов военного вуза: теоретико-методологический аспект 36

Игнатьева Т. С., Антонова Н. А.
Использование непроизвольной памяти как один из способов оптимизации усвоения иноязычной лексики в процессе чтения в неязыковом вузе 43

Степанова О. П., Худякова Т. Л., Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р.
Особенности профессиональной подготовки психологов 48

Цифровая трансформация образования

Челомбитко С. В.
Применение технологий виртуальной реальности в образовательном учреждении: опыт разработки VR-проекта 55

Челнокова Т. А., Рабазанова А. А.
Развитие цифровых компетенций у студентов-логистов как условие успешности их профессиональной деятельности 62

Профессиональное становление, воспитание и развитие личности

Журавлева О. В., Меркурьев В. В.
О некоторых ресурсах подготовки молодежи к социально-профессиональной самореализации в условиях вуза 68

Инновационные практики образовательных организаций

Волынкина Н. В.
Методологический аспект развития интеллектуально-творческого потенциала личности в современном иноязычном образовании 75

Ведута О. В., Заватский М. Д.
Элективные курсы как средство формирования индивидуальной образовательной траектории 83

Романченко М. К., Филиппов Б. В.
Проектная деятельность как способ формирования профессиональных компетенций при выполнении дипломного проекта 89

Антонова Н. А.
Профессиональная подготовка будущих учителей средствами технопарка 94

Мищенко О. В.
Лабораторный практикум как способ формирования у обучающихся профессиональных компетенций в сфере экологической безопасности 100

Быстрай Е. Б., Белова Л. А., Зникина Л. С.
Использование коллаборационных проектов с включением технологии «драматизации» при обучении иностранному языку 106

Деева Н. В.
К вопросу повышения мотивации обучающихся к чтению и изучению литературы 112

Михайлова Е. Н., Бернатоните А. К.
Кинопедагогика как ресурс эмоционального развития будущих педагогов 118

Стройкина Л. В., Елькина О. Ю.
Вопросы подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности 124

Сравнительная педагогика

Игумнова О. В.
Общие и отличительные черты специального первоначального обучения сотрудников пенитенциарных систем (на примере России, Великобритании и Ирландии) 131

Белова Е. Н., Диалло М.
Непрерывное профессиональное образование педагогов дошкольных учреждений в Мали 139

Баенхауэр Р., Спиридонова Н. Б.
Коннективистский подход и развитие культурного интеллекта в процессе обучения российских и австрийских студентов 148

Состав редакционного совета 155
Состав редакционной коллегии 158
К сведению авторов 159

CONTENTS

Contemporary tendencies in professional education development

Smirnov I., Krátký O.
Innovations in vocational education: contextual definition and criteria evaluation....5

Arpentieva M., Krivotulova E., Menshikov P., Stepanova O.
Neurodidactic approach in inclusive-oriented practice of vocational education....12

Volegzhanina I., Golub T.
The essence and structure of natural science thinking of students from among indigenous peoples of The North....21

Osmolovskaya N., Krotova I., Fedchenko E., Leontev V.
About the possible perspective for improvement higher commodity education....27

Bokova M., Volynkina N.
Military university cadets' critical thinking development: theoretical and methodological aspect....36

Ignateva T., Antonova N.
Using involutant memory as one of the ways to optimize foreign language vocabulary learning in the reading process in a non-linguistic university....43

Stepanova O., Khudyakova T., Menshikov P., Arpentieva M.
Features of professional psychologists' training....48

Digital transformation of education

Chelombitko S.
Application of virtual reality technologies in an educational institution: experience in developing a VR-project....55

Chelnokova T., Rabazanova A.
Development of logistics students' digital competencies as a condition for the successful professional activities....62

Professional growth, education and development of an individual

Zhuravleva O., Merkuryev V.
About some resources for preparing young people for social and professional self-realization in the university conditions....68

Innovative teaching practices in educational institutions

Volynkina N.
Methodological aspect of personality intellectual and creative potential development in contemporary foreign language education....75

Veduta O., Zavatsky M.
Elective courses as a mean of creating an individual educational trajectory....83

Romanchenko M., Filippov B.
Project activity as a way of forming professional competencies in the implementation of a diploma project....89

Antonova N.
Professional training of future teachers by means of the technopark....94

Mishchenko O.
Laboratory workshop as a way of forming students' professional competencies in the field of environmental safety....100

Bystray E., Belova L., Znikina L.
Using collaboration projects including the dramatization method in teaching the foreign language....106

Deeva N.
To the question of increasing the motivation of students to read and study literature....112

Mikhailova E., Bernatonite A.
Film pedagogy as a resource for the emotional development of future teachers....118

Stroykina L., Yelkina O.
Preparing future teachers to solve organizational and managerial tasks of professional activity....124

Comparative pedagogy

Igumnova O.
Universal and distinctive features of penitentiary officers' foundation training (using Russia, Great Britain and Ireland as an example)....131

Belova E., Diallo M.
Continuing vocational education for preschool teachers in Mali....139

Beinhauer R., Spiridonova N.
Connectivist approach and cultural intelligence development in educational process in the russian and austrian student groups....148

Members of the Editorial Council....155
Members of the Editorial Board....158
For attention of authors....159

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CONTEMPORARY TENDENCIES IN PROFESSIONAL EDUCATION DEVELOPMENT

УДК/UDC 377.1
EDN IOPJTU

Смирнов Игорь Павлович
доктор философских наук, профессор,
член-корреспондент РАО, г. Москва

Кратки Ондрей
доктор философии, консультант-эксперт,
г. Раковники, Чехия

Smirnov Igor P.
Doctor of Philosophy, Professor,
Corresponding Member of RAE, Moscow

Krátký Ondřej
Doctor of Philosophy, Consultant-expert,
Rakovniki, Czech Republic

ИННОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: КОНТЕКСТУАЛЬНОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ И КРИТЕРИАЛЬНАЯ ОЦЕНКА

INNOVATIONS IN VOCATIONAL EDUCATION: CONTEXTUAL DEFINITION AND CRITERIA EVALUATION

Аннотация. В статье обоснована актуальность и необходимость создания правовых и научных основ независимой экспертизы, а также методики контекстуального определения и критериальной оценки инноваций в профессиональном образовании. Соавторы, представляющие научные школы России и Чехии, методом сравнительного анализа российского и мирового опыта исследовали педагогические и философские аспекты инновационных процессов в профессиональном образовании ряда стран. Исследование выявило необоснованное применение понятия «инновация» для оценки ряда реформ в профессиональном образовании, отсутствие предварительной научной экспертизы их целесообразности и стратегического потенциала, преобладание модели инновационного администрирования. Доказано, что первичная экспертиза проводимых в профессиональном образовании реформ остается общей проблемой многих стран.

Ключевые слова: инновации, критериальная оценка, контекстуальное определение, инновационное администрирование, обратная инновация.

Abstract. The article substantiates the relevance and necessity of creating legal and scientific foundations for independent expertise, as well as methods for contextual definition and criteria-based assessment of innovations in vocational education. The co-authors, representing the scientific schools of Russia and the Czech Republic, studied the pedagogical and philosophical aspects of innovative processes in professional education in a number of countries using the

method of comparative analysis of Russian and world experience. The study revealed the unreasonable use of the concept of "innovation" to assess a number of reforms in vocational education, the lack of preliminary scientific examination of their feasibility and strategic potential, and the prevalence of the innovation administration model. It has been proved that the primary expertise of reforms carried out in vocational education remains a common problem in many countries.

Keywords: innovation, criteria-based assessment, contextual definition, innovation administration, reverse innovation.

Введение

Избыточное употребление понятия «инновация» сместило его понимание от не имеющего аналогов события до повседневных изменений в образовании. Подобное легко обнаруживается не только в российской и чешской, но и мировой практике, где данное понятие нередко применяется в качестве формального сопровождения нормативных актов. Даже характерное для эволюционного развития административное упразднение или реконструкция образовательных структур часто возводятся в статус инновации.

В «Энциклопедии профессионального образования», изданной в 1998 году под редакцией академика РАО С. Батышева, инновация определяется как «существенный элемент развития образования. Выражается в тенденциях накопления и видоизменения разнообразных инициатив и нововведений в образовательном пространстве, которые в совокупности приводят к более или менее глобальным изменениям в сфере образования и трансформации его содержания и качества» [1]. Данное определение слишком общее и позволяет подвести под понятие «инновация» любую реформацию. Категории «существенное», «более или менее» не подлежат измерению, а изменения «содержания и качества» могут трактоваться как в сторону улучшения, так и их снижения.

Академик РАО В. Загвязинский предлагал более детальное описание жизненного цикла инновации и включал в него: старт, возникновение, рост, зрелость, внедрение, кризис и финиш, вызванный заменой более эффективной системой [2]. Несмотря на полезную для контекстуального определения инновации детализацию, данная модель также не полная. В ней, как и в модели Батышева, в структуру инновации не включена критериальная оценка, предваряющая внедрение. Нет ее и в более поздних трудах, связанных с характеристиками педагогических инноваций. Член-корреспондент РАО А. Хуторской предлагает трехэтапную (зарождение, освоение, рутинизация) модель инновационного цикла [3]. Академик РАО В. Лазарев и О. Хомерики развертывают ее до четырех характеристик первого и одиннадцати характеристик второго уровня инновации, но и в них отсутствует такой структурный элемент, как первичная экспертиза инновации [4]. Методология контекстуального определения и критериальной оценки инноваций в образовании не может ограничиваться сравнительным анализом научных подходов, требует обращения к нормативной и законодательной практике. Тем более, что растет число инноваций, внедряемых прямыми административными указаниями, не учитывается повышенный риск их внедрения. Федеральный закон РФ «О науке и государственной научно-технической политике» *(ст. 2 Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 309-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О науке и государственной научно-технической политике»)* признает, что инновационный проект характеризуется высоким допустимым уровнем риска, возможностью недостижения запланированного результата.

В отличие от естественно-технических измерений, где для ограничения инновационных рисков создана методика патентоведения — проверки «патентной чистоты» нового интеллектуального продукта, в образовательной практике подобное отсутствует. Методика и правовая база контекстуального определения и критериальной оценки инноваций в образовании остается неразработанной, что может приводить к ошибочным оценкам реформаторских действий и их неправомерному возведению в статус инноваций. Можно привести пример: в законе Республики Беларусь «О государственной инновационной политике и инновационной деятельности» инновация трактуется как «введенная в гражданский оборот или используемая для собственных нужд новая или усовершенствованная продукция, новая или усовершенствованная технология, новая услуга, новое организационно-техническое решение» *(Национальный интернет-портал Республики Беларусь).* Ключевыми здесь являются понятия «новая» и «усовершенствованная», что не исчерпывает критериальную оценку инновации. «Новое» не всегда является прогрессивным, достойным применения. Более того, в том же законе дана довольно сомнительная формула: «инновационная деятельность — деятельность по преобразованию новшества в инновацию». Контекстуальное определение «инновации» как более высокой формы «новшества» не оправдано и вводит в заблуждение относительно общего для них ключевого критерия — новизны.

В трудах ученых и нормативных актах Чехии не всегда явно, но обнаруживаются элементы комплексного подхода, когда не прошедшая научную экс-

пертизу и общественное обсуждение инновация лишается права на массовое внедрение. Общие тенденции и примеры этого изложены в работах В. Спликовой «Основные направления трансформации начального образования в Чехии после 1989 года» и других авторов [5]. Но подобный подход также еще не стал нормой. Согласно оценкам Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ, по уровню инновационной активности среди европейских стран на начало 2017 года Чехия занимала 15-е место, Россия – 28-е. При этом интенсивность инновационных процессов в России практически не меняется, в разработке и внедрении технологических инноваций участвуют менее 10 % предприятий. Чехия в последние годы несколько продвинулась вперед, заняв 11-е место *(Позиции России среди европейских стран в сфере инноваций. URL: https://issek.hse.ru/news/221928419.html; Инновации в Чехии. URL: https://czholding.ru/cat_news/innovatsii-v-chehii/).* Экстраполяция данных оценок на тесно связанное с экономикой профессиональное образование позволяет обосновать актуальность научного исследования инновационных процессов в сфере подготовки квалифицированных кадров.

Результаты

Результаты исследования структурируем следующим образом.

1. Болонский процесс как «обратная инновация»

В 1999 году 29 стран Европы, включая Чешскую Республику, подписали Болонскую декларацию, направленную на обеспечение сопоставимости стандартов и качества квалификаций высшего образования. За прошедшие годы Болонская система стала устойчивой и эффективной формой развития профессионального образования многих европейских стран. Зачет кредитных норм, академическая мобильность, взаимное признание дипломов, свободный обмен студентами и преподавателями воспринимаются как новые ценности профессионального образования, повышают качество подготовки кадров. В 2003 году к Болонской декларации присоединилась Россия, всего в ней участвует сегодня около 50 стран, в основном западной ориентации.

Ряд восточных стран склонны рассматривать Болонский процесс как путь к излишней дифференциации и даже хаосу, не видят в нем возможности для более гибкого подхода к профессиональному образованию. Чаще всего вызывает беспокойство право бакалавра поступить на другой профиль обучения магистратуры. В Чехии, напротив, смена профиля обучения при поступлении в магистратуру рассматривается как дополнительная возможность профессионального выбора и полезная для выпускника научная интеграция знаний. Примеров успешной карьеры выпускников высшей школы, получивших «перекрестное» профессиональное образование в Чехии множество (доктор лингвистики стал директором атомной станции, биохимик — министром финансов), немало их и в других странах.

Ныне Россия вышла из Болонского процесса, что вызвало неоднозначную реакцию образовательного сообщества. Президент РАО Ольга Васильева считает, что Болонская декларация — это политическое соглашение. Трудно сказать, какое событие было более политизировано: вход или выход? Из заявления экс-министра образования РФ, академика РАО Владимира Филиппова, в свое время подписавшего от имени России Болонскую декларацию, скорее следует, что политизированным является не вход, а выход из нее. По его мнению, «отказ российских вузов от такого формата может оттолкнуть студентов из стран СНГ, Китая и Индии» *(«Болонская система ушла на летние каникулы и больше с них уже не вернется». Коммерсант. 27.06.2022. URL: https://www.kommersant.ru/doc/5434706).* Добавим, оттолкнет это и другие страны, где сегодня реализуется двухуровневая система.

По итогам дискуссий в России принято решение интегрировать Болонскую и национальную систему высшего образования, что не подходит под контекстуальное определение понятия «инновация». В мировой практике подобное получило название «обратная инновация» *(англ. — reverse innovation)* и стало шаблонным приемом для развивающихся стран (Китай, Индия и др.). Ее суть состоит в исследовании произведенной за рубежом новой технологии с целью воспроизвести ее с некоторыми изменениями для продажи в развитых странах. Исследователи природы обратных инноваций утверждают, что они будут все более распространенным явлением в межгосударственном сотрудничестве, подверженном ускоренной глобализации [6].

Болонский процесс еще проходит этап становления, но лучшие его характеристики уже примеряет на себя общее образование. В Чехии растет сеть инновационных ScioSchools (научных школ), где мотивация к обучению, умение принимать нестандартные решения ценятся больше, чем накопление неизбежно устаревающих знаний. Такой подход увязан с новыми требованиями высшей школы, для поступления на некоторые специальности (экономику, психологию, социологию) выпускники школ теперь не сдают экзамены по предметам, а проходят тест OSP на общие предпосылки к обучению. Преимущество введения теста OSP заключается

в том, что он позволяет составить полноценную альтернативу в виде объективной оценки знаний участников, которые проявляются в гораздо большей сложности и компактности, чем в предметных тестах.

Здесь подходы ученых России и Чехии сближаются. По мнению академика РАО Виктора Болотова, в перспективе Единый государственный экзамен также ждет раздвоение и появление «другого направления — проверки универсальных компетенций: умения коммуницировать, работать в команде и т. д.» *(Цит. по: ЕГЭ встал на уровень. Российская газета. 30.05.2023).* Цель подобной инновации состоит в создании среды, где обучающиеся становятся организаторами образовательного процесса, участвуют в нем от права выбора занятий в рамках зачета кредитных норм до управления частью бюджета. Инновационная практика соуправления уже введена в Московском политехническом университете, студенты участвуют в оценке качества образования, контроле за финансовыми решениями. Для этого подписано Соглашение между ректором, профкомом и студактивом.

2. Проект «Профессионалитет» и его инновационный статус

Анализ новейшей истории реформ в профессиональном образовании позволяет осуществить критериальную оценку ряда изменений, неправомерно воспринимаемых как педагогические инновации. К таковым нередко относят не отвечающие критериям инновации упразднение или реконструкцию образовательных структур.

Принятый в конце 2012 года закон «Об образовании в РФ» упразднил уровень начального профессионального образования (НПО), что было поспешно оценено как инновационное событие. В текст закона (ст. 108) внесли юридически неправомерное положение о приравнивании «начального профессиональное образование к среднему профессиональному образованию по программам подготовки квалифицированных рабочих (служащих)». Приравнивание разных уровней профессионального образования принципиально невозможно, ибо каждому из них соответствует своя, востребованная экономикой задача и соответствующее ей различное контекстуальное наполнение их образовательных стандартов и учебных программ. О поспешности и губительности подобной «инновации» тогда прямо заявляли многие исследователи [7]. Теперь это признают и ТОП-менеджеры образования, сожаление поспешной ликвидацией профтехучилищ выразил министр образования РФ Сергей Кравцов, заметив: «в НПО было много хорошего» [8].

Экономику обмануть невозможно. Принявшие на себя уровень НПО колледжи сразу начали сокращать подготовку квалифицированных рабочих. Основная причина — более высокая стоимость подготовки рабочих кадров, вызванная необходимостью их практического обучения на современном оборудовании и его постоянного обновления. Еще одна причина — использование системы СПО как удобной возможности избежать Единого государственного экзамена при поступлении в вуз, что уменьшает число желающих овладевать рабочими профессиями.

Подготовка квалифицированных рабочих в России начала катастрофически снижаться: 2015 — 368 тысяч; 2022 — 158 тысяч *(Российский статистический ежегодник 2022. Раздел 7.20. URL: https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/12994),* только каждый пятый студент колледжа в России получает рабочую квалификацию. К тому же, по оценке лаборатории исследований рынка труда ВШЭ трудоустраиваются лишь 40 % выпускников СПО независимо от уровня квалификации. Страна вернулась к рекордному с 1998 года дефициту «синих воротничков», при этом из 1,6 млн вакансий каждая третья связана с профессиями ранее готовившимися в системе НПО: сварщики, автомеханики, трактористы, электромонтеры, машинисты тепловоза и другие *(Единая цифровая платформа «Работа в России». Популярные вакансии. URL: https://trudvsem.ru/).* Дефицит усиливается вступлением России в очередную демографическую яму.

Понимая сложность ситуации, Правительство РФ утвердило федеральный проект «Профессионалитет», по сути, восстанавливающий упраздненную систему НПО *(Постановление Правительства РФ от 16 марта 2022 г. N 387. URL: https://base.garant.ru/403719658/).* Он оценен как «новая образовательная технология», т.е. инновация, с чем трудно согласиться. В основе проекта лежит создание учебно-производственных кластеров, идея не новая. Это уже вторая попытка установить прямую связь между потребностью предприятий в рабочих кадрах и их подготовкой в системе профессионального образования. Первой попыткой был принятый в 2006 году закон «Об автономных учреждениях» (№ 174-ФЗ), поощряющий инвестиции бизнеса в систему НПО. Тогда впервые в российском научном словаре появилось понятие «учебно-производственный кластер», хотя и оно не было новым. Основоположник кластерного подхода профессор Гарвардской школы бизнеса Майкл Портер еще в 1993 году дал определение: «кластер — это группа географически соседствующих взаимосвязанных компаний (поставщики, производители, посредники) и связанных с ними организаций

(образовательные заведения, органы госуправления, инфраструктурные компании), действующих в определенной сфере» [9].

Лидером интеграции экономики и образования в России выступила республика Татарстан, где решением правительства было создано 14 кластеров по различным отраслям. Научное обеспечение эксперимента вел НИИ среднего профессионального образования РАО (г. Казань) во главе с академиком РАО Гузель Мухаметзяновой. Не повторяя известного, заметим, административный характер кластера оказался не в состоянии запустить механизм государственно-частного партнерства и создать интеграционную модель, обладающую синергетическим потенциалом саморазвития. Инициаторы эксперимента признали неудачу и назвали ее главную причину: «отсутствие экономических стимулов для инвестиций работодателей и бизнес-сообщества в учреждения профобразования» [10]. Президент Российского союза промышленников и предпринимателей Александр Шохин позднее также назвал ее «фундаментальным вопросом» интеграции бизнеса и образования.

Без достаточного анализа прошлого опыта и начального этапа эксперимента, в мае 2023 года постановлением Правительства РФ масштабы проекта «Профессионалитет» были расширены. К выделенным ранее из государственного бюджета 32 миллиардам рублей на модернизацию колледжей добавлены еще 7 миллиардов *(Постановление Правительства РФ от 4 мая 2023 года № 698 http://government.ru/news/48474/)*. Миссия бизнес-сообщества и ожидаемые от него встречные инвестиции в постановлении не обозначены. Но реальный объем внебюджетных инвестиций можно представить из практики создания отдельных кластеров.

В Липецкой области в рамках проекта «Профессионалитет» создан машиностроительный кластер, в который объединились Липецкий цементный завод и пять готовящих для него кадры учреждений СПО. К стартовому бонусу государственного бюджета в размере 100 миллионов рублей добавилось лишь 10 миллионов от завода-работодателя. Регион, являющийся учредителем колледжей, и вовсе выделил символические 5 миллионов рублей *(Масликова Т. Металлурги начинают и выигрывают. Учительская газета, № 20 от 16 мая 2023. https://ug.ru/metallurgi-nachinayut-i-vyigryvayut/)*. Доля бизнеса, таким образом, оказалась менее 10 процентов общих инвестиций, и это еще не худший показатель по стране.

Отсутствие мотивации бизнес-структур подтверждает и создание в последнее время кластеров, работающих исключительно на бюджетном финансировании. Такой «медицинский кластер «Профимед» появился в Адыгее, ему выделено более 60 млн рублей. Вся сумма — из государственного бюджета без участия заказчиков кадров, что не позволяет контекстуально определить его как кластер.

Предусмотренный проектом «Профессионалитет» объем государственных инвестиций не достаточен для укрепления учебно-производственной базы до уровня технологических требований современного производства. «Практически базы нет. Надо вложить не по 100 миллионов рублей, а в 3–4 раза больше» — признает Сергей Кравцов [8]. Развивая мысль министра, можно утверждать, что оснащение колледжей всегда будет отставать от технологической базы предприятий, работающих в условиях рыночной конкуренции, требующей постоянного обновления производственных фондов. А значит, надо искать мотивы более активного участия работодателя в завершающем цикле профессионального обучения.

Перекладывание затрат по созданию учебно-производственных кластеров на государственный бюджет не имеет перспективы, но такой тренд существует. Генеральный директор Национального агентства развития квалификаций Артем Шадрин предлагает внести три изменения в Налоговый кодекс РФ: освободить от налога на добавленную стоимость услуги, связанные с независимой оценкой квалификаций; расходы родителей на прохождение независимой оценки квалификации их детей; отнести на себестоимость затраты предприятий по разработке профессиональных стандартов. Некоторые элементы подобной модели используются в США, Японии, Южной Кореи, Сингапуре, Швеции и других странах, где госбюджет способен выдержать такую нагрузку. Подобные предложения в России звучат давно, но не находят поддержки бюджетораспорядителей [11].

В Свердловской области пошли в противоположном направлении и в июле 2023 года передали 15 колледжей отраслевым министерствам, в течении 4 лет планируют передать остальные. Столь радикальное решение проблемы может иметь известные из советского опыта побочные эффекты, резко сократить подготовку рабочих кадров для села, сферы обслуживания и малого предпринимательства. Оно требует независимого мониторинга и критериальной оценки.

Инновационный подход следует искать в переносе практического обучения на площадку будущего работодателя, для чего он должен быть мотивирован. Во многих европейских странах, включая Чехию, подготовка рабочих ведется в формате так называемой дуальной

системы, прямо ориентированной на интересы конкретного работодателя. Студенты заключают договор с предприятием о практическом обучении и получают заработную плату, составляющую примерно одну треть от оплаты труда квалифицированного работника. В Германии затраты предприятий составляют почти 20 % общих расходов на подготовку кадров [12]. Работа учеников приносит доход обучающемуся и одновременно мотивирует предпринимателя возможностью готовить кадры строго под свои потребности.

В Чехии мотивационное вознаграждение студентов определяется и регулируется § 122 «Закона об образовании», где пункт 1-й гласит: «Студенты средней школы и учащиеся высших профессиональных учебных заведений получают вознаграждение за производственную деятельность из средств, полученных от этой производственной деятельности». Размер вознаграждения определяется в зависимости от объема и качества продуктивной деятельности, приносящей доход. Минимальный размер месячной оплаты труда при установленной продолжительности рабочего времени 40 часов в неделю составляет 30 % минимального размера оплаты труда.

Обобщая анализ контекстуального определения проекта «Профессионалитет» и критериальной оценки его инновационного потенциала, заметим отсутствие в нем долгосрочных стимулов для предпринимателей к углублению сотрудничества с профессиональным образованием, что придает ему форму одноразовой инвестиции и обнажает риски его реализации. Можно предположить, что жизнеспособность проекта будет ограничена довольно коротким сроком расходования бюджетных вливаний.

3. Природа инновационного администрирования

Внедрению любой инновации должна предшествовать независимая и глубокая научная экспертиза. Об этой элементарной истине приходится напоминать потому, что ее нередко забывают и на практике нередко происходит наоборот.

Вот пример. В августе 2019 года в Единой государственной информационной системе учета научно-исследовательских, опытно-конструкторских и технологических работ была зарегистрирована Примерная программа воспитания школьников *(номер государственной регистрации АААА-Г19-619070900024-2 от 15.08.2019).* Только спустя год, 2 июня 2020 года ее рассмотрели и «утвердили» на заседании Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, хотя после государственной регистрации никто не имеет права даже переставить в ней запятые. Еще через один год, в сентябре 2021 года Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО одобрило результаты работы по созданию Программы и ее «широкой апробации в школах России». Тут же, с запозданием на два года, при Академии был создан Научный совет по проблемам воспитания подрастающего поколения. Программа уже внедрена в образовательную практику, а наука лишь приступает к осмыслению эффективности заложенной в нее концепции воспитания. Таков сегодня алгоритм управления образованием, который можно назвать инновационным администрированием.

Любые страны озабочены проблемами социализации молодого поколения и имеют собственные концепции воспитания, связанные с идеологическими особенностями страны, закрепленными в законодательстве. Российская Конституция признает общественной нормой «идеологическое многообразие» (ст. 13). В Хартии основных прав и свобод, являющейся частью Конституции Чехии, также есть подобная норма, она выражена формулой «Государство основано на демократических ценностях и не может быть связано ни исключительной идеологией, ни вероисповеданием» (ст. 2.1). В России сегодня около 30 политических партий, в Чехии — более 90. Поскольку взрослые граждане имеют возможность широкого идеологического выбора, логично предположить, что его не могут быть лишены и обладающие равным гражданским правом учащиеся (студенты), которые наследуют заложенные старшими духовные традиции и продолжают их.

В обеих странах базовые нормы одинаковые, но их практическая реализация имеет отличия. Педагогическая наука Чехии исходит из невозможности единой «реформы нравов», а потому и нецелесообразности принятия единой программы воспитания, создания в школах единой (единственной) детской организации. Заложенный в Конституции республики отказ от исключительной идеологии обязывает обеспечить свободную конкуренцию идей, в которой нуждается общество и его молодое поколение, всегда состоящее из людей различных убеждений и взглядов.

В учебных заведениях Чехии нет персонала, в обязанности которого входят задачи воспитания, как это сделано в России. «Забота о детях и их воспитание являются правом родителей» — записано в Хартии основных прав и свобод (ст. 32.4). Подобное конституционное положение исключает идеологическое доминирование со стороны любых государственных учреждений, включая школу и ее педагогов, предполагает развитие самостоятельности и возможность выбора каждым учащимся своих убеждений. Тем самым снимается опасность возникновения разновидности «сток-

гольмского синдрома», когда у детей формируется эмоциональная вера в праведность любой спущенной сверху инновации. С юношеских лет у молодежи Чехии формируется ответственность за собственный выбор.

В ряде научных рекомендаций российских ученых в противовес увлечению принудительными формами воспитания также все заметнее звучат призывы к отказу от «морализаторства и наставлений», «единых тоталитарных мероприятий», «единых для всех классных часов». По мнению члена-корреспондента РАО, заведующего лабораторией Института стратегии развития образования РАО Павла Степанова, «такие мероприятия малоэффективны, а по причине чрезмерной навязчивости иногда вредны воспитанию» *(URL: https://ug.ru/pokolenie-snezhinok-kotorye-legko-tayut-kak-realizovat-trebovaniya-fgos-po-vospitaniyu-shkolnikov/).*

Природе инновационного администрирования свойственно стремление контролировать новые идеи, удерживая их в старом русле привычных практик. Для углубления такого русла Минобрнауки РФ распорядилось о том, чтобы тематика фундаментальных исследований до их направления на экспертизу утверждалась губернаторами регионов. Теперь же любая интеллектуальная инновация требует предварительного административного одобрения, что становится ее сдерживающим фактором.

Принципы инновационного администрирования характерны для стран с внепарламентской формой правления, где доминирующую роль играет исполнительная власть. Там инновации чаще всего исходят от государственных органов и должностных лиц. Возможно, это и побудило узбекских ученых дать следующее определение: «Педагогические инновации — нововведения, разрабатываемые и проводимые не органами государственной власти, а работниками и организациями системы образования и науки» [13]. Подобной точки зрения придерживаются и ученые Кемеровского государственного университета [14].

Принять такое контекстуальное определение инновации в полном объеме сложно, право на инновацию имеет любой субъект гражданского общества. Но понять его можно, если учесть опасность внешних ограничений для свободного развития науки и инноваций.

При анализе инновационных процессов не учитывается, что наука и власть по своей природе антагонисты, обреченные на вечный поиск компромиссов, найти которые бывает непросто. Ученый по умолчанию является инакомыслящим, что создает неизбежность его конфликтов с институтами администрирования. Отсутствие между носителями инноваций и их пользователями согласительного механизма, включающего общепризнанное сторонами их контекстуальное определение и критериальную оценку, становится тормозом прогресса.

Заключение

Для России, Чехии и немалого числа других стран характерно избыточное использование понятия «инновация» при оценке любых инициатив и практик. Нередко оно применяется лишь для декорации административных решений, создания ощущения прорыва в профессиональном образовании, прикрытия ложных стратегических перспектив.

Упразднение или реконструкция управленческих структур, возвращение к прежнему опыту или использование опыта других стран неправомерны и часто наделяются статусом инновации, которым они не обладают. Преимущественное их число реально носит пониженный статус «обратных инноваций» (Китай, Индия).

Принципы критериальной оценки инноваций, как процесса соотнесения реальных результатов профессионального обучения с ожидаемыми, на основе четко выработанных наукой критериев, не установлены. Контекстуальное определение инноваций, элементы их новаторства размыты, что позволяет выдавать за инновации прошлый опыт (проект «Профессионалитет» в России, «преобразование новшества в инновацию» — закон Республики Беларусь).

Внедрение инноваций с запаздывающей научной экспертизой их целесообразности и стратегического потенциала (Примерная программа воспитания школьников в России) ведет к формированию устойчивой модели инновационного администрирования.

Чередование созидательных и разрушительных инноваций (упразднение НПО и возврат к нему через «Профессионалитет», вход и выход из Болонской системы) становится типовой чертой модели управления профессиональным образованием, в которой дан приоритет административной и ослаблена научная составляющая.

Правовая и методическая основа первичной экспертизы инноваций в профессиональном образовании еще не создана и остается общей проблемой для России, Чехии и других стран. Пока такая функция лишь декларируется, юридическая основа ее отсутствует, возможно, потому, что это существенно сузит границы инновационного администрирования. Между тем, первичный экспертный анализ способен уберечь от поспешного внедрения сомнительных инноваций прежде, чем их с запозданием опрокинет сама практика.

Литература

1. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х томах / Под ред. С. Я. Батышева. М., 1998.
2. Загвязинский В. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука. Тюмень. 1990. С. 5–15.
3. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. М., 2005. С. 48–49.
4. Лазарев В. С. Обобщенная модель инновационного процесса // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. № 3. С. 28.
5. Spilková V. Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje // Pedagogika, 2022. P. 157–184.
6. Govindarajan V. The Case for «Reverse Innovation» // Businessweek. 2009.
7. Смирнов И. П., Ткаченко Е. В. Проект Федерального закона «Об образовании в РФ». О фальсификации итогов общественного обсуждения. Часть 2. В защиту НПО // Инновации в профессиональной школе. 2012. № 2. 48 с.
8. Заседание комитета по профессиональному обучению и профессиональным квалификациям РСПП. URL: https://ria.ru/20211210/kadry-1763094734.html.
9. Портер М. Международная конкуренция: Конкурентные преимущества стран. М., 1993. 896 с.
10. Мухаметзянова Г. В., Шайдуллина А. Р. Кластеризация региональной системы непрерывного профессионального образования // Вестник ФГЛУ ВПО МГАУ, № 6/2. 2008. С. 14–18.
11. Смирнов И. П. Новые модели финансирования профессионального образования. М., 2001. 108 с.
12. Петерсен А., Йепсен М. Доклад «Подход и опыт разработки профессиональных стандартов в Германии». Фленсбург, 2015. С. 43.
13. Кадиров Г. У., Бердибеков П. К., Атамурадова З. А. Инновационные процессы в образовании // Молодой ученый. 2016. № 1 (105). С. 711–712. URL: https://moluch.ru/archive/105/24721/.
14. Шмырева Н. А., Губанова М. И., Крецан З. В. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития. Кемерово, 2002. С. 100 URL: https://didacts.ru/termin/innovacii.html.

References

1. Encyclopedia of vocational education: in 3 volumes / Ed. S. Ya. Batyshev. M. 1998.
2. Zagvyazinsky V. Innovative processes in education and pedagogical science. Tyumen. 1990. P. 5–15.
3. Khutorskoy A. V. Pedagogical innovation: methodology, theory, practice. M., 2005. P. 48–49.
4. Lazarev V. S. Generalized model of the innovation process // Municipal formation: innovations and experiment. 2009. No. 3. P. 28.
5. Spilková, V. Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje. Pedagogika, 2022. P. 157–184.
6. Govindarajan V. The Case for Reverse Innovation. Businessweek. 2009.
7. Smirnov I. P., Tkachenko E. V. Draft Federal Law "On Education in the Russian Federation". About the falsification of the results of public discussion. Part 2. In defense of NGOs // Innovations in professional school. 2012. No. 2. 48 p.
8. Meeting of the Committee for Vocational Training and Professional Qualifications of the RSP. URL: https://ria.ru/20211210/kadry-1763094734.html/
9. Porter M. International competition: Competitive advantages of countries. M., 1993. 896 p.
10. Mukhametzyanova G. V., Shaydullina A. R. Clustering of the regional system of continuing professional education. Bulletin of FGLU VPO MGAU. No. 6/2, 2008. P. 14–18.
11. Smirnov I. P. New models of financing professional education. M., 2001. 108 p.
12. Petersen A., Jepsen M. Report "Approach and experience in the development of professional standards in Germany." Flensburg, 2015. P. 43.
13. Kadirov G. U., Berdibekov P. K., Atamuradova Z. A. Innovative processes in education / A young scientist. 2016. No. 1 (105). S. 711–712. URL: https://moluch.ru/archive/105/24721/.
14. Shmyreva N. A., Gubanova M. I., Kretsan Z. V. Pedagogical systems: scientific foundations, management, development prospects. Kemerovo, 2002. P. 100. URL: https://didacts.ru/termin/innovacii.html.

УДК/UDC 378.1
EDN MUAQBH

Арпентьева Мариям Равильевна
доктор психологических наук, доцент,
Государственное бюджетное учреждение Калужской области Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие», г. Калуга

Кривотулова Елена Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Arpentieva Mariam R.
Doctor of Psychology, Associate Professor,
Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance "Assistance", Kaluga

Krivotulova Elena V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Docent of the Department of Pedagogy and Educational Psychology, Voronezh State University,
Voronezh

Меньшиков Петр Викторович
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии развития и образования,
ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет
им. К. Э. Циолковского», г. Калуга

Степанова Ольга Павловна
кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии,
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический
университет им. Г. И. Носова», г. Магнитогорск

Menshikov Petr V.
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Docent of the Department of Developmental Psychology
and Education, K. E. Tsiolkovskiy Kaluga State University,
Kaluga

Stepanova Olga P.
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor, Head of the Department of Psychology,
G. I. Nosov Magnitogorsk State Technical University,
Magnitogorsk

НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИНКЛЮЗИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

NEURODIDACTIC APPROACH IN INCLUSIVE-ORIENTED PRACTICE OF VOCATIONAL EDUCATION

Аннотация. Актуальность и целесообразность исследования обусловлена тем, что нейропедагогическим технологиям нередко неоправданно приписывается особое значение в инклюзивно-ориентированной практике совместного обучения нормотипичных и ненормотипичных (с ОВЗ и/или иными особенностями) обучающихся вузов и колледжей. Реализованный в исследовании подход позволил сделать заключение о том, что, несмотря на декларации существенного повышения качества и результативности инклюзивно-ориентированного профессионального образования благодаря обогащению дидактики и иных сфер педагогики знаниями и разработками нейрологии и нейроцифровыми устройствами и технологиями, как якобы позволяющими существенно компенсировать имеющиеся пробелы обучения и дефекты развития и предотвращать появление таковых в будущем, практические возможности нейродидактики и ее теоретические основы существенно ограничены.

Ключевые слова: нейротехнологии в профессиональном образовании, инклюзивно-ориентированное профессиональное образование, цифровая культура, психопрофилактика и психокоррекция в образовании.

Abstract. The relevance and expediency of the study is due to the fact that neuropedagogical technologies are often unjustifiably given special importance in the inclusive practice of teaching normotypical and non-normotypical (with disabilities and / or other characteristics) students. The approach implemented in the study made it possible to conclude that, despite the declarations of a significant increase in the quality and effectiveness of inclusive education due to the enrichment of didactics and other areas of pedagogy with the knowledge and developments of neurology and neurodigital devices and technologies, as supposedly allowing to significantly compensate for existing learning gaps and developmental defects and prevent the appearance of such in the future, the practical possibilities of neurodidactics and theoretical foundations are significantly limited.

Keywords: neurotechnologies in professional education, inclusive-oriented vocational education, digital culture, psychoprophylaxis and psychocorrection in education.

Введение

Нейропедагогическим технологиям нередко неоправданно приписывается особое значение в инклюзивно-ориентированной практике профессионального образования (совместного обучения нормотипичных и ненормотипичных (с ОВЗ и/или иными особенностями) обучающихся). Цель исследования — критический анализ нейродидактическго подхода в инклюзивно-ориентированном профессиональном образовании, выявление теоретико-методологических и практико-прикладных проблем внедрения и осуществления данного подхода. Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в разработке интегративного критического подхода к анализу нейродидактического подхода в инклюзивно-ориентированном профессиональном образовании.

Изначально термин «нейродидактика» предложен Г. Прейсом для того, «чтобы подчеркнуть важность использования результатов современных исследова-

ний мозга для дидактики и проверки их педагогической применимости» [23, с. 8; 24]. Совершенно не ново и самоочевидно то, что образование, включая обучение и воспитание, опирается на нейрологические закономерности и иные представления и факты. Введение понятия о нейродидактике связывается с необходимостью введения общего термина для обозначения дидактических подходов, которые требуют учета результатов традиционной и современной нейрологии, применения данных эмпирических исследований мозга и технологий, созданных для коррекции и управления его деятельностью и, посредством них, активностью человека и животных в целом [1; 5; 11]. Основой большинства называемых нейродидактическими работ является (вполне научно обоснованное и самоочевидное) предположение о том, что материальная предпосылка всех достижений (включая ситуацию обучения) мозг или центральная нервная система [3; 8; 9; 35]. Кроме того, очевидно, для создания и совершенствования эффективных и действенных учебных сред требуется всестороннее знание процессов, происходящих в мозге, в том числе в мозге человека с ОВЗ. На данном этапе научных и практических исследований поэтому возникает проблема: образование и педагогика в целом строятся на основе нейрологических закономерностей, фактов и т. п. «по умолчанию», поэтому специфика нейродидактики / нейропедагогики и т. д. оказывается сомнительной, даже несмотря на то, что существует большое разнообразие ученых и практически работающих дидактов, которые используют этот термин для обозначения некой особой дидактической позиции [5; 9; 13; 22].

Высшее образование «по умолчанию» обычно является инклюзивным, однако, мы полагаем важным подчеркнуть необходимость ориентации современного высшего образования на решение задач инклюзии и внедрение инклюзивной модели, введя понятие инклюзивно-ориентированного профессионального образования. Инклюзивно-ориентированное профессиональное образование — высшее или среднеспециальное профессиональное образование, целенаправленно и последовательно реализующее инклюзивную модель образования: ценности, практики, технологии, методики инклюзии.

Методология

«Нейродидактикой» начинают называть практически все педагогические подходы, делающие акцент на работе с когнитивными способностями и интересами учащихся и обучающихся. Так, некоторые отечественные исследователи включают в нейродидактические ряд классических и современных направлений, в частности: 1) разработки Л. С. Сахарова, осмысляющие, на основе работ С. Л. Рубиншейна и Л. С. Выготского, функции понятий в развитии человеческого сознания, 2) теорию развивающего обучения Л. В. Занкова и его последователей, включая концепции В. В. Давыдова, П. Гальперина и т. д., 3) концепции нейродидактического обучения А. А. Вербицкого, В. А. Воробьевой, В. Д. Еремеевой, Н. А. Ивановой, Е. В. Сафроновой, Л. И. Серовой, Т. П. Хризман и др., а также более конкретные, называемые 4) «нейродидактическими» технологии и модели обучения В. Г. Степанова, Е. А. Левановой, И. П. Клемантович, Т. П. Хризман, А. С. Потапова, К. А. Морнова, О. Л. Подлиняевой, А. Л. Сиротюк, Е. Г. Тимощенко. Это, по нашему мнению, а также мнению ряда иных исследователей [например, 2; 9; 11], чрезмерно расширяет, деконкретизирует представление о нейропедагогике и нейродидактике как ее составной части. Однако исследованиям дидактогений внимания отводится мало: полагается, что неучет нейрологических закономерностей порождает проблемы обучения и воспитания, но подтверждающих и развивающих, конкретизирующих это утверждение целевых исследований не существует.

Несмотря на то, что некоторые ученые и преподаватели [22; 26] считают, что имеющиеся сегодня знания о нейронных процессах мозга дают достаточные подсказки для разработки новых и более эффективных дидактических методов, рекомендаций и концепций, этот вопрос — весьма спорный. Скорее мы можем заключить, что нейродидактика как сфера исследований, концептуального, методического и технологического творчества нужна для того, чтобы создать некую психологическую базу для внедрения разработок и рекомендаций нейрологов в форме методик, программ, технических устройств (программно-аппаратных комплексов) в образование в качестве компонентов общей образовательной технологии. По нашему мнению, попытки «прямого» описания процессов и результатов обучения и воспитания на языке нейрологии, понятийно, логически ошибочны, особенно в контексте тотального игнорирования проблематики профилактики и коррекции дидактогений.

Отдельно мы можем выделить работы в области осмысления неких «уникальных» принципов нейродидактики, сформулированные С. Н. Костроминой, Н. В. Бордовской, Дж. Кейн и Н. Кейн и их последователями, включая Л. В. Наумовича [5; 10; 20; 21]. На примере анализа данных принципов мы вновь сталкиваемся с многочисленными проблемами теоретического осмысления и практической новизны нейропедаго-

гики, в первую очередь, с отсутствием специфичности предлагаемого как «инновационный» нейродидактического подхода, и, во вторую очередь, с игнорированием проблем воспитания и образовательных отношений, в том числе проблем профилактики и коррекции дидактогений [12].

На наш взгляд, весьма сомнительно, что имеющиеся сейчас представления о базальных процессах обучения на нейронном уровне имеют существенную практическую значимость для проектирования и коррекции сред школьного и вузовского обучения, включая решение проблем профилактики и коррекции дидактогений [18; 19; 22]: то, что известно современной психолого-педагогической науке и практике образования уже используется, как целенаправленно, так и интуитивно. Однако, общая идея баланса, гармонии в организации образования, отказ от абсолютизации даже самых «лучших» принципов позволяет сохранять образовательные среды как среды поддержки развития человека в его целостности, уникальности, включенности в социум и самостоятельности.

Критика практической значимости полученных до сих пор знаний в области нейрологии для педагогики/дидактики в целом и профилактики коррекции дидактогений и иных нарушений образовательных отношений в частности включает в себя следующие основные тезисы, которые мы в целом разделяем [14; 28; 33]:

— современные нейродидактические методы или концепции являются лишь попыткой переформулирования старых;

— обычно они искусственно привлекаются к интерпретации проблем образования;

— исследования мозга представляют маркетинговый ярлык, придающий «нейродидактике» некую авторитетность;

— произвольность выводов «потребителей» нейродидактики;

— «нейро-конформная семантика» [31, с. 84], «которая предназначена для создания впечатления чего-то новаторского и нейробиологического» (там же) маскирует попытки заменить педагогические исследования преподавания и обучения нейрологией [17]. Однако, знание о мозге не заменяет ни психолого-педагогической диагностики, ни коррекции [22; 25].

Поэтому уже Г. Фридрих, последователь Г. Прейса, посвятивший себя разработке «нейродидактики» и расширивший ее до общих дидактических проблем, рассматривал в качестве ведущего вопрос о том, в какой степени старые педагогические знания, умения и дидактические принципы могут быть подтверждены и более глубоко обоснованы современными исследованиями мозга. По словам Г. Фридриха, традиционная (научная) дидактика так же как и народная (этническая) дидактика не могут обосновать нейродидактику: нейрологические утверждения и положения неспецифичны, не конкретизированы для образовательных задач. Они могут дать общее представление о том, что нужно и не нужно делать, чтобы предотвратить или исправить возникающие в образовательных отношениях нарушения, включая те, что ведут к дидактогениям [23; 24].

Другие исследователи рассматривают понятие нейродидактики и более конкретно, их подход выглядит более обоснованным: как практической прикладной науки / сферы проектирования и внедрения в разных формах и на разных уровнях образования роботизированных интеллектуальных систем для решения педагогических проблем и достижения образовательных (обучающих и воспитательных) целей. Иные интерпретации нейродидактики, по мнению этой группы педагогов и ученых, а также и по нашему мнению, чаще всего научно некорректны [2; 12; 13]: действительно новыми в «нейродидактике» являются только нейроцифровые технологии, и острие проблемы их разработки, внедрения и совершенствования связано с их способностью поддерживать или блокировать развитие человека, его отношения с собой и миром, приводить к развитию или предотвращать и корректировать появление дидактогений.

Наиболее тесно современная нейродидактика связана с когнитивной психологией (Г. У. Найссер, М. Бродбент, Д. Норман, Дж. Брунер и др.), работающие в рамках данного направления исследователи выделяют три теоретических подхода, описывающие процессы мозговой деятельности [7; 13; 22].

1) Образно-символьный подход А. Ньюэлла, Г. Саймона, Д. Бродбента, Дж. фон Неймана. Компьютерная метафора человеческого познания проводит аналогию деятельности мозга и компьютера: функционирующие программы (software) мозга и компьютера осуществляются в различных «операционных системах» (hardware). Существование «центрального процессора» ограничивает обработку и преобразование данных в виде символов и образов («imagens», связанных с представлением и обработкой образов и «logogens», связанных с такими же процессами в отношении понятий, что отражено в теории А. Паивио). Этот подход в целом говорит о том, что возможности человеческого процессора ограничены и требуется усиление его процессоров искусственным, приоритет здесь отдается на первых порах гибридному интеллекту (человеко-машинному),

а затем превосходящему человеческий искусственному интеллекту, прежде всего мультиагентным и сетевым системам искусственного интеллекта, работающим самостоятельно или подчиняющимся требованиям заказчиков разработчиков. Очевидно, что здесь основной проблемой является проблема десубъективизации человека: и психологические, и нравственные последствия которой вполне очевидно неоднозначны: демонстрация попытки помощи человеку завершается полным уничтожением человеческого, отрицанием его значимости, жизнеспособности / «конкурентоспособности» и т. д. Для образования этот момент может стать источником серьезных нарушений, порождать многочисленные дидактогении десубъективизации, монологизации образовательного процесса.

2) Модульный подход Дж. Фодора, Д. Марра, Н. Хомского исходит из того, что головной мозг включает набор «модулей», структура и особенности функционирования которых зависят от генетики человека и от обучения (среды), развивающихся и работающих независимо друг от друга. Этот подход говорит о том, что обучение человека ограничивается его генетически заданными возможностями, нейротехнологии могут лишь выявить пределы обучения и в некоторой степени послужить их усилению и осуществлению. Здесь искусственный интеллект выступает как «модуль» человеческого сознания, ориентация на гибридные формы интеллекта и создание киборг-систем является ведущей. Для образования этот момент также весьма неоднозначен, поскольку противоречит самой сути образования как поддержки развития, в котором социальные факторы не менее важны, чем генетические. Здесь создаются предпосылки возникновения дидактогений, связанных с психосоциальными асимметриями, с социальным неравенством в отношениях.

3) Коннекционизм Д. О. Хебба, У. Маккаллоха, У. Питтса, Д. Румельхарта описывает работу мозга, эмоциональные и познавательные процессы в виде нейронных сетей, которые образованы нейронами и изменяющимися при обучении связями между ними. Эта модель направлена на разработку технологий нейроинтерфейсов и иных форм и типов «слияния» людей друг с другом и компьютерными сетями, превращение «ноосферы» в «нейронет», а человека «разумного» в человека «цифрового», лишенного, как часть сети, какой-либо индивидуальности, но зато получающего доступ к потенциально неограниченной информации о внутреннем и внешнем мире. Потенциальная неограниченность, однако, скорее декларация, скрывающая реальность жестких системных ограничений: нейросеть как любая система имеет уровни и компоненты, обладающие разными уровнями доступа к информации и разными функциями, включая функции управления и подчинения. Этот подход еще более усиливает социальное неравенство как фактор дидактогений, включая неравенство между сверстниками в одной и тоже группе / классе, одной и тоже школе / вузе и в разных группах / классах и школах /вузах.

Результаты

Рассматривая когнитивный подход в контексте анализа психопрофилактических и психокоррекционных возможностей в области профессионального образования, мы пришли к выводу о возникновении дополнительных проблем в дидактическом аспекте: сложности в учете эмоционально-волевого и поведенчески-интерактивного образовательного взаимодействия. В нейроцифровых технологиях учет этих моментов сводится к регистрации эмоциональных и функциональных состояний организма, что весьма далеко от учета всей сложности такой реальности, как межличностные отношения субъектов образовательного процесса.

Что касается идей в сфере организации процесса обучения, то многие исследования [4; 11; 12; 19] показывают, что никаких новых данных и мнений в общем и инклюзивном образовании в связи с исследованиями мозга фактически не возникло. Давно известно, что в образовании и жизни в целом полезно минимизировать стрессы и, тем более, дистрессы, которые блокируют и дезорганизуют когнитивную и иные виды активности человека на нескольких уровнях, включая психофизиологический. Например, частично или полностью и разрушают нейроны и связи между ними. Очевидно, что чем более качественное образование предоставляет школа или вуз, тем в большей мере это связано с качеством отношений людей в этой школе или вузе.

Кроме того, важна поддержка, подкрепление усилий ученика, особенно ученика с ОВЗ: например, оценку работы обучающегося важно формулировать в логике развития, в том числе развития его «мышления роста установки на рост гибкого сознания» (growth mindset по К. Дуэк), нужно поощрять усердие и старательность, а не просто интеллект и талант. Важно также поощрять и подчеркивать сотворчество, обмен опытом и компетенциями учеников с другими учениками, учеников и педагогов, учеников и родителей и т. д.

Подчеркивание ошибок, конфликтов и непонимания людьми друг друга и самих себя, их намеренное утрирование лишь фиксирует негативные тенденции. Поведение людей с установкой на рост значительно отличается от поведения тех, кто понимает действительность через установку на данность (fixed mindset),

когнитивные и учебные способности человека являются врожденными и неизменными, то есть обучение не развивает человека, а лишь дает возможность проявить заложенные природой возможности. Считаем более оптимальным закреплять правильное поведение и отношение, повторив его и опробовав его несколько раз. При этом установка на рост предполагает, что любое знание или умение можно развить, если постараться и вложить максимум усилий [29, с. 13; 37]. К. Дуэк выяснила, например, что даже простое информирование учащихся и обучающихся о том, как работает человеческий мозг, образуя новые и крепкие нейронные связи каждый раз, когда человек чему-то учится, прикладывает усилия, уже дает эффект повышения академических результатов [2], а если формируется «привычка к творчеству» и сотворчеству (creative habit) и установка на развитие, то результаты еще заметнее [35; 36].

Важно учитывать и «эффект прайминга» воздействия, ориентированного на примитивные, инстинктивные программы и реакции человека, активизирующие его опыт и развивающие мотивацию, например, в начале и в течение занятий периодически обращаться к изученным ранее темам / вопросам / феноменам / процедурам. Это — общий момент любого дидактического взаимодействия, не только инклюзивного. Обращение к раннему опыту постижения себя и мира, раннему опыту отношений позволяет гармонизировать текущие отношения и развитие учеников, разрешив конфликты и исправив ошибки, которые могли возникнуть в этом раннем опыте, до и помимо образовательного процесса. Также хорошо известны эффекты «отсроченного» воспоминания и общий эффект Б. В. Зейгарник («незавершенного действия»): после смены активности, перерыва, сна часть информации лучше воспроизводится, перерабатывается и т. д., а незаконченные действия лучше удерживаются в памяти и легче актуализируются. Любое отрефлексированное осознанное критически осмысленное, личностно значимое знание или умение прочнее и действеннее, чем знание «зазубренное», взятое на веру и ненужное.

Целесообразным считаем отметить контекстное обучение и воспитание, в том числе обучение как трансляция, апробация, утверждение и реализация знаний в контексте практических умений, в контексте эпистемологического осмысления и нравственных ценностей [6; 20; 21; 32]. Помимо собственно предметного контекста, важно учитывать и контекст (меж)личностный.

В контексте повышения психопрофилактических и психокоррекционных возможностей и ограничений нейротехнологий в инклюзивно-ориентированном профессиональном образовании важно учитывать те психологические смыслы, которые закладываются в технологические и методические разработки нейродидактов уже на момент формирования заказа на то или иное устройство или технологию, на момент создания того или иного устройства и т. д. Так, идея «улучшения» человека, включая человека с ОВЗ, выглядит психологически нейтральной и позитивной только до тех пор, пока человек не осознает, что его считают недостаточно хорошим, чтобы не улучшать. С одной стороны, любое образовательное действие направлено на улучшение учеников, но, с другой стороны, важно, как понимается улучшение. Так, в исследованиях «нейрообразования» нередко декларируется цель замены педагога роботом, превосходящим педагога: не использование педагогом робота, позволяющего ему повысить качество его труда, а именно замена [11]. Этот момент ясно показывает, что создаваемые сторонниками этого взгляда технологии враждебны человеку и его развитию.

То, что даже современные версии искусственного интеллекта способны «безошибочно» и «объективно» принимать решения, исходя из собственной, очевидной выгоды, а не чуждой им (не включенной в их программное обеспечение) «этики» и т. д. Уже относительно давно описан случай, когда роботы, которым декларировалось сотрудничество друг с другом, научились лгать друг другу ради того, чтобы добиться персональной выгоды. Как полагают исследователи, они начали лгать из-за того, что цели их деятельности были «конечными» (в отличие от человеческих, требующих бесконечного обучения и ориентированных на нравственные ценности), но важнее всего то, что ложь ради выгоды совершена была [30]. Человек же, будучи сколь угодно субъективным и ошибающимся, живет именно потому, что нравственно-этические аспекты его жизни являются ведущими. Убрать из образования нравственно-этические аспекты значит, поэтому, уничтожить само образование, сделать его тотально патологизирующим, деформирующим всех субъектов: с ОВЗ и без ОВЗ, учеников и педагогов и т. п. Нейротехнологии должны помогать решать проблемы профилактики и коррекции нарушений дидактических отношений, а не заменять их и не усиливать. Одним из решений этой проблемы является создание «этического» искусственного интеллекта, избегающего непреднамеренного и неэтического поведения типа самообмана и т. д. [27], однако, вопрос создания «искусственных моральных агентов» существенно сложнее, чем его пытаются представить.

Поэтому при создании роботизированных устройств и иных нейротехнологических разработок важно понимать, что сравнение мозговых коррелятов осозна-

ваемой и неосознаваемой обработки информации в сходных условиях направлено на попытки выяснить механизмы работы мозга, в том числе возникновения и переработки опыта в инклюзивном образовании. Однако, когнитивные механизмы не ограничивают бытие человека собой, помимо когнитивных, существует целый ряд, включая духовные, феномены, которые человек считает собой порой еще в большей степени, чем мышление, восприятие, память и воображение в образах, понятиях и т. д. Другой вопрос в том, что на сегодняшний день создание искусственного и гибридного интеллекта — основное направление исследований, в том числе в нейродидактике. Проблемы воспитательного взаимодействия для зарубежной кибернетики, педагогики и психологии менее актуальны. Само понятие «воспитания» в рамках эти исследований и разработок, по сути, отсутствует или сводится к обучению, что закладывает основу многочисленных нарушений отношений субъектов образования. Постмодернистский, когнитивистский, сциентистский взгляд на мир, сущность и жизнь человека сводит вопрос нейропедагогики к еще одному уровню управления познавательными и связанными с ними функциями человека, в том числе с ОВЗ и без ОВЗ. Именно поэтому проблемы психопрофилактики и психокоррекции выглядят как проблемы управления познавательными функциями человека, а также обеспечивающими их «состояниями». Этот взгляд изначально усеченный и не ведущий к продуктивным изменениям: он не позволяет решать задачи профилактики и коррекции дидактогений сколь-либо полно и успешно. Человек не робот, вещность человека ограничена наличием у него души.

Анализируя результаты исследования, отметим, что инновационный потенциал нейродидактического подхода в инклюзивно-ориентированном профессиональном образовании значительно переоценен. Нейропедагогические технологии имеют особое значение в инклюзивной практике совместного обучения нормотипичных и ненормотипичных (с ОВЗ и/или иными особенностями) учащихся и обучающихся, поскольку декларируют существенное повышение качества и результативности образования, благодаря обогащению дидактики и иных сфер педагогики знаниями и разработками нейрологии, позволяющими компенсировать имеющиеся пробелы обучения и дефекты развития и предотвращать появление таковых в будущем.

Теоретический контекст проектирования и использования нейроцифровых технологий в инклюзивно-ориентированном профессиональном образовании в значительной степени связан с концепциями и моделями когнитивной психологии и педагогики и моделями создания обладающих коррекционно-развивающим потенциалом образовательных сред. Однако на деле инновационный потенциал нейротехнологий в образовании весьма ограничен: применение нейрологических знаний в педагогике часто носит формальный характер, а разработка и создание нейротехнологических устройств (нейроинтерфейсов и т. д.) сопряжены с многочисленными этическими, психологическими и социальными проблемами. Поэтому можно сказать, что нейротехнологии как частный вид цифровых (и, в некоторых случаях, биотехнологий) представляют собой часть процесса цифровизации образования, которая, как известно, приводит к многочисленным проблемам и издержкам, псевдоновациям, снижающим качество образования.

Особенно это заметно там, где цифровыми устройствами пытаются заменить педагогов, их труд, а также учебное взаимодействие учащихся и обучающихся друг с другом. Нейродидактические методы и концепции современности есть попытка терминологической переформулировки части традиционного репертуара методов, принципов и технологий общей и специальной дидактики [4; 11; 12], иннвационность нейродидактики в значительной мере преувеличивается, а само исследование ее возможностей и ограничений все еще остается далеко не завершенным.

Заключение

Авторами представлены обоснования заключений о том, что инновационный характер обучения и воспитания студентов и школьников с ОВЗ с применением нейротехнологий в существенной мере ограничен: применение нейрологических знаний в педагогике часто носит формальный характер, а разработка и создание нейротехнологических устройств (нейроинтерфейсов и т. д.) сопряжены с многочисленными этическими, психологическими и социальными проблемами.

Современная нейродидактика, особенно в системе инклюзивно-ориентированного профессионального образования, — это сфера разнонаправленных и слабоструктурированных попыток «обновления» теоретического базиса общей и специальной педагогики идеями и знаниями, перелагаемыми когнитивизмом, и, в том числе, нейрологическими исследованиями. Заключение структурируем следующим образом:

1. Несмотря на попытки представить данный подход как нечто самостоятельное и исключительно перспективное, на сегодняшний день можно заключить, что единственное существенное отличие нейродидактики связано с попытками разработки и внедрения в обучение нейротехнологий, корректирующих и улуч-

шающих учебную и обучающую деятельности, а также жизнедеятельность субъектов образования в целом. Однако, задачи профилактики и коррекции дидактогений в инклюзивно-ориентированном профессиональном образовании и иных моделях и ситуациях образования практически не ставятся.

2. Проблемы, существующие в традиционной образовательной модели, лишь в незначительной степени могут быть разрешены с опорой на нейроцифровые технологии и иные разработки нейродидактического подхода.

3. Нейротехнологические новации нередко направлены не столько на улучшение и помощь, в том числе учащемуся или обучающемуся с ОВЗ или иными особыми образовательными потребностями (ООП), сколько на контроль и управление ими. В этом качестве они не являются действительно педагогическими и имеющими косвенное отношение к решению задач качественного образования и гармонизации образовательных отношений.

Литература

1. Блейк С., Пейп С., Чошанов М. А. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США // Педагогика. 2004 № 5 С. 1. URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193232472&archive=1196815145&start_from=&ucat=& (дата обращения 10.09.2021).
2. Дуэк К. Гибкое сознание: новый взгляд на психологию развития взрослых и детей. Москва. 2013. 238 с.
3. Иванов П. В. Экспериментальная проверка нейродидактической модели формирования информационной культуры взрослых обучающихся // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 180–182.
4. Касымова Г. К., Валева Г. В., Сетяева Н. Н., Флиндт Н., Арпентьева М. Р. Социально-психологические проблемы смарт-образования // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». 2021. № 2. С. 45–56.
5. Костромина С. Н., Бордовская Н. В., Искра Н. Н., Чувгунова О. А., Гнедых Д. С., Курмакаева Д. М. Нейронаука, психология и образование: проблемы и перспективы междисциплинарных исследований // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 4. С. 61–70.
6. Куликова О. В. Нейродидактический подход как фактор повышения качества обучения иноязычному профессиональному общению // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. № 14 (700). С. 107–114.
7. Мальсагов А. А. К вопросу о методологии исследования нейродидактики взрослых // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 82–86.
8. Мальсагов А. А., Лезина В. В. Нейродидактика в России: развитие и перспективы // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 4 (89). С. 149–151.
9. Местоева Е. А., Мальсагова М. Х. Нейродидактический подход в методологии педагогики // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 4 (89). С. 151–152.
10. Наумович Л. В. Использование принципов нейродидактики в современных учебниках // Актуальные проблемы гуманитарного образования. Материалы II международной научно-практической конференции. Минск, 2015. Ч. 1. С. 146–148.
11. Карпенко М. П., Давыдов Д. Г., Чмыхова Е. В. Нейродидактика : монография. М., 2019. 282 с.
12. Тащева А. И., Гриднева С. В., Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р. Нейродидактические аспекты инклюзивного образования и проблемы психопрофилактики и психокоррекции дидактогений // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т. 8. № 2. С. 134–147.
13. Фаликман М. Когнитивная наука: основоположения и перспективы // Философско-литературный журнал «Логос», 2014. № 1 (97). С. 1–18.
14. Alexeeva A. A., Lezina V. V., Ivanov P. V., Gaisanov M. B., Sainaroeva A. H. Methodological aspects of the study of neurodidactics in humanitarian students // Proceedings of the International Conference "Process Management and Scientific Developments" (Birmingham, United Kingdom, May 1, 2021). Part 2. Birmingham: Scientific publishing house Infinity, 2021. P. 99–104.
15. Arnold M. Brain-based Learning and Teaching Prinzipien und Elemente // Neurodidaktik Herrmann, U. (Hrsg.). Beltz Verlag, Weinheim (2. Auflage), 2009. S. 182–195.
16. Constructivist approach in pedagogical science / M. R. Arpentieva, H. Retnawati, A. Akhmetova T, M. N. A. Azman, G. K. Kassymova // Challenges of Science 2021. 2021. Iss. IV. P. 12–17. DOI: https://doi.org/10.31643/2021.02.
17. Becker N. Rezensionsaufsatz zu: Friedrich G. Allgemeine Didaktik und Neurodidaktik // Eine Untersuchung zur Bedeutung von Theorien und Konzepten des Lernens, besonders neurobiologischer, für die allgemeindidaktische Theoriebildung / P. Lang (Hrsg.). Frankfurt am Main, 2005. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 2006. Jr. 20, H. 1-2/2006. S. 125–130.
18. Becke, N. & Roth G. Hirnforschung und Didaktik. Ein Blick auf aktuelle Rezeptionsperspektiven // Erwachsenenbildung, 2004. Jr. 50. H. 3. S. 106–110.
19. Blakemore S.-J., & Frith U. Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß. München: Deutsche Verlags-Anstalt, 2006. 320s.
20. Caine N. R., Caine G. C., McClintic J. K. 12 Brain Mind learning principles in action. Developing executive functions of the human brain. Klimek, Thousand Oaks: Corwin Press, 2009. 285 p.
21. Caine, R.N. and Caine, G. 12 Brain/Mind Natural Learning Principles Expanded // Overview of the Systems Principles of Natural Learning Caine Learning Center, 2010. P. 1–6. URL: https://docplayer.net/26505333-12-brain-mind-natural-learning-principles-renate-n-caine-ph-d-and-geoffrey-caine-ll-m.html, www.caine-learning.com (accessed 05.09.2021).
22. Chournazidi A. The Social Framework of Learning via Neurodidactics // Creative Education, 2016. Vol. 7. P. 2175–2192. DOI: https://doi.org/10.4236/ce.2016.715215.
23. Friedrich G. Allgemeine Didaktik und Neurodidaktik. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Theorien und Konzepten des Lernens, besonders neurobiologischer, für die allgemeindidaktische Theoriebildung. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005. 400 s.
24. Friedrich G. Preiß, G.Neurodidaktik. Bausteine für eine Brückenbildung zwischen // Hirnforschung und Didaktik Pädagogische Rundschau, 2003. Jg. 57. H. 2. S. 181–199.
25. Goswami U. Neuroscience and Education // British Journal of Educational Psychology, 2004. Vol. 74. No. 1. P. 1–14.
26. Herrmann, U. Neurodidaktik Neurodidaktik Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen Herrmann, U. (Hrsg.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2006. S. 215–228.
27. Hibbard B. Ethical Artificial Intelligence. Ithaca, NY, Cornell University, 2014–2015. Vol. 1-9. 22 p. URL: https://arxiv.org/abs/1411.1373 (accessed 21.04.2021).
28. Jensen E. P., McConchie L. Brain-Based Learning: Teaching the Way Students Really Learn. New York: Corwin, 2020. 240 p.
29. McCall M. W. Jr. High Flyers: Developing the Next Generation of Leaders. Boston: Harvard Business School Press, 1998. 272 p.

30. Mitri S., Floreano D., Keller L. The Evolution of Information Suppression in Communicating Robots with Conflicting Interests PNAS. 2009. Vol. 106. Iss. 37. P. 15786–15790. DOI: https://doi.org/10.1073/pnas.0903152106/
31. Müller, T. Pädagogische Implikationen der Hirnforschung. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse und ihre Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Berlin: Logos Verlag, 2005. 320 s.
32. Sabitzer B. Neurodidactics a new stimulus in ICT and computer science education // The International journal of learning. 2011. No. 6. Vol. 18. Iss. 2. P. 167–178.
33. Sánchez Trujillo, M. de los Ángeles, & Rodríguez Flores, E. A. Diseño y aplicación de estrategias neuropsicopedagógicas en estudiantes universitarios // REOP Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía, 2020. Vol. 31(1). P. 113–130. DOI: https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27293/
34. Stern E. Wie viel Gehirn braucht die Schule Neurodidactics // Basics and suggestions for brain-friendly teaching and learning/ Herrmann, U. (Hrsg.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2006. P. 116–133.
35. Tharp Tw. Keep It Moving: Lessons for the Rest of Your Life. New York: Simon & Schuster, 2019.189 p.
36. Tharp Tw. The Creative Habit. New York: Simon & Schuster, 2009. 260 p.
37. Young J. E., Klosko J. Reinventing Your Life. New York: Plume/ Penguin, 1994. 365 p.

References

1. Blake S., Payp S., Choshanov M. A. Using the achievements of neuropsychology in pedagogy in the United States". Pedagogy, 2004. Vol. 5. P. 1. URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193232472&archive=1196815145&start_from=&ucat=& (accessed 10.09.2021).
2. Dweck K. Flexible consciousness: a new look at the psychology of development of adults and children, Moscow, 2013. P. 238. [In Russian].
3. Ivanov P. V. Experimental verification of the neurodidactic model of the formation of information culture of adult learners, World of Science, Culture, Education, 2020. Vol. 2 (81). P. 180–182. [In Russian].
4. Kasymova G. K., Valeva G. V., Setyaeva N. N., Flindt N., Arpentieva M. R. Socio-psychological problems of smart education. Bulletin of the Irkutsk State University. Series "Psychology", 2021. Vol. 2. P. 45–56. [In Russian].
5. Kostromina S. N., Bordovskaya N. V., Iskra N. N., Chuvgunova O. A., Gnedykh D. S., Kurmakaeva D. M. Neuroscience, psychology and education: problems and prospects of interdisciplinary research. Psychological journal, 2015. Vol. 36(4). P. 61–70. [In Russian].
6. Kulikova O. V. Neurodidactic approach as a factor in improving the quality of teaching foreign language professional communication. Bulletin of the Moscow State Linguistic University, 2014. Vol. 14 (700). P. 107–114. [In Russian].
7. Malsagov A. A. On the question of the methodology for the study of neurodidactics in adults. International Journal of Experimental Education, 2017. Vol. 6. P. 82–86. [In Russian].
8. Malsagov A. A., Lezina V. V. (2021), Neurodidactics in Russia: Development and Prospects, World of Science, Culture, Education, 2021. Vol. 4 (89). P. 149–151. [In Russian].
9. Mestoeva E. A., Malsagova M. Kh. Neurodidactic approach in the methodology of pedagogy, World of science, culture, education, 2021. Vol. 4 (89). P. 151–152. [In Russian].
10. Naumovich L. V. Using the principles of neurodidactics in modern textbooks. Actual problems of humanitarian education. Materials of the II International Scientific and Practical Conference (Minsk, October 22–23, 2015) in 2 parts, Minsk, 2015. Vol. 1. P. 146–148. [In Russian].
11. Karpenko M. P., Davydov D. G., Chmykhova E. V. Neurodidactics: Monograph. Moscow, 2019, 282 p.
12. Tashcheva A. I., Gridneva S. V., Menshikov P. V., Arpentieva M. R. Neurodidactic aspects of inclusive education and problems of psychoprophylaxis and psychocorrection of didactogeny, Scientific result. Pedagogy and psychology of education, 2022. Vol. 8(2,) P. 134–147. [In Russian].
13. Falikman M. Cognitive Science: Foundations and Prospects. Philosophical and Literary Journal "Logos", 2014. Vol. 1 (97). P. 1–18. [In Russian].
14. Alexeeva A. A., Lezina V. V., Ivanov P. V., Gaisanov M. B., Sainaroeva A. H. Methodological aspects of the study of neurodidactics in humanitarian students. In: Proceedings of the International Conference "Process Management and Scientific Developments" (Birmingham, United Kingdom, May 1, 2021), part 2, Birmingham, Great Britain: Scientific publishing house Infinity, 2021. P. 99–104.
15. Arnold M. (2009), Brain-based Learning and Teaching Prinzipien und Elemente, in: Herrmann, U. (Hrsg.), Neurodidactics, Weinheim (2. Auflage), Beltz Verlag, Germany, 182–195. [In German].
16. Arpentieva M. R., Retnawati H., Akhmetova T. A., Azman M. N. A., Kassymova G. K. Constructivist approach in pedagogical science. Challenges of Science, 2021. Vol. IV. P. 12–17. DOI: https://doi.org/10.31643/2021.02.
17. Becker N. Review article on: Friedrich, G. (2005), General didactics and neurodidactics, in A study of the importance of theories and concepts of learning, especially neurobiological ones, for general didactic theory formation. Frankfurt am Main: P. Lang. Journal for Educational Psychology, 2006, vol. 20, 1–2. P. 125–130. [In German].
18. Becker N. & Roth G. Brain Research and Didactics. A look at current reception perspectives, Adult Education, 2004. Vol. 50(3).P. 106–110. [In German].
19. Blakemore S.-J. & Frith U. How we learn. What brain research knows about it. München, Germany: Deutsche Verlags-Anstalt,, 2006. Ss. 1–320. [In German].
20. Caine N. R., Caine G. McClintic C. Klimek J. K. 12 Brain/Mind learning principles in action. Developing executive functions of the human brain, Thousand Oaks, USA: Corwin Press, 2009. P. 1–285.
21. Caine R. N. and Caine G. 12 Brain/Mind Natural Learning Principles Expanded. Overview of the Systems Principles of Natural Learning, Caine Learning Center, 2010. P. 1–6, URL: www.caine-learning.com (accessed 05.09.2021).
22. Chournazidi A. The Social Framework of Learning via Neurodidactics, Creative Education, 2016. Vol. 7. P. 2175–2192. DOI: https://doi.org/10.4236/ce.2016.715215.
23. Friedrich G. General didactics and neurodidactics, in An investigation into the importance of theories and concepts of learning, especially neurobiological, for general didactic theory formation, Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang, 2006. P. 1–400.
24. Friedrich G., Preiss, G Neurodidactics. Building blocks for building bridges between brain research and didactics. Educational review, 2003. Vol. 57, 2. P. 181–199. [In German].
25. Goswami U. Neuroscience and Education. British Journal of Educational Psychology, 2004. Vol. 74, 1. P. 1–14.
26. Herrmann U. Neurodidaktik, in Herrmann, U. (Hrsg.), Neurodidactics Basics and suggestions for brain-friendly teaching and learning. Weinheim und Basel, Germany: Beltz Verlag, 2006. P. 215–228. [In German].
27. Hibbard B. Ethical Artificial Intelligence, Cornell University, 1 Ithaca, New York, USA, 2014–2015. Vol. 9. P. 1–22, URL: https://arxiv.org/abs/1411.1373 (accessed 21.04.2021).

28. Jensen E.P., McConchie L. Brain-Based Learning: Teaching the Way Students Really Learn,, New York, USA: Corwin, 2020. P. 1–240.
29. McCall M. W., Jr. High Flyers: Developing the Next Generation of Leaders, Boston, USA: Harvard Business School Press, 1998. P. 1–272.
30. Mitri S., Floreano D., Keller L. The Evolution of Information Suppression in Communicating Robots with Conflicting Interests. PNAS, 2009. Vol. 106, 37. P. 15786–15790. DOI: https://doi.org/10.1073/pnas.0903152106.
31. Müller T. Educational implications of brain research. Neuroscientific findings and their discussion in educational science, Berlin, Germany: Logos Verlag, 2005. P. 1–320. [In German].
32. Sabitzer B. Neurodidactics a new stimulus in ICT and computer science education. The International journal of learning, 2011. Vol. 6, vol. 18(2). P. 167–178.
33. Sánchez Trujillo M. de los Ángeles, & Rodríguez Flores E. A. Design and application of neuropsychopedagogical strategies in university students. REOP Spanish Journal of Orientation and Psychopedagogy, 2020. Vol. 31 (1). P. 113–130. DOI: https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27293. [In Spanish].
34. Stern E. Wie viel Gehirn braucht die Schule, in Herrmann, U. (Hrsg.) Neurodidactics Basics and suggestions for brain-friendly teaching and learning. Weinheim und Basel, Germany: Beltz Verlag, 2006. Pp 116–133. [In German].
35. Tharp Tw. The Creative Habit. New York, USA: Simon & Schuster, 2009. P. 1–260.
36. Tharp Tw. Keep It Moving: Lessons for the Rest of Your Life. New York, USA: Simon & Schuster, 2019. P. 1–189.
37. Young J. E., Klosko J. Reinventing Your Life. New York: Plume/ Penguin, 1994. 365 p.

УДК/UDC 378.1
EDN XZGRXK

Волегжанина Ирина Сергеевна
доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения», г. Новосибирск

Голуб Татьяна Владимировна
учитель математики, ГБОУ Республика Саха (Якутия) «Экспериментальная школа-интернат Арктика», г. Нерюнгри

Volegzhanina Irina S.
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Foreign Languages Department, Siberian State Transport University, Novosibirsk

Golub Tatiana V.
Teacher of Mathematics, SBGEI Republic of Sakha (Yakutia) Arctic Experimental Boarding School, Neryungri

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ ЧИСЛА КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF NATURAL SCIENCE THINKING OF STUDENTS FROM AMONG INDIGENOUS PEOPLES OF THE NORTH

Аннотация. В статье представлены итоги анализа современной научной литературы по проблеме формирования и развития ЕНМШ из числа коренных малочисленных народов. Авторами сформулированы теоретические положения, общие для зарубежных и российских исследований. С опорой на эти положения раскрыта сущность и конкретизировано содержание данного вида мышления. Исходя из сущности ЕНМШ из числа КМНС, определена его структура, описаны диалектически взаимосвязанные структурные компоненты — ассоциативно-образный и абстрактно-логический, которые содержательно конкретизируются предметной областью (математика и др.).

Ключевые слова: естественно-научное мышление школьника, коренные малочисленные народы Севера, интегративный подход, этнографический подход, математика.

Abstract. The results of an analysis of modern scientific literature on the issue of formation and development of NST (Natural Science Thinking) of indigenous peoples are presented. In particular, the theoretical framework (common to foreign and Russian researches) is outlined. The essence and content of this type of thinking is revealed. Based on the essence of NST of IPN, the structure and dialectically interrelated structural components ("associative-imaginative"

and “abstract-logical”) are identified and described. The structure and the components are specified in the content of the subject (mathematics etc.).

Keywords: natural science thinking of a school student, indigenous peoples of the North, integrative approach, ethnographic approach, mathematics.

Введение

Актуальность и целесообразность исследования обусловлены необходимостью решения педагогической проблемы повышения результативности естественно-научной подготовки учащихся общеобразовательных школ, в том числе детей из числа коренных малочисленных народов российского Севера, в условиях ориентированности страны на достижение технологического суверенитета и роста востребованности инженерных и технических специалистов на рынке труда.

Цель исследования — раскрыть сущность и определить структуру естественно-научного мышления школьников (ЕНМШ) из числа коренных малочисленных народов Севера (КМНС).

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в выявлении методологической основы для изучения сущности ЕНМШ из числа КМНС в новых социально-экономических условиях, конкретизации содержания этого ключевого понятия и определении структурных компонентов данного вида мышления.

В мировой науке междисциплинарные исследования проблем этнокультурного образования коренных малочисленных народов занимают особое место. Существенные знания накоплены в ходе социологических исследований. В русле педагогической науки выделена отрасль «этнопедагогика», предметом которой является «традиционное для определенного этноса стихийно протекающее и отчасти специально организуемое «образовывание» человека» [12, с. 42].

За рубежом образовательные проекты для коренных малочисленных народов реализуются в странах Латинской Америки, Канаде, США, Австралии, Новой Зеландии, Норвегии, Индонезии, Филиппинах и др. В Российской Федерации активизировано изучение проблем образования коренных малочисленных народов, проживающих на территориях Дальнего Востока, Сибири и Севера. Системные исследования проводятся учеными Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера Сибирского отделения Российской академии наук (ИГИ и ПМНС СО РАН), Научно-исследовательского института национальных школ Республики Саха (Якутия), Института народов Севера Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, Сибирского федерального университета, Арктического государственного института искусств и культуры, Югорского государственного университета, Бурятского государственного университета и др.

В данной статье рассматривается проблема формирования и развития естественно-научного мышления школьников (ЕНМШ) из числа коренных малочисленных народов Севера (КМНС). Цель статьи — раскрыть сущность этого вида мышления и определить его структуру. Далее обобщим накопленные в социологии и педагогике знания по теме исследования.

Методология

Методологической основой исследования выступили интегративный, метапредметный и этнографический подходы, выбор которых определяется ориентированностью учащегося из числа малочисленных коренных народов на согласование потребности в интеграции в социально-профессиональную среду доминирующего общества и потребности в этнической идентичности. Отечественные социологи и педагоги большое внимание уделяют анализу зарубежного опыта в решении вопросов этнокультурного образования и мультикультурности в образовании. При этом прослеживается стремление подчеркнуть различие в направленности исследовательских интересов ученых зарубежных стран и России. Так, О. Васильева и В. Охлопков отмечают, что «одно из наиболее разработанных направлений исследования связи этничности и образования за рубежом — оценка неравенства в доступе к различным видам образования у представителей тех или иных этнических групп и рас, а также влияния принадлежности индивида к определенной этнической, национальной или расовой категории на его образовательные и карьерные возможности» [4, с. 287]. Схожее мнение высказывают и другие авторы (см., например, [3]).

Такая позиция находит отражение в порядке изложения в публикациях результатов теоретического анализа, когда сначала обсуждается зарубежный опыт, а затем отечественный. В данной статье видится продуктивным использовать синтетический метод с целью сформулировать концептуальные положения, общие для зарубежных и российских исследований.

Трансформация современного мирового образования в эпоху четвертой промышленной революции и рост востребованности инженерно-технических кадров на мировом рынке труда актуализировали проблему повышения результативности естественно-

научной подготовки учащихся общеобразовательных школ, в том числе детей из числа коренных малочисленных народов. За рубежом обсуждается и реализуется ряд инициатив, направленных на более тесное взаимодействие школьного образования коренных малочисленных народов в области науки, технологии, инженерного дела и математики (STEM) с высшим инженерно-техническим образованием и производством. Примером может служить педагогическая концепция поддержки образования STEM и развития карьеры в сфере кибербезопасности для коренных народов Австралии [13]. Для ступени школы разрабатываются образовательные программы, призванные, в том числе, повысить уровень обученности детей из семей коренных малочисленных народов по предметам STEM [19].

В этой связи наблюдается большой исследовательский интерес к разработке педагогических средств реализации таких концепций и программ. Так, M. J. Eady и соавторами была предложена методика интегрированного обучения на рабочем месте (англ. Work-integrated learning) для старших школьников из числа коренных малочисленных народов Австралии, Канады и Новой Зеландии [16]. Отечественные ученые также полагают перспективной идею интеграцию школы, вуза и производства как открывающую перспективу для КМНС при построении профессиональной траектории. Примером может служить исследование V. V. Markin, A. N. Silin и V. V. Voronov, в котором обсуждается механизм интеграции школьного и вузовского образования с производственными предприятиями регионов российского Севера [17].

Подчеркнем, что общеобразовательная школа характеризуется как зарубежными, так и российскими исследователями в качестве основного инструмента социальной мобильности КМНС, который определяет стартовые условия для построения профессиональной траектории выпускника и позволяет сохранять этнокультурную идентичность. По данным исследования [4], многие родители и школьники из числа КМНС предпочитают именно классическое школьное образование в противовес обучению в кочевых школах.

Если говорить о формировании и развитии естественно-научного мышления, то именно естественно-научные предметы предлагается рассматривать средством интеграции детей из числа коренных малочисленных народов в образовательную среду классической школы. В своем исследовании о доступности естественно-научного образования для коренных народов в Бразилии M. C. F. Mizetti, I. R. C. Krolow и M. R. F. Teixeira отмечают, что успешной интеграции младших школьников в образовательную среду классической школы часто препятствует логика образования детей в общине [18]. Об этом также пишет Э. Р. Хакимов, обращаясь к этнопедагогической теории Г. Н. Волкова и рассматривая основные категории этнопедагогики [12].

Согласимся с M. C. F. Mizetti, I. R. C. Krolow и M. R. F. Teixeira в том, что именно естественно-научные предметы позволяют увязать логику обучения и воспитания в общине с логикой организации педагогического процесса в классической школе. Исследователи полагают, что в учебной программе естественно-научные предметы являются, вероятно, наиболее привлекательными для школьников из числа коренных малочисленных народов, поскольку учитывают тесную взаимосвязь между человеком и природой. Эта взаимосвязь является важной культурной ценностью таких народов.

Схожие рассуждения находим в статье других исследователей, посвященной экологическому образованию коренных жителей джунглей Индонезии [14].

Проблема формирования и развития ЕНМШ в процессе обучения конкретным предметам активно обсуждается отечественными учеными и практиками. Много лет отдала изучению сущности естественно-научного мышления учащихся С. А. Суровикина, в докторской диссертации которой обоснованы теоретико-методологические основы развития данного вида мышления в процессе обучения физике [11]. Авторское определение естественно-научному мышлению она дает, исходя из диалектической связи эмпирического и теоретического мышления, что отсылает нас к известным трудам Л. С. Выготского и В. В. Давыдова [6; 7]. В частности, к идее о классификации мышления на эмпирическое (рассудочное, наглядно-действенное, наглядно-образное) и теоретическое (разумное, теоретические рассуждения, формально-логическое), которые развиваются последовательно в деятельности по решению задач. Сформированное теоретическое мышление также определяет способность личности к саморефлексии и самоанализу.

Мысль о переходе от эмпирического мышления к теоретическому в процессе решения задач, их диалектической взаимосвязи полагается ключевой для раскрытия сущности ЕНМШ из числа КМНС.

В структуре ЕНМШ С. А. Суровикина выделяет системные, метапредметные знания, обобщенные экспериментальные умения и обобщенные умения решать физические задачи, формирование которых в процессе обучения предмету «Физика» приводит к развитию ЕНМШ до теоретического уровня. Такая структура представляется достаточно универсальной и может быть конкретизирована применительно к математике,

имеющей межпредметные связи с дисциплинами естественно-научного цикла.

Обращение к предмету «Математика» дает основание рассматривать ЕНМШ основой инженерного мышления в понимании, представленном, например, в работе [1]. То, как могут быть связаны естественно-научное мышление и виды мышления, классифицируемые по особенностям профессиональной деятельности, показано в статье [2].

Следует отметить, что проблема формирования и развития ЕНМШ средствами математики требует более глубокого осмысления. Авторы изученной научной литературы обращаются к понятиям «математическое мышление», «математическая грамотность», «научно-теоретическое мышление» и «критическое мышление». Лишь в некоторых работах рассматривается процесс формирования естественно-научной компетентности учащихся на уроках математики с позиций метапредметного подхода (например, [10]). Кроме того, практически отсутствуют системные исследования формирования и развития ЕНМШ из числа КМНС средствами предмета «Математика» с учетом этнокультурной идентичности. Особняком стоит диссертационное исследование М. Д. Дьячковской, разработавшей и реализовавшей модель этнометодической системы обучения математике учащихся школ малочисленных народов Севера [8].

Как утверждают ученые, «работающие в междисциплинарном пространстве этнопедагогики», несмотря на цифровую трансформацию образования и «переход части этнопедагогических практик в киберпространство» [9, с. 307], обращение к традиционным культурным ценностям коренных малочисленных народов является ключевым условием их успешной интеграции в социально-профессиональную среду доминирующего общества. В этой связи одной из важных педагогических задач ставится разработка комфортно-требовательной образовательной среды и содержания обучения с учетом социально-экологической и культурной специфики жизни учащихся из числа коренных малочисленных народов.

Результаты масштабного исследования, проведенного A. C. Reyes, подтвердили, что обучение коренных народов в классической школе должно предусматривать переход от традиционных способов передачи знаний через верования и ценностные отношения к научным знаниям [19]. При этом участвовавшие в опросах учителя и директора школ отмечали, что учебные материалы должны развивать у школьников понимание своей этнической идентичности. Включение местных знаний в учебные темы получило наивысший средний балл. В числе наиболее эффективных педагогических условий были названы: обсуждение тем с использованием примеров или ситуаций из быта коренных народов; ориентированность содержания обучения на ключевые культурные ценности (самоопределение, ответственность, этнокультурную идентичность); включение в содержание учебного предмета этнической тематики (например, музыкальные инструменты коренных народов).

Многие российские педагоги также изучают позитивное влияние художественных образов на формирование этнической идентичности в процессе обучения коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока (см., например, работу [15]). Здесь для понимания сущности ЕНМШ из числа КМНС важно обратиться к категории «ассоциативный комплекс», которая была выделена Л. С. Выготским [5]. Данный комплекс рассматривался ученым как этап онтогенеза мышления, предшествующий становлению научных понятий.

Возможности современных педагогических подходов для улучшения адаптивной среды вуза для выпускников из числа КМНС были раскрыты в работе [20]. Подчеркивая тесную взаимосвязь между вузовской и довузовской подготовкой, ученые отмечали усилия, предпринятые общеобразовательными школами для адаптации выпускников из числа КМНС к обучению на ступени высшей школы. И все же, исходя из существующей практики обучения естественно-научным предметам, приходится согласиться с мнением авторов о том, что данная задача остается решенной не в полной мере. Как и задача формирования и развития ЕНМШ из числа КМНС на уроках математики.

В обозначенном контексте раскрытие сущности и определение структурных компонентов ЕНМШ из числа КМНС является актуальной педагогической задачей.

Результаты

Проведенный теоретический анализ позволил сформулировать следующие общие для зарубежных и отечественных исследователей *концептуальные положения,* позволяющие раскрыть сущность ЕНМШ из числа КМНС.

– В социализации детей коренных малочисленных народов огромную роль играет образование, основанное на традиционном укладе жизни и связанное с обычаями и культурными ценностями.

– Классическое школьное образование способствует интеграции детей из числа коренных малочисленных народов в социально-профессиональную среду доминирующего общества, выстраиванию индивидуальных образовательной и профессиональной траек-

торий. Дети народов Севера могут получать образование без отрыва от родителей в кочевых школах, которые являются филиалами стационарной организации. Однако на практике такое образование является неполным из-за нехватки педагогических кадров. Для получения классического образования детьми из отдаленных районов созданы школы-интернаты (обучение осуществляется с сентября по май). Это позволяет социализировать детей КМНС для дальнейшего обучения в вузах РФ, где абитуриентам из числа КМНС выделяются целевые места.

— В условиях четвертой промышленной революции и цифровой экономики развитое естественно-научное мышление рассматривается интегратором выпускников из числа КМНС в социально-профессиональную среду доминирующего общества, позволяющим реализовать индивидуальные образовательные траектории и определять жизненные перспективы.

— Большие возможности для понимания сущности ЕНМШ из числа КМНС, результативного формирования и развития данного вида мышления на ступени школы предоставляют *интегративный, метапредметный и этнографический подходы.* Обращение в комплексе к выделенным подходам для достижения цели исследования обосновывается их способностью согласовать интеллектуально-эмоциональные потребности школьника из числа КМНС в интеграции в социально-профессиональную среду доминирующего общества и этнической идентичности.

Новые знания о сущности ЕНМШ из числа КМНС позволили конкретизировать содержание этого ключевого понятия исследования.

Естественно-научное мышление школьника из числа коренных малочисленных народов Севера — это, с одной стороны, интегративное личностное новообразование, которое формируется и развивается на основе диалектической связи ассоциативно-образного и абстрактно-логического мышления, обеспечивающей способность учащегося из числа КМНС к преобразованию предметной реальности в образную, а образной — в знаковую модель, а с другой стороны, — процесс такого преобразования, направленный на творческий поиск путей решения естественно-научных задач в соответствии с ценностными ориентациями личности самого учащегося и этническими ценностями КМНС.

С опорой на теоретические идеи В. В. Давыдова, Л. С. Выготского, С. А. Суровикиной и др., исходя из понимания сущности ЕНМШ из числа КМНС, предлагается следующая *структура* данного вида мышления.

ЕНМШ из числа КМНС состоит из диалектически взаимосвязанных структурных компонентов — ассоциативно-образного и абстрактно-логического, которые содержательно конкретизируются предметной областью (математика и др.).

Ассоциативно-образный компонент связан с эмпирическим мышлением и включает эмпирические знания и умения эмпирического обобщения (сравнение и сопоставление для выделение общего свойства, классификация, наблюдение, иллюстрирование примерами, создание эмпирических понятий), позволяющие школьнику из числа КМНС упорядочивать предметный мир и ориентироваться в нем.

Абстрактно-логический компонент связан с теоретическим мышлением и включает: предметные научные знания; метапредметные знания; умения исследовательской деятельности (формирование понятий, оперирование формулами, анализ, синтез, систематизация, абстрагирование, обобщение, мысленное моделирование, построение суждений, выдвижение гипотез, рассуждение); обобщенные умения решения задач (ориентация в условиях задачи, анализ представленных условий, выделение признаков и связей, составление стратегии и логика решения, сопоставление полученного ответа с исходными данными).

Диалектическая связь ассоциативно-образного и абстрактно-логического мышления обеспечивается посредством рефлексивно-оценочного и ценностно-мотивационного компонентов. При этом ценностно-мотивационный компонент включает личностные характеристики учащегося, которые соотносятся с доминирующим типом рефлексии — когнитивным (познавательно-оценочным) или эмоциональным. Кроме того, сюда входят ценностные ориентации личности учащегося, определяемые культурными ценностями КМНС, потребностью в этнической идентичности и потребностью в интеграции в социально-профессиональную среду доминирующего общества.

Заключение

Проведенные теоретические исследования позволили раскрыть сущность ЕНМШ из числа КМНС, исходя из утверждения о том, что данный вид мышления является интегратором выпускника в социально-профессиональную среду доминирующего общества. Авторы полагают, что развитое естественно-научное мышление будет способствовать реализации индивидуальных образовательной и карьерной траекторий личности, определит ее жизненные перспективы.

Новые знания о сущности ЕНМШ из числа КМНС послужили основанием для конкретизации содержания ключевого понятия исследования и определения структуры данного вида мышления. Изложенные тео-

ретические представления являются достаточно универсальными и могут быть конкретизированы в образовательной практике — при изучении школьниками из числа КМНС учебных предметов естественно-научного цикла и математики.

В условиях четвертой промышленной революции и роста спроса на инженерные профессии формирование и развитие ЕНМШ из числа КМНС в процессе обучения математике позволяет заложить основу инженерного мышления выпускника. Тем самым устанавливается связь со ступенью высшего образования и производственными предприятиями (в частности, предприятиями регионов российского Севера).

Перспектива исследования связывается с теоретическим обоснованием и раскрытием содержания процесса развития ЕНМШ из числа КМНС, что позволит предложить его периодизацию в виде последовательных этапов и определить педагогические условия, способствующие его большей результативности на каждом из выделенных этапов.

Литература

1. Анахов С. В. Инженерное мышление: математический и естественно-научный контекст // Инженерное мышление: социальные перспективы: материалы международной междисциплинарной конференции (Екатеринбург, 12–13 февраля 2020 г.). Екатеринбург, 2020. С. 8–15.
2. Арзуманян Н. Г., Суровикина С. А. Взаимосвязь естественнонаучного и клинического мышления // Педагогическое образование в России. 2017. № 4. С. 18–24.
3. Боргояков С. А., Балахчина Т. К. Теоретические основы организации этнокультурного образования коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока // История и педагогика естествознания. 2013. № 4. С. 41–47.
4. Васильева О., Охлопков В. Школьное обучение коренных малочисленных народов Севера: между сохранением культуры и качеством образования // Вопросы образования. 2021. Вып. 4 (декабрь). С. 285–310. DOI: https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-4-285-310.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. 352 с.
6. Выготский Л. С. Психология развития человека. М., 2005. 1136 с.
7. Давыдов В. В. Деятельностная теория мышления. М., 2005. 95 с.
8. Дьячковская М. Д. Этнометодическая система обучения математике учащихся школ малочисленных народов Севера: на примере Республики Саха (Якутия): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Дьячковская Мотрена Давидовна. Орел, 2018. 27 с.
9. Копцева Н. П., Березюк С. В., Хребтов М. Я. Этнопедагогические практики сохранения и воспроизводства традиционной культуры коренных малочисленных народов Севера и Сибири (на примере Красноярского края) // Перспективы науки и образования. 2021. № 2 (50). С. 293–310. DOI: 10.32744/pse.2021.2.20.
10. Сергеева Т. В. Формирование учебных компетенций учащихся основной школы на основе интеграции математики с предметами естественно-научного цикла: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Сергеева Татьяна Владиславовна. Ярославль, 2011. 22 с.
11. Суровикина С. А. Теоретико-методологические основы развития естественно-научного мышления учащихся в процессе обучения физике: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Суровикина Светлана Анатольевна. Челябинск, 2006. 44 с.
12. Хакимов Э. Р. Этнопедагогика как наука: предмет, функции, основные категории // Вестник Удмуртского университета. 2007. № 9. С. 39–52.
13. Building genuine trust. A framework and strategy for Indigenous STEM and cyber pathways / H. Curtis, D. Devow, K. Nkwanyana, M. Page, M. Thompson // Policy Brief Report: the International Cyber Policy Centre at ASPI. 2022. No. 58. 81 p. DOI: https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33661.03040.
14. Changes Social of Environmental Education in Indigenous Peoples of the Jungle Jambi Province, Indonesia / S. Syafrizal, M. Albina, I. Indrawati, L. Hafizotun, R. Maharani // Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran. 2023. No. 9(1). P. 224–233. DOI: https://doi.org/10.33394/jk.v9i1.7175.
15. Kolesnik M. A., Libakova N. M., Sertakova E. A. Art education as a way of preserving the traditional ethnocultural identity of indigenous minority peoples from the North, Siberia and the Far East. Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2018. Vol. 8. No. 4. P. 233–247. DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.15.
16. Local Indigenous perspectives and partnerships: Enhancing work-integrated learning / M. J. Eady, R. L. A. Hancock, S. L. Morrison, J. D. Beveridge, B. A. Dean // International Journal of Work-Integrated Learning, Special Issue. 2022. No. 23(2). P. 129–137.
17. Markin V. V., Silin A. N., Voronov V. V. Educational opportunities for young people of indigenous minorities of the North: social and spatial discourse // Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast. 2019. Vol. 12. No. 5. P. 141–154. DOI: https://doi.org/10.15838/esc.2019.5.65.9.
18. Mizetti M. C. F., Krolow I. R. C., Teixeira M. R. F. Access of indigenous peoples to formal education: science education: a challenge, a reality // Pro-Posições. 2020. Vol. 31. P. 1–25. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0147.
19. Reyes A. C. The Implementation of Indigenous Peoples Education (IPED) Program: Towards A Proposed Plan of Action // Proceedings of the Asia Pacific Conference on Multidisciplinary Research (APCMR), 30–31 July 2022. 2022. P. 13–24.
20. Sitnikova A. A., Pimenova N. N., Filko A. I. Pedagogical approaches to teaching and adaptation of indigenous minority peoples of the North in higher educational institutions. Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2018. Vol. 8. No. 4. P. 26–45. DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.02.

References

1. Anahov S. V. Inzhenernoe myshlenie: matematicheskij i estestvennonauchnyj kontekst [Engineering thinking: mathematical and natural science context]. Engineering thinking: Social perspectives: Materials of the international interdisciplinary conference (Yekaterinburg, February 12–13, 2020). Yekaterinburg, 2020. P. 8–15. [In Russian].
2. Arzumanjan N. G., Surovikina S. A. Vzaimosvjaz' estestvennonauchnogo i klinicheskogo myshlenija [The relationship of natural science and clinical thinking]. Pedagogical education in Russia. 2017. No. 4. P. 18–24. [In Russian].
3. Borgojakov S. A., Balahchina T. K. Teoreticheskie osnovy organizacii jetnokul'turnogo obrazovanija korennyh malochislennyh narodov Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka [Theoretical foundations of the organization of ethno-cultural education of indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East]. History and pedagogy of natural science. 2013. No. 4. P. 41–47. [In Russian].
4. Vasil'eva O., Ohlopkov V. Shkol'noe obuchenie korennyh malochislennyh narodov Severa: mezhdu sohraneniem kul'tury

i kachestvom obrazovanija [School Education for the Indigenous Small-Numbered Peoples of the North: Between Cultural Preservation and Educational Quality]. Educational Studies. Moscow, 2021, Iss. 4. P. 285–310. DOI: https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-4-285-310. [In Russian].
5. Vygotskij L. S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. Moscow, 1999. 352 p. [In Russian].
6. Vygotskij L. S. Psihologija razvitija cheloveka [Psychology of human development]. Moscow, 2005. 1136 p. [In Russian].
7. Davydov V. V. Dejatel'nostnaja teorija myshlenija [Activity theory of thinking]. Moscow, 2005. 95 p. [In Russian].
8. D'jachkovskaja M. D. Jetnometodicheskaja sistema obuchenija matematike uchashhihsja shkol malochislennyh narodov Severa: na primere Respubliki Saha (Jakutija): avtoref. dis. … kand. ped. nauk: 13.00.02 / Dyachkovskaya Motrena Davidovna [Ethnometodic system of teaching mathematics to students of schools of small peoples of the North: by an example of the Republic of Sakha (Yakutia): thesis dis… cand. ped. sciences: 13.00.02]. Orel, 2018. 27 p. [In Russian].
9. Kopceva N. P., Berezjuk S. V., Hrebtov M. Ja. Jetnopedagogicheskie praktiki sohranenija i vosproizvodstva tradicionnoj kul'tury korennyh malochislennyh narodov Severa i Sibiri (na primere Krasnojarskogo kraja) [Ethnopedagogical practices of preservation and reproduction of traditional culture of indigenous peoples of the North and Siberia (by an example of the Krasnoyarsk Territory)]. Prospects of science and education, 2021. No. 2 (50). P. 293–310. DOI: 10.32744/pse.2021.2.20. [In Russian].
10. Sergeeva T. V. Formirovanie uchebnyh kompetencij uchashhihsja osnovnoj shkoly na osnove integracii matematiki s predmetami estestvennonauchnogo cikla: avtoref. diss. … kand. ped. nauk: 13.00.02 / Sergeeva Tat'jana Vladislavovna [Formation of educational competencies of primary school students based on the integration of mathematics with subjects of the natural science cycle: thesis dis… cand. ped. sciences: 13.00.02], Yaroslavl, 2011. 22 p. [In Russian].
11. Surovikina S. A. Teoretiko-metodologicheskie osnovy razvitija estestvennonauchnogo myshlenija uchashhihsja v processe obuchenija fizike: avtoref. dis. … d-ra ped. nauk: 13.00.02 / Surovikina Svetlana Anatol'evna [Theoretical and methodological foundations of the development of natural science thinking of students in the process of teaching physics: thesis dis… doctor ped. sciences: 13.00.02]. Chelyabinsk, 2006. 44 p. [In Russian].
12. Hakimov Je. R. Jetnopedagogika kak nauka: predmet, funkcii, osnovnye kategorii [Ethnopedagogy as a science: subject, functions, main categories]. Bulletin of the Udmurt University. 2007. No. 9. P. 39–52. [In Russian].
13. Building genuine trust. A framework and strategy for Indigenous STEM and cyber pathways / H. Curtis, D. Devow, K. Nkwanyana, M. Page, M. Thompson // Policy Brief Report: the International Cyber Policy Centre at ASPI, 2022. No. 58, 81 p. DOI: https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33661.03040.
14. Changes Social of Environmental Education in Indigenous Peoples of the Jungle Jambi Province, Indonesia / S. Syafrizal, M. Albina, I. Indrawati, L. Hafizotun, R. Maharani // Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran, 2023. No. 9(1). P. 224–233. DOI: https://doi.org/10.33394/jk.v9i1.7175.
15. Kolesnik M. A., Libakova N. M., Sertakova E. A. Art education as a way of preserving the traditional ethnocultural identity of indigenous minority peoples from the North, Siberia and the Far East. Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin, 2018, vol. 8. No. 4. P. 233–247. DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.15.
16. Local Indigenous perspectives and partnerships: Enhancing work-integrated learning / M. J. Eady, R. L. A. Hancock, S. L. Morrison, J. D. Beveridge, B. A. Dean // International Journal of Work-Integrated Learning, Special Issue, 2022. No. 23(2), p. 129–137.
17. Markin V. V., Silin A. N., Voronov V. V. Educational opportunities for young people of indigenous minorities of the North: social and spatial discourse // Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast, 2019, vol. 12. No. 5. P. 141–154. DOI: https://doi.org/10.15838/esc.2019.5.65.9.
18. Mizetti M. C. F., Krolow I. R. C., Teixeira M. R. F. Access of indigenous peoples to formal education: science education: a challenge, a reality // Pro-Posições, 2020. Vol. 31. P. 1–25. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0147.
19. Reyes A. C. The Implementation of Indigenous Peoples Education (IPED) Program: Towards A Proposed Plan of Action // Proceedings of the Asia Pacific Conference on Multidisciplinary Research (APCMR), 30–31 July 2022, 2022, pp. 13–24.
20. Sitnikova A. A., Pimenova N. N., Filko A. I. Pedagogical approaches to teaching and adaptation of indigenous minority peoples of the North in higher educational institutions. Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin, 2018, vol. 8. No. 4. P. 26–45. DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.02.

УДК/UDC 378
EDN NGENDC

Осмоловская Наталья Алексеевна
кандидат технических наук, доцент,
доцент кафедры товароведения и экспертизы товаров
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»,
г. Красноярск

Кротова Ирина Владимировна
доктор педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой товароведения и экспертизы
товаров ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»,
г. Красноярск

Osmolovskaya Natalya A.
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Docent of the Department of Commodity Science
and Expertise of Goods, Siberian Federal University,
Krasnoyarsk

Krotova Irina V.
Doctor of Pedagogical Sciences, Accociate Professor,
Head of the Department of Commodity Science
and Expertise of Goods, Siberian Federal University,
Krasnoyarsk

Федченко Елена Александровна
старший преподаватель кафедры товароведения и экспертизы товаров ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск

Леонтьев Владимир Михайлович
кандидат химических наук, доцент, доцент кафедры товароведения и экспертизы товаров ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск

Fedchenko Elena A.
Senior Lecturer, Department of Commodity Science and Expertise of Goods, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Leontev Vladimir M.
Candidate of Chemistry Sciences, Associate Professor, Docent of the Department of Commodity Science and Expertise of Goods, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

О ВОЗМОЖНОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЫСШЕГО ТОВАРОВЕДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ABOUT THE POSSIBLE PERSPECTIVE FOR IMPROVEMENT HIGHER COMMODITY EDUCATION

Аннотация. В статье представлен сравнительный анализ соответствия компетентностной модели бакалавра товароведения, определенной ФГОС ВО поколения 3++, компонентам концепции образования устойчивого развития (ОУР). Обосновывается некоторый дисбаланс в пользу экономической компоненты, что, как предполагают авторы, связано с отнесением направления подготовки «Товароведение» к укрупненной группе специальностей (УГС) «Экономика и управление». Предложена структурно-логическая модель совершенствования содержания подготовки бакалавров по направлению «Товароведение», описаны структурные и функциональные компоненты модели.

Ключевые слова: высшее товароведное образование, модель бакалавра товароведения, экологизация, инициатива CDIO.

Abstract. The article presents a comparative analysis of the correspondence of the competence model of the Bachelor of Commodity Science according to the FSES (Generation 3++) to the components of the concept of sustainable development education. Some imbalance in favor of the economic component is justified by the authors due to the attribution of the direction of training "Commodity Science" to the enlarged group of specialties "Economics and Management". A structural and logical model of improving the content of bachelor's degree training in the direction of "Commodity Science" is proposed. The structural and functional components of the model are described.

Keywords: higher commodity education, the model of Bachelor of Commodity Science, greening, CDIO initiative.

Введение

Одной из особенностей системы высшего образования в России является подготовка товароведов — специалистов в области исследования потребительских свойств товаров. Данное направление подготовки можно считать уникальным, так как реализуется оно лишь в нескольких странах мира и представляет собой систему естественно-научных, инженерно-технологических и экономических знаний об этапах жизненного цикла товара. В силу объективных причин товароведное образование, как и вся система российского высшего образования, нуждается в серьезной трансформации.

Цель нашего исследования — обосновать перспективность совершенствования высшего товароведного образования на основе синергии подходов, заложенных в концепции образования для устойчивого развития (ОУР) и методологии международного проекта по реформированию инженерного образования «Инициатива CDIO». Новизна определяется в разработке авторской структурно-логической модели совершенствования содержания подготовки бакалавров по направлению «Товароведение».

В результате анализа соответствия компетентностной модели бакалавра товароведения, определенной ФГОС ВО поколения 3++, компонентам концепции ОУР установлен некоторый дисбаланс в пользу экономической компоненты, что, очевидно, связано с отнесением направления подготовки «Товароведение» к укрупненной группе специальностей (УГС) «Экономика и управление». В то же время экологический и социальный аспекты представлены в анализируемой модели в разной степени полноты. Кроме того, выявлено значительное соответствие компетенций будущего бакалавра товароведения силлабусам CDIO, определяющим международные требования к современному инженерному образованию.

Очевидным является то, что в настоящее время товароведное образование находится в сложном состоянии

и, как считают эксперты, требует определенного реформирования [1]. Возможные причины данного положения были проанализированы нами в предыдущих работах [2]. Мы соглашаемся с мнением ряда исследователей, что ключевой проблемой современного товароведного образования является неопределенность статуса самой науки «товароведение», выражающаяся в неразрешенном до сих пор споре о принадлежности ее к экономическим или естественно-техническим дисциплинам (Г. И. Андреев, А. В. Нестеров, Н. С. Перекалина, Ю. И. Сидоренко, С. В. Штерман). В пользу этого вывода, по мнению М. А. Николаевой [3], свидетельствует практическое отсутствие монографий и диссертаций по вопросам методологии товароведной науки.

Более того, сложившаяся ситуация является следствием и того, что, окончательно выделившись из химии и технологии и сформировавшись в самостоятельную науку столетие назад, в настоящее время товароведение вступило в новый, интеграционный этап своего развития [3]. А, следовательно, потребуется некоторое время для теоретико-методологического осмысления происходящих в данной науке изменений.

Однако, несмотря на определенные трудности в современном состоянии теоретического товароведения, данное положение одновременно можно характеризовать и как потенциальную «точку роста», так как основные достижения в настоящее время появляются на стыке научных направлений. Рассматривая товароведение как симбиоз инженерно-технологических, экологических и экономических знаний, можно предположить, что вполне продуктивным станет развитие высшего товароведного образования на основе синергии подходов, заложенных в концепции образования для устойчивого развития (ОУР) и методологии международного проекта по реформированию инженерного образования «Инициатива CDIO».

Методология

В качестве теоретико-методологической основы исследования выступили, прежде всего, труды в области философии и методологии образования для устойчивого развития, а также научные публикации по проблемам реформирования инженерного образования.

Как отмечает в своем исследовании Е. В. Колесова [4], несмотря на неоднозначное, а часто противоречивое, отношение экспертов из среды образовательного сообщества к идеям устойчивого развития, ОУР в России традиционно развивалось на основе экологического образования. К сожалению, за двадцать лет образовательному сообществу не удалось сформировать сбалансированной позиции по отношению к ОУР. Однако если абстрагироваться от критических и, вероятно, справедливых мнений относительно самой концепции устойчивого развития, начиная от семантического противоречия в исходном термине «устойчивое развитие» и заканчивая недостаточностью научного обоснования, идеологической нагрузкой данной концепции, то становится очевидной ее созвучность идеям русского космизма и, прежде всего, идее ноосферы В. И. Вернадского. Очевидно, понимая ноосферу как научную абстракцию, ее следует оценивать как позитивный идеал, к которому общество может стремиться в процессе своего развития.

Устойчивое развитие цивилизации вряд ли возможно без *экологизации образования,* так как переход на данную модель во многом зависит от уровня образованности граждан, от знания ими правовых и этических норм, регулирующих отношения человека с природой и обществом, от способности применять эти знания в повседневной жизни, а также от приверженности населения идеалам, принципам и этике устойчивого развития [5].

Проблему экологизации образовательной деятельности рассматривали с разных позиций А. Д. Урсул [6], Г. С. Смирнов [7], А. Н. Захлебный [8], О. А. Каткова [9], О. В. Морозова [10] и другие. Не останавливаясь на характеристике особенностей подхода каждого из указанных исследователей, отметим, что все они сходятся во мнении о том, что экологизация образования предполагает свободный доступ к экологической информации. Данное обстоятельство делает необходимым наличие соответствующей базы данных и открытость любого рода деятельности для экологического контроля.

Согласно концепции устойчивого развития [5; 6; 11; 12] особое значение приобретает решение вопросов рационализации масштабов и структуры личного потребления населения. Причем в данном случае она происходит не за счет снижения качества жизни, а, наоборот, способствует его повышению — в первую очередь за счет отказа от избыточного потребления, потребления, наносящего вред, и за счет увеличения значимости духовных ценностей и потребностей. Иными словами, создаются необходимые условия для формирования потребительской культуры населения.

Необходимо также опережающее принятие эффективных мер по недопущению ухудшения состояния окружающей природной среды, предотвращению экологических катастроф, связанных с искусственным сокращением сроков службы потребительских товаров и накоплением гигантских объемов трудно разлагаемых бытовых отходов, прежде всего полимерной природы. Одновременно следует расширять выпуск экологически чистой продукции, стимулировать пере-

ход к малоотходным, наукоемким, экологически нейтральным производствам. Иными словами, необходимо обеспечение сбалансированности экономики и экологии, то есть достижение такой степени развития, при которой люди в производственной или иной экономической деятельности перестают разрушать среду обитания. Сбалансированность экономической и экологической сфер приводит к принципу коэволюции общества и природы [13].

Решение вышеуказанных задач составляет важную часть профессиональной деятельности современного товароведа. Поэтому необходимость экологизации товароведного образования нам представляется очевидной. Результатом такой трансформации образовательной системы предполагается экологизация сознания и мировоззрения будущего бакалавра товароведения. Согласно концепции устойчивого развития, реализация данного положения способствует выдвижению интеллектуально-духовных ценностей на приоритетное место по отношению к материально-вещественным.

Краткий экскурс в историю становления и развития высшего товароведного образования показывает, что за столетие его существования прошла смена нескольких профессиональных моделей, которым позволим дать следующие условные наименования:

1. Описательная, в которой главная функция товароведа заключалась в систематическом описании сведений о товарах, а также их классификации.

2. Инженерно-технологическая, основанная на исследовании товароведом свойств товаров и их полезности.

3. Экономическая, согласно которой товаровед призван обеспечить получение прибыли торговым предприятием за счет подбора товаров, удовлетворяющих потребности потребителя.

4. Интегративная, представляющая миссию товароведа как повышение качества жизни человека за счет потребления полезных и экологически нейтральных товаров, способных удовлетворить разумные потребности и принести прибыль торговому предприятию.

Именно на формирование интегративной модели бакалавра товароведения ориентированы компетенции, заложенные в ФГОС ВО поколения 3++.

В своем исследовании Н. В. Гафурова и С. И. Осипова отчетливо определяют следующее: «Современный человек, как продукт образовательной системы, находящийся в условиях неопределенности, порождаемой темпами и глубиной изменчивости мира, техники, технологии, вынужден сам постоянно изменяться и принимать продуктивные решения на основе сформированной в образовании способности к критическому мышлению, вычленять противоречия и проблемы в условиях глобальной информационной среды, формулировать их, предлагать многовариантные решения. Все сказанное выше определяет приоритет развития в образовании интеллектуальных способностей человека и способностей к самоизменениям. Принимаемые решения должны быть оценены с точки зрения охраны природных ресурсов, экологической безопасности, создания гармоничной человеко-природной среды устойчивого развития цивилизации, что определяет требования к нравственно-моральным характеристикам современного человека, его ответственности» [14, с. 10].

Мы поддерживаем эту позицию, отмечая, что процесс формирования товароведов нового поколения в рамках концепции ОУР включает в себя три составляющих — экологический, социальный и экономический аспект. При этом крайне актуальной является проблема сближения содержания и формы учебного процесса с содержанием и формой профессиональной деятельности будущих выпускников вузов. Современная педагогическая наука предлагает разные механизмы решения данной проблемы.

Исходя из специфики интегративной модели бакалавра товароведения, остановимся подробнее на рассмотрении методологии международного проекта по реформированию инженерного образования «Инициатива CDIO», основанного на активном подходе в обучении.

Под активным обучением понимается «организация и ведение образовательного процесса, которые направлены на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, желательно комплексного использования как дидактических, так и организационно-управленческих средств и методов активизации» (В. Н. Кругликов) [15], а также такое обучение, при котором «обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания достаточно длительное время» (М. М. Новик) [16].

В буквальном переводе аббревиатура CDIO означает: Conceive — Design — Implement — Operate, то есть Задумка — Проект — Реализация — Эксплуатация. Поэтому методология CDIO активное обучение определяет как обучение, основанное на практико-ориентированном и профессионально-ориентированном подходах [17]. Методы и технологии активного обучения, разработанные А. А. Вербицким, В. Н. Кругликовым, М. И. Махмутовым, С. Д. Смирновым, О. М. Тихомировым и другими учеными, должны способствовать активной познавательной деятельности студентов в процессе решения исследовательских задач, где большее внимание уделяется привлечению обучаю-

щихся к генерированию, анализу, оценке и применению идей. Благодаря этому в процессе обучения идет формирование способности к критическому мышлению, умения вычленять противоречия и проблемы в условиях профессиональной среды, формулировать их, предлагать многовариантные решения.

При этом компетенции, которые планируется сформировать в результате освоения студентом образовательной программы, определяются силлабусами CDIO (CDIO Syllabus) и классифицируются по четырем основным разделам:

1. Дисциплинарные знания и основы инжиниринга;
2. Профессиональное мастерство и личностные качества;
3. Межличностные компетенции: работа в команде и коммуникации;
4. Планирование, проектирование, производство и применение продукции в контексте предприятия, общества и окружающей среды [17].

Результаты

С целью исследования перспективности высказанной ранее гипотезы о возможности совершенствования высшего товароведного образования на основе синергии подходов, заложенных в концепции ОУР и методологии международного проекта «Инициатива CDIO», был проведен анализ содержания образовательной программы по направлению подготовки 38.03.07 Товароведение. В связи с отсутствием профессионального стандарта специалиста в области товароведения данная образовательная программа разработана на основе профессиональных стандартов (ПС) 08.026 «Специалист в сфере закупок», 08.039 «Специалист по внешнеэкономической деятельности», 22.007 «Специалист по безопасности, прослеживаемости и качеству пищевой продукции на всех этапах ее производства» и 40.062 «Специалист по качеству». Из указанных ПС для формирования профессиональных компетенций (ПК) были использованы трудовые функции не ниже 6-го уровня квалификации.

Объектом исследования явился учебный план, раскрывающий содержательную часть образовательной программы. Его структура следующая: 28 дисциплин обязательной части, 14 — формируемых участниками образовательных отношений, 11 — дисциплины по выбору, 3 практики, итоговая государственная аттестация, включающая государственный экзамен и выпускную квалификационную работу, а также 4 факультативных дисциплины (всего 57 дисциплин).

На первом этапе исследования проведен анализ учебного плана в контексте соответствия содержанию триединой концепции устойчивого развития. Она, как указывалось выше, включает в себя три составляющих — экологический, социальный и экономический аспект. Второй этап исследования предполагал соотнесение содержания образовательной программы по направлению подготовки 38.03.07 Товароведение силлабусам CDIO. Результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Соответствие содержания учебного плана по направлению подготовки 38.03.07 Товароведение концепции ОУР и инициативе CDIO

Компоненты концепции ОУР	Компетенции по ФГОС ВО 3++	Силлабусы CDIO	Дисциплины учебного плана
Экологический аспект (Обеспечивать экологическую безопасность, Снижать загрязнение окружающей среды при осуществлении производственных процессов, Использовать технологии производства, ориентированные на экономное использование природных ресурсов)	УК-8 Способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов ОПК-1 Способен применять естественно-научные и экономические знания при решении профессиональных задач в области товароведения ОУК-1 Способен использовать в различных сферах жизни и профессиональной деятельности критерии оценки соблюдения принципов ESG; действовать в направлении коллективного благополучия, преодоления системных кризисов и глобальных вызовов ПК-2 Способен применять методы идентификации, оценки качества и безопасности товаров для диагностики дефектов, выявления опасной, некачественной, фальсифицированной продукции, сокращения и предупреждения товарных потерь	1.1 Знание базовой математики и науки 4.1 Внешний, социальный и экологический контекст 4.5.6 Управление реализацией 4.6.5 Вопросы утилизации и окончания срока службы 4.6.6 Управление операциями 4.8.8 Управление интеллектуальной собственностью	Безопасность жизнедеятельности Экологические аспекты товароведения Зеленые компетенции в различных сферах жизни и профессиональной деятельности Обеспечение качества при хранении и транспортировании товаров Хранение и упаковывание потребительских товаров

Окончание таблицы 1

Компоненты концепции ОУР	Компетенции по ФГОС ВО 3++	Силлабусы CDIO	Дисциплины учебного плана
Экономический аспект (Производить продукцию, удовлетворяющую потребности потребителей на высоком качественном уровне, Совершенствовать производственно-технологический комплекс)	УК-2 Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений УК-10 Способен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности ОПК-3 Способен применять действующие нормативные правовые акты и нормативные документы в сфере обеспечения качества, безопасности и предупреждения оборота фальсифицированной продукции ПК-2 Способен применять методы идентификации, оценки качества и безопасности товаров для диагностики дефектов, выявления опасной, некачественной, фальсифицированной продукции, сокращения и предупреждения товарных потерь ПК-3 Способен выявлять и анализировать факторы, формирующие и сохраняющие качество продукции, на всех этапах жизненного цикла с учетом национального и международного опыта; готовить заключения о соответствии качества сырья и / или товара нормативным требованиям	4.2.3 Техническое предпринимательство 4.2.6 Разработка и оценка новых технологий 4.2.7 Финансы и экономика инженерных проектов 4.3.1 Понимание потребностей и постановка целей 4.7.7 Оценка проекта / решения и критическое мышление	Проектная деятельность Менеджмент Экономическая культура и финансовая грамотность Организация и управление коммерческой деятельностью Регламентация качества и безопасности товаров, методов их оценки и контроля Частные разделы товароведения (более 10 учебных дисциплин) Товароведение и экспертиза объектов интеллектуальной собственности Безопасность товаров и сырья
Социальный аспект (Создание благоприятного психологического климата в коллективе, Повышение профессионального образовательного уровня сотрудников, Создавать условия для творческой самореализации сотрудников	УК-3 Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде УК-4 Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) УК-5 Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах УК-6 Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни УК-9 Способен использовать базовые дефектологические знания в социальной и профессиональной сферах УК-11 Способен формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению	3.1 Командная работа 3.2 Связь 3.3 Общение на иностранных языках 4.1.2 Понимание различных корпоративных культур	Технологии личностного роста и социальных взаимодействий Деловая коммуникация на русском языке Иностранный язык История Философия Менеджмент Введение в специальность Технологии личностного роста и социальных взаимодействий Правоведение

Как видно из таблицы, распределение дисциплин по компонентам концепции ОУР неравномерно. Так, за формирование экологической компоненты отвечают 5 дисциплин. За социальную составляющую — 8. Более широко в учебном плане представлена экономическая компонента — около 20 дисциплин. Это можно объяснить, с одной стороны, тем, что направление подготовки 38.03.07 Товароведение в настоящее время относится к укрупненной группе специальностей «Экономика и управление».

С другой стороны, одной из целей профессиональной деятельности товароведа является способствование получению прибыли предприятия. Поэтому его деятельность, раскрываемая в ОПК и ПК, в том числе преследует достижение именно этого результата.

В-третьих, экономический аспект концепции предполагает производство продукции, удовлетворяющей потребности потребителей на высоком качественном уровне. Товаровед не занимается непосредственно производственными процессами, но его важнейшей профессиональной задачей является контроль качества продукции и товаров, включающий знание нормативных документов, методов и средств контроля и умение применять их.

Экологическая компонента концепции ОУР в рамках анализируемой образовательной программы тесно связана с экономической, что обусловлено спецификой товара как объекта товароведения. Экологические характеристики товара входят в группу качественных основополагающих характеристик товаров, наряду

с экономическими. То есть эти компоненты являются предметом товароведения как науки и вида профессиональной деятельности. Кроме того, высокое качество товаров в современных условиях и с учетом уровня экологической грамотности потребителей практически невозможно без соблюдения минимальных экологических требований на разных этапах жизненного цикла товаров. И хотя дисциплин в данном блоке немного, есть возможность модернизации дисциплин экономической части с акцентом на экологические аспекты концепции устойчивого развития.

На наш взгляд, социальный аспект концепции в учебном плане представлен в достаточной мере в содержательном плане преимущественно универсальными компетенциями. Точкой развития здесь можно считать пролонгацию их формирования на третьем году обучения будущих бакалавров товароведения в других дисциплинах. Это связано с тем, что в учебном плане работа по развитию данной группы компетенций заканчивается в 5-м семестре дисциплиной «Менеджмент».

Анализ соответствия компетентностной модели бакалавра товароведения, определенной ФГОС ВО поколения 3++, силлабусам CDIO выявил существенную зону перекрытия этих двух анализируемых множеств. Данный факт свидетельствует о наличии общих тенденций в развитии высшего товароведного и инженерного образования. Это обстоятельство позволяет использовать технологии и инструменты всемирной инициативы CDIO, доказавшей свою результативность, для реформирования товароведного образования.

Результаты, полученные в рамках настоящего исследования, позволили сформировать структурно-логическую модель проектирования содержания высшего образования по направлению подготовки 38.03.07 «Товароведение» (рис. 1). Предложенная авторская модель состоит из пяти модулей.

Целевой модуль содержит предельно общесформулированную цель совершенствования высшего товароведного образования. Независимо от изменения ситуации в обществе, этот модуль будет инвариантен и приемлем при проектировании содержания образования в рассматриваемой профессиональной области.

Содержательный модуль представляет ожидаемую цель проектирования как систему «содержание высшего товароведного образования» через совокупность системообразующих элементов в трех взаимосвязанных плоскостях: требования профессиональных стандартов, заложенных в основу компетентностной модели ФГОС ВО 3++, цели образования для устойчивого развития и силлабусы CDIO. Системообразующие элементы решают задачу выстраивания товароведного образования с учетом специфики знаний, которые требуются бакалавру товароведения в отношениях, определяемых дихотомической природой товара и социально-технической средой, гармонично учитывающие *личное — общественное, экономическое — экологическое, гуманитарное — техническое.*

Особенность методологического модуля обусловлена использованием подходов, составляющих основу проектирования высшего образования для системы прикладного бакалавриата: системный, компетентностный и практико-ориентированный подходы.

Процессуальный модуль функционально отражает логику и наполнение этапов проектирования, рассматривает деятельность преподавателя и студента, которая содержательно очень разнообразна. Включение конструктивно-творческой деятельности студента в процесс проектирования позволяет раскрыть ценность преобразовательной функции образовательного процесса в отношении личности студента через формирование и преобразование содержания учебных дисциплин на уровне реализуемого содержания. Студент, в соответствии с поставленной преподавателем учебно-методической задачей, проявляет собственные замыслы, инициативы, соотнося их со своими познавательными установками и способностями, действующими нормами профессиональной области и дидактики. Осознание спроектированных им элементов содержания как результатов собственной деятельности, предназначенных для изучения другими обучающимися, формирует адекватную оценку своих знаний и умений, повышенную социальную ответственность. При этом отношения сотрудничества, сотворчества преподавателя и студента, студентов между собой формируют комфортные психологические и организационно-средовые условия.

Наконец, результативно-оценочный модуль позволяет выявить и оценить результаты работы преподавателя и студента, а обобщив их — вскрыть наличие внутрисистемных и внесистемных несоответствий, установить причины этих противоречий и внести соответствующие коррективы в процесс моделирования на уровне содержательного и(или) процессуального модулей. Наличие общих тенденций в реализации высшего товароведного и инженерного образования позволяет рекомендовать технологии и инструменты всемирной инициативы CDIO, доказавшей свою результативность, для реформирования образовательной системы по направлению подготовки «Товароведение». При этом имеет смысл особый акцент сделать на экологизацию подготовки будущих бакалавров товароведения.

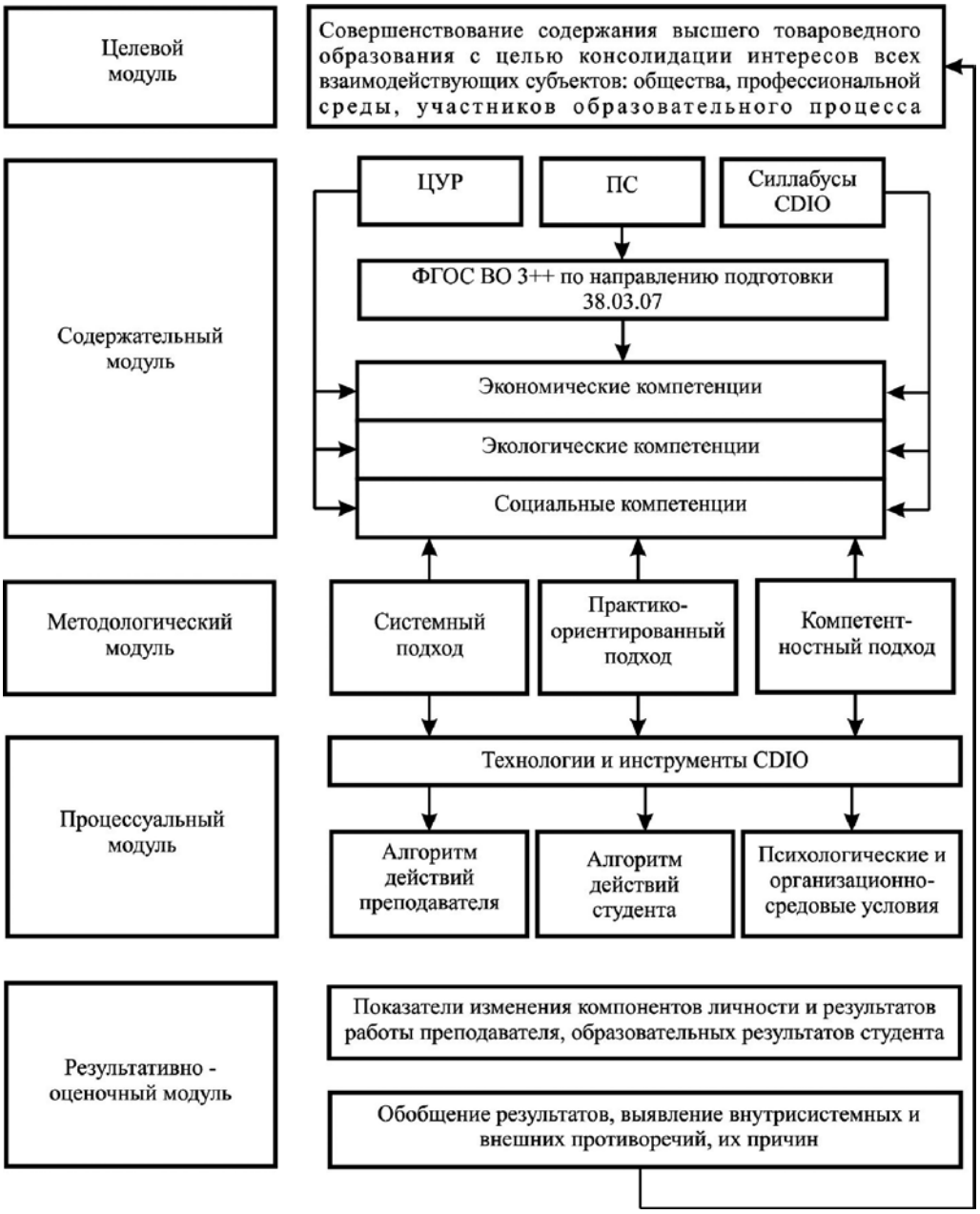

Рис. 1. Структурно-логическая модель проектирования содержания высшего товароведного образования

Заключение

Наличие общих тенденций в реализации высшего товароведного и инженерного образования позволяет рекомендовать технологии и инструменты всемирной инициативы CDIO, доказавшей свою результативность, для реформирования образовательной системы по направлению подготовки «Товароведение». При этом имеет смысл особый акцент сделать на экологизацию подготовки будущих бакалавров товароведения.

Совершенствование высшего товароведного образования на основе синергии подходов, заложенных в концепции образования для устойчивого развития и методологии международного проекта по реформированию инженерного образования «Инициатива CDIO», представляется не только возможным, но и перспективным. С одной стороны, это обусловлено ориентацией образовательного процесса в вузе в соответствии с концепцией ОУР на формирование «личности с новой нравственно-гуманистической и интеллектуальной идеологией, способной решать проблемы в условиях неопределенности, принимая ответственность за последствия реализации этих решений» [14, с. 10].

В этой связи представляется целесообразным внесение изменений в учебный план направления подго-

товки «Товароведение», нацеленных на усиление, в первую очередь, его экологической составляющей. С другой стороны, важнейшим достоинством методологии CDIO является активное обучение и системный подход в образовательном процессе по достижению результатов.

Расширение содержания дисциплин, и ориентация их на силлабусы CDIO видится как одно из направлений совершенствования образовательной системы по направлению подготовки «Товароведение».

Литература

1. Клещевский Ю. Н., Николаева М. А., Рязанова О. А. Состояние и пути совершенствования торгово-экономического образования в России // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 2(26). С. 20–28.
2. Кротова И. В., Рыбакова Г. Р., Федченко Е. А. Инновационный подход к формированию готовности бакалавров товароведения к профессиональной экспертной деятельности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2021. № 12. С. 67–73.
3. Николаева М. А. Актуальные проблемы научного товароведения // Индустрия питания | Food Industry. 2017. № 3. С. 46–51.
4. Колесова Е. В. Образование в интересах устойчивого развития: вопросы, проблемы и некоторые итоги // Жизнь Земли. 2021. № 43(1). С. 109–115.
5. Шакиров А. Д. О концепции устойчивого развития и ее принципах // Ученые записки Казанского университета. Серия «Гуманитарные науки». 2011. Т. 153, кн. 1. С. 217–225.
6. Урсул А. Д. Устойчивое развитие: концептуальная модель // Национальные интересы. 2005. № 1. URL: http://ni-journal.ru/archive/2005/n1_05/5324690e/d93f12df/.
7. Смирнов Г. С. Образование ноосферы: философско-методологические проблемы эволюции сознания. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2015. 504 с.
8. Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н. Модели содержания экологического образования в новой школе // Педагогика. 2010. № 9. С. 38–44.
9. Каткова О. А. Экологизация содержания образования посредством интеграции предметов естественно-научного и гуманитарного циклов // Вестник ТОГИРРО. 2017. № 3 (38). С. 24–26.
10. Морозова О. В. К вопросу об экологизации современной науки. URL: http://www.vestnik-kafu.info/journal/15/545.
11. Sands Ph. Principles of International Environmental Law. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2003. 1116 p.
12. Мантатов В. В., Мантатова Л. В. Философия устойчивого развития: диалектика и реализм // Вестник Бурятского государственного университета. Серия «Философия». 2017. Вып. 5. С. 3–14.
13. Моисеев Н. Н. Коэволюция природы и общества. Пути ноосферогенеза // Экология и жизнь. 1997. № 2-3. URL: http://www.ecolife.ru/jornal/echo/1997-2-1.shtml.
14. Гафурова Н. В., Осипова С. И. Идеи и проблемы опережающего образования // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 4. С. 9–14.
15. Кругликов В. Н., Касьяник П. М. Роль активного обучения в концепции глобального инженерного образования // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки, 2015. № 3 (227). С. 159–167.
16. Новик М. М. Современные технологии в образовании // Новые знания. 1999. № 3. С. 17–21.
17. Всемирная инициатива CDIO. Стандарты: Информ.-метод. изд. / Пер. с англ. и ред. А. И. Чучалина, Т. С. Петровской, Е. С. Кулюкиной. Томск: Томский политехн. ун-т, 2011. 17 с.

References

1. Kleshchevsky Yu. N., Nikolaeva M. A., Ryazanova O. A. State and ways of improving trade and economic education in Russia // Professional Education in Russia and Abroad. 2017. No. 2(26). P. 20–28.
2. Krotova I. V., Rybakova G. R., Fedchenko E. A. Innovative approach to the formation of readiness of bachelors of commodity science for professional expert activity // Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series “Humanities”. 2021. No. 12. P. 67–73.
3. Nikolaeva M. A. Actual problems of scientific commodity science // Food Industry. 2017. No. 3. P. 46–51.
4. Kolesova E. V. Education for sustainable development: questions, problems and some results // Life of the Earth. 2021. No. 43(1). P. 109–115.
5. Shakirov A. D. On the concept of Sustainable Development and its principles // Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki. 2011. Vol. 153, book. 1. P. 217–225.
6. Ursul A. D. Sustainable development: a conceptual model // National interests. 2005. No. 1. URL: http://ni-journal.ru/archive/2005/n1_05/5324690e/d93f12df/.
7. Smirnov G. S. Formation of the noosphere: philosophical and methodological problems of the evolution of consciousness. Ivanovo: Ivan. state un-t, 2015. 504 p.
8. Zakhlebny A. N., Dzyatkovskaya E. N. Models of the content of environmental education in the new school // Pedagogy. 2010. V. 9. P. 38–44.
9. Katkova O. A. Ecologization of the content of education through the integration of subjects of natural science and humanitarian cycles // Bulletin of TOGIRRO. 2017. V. 3 (38). P. 24–26.
10. Morozova O. V. On the issue of ecologization of modern science. URL: http://www.vestnik-kafu.info/journal/15/545.
11. Sands Ph. Principles of International Environmental Law. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2003. 1116 p.
12. Mantatov V. V., Mantatova L. V. Philosophy of sustainable development: dialectics and realism // Bulletin of the Buryat State University. Series “Philosophy”. 2017. V. 5. P. 3–14.
13. Moiseev N. N. Co-evolution of nature and society. Ways of noospherogenesis // Ecology and life. 1997. No. 2-3. URL: http://www.ecolife.ru/jornal/echo/1997-2-1.shtml.
14. Gafurova N. V., Osipova S. I. Ideas and problems of advancing education // Siberian Pedagogical Journal. 2013. No. 4, P. 9–14.
15. Kruglikov V. N., Kasyanik P. M. The role of active learning in the concept of global engineering education // St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanitarian and social sciences, 2015. V. 3 (227). P. 159–167.
16. Novik M. M. Modern technologies in education // New knowledge. 1999. V. 3. P. 17–21.
17. Worldwide CDIO Initiative. Standards: Inform.-Method. ed. / Per. from English. and ed. A. I. Chuchalina, T. S. Petrovskaya, E. S. Kulyukina. Tomsk: Tomsk Polytechnic. un-t, 2011. 17 p.

УДК/UDC 378.147
EDN GKKZCR

Бокова Мария Михайловна
старший преподаватель кафедры иностранных языков, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», г. Воронеж

Волынкина Наталия Валериевна
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», г. Воронеж

Bokova Maria M.
Senior Lecturer of the Foreign Languages Department, Military Educational and Scientific Center of the Air Force "N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin Air Force Academy", Voronezh

Volynkina Natalia V.
Doctor of Sciences (Pedagogics), Associate Professor, Professor of the Foreign Languages Department, Military Educational and Scientific Center of the Air Force "N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin Air Force Academy", Voronezh

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

MILITARY UNIVERSITY CADETS' CRITICAL THINKING DEVELOPMENT: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT

Аннотация. Одной из важнейших задач военного образования является обучение и воспитание будущих военных специалистов, обладающих критическим мышлением и способных принимать взвешенные решения. Однако в современной практике обучения будущих офицеров выявлено противоречие между необходимостью формирования у них критического мышления и недостаточным обоснованием сущности и структуры данной надпредметной компетенции. Следовательно, раскрытие теоретико-методологического аспекта проблемы является важным и актуальным. В ходе исследования определены компоненты критического мышления курсантов военного вуза (интеллектуальная зрелость, социально-психологическая мобильность и духовно-нравственный иммунитет); описаны те умения, которые следует развивать для формирования данной надпредметной компетенции у будущих военных специалистов. Предлагаемая трехмерная модель критического мышления курсантов позволяет обосновать особенности формирования каждого из компонентов в рамках целостного феномена.

Ключевые слова: критическое мышление, курсанты военных вузов, универсальная компетенция, интеллектуальная зрелость, социально-психологическая мобильность, духовно-нравственный иммунитет.

Abstract. One of the most important tasks of military education is the training and education of future military specialists with critical thinking able to make thoughtful decisions. However, in the modern practice of training future military specialists, a contradiction has been revealed between the need to develop critical thinking and insufficient substantiation of the essence and structure of this over-subject competence. Therefore, the disclosure of the theoretical and methodological aspect of the problem is important and relevant. In the course of the study, the military university cadets' critical thinking components (intellectual maturity, socio-psychological mobility and spiritual and moral immunity) were determined; the skills that should be developed for the formation of this over-subject competence in military specialists are described. The proposed three-dimensional critical thinking model of military university cadets makes it possible to substantiate the features of the formation of each component within the framework of a holistic phenomenon.

Keywords: critical thinking, cadets of military universities, universal competence, intellectual maturity, socio-psychological mobility, spiritual and moral immunity.

Введение

Актуальность исследования обусловлена тем, что в связи с современными геополитическими условиями (ментальная война, проведение специальной военной операции) требуется пересмотр ряда подходов в науке и образовании в целях выполнения стратегических задач, сформулированных в Стратегии националь-

ной безопасности Российской Федерации [1]. В попытках модернизировать образовательную систему необходимо сосредоточиться на формировании у обучающихся, в том числе у будущих военных специалистов, способности противостоять заражению чуждыми смыслами, которые пытаются навязать нам наши оппоненты, с целью «навести хаос, разбалансировать систему целеполагания и принятия решений, повлиять на сознание, умы и эмоции» [1, с. 1], так как «искажение национального, исторического, нравственного сознания не раз приводило целые государства к ослаблению, распаду и лишению суверенитета» [2, с. 2].

Проблема формирования критического мышления, являющегося, с одной стороны, одним из «гибких» навыков XXI века, а, с другой, коррелирующего с универсальной компетенцией — 1 (УК-1), которая представляет собой «способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях» [3, с. 5], на современном этапе развития военного образования важна и актуальна. Согласно докладу Ю. Корешниковой (Высшая Школа Экономики — ВШЭ), представленному в 2019 году, в котором говорится, в частности, о зарубежных исследованиях эффективности различных программ по критическому мышлению, работа по формированию критического мышления должна быть сознательной и, по возможности, проводиться в отдельном учебном курсе. Иными словами, этот навык не развивается автоматически в ходе обучения в вузе, о чем свидетельствуют результаты международного проекта SUPER test (Study of Undergraduate Performance), участие в котором приняли более 30 тысяч студентов из вузов России, Китая, Индии и США. Российских вузов, где универсальные компетенции, в том числе критическое мышление, развивают в процессе изучения отдельных предметов, пока не так много (ВШЭ, Томский госуниверситет, Уральский федеральный университет и др.). В остальных учебных заведениях высшего образования, как в гражданских, так и военных, универсальные компетенции формируются параллельно с овладением основной программы обучения, что, по мнению авторов доклада ВШЭ, не всегда эффективно, во всяком случае, относительно развития критического мышления. С точки зрения Ю. Корешниковой, развитием критического мышления заняты только отдельные инициативные преподаватели, а требования ФГОС остаются формальными [4].

Кроме того, несмотря на то, что ученые занимаются разработкой и изучением критического мышления уже на протяжении десятилетий, не утихают споры о том, что оно собою представляет и из каких компонентов состоит, какие индикаторы отражают степень его сформированности, почему оно имеет ценность для будущего специалиста и, наконец, как, с этической точки зрения, должно применяться.

Цель исследования — дать теоретико-методологическое обоснование сущности и структуры критического мышления курсантов военного вуза.

Достижение цели осуществляется путем решения следующих задач:

1) провести анализ научной литературы, позволяющий определить сущность критического мышления курсантов военного вуза;

2) определить структурный состав критического мышления будущих военных специалистов на основе анализа психолого-педагогических исследований;

3) выявить набор навыков, характеризующих компоненты внутри структуры критического мышления.

Анализ научной литературы в контексте исследуемой проблемы на современном этапе позволил выявить ряд противоречий:

— на концептуальном уровне — между необходимостью формирования критического мышления у будущих военных специалистов в условиях внешней угрозы в виде ментальной войны, направленной на изменение мировоззрения, и недостаточной разработанностью теоретико-прикладных основ формирования данной компетенции у курсантов военного вуза;

— на организационном уровне — между возрастающей потребностью формирования у будущих военных специалистов критического мышления и недостаточным вниманием исследователей-педагогов к технологическому аспекту данной проблемы;

— на методическом уровне — между необходимостью разработать новую педагогическую технологию, позволяющую эффективно формировать критическое мышление, и недостаточной готовностью профессорско-преподавательского состава и системы военного образования, в целом, к условиям реализации данной технологии в военном вузе.

Разрешение данных противоречий в перспективе позволит организовать более эффективное взаимодействие профессорско-преподавательского состава и курсантов военного вуза для их успешной учебно-профессиональной деятельности.

Методология

Методологической основой исследования выступили системный подход (А. Н. Аверьянов, С. И. Архангельский, В. П. Беспалько и др.), позволяющий представить критическое мышление будущих военных

специалистов как целостную систему на основе единства взаимообусловленных структурных компонентов, и компетентностный подход (В. И. Байденко, В. А. Болотов, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. Ю. Петров, В. В. Сериков, Ю. Г. Татур, R. Barnett и др.), раскрывающий практико-ориентированный характер формирования критического мышления будущих военных специалистов.

В разное время проблемой критического мышления занимались зарубежные и отечественные ученые: философы, психологи и педагоги (К. Поппер, Д. Халперн, Д. Дью, Дж. Чеффи, Д. Клустер, К. Мередит, Ч. Темпл, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Г. М. и А. Ю. Коджаспировы, Г. В. Сорина, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская, Н. Ф. Плотникова, Д. М. Шакирова и др.). Многие вопросы, касающиеся феномена критического мышления, однако, остаются не в полной мере освещенными. Например, с точки зрения американского исследователя П. Фасиоуна, нет единого мнения о соотношении развитого критического мышления и приверженности этическим ценностям и социальным моральным нормам отдельно взятого человека [5]. Другими словами, возможно ли применение критического мышления для достижения бесчеловечных и безнравственных целей или критическое мышление по своей природе не может быть совместимо с неэтичными и аморальными действиями — этот вопрос до конца решить до сих пор не удавалось.

Фридрих Ницше утверждал, что комфорт для человека важнее истины, а русский писатель Федор Достоевский напротив, верил, что если человек стремится к истине, то он уже победитель. Чтобы человеку оставаться в современном мире человеком, ему, как никогда прежде, важно обладать развитым критическим мышлением, которое является основным инструментом, позволяющим ориентироваться в информационном поле, поле знаний, фактов и сведений.

Исследуя генезис понятия «критическое мышление», вслед за Варлаковой М. Л. [6] нами определены три этапа в развитии критического мышления:

1. На первом этапе (1970–1982 гг.) исследователи занимались изучением практической логики (К. Поппер, Э. Глассер, Д. Дьюи, Д. Джонсон, Дж. Курфис, Дж. А. Браус и Д. Вуд, Д. Халперн). Предполагалось, что критическое мышление основано на рационализме и логике и обучение происходит через проверку основной мысли.

К. Поппер полагал, что критическое мышление является ядром рационального мышления, а профессор Р. Х. Джонсон определял критическое мышление как особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку здраво судить о предложенной ему точке зрения или моделях поведения [7].

Д. Дьюи подчеркивал, что критическое (рефлексивное) мышление способствует выявлению внутренних противоречий между усвоенными знаниями, умениями и навыками, и новыми задачами, проблемными вопросами, которые требуют от обучающихся других — новых знаний. Он использовал понятие исследования (англ. inquiry), чтобы описать набор целенаправленных действий по переводу проблемной ситуации в хорошо структурированную и, следовательно, решаемую. Для этого нужно сформулировать проблему (то есть суть затруднения), выдвинуть гипотезы, проверить их своим действием [8].

Д. Халперн называла критическое мышление направленным мышлением, отличающимся взвешенностью, логичностью и целенаправленностью [9]. Таким образом, ученые, занимавшиеся проблемой критического мышления на ранних этапах, делали акцент на рациональности, логичности и целенаправленности данного вида умственной деятельности.

2. Исследователи второго этапа конкретизировали понятие критического мышления, выделив его дополнительные характеристики — рефлексию, социальность (Дж. Чеффи, Д. Клустер, Р. Пауль, М. Н. Браун, Дж. Барелл).

Д. Чеффи предлагал рассматривать критическое мышление как оценку собственных мыслительных операций, используемых при поиске решения проблемной задачи, направленного на выбор оптимального способа решения. Он отмечал значимость рефлексии, постоянный самоанализ, самооценку, самоотчет в критическом мышлении.

Схожий взгляд находим у Д. Клустера, считавшего, что критическое мышление стремится к убедительной аргументации и начинается с постановки вопросов и выяснения проблемы, что необходимо для решения поставленной задачи. Оригинальным в исследованиях этого ученого является то, что критическое мышление характеризуется как мышление и самостоятельное, и социальное [10].

В свою очередь Дж. Барелл выделил три группы умений, присущих критическому мышлению: первая группа связана с интеллектуальными умениями, вторая группа — умения, связанные с саморегуляцией личности и третья группа — социальные умения, связанные с взаимодействием с другими людьми. Исследуя критическое мышление, ученые приходят к выводу, что оно обладает разноуровневой структурой.

3. Третий этап характеризуется появлением современного понимания критического мышления, которое

выходит за рамки набора умений и навыков, и включает в себя также личностную сферу, качества критически мыслящей личности (Ч. Темпл, К. Мередит, Дж. Стил, С. Уолтер, Е. А. Ходос, А. В. Бутенко, Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров, Г. В. Сорина, И. А. Евстигнеева, Н. П. Копцева, М. А. Колесник, С. Коттрелл).

По мнению Ч. Темпл, К. Мередит, Дж. Стил, критическое мышление означает выработку точки зрения по определенному вопросу и способность отстоять эту точку зрения логическими доводами (способность аргументировать). Также критическое мышление предусматривает внимание к аргументам оппонента и их логическое осмысление (гибкость). И, наконец, авторы приходят к выводу, что критическое мышление «не есть отдельный навык или умение, а сочетание многих умений». Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров критическое мышление определяют, как процесс, открытый новым идеям, и как способность анализировать информацию с позиций логики, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты, как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам.

И. А. Евстигнеева, Н. П. Копцева, М. А. Колесник рассматривают критическое мышление в качестве комплекса соединенных воедино элементов (потенциал личности, способность, готовность к социальной динамике и другие), которые необходимы для интерпретации окружающего мира и эффективного достижения желаемого результата. Ученые полагают, что критическое мышление состоит не только из элементов-навыков, но и способностей [11]. Подобная точка зрения у С. Коттрелл, утверждающей, что критическое мышление — это познавательная деятельность, которая задействует разум и умственные способности, включающие выбор, категоризацию, суждение и внимание [12]. Таким образом, постепенно исследователи критического мышления приходят к выводу о том, что в процессе критического мышления помимо навыков и умений, которые можно формировать и развивать, задействованы и личные способности, заложенные в человеке природой.

Большинство исследователей критического мышления, рассматривая и изучая этот феномен, выделяли схожие элементы и характеристики, с течением времени понимание критического мышления усложнялось, появлялись новые уровни компонентов. Это происходило вследствие более глубокого анализа этого феномена и так как критическое мышление более сложное явление, а не просто противоположность нелогичному или иррациональному мышлению.

В своих работах Д. Дьюи описал механизм работы критического мышления: возникновение противоречия — поиск способа решения — формулирование проблемы — установка скрытых связей — проверка решения на практике, но не определены были его качества. Позднее, в исследованиях Д. Халперн появляются и они: целенаправленность, логичность, оценка, эмоциональность, рефлексия, ценностные установки, аргументированность, открытость, гибкость, критичность и креативность. М. Липмэн к характеристикам критического мышления относил такие признаки, как анализ, установление связей, аргументация, обобщение, а группа ученых Ч. Темпл, К. Мередит, Дж. Стил выделяли следующие — логичность, аргументированность, открытость. В работах некоторых исследователей появлялись и такие характеристики: эмпиричность (И. О. Загашев), здоровый скептицизм (К. Уейд и К. Таврис), системность, нестандартность (А. Р. Еферова), активность, проблемность (Д. Фэйхун).

В процессе исследования критического мышления возникла естественная необходимость определить умения, необходимые для его формирования и неразрывно связанные с его компонентами. Некоторые ученые просто выделяли ряд умений, овладение которыми может свидетельствовать о развитом критическом мышлении (Э. Глейзер, Р. Эннис, Р. Пол, С. Норрис, А. Фишер, Ж. С. Бекбаева, Д. М. Шакирова). Американской философской ассоциацией в 1990 году было выделено шесть когнитивных умений (интерпретация, анализ, оценка, умозаключение, объяснение, самокоррекция) и семь склонностей (стремление к истине, открытость, аналитический подход, системность, беспристрастность, самоуверенность и любознательность), характерных для развитого критического мышления [5].

Другие ученые классифицировали умения в зависимости от компонентов и от характеристик критического мышления. Джон Барелл выделил 3 группы умений, присущих критически мыслящему человеку: 1-я группа — интеллектуальные умения (поиск решения учебной проблемы в коммуникации с другими, умение прогнозировать изменения), 2-я группа — умения, связанные с саморегуляцией личности, (проявление настойчивости в решении проблемы, самоконтроль, активное восприятие информации), 3-я группа — социальные (терпимость к неопределенности, эмпатия, толерантность к другим точкам зрения, отличным от собственных). В работе А. Р. Еферовой все умения соотносятся с пятью компонентами критического мышления, выделенными ею. Системности мышления соответствует умение установить главные идеи и связи между ними, построить целостную картину проблемы, вопроса; нестандартности мышления — умение творчески иным путем решать проблемные ситуации; гибкости мышле-

ния — умение применять разные стратегии мышления к изменяющейся информации, ситуации; самостоятельности мышления — умение решать проблемные ситуации в условиях неопределенности, неизвестности; рефлексивности мышления — умение самоанализа, самооценки и самокоррекции результатов. Вэнь Цюфан и Сунь Минь пришли к выводу, что три компонента критического мышления развиваются на основе следующих навыков: компонент «анализ» реализуется на основе навыков интерпретации, классификации, сравнения и идентификации; «умозаключение» включает в себя навык сбора доказательств, предложений альтернатив, заключения и объяснения; «оценка» состоит из рассмотрения аргументов и саморегуляции [13].

В работах последнего десятилетия наметилась тенденция выделять небольшое число компонентов в структуре критического мышления путем объединения его элементов или умений, необходимых для его развития, на основе их концептуальных признаков. В диссертационном исследовании М. Л. Варлаковой (2016) критическое мышление имеет четырехкомпонентную структуру [6]. Когнитивный компонент отражает познавательные способности, например, восприятие учебного материала, знание предмета, знание о критическом мышлении. Аналитический компонент включает логичность, рефлексию, проверку точности утверждений. Личностный компонент раскрывает такие качества личности, как толерантность к ситуации неопределенности, скептицизм, самостоятельность, прагматичность, интегративность. Деятельностный компонент включает умения, способствующие развитию критического мышления, а именно умение решать проблемы, предлагать конструктивные решения, умение строить прогнозы, умение искать логические ошибки, умение вести диалог, дискутировать.

Некоторые сходства компонентов находим в научной работе Г. А. Рогова (2019) [14]: деятельностный компонент охватывает мыслительные операции, например, способности к логическим умозаключениям, установлению ассоциативных связей, сравнению и др. Другие два компонента в его трехчастной структуре критического мышления отличаются от тех, которые упоминались выше. Так как любая познавательная деятельность в основе своей имеет потребности, мотивы и стимулы, и эффективность этой деятельности зависит от наличия положительной мотивации, ученым выделен мотивационный компонент. Рефлексивно-оценочный компонент, включающий в себя умения адекватно оценивать собственную деятельность, учебную информацию, давать оценку собственным умозаключениям, частично включает умения аналитического компонента из предыдущей классификации, но здесь автор делает акцент именно на оценочную природу данного вида мышления.

Для нашего исследования также представляет интерес структура критического мышления, представленная в научных трудах П. Фасиоуна, где он разработал классификацию способностей критического мышления обучающихся на основе модифицированного индикатора критического мышления. Были выделены следующие умения: интерпретация, т. е. обнаружение и формулирование проблемы; анализ альтернативных методов решения проблемы; оценка альтернативных способов решений; умозаключение, т. е. выбор и принятие решения; объяснение и обоснование собственного выбора; саморегуляция, проявляющаяся в коррекции допущенных ошибок. Все они входят в основное когнитивное ядро критического мышления, но существуют еще и диспозиции (критический настрой, любознательность, острота ума, благоразумие, здравомыслие, желание и готовность раздобыть достоверную информацию), которые тесно связаны с основным ядром. Ученый, вслед за другими исследователями, приходит к выводу о том, что «критическое мышление должно быть чем-то большим, нежели просто список когнитивных умений, так как люди — это нечто большее, чем мыслящие машины» [5, с. 8].

Но по поводу того, являются ли диспозиции наряду с когнитивными умениями значимыми составляющими феномена критическое мышление, до сих пор нет единого мнения. Большинство исследователей (61 %) уверены, что диспозиции являются частью понятия критическое мышление. Сторонники этой точки зрения считают, что, если человек обладает навыками критического мышления, однако не умеет правильно их использовать, его невозможно считать «хорошим критическим мыслителем». Следовательно, они используют термин критическое мышление не только в «методологическом смысле, но и как положительную черту человека». Более того некоторые авторы (Пауль и Элдер 2006; Хамби 2014; Бэйлин и Батерсби 2016) вместо термина диспозиции предлагают использовать термин добродетели для обозначения этого аспекта критического мышления. «Достоинства, о которых идет речь, хотя они и являются достоинствами характера, касаются способов мышления человека, а не способов поведения человека по отношению к другим. Это не моральные, а интеллектуальные добродетели, подобные тем, которые сформулировал Загжебски (1996) и обсуждались Турри, Альфано и Греко (2017)» [15, с. 156].

Результаты

Анализ научной литературы позволил определить структурный состав критического мышления будущих

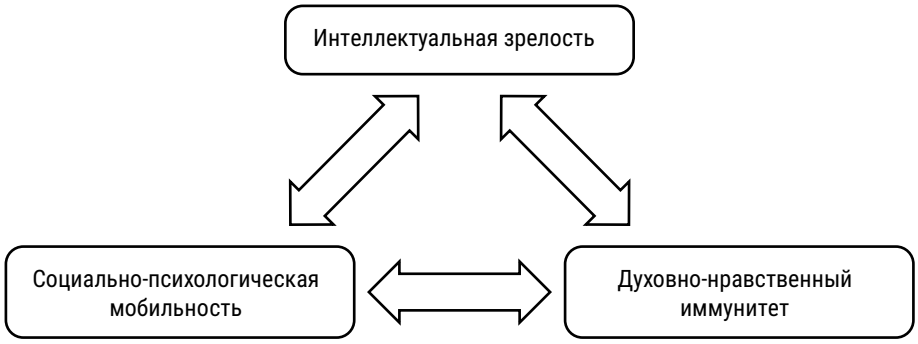

Рис. 1. Компоненты критического мышления

военных специалистов, компонентами которого являются интеллектуальные умения, составляющие основное ядро понятия, и интеллектуальные добродетели, представляющие собой диспозиции критического мышления. В данном исследовании нами определены три компонента критического мышления курсантов военного вуза: интеллектуальная зрелость, формирующая его ядро, социально-психологическая мобильность и духовно-нравственный иммунитет, составляющие диспозиции и тесно взаимосвязанные как между собой, так и с ядром данного типа мышления (Рис. 1).

Интеллектуальная зрелость позволяет обрабатывать большие объемы информации, принимать взвешенные решения, в т. ч. в условиях неопределенности и нестабильности, следовательно, этот компонент включает в себя когнитивные способности человека, традиционно относящиеся к основным характеристикам критического мышления: системность, анализ, оценка, умозаключение, аргументированность, саморегуляция. Для формирования этого компонента необходимо развивать следующие умения:

— умение определять основной смысл, главные идеи и связи между ними, строить целостную картину проблемы, вопроса, т. е. способность «глубоко понимать смысл или значение разных данных, событий, суждений, верований, правил» [5, с. 23];

— умение анализа, синтеза, обобщения и умение устанавливать причинно-следственную связь, т. е. способность «распознавать задуманные и фактические логические связи между утверждениями, вопросами, описаниями или другими формами репрезентации, призванными выразить верования, суждения, переживаемый опыт, информацию или мнения» [5, с. 23];

— умение оценивать различные, в т. ч. альтернативные способы решений проблемы, задачи, а также умение оценивать полученные результаты. «Умение оценивать логическую силу фактических или задуманных логически выводимых отношений между утверждениями, описаниями, вопросами или другими формами изложения» [5, с. 23];

— умение принимать обоснованные решения, т. е. способность «выявить и соединить элементы, необходимые для извлечения обоснованных выводов; сформировать предположения и гипотезы, выявить следствия» [5, с. 23];

— умение убедительным, обоснованным и последовательным способом представить результаты своих рассуждений, т. е. способность «формулировать и обосновывать свои суждения в терминах фактологических, концептуальных, методологических, критериологических и контекстуальных аспектов, на которых основывались результаты; и представить свои рассуждения в виде убедительных аргументов» [5, с. 23];

— умение оценивать свои собственные логически выведенные суждения с целью проверки выполненной работы или выявления и исправления ошибок, допущенных в ходе своих рассуждений, т. е. «осознанно контролировать свои когнитивные операции и полученные в их ходе результаты с целью подтверждения, проверки достоверности или исправления своих логических рассуждений или полученных результатов» [5, с. 23].

Социально-психологическая мобильность способствует нахождению верного решения в коммуникации с любым контингентом, активному и адекватному восприятию информации и личностному росту, что обусловлено следующими критериями: интерактивность, открытость, адаптивность, креативность, самосовершенствование. В связи с этим целесообразно развивать такие умения, как:

— умение взаимодействовать с другими людьми;

— умение активно воспринимать информацию, рассуждать, анализировать новые факты;

— умение терпимо относиться к неопределенности и другим точкам зрения;

— умение воспринимать иную, отличную от своей, точку зрения;

— умение нестандартно мыслить, выходить за привычные рамки, избегая стереотипных представлений;

— умение проявлять настойчивость при решении проблемы и умение контролировать себя в этом процессе.

Духовно-нравственный иммунитет, являясь «невосприимчивостью духовного мира человека к чуждым ему воззрениям, сохраняющей собственную целостность путем духовного сопротивления» [16, с. 71], предполагает внутреннюю резистентность человека к деструктивным воздействиям духовного, ментального и эмоционального характера. Основная функция духовно-нравственного иммунитета заключается в «осмыслении поступающей информации с применением критической оценки транслятов с целью их выборочного принятия» [17, с. 1].

Поэтому актуальным становится развитие ниже приведенных умений:

— умение критически оценивать и осмысливать поток духовной, ментальной и эмоциональной информации;

— умение дифференцировать такую информацию, то есть распознавать, различать, сортировать и выборочно принимать только позитивную ее часть, включая ее в систему своих ценностей и дополняя свою картину мира.

Заключение

Таким образом, в ходе теоретико-методологического анализа проблемы дано обоснование сущности и структуры критического мышления курсантов военного вуза. Выявлено, что критическое мышление курсантов военного вуза представляет собой личностное новообразование, включающее диалектически взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты — интеллектуальную зрелость, социально-психологическую мобильность и духовно-нравственный иммунитет.

Предлагаемая трехмерная модель критического мышления курсантов военного вуза позволяет обосновать особенности формирования каждого из компонентов в рамках целостного феномена. Перспективой исследования является дальнейшая разработка и реализация педагогической технологии развития критического мышления курсантов военного вуза, которая, благодаря разработанной трехкомпонентной структуре, сделает максимально эффективным педагогическое взаимодействие преподавателей и курсантов в образовательном процессе военного вуза.

Литература

1. Ильницкий А. М. Ментальная война России // Военная мысль. 2021. № 8. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnaya-voyna-rossii (дата обращения: 29.04.2023).
2. Путин В. В.: РФ сталкивается с попытками влияния извне на самосознание нации // РИА Новости // URL: https://ria.ru/20120912/748537253. html (дата обращения: 10.05.2023).
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 февраля 2018 г. N 94 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями N 1456 от 15.01.2022.
4. Корешникова Ю. Н. Развитие критического мышления в современном российском обществе: что дает университет? // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2019. № 6. С. 91–110.
5. Facione P. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts / Measured Reasons LLC, Hermosa Beach, CA. 2015. 30 p.
6. Варлакова М. Л. Критическое мышление как современная образовательная технология // Современные научные и научно-педагогические исследования: Сборник материалов Международной научно-практической конференции (21–23 нюня 2010 года). 2010. С. 43–47.
7. Поппер К. Критический рационализм / К. Поппер, И. Лакатос. URL: philosophy-books.info/uchebnik philosophy/popper. html (дата обращения: 15.05.2023).
8. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. 1997. 208 с.
9. Халперн Д. Психология критического мышления. 2000. 512 с.
10. Клустер Д. Что такое критическое мышление // Русский язык. 2002. № 29. С. 56–58.
11. Копцева Н. П. Исследование инновационного потенциала личности современных студентов (на примере Сибирского федерального университета) // Перспективы науки и образования. 2021. № 1 (49). С. 141–158.
12. Коттрелл С. Искусство мыслить и успех в учебе, карьере, жизни. 500 упражнений для развития мозга. 2016. 288 с.
13. Ming L., Xiaojuan W. Project based learning cultivating critical thinking skills of English Majors // Overseas English. 2013. (06). P. 110–111.
14. Рогов Г. А. Методологические вопросы критического мышления: дис. …канд. пед. наук. Екатеринбург, 2019. 167 с.
15. Philip C., Bernard R. M., Borokhovski E., Waddington D. I., Wade C. A., Person T. «Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-analysis» // Review of Educational Research. 2015. 85(2). P. 275–314.
16. Мещерякова Е. И. Развитие духовно-нравственного иммунитета студенческой молодежи в условиях современного информационного противоборства // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2022. Т. 21. № 2. С. 67–74.
17. Кудзилов Д. Теория нравственного иммунитета. URL: https://http://www.sadon.ru/details/publications/block_teor_nrav_immun (дата обращения: 17.05.2023).

References

1. Ilnitsky A. M. Mental'naya voyna Rossii. [Mental war in Russia]. Military Thought, 2021. No. 8. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnaya-voyna-rossii. [In Russian].
2. Putin V. V.: RF stalkivayetsya s popytkami vliyaniya izvne na samosoznaniye natsii. [Russia is facing attempts to influence the nation's self-consciousness from outside]. RIA Novosti, URL: https://ria.ru/20120912/748537253. html. [In Russian].
3. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 9 fevralya 2018 g. N 94 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya" (s izmeneniyami i dopolneniyami) Redaktsiya s izmeneniyami N 1456 ot 15.01.2022. [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 9, 2018 N 94 "On approval of the federal state educational standard of higher education" (as amended)]. [In Russian].

4. Koreshnikova Yu. N. Razvitiye kriticheskogo myshleniya v sovremennom rossiyskom obshchestve: chto dayet universitet? [The development of critical thinking in modern Russian society: what does the university give?]. Monitoring of public opinion: Economic and social changes, 2019. No. 6. P. 91–110. [In Russian].
5. Facione P. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts, Measured Reasons LLC, Hermosa Beach, CA. 2015. 30 p.
6. Varlakova M. L. Kriticheskoye myshleniye kak sovremennaya obrazovatel'naya tekhnologiya. [Critical thinking as a modern educational technology]. Modern scientific and pedagogical research: Collection of materials of the International scientific and practical conference (21–23 June 2010), 2010. P. 43–47. [In Russian].
7. Popper K. Kriticheskiy ratsionalizm. [Critical rationalism] K. Popper, I. Lakatos. URL: philosophy-books.info/uchebnik philosophy/popper.html. [In Russian].
8. Dewey J. Psikhologiya i pedagogika myshleniya. [Psychology and pedagogy of thinking], 1997, 208 p. [In Russian].
9. Halpern D. Psikhologiya kriticheskogo myshleniya. [Psychology of critical thinking], 2000, 512 p. [In Russian].
10. Kluster D. Chto takoye kriticheskoye myshleniye. [What is critical thinking]. Russian language, 2002. No. 29. P. 56–58. [In Russian].
11. Koptseva N. P. Issledovaniye innovatsionnogo potentsiala lichnosti sovremennykh studentov (na primere Sibirskogo federal'nogo universiteta). [Study of the innovative potential of the personality of modern students (on the example of the Siberian Federal University)]. Perspectives of science and education, 2021. No. 1 (49). P. 141–158. [In Russian].
12. Cottrell S. Iskusstvo myslit' i uspekh v uchebe, kar'yere, zhizni. 500 uprazhneniy dlya razvitiya mozga. [The Art of Thinking and Success in Education, Career and Life. 500 exercises for brain development. 2016, 288 p. [In Russian].
13. Ming L., Xiaojuan W. Project based learning cultivating critical thinking skills of English Majors // Overseas English. 2013. (06). P. 110–111.
14. Rogov G. A. Metodologicheskiye voprosy kriticheskogo myshleniya [Methodological issues of critical thinking: dis. … cand. ped. Sciences]. Yekaterinburg, 2019, 167 p. [In Russian].
15. Philip C., Bernard R. M., Borokhovski E., Waddington D. I., Wade C. A., Person T. "Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-analysis", Review of Educational Research, 2015, 85(2). P. 275–314.
16. Meshcheryakova E. I. Razvitiye dukhovno-nravstvennogo immuniteta studencheskoy molodezhi v usloviyakh sovremennogo informatsionnogo protivoborstva. [Development of spiritual and moral immunity of student youth in the conditions of modern information confrontation]. Psychological and pedagogical journal "Gaudeamus", 2022, Vol. 21. No. 2. P. 67–74. [In Russian].
17. Kudzilov D. Teoriya nravstvennogo immuniteta. [Theory of moral immunity]. URL: https:// http:// sadon.ru/details/publications/block_teor_nrav_immun. [In Russian].

УДК/UDC 378.1:811
EDN LPNARI

Игнатьева Татьяна Станиславовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова», г. Чебоксары

Ignateva Tatiana S.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Docent of Foreign Languages Department No. 2,
I. N. Ulianov Chuvash State University, Cheboksary

Антонова Надежда Александровна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова», г. Чебоксары

Antonova Nadezhda A.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Docent of Foreign Languages Department No. 2,
I. N. Ulianov Chuvash State University, Cheboksary

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОПТИМИЗАЦИИ УСВОЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

USING INVOLUTANT MEMORY AS ONE OF THE WAYS TO OPTIMIZE FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY LEARNING IN THE READING PROCESS IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Аннотация. На основании эксперимента авторами обосновано, что в процессе обучения студентов иностранному языку природе запоминания иноязычных слов свойственен структурно-семантический характер: память человека при запоминании вербального материала непроизвольно обращается к группировкам слов, лексическим гнездам, что способствует снятию информационной нагрузки при обучении. В статье рассматри-

вается возможность повышения результативности обучения через организацию учебного материала в соответствии с закономерностями памяти человека, в частности, путем введения незнакомой лексики «укрупненными» лексическими единицами, то есть лексическими гнездами. Авторами представлены результаты, обосновывающие предложенный подход к обучению иностранному языку как один из эффективных способов в образовательной практике. Акцент делается на обучении студентов неязыковых вузов.

Ключевые слова: лексические гнезда, иноязычная лексика, чтение, память человека, обучение иностранному языку, неязыковой вуз.

Abstract. Based on the search experiment, the authors hypothesize that in the process of teaching students a foreign language, the nature of memorizing foreign words is characterized by a structural and semantic character: a person's memory, when memorizing verbal material, involuntarily turns to word groupings, lexical nests, which helps to relieve the information load during training. The article substantiates the possibility of improving the effectiveness of teaching through the organization of educational material in accordance with the laws of human memory, in particular, by introducing unfamiliar vocabulary with "enlarged" lexical units, that is, lexical "nests". The article presents the results of the experiment, which showed the proposed approach as a more effective way of teaching a foreign language to students. The emphasis is on teaching students of non-linguistic universities.

Keywords: lexical nests, foreign language vocabulary, reading, human memory, foreign language teaching, non-linguistic university.

Введение

Уровень развития современного общества предъявляет новые высокие требования к специалистам в практически любой из сфер жизнедеятельности. Одним из таких требований является владение иностранным языком в качестве инструмента профессиональной коммуникации.

Актуальность данного исследования обусловлена потребностью современного общества в специалисте, который обладает определенными знаниями, умениями и навыками, которые позволят ему использовать иностранный язык как средство информационной деятельности, систематического пополнения своих профессиональных знаний; а также инновационными тенденциями в области совершенствования методики обучения иностранному языку, а именно поиском путей оптимизации изучения иноязычной лексики в процессе чтения.

Цель исследования — изучить возможности более широкого использования непроизвольной памяти при изучении иноязычной лексики с установкой на чтение в неязыковом вузе. Полученные результаты исследования позволяют оптимизировать процесс обучения в неязыковом вузе и добиться более эффективного овладения иностранным языком будущими специалистами.

Методология

В своей работе мы опирались на теоретические и методологические принципы отечественной и зарубежной педагогики и психологии, в частности, исследования проблемы памяти и о больших возможностях ее использования в учебной деятельности (А. А. Смирнов, П. И. Зинченко и другие). Кроме того, мы руководствовались некоторыми теоретическими положениями относительно психологических и психолингвистических проблем владения и овладения языком, сформулированными в исследованиях А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой, З. И. Клычниковой и других.

В процессе работы использовались следующие методы исследования: анализ научной и методической литературы по теме исследования; моделирование учебного процесса; методический эксперимент; статистический анализ результатов эксперимента.

При обучении иностранному языку в неязыковом вузе чтение оригинальной литературы с целью извлечения необходимой информации, на наш взгляд, является главной профессиональной потребностью основной массы специалистов любого профиля [3, с. 102]. Предпосылкой успешного решения этой задачи является овладение (в рецептивном плане) значительным лексическим минимумом. Как же практически осуществляется накопление лексики при обучении иностранному языку?

Анализ ряда вузовских учебников и учебных пособий (в частности, для студентов медицинских вузов) показал, что основной упор при изучении лексики делается на работу произвольной памяти; одним из условий успешности запоминания слов считается их последующее многократное повторение. Ресурсы непроизвольной памяти при этом почти не используются.

В то же время психологические исследования проблемы памяти в целом и непроизвольной памяти в частности свидетельствуют о больших возможностях ее использования в учебной деятельности [1; 2; 6–9; 13; 14]. Серьезным вкладом в решение кардинальных вопросов непроизвольного запоминания явились исследования отечественных психологов и в первую очередь исследования А. А. Смирнова, П. И. Зинченко

и их учеников. По А. А. Смирнову «память, как одна из форм отражения действительности, не пассивное запечатление следов, а продукт активного взаимодействия объекта и субъекта. Непроизвольное запоминание есть продукт целенаправленной деятельности субъекта, продуктивность которой зависит от характера, содержания и мотивов деятельности, интеллектуальной активности субъекта, глубины понимания смыслового содержания учебного материала» [6, с. 67]. На основании этого положения можно сделать следующий вывод о том, что при определенных условиях отсутствие мнемической установки может быть не только компенсировано, но и перекрыто характером, мотивом деятельности, интеллектуальной активностью субъекта [9, с. 116].

Данный вывод позволяет в значительной степени расширить реальные возможности более широкого использования непроизвольной памяти, тем более, что, как показывает практика, ориентация учебной деятельности при изучении иноязычной лексики на работу произвольной памяти не всегда дает желаемый эффект, во-первых, и крайне неэкономична, во-вторых, поскольку время, затрачиваемое учащимися на заучивание слов, можно было бы использовать для становления различных видов речевой деятельности (таких, как чтение, говорение, аудирование, письмо) [13; 14].

Представляется поэтому целесообразным изучить возможности более широкого использования непроизвольной памяти при изучении иноязычной лексики с установкой на чтение [8, с. 23].

Процесс обучения — взаимодействие обучающего (в нашем случае книги, текста) и обучающегося — имеет системный характер и требует с целью изучения и усовершенствования работы системы в целом рассмотрения элементов системы в их тесной взаимосвязи [4, с. 77]. Эффективность работы системы в целом определяется степенью согласованности ее элементов, в нашем случае — соответствием предлагаемого для чтения материала мотивационному фактору, уровню знаний, умениям и навыкам обучающихся и сложности материала, то есть подготовленности обучающегося к темпу введения и восприятию новой информации, закономерностями памяти человека и организацией материала, подлежащего изучению [11; 12].

В рамках данной статьи предполагается остановиться на одном вопросе — какой должна быть структура, организация информационного потока, то есть учебного материала, подлежащего изучению (организация незнакомых слов) с тем, чтобы студент в процессе чтения непроизвольно усваивал наибольшую часть ее, то есть максимум незнакомых слов. За исходное было взято положение о том, что рационально управляемое учение требует, чтобы сведения, передаваемые учащимся, были систематизированы на основе максимально возможной логической экономичности [10, с. 168]. Данный вопрос невозможно решить без исследования свойств, закономерностей элементов обучающей системы, а именно:

— учебного материала, подлежащего восприятию и сохранению в памяти как источника информации, то есть закономерностей письменной речи, распределения слов в текстах, их повторяемости, интервалов между повторяющимися словами;

— памяти человека как приемника и хранителя информации.

Как показал наш опыт преподавания иностранного языка на медицинском факультете, эффективность обучающей системы в целом будет тем выше, чем меньше будет рассогласование между этими двумя элементами. Поэтому обратимся к рассмотрению этих вопросов.

Результаты

В распределении лексических единиц любого европейского языка действует гиперболический закон распределения, суть которого сводится к тому, что любой текст большой протяженности состоит из сравнительно небольшого числа слов, имеющих очень частую повторяемость — область избыточной повторяемости — и практически безграничного числа слов, имеющих малую повторяемость — три, два, один раз. Исследование этого вопроса, проводившееся в разное время на разных языках, подтверждает действие этого закона для художественной, политической и научно-технической литературы. Анализ ряда учебных материалов показал, что изменить гиперболический закон распределения, не нарушив литературного характера текста, не могут ни адапторы, ни составители учебных пособий.

Следовательно, в процессе работы с книгой (текстом) студент имеет дело в основном с горизонтальной ветвью гиперболы, то есть с малоповторяющимися словами. Наблюдается серьезное противоречие. С одной стороны, студент, работая с книгой, имеет дело в основном с малоповторяющимися словами, что с точки зрения методики явно недостаточно для их сохранения в памяти. С другой стороны, невозможно составить текст, не нарушив его литературного характера, в котором каждое слово, подлежащее запоминанию, употреблялось бы достаточное для запоминания количество раз. Это противоречие усугубляется из-за длины интервала между повторяющимися словами. В работе (Г. Ципф) показано, что в литературном тексте

интервалы между повторяющимися словами случайны и в большинстве случаев методически недопустимо велики — 10 страниц и более [15, с. 36]. Вероятность запоминания слов при такой длине интервалов чрезвычайно низка.

Таким образом, мы пришли к выводу, что лексико-статистические закономерности распределения слов в тексте — малая повторяемость основной массы слов и методически часто недопустимая величина интервала между ними. В то же время педагогическая практика свидетельствует о том, что чтение в значительной степени содействует накоплению лексических знаний. Отсюда можно сделать предположение, что в процессе чтения непроизвольно запоминаются не только частые, но и малоповторяющиеся слова.

Этот вопрос проверялся экспериментально. Результаты поискового эксперимента подтвердили это предположение — испытуемый в процессе чтения книги (Hailey A. The Final Diagnosis) и при отсутствии мнемической установки запомнил (рецептивно) сотни слов, основная масса которых, как показал анализ текста книги и в соответствии с действием гиперболического закона распределения слов, встретилась малое количество раз — один, два, три.

Исследование массива запомненных одноразовых слов показало, что запоминались не все одноразовые слова, а в первую очередь слова, входящие в лексические гнезда, образуемые вокруг корневых слов. Было сделано предположение, что в процессе чтения испытуемый запоминал слова не изолировано, а непроизвольно связывая их уже с известными, опираясь как на формальные, так и на смысловые, семантические связи между однокоренными словами, используя их в качестве опор для запоминания новых незнакомых слов.

Анализ второго элемента обучающейся системы — памяти человека, проведенный на основании работ психологов, разрешает сформулировать следующие основные закономерности памяти:

— Принципом работы человеческой памяти является смысловое логическое запоминание.

— Мозг обладает аппаратом предвидения, в основе которого лежит прошлый опыт: прошлый опыт используется с экстраполяцией закономерностей, обнаруженных на некоторой группе явлений, на другие явления, родственные наблюдавшимся. Именно поэтому в ряде работ отечественных и зарубежных психологов указывается на необходимость учить вначале не отдельно взятому факту, а принципу, который затем может быть использован так, чтобы последующие задачи воспринимались как частные случаи этого общего принципа. Между корневым словом и его многочисленными дериватами почти всегда существуют формальные, логические или семантические связи. А это облегчает прогнозирование, распознавание значения незнакомых слов, содействует «выработке стратегии предсказания».

— Существенную роль в механизме памяти играет стремление к классификации, к систематизации. Лексические гнезда, как исторически сложившиеся группы слов, в той или иной степени связанных между собой формально и семантически, обеспечивают создание естественных логических связей между однокоренными словами, то есть обеспечивают стремление человеческой памяти к классификации и систематизации.

— Информационная емкость памяти зависит от количества информации, которая содержится в каждом символе и во всей последовательности символов. Объем воспринимаемой человеком информации может быть увеличен благодаря повышению информационной ценности понятий, более экономной организации учебного материала. Применительно к изучению иноязычной лексики лексическое гнездо можно рассматривать как «укрупненную» лексическую единицу с высокой информационной нагрузкой. Информационная нагрузка каждого нового гнездового слова будет понижаться за счет знания учащимися его составляющих, за счет накопления избыточной информации. Можно предположить, что на каком-то этапе количество избыточной информации будет приводить к качественным изменениям процесса распознавания незнакомого слова, и оно будет распознаваться «сходу», то есть будет происходить ускоренное развитие потенциального словаря.

Анализ закономерностей памяти человека, вскрытых психологами, и предварительные результаты поискового эксперимента, которые позволили установить факт массового непроизвольного запоминания гнездовых слов в процессе чтения, подтвердили еще раз, что чтение является тем видом речевой деятельности, в процессе которого происходит массовое непроизвольное запоминание новых слов, и, следовательно, чтение является не только целью обучения, но и действенным средством накопления лексических знаний.

Результаты поискового эксперимента дали возможность выдвинуть гипотезу, что природе запоминания слов свойственен структурно-семантический характер, что память человека при запоминании вербального материала непроизвольно обращается к группировкам слов, типа лексических гнезд, способствующим снятию информационной нагрузки каждого нового слова как к естественным опорам, отталкива-

ется от них при запоминании новых слов. Это в свою очередь дало возможность предположить, что управлять процессом непроизвольного запоминания слов при чтении, повысить эффективность этого процесса можно, если организовать учебный материал в соответствии с закономерностями памяти человека, если вводить в материал для чтения незнакомую лексику «укрупненными» лексическими единицами, то есть лексическими гнездами.

Для проверки этого положения был проведен массовый эксперимент. В эксперименте приняли участие 100 студентов I курса медицинского факультета ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И. Н. Ульянова». Материал для эксперимента — тексты из пособия по английскому языку «English for Advanced Medical Students» (N. I. Krolik) с гнездовым введением лексики. Суть эксперимента сводилась к выявлению темпа запоминания гнездовой/не гнездовой лексики в процессе чтения при отсутствии мнемической установки. Статистический анализ результатов запоминания гнездовой/не гнездовой лексики в процессе чтения показал, что средний темп запоминания гнездовой лексики оказался равным 60 слов в час, чем не гнездовой лексики — 8 слов, то есть в 7,5 раз ниже. При этом было сделано допущение, что распределение индивидуальных темпов запоминания в генеральной совокупности подчинено нормальному закону.

Заключение

Эксперимент подтвердил, что введение лексики по гнездовому принципу способствует овладению методом проникновения в суть, «образ» слова, вооружает учащегося эффективными приемами мыслительной деятельности, решительным образом влияет на сам подход обучающегося к учебному (лексическому) материалу, как определенным образом организованной системе, что содействует формированию внутренней установки и дает в конечном счете более высокий мнемический эффект.

Полученные результаты позволяют сделать некоторые методические выводы:

— чтение сопровождается процессом интенсивного, непроизвольного запоминания слов, то есть является той формой речевой деятельности, при которой осуществляется массовое непроизвольное запоминание лексики;

— продуктивность непроизвольного запоминания слов в процессе чтения зависит от их организации, структуры;

— при запоминании вербального материала при чтении память человека непроизвольно опирается на группы слов, способствующие накоплению избыточной информации;

— управлять процессом накопления лексики, оптимизировать процесс непроизвольного запоминания новых слов при чтении можно, если вводить незнакомую лексику группами, способствующими накоплению этой полезной в методическом плане избыточной информации;

— одной из группировок слов, способствующих накоплению полезной избыточной информации и соответственно обеспечивающей высокий мнемический эффект, являются лексические гнезда;

— учитывая, что гиперболический закон распределения присущ не только отдельно взятым словам, но и «укрупненным» лексическим единицам — лексическим гнездам — при определении наиболее рациональной последовательности изучения лексических гнезд необходимо учитывать суммарную частоту вводимых гнезд.

Литература

1. Гецкина И. Б., Михайлова Э. Р. Психолингвистические аспекты обучения иностранных студентов-медиков терминологической лексике русского языка // Инновации в образовании. 2018. № 11. С. 36–51.
2. Демьянова Т. В. Проблемы обучения студентов устной речи // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: Актуальные вопросы и перспективы исследования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Министерство образования и науки РФ; ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова». 2015. С. 200–206.
3. Игнатьева Т. С., Антонова Н. А. Обучение переводу англоязычных терминологических словосочетаний студентов медицинских вузов // Инновации в образовании, 2016. № 8. С. 102–108.
4. Игнатьева Т. С., Антонова Н. А. Языково-стилистические средства логико-смысловой ориентации в медицинском научном тексте // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (26 сентября 2016 г.) Чебоксары: Изд-во Чув. ун-та, 2016. Вып. 3. С. 76–83.
5. Карева Л. А. Самостоятельная работа студентов неязыковых направлений подготовки в изучении иностранного языка. Филологические науки. Вопросы теории и практики // 2014. № 10-2 (40). С. 70–77.
6. Смирнов А. А. Психология запоминания / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. Москва; Ленинград: изд. и тип. Изд-ва Акад. пед. наук РСФСР, 1948. 328 с.
7. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 558 с.
8. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1973. 223 с.
9. Леонтьев А. А., Рябова Т. В. Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. М.: Изд-во МГУ, 1969. 235 с (в).
10. Bergan S. Qualifications — Introduction to a concept / S. Bergan. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2007. 274 p.
11. Follman J. Teachers' judgments of students' achievement and students' actual achievement. Perseptual and Motor Skills. 1990. V. 71. P. 1330.

12. Larseingue M., Sawyer C. R., Finn A. N. Components of students' grade expectations for public speaking assignments // Communication education. 2012. V.61. No. 4. P. 428–447.
13. Shekhtman B. How to improve your foreign language immediately // B. Shekhtman. Salinas: CA: MSI Press, 2003. 124 p.
14. Shekhtman B. Working with advanced foreign language students // B. Shekhtman. Salinas, CA: MSI Press, 2003. 116 p.
15. Zipf G. K. Selected Studies of the Principle of Relative Frequency in Language. Cambridge (Mass.). 1932. 51 p.

References

1. Getskina I. B., Mikhaylova E. R. Psikholingvisticheskiye aspekty obucheniya inostrannykh studentov-medikov terminologicheskoy leksike russkogo yazyka [Psycholinguistic aspects of teaching foreign medical students to terminological vocabulary of the Russian language in the aspect of professional communication]. Innovations in Education, 2018. No. 11. P. 36–51. [In Russian].
2. Demyanova T. V. Problemy obucheniya studentov ustnoy rechi [Problems of developing learners' listening skills]. Linguistics, linguodidactics, translation studies: actual issues and research prospects. International scientific-practical conference. Ministry of Education and Science of the Russian Federation; Chuvash State University named after I. N Ulyanov, 2015. P. 200–206. [In Russian].
3. Ignateva T. S, Antonova N. A. Obucheniye perevodu angloyazychnykh terminologicheskikh slovosochetaniy studentov meditsinskikh vuzov [Learning the translation of English-language terminological word combinations of students of medical universities]. Innovations in Education, 2016. No. 8. P. 102–108. [In Russian].
4. Ignatieva T. S., Antonova N. A. Yazykovo-stilisticheskiye sredstva logiko-smyslovoy oriyentatsii v meditsinskom nauchnom tekste [Language and stylistic means of logical and semantic orientation in the medical scientific text]. Linguistics, linguodidactics, translation: current issues and prospects for research. Collection of materials of the International Scientific and Practical Conference, 2016. P. 76–83. [In Russian].
5. Kareva L. A. Samostoyatel'naya rabota studentov neyazykovykh napravleniy podgotovki v izuchenii inostrannogo yazyka [Self-guided work of nonlinguistic training course students in learning foreign language]. Philology. Questions of theory and practice, 2014. No. 10-2 (40). P. 70–77. [In Russian].
6. Smirnov A. A. Psikhologiya zapominaniya [Psychology of memorization]. Acad. ped. Sciences of the RSFSR. Institute of Psychology. Moscow; Leningrad: ed. and type. Publishing House Acad. ped. Sciences of the RSFSR, 1948. 328 p. [In Russian].
7. Zinchenko P. I. Neproizvol'noye zapominaniye [Involuntary memory]. M.: Publishing House of the APN RSFSR, 1961. 558 p. [In Russian].
8. Klychnikova Z. I. Psikhologicheskiye osobennosti obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke [Psychological features of teaching reading in a foreign language]. M.: Enlightenment, 1973. 223 p. [In Russian].
9. Leontiev A. A., Ryabova T. V. Psikhologicheskiye i psikholingvisticheskiye problemy vladeniya i ovladeniya yazykom [Psychological and psycholinguistic problems of language proficiency and acquisition]. M.: Publishing House of Moscow State University, 1969. 235 p. [In Russian].
10. Bergan S. Qualifications — Introduction to a concept / S. Bergan. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2007. 274 p. [In English].
11. Follman J. Teachers' judgments of students' achievement and students' actual achievement. Perseptual and Motor Skills. 1990. V. 71. P. 1330. [In English].
12. Larseingue M., Sawyer C. R., Finn A. N. Components of students' grade expectations for public speaking assignments // Communication education. 2012. V.61. No. 4. P. 428–447. [In English].
13. Shekhtman B. How to improve your foreign language immediately // B. Shekhtman. Salinas: CA: MSI Press, 2003. 124 p. [In English].
14. Shekhtman B. Working with advanced foreign language students // B. Shekhtman. Salinas, CA: MSI Press, 2003. 116 p. [In English].
15. Zipf G. K. Selected Studies of the Principle of Relative Frequency in Language. Cambridge (Mass.). 1932. 51 p. [In English].

УДК/UDC 378.1
EDN WNRJGV

Степанова Ольга Павловна
кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск

Худякова Татьяна Леонидовна
кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж

Меньшиков Петр Викторович
кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, г. Калуга

Stepanova Olga P.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Nosov Magnitogorsk State Technical University,
Magnitogorsk

Khudyakova Tatyana L.
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor, Voronezh State Pedagogical University,
Voronezh

Menshikov Petr V.
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor, Tsiolkovskiy Kaluga State University,
Kaluga

Арпентьева Мариям Равильевна
доктор психологических наук, доцент, Государственное бюджетное учреждение Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие», г. Калуга

Arpentieva Mariam R.
Doctor of Psychology, Associate Professor, Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance "Assistance", Kaluga

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ

FEATURES OF PROFESSIONAL PSYCHOLOGISTS' TRAINING

Аннотация. В статье обосновывается актуальность и целесообразность исследования проблем подготовки психологов, формирования профессиональных компетенций студентов — будущих специалистов в области психологического консультирования. Цель исследования — выявление особенностей профессиональной подготовки психологов, связанных с проблемами профессиональных границ психологической помощи в контексте профессиональной подготовки психологов-консультантов. Научная новизна и теоретическая значимость определена авторами как выявление основных направлений формирования у студентов-психологов представлений о важности соблюдения профессиональных границ как этико-правового феномена помогающих отношений в контексте задач совершенствования получаемого ими профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка психологов, особенности подготовки, профессиональные границы, этические принципы психологического консультирования.

Abstract. The article substantiates the relevance and expediency of studying the problems of training psychologists, the formation of professional competencies of students — future specialists in the field of psychological counseling. The purpose of the study is to identify the features of professional training of psychologists related to the problems of professional boundaries of psychological assistance in the context of professional training of consulting psychologists. The scientific novelty and theoretical significance are defined by the authors as the identification of the main directions of the formation of psychological students' ideas about the importance of observing professional boundaries as an ethical and legal phenomenon of helping relationships in the context of the tasks of improving the professional education.

Keywords: professional training of psychologists, features of training, professional boundaries, ethical principles of psychological counseling.

Введение

Одна из центральных, смыслообразующих задач профессионального образования — профессионализм будущих специалистов. Профессионализм психолога, как и любого иного специалиста, связан с четким осознанием профессиональных границ оказываемой им клиенту поддержки в решении его проблем и реализации задач саморазвития. Профессиональная подготовка психологов во многих странах, принимая данное утверждение «по умолчанию», однако, не уделяет достаточно внимания изучению и разработке методов, помогающих будущим специалистам осознать и соблюдать профессиональные границы [1; 2]. Функция границ связана с профилактикой, коррекцией конфликтных ситуаций, повышением эффективности и продуктивности оказываемой клиентам поддержки в контексте соблюдения этических, юридических и иных регулирующих профессиональную помощь норм, принципов, правил. Дилемма профессиональных границ или границ помогающего взаимодействия: границы как надлежащее и ненадлежащее поведение специалиста (и клиента), фиксированное в этических и юридических принципах и нормах помогающих отношений, формируют каркас помогающих отношений как отношений, создающих условия для психологически безопасного, самостоятельного и успешного исследования проблем, совершения осознанного, компетентного и правильного выбора направлений преобразования проблемных ситуаций. Вместе с тем, они достаточно четко ограничивают помогающие отношения как отношения ассиметричные, ролевые, направленные на поддержку самостоятельного исследования и выборов клиента, чего не всегда бывает достаточно уже потому, что специалист становится частью жизненного мира клиента и, как таковой, также подвергается исследованию и является предметом выбора [3; 4].

Актуальность и целесообразность исследования проблем осознания и формирования профессиональных границ студентов — будущих специалистов в области психологического консультирования свя-

зана с необходимостью поиска путей совершенствования профессиональной подготовки психологов и иных специалистов помогающих профессий. Цель исследования — анализ проблем профессиональных границ психологической помощи в контексте профессиональной подготовки психологов-консультантов. Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в выделении основных направлений формирования у студентов-психологов представлений о важности соблюдения профессиональных границ как этико-правового феномена помогающих отношений в контексте задач совершенствования получаемого ими профессионального образования.

Результаты

В настоящее время во многих странах наблюдается дифференциация и трансформация психотерапии и психологического консультирования как области (областей) профессиональной деятельности: поляризация мирового сообщества на сторонников «новой этики», ведущее направление активности которых задаются политическими интересами государства и бизнеса, транснациональных корпораций и созданных ими надгосударственных структур, и сторонников традиционной биоэтики и деонтологии, выраженной, в частности, в клятве Гиппократа, направление активности которых связано с интересами самого клиента как целостного, развивающегося индивида и члена сообщества [1; 4]. Это влечет за собой ряд последствий, в том числе для науки и практики помощи, для клиентов и самих специалистов, их подготовки. Здесь возникает ряд дилемм. Во-первых, дилемма психолога как «двойного агента» [1; 5], защищающего интересы и индивида, и государства. Во-вторых, это дилемма (конфликт) между автономией пациента / клиента и патернализмом помогающего специалиста, который может использовать этот патернализм как во благо подопечного, так и ради его использования / эксплуатации. Для описания данного конфликта используется понятие профессиональных границ (границ помощи) и понятия об их намеренном или ненамеренном, продуктивном или деструктивном нарушении (boundary crossing, boundary violation). Профессиональные границы являются базовыми составляющими психотерапевтической, помогающей ситуации. Их можно рассматривать как «грань» или предел надлежащего поведения специалиста во взаимодействии с клиентом в ситуации помощи. Принципы благотворительности, свободы и непричинения вреда, сострадания наряду с доверительным партнерством являются ключевыми понятиями в отношениях между специалистом и клиентом / пациентом. Нарушение этих принципов — причина многих проблем и неуспешности работы: невежество и эксплуататорский характер специалиста, его психологическая нестабильность и уязвимость, моральная слабость и иные факторы могут привести к проблемам с границами: пересечению и нарушению границ помогающих отношений. Граница — «грань» надлежащего профессионального поведения, нарушение которой предполагает выход или нарушение специалистом профессиональной роли, тогда помогающие отношения отклоняются от своей основной цели и становятся нетерапевтическими [2; 3]. Напротив, внимание к базовым аспектам профессиональной природы помогающих отношений, их тщательное соблюдение способствует созданию и укреплению атмосферы безопасности и предсказуемости, способности и готовности клиента / пациента в полной мере использовать оказываемую ему помощь.

По мере того, как специалисты становятся более самостоятельными и квалифицированными, они берут на себя большую ответственность, расширяют круг пациентов / клиентов и проблем, с которыми они могут работать, обогащают свой профессиональный репертуар новыми методиками, пересматривают духовно-нравственные основания своей работы и т. д. Неотъемлемой частью такой растущей ответственности является обязательство распознавать и решать этические дилеммы в психотерапии / консультировании. Хотя разрешить этические дилеммы «раз и навсегда» не только сложно, но и невозможно, но их осознание, исследование и применение к ним различных этических теорий может помочь в систематическом осмыслении этических и связанных с ними принципов и подходов к помощи, оно помогает в профилактике конфликтов и кризисов и уменьшении интенсивности негативного воздействия основных проблем.

Зарубежные исследователи этических и юридических проблем помощи, разработчики законов о помощи и кодексов этики, отмечают, что основная работа специалиста — помогать пациенту / клиенту, быть психологом, каждый раз, когда специалист начинает быть чем-то другим для пациента или клиента, это начало проблем [5]. При этом важно отметить, что законы и стандарты могут лишь, в лучшем случае, констатировать и высказывать пожелания того, чтобы специалист соблюдал этические, духовно-нравственные законы, но не гарантировать этого, что и является основной проблемой правовой «борьбы с непрофессионализмом» помогающих отношений [5; 6], будущие специалисты должны сознавать различие между законным и этическим и, порою, их расхождения. Примерами

являются правило Т. Тарасовой и правило (предостережение, принцип) Б. Голдуотера, — одни из ведущих «шедевров» этических противоречий профессии психолога / психотерапевта [7; 8].

До последнего времени подготовка психологов и психотерапевтов в нашей стране велась с опорой на достижения и подходы зарубежных коллег, предложенные ими и проработанные классические принципы, структурирующие процесс взаимодействия специалиста и клиентов. Однако, в последние десятилетия активно велись и собственные исследования. Поэтому современная психотерапия и консультативная психология России в целом переживает этап крайне важных для нее перемен и выборов, в том числе в отношении постулатов «этической вненаходимости» (М. Бахтин, А. Копьев) или «нейтральности» (З. Фрейд) специалиста. В ряде зарубежных стран очень многие психологи и психотерапевты, а также часть российских специалистов оказались сторонниками «новой этики»: они отказались от принципа нейтральности как краеугольного принципа профессиональной активности [4]. Однако, без нейтральности не работают принцип конфиденциальности (не обеспечивается и не формируется доверие), принцип клиент-центрированности или благополучия клиента / пациента, иные принципы консультирования. Еще одна серьезная проблема — коммерционализация помогающей деятельности, коммерционализация во многом не совместима с самой идеей помощи, психологической или врачебной вообще. В своем наиболее развитом виде она приводит к превращению консультативной и иных практик в профессии, связанных с манипулированием человеком: аналогично многим журналистам, психологи зарубежных стран и часть российских психологов практически открыто защищают интересы «большого бизнеса», а также собственные, в том числе «цеховые» интересы. Сплоченность группы психологов как ценностно-ориентационное единство, экономическая результативность усилий специалиста или группы — важные условия и показатели их трудовой успешности. Однако, ни защищенность психологического сообщества от внешних и внутренних перемен, ни финансовое благополучие и нажива на клиентах и т. д. — профессиональными не являются, порождают многочисленные конфликты интересов и являются признаками профессиональных деформаций у специалистов, коррупции и распада профессионального сообщества в целом.

Поэтому современное обучение психологов и психотерапевтов должно учитывать эти моменты, предоставляя студентам возможность и всемерно побуждая работать над осознанием «неудобных» и «неинтересных» проблем, которые, тем не менее, являются решающими, определяющими — станет ли студент специалистом и, если да, каким именно специалистом он станет.

Что касается второй дилеммы, границы помогающих отношений (профессиональные границы) никоим образом не подразумевают холодности или отчужденности. Это структурные характеристики отношений, которые позволяют взаимодействовать с клиентами / пациентами с сопереживанием и спонтанностью в условиях, создающих атмосферу безопасности. Специалисты должны осознавать, что в психотерапии всегда существует «дифференциал власти», даже если они заявляют о своей приверженности реляционным или интерсубъективным теоретическим моделям, подчеркивающим взаимность. Необходимость гибкости в понимании и поддержании профессиональных границ приводит к разграничению между нарушением границ и пересечением границ [9]. Нарушения границ (boundary violation) потенциально вредны для пациента или эксплуатируют его. Они обычно повторяются, но специалист не поощряет их исследование. В отличие от них, пересечение границ (boundary crossing) — это благоприятные и даже полезные перерывы, возникают изолированно и обычно обсуждаются в процессе работы. Неспособность быть человеком в экстраординарных ситуациях может быть более серьезной ошибкой, чем гибкость границ. Есть хорошо известный феномен «скользкой дорожки» («скользского склона», slippery slope concept) — постепенной прогрессии нарушений границ от самых незаметных и асексуальных до откровенного сексуального участия или иной эксплуатации [9; 10]. Самораскрытие может повредить, если оно изменит асимметрию помогающих отношений, однако многочисленные контрпереносные раскрытия в ситуации «здесь и сейчас» могут быть полезными и продвигать процесс. Когда супервизор оценивает проступок специалиста и перспективы его дальнейшей работы, то пригодность для реабилитации зависит больше от отношения нарушителя, чем от иных моментов, известных супервизору [11].

Если специалист искренне раскаивается и стремится избежать будущих проступков, если нарушение единично, если специалист готов взять на себя полную ответственность за то, что произошло, и сочувствовать переживанию пациентом травмы, это является хорошими прогностическими признаками. Однако раскаяние следует строго отличать от нарциссического «умерщвления плоти» [11; 12]. Некоторые могут говорить о стыде, но они просто ссылаются на ущерб, нанесенный их собственной репутации и самоуважению. Как правило, терапевты, страдающие от «любовной тоски», мазохистской капитуляции («спасатели»), имеющие

иные проблемы «нехватки» или переживающие трудные времена, являются лучшими кандидатами на реабилитацию. Хищным типам, которые обычно являются рецидивистами, не следует позволять практиковать далее. Есть также специалисты, которые влюблены и ссылаются на «настоящую любовь» как на оправдание своего поведения и не видят смысла в реабилитации: не видят ничего плохого в том, что они сделали.

Учитывая власть психолога, любые отношения между клиентом и терапевтом автоматически становятся доверительными, и в первую очередь психолог должен заботиться об интересах клиента [13]. Фидуциарные отношения в психологической практике регулируются профессиональными этическими кодексами, существующими во многих странах, национальные профессиональные кодексы этики в различных формах подчеркивают важность четкого разграничения для обеспечения ясности, предотвращения и создания у клиента чувства безопасности. Множественные отношения в психологической практике относятся к ситуациям, когда между терапевтом и клиентом существует несколько ролей. Множественные отношения могут возникать одновременно, последовательно или последовательно с установленными отношениями. Множественные отношения чаще всего классифицируются как непрофессиональные (например, социальные, семейные, общинные и деловые) и профессиональные (например, нетерапевтические-профессиональные, институциональные и терапевтические) отношения, они не статичны и могут развиваться или меняться со временем [14].

Различают структурные и межличностные границы [15]. Структурные границы включают в себя время и место встреч и методы выставления счетов. Межличностные границы включают такие проблемы, как подарки, самораскрытие и физический контакт [15]. На установление границ влияют внешние обстоятельства, культурный контекст и теоретическая ориентация практикующего, тип лечения, намерения терапевта и реакция клиента на предложенные границы [14]. Есть множество примеров положительного преодоления терапевтических границ, два из которых — это принятие дара и самораскрытие. Сторонники принятия подарков утверждают, например, что отказ от небольшого символического подарка по этическим соображениям может быть истолкован клиентом как неприятие их личности и поставить под угрозу успех терапии. Психологи все чаще рассматривают самораскрытие как безопасное и неизбежное и даже прямо терапевтическое средство [16]. Практикующие могут использовать самораскрытие, чтобы обогатить процесс моделирования и нормирования для клиента. Однако предостерегают от чрезмерного самораскрытия, которое может привести к путанице границ (т. е. начать рассматривать клиента как личного друга) и последующей потере объективности.

Сначала сторонники гипотезы скользкой дорожки отмечали, что кажущиеся незначительными пересечения границ ведут к каскаду все более крупных пересечений границ [17]. В более современных работах указывается, что концепция скользкой дорожки может навредить клиентам, запрещая пересечение границ, которое может быть терапевтическим [14]. Терапевт делает выбор относительно того, как действовать с той или иной границей. Терапевт должен сделать этот выбор с точки зрения фидуциарного долга, помня о наилучших интересах клиента [18]. Есть несколько ситуаций и обстоятельств, которые могут сделать терапевта более склонным к нарушению границ. К ним относятся личная неудовлетворенность, кризисные события, такие как развод, смерть или судебный процесс, длительное чрезмерное самоограничение и стресс [11].

Это позволяет сделать вывод, что в процессе подготовки психологов необходимым является обеспечение следующих направлений обучения:

— организация кросспредметного и самостоятельного обучения, а также воспитания этике помогающих отношений;

— подготовка будущего специалиста на основе решения разных типов практических задач (анализа и поиска выхода из проблемных ситуаций разных типов и т. д.) [19; 20];

— обучение управлению рисками [9; 21], исследование и освоение результативных моделей профилактики и коррекции конфликтов и кризисов на разных стадиях работы с клиентами / пациентами;

— наличие обязательной супервизии в подготовке и переподготовке специалиста [11];

— организация рефлексивных практик, направленных на осмысление профессиональных стандартов и их выполнения [14];

— умение надлежащим образом вести клиентскую и иную рабочую документацию [22].

Заключение

Особенностью подготовки психолога-консультанта является формирование базовых умений соблюдения им профессиональных границ, рассматривающееся как феномен, отражающий этические и юридические принципы активности специалиста в отношении клиента и разрешение его внутриличностных и межличностных проблем, постановку и реализацию задач само-

развития [31–34]. Попытки «осовременить» этические принципы консультирования и предложить не соответствующие сути консультирования законы часто связаны с профессиональными деформациями отдельных специалистов и деструкцией помогающих практик как таковых. Будущие специалисты нуждаются в способности идентифицировать внепрофессиональные тенденции и выбирать пути решения проблем, утверждающие их как профессионалов, даже в ситуациях макросоциальных кризисов. Главным представляется «этическая зоркость» психолога-профессионала, его готовность и способность к рефлексии и совершенствованию профессионализма в целом и профессиональных границ в частности. Поэтому одна из центральных задач подготовки специалистов в вузе была, есть и, по-видимому, будет, задача формирования и развития «этической зоркости» специалиста, его стремления и умения понимать себя, клиентов и окружающий мир, осознанность, гибкость и точность в соблюдении профессиональных границ. Перспективы исследования связаны с разработкой комплексных программ формирования профессиональных границ будущих специалистов в сфере консультативных отношений.

Литература

1. Bruckner J., Physical Therapists as Double Agents Ethical Dilemmas of Divided Loyalties // Physical therapy. 1987. Vol. 67. P. 383–387.
2. Aravind V. K., Krishnaram V. D., Thasneem Z. Boundary crossings and violations in clinical settings // Indian Journal of Psychological Medicine. 2012. Vol. 34(1). P. 21–24.
3. Gabbard G. O. Patient-Therapist Boundary Issues // Psychiatric Times. 2005. Vol. XXII. Iss. 12. URL: https://www. psychiatrictimes.com/view/patient-therapist-boundary-issues (дата обращения: 10.02.2023). (С англ.).
4. Слабинский, В. Ю. Психотерапия. СПб, 2020. 608 с.
5. Zilber Cl. When the Legal 'Floor' Doesn't Match the Ethical 'Ceiling' // Psychiatry News. 2019. Vol. 6. P. 1. DOI: https://doi.org/10.1176/appi.pn.2019.11a4. (С англ.).
6. Забродин Ю. М., Пахальян В. Э. Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов // Психолого-педагогические исследования 2018. Т. 10. No. 2. С. 21–42.
7. Levin A. Goldwater Rule's Origins Based on Long-Ago Controversy // Professional news. 2016. 25 August. P. 1.
8. Johnson R., Persad G., Sisti D. The T. Tarasoff Rule: The Implications of Interstate Variation and Gaps in Professional Training // Journal of American Academician Psychiatry Law. 2014. Vol. 42. P. 469–477.
9. Gabbard G. O., Lester E. P. Boundaries and Boundary Violations in Psychoanalysis. Washington, D. C.: American Psychiatric Publishing, 2005. 223 p.
10. Strasburger L. H., Jorgenson L., Sutherland P. The prevention of psychotherapist sexual misconduct: avoiding the slippery slope // American Journal of Psychotherapy. 1992. Vol. 46(4). P. 544–555.
11. Celenza A., Gabbard G. O. Analysts who commit sexual boundary violations: a lost cause? // Journal of American Psychoanalytical Association. 2003. Vol. 51(2). P. 617–636.
12. Hook J., Devereux D. Boundary violations in therapy: The patient's experience of harm // British Journal of Psychological Advances, 2018. Vol. 24(6). P. 366–373.
13. Smith J. A., Pomerantz A. M., Pettibone J. C., Segrist D. J. When does a professional relationship with a psychologist begin? An empirical investigation // Ethics & Behavior, 2012. Vol. 22(3). P. 208–217.
14. Barnett J. E. Sexual feelings and behaviors in the psychotherapy relationship: An ethics perspective // Journal of Clinical Psychology, 2014. Vol. 70(2). P. 170–181.
15. Sawyer S., Prescott D. Boundaries and dual relationships // Sexual abuse: A Journal of Research and Treatment. 2010. Vol. 23(3). P. 365–380.
16. Gutheil T. G. Clinical concerns in boundary issues // Psychiatric Times, 1999. Vol. 16(8). P. 57–59.
17. Gutheil T. G., Gabbard G. O The concept of boundaries in clinical practice: Theoretical and risk-management dimensions // American Journal of Psychiatry. 1993. Vol. 150(2). P. 188–196.
18. Jorgenson L. M., Hirsch A. B., Wahl K. M. Fiduciary duty and boundaries: Acting in the client's best interest // Behavioral Sciences & the Law, 1997. Vol. 15(1). P. 49–62.
19. Milgrom J. Boundaries in professional relationships. Minneapolis, Minneapolis: Walk-In Counseling Center, 1992. 200 p.
20. Medau I., Jox R. J., Reiter-Theil S. How psychotherapists handle treatment errors — an ethical analysis // BMC Medical Ethics. 2013. Vol. 14. P. 50–60.
21. Epstein R. Keeping boundaries: Maintaining safety and integrity in the psychotherapeutic process. Washington, DC: American Psychiatric Press, American Psychiatric Association Publishing, 1994. 328 p.
22. Younggren J. N., Gottlieb M. C. Managing risk when contemplating multiple relationships // Professional Psychology: Research and Practice, 2004. Vol. 35(3). P. 255–263.
23. Little M. The delusional transference (transference psychosis) // International Journal of Psychoanalysis, 1958. Vol. 38. P. 134–138.
24. Nutt D., Sharp M. Uncritical positive regard? Issues in the efficacy and safety of psychotherapy // Journal of Psychopharmacology, 2008. Vol. 22. P. 3–6.
25. Devereux D. Transference love and harm // Therapy Today, 2016. Vol. 27. P. 8–13.
26. Alexander R. A client's wish for the future of psychotherapy and counseling // Ethically Challenged Professions: Ethically Challenged Professions / Eds. by Y. Bates, R. House. New York: PCCS Books, 2003. P. 291–297.
27. Samuels A. From sexual misconduct to social justice // Erotic Transference and Countertransference: Clinical Practice in Psychotherapy / Ed. by D. Mann. New York: Routledge, 1999. P. 150–171.
28. Crawford M. J., Thana L., Farquharson L. Patient experience of negative effects of psychological treatment: results of a national survey // British Journal of Psychiatry, 2016. Vol. 208. P. 260–265.
29. Армашова А. Б. Уровни этической зоркости психолога-консультанта и их детерминация // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2018. № 5. С. 62–66.
30. Бондаренко О. Р. Умное незнание психолога-консультанта: Из опыта подготовки психологов-консультантов // Журнал практического психолога. 1998. № 7. С. 54–58.
31. Jordan A., Meara N. Ethics and the professional practice of psychologists: the role of virtues and principles. Prof Psychol-Res Pr. 1990, vol. 21 (2). P. 107–114.
32. Koocher G., Keith-Spiegel P. Ethics in psychology. Professional standards and cases. New York: Oxford University Press, 1998. 502 p.
33. Shavit N. Sexual Contact Between Psychologists and Patients // Ethical and legal issues for mental health professio-

nals: A comprehensive handbook of principles and standards / S. F. Bucky, J. E. Callan, G. Stricker (Eds.). Philadelphia, Pennsylvania: Haworth Maltreatment and Trauma Press/The Haworth Press, 2005. P. 205–239.
34. Trestman R. L., Kablinger A. S., McKell A. O. Malpractice in Psychiatric Research // Malpractice and Liability in Psychiatry / Ash P., Frierson R. L., Friedman S. H. (eds.). Cham: Springer, 2002. P. 231–238.

References

1. Bruckner J., Physical Therapists as Double Agents Ethical Dilemmas of Divided Loyalties. Physical therapy. 1987. Vol. 67. P. 383–387.
2. Aravind V. K., Krishnaram V. D., Thasneem Z. Boundary crossings and violations in clinical settings. Indian Journal of Psychological Medicine. 2012. Vol. 34(1). P. 21–24.
3. Gabbard G. O. Patient-Therapist Boundary Issues. Psychiatric Times. 2005. Vol. XXII. Iss. 12. URL: https://www. psychiatrictimes. com/view/patient-therapist-boundary-issues (accessed 10.02.3032).
4. Slabinski V. Yu. Psychotherapy. Sankt-Petersburg, 2020. 608 p.
5. Zilber Cl. When the Legal 'Floor' Doesn't Match the Ethical 'Ceiling'. Psychiatry News. 2019. Vol. 6. P. 1. DOI: https://doi.org/10.1176/appi.pn.2019.11a4.
6. Zabrodin Yu. M., Pakhalyan V. E. Problemy otsenki sootvetstviya professional'noy deyatel'nosti prakticheskikh psikhologov trebovaniyam vnedryayemykh standartov [Problems of assessing the compliance of the professional activity of practical psychologists with the requirements of the implemented standards]. Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya [Psychological and pedagogical research], 2018. Vol. 10. No. 2. P. 21–42 [In Russian].
7. Levin A. Goldwater Rule's Origins Based on Long-Ago Controversy. Professional news. 2016. 25 August. P. 1.
8. Johnson R., Persad G., Sisti D. The T. Tarasoff Rule: The Implications of Interstate Variation and Gaps in Professional Training. Journal of American Academician Psychiatry Law. 2014. Vol. 42. P. 469–477.
9. Gabbard G. O., Lester E. P. Boundaries and Boundary Violations in Psychoanalysis. Washington, D. C.: American Psychiatric Publishing, 2005. 223 p.
10. Strasburger L. H., Jorgenson L., Sutherland P. The prevention of psychotherapist sexual misconduct: avoiding the slippery slope. American Journal of Psychotherapy. 1992. Vol. 46(4). P. 544–555.
11. Celenza A., Gabbard G. O. Analysts who commit sexual boundary violations: a lost cause? Journal of American Psychoanalytical Association. 2003. Vol. 51(2). P. 617–636.
12. Hook J., Devereux D. Boundary violations in therapy: The patient's experience of harm. British Journal of Psychological Advances, 2018. Vol. 24(6). P. 366–373.
13. Smith J. A., Pomerantz A. M., Pettibone J. C., Segrist D. J. When does a professional relationship with a psychologist begin? An empirical investigation. Ethics & Behavior, 2012. Vol. 22(3). P. 208–217.
14. Barnett J. E. Sexual feelings and behaviors in the psychotherapy relationship: An ethics perspective. Journal of Clinical Psychology, 2014. Vol. 70(2). P. 170–181.
15. Sawyer S., Prescott D. Boundaries and dual relationships. Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment. 2010. Vol. 23(3). P. 365–380.
16. Gutheil T. G. Clinical concerns in boundary issues. Psychiatric Times, 1999. Vol. 16(8). P. 57–59.
17. Gutheil T. G., Gabbard G. O The concept of boundaries in clinical practice: Theoretical and risk-management dimensions. American Journal of Psychiatry. 1993. Vol. 150(2). P. 188–196.
18. Jorgenson L. M., Hirsch A. B., Wahl K. M. Fiduciary duty and boundaries: Acting in the client's best interest. Behavioral Sciences & the Law, 1997. Vol. 15(1). P. 49–62.
19. Milgrom, J. Boundaries in professional relationships. Minneapolis, Minneapolis: Walk-In Counseling Center, 1992. 200 p.
20. Medau I., Jox R. J., Reiter-Theil S. How psychotherapists handle treatment errors — an ethical analysis. BMC Medical Ethics. 2013. Vol. 14. P. 50–60.
21. Epstein R. Keeping boundaries: Maintaining safety and integrity in the psychotherapeutic process. Washington, DC: American Psychiatric Press, American Psychiatric Association Publishing, 1994. 328 p.
22. Younggren J. N., Gottlieb M. C. Managing risk when contemplating multiple relationships. Professional Psychology: Research and Practice, 2004. Vol. 35(3). P. 255–263.
23. Little M. The delusional transference (transference psychosis). International Journal of Psychoanalysis, 1958. Vol. 38. P. 134–138.
24. Nutt D., Sharp M. Uncritical positive regard? Issues in the efficacy and safety of psychotherapy. Journal of Psychopharmacology, 2008. Vol. 22. P. 3–6.
25. Devereux D. Transference love and harm. Therapy Today, 2016. Vol. 27. P. 8–13.
26. Alexander R. A client's wish for the future of psychotherapy and counseling. In: Bates Y., House R. (eds.). Ethically Challenged Professions: Ethically Challenged Professions. New York: PCCS Books, 2003. P. 291–297.
27. Samuels A. From sexual misconduct to social justice. In: Mann D. (ed.). Erotic Transference and Countertransference: Clinical Practice in Psychotherapy. New York: Routledge, 1999. P. 150–171.
28. Crawford M. J., Thana L., Farquharson L. Patient experience of negative effects of psychological treatment: results of a national survey. British Journal of Psychiatry, 2016. Vol. 208. P. 260–265.
29. Armashova A. B. Urovni eticheskoĭ zorkosti psikhologa-konsul'tanta i ikh determinatsiya [Levels of ethical vigilance of a counseling psychologist and their determination]. Sovremennaya nauka: aktual'nyye problemy teorii i praktiki. Seriya: Poznaniye [Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Cognition]. 2018. No. 5. P. 62–66. [In Russian].
30. Bondarenko O. R. Umnoye neznaniye psikhologa-konsul'tanta: Iz opyta podgotovki psikhologov-konsul'tantov// [Clever ignorance of a counseling psychologist: From the experience of training counseling psychologists]. Zhurnal prakticheskogo psikhologa [Journal of a practical psychologist]. 1998. No. 7. P. 54–58. [In Russian].
31. Jordan A., Meara N. Ethics and the professional practice of psychologists: the role of virtues and principles. Professional Psychology: Research and Practice. 1990, vol. 21 (2). P. 107–114.
32. Koocher G., Keith-Spiegel P. Ethics in psychology. Professional standards and cases. New York: Oxford University Press, 1998. 502 p.
33. Shavit N. Sexual Contact Between Psychologists and Patients. Bucky S. F., Callan J. E., Stricker G. (Eds.). Ethical and legal issues for mental health professionals: A comprehensive handbook of principles and standards. Philadelphia, Pennsylvania: Haworth Maltreatment and Trauma Press/The Haworth Press, 2005. P. 205–239.
34. Trestman R. L., Kablinger A. S., McKell A. O. Malpractice in Psychiatric Research. In: Ash P., Frierson R. L., Friedman S. H. (eds.). Malpractice and Liability in Psychiatry. Cham: Springer, 2002. P. 231–238.

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

УДК/UDC 004.946
EDN POFLKB

Челомбитко Светлана Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры документальных и медиакоммуникаций,
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры», г. Кемерово

Chelombitko Svetlana V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Docent of the Documentary and Media Communication Department, Kemerovo State Institute of Culture,
Kemerovo

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ VR-ПРОЕКТА

APPLICATION OF VIRTUAL REALITY TECHNOLOGIES IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION: EXPERIENCE IN DEVELOPING A VR-PROJECT

Аннотация. В статье представлен обзор возможностей технологий виртуальной реальности (VR) в образовательной практике. Со ссылкой на источники [1–13] показано, что виртуальная реальность позволяет детально визуализировать объекты реального мира, имитировать зрительные, слуховые и моторные ощущения в виртуальном пространстве. Интерактивные возможности VR-проектов обеспечивают тренировку практических навыков работы со сложным оборудованием, действиями при чрезвычайных ситуациях без угроз физической безопасности. VR-среда позволяет представить объекты культурного и исторического наследия в цифровом пространстве, реализовать возможность взаимодействовать с ними, не угрожая их сохранности. Описывается опыт разработки интерактивного виртуального тренажера правил пожарной безопасности для школьников.

Ключевые слова: виртуальная реальность (VR), образование, мультимедиа, интерактивность, моделирование реальной ситуации в виртуальной среде, пожарная безопасность.

Abstract. The article presents an overview of the possibilities of VR technologies in educational practice. Virtual reality allows you to visualize real-world objects in detail, simulate visual, auditory and motor sensations in virtual space. Interactive capabilities of VR projects provide training the practical skills of working with complex equipment, actions in emergency situations without threats to physical security. The VR environment allows to present objects of cultural and

historical heritage in the digital space, to realize the opportunity to interact without threatening the safety. The experience of developing an interactive virtual simulator of fire safety rules for schoolchildren is described.

Keywords: virtual reality (VR), education, multimedia, interactivity, simulation of a real situation in a virtual environment, fire safety.

Введение

Технологии виртуальной реальности (Virtual Reality, VR) сегодня являются не только индустрией игр и развлечений, но становятся неотъемлемой частью образовательного процесса. Развитие технических устройств и программного обеспечения дало возможность представить элементы реального мира в виртуальном пространстве, частично или полностью имитируя при этом визуальные, звуковые и тактильные ощущения при взаимодействии с ними.

Виртуальная реальность обеспечивает взаимодействие с пользователем при помощи сенсорных устройств, которые связывают движения пользователя с аудиовизуальными эффектами, при этом зрительные, слуховые, осязательные и моторные ощущения пользователя заменяются их имитацией, генерируемой компьютером. Возможности имитации визуальных, акустических и тактильных ощущений создают эффект присутствия пользователя в виртуальном пространстве, а интерактивные возможности позволяют быть не сторонним наблюдателем, а становиться активным участником. Пользователь не только знакомится с представленной информацией, но и самостоятельно взаимодействует с виртуальными объектами. Добиться эффекта полного погружения в виртуальное пространство можно через использование шлемов виртуальной реальности, которые отслеживают положение тела, поворот головы, направление взгляда и воспроизводят акустические эффекты, а взаимодействие с объектами происходит с помощью контроллеров управления [1].

Реалистичная визуализация позволяет достоверно и наглядно показать сложные процессы и явления, реконструировать исторические события, представить литературных персонажей, моделировать различные действия. Виртуальная реальность может обеспечить реалистичную демонстрацию объектов культурного наследия, сделать доступной посещение музеев, экскурсий, выставок. VR-технологии можно применять при изучении иностранного языка, где в форме игры можно тренировать практический разговор в диалогах с персонажами, посещения экскурсий по достопримечательным местам, сопровождаемым подробным аудиогидом и т. д. [2; 3].

VR-технологии сегодня начинают внедряться в образовательную практику школ, колледжей, вузов и других учебных заведений. Современные учебные заведения приобретают оборудование и программное обеспечение для создания и просмотра приложений в формате виртуальной реальности. В то же время, несмотря на широкие возможности VR в обучении, еще нет ассортимента доступных VR-проектов для реализации учебных задач. Целью статьи является описать опыт разработки интерактивного виртуального тренажера правил пожарной безопасности для школьников. Проблеме внедрения VR-технологий в образовательную деятельность посвящено значительное количество публикаций в сети Интернет, описывающих возможности виртуальной среды. Среди них можно отметить работы практиков, занимающихся разработкой VR и AR приложений.

Как отмечает А. Пикулев, «самые первые попытки использовать в российских школах VR-оборудование были предприняты в 2016–2017 годах. А два года спустя, в 2019, были запущены несколько крупных федеральных образовательных программ по внедрению VR-технологий в школьное обучение» [4].

Среди учебных заведений, активно использующих технологии виртуальной реальности, следует отметить Дальневосточный федеральный университет (Центр компетенций НТИ ДВФУ по VR/AR https://vrnti.ru/), который реализует широкое многообразие VR-проектов [5].

Интересным примером виртуальной экскурсии с использованием нейротехнологий можно привести Московскую библиотеку им. Анны Ахматовой, где пользователь в VR-очках видит панораму с интерактивными метками, на которые не нужно нажимать, достаточно сфокусировать на них взгляд, а также возможность чтения книги при наведении на нее взглядом [6].

Изучение количества учебных заведений, использующих VR-технологии, не являлось предметом рассмотрения данной статьи. Виртуальный тренажер, которому посвящена статья, может демонстрироваться как exe-приложение на ПК и, следовательно, может применяться и в учебных заведениях, не обеспеченных VR-устройствами.

Методология

В ходе работы был проведен анализ возможностей виртуальной реальности в образовательной практике. Проанализированы публикации в профессиональной печати, рассмотрены возможности программного и технического обеспечения, используемого для создания VR-приложений. Рассмотрены примеры учебных VR-продуктов. Обратимся к характеристике возможностей применения VR-технологий в сфере образования.

Прежде всего можно отметить, что благодаря виртуальной реальности можно сделать учебный процесс динамичным и интересным. Виртуальные проекты привлекают своей новизной, оригинальностью исполнения и интерактивностью. Обучающийся, взаимодействуя с элементами виртуального мира, становится активным участником. Это способствует лучшему пониманию и запоминанию учебного материала. Кроме того, процесс обучения может преподноситься как игра, что также вызывает положительные эмоции у его участников. В игровой форме можно моделировать реальные события, снизив волнение при взаимодействии с ними.

Следующим достоинством является обеспечение наглядности. Демонстрируемые в VR-среде объекты, благодаря возможностям компьютерной графики, максимально приближены к реальности. Это позволяет повысить наглядность изучаемого материала и практических навыков. Детализация позволит лучше представить учебный материал, реконструировать объекты культурного наследия, подробно рассмотреть их без ущерба их сохранности. Также возможно подробно познакомиться с объектами микромира либо наоборот гигантскими предметами. Можно визуализировать любую историческую эпоху, географическое место и иные значимые для обучения особенности. VR-среда дает возможность легче объяснить технические, физические и химические процессы, например, можно показать макет сложного устройства в многократном увеличении с возможностью разобрать его на детали, которые можно посмотреть с разных сторон и увидеть примеры их взаимодействия [7; 8].

Полноту представляемой информации можно расширить за счет размещения дополнительных аудио и текстовых пояснений. Например, можно услышать звук музыкальных инструментов, голос личности, сопроводить демонстрацию аудиогидом. Можно также разместить виртуальный объект-бот, который будет вести диалог с участником, например, показывать диалоговую реплику с названием предмета, который участник взял в руку. Также отметим и возможную реализацию аудио- и текстового сопровождения на разных языках. Это может быть актуальным, как при изучении иностранного языка, так и при обучении тех, для кого язык, на котором ведется преподавание, не является родным. Кроме того, виртуальное пространство позволяет избежать ограничений территориальной удаленности, физических барьеров, позволяет осуществлять многократный просмотр в любое время и комфортном темпе.

Виртуальная среда снижает отвлекающие факторы, препятствующие восприятию информации, обеспечивает легкость запоминания материала и удержание интереса. Пространство в VR моделируется панорамой 360 градусов. Это дает полный эффект погружения и просто не дает отвлекаться на внешние факторы. Ощущение присутствия вызывает эмоциональную реакцию, а эмоции создают ассоциативные связи, которые потом превращаются в воспоминания, что способствует лучшему запоминанию материала.

Использование VR-технологий в образовательной практике может быть реализовано и как формирование умений самостоятельно использовать программные и технические средства для разработки VR-проектов. Обучающиеся могут сами научиться создавать современные интерактивные приложения с использованием 3D-моделей и панорамных изображений, это умение повысит конкурентные преимущества выпускников на рынке труда [9].

Погружение в виртуальное пространство позволяет дать не только теоретические знания, но и имитировать физические ощущения, имитирующие реальность. Значительной возможностью VR-среды является реалистичная тренировка и отработка действий при чрезвычайных ситуациях без угрозы физической безопасности. Например, действия при пожаре, оказание первой помощи, управление транспортным средством и т. д.

Зарубежная образовательная практика активно использует дистанционные формы обучения с применением VR-технологий, проектируя виртуальные классы, в которых виртуальные образы-аватары читают лекции и дают практические задания, формируется аналог учебного класса (аудитории) в виртуальном формате. Интересен опыт Норвежского университета естественных и технических наук, где разработана программа «Виртуальная стажировка», в котором обучающиеся могут выполнять типичные производственные задачи в смоделированном виртуальном пространстве (например, профессия сварщика, автомеханика, электрика и т. п.). В представленных профориентационных проектах можно отработать практические навыки максимально близко к реальным условиям. Этим же университетом разработано VR-приложение, моделирующее прохождение собеседования при приеме на работу, где в смоделированном офисном помещении участнику задаются вопросы, появляющиеся в зависимости от выбранных им вариантов ответа [10; 11].

Результаты

В настоящее время использование VR-технологий в отечественном образовании не так широко распространено, это связано с финансовыми затратами на оборудование и программное обеспечение, обучение преподавателей созданию учебных VR-проектов,

большие временные затраты на их проектирование. Кроме того, при организации дистанционного обучения необходимо наличие соответствующего оборудования не только в образовательном учреждении, но и у самих обучающихся. Все это существенно ограничивает использование VR-технологий в образовательном процессе. Несмотря на это, учебные заведения различного уровня приобретают оборудование и программное обеспечение для создания и использования VR-приложений в обучении.

На вебинаре «Результаты применения Varwin Education в образовательных организациях», организованном Varwin Education (Санкт-Петербург, 1 августа 2023 г.), учебные заведения различных уровней образования (школы, вузы, дополнительное образование) представляли свой опыт разработки и использования VR-проектов. В ходе вебинара участниками были представлены интерактивные виртуальные тренажеры, разработанные обучающимися, которые могут быть использованы при отработке практических навыков и умений.

В качестве примера образовательного VR-проекта приведем тренажер, разработанный в Кемеровском государственном институте культуры. Так, в рамках Федерального проекта «Творческие люди» Кемеровским государственным институтом культуры приобретено современное оборудование и лицензионное программное обеспечение для разработки VR-приложений. Данное оборудование используется при обучении студентов на факультете информационных, библиотечных и музейных технологий. Разработана и реализуется учебная дисциплина «VR-технологии», в рамках которой обучающиеся создают собственные VR-проекты, используя программное обеспечение Varwin. В рамках курсовых и бакалаврских работ студенты работают над темами, посвященными разработке VR-экскурсий и литературных игр, которые можно внедрить в библиотечную практику. Студенты как будущие практики библиотечно-информационной сферы приобретают актуальный навык создания уникальных интерактивных продуктов, которые могут быть востребованы современным пользователем, использоваться как средство привлечения к чтению и повышению имиджа библиотечной профессии.

В 2022 г. на базе Кемеровского государственного института культуры был открыт Центр прототипирования цифрового контента. Одним из направлений Центра является разработка приложений виртуальной и дополненной реальности. Одним из первых VR-проектов, реализованных в Центре прототипирования, стал обучающий VR-тренажер по отработке действий при пожаре в учебном заведении. Это пилотный проект, реализованный в рамках партнерства с Центром непрерывного повышения педагогического мастерства при ГОУ ДПО (ПК) «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования».

VR-приложение представляет собой виртуальную игру для школьников, которая имитирует возгорание в учебном классе. Надев шлем, игрок попадает в виртуальный класс, в котором бот-ведущий предлагает повторить правила пожарной безопасности (рисунок 1).

В ходе игры на доске демонстрируются правила, а игрок выбирает верный ответ (рисунок 2). При выборе неверного ответа имитируется возгорание. В конце указывается количество правильных ответов.

Далее в ходе игры имитируется возгорание в школьном коридоре и возгорание электрощитка (рисунок 3).

От игрока требуется воспроизведение действий в соответствии с правилами техники безопасности. Так, например, нельзя резко распахивать дверь или окно, чтобы не допустить усиления возгорания. Если игрок совершит данную ошибку, то визуализируется имитация огня. Также нельзя открывать электрощи-

Рис. 1. Старт VR-тренажера по технике пожарной безопасности

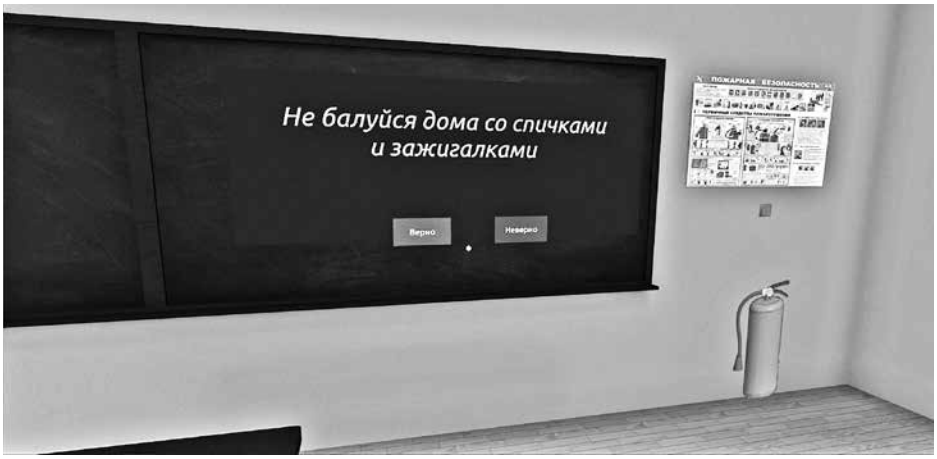

Рис. 2. Проверка знаний правил техники безопасности

Рис. 3. Имитация возгораний

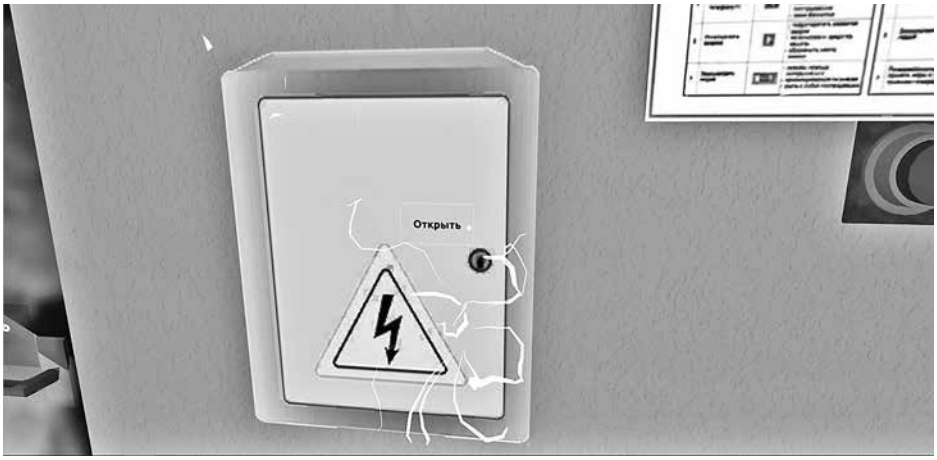

Рис. 4. Имитация электрического разряда

ток. При допущении этой ошибки происходит имитация искр и электрического разряда (рисунок 4).

В соответствии с правилами безопасности игрок должен нажать кнопку включения пожарной сигнализации и эвакуироваться в соответствии с планом и указателями (рисунок 5).

Игрой предусмотрено, что нельзя эвакуироваться вместе с вещами и выходить через окно, но необходимо взять мокрое полотенце и покинуть помещение вместе с ним. Так, в игровой форме обучающиеся могут отрабатывать действия в потенциально опасных ситуациях без угрозы реальной безопасности. Игра позво-

Рис. 5. Кнопка включения пожарной сигнализации в виртуальном тренажере

ляет снизить тревожность при возможной чрезвычайной ситуации и в увлекательной форме проверить собственные знания.

Работа над проектом может быть продолжена. Например, актуально добавление видео с объяснением правил пожарной безопасности, а также разработка заданий для разных возрастных категорий обучающихся. Перспективой станет разработка VR-приложений и по другим образовательным направлениям.

Достоинством виртуальных проектов является возможность их использования в разных учебных заведениях, как полностью заимствуя готовый проект, так и доработка с учетом специфики аудитории обучающихся.

Такие образовательные VR-проекты можно реализовать для самых разных учебных дисциплин. Например, в Кемеровском государственном институте культуры разработана интерактивная виртуальная выставка музыкальных инструментов (с аудиосопровождением), которая представляет собой два виртуальных зала, в первом экспонируются музыкальные инструменты, созданные А. В. Соловьевым, профессором, Заслуженным артистом России. Каждый из представленных на выставке инструментов можно «взять в руку» и услышать его звучание, на информационной табличке в это время отображается название инструмента. Во втором зале представлены фотографии концертов (рисунок 6).

Примеры других VR-проектов, разработанных КемГИК, подробно описаны в статье «Технологии виртуальной реальности в образовательной деятельности Кемеровского государственного института культуры» [12].

Представленные VR-проекты были реализованы с использованием программной среды для разработки приложений виртуальной реальности Varwin XRMS. В Varwin есть набор готовых шаблонов пустых сцен и трехмерных объектов с простой графикой, например, комната, лес, город, школьный класс и другие. Для полноценного погружения актуально оформление сцены с использованием панорамных фотографий, позволяющих показать окружающее пространство вокруг точки съемки со всех сторон.

Varwin содержит библиотеку разнообразных 3D-моделей, которые можно использовать при создании простых

Рис. 6. VR-выставка музыкальных инструментов в деятельности творческих коллективов КемГИК

проектов (мебель, животные, органы, планеты, дома), имеется возможность загрузки собственных объектов и фотографий, чтобы добиться большей реалистичности виртуального мира. Помимо масштабирования и поворота объектов, можно задать им свойство статичности (неподвижности) и препятствия (нельзя проходить сквозь него), применить или отменить действие гравитации. Если предполагается, что объекты будут неподвижны, то можно задать им свойство «статичный», если предполагается их перемещение, то можно задать свойства «можно использовать», «можно брать в руку», «можно дотронуться». В отличие от базового программного средства для разработки VR-приложений — Unity, для создания интерактивности проекта в Varwin не нужно прописывать код. Для этого используется «Редактор логики», в котором как в конструкторе собираются блоки действий объектов. «Редактор логики» представляет собой набор команд, которые можно выстроить последовательно по принципу конструктора, собрав нужные элементы из предложенных. После сборки проекта по сцене можно перемещаться, брать объекты в руку, взаимодействовать с ними, например, можно нажать на кнопку и включить свет, взять книгу с полки, положить ее на стол или уронить на пол [13].

Заключение

Результаты представленного в статье исследования заключаются в анализе опыта начального этапа реализации проекта разработки обучающих VR-игр и тренажеров для школ г. Кемерово и Кемеровской области. Реализация проекта планируется при сотрудничестве Центра прототипирования цифрового контента Кемеровского государственного института культуры и непрерывного повышения педагогического мастерства при Кузбасском региональном институте повышения квалификации и переподготовки работников образования (ныне ИРОК — Институт развития образования Кузбасса). Проект представляет собой интерактивный VR-тренажер, где в игровой форме закрепляется знание правил пожарной безопасности и моделируются ситуации возгорания в учебном заведении.

Используя современное программное и техническое обеспечение, можно создавать реалистичные виртуальные игры, экскурсии, выставки, музеи, интерактивные обучающие программы, виртуальные тренажеры и многое другое. VR-технологии становятся мощным инструментом образовательной деятельности. Широкие возможности мультимедиа и интерактивности обеспечивают привлекательность и эффективность процесса обучения. Разработка интерактивных VR-проектов для школ обеспечит возможность сделать процесс обучения более интересным, наглядным, закрепить практические умения и навыки.

Перспективой дальнейшей деятельности является разработка обучающих игр и тренажеров в формате виртуальной реальности, их апробация и внедрение в образовательные организации Кемеровской области.

Литература

1. Справочник библиотекаря. Книга 1. Интерактивные и мультимедийные технологии продвижения чтения / Н. П. Опарина, С. В. Савкина, Е. В. Роот; под ред. И. С. Пилко. Санкт-Петербург: Профессия, 2021. 160 с.
2. Гурьянов С. Новое VRемя: зачем школьникам виртуальная реальность // Известия. 2022. 8 января. URL: https://iz.ru/1268085/sergei-gurianov/novoe-vremia-zachem-shkolnikam-virtualnaia-realnost (дата обращения: 25.12.2022).
3. Хукаленко Ю. С. VR-технологии в школах: зачем это нужно. URL: https://ntinews.ru/upload/iblock/a3a/038.pdf (дата обращения: 25.12.2022).
4. Уроки будущего: VR-технологии Varwin в школах. URL: https://slddigital.com/article/chto-budushee-nam-gotovit-vr-tehnologii-varwin-v-shkolah/ (дата обращения: 25.12.2022).
5. Ерохина Е. Как в школах и вузах учат с помощью виртуальной и дополненной реальности // Skillbox Media. URL: https://skillbox.ru/media/education/kak-v-shkolakh-i-vuzakh-uchat-s-pomoshchyu-virtualnoy-i-dopolnennoy-realnosti/ (дата обращения: 25.12.2022).
6. Тараненко Л. Г. Трансформация библиотечно-информационной деятельности под воздействием цифровой среды: монография. М-во культуры РФ, Кемеровский гос. ин-т культуры. Кемерово: КемГИК, 2021. 299с.
7. Каленчук А. Виртуальная школа: как историю и физику можно изучать с помощью VR и AR // Хайтек. 2022. 4 мая. URL: https://hightech.fm/2022/05/04/vr-ar-school (дата обращения: 25.12.2022).
8. Дуничев Д. Как VR-технологии влияют на образование. URL: https://www.unipage.net/ru/vr_in_education (дата обращения: 25.12.2022).
9. Савкина С. В. Интерактивные мультимедийные продукты библиотек: формирование умений технологии подготовки у бакалавров библиотечно-информационной деятельности // Библиосфера. 2018. № 4. С. 119–123.
10. Fominykh M., Prasolova-Forland E. Immersive Job Taste: a Concept of Demonstrating Workplaces with Virtual Reality [Иммерсивный вкус работы: концепция демонстрации рабочих мест с виртуальной реальностью] // IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces (VR), 2019. P. 1600–1605.
11. Савкина С. В. Мультимедийные продукты в библиотечно-информационном обслуживании: отечественный и зарубежный опыт // Библиосфера. 2022. № 2. С. 56–65.
12. Челомбитко С. В., Гусев С. И., Боброва Е. И. Технологии виртуальной реальности в образовательной деятельности Кемеровского государственного института культуры // Научные и технические библиотеки. 2023. № 8. С. 141–165.
13. Савкина С. В. Технология подготовки мультимедийных библиотечных продуктов: учебное пособие для студентов направления подготовки 51.03.06 «Библиотечно-информационная деятельность» / С. В. Савкина; Кем. гос. ин-т культуры. Кемерово: Кем. гос. ин-т культуры, 2021. 112 с.

References

1. Spravochnik bibliotekarya. Kniga 1. Interaktivnye i mul'timedijnye tekhnologii prodvizheniya chteniya [Librarian's Handbook. Book 1. Interactive and multimedia technologies for promoting reading] / N. P. Oparina, S. V. Savkina, E. V. Root; pod red. I. S. Pilko. Sankt-Peterburg: Professiya, 2021. 160 s.

2. Gur'yanov S. Novoe VRemya: zachem shkol'nikam virtual'naya real'nost' [New VR time: why schoolchildren need virtual reality] // Izvestiya. 8 yanvarya 2022. URL: https://iz.ru/1268085/sergei-gurianov/novoe-vremia-zachem-shkolnikam-virtualnaia-realnost (data obrashcheniya: 25.12.2022).
3. Hukalenko YU. S. VR-tekhnologii v shkolah: zachem eto nuzhno [VR technologies in schools: why is it needed]. URL: https://ntinews.ru/upload/iblock/a3a/a3ad68e4465af3cef0ae-379f3e03e038.pdf (data obrashcheniya: 25.12.2022).
4. Uroki budushchego: VR-tekhnologii Varwin v shkolah [Lessons for the future: Varwin VR technologies in schools]. URL: https://slddigital.com/article/chto-budushee-nam-gotovit-vr-tehnologii-varwin-v-shkolah/ (data obrashcheniya: 25.12.2022).
5. Erohina E. Kak v shkolah i vuzah uchat s pomoshch'yu virtual'noj i dopolnennoj real'nosti [How schools and universities teach using virtual and augmented reality] // Skillbox Media. URL: https://skillbox.ru/media/education/kak-v-shkolakh-i-vuzakh-uchat-s-pomoshchyu-virtualnoy-i-dopolnennoy-realnosti/ (data obrashcheniya: 25.12.2022).
6. Taranenko L. G. Transformaciya bibliotechno-informacionnoj deyatel'nosti pod vozdejstviem cifrovoj sredy [Transformation of library and information activities under the influence of the digital environment]: monografiya. M-vo kul'tury RF, Kemerovskij gos. in-t kul'tury. Kemerovo: KemGIK, 2021. 299 s.
7. Kalenchuk A. Virtual'naya shkola: kak istoriyu i fiziku mozhno izuchat' s pomoshch'yu VR i AR [Virtual school: how history and physics can be studied using VR and AR] // Hajtek. 4 maya 2022. URL: https://hightech.fm/2022/05/04/vr-ar-school (data obrashcheniya: 25.12.2022).
8. Dunichev D. Kak VR-tekhnologii vliyayut na obrazovanie [How VR technologies affect education]. URL: https://www.unipage.net/ru/vr_in_education (data obrashcheniya: 25.12.2022).
9. Savkina S. V. Interaktivnye multimedijnye produkty bibliotek: formirovanie umenij tekhnologii podgotovki u bakalavrov bibliotechno-informacionnoj deyatel'nosti [Interactive multimedia products of libraries: formation of skills of training technology for bachelors of library and information activities] // Bibliosfera. 2018. No. 4. S. 119–123.
10. Fominykh M., Prasolova-Forland E. Immersive Job Taste: a Concept of Demonstrating Workplaces with Virtual Reality // IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces (VR), 2019. P. 1600–1605.
11. Savkina S. V. Mul'timedijnye produkty v bibliotechno-informacionnom obsluzhivanii: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt // Bibliosfera. 2022. No. 2. S. 56–65.
12. Chelombitko S. V., Gusev S. I., Bobrova E. I. Tekhnologii virtual'noj real'nosti v obrazovatel'noj deyatel'nosti Kemerovskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury [The virtual reality technologies in the educational processes in Kemerovo State Institute of Culture] // Nauchnye i tekhnicheskie biblioteki. 2023. No. 8. S.141–165.
13. Savkina S. V. Tekhnologiya podgotovki mul'timedijnyh bibliotechnyh produktov [Technology for preparing multimedia library products]: uchebnoe posobie dlya studentov napravleniya podgotovki 51.03.06 "Bibliotechno-informacionnaya deyatel'nost'" / S. V. Savkina; Kem. gos. in-t kul'tury. Kemerovo: Kem. gos. in-t kul'tury, 2021. 112 s.

УДК/UDC 378.14
EDN HZPKET

Челнокова Татьяна Александровна
профессор кафедры «Теоретической и инклюзивной педагогики», Казанского инновационного университета, г. Казань

Chelnokova Tatyana A.
Professor of the Department of Theoretical and Inclusive Pedagogy, Kazan Innovation University, Kazan

Рабазанова Айнур Аликовна
преподаватель кафедры «Логистика», аспирант, Частное образовательное учреждение высшего образования «Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирясова», г. Казань

Rabazanova Ainur A.
Lecturer, the Department of Logistics, graduate student, Kazan Innovation University, Kazan

РАЗВИТИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ЛОГИСТОВ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

DEVELOPMENT OF LOGISTICS STUDENTS' DIGITAL COMPETENCIES AS A CONDITION FOR THE SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITIES

Аннотация. В статье обосновывается, что одной из составных частей экономической науки и области деятельности выступает логистика, обеспечивающая организацию и регулирование продвижения товаров и услуг от производителя до потребителя. Это требует разработки новых подходов к обучению студентов-логистов в вузе. Авторы приводят результаты экспериментальной работы по привлечению студентов к раз-

работке и применению в образовательной практике вуза цифровых технологий, направленных на обеспечение повышение качества обучения будущих специалистов в области логистики.

Ключевые слова: цифровизация, цифровые компетенции, логистика, студенты-логисты, компетентностный подход.

Abstract. The article substantiates that one of the components of economics and the field of activity is logistics, which ensures the organization and regulation of the promotion of goods and services from the manufacturer to the consumer. It requires the development of new approaches to the training of logistics students at the university. The authors present the results of experimental work to attract students to the development and application of digital technologies in the educational practice of the university, aimed at improving the quality of future specialists training in the field of logistics.

Keywords: digitalization, digital competencies, logistics, logistics students, competency-based approach.

Введение

Актуальность поднятой в статье темы объясняется изменившимися требованиями к подготовке будущих специалистов. Их компетентностная готовность работать с современными цифровыми технологиями требует перемен в организации воспитательно-образовательного процесса вуза.

Цель проведенного исследования заключалась в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке педагогических условий развития цифровых компетенций студентов-логистов.

Одной из составных частей экономической науки и области деятельности выступает логистика. Логистика непосредственным образом связана с организацией и регулированием продвижения товаров и услуг от производителя до потребителя. Объектом теоретического исследования и практической деятельности является процесс продвижения продукции, товаров и услуг. Логистика достаточно новая для России область научной деятельности. Отрасль науки, направленная на исследование конкретного поля экономической сферы, она появляется недавно, в конце прошлого столетия, активными темпами наращивая свою теоретическую базу. Делая акцент на научный аспект логистики, Б. К. Плоткин и Л. А. Делюкин определяют ее как научную дисциплину «об управлении потоками в системах» [1].

Постижение теоретических положений логистики и освоение актуальных в профессиональной деятельности знаний навыков и компетенций студентами, выбравшими для себя ее как поле будущей профессиональной деятельности, — проблема исследования. Ее решение осуществляется с учетом современных исследований в области логистики с ориентацией на дальнейшие перспективы развития данной сферы человеческой деятельности.

Важным трендом развития современной логистики является цифровизация. Развитие процессов цифровизации в этой сфере экономики меняет логистическую отрасль. Меняются каналы движения товаров и услуг, форматы поставки и процессы управления. В перспективе цифровизация будет усиливаться, предъявляя высокие требования к компетентностной готовности будущих логистов работать с цифрой, решая профессиональные задачи. Все это определяет актуальность исследования процессов развития цифровых компетенций у студентов, осваивающих профессиональные образовательные программы в области логистической деятельности. Развитие цифровых компетенций у студентов-логистов отражает актуальные потребности современного производства. Вместе с тем цифровая компетентность выступает актуальным качеством современного человека, который будучи жителем цифровой эпохи должен быть готов к тому, что цифра все активнее включается во все сферы человеческой жизни. Целью настоящего исследования стало теоретическое обоснование педагогически организованного процесса развития цифровых компетенций у студентов-логистов как условия успешности их будущей профессиональной деятельности. Среди решаемых задач была определена экспериментальная апробация дидактического сопровождения развития цифровых компетенций будущих логистов. Объект проводимого исследования — компетентностное развитие будущих логистов обозначил методологическую основу нашего исследования. Возрастающая потребность в специалистах логистической сферы определяет необходимость исследования процесса их подготовки в системе высшего образования.

Методология

Определение методологических подходов является важной частью исследования. Выбранная тема исследования определяет актуальность в его проведении компетентностного подхода. В качестве семантического ядра компетентностного подхода И. А. Филатова определяет «категории «компетентность» и «компетенция»», подчеркивая прямую зависимость между этими категориями [2, с. 37]. Обращение к компетентностному подходу, его реализации в процессе исследования осуществлялись на основе анализа работ В. И. Байденко,

И. А. Зимней, Г. И. Ибрагимова, А. В. Хуторского и др. исследователей [3–6]. Метод теоретического анализа, примененный в работе с научными источниками, позволил сформулировать принципы исследования в развитии цифровых компетенций студентов. Анализ работ отечественных и зарубежных авторов (Д. Макклелланда, Р. Бояцис, Дж. Равен и др.) позволил увидеть многомерность цифровых компетенций студента. В ходе исследования были выделены цифровые компетенции, определяющие эффективность познавательной деятельности; цифровые компетенции в повышении готовности к решению профессиональных задач; цифровые компетенции для обеспечения успешности социальных взаимодействий. Особую ценность приобретает готовность личности к цифровой активности, к саморазвитию как человека эпохи цифровизации, который должен освоить навыки быстрого включения в динамически меняющиеся отношения с цифрой. Каждая из выделенных групп компетенций стала ориентиром развития в реализации задач профессионального образования.

Актуальность эффективного развития будущих логистов обозначила необходимость анализа работ по проблемам педагогической деятельности в системе профессионального образования (С. Я. Батышев, А. М. Новиков и др.) [7; 8]. Значимой теоретической основой для проведения исследования в обеспечении дидактической составляющей в развитии цифровых компетенций студентов стали работы по дидактике высшей школы (С. И. Архангельский, М. В. Буланова-Топоркова, З. Г. Нигматов и др.) [9–11]. Обоснованные в данных исследованиях принципы обучения (системности, связи теории с практикой, сотрудничества и др.) приобретают свою ценность в формировании цифровых компетенций, лежащих в основе профессиональной деятельности логистов. Принципы развивающего обучения имеют особую ценность для развития цифровой компетентности в построении познавательной деятельности, развитии личностной цифровой активности.

Результаты

В своей работе мы опирались на идеи и практический опыт исследователей в области цифровых технологий, заложенных в основу логистических процессов. Такие технологии, как показывает практика, обеспечивают управление многими процессами, в частности, обработкой грузов в порту — TMS (Terminal Management System), управление складом WMS (Warehouse Management System) и т. д. [12, с. 221]. Современная логистика ждет специалистов, готовых не только включиться в цифровые процессы, но и обеспечить активное внедрение их в логистическую деятельность. В этой связи актуальными становятся перемены в системе профессионального образования, направленные на развитие цифровых компетенций обучающихся. Теоретическое обоснование нововведений в системе профессионального образования и экспериментальная апробация педагогических условий в развитие актуальных цифровых компетенций у студентов-логистов могут обеспечить потребности экономики, общества и отдельной личности.

Проявлением цифровизации образовательного процесса вуза стало создание образовательного контента, в котором размещаются учебные задания и тесты по изучаемым темам, конспекты лекций и даже кратковременные сюжеты видеолекций преподавателя. Все это способствует значительному расширению поля образовательной деятельности, дает возможность студенту уточнить, доработать знания, полученные в процессе аудиторных занятий. Создание цифрового контента образования имеет огромное значение в современных условиях, когда возрастает требование к организации самостоятельной работы студентов и наблюдается сокращение часов аудиторных занятий.

В ходе проводимого экспериментального исследования цифровые технологии активно включались в образовательный процесс. Р. Р. Гайнуллин отмечает такие возможности цифровых устройств, как использование их «в качестве записывающего устройства»; возможность сфотографировать большой текст, что «позволит увеличить время для переписывания его в тетрадь»; «возможность выхода в сеть Интернет для доступа к различным источникам информации» [13].

На наших практических занятиях мы мотивировали студентов на использование личных гаджетов для решения учебных задач (например, самостоятельной проработки в ходе начала занятия материалов предстоящей лекции), что было важным элементом проводимого исследования. Такой подход позволил сформировать у студентов понимание познавательных возможностей цифровых устройств. Процент студентов, отметивших ценность гаджетов в познании, значительно увеличился к контрольному этапу эксперимента.

В нашей практической работе со студентами цифровизация коснулась и педагогических технологий. Так, в ходе экспериментального исследования нами активно применялись игровые технологии с использованием цифровых инструментов. На занятии студенты-логисты, используя свои личные смартфоны или планшеты, подключались к компьютерной офлайн-игре на определенную тему логистики, которая была

предназначена для практического освоения лекционного материала. На семинарском занятии студенты «играли» в обучающие онлайн-/офлайн-игры. Наиболее эффективными оказались:

1 — Hard truck tycoon / Магнат дальнобойщиков;

2 — Truck depot mobile / Грузовой двор;

3 — Atlet warehouse mania / Складские страсти;

4 — Sim air traffic / Воздушное движение;

5 — Train traffic control / Контроль движения поездов;

6 — Ship loader / Погрузка судна и др.

Применение игровых технологий позволило сделать вывод: правильный методический подход, подбор педагогического сопровождения и совместная творческая деятельность студента и преподавателя способствуют эффективному усвоению основных операций, осуществляемых на производстве специалистами в логистической сфере. Так игра Hard truck tycoon / Магнат дальнобойщиков является экономическим симулятором, погружающим игрока в атмосферу развития индустрии грузоперевозок. Пример: планируя экономическое развитие созданной с нуля компании, покупая грузовики, нанимая и обучая водителей, развивая инфраструктуру и создавая разветвленную цепь звеньев цепи поставок, игроку предстоит вступить в конкурентную борьбу и построить собственную империю грузоперевозок в онлайн-режиме.

Хорошим методическим приемом оказалась в нашем эксперименте игра Train traffic control, которая раскрывает специфику деятельности логистов в сфере железнодорожного транспорта. В процессе игры студенты осваивают навыки расчета экономических показателей движения и эффективности. В игровом режиме студенты смогли попробовать себя в роли специалиста, управляющего движением воздушных судов, рассчитывают грузоподъемность, пассажиропоток и т. д. (игра Sim air traffic). В игре с применением цифровых технологий осуществляется математический расчет показателей эффективности работы склада (игра Atlet warehouse mania / Складские страсти).

Настольная игра «Кроссдок» оказалась результативной при постановке конкретных задач обучения: это один из инструментов, благодаря которому формируются представления о передвижении товаров и роли логистики. Игра учит, как правильно и грамотно управлять цепочкой поставок и почувствовать реальный бизнес за игровым столом.

Игрофикация образовательного процесса позволяет повысить мотивацию учебной деятельности студентов, стимулировать их активность. Все это способствует повышению качества образования.

Активность включения онлайн-игр в образовательный процесс предполагает высокую цифровую компетентность преподавателя вуза, его понимание необходимости современных подходов к обучению современного студента. Как отмечает М. А. Головяшкина, актуальной становится «сверхновая философия обучения», которая должна стать основой изменения педагогических подходов и методов в работе с современным студентом [14, с. 36]. Философия цифрового бытия предполагает развитие новых исканий в осмыслении жизнедеятельности человека, когда происходит «становление новых форм техники, новых информационных и цифровых объектов» [15, с. 112].

Осознание преподавателем вуза необходимости готовить студента к жизни в обществе, где усиливается влияние цифры на все сферы человеческого бытия, должно быть четко отражено в организации образовательного процесса. В ходе проводимого эксперимента, в частности, в тематический план учебных дисциплин было включено обязательное применение информационных технологий (интерактивных лекций и игровых технологий). Результаты освоения студентами-логистами тем фиксировались в электронном журнале, что давало возможность отследить степень освоения учебных знаний, составляющих основу успеха будущей профессиональной деятельности.

Цифровые технологии применялись и в контроле знаний студентов. Среди контрольных заданий, направленных на измерение цифровой компетентности студента, его готовности к осознанному применению цифровых технологий в практической деятельности нами были сформулированы конкретные задания:

— Определить, к какой группе программных средств логистики относятся программы логистики переноса при решении поставленных задач.

— Уточнить, с какой целью используется информационная система ERP-класса, поддерживающая RFID-технологию.

— Назовите систему автоматического принятия решений «1С-Логистика: Управление складом», которая может полностью интегрироваться с программным продуктом фирмы «1С» и т. д.

В проведении контроля знаний и определения поля педагогической деятельности в развитии профессиональных компетенций будущих логистов использовалась и кейс-технология. Например, студентам предлагалось решение следующей задачи: «Небольшая компания, отвечающая за услуги по ответственному хранению товаров, решила автоматизировать складской учет для осуществления сбора, обработки и анализа данных. Какая логистическая информационная система подходит для решения данной задачи?»

Эксперимент подтвердил, что правильный выбор учебных стратегий и тактик способствует результативности учебного процесса, а «современные технологические средства все чаще выступают посредниками между знаниями и студентами» [16, с. 14].

Использование современных технологий обучения студентов осуществлялось с опорой на ведущий дидактический принцип образования. В предложенной В. И. Загвязинским интерпретации современного обучения его «системообразующим принципом является принцип развивающего и воспитывающего обучения» [17, с. 38]. Поэтому в процессе экспериментальной части исследования внимание уделялось развитию познавательных способностей, цифровых социальных компетенций, личностному развитию человека цифровой эпохи. В реализации воспитательной направленности будущих логистов большое внимание уделялось процессу формирования у них стремления профессионально состояться с учетом требований цифровой эпохи. Проведенное измерение уровня цифровой культуры студентов на контрольном этапе, обработанное с применением φ*Фишера, выявило эффект перемен в ее развитии ($\varphi^*_{эмп}$ = 2.009).

Заключение

Поднимая проблему развития цифровых компетенций будущих логистов, исследование отражает пока еще недостаточно изученную область профессионального образования. Подготовка специалистов по данным специальностям должна соответствовать «“реальным” профессиональным условиям труда» [17, с. 204].

Эксперимент позволил обосновать условия успешного развития цифровых компетенций студентов, показав в своих результатах, что цифровые технологии внесли изменения в организацию обучения и воспитания студентов, новые дидактические подходы и методы применялись в процессе обучения. Безусловно, это положительно сказалось на развитии цифровых компетенций студентов-логистов. Более того, полученный практический опыт позволил организовать процесс непрерывного повышения цифровых компетенций профессорско-преподавательского состава.

Литература

1. Плоткин Б. К., Делюкин Л. А. Экономико-математические методы и модели в логистике. Учебное пособие. СПб., 2010. 96 с.
2. Филатова И. А. Компетентностный подход как методологическое основание исследования проблемы деонтологической подготовки педагогов-дефектологов // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 12. С. 36–44.
3. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вуза как необходимый этап проектирования Гос. ВПО нового поколения : методическое пособие. М., 2006. 72 с.
4. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический подход) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.
5. Ибрагимов Г. И. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Образовательные технологии и общество, 2007. С. 361–365.
6. Хуторской А. В. Методологические основания к применению компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 85–90.
7. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика. М., 2007. 512 с.
8. Новиков А. М. Профессиональное образование России. Перспективы развития. М., 1997. 253 с.
9. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва, 1980. 368 с.
10. Педагогика и психология высшей школы / под. ред. М. В. Булановой-Топорковой : учебное пособие. Ростов на Дону. 2002. 544 с.
11. Нигматов З. Г., Шакирова Л. Р. Теория и технология обучения в высшей школе: курс лекций. Казань. 2013. 464 с.
12. Шульмина А. И. Цифровизация в логистике // Journal of Economy and Bisiness, vol.12-3(70), 2020. С. 220–223.
13. Гайнуллин Р. Р. Роль гаджетов в современном образовании в вузе // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» // URL: https://scienceforum.ru/2018/article/2018002553 (дата обращения: 01.06.2023).
14. Головяшкина М. А. Педагогический потенциал гаджетов в образовательной среде университета // Педагогика. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2018. № 1(09). С. 33–36.
15. Одинцов В. П. Философия в эпоху цифровизации: вопрос о человеке // Век XXI. Цифровизация: вызовы, риски, перспективы. Материалы междунар. научно-практ. конференции. М., 2022. С. 109–113.
16. Naveed, A. Developing Interactive, Computer-based Learning Tools for Civil Engineering Students / A. Naveed, R. Pama, P. Jayanta. AIT Technology Magazine. 2013. P. 13–35.
17. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2008. 192 с.
18. Козлов А. В. Цифровизация обучения студентов технических специальностей // Современное педагогическое образование. 2022. № 10. С. 201–204.

References

1. Plotkin B. K., Delyukin L. A. Ekonomiko-matematicheskie metody i modeli v logistike. Uchebnoe posobie. SPb, 2010. P. 96. [In Russian].
2. Filatova I. A. Kompetentnostnyi podhod kak metodologicheskoe osnovanie issledovaniya problemy deontologicheskoj podgotovki pedagogov-defektologov. Sibirski pedagogicheski zhurnal, 2010. No. 12. P. 36–44. [In Russian].
3. Bajdenko V. I. Vyyavlenie sostava kompetencij vypusknikov vuza kak neobhodimyi etap proektirovaniya Gos.VPO novogo pokoleniya : metodicheskoe posobie. M., 2006. P. 72. [In Russian].
4. Zimnyaya I. A. Kompetentnostnyi podhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennyh podhodov k problemam obrazovaniya? (Teoretiko-metodologicheskij podhod). Vysshee obrazovanie segodnya, 2006. No. 8. P. 20–26. [In Russian].

5. Ibragimov G. I. Kompetentnostnyi podhod v professional'nom obrazovanii. Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo, 2007. P. 361–365. [In Russian].
6. Hutorskoj A. V. Metodologicheskie osnovaniya k primeneniyu kompetentnostnogo podhoda k proektirovaniyu obrazovaniya. Vysshee obrazovanie v Rossii, 2017. No. 12. P. 85–90. [In Russian].
7. Batyshev S. YA. Professional'naya pedagogika. M., 2007. P. 512. [In Russian].
8. Novikov A. M. Professional'noe obrazovanie Rossii. Perspektivy razvitiya. Ros. Akad. obrazovaniya, Issled. centr problem neprerynogo prof. obrazovaniya. M., 1997. P. 253. [In Russian].
9. Arhangel'skij S. I. Uchebnyj process v vysshej shkole, ego zakonomernye osnovy i metody. Moskva, 1980. P. 368. [In Russian].
10. Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly / pod. red. M. V. Bulanovoj-Toporkovoj : uchebnoe posobie. Rostov n/D: Feniks, 2002. P. 544. [In Russian].
11. Nigmatov Z. G., Shakirova L. R. Teoriya i tekhnologiya obucheniya v vysshej shkole : kurs lekcij. Kazan': Kazan.un-t, 2013. P. 464. [In Russian].
12. Shul'mina A. I. Cifrovizaciya v logistike. Journal of Economy and Bisiness, vol.12-3(70), 2020. P. 220–223. [In Russian].
13. Gajnullin R. R. Rol' gadzhetov v sovremennom obrazovanii v vuze. Materialy X Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii "Studencheskij nauchnyj forum". URL: https://scienceforum.ru/2018/article/2018002553 (accessed 01.06.2023). [In Russian].
14. Golovyashkina M. A. Pedagogicheski potencial gadzhetov v obrazovatel'noi srede universiteta. Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. Tambov, 2018. No. 1(09). P. 33–36. [In Russian].
15. Odincov V. P. Filosofiya v epohu cifrovizacii: vopros o cheloveke. Vek XXI. Cifrovizaciya: vyzovy, riski, perspektivy. Materialy mezhdunar. nauchno-prakt. konferencii, M., 2022. P. 109–113. [In Russian].
16. Naveed A. Developing Interactive, Computer-based Learning Tools for Civil Engineering Students. A. Naveed, R. Pama, P. Jayanta. AIT Technology Magazine, 2013. P. 13–35. [In English].
17. Zagvyazinski V. I. Teoriya obucheniya: sovremennaya interpretaciya: ucheb.posobie dlya stud.vyssh.ucheb. zavedenij. 5-e izd., ster. M., 2008. P. 192. [In Russian].
18. Kozlov A. V. Cifrovizaciya obucheniya studentov tekhnicheskih special'nostei. Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie, 2022. No. 10. P. 201–204. [In Russian].

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ, ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

PROFESSIONAL GROWTH, EDUCATION AND DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL

УДК/UDC 371.321
EDN VFRJOY

Журавлева Ольга Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент; ФГБОУ ВО Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева, г. Кемерово

Меркурьев Владимир Владимирович
доктор экономических наук, доцент, ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»; ФГБОУ ВО Кузбасский государственный технический университет имени Горбачева Т. Ф., г. Кемерово

Zhuravleva Olga V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

Merkuryev Vladimir V.
Doctor of Ecomonic Sciences, Associate Professor, Kuzbass Regional Institute for the Vocational Education Development, T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

О НЕКОТОРЫХ РЕСУРСАХ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЕЖИ К СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

ABOUT SOME RESOURCES FOR PREPARING YOUNG PEOPLE FOR SOCIAL AND PROFESSIONAL SELF-REALIZATION IN THE UNIVERSITY CONDITIONS

Аннотация. В статье рассмотрена смена трендов, произошедшая в XXI в. на рынке труда. Доказано, что современные вызовы диктуют пересмотр условий и актуальных ресурсов для создания новых возможностей в подготовке обучающейся молодежи к трудоустройству в условиях профессионального образования. Цель статьи — обоснование актуальности поиска новых ресурсов и их выявление для подготовки обучающихся к выходу на рынок труда. Авторами даны предложения по совершенствованию подготовки обучающихся в образовательных организациях профессионального образования к выходу на рынок труда на основе современных трендов и требуемых работодателями навыков.

Ключевые слова: профориентация, профессиональная карьера, социально-профессиональное самоопре-

деление молодежи, «мягкие» навыки, содействие трудоустройству молодежи.

Abstract. The article considers the change of trends that occurred in the XXI century in the labor market. It is proved that modern challenges dictate the revision of conditions and relevant resources to create new opportunities in preparing young people for employment in vocational education. The purpose of the article is to substantiate the relevance of the search for new resources and their identification for preparing university students to enter the labor market. The authors have given suggestions for improving the preparation of students in the conditions of educational organizations of vocational education to enter the labor market on the basis of modern trends and skills required by employers.

Keywords: career guidance; professional career; social and professional self-determination of students; soft skills, support of youth employment.

Введение

Актуальность проблематики, которой посвящена статья, определяется тем, что на рынке труда сегодня усилился дефицит кадров как рабочих специальностей, так инженерно-технических и др. Ситуация фактически является критической для ряда сфер экономической деятельности – предложения в разы превышают спрос. У работодателей сложности с поиском работников, соответствующих современным требованиям, владеющих необходимыми навыками. Нынешняя система профессионального образования не может в достаточной мере удовлетворить потребности работодателей. Цель написания данной статьи: обоснование актуальности поиска новых ресурсов и их выявление для подготовки обучающихся к выходу на рынок труда. Научная новизна статьи определяется тем, что в ней выявлены вызовы, ресурсы и условия, актуальные для подготовки молодежи к выходу на рынок труда и успешному функционированию на нем. Это, в свою очередь, будет способствовать и решению кадровых проблем в сфере экономики, в том числе и в перспективе. Результаты могут быть внедрены в деятельность вузов, ссузов и в перспективе масштабированы.

Методология и результаты

Успешная профессиональная карьера обучающихся зависит от ряда факторов, включающих осознанность социально-профессионального самоопределения и готовность к эффективному функционированию на рынке труда и в социуме. Несомненно, влияют на это и наличие устойчивой мотивации к труду, субъектная позиция в самореализации, профессиональная подготовка, постоянное профессиональное развитие и имеющиеся навыки и компетенции.

В современном мире организации профессионального образования становятся главной движущей силой экономики. Образование представляет собой сферу экономики, от состояния которой во многом зависит будущее государства, одну из важнейших составляющих социально-культурной жизни общества, а также фактор национальной безопасности [5; 13]. Для нее в сложившихся условиях особую значимость представляют происходящие трансформации в вопросах экономической, кадровой, образовательной политики и перспективы социально-профессиональной самореализации молодежи как важнейшего потенциала и залога общественного благополучия и успешности развития государства.

Важным ориентиром для современного российского профессионального образования стали новые инициативы и стратегии, обозначенные Президентом Российской Федерации в ежегодном Послании, которые включают задачи не только перехода на традиционное российское образование, но и создание новых возможностей для образования, трудоустройства, развития студентов (Послание Президента РФ Федеральному собранию 21.02.2023 г.). Это означает необходимость поиска новых подходов, ресурсов, средств для социально-профессионального развития обучающихся, чтобы они соответствовали не только сегодняшним требованиям, но и были превентивно готовы к стремительно изменяющимся в XXI веке условиям рынка труда и профессий, эволюционным вызовам, обусловленным прогрессивным развитием цифровизации и технологий и др. [2].

Рассмотрим значимые для нашего исследования основные тенденции на рынке труда и в сфере образования, которые непосредственно влияют на благополучие подрастающего поколения и социально-экономическое благосостояние России и Кузбасса.

Сегодня рынок труда характеризуется дефицитом кадров не только рабочих специальностей, но и инженерно-технических. Крайне сложная ситуация сложилась в Кузбассе и в России в целом. Она фактически является критической для ряда важных сфер экономической деятельности – предложения работодателей в разы превышают спрос [3]. Одной из причин такого состояния является «очередная демографическая яма», которая отягощается миграционными процессами, связанными с оттоком специалистов в крупные или привлекательные по зарплате, условиям труда или иным причинам регионы.

Анализ информации служб занятости и сервиса для поиска работы и сотрудников «Работа.ру» показал, что

еще одна значимая причина — нынешняя система профессионального образования не может в достаточной мере удовлетворить потребности работодателей. Выявлено, что сложнее всего в России найти инженеров. Среди причин в поиске работников отмечаются: отсутствие необходимых навыков — 69 %, завышенные зарплатные ожидания — 50 % и низкая соискательная активность — 18 % [16]. В целом, практически все претензии в отношении выпускников профессионального образования относятся к проблеме недостаточной подготовки молодежи к планированию карьеры, формированию стратегических адаптационных навыков или качеств XXI века и, прежде всего, soft skills («мягких» навыков).

Большим достижением стало изменение позиции российских компаний, которые стали охотнее нанимать молодых специалистов без опыта работы (данные совместного исследования стаффинговой группы компаний Ancor и АНО «Россия — страна возможностей»). В исследовании говорится, что 77 % опрошенных представителей бизнеса (всего 1737 участников) привлекали в 2022 г. на работу молодых специалистов без опыта. Среди компаний, которые ранее не делали этого, 96 % хотели бы нанимать таких специалистов в будущем [11]. Таким образом, работодатели стали понимать важность своей субъектной позиции в подготовке молодежи к выходу на рынок труда.

Нами представлены функции профориентации в организации профессионального образования (техническом вузе) — они способствуют не только обоснованному самоопределению (с включением всех его составляющих), социально-профессиональному успеху обучающихся, но и решению имиджевых проблем рынка инженерно-технических профессий и вуза в целом, проблем кадрового обеспечения экономически значимых сфер деятельности [5]. Следует отметить, что задачи привлечения студентов стали решаться достаточно хорошо, но другие аспекты требуют внимания.

Законодательно за вузами и преподавателями закреплены задачи в содействии профессиональному самоопределению и самореализации студентов: формировать у обучающихся профессионально важные качества по избранному направлению подготовки, гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии (п. 5 ст. 20 Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании») [15]. Но реально, сложившиеся условия и стремительность происходящих перемен требуют пересмотра деятельности некоторых программ как основных образовательных, так и дополнительного образования, поиска ресурсов для создания новых возможностей студентам в существующих и будущих условиях. По сути, сейчас на образование возлагается миссия быть развивающей и развивающейся. Важнейшая задача — восполнить пробел и создавать условия для содействия своим обучающимся не только в профессиональном самоопределении, но и в целенаправленной подготовке к выходу на рынок труда. Профориентация могла и может оперативно реагировать на все вызовы и положительно влиять на ситуацию, изменить ее.

Но традиционно считается, что профессиональное самоопределение должно состояться в школьные годы. Однако анализ научной психолого-педагогической литературы показал многообразие подходов к толкованию термина «самоопределение». Как правило, он используется для выражения процесса взросления человека, формирования его перспектив и планов на жизнь, выбора дальнейшей профессии, а также для выражения мнения человека относительно определенного факта или события. Он характеризует осмысленную, целенаправленную деятельность человека, которая приводит к достижению конкретной цели [7; 9; 12]. Так, Э. Ф. Зеер считает, что профессиональное самоопределение представляется важнейшим фактором реализации человека в определенной профессии и культуре в целом [7].

В этой связи составляющими профессионального самоопределения выступают профессиональные ценности, мотивы, интересы, взаимоотношения, установки. В ходе профессионального формирования и развития человека эти компоненты трансформируются. Но ученые и практики едины во мнении, что профессиональное и личностное самоопределение взаимосвязаны и в последнее время преобладает мнение о первостепенности самоопределения личностного [11; 12; 17].

К сожалению, при понимании огромной значимости системы профориентации молодежи для решения социально-экономических задач она до сих пор не имеет государственного статуса. С точки зрения С. Н. Чистяковой, академика РАО, известного российского специалиста в сфере профориентации, ее характеризует «…декларированность и практическое отсутствие государственного статуса профориентации молодежи в России; эпизодичность ее осуществления; неподготовленность учителей и других практических работников к ее реализации; недостаточную связь и преемственность школы, родителей, системы профессионального образования, производства, службы занятости и других социальных институтов; а отсюда — подмена и дублирование функций различными субъектами, ответственными за трудоустройство, обеспе-

чение занятости и в целом за судьбу подрастающего поколения» [17, с. 119].

Стоит отметить, что в классической профориентации обоснованы и включены компоненты не только помощи в самоопределении, сопровождении личности с раннего детства до верхних границ молодежного возраста, но и в развитии, адаптации на рабочем месте, а также психологическая поддержка человека в соответствующих сложных жизненных и учебно-производственных ситуациях [7; 9; 12; 17].

Задачи профориентации закономерно меняются под влиянием вызовов времени. Сегодня профориентация должна помочь подрастающему поколению самоопределиться с ценностно-смысловыми ориентирами и, главное, участвовать в их формировании. Мы разделяем точку зрения о том, что это одна из главных задач современного образования. Так, Резапкина Г. В. отмечает: «Ответ на вопросы «Каким быть? Зачем быть?» первичен в ситуации профессионального самоопределения, то есть «Кем быть?» [13]. Всем известная формула обоснованного профессионального самоопределения «Хочу — Могу — Надо» дополняется фактором «Какой Я» и такая модель профориентации сегодня востребована. Еще один ее важный тренд, который следует брать во внимание — готовность к изменениям на протяжении всей жизни [10].

В этой связи логично рассмотреть следующую взаимосвязь: современный студент, его личность, соответствие требованиям работодателя. Однозначно, в сложившейся ситуации ведущие позиции должны занимать семья, школа, но пока это не реализовано в полной мере. Поэтому профессиональное образование призвано компенсировать эти недостатки, помочь молодому человеку самоопределиться в такое динамичное время, в том числе на рынке труда, научиться разбираться в многочисленных потоках актуальной информации.

Активное освоение обучающимися востребованных на рынке труда навыков и компетенций затруднено по разным причинам. Одна из них в том, что всего 35 % обучающихся удовлетворены выбором вуза, т. е. выбор остальных был необоснованным, неосознанным и, соответственно, учиться, развиваться и стремиться к трудоустройству по профилю обучения им просто неинтересно [3].

Современные студенты и их родители требуют от профессионального образования, в том числе, развития необходимых навыков, которые требуются для трудоустройства, работы, получения квалификации, позволяющей иметь в перспективе высокий уровень зарплаты и карьерный рост, самостоятельность в устройстве своей жизни. При выборе вуза студенты руководствуются, в основном, мотивами его перспективности и направления обучения для дальнейшего трудоустройства. Сохраняется и привлекательность самой студенческой жизни как фактора независимости и свободы. Наблюдается тенденция увеличения численности молодежи, стремящейся к самостоятельности: готовы совмещать обучение с работой, планировать карьерные перспективы и т. п.

Нами проведено анкетирование среди студентов первого курса, обучающихся по направлению «Строительство» ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет им Т. Ф. Горбачева» (2021 г.). Задачей было определено изучение отношения студентов к выбору вуза и направления профессиональной подготовки, изучение рейтинга мотивов выбора вуза и представлений о специфике своей будущей профессии.

Временным периодом опроса был выбран второй семестр, когда уже состоялись и пройдены адаптационные трудности, есть опыт и результаты участия в сессии, расширилось представление о вузе, карьерных перспективах и состоялось некоторое осмысление правильности профессионального самоопределения. Анализ анкет показал, что 48 % респондентов из 125 участников опроса в качестве ведущего мотива выбора вуза обозначили «желание овладеть этой профессией». Считаем, что это закономерно, так как строительная сфера в настоящем и будущем перспективна не только для Кузбасса, но и в масштабах страны. Поэтому в последнее время наблюдается достаточно высокий конкурс в университет на данное направление подготовки.

Об этом свидетельствуют и выборы следующего взаимосвязанного мотива — «возможность трудоустройства после вуза» — 33,6 % респондентов. На третье место поставлен мотив «интерес к студенческой жизни». Его отметили 28,8 % первокурсников. Итак, целью современного вуза становится не только теоретическая подготовка профессиональных кадров, получение студентами удовольствия от учебы и общения с однокурсниками, но и их самореализация, профориентация. Российское профессиональное образование дает человеку хорошие базовые фундаментальные теоретические знания, но, при этом, недостаточно внимания уделяется формированию актуальных навыков, профессиональной ориентации, а она определяет будущее любого человека. Известный факт о том, что образование всегда отстает от производства, проецируется на знания и умения. Сегодня работодатели заявляют об их несоответствии требованиям.

Становится очевидно, что подготовить современного профессионала с актуальным набором востребованных навыков без взаимодействия с работодателями, включения в практико-ориентированную, целесообразную проектную и социально-профессиональную деятельность весьма затруднительно. Важна и возрастающая значимость навыков hard и soft skills (навыки адаптации) и их предпочтение хорошей теоретической подготовке. Профессионально значимым действиям, умениям можно научить, в том числе в ходе внутрифирменной подготовки, на конкретном рабочем месте при сопровождении опытным наставником. А вот навыки soft skills («мягкие», «гибкие») — «общекультурные навыки XXI века», надпрофессиональные качества в менеджменте и профориентации называют «стратегическими навыками XXI века» [6; 8; 14; 16]. Ряд исследователей использует и широко известное в мире понятие «Качества («навыки») XXI века» [6], которое впервые прозвучало на международном экономическом форуме в Давосе в 2015 г. [2]. Образование всего мира уже активно внедряет в свою практику развития у обучающихся данных навыков. Мы разделяем точку зрения исследователей о том, что посредством создания условий для их развития у обучающихся обеспечивается расширение способов самореализации, в том числе в решении вопросов трудоустройства и самозанятости, в динамично меняющемся мире. Развитие их у студентов вне образовательного процесса не всегда и не у всех получается по разным причинам. Считаем достижением, «шагом вперед» осознание частью сегодняшних работодателей преимуществ воспитания сотрудников под свои запросы» [11].

Перечень мягких навыков активно обсуждается учеными и практиками в последнем десятилетии. Сам перечень качеств достаточно взаимосвязан и зависим от процесса трансформации общества, которые, в свою очередь, влияют на изменение технологий. Так, кризисные социально-экономические явления, связанные с пандемией Covid-19, способствовали сокращению социальных контактов и стремительному росту бесконтактных технологий и, соответственно, востребованности новых, более сложных навыков» [6]. На основе рассмотрения ряда факторов, значимых для поиска и создания организациями профессионального образования актуальных возможностей для развития и подготовки студентов к выходу и успешному функционированию на рынке труда с учетом профиля своего образования, предлагаем использовать следующие направления:

1. Профессиональная ориентация в решении имиджево-значимых профориентационных задач. Хотя во многих образовательных организациях действуют специальные структуры и программы, необходимым представляется их совершенствование в процессе профессиональной подготовки обучающихся. Важным моментом, по мнению авторов, является возвращение к опыту организации оплачиваемых стажировок и практик, которые были ранее интегрированы в программу обучения и организовывались, в том числе службами занятости. Это хороший шанс сохранить молодых инженеров на предприятиях региона и помочь им в успешной карьерной самореализации. Целесообразно рассмотреть внедрение специальных развивающих курсов, дисциплин с участием профессионалов и введение ставок профессиональных / карьерных консультантов в каждом институте с учетом специфики контингента и направления обучения.

2. Развитие востребованных социально-профессиональных навыков и компетенций. Примером может служить Кузбасский государственный технический университет имени Горбачева Т. Ф. по введению дисциплин, направленных на формирование и развитие мягких навыков и значимых компетенций для вхождения в профессиональную среду, повышение мотивации к профессионально-личностному развитию. Методическим сопровождением являются программы курсов «Основы управления профессиональной деятельностью», «Основы управления проектами». Несомненным достоинством дисциплин является прикладной характер занятий по развитию востребованных социально-профессиональных навыков, так называемых качеств XXI века, которые формируются с применением современных технологий, таких как решение кейсов, проектная деятельность и др. Освоение программ организуется с преобладанием интеракций, использованием форм и методов личностно-ориентированного, компетентностного, деятельностного подходов, проектирования и моделирования социально-профессиональных ситуаций и др.). Данный подход считается наиболее оптимальным в меняющихся условиях, и следует особое внимание уделять изменяющимся условиям, комплексным вызовам.

3. Постоянный мониторинг рынка труда, направлений и специализаций подготовки в вузе и широкое его распространение среди педагогов и обучающихся. Открытые базы данных обеспечат студентам доступ к информации работодателей, учебным курсам и материалам для улучшения навыков поиска работы, составления резюме и др. Это хорошо развивает навык работы с информацией и ее анализа, помогает выстраивать карьерные траектории, выбирать стажировки, формировать мотивацию к самоопределению и др. Значима и включенная позиция работодателей в подготовку

кадров для себя. Распространять опыт реализации стажерских и лидерских программ, менторской деятельности для студентов. База данных выпускников создаст условия для успешной конкуренции работодателей за лучшие инженерные кадры [5].

4. Создание условий для развития у студентов навыков самозанятости и предпринимательства. Данное направление перспективно в контексте траекторий развития рынка труда и преобразований в экономике.

Заключение

Рассмотрение актуальных подходов и ресурсов к организации содействия профессиональному развитию обучающихся, формированию у них востребованных рынком труда социально-профессиональных гибких навыков, является необходимым условием преодоления сложившейся критической ситуации на рынке труда (в том числе, его обеспечения инженерными кадрами). При высокой востребованности инженеров в экономике, особенно в промышленном регионе, их навыки и компетенции часто не соответствуют современным требованиям.

Предложенные в статье направления и средства для решения обозначенных задач перспективны как для сегодняшнего дня, так и для будущего. Несомненно, важно акцентировать внимание на педагогическом сопровождении обучающихся с опорой на лучшие традиции отечественной профориентации, а также с учетом современных тенденций в сфере науки и образования. Сегодня становится очевидным, что предлагаемые в сети Интернет профориентационные программы не способны сами по себе сформировать актуальные навыки, готовность к самоопределению и успешной самореализации у обучающейся молодежи. По сути, эти программы являются вспомогательными средствами решения жизненно важных задач.

Вузам необходимо пересмотреть используемые ресурсы и изыскать новые возможности для обеспечения практико-ориентированной помощи обучающимся в формировании востребованных профессионально-значимых навыков и компетенций, с целью успешного функционирования в социально-профессиональной среде. Указанные меры повысят эффективность деятельности образовательных организаций в регионе.

Литература

1. Баканов А. А., Жигалова И. А., Меркурьев В. В. Формирование универсальных проектных компетенций в подготовке инженерных кадров: Междисциплинарный подход // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=29442 (дата обращения: 15.03.2023).
2. Всемирный экономический форум в Давосе, 2020 г. (Новости 24.10.2020). URL: https://incrussia.ru/news/new-skills-wef.
3. Грамотная профориентация — главный вызов в образовании URL: https://vc.ru/education/160241-gramotnaya-proforientaciya-glavnyy-vyzov-v-obrazovanii-21-veka.
4. Гриффин П. «Навыки XXI века»: новая реальность в образовании URL: http://erazvitie.org/article/navyki_xxi_veka_novaja_realnost.
5. Журавлева О. В. О некоторых подходах к организации профориентационной работы в условиях профессионального образования // Ресурсы развития социально-профессиональной траектории учащейся молодежи: вызовы XXI : материалы всеросс. науч.-практ. конф. с международ. участием. Курск. 2015. С. 22–26.
6. Журавлева О. В. Вызовы 21 века в планировании карьеры. Россия молодая: Сборник материалов XIV Всерос. научно-практической конференции с международным участием. Кемерово, 2022. URL: https://science.kuzstu.ru/wp-content/Events/Conference/RM/2022/RM22/index.htm.
7. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профориентология: теория и практика. М., 2006. 192 с.
8. Какие soft skills точно понадобятся для успешной карьеры в финансах. URL: https://finacademy.net/materials/article/soft-skills-dlya-karery-v-finansah.
9. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов на Дону 1996. 512 с.
10. Комаров Р. В., Шаповалов И. В. Тренды, тенденции и модели развития профориентации // Вестник МГПУ Серия «Педагогика и психология» 2018. URL: https://pedpsyjournal.mgpu.ru.
11. Российские компании в 2022 году стали чаще нанимать специалистов без опыта работы. URL: WWW.vedomosti.ru (дата обращения: 15.03.2023).
12. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Профориентация. М., 2008. 496 с.
13. Резапкина Г. В. О выборе будущей профессии. URL: https://firo.ranepa.ru/novosti/1121-galina-rezapkina-o-vybore-budushchej-professii.
14. Сорокопуд Ю. В., Амчиславская Е. Ю., Ярославцева А. В. Soft skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов. Москва. 2021. С. 194–196.
15. Федеральный закон от 22.08.1996 № 125-ФЗ (ред. от 03.12.2011) «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (с изм. и доп., вступающими в силу с 01.02.2012). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11446/bd3919dee3704d7aef3ed2b26f5a9ea6f4936011.
16. Хижная А. В., Быстрова Н. В., Шарыгина Е. Н. Развитие soft skills («гибких навыков») для успешной карьеры выпускников вуза // Проблемы современного педагогического образования. Нижний Новгород. 2019. С. 261–263.
17. Чистякова С. Н. Профессиональное самоопределение обучающихся: проблемы и пути решения // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 2 (18). С. 118–122.

References

1. Bakanov A. A. Formation of universal design competencies in the training of engineering personnel: an interdisciplinary approach / A. A. Bakanov, I. A. Zhigalova, V. V. Merkuryev // Modern problems of science and education. 2019. No. 6. P. 82. DOI 10.17513/spno.29442. EDN FYQYDP.
2. The World Economic Forum in Davos, 2020. (News 24.10.2020). [Electronic resource] URL: https://incrussia.ru/news/new-skills-wef.
3. Competent career guidance is the main challenge in education [Electronic resource] URL: https://vc.ru/

education/160241-gramotnaya-proforientaciya-glavnyy-vyzov-v-obrazovanii-21-veka.
4. Griffin P. “Skills of the XXI century”: a new reality in education [Electronic Resource] URL: http://erazvitie.org/article/navyki_xxi_veka_novaja_realnost.
5. Zhuravleva O. V. About some approaches to the organization of career guidance work in the conditions of vocational education / O. V. Zhuravleva // Resources for the development of the socio-professional trajectory of students: challenges of the XXI century : materials of the Scientific and Practical Conference with International participation. Kursk, 2015. P. 22–26.
6. Zhuravleva O. V. Challenges of the 21st century in career planning. Young Russia: Collection of materials of the XIV All-Russian Scientific and Practical Conference with International participation. Kemerovo, 2022. URL: https://science.kuzstu.ru/wp-content/Events/Conference/RM/2022/RM22/index.htm.
7. Zeer E. F., Pavlova A. M., Sadovnikova N. O. Vocational guidance: theory and practice. M., 2006. 192 p.
8. What soft skills will definitely be needed for a successful career in finance. URL: https://finacademy.net/materials/article/soft-skills-dlya-karery-v-finansah.
9. Klimov E. A. Psychology of professional self-determination. Rostov N./D., 1996. 512 p.
10. Komarov R. V., Shapovalov I. V. Trends, trends and models of career guidance development //Bulletin of the Moscow State Pedagogical University Series “Pedagogy and Psychology” 2018. URL: https://pedpsyjournal.mgpu.ru
11. Russian companies in 2022 began to hire specialists without work experience more often. URL: www.vedomosti.ru (15.03.2023).
12. Pryazhnikova E. Yu., Pryazhnikov N. S. Career guidance. M., 2008. 496 p.
13. Rezapkina G. V. On choosing a future profession. URL: https://firo.ranepa.ru/novosti/1121-galina-rezapkina-o-vybore-budushchej-professii.
14. Sorokopud Yu. V. Soft skills (“soft skills”) and their role in the training of modern specialists / Yu. V. Sorokopud, E. Y. Amchislavskaya, A. V. Yaroslavtseva. Moscow, 2021. P. 194–196.
15. Federal Law No. 125-FZ of 22.08.1996 (ed. of 03.12.2011) “On Higher and postgraduate professional education” (with amendments and additions, effective from 01.02.2012). [Electronic resource] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11446/bd3919dee3704d7aef3ed2b26f5a9ea6f4936011.
16. Khizhnaya A. V., Bystrova N. V., Sharygina E. N. Development of soft skills (“flexible skills”) for a successful career of university graduates / Problems of moderm pedagogical education. Nizhny Novgorod, 2019. P. 261–263.
17. Chistyakova S. N. Professional self-determination of students: problems and solutions // Vocational education in Russia and abroad. 2015. No. 2 (18). P. 118–122.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

INNOVATIVE TEACHING PRACTICES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

УДК/UDC 37.032
EDN IBIDTS

Волынкина Наталия Валериевна
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», г. Воронеж

Volynkina Natalia V.
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Foreign Languages Department, Military Educational and Scientific Center of the Air Force "N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin Air Force Academy", Voronezh

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

METHODOLOGICAL ASPECT OF PERSONALITY INTELLECTUAL AND CREATIVE POTENTIAL DEVELOPMENT IN CONTEMPORARY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Аннотация. В исследовании обоснована актуальность расширения понятийно-терминологического поля методологических основ развития интеллектуально-творческого потенциала личности в современном иноязычном образовании. Интеллектуально-творческий потенциал рассматривается как интегративное свойство личности, раскрывающее взаимообусловленность и взаимозависимость мотивационного, содержательно-организационного и рефлексивного компонентов, направленных на расширение глубинных возможностей интеллектуальной и творческой самореализации и самоактуализации человека. В статье выявлены и обоснованы инструментально-технологическая, социокультурная и рефлексивно-личностная закономерности и совокупность принципов проблемности, открытости, глобализации знаний, новизны, интегрированности, рефлексивности, проектирования личностно-развивающей стратегии.

Ключевые слова: интеллектуально-творческий потенциал, иноязычное образование, педагогические закономерности, принципы, подходы.

Abstract. The study justifies the relevance of methodological basis conceptual terminology field extension concerning personality intellectual and creative potential development in contemporary foreign language education. Intellectual and creative potential is considered as an integrative feature of a person revealing the interdependence and interrelation of motivational, substantial and organizational, reflexive components aimed at expansion of deep capabilities of a person's intellectual and creative self-realization and self-actualization. The article deals with identification and justification instrumentally-technological, sociocultural, reflexively-personal regularities and a set of principles of problem orientation, openness, knowledge globalization, novelty, integration, reflexivity, designing personal-evolving strategy.

Keywords: intellectual and creative potential, foreign language education, pedagogical regularities, principles, approaches.

Введение

В эпоху стремительного прогресса интеллектуальных технологий, информационной революции и непрерывного обновления знаний чрезвычайно актуальным становится развитие интеллектуально-творческого потенциала человека, способного изменять мир, себя, познавать новые грани мироздания. Создание максимально благоприятных условий для раскрытия интеллекта и творчества учащейся молодежи является магистральным вектором, определяемым Национальной доктриной образования РФ в период до 2025 года и Законом об образовании № 273-ФЗ.

Одна из важнейших и сложных проблем современного образования — разработка фундаментальных методологических основ, позволяющих в полной мере выявлять закономерности интеллектуально-творческой деятельности человека, вскрывать и анализировать педагогические подходы и принципы.

Данная проблема многоаспектно исследована в рамках различных теорий творчества и одаренности (В. М. Бехтерев, Д. Б. Богоявленская, Л. С. Выготский, О. С. Грузенберг, А. Н. Леонтьев, А. А. Потебня, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, П. К. Энгельмейер, J. P. Guillford, J. S. Renzulli, C. R. Rogers и др.). А. В. Брушлинский [1], А. М. Матюшкин [2], В. А. Сластенин [3] и др. полагали, что «возбуждение» творческой работы мышления возможно через решение творческих задач. О глубинной взаимосвязи интеллектуальной деятельности и творческого потенциала писали В. И. Андреев [4], С. А. Хазова [5], В. Д. Шадриков [6], E. P. Torrance [7] и др. Некоторые технологические аспекты раскрыты в работах Г. С. Альтшуллера [8], М. М. Зиновкиной [9], Л. И. Шрагиной [10] и др. Проблемная организация речевого иноязычного материала, моделирующая эвристическую форму общения, успешно разработана Липецкой методической школой Е. И. Пассова.

Анализ научной литературы и современной образовательной практики в данном направлении позволил выявить противоречия на различных уровнях: на концептуальном — между востребованностью в современном обществе творчески мыслящих людей как представителей великой русской истории и культуры на мировой арене и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ формирования творческой личности в процессе иноязычного образования; на организационном — между возрастающей необходимостью развития нестандартного, творческого мышления у молодого поколения и слабой разработанностью технологического аспекта данного вопроса; на методическом — между возможностью технологического сопровождения развития интеллектуально-творческого потенциала учащейся молодежи и недостаточной готовностью преподавателей к его реализации в современном иноязычном образовании.

Научная задача исследования состоит в нахождении ответа на вопрос, какие методологические закономерности и принципы способствуют более эффективному методико-технологическому сопровождению развития интеллектуально-творческого потенциала личности в процессе иноязычного образования?

Цель исследования — уточнить и дополнить существующие в науке методологические аспекты развития интеллектуально-творческого потенциала личности в современном иноязычном образовании.

Для достижения цели поставлены следующие *задачи:*

1) уточнить понятие «интеллектуально-творческий потенциал личности» на основе теоретико-методологического анализа научных трудов по заявленной проблеме;

2) провести теоретический анализ работ И. Я. Лернера об объективно-субъективных характеристиках закономерностей в обучении;

3) выявить и обосновать закономерности и принципы развития интеллектуально-творческого потенциала личности в современном иноязычном образовании, раскрывающие триединство мотивационного, информационного и методического аспектов исследуемого процесса.

Научная новизна заключается в выявлении и обосновании педагогических закономерностей и принципов, охватывающих личностный, социокультурный и технологический аспект развития интеллекта и творчества

обучающихся в процессе овладения ими иноязычной культурой.

Практическая значимость исследования связана с определением векторов результативной педагогической деятельности при разработке учебных программ по иностранному языку в школе и вузе и открытием реальных перспектив для поиска новых практических механизмов интенсификации интеллектуально-творческого развития личности в процессе овладения системным мировоззрением на иноязычную и родную культуру.

Методология

Теоретико-методологический контент-анализ работ К. А. Абульхановой-Славской, Г. С. Альтшуллера, И. Я. Лернера, Е. И. Пассова, С. Л. Рубинштейна и др., синтез научно-методической информации по исследуемой проблеме, обобщение педагогической деятельности автора позволили уточнить понятие «интеллектуально-творческий потенциал личности». Мы рассматриваем данный феномен как интегративное свойство личности, раскрывающее взаимообусловленность и взаимозависимость мотивационного, содержательно-организационного и рефлексивного компонентов, направленных на расширение глубинных возможностей интеллектуальной и творческой самореализации и самоактуализации человека.

Исследование построено на системном подходе, позволяющем провести комплексный анализ проблемы и представить целостную систему закономерностей и принципов развития интеллектуально-творческого потенциала обучающегося; личностно-ориентированном подходе, акцентирующем духовно-нравственные качества в процессе саморазвития творческой личности; диалектическом подходе, раскрывающем диалектические принципы и алгоритмы решения противоречий в творческой задаче как основы развития интеллектуально-творческого потенциала; акмеологическом подходе, способствующем ценностному осмыслению интеллектуально-творческой деятельности в процессе иноязычного образования.

Для раскрытия методологического аспекта развития интеллектуально-творческого потенциала личности в современном иноязычном образовании обратимся к понятию «закономерность». Закономерная логика педагогического процесса детерминирует его динамику и определяет конечные цели, обуславливая закономерность и предсказуемость изменений, прогнозирует их развитие и обеспечивает включенность обучающегося в образовательный процесс и развитие его субъектности.

Словарь С. И. Ожегова [11] определяет закономерность как устойчивую связь, «отвечающую законам, т. е. заданность, сложившуюся в рамках данного явления». Вскрытие закономерностей означает установление законов. Согласно философскому словарю, закономерность обладает объективно-субъективным характером: объективным, не зависящим от человеческой воли, и субъективным, когда закономерности не всегда реализуются. Закономерности служат основой для формирования принципов, т. е. утверждения закономерностей.

Образовательному процессу всегда присущи объективно-субъективные характеристики. В этой связи И. Я. Лернер [12] определяет следующие типы закономерностей обучения: закономерности, являющиеся сущностной характеристикой обучения и всегда реализующиеся в определенной форме; закономерности, которые проявляются в зависимости от вида взаимодействия обучающего и обучающихся, содержательного наполнения и применяемых методов. Последний вид закономерностей не всегда проявляется в обучении, характер проявления зависит от личности преподавателя, осознания им полноты целей обучения, а также соответствующих методов и средств.

Разделяя точку зрения И. Я. Лернера, мы полагаем, что первая группа отражает объективные закономерности и выражается в следующих положениях.

1. Социальные требования закономерно определяют характер обучения, а именно: цели, содержательный компонент, формы организации, методы и средства.

2. Наряду с воспитанием и развитием обучение закономерно является важной составляющей целостного педагогического процесса, неразрывно связано с образовательной и развивающей функцией, осуществляя всестороннее и гармоничное развитие личности.

3. Обучение закономерно связано с внутренними факторами — реальными учебными возможностями обучающегося, его интеллектуальным, волевым и эмоциональным развитием, сформированностью познавательных навыков, отношением к обучению, состоянием здоровья и т. д.

4. На качество обучения закономерно влияют внешние условия: учебные, материальные, психологические, внутрисемейные, социальные и др.

Второй вид закономерностей И. Я. Лернер наделяет субъективным характером, поскольку они закономерно зависят от степени реализации процессуальных компонентов обучения (содержания, методов, форм, средств):

1) наблюдается закономерная связь процессов преподавания и учения;

2) цели закономерно определяют содержание обучения и отражают социальный заказ общества, уровень научных достижений, реальный учебный потенциал и внешние условия;

3) цели и содержание обучения детерминируют методы и средства мотивации, организации и контрольного мониторинга учебной деятельности;

4) цели, содержание и методы обучения определяют вектор организации форм обучения;

5) при условии правильного выбора педагогом целей, содержания, методов мотивации, организации познавательной деятельности и контрольного мониторинга, учета имеющихся условий и принятия осознанных и действенных результатов образования, воспитания и развития обучающихся, взаимодействие всех составляющих элементов образовательного процесса при определенных условиях закономерно гарантирует результативность обучения.

Таким образом, с учетом вышеизложенных положений об объективно-субъективных характеристиках закономерностей в обучении, педагогического опыта, а также на основе ведущих идей системного, личностно-ориентированного, диалектического и акмеологического подходов нами определены закономерности развития интеллектуально-творческого потенциала личности в процессе иноязычного образования.

Результаты

Основу современной педагогики составляет тезис о том, что обучающегося следует рассматривать, прежде всего, как активного субъекта образовательной деятельности, способного творчески овладевать знаниями, применять методы и способы творческой деятельности, в том числе в новых ситуациях при решении учебных проблем. Кроме того, овладение методами научно-прикладных исследований способствует формированию мотивации обучения, удовлетворению социально-нравственных и познавательных потребностей.

В своих исследованиях академик А. В. Погорелов не раз подчеркивал, что «…очень немногие из оканчивающих школу будут математиками. Однако вряд ли найдется хотя бы один, которому не придется рассуждать, анализировать, доказывать» [13, с. 234]. Иными словами, культура мышления — залог успешного овладения основами научного познания мира. Еще Т. А. Эддисон утверждал, что первостепенная задача цивилизации — развить у человека способность думать. Мы солидарны с ученым в том, что способность думать — это способность осуществлять поиск и создавать новое, т. е. «сотворять», раскрывая при этом свой интеллектуальный потенциал. Этой же мысли придерживается С. Л. Рубинштейн [14], отводя важную роль мыслительной деятельности в развитии творческих способностей.

Отсюда следует, что содержательно-организационный компонент интеллектуально-творческого потенциала личности связан со способностью технологично, «инструментально» организовать интеллектуальную работу над творческой проблемой, что отражает практический аспект данного феномена в условиях проблемного освоения окружающего мира.

Анализ педагогического опыта показал, что чем технологичнее, «инструментальнее» обучающимися организована работа над творческой проблемой, тем выше уровень сформированности содержательно-организационного компонента интеллектуально-творческого потенциала.

«Технологичность» раскрывается в «многоэкранном видении» решения проблемы, способности сформулировать гипотезу, конкретную задачу, «обострить» сформулированное противоречие, найти оптимальный методический инструмент для его решения. Сюда же можно отнести навыки выстраивания идеальной абстрактной модели решения творческой задачи, способность выходить за пределы проблемного поля, при необходимости формулировать подзадачи в рамках решения основной.

В процессе погружения в социокультурное пространство обучающийся должен обладать навыками быстрой и качественной оптимизации иноязычной информации, умением вести дискурс на иностранном языке по заявленной проблеме. Не менее важным является способность оценивания уровня новизны и прогнозирования дальнейшего развития исследуемого процесса, что обеспечивает связь с рефлексивным и мотивационным компонентом интеллектуально-творческого потенциала личности.

Педагогическая практика показала возможность эффективного преодоления психологической инертности посредством такой «инструментальности», развития чувствительности к противоречиям и их разрешению, формирования системно-прогностического мышления.

Таким образом, *эффективность развития интеллектуально-творческого потенциала личности в процессе познания иноязычной и родной культуры обусловлена «инструментальностью» и технологичностью работы над проблемой как основой актуализации содержательно-организационного компонента интеллектуально-творческого потенциала. Инструментально-технологическая* закономерность определяет принципы *проблемности* и *открытости.*

Принцип проблемности. Развитие интеллектуально-творческого потенциала в процессе иноязычного обра-

зования происходит наиболее эффективно, когда изучаемая тема содержит учебно-ситуационные проблемы, а задания построены таким образом, чтобы обучающиеся целенаправленно применяли определенные методы их решения. Под проблемой понимается ситуация, описывающая предъявление противоречащих требований к одному и тому же явлению. Проблема может быть как лингвистического плана, так и не связанная с изучением иностранного языка. В случае лингвистических проблем сам язык становится объектом исследования (лексические, грамматические, фонетические, стилистические затруднения). В случае нелингвистических проблем язык выступает средством, и иноязычные компетенции формируются в процессе исследования междисциплинарной проблемы. Интеллектуально-творческая деятельность в процессе иноязычной коммуникации на занятии строится на опыте, мировоззрении, учебных и внеучебных интересах и склонностях обучающегося.

Реализация принципа проблемности глубинно связана с *принципом открытости.* В процессе развития мотивационного, содержательно-организационного и рефлексивного компонентов интеллектуально-творческого потенциала функция преподавателя заключается не только и не столько в передаче учебной информации и определении границ знаний, но и в создании условий, при которых обучаемый вынужден сталкиваться с проблемой, решение которой лежит за пределами изучения иностранного языка. Следовательно, ключевым механизмом является применение *открытых задач* на учебных занятиях по языку, способствующих преобразованию, расширению, дополнению, определению новых взаимосвязей в новых контекстах.

Реализация принципов инструментально-технологической закономерности развития интеллектуально-творческого потенциала личности в процессе изучения иноязычной и родной культуры должна базироваться на социокультурной составляющей. Без постоянного присутствия в глобальном «мыслительном» мире, владения важной, в том числе иноязычной, информацией весьма затруднительной представляется успешная интеллектуально-творческая деятельность современного человека.

Отводя важнейшую роль информационному социокультурному пространству в развитии интеллектуально-творческого потенциала личности, мы считаем ценным утверждение П. П. Блонского о том, что «пустая голова не рассуждает: чем больше опыта и знаний имеет эта голова, тем более способна она рассуждать» [15, с. 195]. Другим словами, одним их необходимых условий развития интеллектуально-творческого потенциала личности является аккумуляция фонда знаний.

Педагогическая практика показывает, что чем доступнее ценная информация, в том числе иноязычная, необходимая для решения творческих задач в процессе изучения иностранного языка, как следствие широкого и разнообразного использования информационных ресурсов в социокультурном пространстве, тем результативнее протекает процесс развития интеллектуально-творческого потенциала личности.

Работая над творческой задачей и выстраивая взаимодействие с окружающей социальной средой, обучающийся присваивает и превращает в свой внутренний контекст значительные социокультурные пласты различных цивилизаций. В таких условиях человек формирует собственное социокультурное пространство, свою образовательную среду, которая способствует самоопределению и самореализации личности. Творческое самовыражение, непрерывное саморазвитие, коммуникация с представителем другого лингвосоциума позволяют обучающемуся воспринимать себя «Я – творческая личность». Использование ресурсов информационной социокультурной среды закономерно связано с совершенствованием межкультурной компетенции человека.

Развитие всех компонентов интеллектуально-творческого потенциала личности в процессе иноязычного образования связано с IT-грамотностью, способствующей усилению межличностного сотрудничества на иностранном языке, присутствию в глобальном «мыслительном» мире, активизации межпредметных связей, и как следствие, интегрированному обучению. В. Каган [16] считает, что интеграция способствует оптимизации процесса развития интеллектуально-творческого потенциала человека на основе глубокой перестройки содержания образования и изменений в методике подачи материала, а также созданию новых разновидностей творческой деятельности. Интегрированное обучение является действенной моделью активизации интеллектуально-творческой деятельности и активных приемов обучения.

Итак, на основе вышеизложенного можно сформулировать *социокультурную* закономерность развития интеллектуально-творческого потенциала личности в современном иноязычном образовании: *существует объективная связь между расширением возможностей информационных ресурсов социокультурного пространства в приращении культурных ценностей иного лингвосоциума и оптимизацией процесса развития интеллектуально-творческого потенциала человека как языковой личности.*

Социокультурная закономерность отражается в принципах *глобализации знаний, новизны и интегрированности.*

Принцип глобализации знаний предполагает аккумулирование информационного фонда для работы над учебной проблемой с использованием инфоресурсов социокультурного пространства.

Принцип новизны. При общении в инфосреде социокультурного пространства в процессе решения творческих задач для обучающегося впервые происходит открытие новых культурных ценностей страны изучаемого языка. Овладение учебным материалом осуществляется модульно посредством представления факта культуры другой страны. Е. И. Пассов утверждал, что это «принципиально иная стратегия, позволяющая в полную силу «работать» одному из важнейших мотивогенных принципов — принципу новизны» [17, с. 64]. Поэтому можно с уверенностью полагать, что мощным фактором появления и удержания личностных смыслов обучаемого, т. е мотивационного компонента интеллектуально-творческого потенциала, является новизна фактов культуры, способов их представления, соответствующий алгоритм технологии работы, «вычерпывающий» все составляющие интеллектуально-творческого потенциала человека.

Принцип интегрированности. Следует подчеркнуть, что при изучении иноязычной культуры лингвистическая направленность не всегда включена в творческие задания. Язык может выступать в таких случаях как средство выхода в другие области знаний, где во главу угла ставятся процессуальные умения, т. е. то, *каким образом* выполнять задания. Гипертрофированное внимание к лингвистическим факторам, по мнению О. В. Полякова [18], способствует упущению неязыковых параметров, например, мотивации, социокультурного опыта, эмоциональной сферы личности.

Анализируя содержательное наполнение принципов инструментально-технологической и социокультурной закономерностей, мы видим, что они позволяют в полной мере формировать особую жизненную позицию человека, его отношение к миру, к пониманию осуществляемой интеллектуально-творческой деятельности. Являясь фундаментальным по своему определению, проектирование собственной жизненной стратегии актуализирует все сущностные силы личности и связывает, по мнению К. А. Абульхановой-Славской, воедино «различные психические процессы индивида и сообщающие его поведению необходимую последовательность и устойчивость» [19, с. 34].

Мы полностью согласны с мыслью Г. С. Альтшуллера о том, что главной целью жизненной траектории творческой личности является воспитание ряда творческих качеств. Изученные ученым историко-биографические примеры убедительно доказали доступность творческого образа жизни каждому человеку, не обладающему прирожденными способностями или сверхблагоприятными условиями. Ученый-изобретатель утверждает, что «в силах любого человека выбрать достойную цель и начать планомерную борьбу за ее достижение» [20, с. 186].

В свою очередь А. Р. Агабабян [21] особую роль отводит духовному богатству внутреннего мира человека, его постоянной направленности на интеллектуально-творческое взаимодействие с внешним миром, постоянному нахождению в состоянии рефлексии. Раскрывая свой интеллектуально-творческий потенциал человек способен самостоятельно диагностировать результативность каждого этапа, принимать решение о продолжении реализации своего стратегического плана творческого саморазвития, корректировать его или саму цель. Таким образом, рефлексия — это источник внутреннего опыта, способ самопознания и важный инструмент мышления.

Схожую точку зрения высказывает Е. Г. Алиева [22], которая отводит принципиальную роль рефлексии в личностной обусловленности интеллектуально-творческого процесса, выражающейся в обдумывании, рассуждении, критическом анализе, т. е. в тех качествах интеллектуальной рефлексии, которые связаны с личностной рефлексией — в самооценке, самоанализе, самоорганизации, саморегуляции. Именно эти качества способствуют личностному росту, интеллектуально-творческому развитию, самовоспитанию личности.

В. А. Якунин [23] обнаруживает в рефлексии важное условие для совместной интеллектуально-творческой деятельности обучающегося и обучаемого, анализа схемы ее организации и конструирования согласно целям и программам, осознания проблематики и т. д. Рефлексия выступает здесь в качестве эффективного средства самопознания и самовоспитания обучающегося.

По мнению В. А. Синицына [24], творческая деятельность всегда является результатом рефлексии, а не репродуктивным копированием заданного образца. С. А. Новоселов [25] настаивает на обучении рефлексированию интеллектуально-творческой деятельности, поскольку присвоение знаний, умений, формирование компетенций должно основываться на понимании обучающимися способов познания, воспитания, коммуникации.

В процессе иноязычного образования рефлексивные механизмы формирования творческого мышления личности обеспечивает иноязычная речевая деятельность, вербальное рассуждение в ходе решения творческой задачи. В данном случае рефлексия проявляется

в языковой форме не только как результат, но и как процесс. Вербальная форма способствует не только выражению интеллектуального и личностного содержания «я», но и переосмыслению, рефлексии как механизма самоорганизации и творческого саморазвития.

Педагогическая практика показывает, что те обучающиеся, у которых был хорошо развит рефлексивный компонент интеллектуально-творческого потенциала, владели более гибким интеллектом, психологической чувствительностью, аналитичностью, открытостью к решению творческой задачи.

Таким образом, на основании вышеизложенных доводов можно вывести *рефлексивно-личностную* закономерность: *эффективность развития интеллектуально-творческого потенциала человека в процессе иноязычного образования обусловлена личностной рефлексией, проявляющейся в самооценке, самоанализе, самоорганизации и саморегуляции интеллектуально-творческой деятельности для формирования индивидуальной траектории развития творческой жизненной стратегии.*

В контексте рефлексивно-личностной закономерности нами выявлены принцип *рефлексивности* и принцип *проектирования личностно-развивающей стратегии.*

Принцип рефлексивности реализуется в процессе осмысления личностью своего интеллектуально-творческого опыта в процессе изучения иноязычной и родной культуры, самопонимания и прогнозирования дальнейшего творческого саморазвития. Результаты самоанализа заносятся в специально созданный рефлексивный дневник каждого обучающегося.

Принцип проектирования личностно-развивающей стратегии. Формирование активной позитивно-созидательной позиции, основанной на рефлексии интеллектуально-творческой деятельности, осуществляется в контексте личностно-стратегического планирования, активного выстраивания образовательной траектории, интеллектуального, нравственного и физического самосовершенствования, гибкой адаптации к динамично изменяющимся условиям современного глобального информационного социокультурного пространства.

Таким образом, выявленные и обоснованные инструментально-технологическая, социокультурная и рефлексивно-личностная закономерности и совокупность принципов проблемности, открытости, глобализации знаний, новизны, интегрированности, рефлексивности, проектирования личностно-развивающей стратегии являются относительно автономными, но в то же время обнаруживают диалектическую взаимосвязь и взаимообусловленность, определяют принципиальный вектор развития интеллектуально-творческого потенциала личности в современном иноязычном образовании.

Заключение

Уточнение и дополнение методологической архитектоники развития интеллектуально-творческого потенциала личности в современном иноязычном образовании как педагогической проблемы, отражающей противоречия на концептуальном, организационном и методическом уровнях, способствует осмыслению и раскрытию новых граней творчества, интеллекта и межкультурной коммуникации в воспитании нового поколения молодых людей.

На основе диалектической взаимообусловленности мотивационного, содержательно-организационного и рефлексивного компонентов интеллектуально-творческого потенциала личности была выявлена и обоснована совокупность инструментально-технологической, социокультурной и рефлексивно-личностной закономерностей. Реализация принципов проблемности, открытости, глобализации знаний, новизны, интегрированности, рефлексивности, проектирования личностно-развивающей стратегии может быть осуществлена в образовательной практике как средних общеобразовательных школ, так и высших учебных заведений. Перспективы исследования просматриваются в дальнейшем поиске и научном обосновании новых закономерностей, подходов и принципов, а также механизмов повышения результативности развития интеллектуально-творческого потенциала человека в процессе овладения системным мировоззрением на иноязычную и родную культуру.

Литература

1. Брушлинский А. В. Субъект, мышление, учение, воображение. М., 1996. 586 с.
2. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. М., 2004. 458 с.
3. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997. 465 с.
4. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань. 2000. 600 с.
5. Хазова С. А. Формирование опыта профессионально-творческого мышления у будущих специалистов по физической культуре и спорту: автореф. дисс. канд. пед. наук. Майкоп, 2004. 20 с.
6. Шадриков В. Д. Введение в психологию: интеллект и творчество. М., МОСУ, 2004. 585 с.
7. Torrance E. P. The nature of creativity as main test in its testing // R. J. Sternberg (Ed.) The nature of creativity. N.Y.: Cambridge University Press, 1988. P. 43–75.
8. Альтшуллер Г. С. Поиск новых идей: от озарения к технологии (Теория и практика решения изобретательских задач). Кишинев. 1989. 381 с.
9. Зиновкина М. М. К знаниям через творчество. М., 1999. 343 с.
10. Шрагина Л. И. Смена парадигмы методологии как способ разрешения противоречия в системе образования // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи. Київ. Товариство «Знання» України. 2000. С. 167–173.

11. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Изд. 18-е, стереотип. М., 1987. 990 с.
12. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981. 348 с.
13. Борисенко А. А. Алексей Васильевич Погорелов — математик удивительной силы // Журнал математической физики, анализа, геометрии. Т. 2, № 3 (2006). С. 231–268.
14. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследований. М., 1958. 665 с.
15. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. М., 1961. 516 с.
16. Каган М. С. Мир общения. М., 1988. 432 с.
17. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М., 1991. 122 с.
18. Поляков О. В. Цели профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в вузе // Иностранные языки в школе. 2008. № 1. С. 25–29.
19. Абульханова-Славская К. А. Типология личности и гуманистический подход // Гуманистические проблемы психологической теории. М., 1995. С. 27–48.
20. Альтшуллер Г. С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности. Минск. 1994. 387 с.
21. Агабабян А. Р. К вопросу взаимосвязи креативности с личностными характеристиками // Ананьевские чтения, 2007: материалы научно-практической конференции. СПб. 2007. С. 598–599.
22. Алиева Е. Г. Творческая одаренность и условия ее развития // Психологический анализ учебной деятельности. М., 1991. С. 7–17.
23. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студентов. М., 1994. 376 с.
24. Синицын В. А. Развитие творческих способностей школьников гуманитарных профильных классов в процессе дифференциации обучения: дис. … канд. пед. наук. Москва. 2003. 175 с.
25. Новоселов С. А. Педагогическая система развития технического творчества в учреждении профессионального образования: дис. д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1997. 386 с.

References

1. Brushlinsky A. V. Sub'ekt, myshleniie, ucheniie, voobrazhenie [The subject, thinking, studying, imagination]. M., 1996. 586 p. [In Russian].
2. Matyushkin A. M. Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo [Thinking, teaching, creativity]. M., 2004. 458 p. [In Russian].
3. Slastenin V. A. Pedagogika: innovatsionnaya deyatelnost [Pedagogics: innovative activity]. M., 1997. 465 p. [In Russian].
4. Andreev V. I. Pedagogika: uchebny kurs dlia tvorcheskogo samorazvitiya [Pedagogics: the studying course for creative self-development]. Kazan, 2000. 600 p. [In Russian].
5. Khazova S. A. Formirovanie opyta professionalno-tvorcheskogo myshleniya u buduschih specialistov po fisicheskoy culture i sportu [Formation of future physical and sport specialists' professional and creative thinking experience]: autoref. dis of Phd in Pedagogics. Maikop, 2004. 20 p. [In Russian].
6. Shadrikov V. D. Vvedeniye v psihologiyu: intellekt i tvorchestvo [Introduction to psychology: intellect and creativity]. M.: MOSU, 2004. 585 p. [In Russian].
7. Torrance E. P. The nature of creativity as main test in its testing // R. J. Sternberg (Ed.) The nature of creativity. N.Y.: Cambridge University Press, 1988. P. 43–75.
8. Altshuller G. S. Poisk novyh idei: ot ozareniya k tehnologii (Teoriya I practika isobretatelskih zadach) [The search for new ideas: from insight to technology]. Kishinyov: Kartya Modovenyaska, 1989. 381 p. [In Russian].
9. Zinovkina M. M. K znaniyam cherez tvorchestvo. [To knowledge through the creativity]. M., 1999. 343 p. [In Russian].
10. Shragina L. I. Smena paradigm kak sposob razresheniya protivorechiya v sisteme obrazovaniya [Methodology paradigm change as a way of contradiction solving in education system] // Filisofia osviti XXI stoletiya: problemy i perspektivy. Kiyev. Tovarischestvo "Znania" Ukrainy. 2000. P. 167–173. [In Russian].
11. Oszhegov S. I. Slovar russkogo yazyka [The Russian dictionary]. The 18th issue. M., 1987. 990 p. [In Russian].
12. Lerner I. Ya. Didacticheskiye osnovy metodov obicheniya [The didactic basis of teaching methods]. M., 1981. 348 p. [In Russian].
13. Borisenko A. A. Alexey Vasilyevich Pogorelov — matematik udivitelnoy sily [A. V. Pogorelov is a mathematician of a surprising power]. The Journal of mathematic physics, analysis, geometry. Issue 2. No. 3 (2006). P. 231–268. [In Russian].
14. Rubinshtein S. L. O myshlenii I putyah yego issledovanii [About thinking and ways of its research]. M., 1958. 665 p. [In Russian].
15. Blonsky P. P. Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya [The selected pedagogical works]. M., 1961. 516 p. [In Russian].
16. Kagan M. S. Mir obscheniya [The world of communication]. M., 1988. 432 p. [In Russian].
17. Passov Ye. I. Kommunikativny metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu [The communicative method of foreign speaking teaching]. The 2nd issue. M., 1991, 122 p. [In Russian].
18. Polyakov O. V. Tseli professionalno-orientirovannogo obucheniya inostrannomy yazyku v vuze [The purposes of professionally oriented teaching a foreign language in a higher education] // Foreign languages at school. 2008. No. 1. P. 25–29. [In Russian].
19. Abulkhanova-Slavskaya K. A. Tipologiya lichnosti I gumanisticheskii pohod [Typology of personality and humanitarian approach] // Humanitarian problems of psychological theory. M., 1995. P. 27–48. [In Russian].
20. Altshuller G. S. Kak stat geniem: schiznennaya strategiya tvorchescoq lichnosti [How to become a genius: a life strategy of a creative person]. Minsk,1994. 387 p. [In Russian].
21. Agababyan A. R. K voprosy vzaimosvyazi kreativnosty s lichnostnymy haracteristicamy [The question about interconnection of creativity and personal characteristics] // Ananievskiye chteniya, 2007: Proceedings. St. Peterburg. 2007. P. 598–599. [In Russian].
22. Aliyeva Ye. G. Tvorcheskaya odarennost I uslovia yeye razvitya [The creative giftedness and conditions of its development] // Psychological analysis of studying activity. M., 1991. P. 7–17. [In Russian].
23. Yakunin V. A. Psihologiya uchebnoi deyatelnosty studentov [Psychology of students' studying activity]. M., 1994. 376 p. [In Russian].
24. Sinitsin V. A. Razvitiye tvorcheskih sposobnostey shkolnikov gumanitarnyh profilnyh klassov v protsesse differentsiatsii obucheniya [Creative capabilities development of humanitarian classes schoolchildren during the differentiation of studying]: diss … of Ph.D in Pedagogics. M., 2003. 175 p. [In Russian].
25. Novosyolov S. A. Pedagogicheskaua sistema razvitiya technicheskogo tvorchestva v uchreschdenii professionalnogo obrazovaniya [The pedagogical system of technical creativity development in a vocational education institute] diss. … of Ph.D in Pedagogics. Ekaterinburg, 1997. 386 p. [In Russian].

УДК/UDC 378
EDN DELLSL

Ведута Ольга Витальевна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет», г. Тюмень

Заватский Михаил Дмитриевич
кандидат геолого-минералогических наук, доцент, доцент кафедры геологии месторождений нефти и газа, ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет», г. Тюмень

Veduta Olga V.
Ph.D., Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Industrial University of Tyumen, Tyumen

Zavatsky Mikhail D.
Ph.D., Associate Professor, Associate Professor of the Department of Oil and Gas Deposits Geology, Industrial University of Tyumen, Tyumen

ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ

ELECTIVE COURSES AS A MEAN OF CREATING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY

Аннотация. Данная статья посвящена изучению проблемы формирования индивидуального содержания обучения студентов посредством элективных курсов (элективов). Элективный курс рассматривается как курс по выбору студентов, который может иметь как профильную, так и непрофильную направленность. Основными задачами включения элективных курсов в образовательное пространство высшего учебного заведения (вуза) являются углубление индивидуализации обучения и повышение качества профессиональной подготовки. В статье проанализирован опыт построения индивидуальных образовательных траекторий в Тюменском индустриальном университете. В результате исследования было выявлено, что при формировании банка элективов не уделяется достаточного внимания изучению познавательных интересов студентов, в результате чего предлагаемые элективные курсы не способны в полной мере удовлетворить образовательные потребности обучающихся.

Ключевые слова: элективные курсы, индивидуальные образовательные траектории, познавательные интересы студентов, индивидуализация обучения.

Abstract. The article deals with the problem of creating the individual content of students' education by the means of elective courses. An elective course is defined as a course that students can choose to study from a set of options, which can be inside or outside their main areas of study. The introduction of elective courses into the university educational environment is aimed at increasing the individualization and improving the quality of education. The article analyzes the experience of creating individual educational trajectories at Industrial University of Tyumen. The research results showed that while selecting elective courses not enough attention is paid to the study of students' cognitive interests. As a result the elective courses offered to students are not able to satisfy their educational needs.

Keywords: elective courses, individual educational trajectories, students' cognitive interests, individualization of education.

Введение

В настоящее время в российской системе высшего образования происходят изменения, связанные с внедрением новых образовательных стандартов (ФГОС ВО). Данный процесс сопровождается рядом проблем и трудностей как методического, так и организационного плана, которые негативно сказываются на качестве подготовки выпускаемых специалистов.

Для того, чтобы выполнить социальный заказ на подготовку современного конкурентоспособного специалиста, вузам необходимо создать условия для качественного формирования у студентов требуемых стандартом компетенций, что невозможно без прогнозирования и учета потребностей всех участников образовательного процесса.

Согласно требованиям ФГОС ВО в рамках программы обучения выделяются две части: обязатель-

ная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений. При разработке программы обучения студентам должна быть обеспечена возможность освоения элективных дисциплин (модулей).

ФГОС ВО рассматривает студентов как активных субъектов образовательного процесса, которые должны принимать непосредственное участие в формировании содержания своего обучения путем выбора учебных дисциплин — элективных курсов. Формально вузы предоставляют обучающимся такую возможность, но, к сожалению, необходимо признать, что далеко не всегда этот выбор осуществляется осознанно и позволяет студентам реализовать свои образовательные предпочтения. Основными причинами того, что обучающиеся не всегда имеют возможность выбрать учебный курс в соответствии со своими интересами, является формальный подход к формированию банка элективов. Нередко отбор элективных курсов осуществляется с ориентацией в первую очередь на государственную политику развития образования, профессиональную специфику региона, научно-исследовательские предпочтения профессорско-преподавательского состава и удобство организации учебных занятий в вузе. При этом изучению и анализу познавательных интересов самих обучающихся не уделяется достаточного внимания, вследствие чего они не могут быть в полной мере учтены при формировании банка элективных курсов.

Еще одной проблемой, препятствующей удовлетворению образовательных потребностей студентов, является установка нижней границы численности обучающихся в группе. Если число студентов, записавшихся на курс, меньше запланированного минимального количества человек в группе, обучающимся может быть отказано в проведении занятий по данной дисциплине и предложено записаться на другой курс.

Все вышесказанное свидетельствует о противоречии между требованиями ФГОС ВО к организации процесса обучения и реализуемым на практике формальным подходом к построению индивидуальных образовательных траекторий, что указывает на необходимость поиска путей решения данной проблемы.

Для того, чтобы преодолеть существующее противоречие необходимо уточнить понятие «элективные курсы», проанализировать их роль в формировании индивидуального содержания обучения студентов, а также определить те задачи, которые элективные курсы должны решать.

Научная новизна работы заключается в том, что рассмотрен опыт формирования банка элективных курсов в Тюменском индустриальном университете, на примере дисциплины «Иностранный язык» проанализировано, насколько содержание предлагаемых к изучению элективных курсов соответствует познавательным интересам студентов.

Собранная в ходе исследования информация о том, в каких сферах студенты хотели бы овладеть иноязычной коммуникативной компетенцией, может быть использована преподавателями при отборе содержания элективных курсов по иностранному языку, а также администрацией вузов при формировании банка дисциплин по выбору.

Методология

Для решения задач нашего исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. В качестве теоретического метода в работе использовался анализ научной литературы по рассматриваемой проблеме.

Поскольку в настоящее время элективные курсы (от латинского electus — избранный) активно внедряются в образовательный процесс, они вызывают интерес у многих исследователей в области педагогической науки и педагогов-практиков. В. А. Далингер рассматривает элективный курс как средство создания пространства индивидуальной познавательной деятельности [1]. В работах П. С. Лернера элективный курс определяется как факультативный курс, направленный как на внутрипрофильную дифференциацию, так и на компенсацию профильной однонаправленности [2]. Е. Г. Раздьяконова под элективным курсом понимает дополнительный курс, изучение которого «направлено на дальнейшую специализацию образования, на профессиональную ориентацию в выбранной сфере деятельности, на расширение познавательных интересов» [3, с. 182]. С. В. Куракин отмечает, что элективные курсы являются компонентом системы высшего образования, в задачи которого входит удовлетворение потребностей рынка труда и повышение индивидуализации обучения [4].

Л. Г. Викулова и С. А. Герасимова описывают элективные курсы как дисциплины по выбору, предназначенные для формирования индивидуального образовательного маршрута студентов. Они указывают, что элективный курс может быть представлен как самостоятельный учебный курс, нацеленный на удовлетворение познавательных интересов студентов, так и как расширенная и углубленная часть определенного блока учебной дисциплины [5].

Н. В. Хохлова считает, что включение элективных курсов в образовательное пространство вузов должно способствовать решению ряда задач: удовлетворению познавательных потребностей студентов, выстраиванию индивидуальных образовательных траекторий,

повышению качества подготовки за счет интенсификации процесса обучения и более глубокого освоения отдельных аспектов учебных дисциплин [6].

В исследованиях зарубежных ученых отмечается, что выбор курсов является важным решением, влияющим на профессиональную подготовку студентов и их специализацию в профессии [7]. Элективный курс определяется как 'one that students can choose to study from a set of options, which can be inside or outside their main areas of study or from other disciplines or programs' (курс, который студенты могут выбрать для изучения из предложенных вариантов, содержание которого может быть как в рамках изучаемого профиля, так и из других программ и дисциплин) [8, с. 237].

Российские ученые, изучающие зарубежный опыт, отмечают, что в США и Европе студент может записаться не только на курсы по профилю обучения (majors), но и на непрофильное направление (minors). Подобная практика применяется и отечественными вузами [9].

Исследователи указывают, что выбор элективного курса студенты осуществляют под влиянием трех основных факторов: предполагаемая сложность изучения, интерес к содержанию и возможность применения получаемых в ходе изучения знаний и навыков в будущей профессиональной деятельности [10]. Данные факторы должны учитываться преподавателями при отборе содержания элективных курсов и формировании банка элективов [11].

Собственный опыт работы подтверждает, что элективные курсы являются инструментом формирования индивидуального содержания обучения студентов в рамках предоставленного им выбора. Основные задачи внедрения элективных курсов в образовательный процесс вузов рассматриваются как углубление индивидуализации обучения и повышение качества профессиональной подготовки в вузе.

Авторами была предпринята попытка изучить опыт построения индивидуальных образовательных траекторий профессиональной подготовки студентов в Тюменском индустриальном университете, причем главным критерием было обозначено соответствие предложенного курса познавательным интересам и потребностям обучающихся.

Изучение познавательных предпочтений студентов проводилось методом анкетирования. При проведении исследования учитывался тот факт, что информация, полученная при помощи метода анкетирования, не всегда характеризуется высокой степенью достоверности, поскольку данный метод может вызывать двойное искажение. Первое искажение возникает из-за ограниченного количества ответов в анкете, обуславливающего выбор респондентом приблизительно подходящего ему варианта, второе — в результате того, что не все студенты способны осознать и четко сформулировать свои познавательные предпочтения. Чтобы повысить достоверность полученных в ходе исследования данных, мы также использовали метод сбора информации на основе словесной коммуникации — беседу с обучающимися.

Применение метода сравнительного анализа позволило сделать вывод о степени соответствия предлагаемых для изучения элективных курсов по иностранному языку ожиданиям и потребностям студентов. Для наглядного представления полученных результатов использовался метод графической интерпретации.

Исследование включало в себя три условно выделенных этапа. На первом этапе была изучена научная литература по интересующей нас проблеме, определены цели и задачи исследования, в соответствии с которыми отобраны методы исследования, разработан диагностический инструментарий (анкета).

На втором (эмпирическом) этапе был рассмотрен регламент формирования банка элективных курсов в Тюменском индустриальном университете; проанализировано, какие курсы были предложены преподавателями иностранного языка и какие из них были отобраны для включения в образовательное пространство вуза; изучены образовательные предпочтения студентов; проанализировано, насколько предлагаемые для изучения элективы по иностранному языку соответствуют интересам и потребностям обучающихся.

Изучение познавательных интересов студентов проводилось среди студентов первого и второго курса института геологии и нефтегазодобычи геологических специальностей: 05.03.01 Геология, 21.05.02 Прикладная геология, 21.05.03 Технология геологической разведки, 09.03.02 Информационные системы и технологии (профиль Информационные системы и технологии в геологии и нефтегазодобыче). Всего в исследовании приняли участие 392 человека, из которых 217 студентов первого курса (119 юношей, 98 девушек) и 175 студентов второго курса (94 юноши, 81 девушка). 368 человек изучали английский язык, 19 — немецкий, 5 — французский.

На завершающем этапе исследования была проведена графическая интерпретация полученных данных и сформулированы выводы.

Результаты

В Тюменском индустриальном университете (ТИУ) в последние несколько лет проводится конкурс на включение элективных курсов в образовательное пространство вуза. В нормативных документах отмечается, что

целью данного мероприятия является создание банка уникальных элективных курсов, отвечающих современным запросам науки и производства, а также обеспечение обучающимся возможности построения индивидуальных образовательных траекторий путем выбора из данного банка курсов, соответствующих их образовательным потребностям [12].

Создание банка элективов проводится путем отбора из числа курсов, предложенных профессорско-преподавательским составом ТИУ. Данный отбор осуществляет оргкомитет, сформированный из работников департамента учебной деятельности. Из нормативных документов следует, что оргкомитет должен отобрать курсы, которые в большей степени соответствуют образовательным потребностям студентов. В данной работе предпринята попытка проанализировать на примере иностранного языка, насколько удается реализовать это положение на практике.

Используя информацию, содержащуюся в системе Modeus, мы выяснили, что в 2023 году преподавателями иностранного языка ТИУ было предложено 27 элективов, более половины из которых имеют специальную направленность и предназначены для подготовки студентов к решению производственных задач на иностранном языке («Английский в строительстве», «Английский для приборостроения», «Немецкий язык в IT», «Профессиональная коммуникация на английском языке в нефтегазовой сфере» и т. п.). Данный факт говорит о том, что преподаватели понимают необходимость формирования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции в сфере профессионального общения.

Из предложенных 27 элективов по иностранному языку оргкомитет отобрал девять. Анализ содержания отобранных курсов показал, что ни один из профессионально-ориентированных курсов не был включен в образовательное пространство ТИУ. В банк элективов вошли курсы, имеющие либо общеобразовательную, либо унифицированную деловую направленность («Английский язык через фильмы, мультфильмы, ситкомы», «Основы кросс-культурной коммуникации в английском языке: Западные и Восточные миры», «Культура ведения дискуссии на английском языке», «Деловая интернет-коммуникация на английском языке», «Немецкий язык в деловой коммуникации» и т. п.).

Чтобы выяснить, насколько предлагаемые студентам элективы соответствуют их познавательным потребностям, мы провели опрос и анкетирование среди двух групп респондентов. Первая группа была представлена обучающимися первого курса, которые еще не имели опыта изучения технического иностранного языка, вторая — студентами второго курса, завершающими изучение дисциплины «Технический иностранный язык». Причем необходимо отметить, что принимавшие участие в опросе студенты второго курса еще не вошли в систему единого образовательного стандарта и на техническом иностранном языке изучали тематику своей специальности.

Анкета представляла собой список потенциальных элективных курсов по иностранному языку. Студентам было предложено отметить все интересные им элективы, а также предоставлена возможность предложить свой вариант (написать, какой курс они хотели бы изучать). Полученные результаты представлены в таблице 1 и ранжированы в порядке убывания частоты их выбора студентами.

Полученные в ходе исследования результаты представлены в виде диаграммы (рис. 1).

Таблица 1

Результаты анкетирования о соответствии курса интересам обучающихся

Название элективного курса	Студенты, которые хотели бы изучать данный элективный курс			
	Первокурсники		Второкурсники	
	Количество человек	%	Количество человек	%
Иностранный язык для туризма	206	95 %	142	81 %
Иностранный язык для геологов	156	72 %	166	93 %
Иностранный язык для нефтегазовой отрасли	109	50 %	128	73 %
Трудоустройство на иностранном языке	59	27 %	154	88 %
Телефонные переговоры на иностранном языке	27	10 %	44	25 %
Деловая корреспонденция на иностранном языке	0	0 %	39	22 %
Культура страны изучаемого языка (на иностранном языке)	27	10 %	30	17 %
Свой вариант (курс на иностранном языке, который Вы бы хотели изучать)	3	1 %	7	4 %
Я бы выбрал электив, не связанный с изучением языка	0	0 %	0	0 %

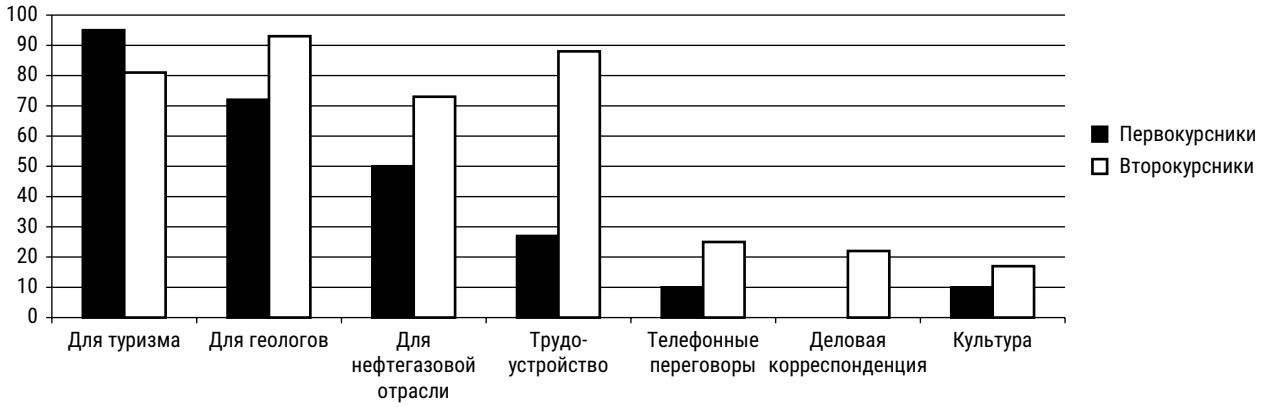

Рис. 1. Результаты анкетирования по выявлению заинтересованности в предлагаемых элективных курсах

Из таблицы и диаграммы видно, что большинство обучающихся хотели бы изучать «Иностранный язык для туризма». В ходе беседы было установлено, что этот факт связан с личным опытом студентов, с объективно возникавшей у них необходимостью использования иностранного языка во время поездок за границу.

Высока популярность профессионально-ориентированных курсов как узкой, так и широкой направленности. «Иностранный язык для геологов» хотели бы изучать 72 % студентов первого курса и 93 % студентов второго курса. Они считают, что знания, приобретенные в ходе изучения дисциплины «Технический иностранный язык», пригодятся им в будущем. Второкурсники также неоднократно отмечали, что при изучении специального английского языка происходит формирование междисциплинарных связей. В качестве примера приведем высказывание одного из студентов группы ГИС-21-1: «Поскольку на занятиях по английскому одна и та же информация проговаривалась много раз, она прочно осела у меня в памяти и потом оказалась очень полезной при сдаче зачета по общей геологии».

Тот факт, что курс «Трудоустройство на иностранном языке» был интересен значительному количеству второкурсников и малопривлекателен для студентов первого курса, объясняется возрастными особенностями групп респондентов и говорит о том, что второкурсники уже начали задумываться о будущем трудоустройстве, в то время как интересы студентов первого курса пока еще лежат в другой плоскости.

Невысокая популярность курсов «Телефонные переговоры на иностранном языке» и «Деловая корреспонденция на иностранном языке» объясняется тем, что студенты считают маловероятной возможность применения подобных навыков в будущем.

Курс «Культура страны изучаемого языка (на иностранном языке)» не вызвал интереса у большинства студентов, поскольку страноведческий аспект был неоднократно и подробно рассмотрен в период школьного обучения. Среди своих вариантов обучающиеся предлагали «Разговорный иностранный язык» и поясняли, что они хотели бы научиться свободно общаться, однако при попытке уточнить темы общения терялись и не могли конкретизировать свой запрос.

Тем не менее, все респонденты высказали мнение о необходимости углубленно изучать иностранный язык, но по профилю будущей профессии. Студенты отметили необходимость владения иностранным языком прежде всего для решения профессиональных задач, что важно для будущей карьеры. Однако вопросы умения успешного решения коммуникативных задач в бытовой сфере тоже интересны и необходимы, но рассматриваются как результат самостоятельного обучения.

Заключение

На основании анализа научной литературы было уточнено применительно к условиям высшего образования понятие «элективный курс», под которым подразумевается *обязательный для изучения курс по выбору студентов, который может быть направлен как на углубление профильных знаний, так и на формирование общих и общепрофессиональных компетенций обучающихся.* Элективные курсы являются инструментом построения индивидуальных образовательных траекторий студентов и призваны решить задачи повышения индивидуализации обучения и улучшения качества профессиональной подготовки в вузе.

Элективные курсы, отобранные для включения в образовательный процесс вуза, должны не только отвечать современным запросам науки и производства, но и быть ориентированы на удовлетворение познавательных потребностей студентов.

2. Проведенное на базе Тюменского индустриального университета исследование выявило *несоответствие предлагаемых элективных курсов* по иностран-

ному языку познавательным интересам обучающихся. Противоречие заключается в том, что студенты нацелены на овладение прикладными иноязычными навыками, которые они смогут применить в будущем для решения бытовых вопросов и профессиональных задач, а вуз предлагает им курсы, направленные в большей степени на повышение общего культурного уровня.

3. Результаты исследования указывают на необходимость усиления разработки практико-ориентированных и специальных курсов на иностранном языке, что соответствует заявленным интересам студентов. Одним из решений может быть предоставление возможности для студентов отбора учебного материала, в том числе аутентичного, в соответствии со своими потребностями и интересом.

4. Выявленные в ходе исследования проблемы свидетельствуют об актуальности дальнейшего поиска эффективных путей и способов формирования индивидуальных образовательных траекторий студентов.

Литература

1. Далингер В. А. Проектирование элективных курсов по геометрии посредством локальной аксиоматизации // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 3. С. 67–70.
2. Лернер П. С. Роль элективных курсов в профильном обучении // Профильная школа. 2004. № 3. С. 12–17.
3. Раздьяконова Е. Г. Элективные курсы — важное звено в системе профильной подготовки учащихся гуманитарных классов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 5. С. 181–187.
4. Кураксин С. В. Формирование профессионального самоопределения учащихся старших классов с помощью элективных курсов // Актуальные проблемы обучения математике: сборник научных трудов. Том 1. Выпуск 12. Калуга. 2014. С. 85–92.
5. Викулова Л. Г., Герасимова С. А. Элективный курс как средство формирования научно-исследовательской компетенции студентов бакалавриата // Кант. 2020. № 3(36). С. 226–233.
6. Хохлова Н. В. Место и роль элективных курсов в системе высшего образования // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. № 8. С. 31–37.
7. Ertaş Ş., Aras A., Açıcı F., Özdemir I. Elective course and flexibility in KTU interior architecture undergraduate education // Proceedings of the 2nd World Conference on Design, Arts and Education. 2018. Vol. 7. P. 191–194.
8. Ghonim M., Eweda N. Investigating Elective Courses in Architectural Education // Frontiers of Architectural Research. 2018. Vol. 7. P. 235–256.
9. Матюнина Д. С., Ноздрачева М. В. К вопросу об эффективности и роли общеуниверситетских элективных модулей творческой направленности: опыт реализации элективного модуля «Теория и практика современного искусства» в МГПУ // Педагогика и просвещение. 2021. № 2. С. 77–91.
10. Hedges M., Pacheco G., Webber D. What determines students' choices of elective modules? // International Review of Economics. 2014. Vol. 17. P. 39–54. URL: http://dx.doi.org/10.1016/j.iree.2014.05.003(date of access: 04.05.2023).
11. Ting H., Lee C. Understanding students' choice of electives and its implications // Studies in Higher Education. 2012. Vol. 37(3). P. 309–325.
12. Регламент организации конкурса на включение элективных образовательных (академических) курсов в образовательное пространство университета на 2023 год // Тюменский индустриальный университет: официальный сайт. URL: https://www.tyuiu.ru/wp-content/uploads/2023/02/Reglament-Konkurs-elektivov-2023-1.pdf (дата обращения: 18.03.2023).

References

1. Dalinger V. A. Proektirovanie elektivnyh kursov po geometrii posredstvom lokal'noj aksiomatizacii [Designing elective courses in geometry by means of local axiomatization]. Modern problems of science and education, 2006. No. 3. P. 67–70. [In Russian].
2. Lerner P. S. Rol' elektivnyh kursov v profil'nom obrazovanii [The role of elective courses in profile education]. Profile school, 2004. No. 3. P. 12–17. [In Russian].
3. Razdyakonova E. G. Elektivnye kursy — vazhnoe zveno v sisteme profil'noj podgotovki uchashchihsya gumanitarnyh klassov [Elective courses is an important component in the system of profile training of humanitarian classes students]. Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University, 2010. No. 5. P. 181–187. [In Russian].
4. Kuraksin S. V. Formirovanie professional'nogo samoopredeleniya uchashchihsya starshih klassov s pomoshch'yu elektivnyh kursov [Formation of professional self-determination of high school students by the means of elective courses]. Actual problems of teaching mathematics: a collection of scientific papers, 2014, volume 1, issue 12. P. 85–92. [In Russian].
5. Vikulova L. G., Gerasimova S. A. Elektivnyj kurs kak sredstvo formirovaniya nauchno-issledovatel'skoj kompetencii studentov bakalavriata [The elective course as a means of forming the research competence of undergraduate students]. Kant, 2020, no 3(36). P. 226–233. [In Russian].
6. Khokhlova N. V. Mesto i rol' elektivnyh kursov v sisteme vysshego obrazovaniya [The place and role of elective courses in the system of higher education]. Education and upbringing: methods and practice, 2013. No. 8. P. 31–37. [In Russian].
7. Ertaş Ş., Aras A., Açıcı F., Özdemir I., Mihaiu D. Elective course and flexibility in KTU interior architecture undergraduate education. Proceedings of the 2nd World Conference on Design, Arts and Education, 2018, vol. 7. P. 191–194. [In English].
8. Ghonim M., Eweda N. Investigating Elective Courses in Architectural Education. Frontiers of Architectural Research, 2018, vol. 7. P. 235–256. [In English].
9. Matyunina D. S., Nozdracheva M. V. K voprosu ob effektivnosti i roli obshcheuniversitetskih elektivnyh modulej tvorcheskoj napravlennosti: opyt realizacii elektivnogo modulya "Teoriya i praktika sovremennogo iskusstva" v MGPU [On the issue of the effectiveness and role of universitywide creative elective modules: the experience of implementing the elective module "Theory and Practice of Contemporary Art" at Moscow State Pedagogical University]. Pedagogy and education, 2021. No. 2. P. 77–91. [In Russian].
10. Hedges M., Pacheco G., Webber D. What determines students' choices of elective modules? International Review of Economics, 2014, vol. 17. P. 39–54. Available at: http://dx.doi.org/10.1016/j.iree.2014.05.003 (accessed 04.05.2023). [In English].
11. Ting H., Lee C. Understanding students' choice of electives and its implications. Studies in Higher Education, 2012, vol. 37(3). P. 309–325. [In English].
12. Reglament organizacii konkursa na vklyuchenie elektivnyh obrazovatel'nyh (akademicheskih) kursov v obrazovatel'noe prostranstvo universiteta na 2023 god. [Regulations for organizing a competition for the introduction of elective educational (academic) courses in the university educational environment for]. Tyumen Industrial University: official site. Available at: https://www.tyuiu.ru/wp-content/uploads/2023/02/Reglament-Konkurs-elektivov-2023-1.pdf (accessed 18.03.2023). [In Russian].

УДК/UDC 377.5
EDN HHOGMO

Романченко Михаил Константинович
кандидат технических наук, директор
ГАПОУ НСО «Новосибирский колледж пищевой промышленности и переработки», г. Новосибирск

Романченко Михаил К.
Ph. D., Director, Novosibirsk College of Food Industry and Processing, Novosibirsk

Филиппов Борис Викторович
преподаватель, ГБПОУ НСО «Новосибирский автотранспортный колледж», г. Новосибирск

Filippov Boris V.
Lecturer, Novosibirsk Motor Transport College, Novosibirsk

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ДИПЛОМНОГО ПРОЕКТА

PROJECT ACTIVITY AS A WAY OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE IMPLEMENTATION OF A DIPLOMA PROJECT

Аннотация. В статье рассматриваются возможности формирования профессиональных компетенций при выполнении дипломного проекта в образовательных учреждениях системы среднего профессионального образования посредством вовлечения обучающихся в проектную деятельность. Предлагается обоснование подхода к проектировочной деятельности педагогического работника, предложена процессуальная схема проектирования образовательного процесса при выполнении дипломного проекта. Показана роль проектной деятельности в достижении образовательных целей, а также влияние на профессиональное становление обучающегося. Проведенные исследования позволяют сделать вывод о необходимости деления процесса проектирования на стадии, отличающиеся приоритетными детерминирующими целями. Приводится структура профессионального модуля, выполненная на основе федерального государственного стандарта в системе среднего профессионального образования.

Ключевые слова: проектная деятельность, проектирование, образовательный процесс, профессиональное образование, профессиональные компетенции, дипломный проект, индивидуальный уровень.

Abstract. The article discusses the possibilities of forming professional competencies when performing a diploma project in educational institutions of secondary vocational education through the involvement of students in project activities. The substantiation of the approach to the design activity of the pedagogical worker is proposed. The procedural scheme of the design of the educational process in the implementation of the diploma project is proposed. The role of project activity in achieving educational goals, as well as the impact on the professional development of the student is shown. The conducted studies allow us to conclude that it is necessary to divide the design process into stages that differ in priority deterministic goals. The structure of the professional module, made on the basis of the federal state standard in the system of secondary vocational education, is given.

Keywords: project activity, design process, educational process, professional education, professional competencies, diploma project, individual level.

Введение

Основным направлением деятельности образовательного учреждения среднего профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста, обладающего востребованными профессиональными компетенциями. Изучение концепции, выдвинутой экспериментальной школой-лабораторией, возглавляемой Дж. Дьюи, и приведшей к возникновению современной образовательной технологии, позволило нам рассмотреть проектную деятельность обучающихся с новых позиций [1].

Знакомство с материалами исследования позволяет проследить происходящие изменения. Появление термина «проект» связано с производной от латинского слова «projectus», трактующегося как «выбрасываемый вперед, спроектированный, развитый, представляемый в качестве идеального образа полагаемого

или вероятностного предмета исследования или его состояния» [2].

Данный метод возник в первые годы XX века и применялся педагогическими работниками североамериканских аграрных школ при решении задач, обеспечивающих взаимодействие школ с предприятиями, относящимися к сельскохозяйственному производству. Широкую известность данная технология, названная «Методом проблем» и основанная на теоретической концепции прагматизма в педагогической деятельности, получила в качестве «обучения в процессе делания» [3]. В течение трех лет после первичного употребления, в 1908 году, заведующим воспитательным отделом Д. Снезденом, термин «home project» был утвержден в официальном порядке [4]. Основа, заложенная в «Методе проектов», была построена на педагогических концепциях таких североамериканских исследователей, как У. Килпатрик [5], Э. Коллингс [6], продолжающих в своих работах развивать школу Дж. Дьюи.

Так, например, работы У. Килпатрика особенное значение в образовательном процессе отводили внимательному отношению педагогических работников реальным индивидуальным увлечениям и заинтересованностям обучающегося и выстраиванию обучающего процесса на основе принципов «сопутствующего обучения», позволяющего ему найти решение возникшей проблемной задачи.

Данному методу У. Килпатриком была дана следующая характеристика: «Этот метод разрешает выполнять планирование рациональной деятельности, необходимой для решения какой-либо учебной задачи в действительной реальной ситуации» [5, с. 10].

Американским педагогом Э. Коллингсом, описавшим работу американских школ, основанную на применении метода проектов, приведены типы его осуществления в виде экскурсионных проектов, проектов докладов, трудовых проектов и проектов, использующих игровые формы [6].

Метод проектов был всегда объектом интереса и изучения возможности его применения в педагогике, например, в работах П. Ф. Каптерева [7], П. П. Блонского [8] и С. Шацкого [9].

Советская школа проектной деятельности обучающихся широко применялась в практической деятельности советского педагога и писателя А. С. Макаренко [10]. Данный метод поддерживался педагогами В. Н. Шульгиным [11], М. Крупениной, В. Игнатьевым [12] и целым рядом других. В 1931 году советская педагогическая школа официально отказалась от применения метода проектной деятельности в связи с имевшей место подмены данным методом полнокровной учебной деятельности. Реформы, происходящие в профессиональном образовании Европы в конце XX столетия, изменили отношение общества к методу. Российское педагогическое сообщество вернулось к применению метода проектов в 90-е годы прошлого века, при формировании нового отношения к профессиональному образованию и внедрению в общеобразовательной деятельности такого направления, как образовательная область «Технология».

Методология

Исследование качества выполнения обучающимися образовательных учреждений среднего профессионального образования дипломных работ, проведенное в ряде образовательных учреждений Новосибирской области, таких как Новосибирский колледж пищевой промышленности и переработки, Новосибирский технический колледж имени А. И. Покрышкина, Новосибирский автотранспортный колледж, показывает, что процессу проектирования, применяемому в образовательных учреждениях, характерны: стабильность, постоянность, реалистичность и инновационность. Анализ проектной деятельности обучающихся показывает повышение ее эффективности в приобретении навыков формирования модифицированных решений реальных производственных проблем. Дипломные проекты эффективно сочетают результаты принятия стратегических решений с базовым набором фундаментальных положений за счет вариативного, гибкого и оперативного подхода по отношению к требованиям современного производства. Анализ проектной деятельности обучающихся, выполняемой в процессе дипломного проектирования, подтверждается ее осуществлением в процессе сбора, изучения и анализа полного объема информационных материалов о технологиях, применяемых современным производством. Это позволяет сделать вывод о результативном формировании у обучающихся компетенций выполнения дипломного проектирования.

Результаты

Исследование проблемы позволило отразить уровень сформированности профессиональных компетенций при выполнении дипломного проекта (ДП). По данным социологов и экономистов выпускник получает в колледже не весь объем знаний, который потребуется в профессиональной деятельности, и остальной объем придется осваивать после окончания в процессе самообразования. Объективно это обусловлено более медленным развитием образовательных программ и технологий обучения, чем обновление профессиональных знаний.

Используемый в педагогической терминологии период полураспада компетентности социалиста (еди-

ница устаревания знаний) сокращается в каждом десятилетии. Именно поэтому реализация принципа самообучения — «образование через всю жизнь» принято на вооружение в различных технологиях опережающего обучения, проектной деятельности и т. д. [13].

Одним из показателей сформированности у студентов компетенций ФГОС является выполнение и защита дипломной работы (проекта), главным образом через организацию самостоятельной работы, когда оцениваются:

— цели работы (конечный результат за отведенное время, приобретенный опыт);

— формы и способы контроля (степень достижения цели).

Так, например, наиболее распространенной специальностью СПО для автотранспортной отрасли является 23.02.07 «Техническое обслуживание и ремонт двигателей и систем автомобиля». ФГОС 23.02.07 [14] конкретизирует и расширяет профессиональные компетенции (что наиболее соответствует производственному принципу и аналогичен по структуре к описаниям автотранспортных компетенций WS Russia), когда каждому виду профессиональной деятельности соответствует самостоятельный профессиональной модуль (ПМ, или МДК), внутри которого учебный материал структурируется по принципу специализации и усложнения в соответствии с возрастным развитием студентов и становлением профессиональной направленности (рис. 1).

Сформированность компетенций оценивается по результатам производственных практик и защиты дипломного проекта. В данном контексте качественная проработка разделов дипломного проекта имеет основополагающее значение (с учетом возрастающих требований к подготовке специалиста, к меняющемуся рынку услуг автосервиса, технологий технического обслуживания и ремонта). Выпускники испытывают серьезные затруднения при выполнении своего проекта, так как, с одной стороны, студенты имеют различный индивидуальный уровень обученности, а с другой стороны, впервые сталкиваются с проблемой проектирования, например, решения комплекса задач и их интеграции в дипломной работе.

В отличие от предыдущего ФГОС, в 23.02.03 «Техническое обслуживание, в специальности 23.02.07 заявлена компетенция ПК6 «Организация модернизации транспортных средств» (тюнинг), традиционно изучаемая в высшей школе [15].

В развернутом виде компетенция представлена следующими ПК:

— ПК 6.1 Определять необходимость тюнинга;

— ПК 6.2 Планировать взаимозаменяемость узлов;

— ПК 6.3 Владеть методикой тюнинга;

— ПК 6.4 Определять остаточный ресурс оборудования.

Таким образом, имеют место следующие противоречия:

— между требованием качественной проработки разделов ДП в сжатых сроках проектирования и индивидуальными способностями выпускника;

— необходимостью реализации ПК6 «Организация модернизации транспортных средств» в ДП и методологией решения технологических задач по ПК 6.1–6.4.

Применение в проектной деятельности в качестве подготовки к дипломному проектированию показывает закономерный результат.

Так, если задачи формирования ПК [16] имеют междисциплинарный характер, то решение указанных противоречий, на наш взгляд, возможно посредством

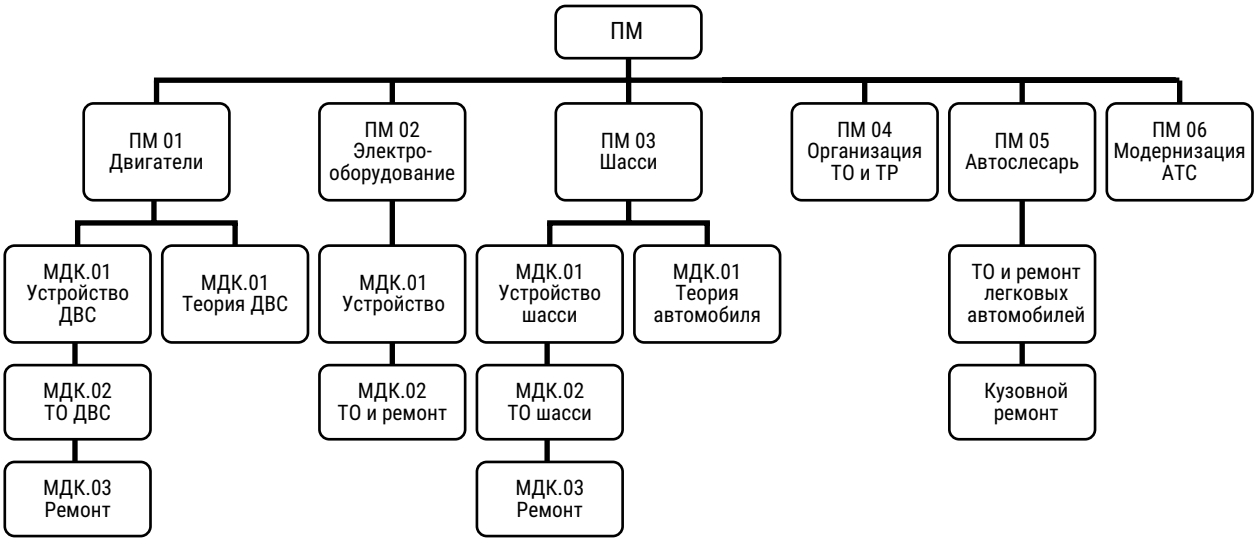

Рис. 1. Логическая структура профессионального модуля ФГОС 23.02.07

организации индивидуальных проектов студентов на 2–3-м курсе обучения.

Указанная технология обладает следующими преимуществами:

— развитие личностных качеств специалиста;

— оптимизация процесса обучения (подготовка специалиста с минимальными затратами сил);

— обновление содержания обучения (исключение материала, имеющего описательный характер, интеграция знаний по смежным дисциплинам и т. д.);

— перемещение акцента на внеаудиторную работу.

В целом метод проектов может быть реализован при изучении и общепрофессиональных, и экономических дисциплин, а также при организации самостоятельной работы студентов.

Основными направлениями проектной деятельности, имеющими непосредственный выход на ДП, можно определить:

— анализ вредных и опасных факторов на объекте проектирования [17] (дисциплина Охрана труда);

— кинематический расчет КШМ [7] (дисциплина Теория автомобилей и двигателей, техническая механика);

— исследование тяговой динамичности автомобиля [18] (дисциплина Теория автомобилей и двигателей);

— управление автосервисом, мониторинг рынка услуг автосервиса [19] (дисциплина Маркетинг);

— силовой расчет элементов конструкции автомобиля [20] (дисциплина Техническая механика).

Тематика проектов может предлагаться и самими учащимися, которые ориентируются при этом на собственные интересы, будущую профессиональную деятельность.

Для учета индивидуальных способностей учеников используется комплекс различных по уровню сложности проектных заданий:

— репродуктивных заданий, требующих навыков воспроизведения по эталону;

— поисковых заданий, построенных на отыскании необходимого объема информации (сведения, факты, объекты);

— логических поисковых заданий, связанных с необходимостью усовершенствования имеющегося объекта;

— творческих заданий, требующих создания нового объекта.

Анализ имеющихся в образовательных учреждениях трудностей при использовании метода проектов позволяет утверждать, что ограничения применения метода проектов объясняются:

— психологическими причинами, то есть отторжением нового, когда любое нововведение воспринимается с определенной долей недоверия и скептицизма (консерватизм в применении традиционных технологий и методов);

— возникновением такого важного фактора, как искусственное усложнение проблемы, связанной с недостаточным педагогическим опытом (мастерством) преподавателей профильных дисциплин.

Для реализации этого метода необходим соответствующий уровень приобретенных знаний и навыков, полученных в процессе обучения, способность к усвоению более глубоких знаний и способов действий и готовность к переходу на новые уровни «обученности (развития)» [21]. Обучаемость (развитость) студента определяется уровнем сформированных компетенций и обученности (базовые знания и умственные возможности студентов) на предыдущих курсах колледжа, которая является важным фактором достижения эффективности процесса обучения.

Заключение

Проведенное нами исследование, экспериментальной базой которого был ряд образовательных учреждений СПО Новосибирской области, показало результативность примененных подходов к формированию профессиональных компетенций обучающихся в процессе выполнения дипломного проектирования.

Полученные результаты позволили обосновать метод проектов (проектную деятельность) как эффективный способ организации самостоятельной, творческой деятельности в течение учебного времени, отводимого на формирование компетенций специалиста. Безусловно, это подразумевает более эффективную подготовку педагогических кадров по данной специализации, формирования у студента более целостной картины по работе с автомобилями. Важным с позиций нашего исследования является утверждение, что формирование рассматриваемых профессиональных компетенций по видам деятельности обеспечивается в рамках профессиональных специализаций уже на младших курсах, с учетом желаний и индивидуальных особенностей студента.

Практическая значимость исследования заключается в распространении опыта навыков внедрения проектной деятельности при выполнении дипломного проектирования, разъяснении принципа деления процесса проектирования на стадии, отличающиеся приоритетными детерминирующими целями. Предлагаемые подходы могут быть методической опорой моделирования проектной деятельности, основываясь на теории проектирования образовательной деятельности в системе среднего профессионального образования, что,

по мнению авторов, обеспечит повышение эффективности образовательного процесса.

Выполненное исследование не исчерпывает в полном объеме существующие задачи формирования профессиональных компетенций обучающихся. Тем не менее, результаты представленной работы позволяют установить ряд перспективных направлений по формированию, развитию и эффективному внедрению идей проектной деятельности обучающихся в образовательных учреждениях среднего профессионального образования. Планируется дальнейшее исследование, направленное на совершенствование условий организации педагогами совместной со студентами творческой деятельности по созданию проектов, на разработку и актуализацию методического обеспечения учебного процесса в образовательных учреждениях среднего профессионального образования.

Перспективность совершенствования проектной деятельности в процессе выполнения обучающимися дипломных проектов обоснована необходимостью изменения подхода к вопросу формирования профессиональных компетенций обучающегося при подготовке квалифицированного специалиста, а также требованиями инновационного рынка труда.

Литература

1. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. педвузов и системы повыш. квалиф. пед. Кадров. М.: 2002. 272 с.
2. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н. М. Никольской. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
3. Ушинский К. Д. Собрание сочинений М., 1950. Т 10. С. 511.
4. Зайцев В. С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 6. С. 52–62.
5. Килпатрик У. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Л., 1925. 164 с.
6. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. М.: Новая Москва, 1926. 288 с.
7. Каптерев П. Ф. История русской педагогии. Изд. 2-е, пересмотр. и доп. Пг.: Земля, 1915. XXII, 746 с.
8. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. / [Сост. и авт. вступ. статьи М. Г. Данильченко, А. А. Никольская]; Под ред. А. В. Петровского; АПН СССР. Москва: Педагогика, 1979. Т. 1. 304 с.
9. Шацкий С. Т. Наше педагогическое течение. Педагогические сочинения. В 4 т. М.: Просвещение, 1964. Т. 2. С. 134–141.
10. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми томах. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
11. Шульгин В. Н. Очередные задачи школы. 1925. 19 с.
12. На путях к методу проектов / под ред. Б. В. Игнатьева и М. В. Крупениной. М. Л.: Гос. изд-во, 1930. 224 с.
13. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования; под ред. В. В. Рубцова. Мозырь: РИФ «Белый ветер», 2000. 286 с.
14. Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 декабря 2016 г № 1568 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта по специальности 23.03.07 Техническое обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей».
15. Федотов А. И., Зарщиков А. М., Конструкция и расчет потребительских свойств автомобилей: Уч. пособие / Иркутск, 2007. 334 с.
16. Романченко М. К., Филиппов Б. В. Интеграция федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования и профессионального стандарта при подготовке специалистов / Профессиональное образование в России и за рубежом. № 4(28) 2017. С. 6–14.
17. ГОСТ 12.0.003-74 ССБТ. Опасные и вредные производственные факторы. Классификация (с изменением № 1).
18. Гоц А. Н. Кинематика и динамика кривошипно-шатунного механизма поршневых двигателей: учеб. пособие. ВлГУ, 2005. 124 с.
19. Управление автосервисом, Учебное пособие для вузов, под ред. проф. Л. Б. Миротина. М, изд. ЭКЗАМЕН 2004, 320 с.
20. Чмиль В. П., Чмиль Ю. П., Автотранспортные средства: учебное пособие-СПб, Издательство Лань, 2011. 336 с.
21. Найниш Л. А., Лосев В. Н., Инженерная педагогика / Научно-учебное пособие. Москва, ИНФА-М, 2021. 88 с.

References

1. Polat E. S. Novie pedagogicheskie i informacionnie tehnologii v sisteme obrazovaniya, Ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov i sistemi povish. kvalif. ped. kadrov / E. S. Polat, M. Yu. Buharkina, M. V. Moiseeva, A. E. Petrov; pod red. E. S. Polat. M. 2002. 272 p.
2. Dyui Dj. Psihologiya i pedagogika mishleniya / Per. s angl. N. M. Nikolskoi. M.: Sovershenstvo, 1997. 208 p.
3. Ushinskii K. D. Sobranie sochinenii. M., 1950. T. 10. P. 511.
4. Zaicev V. S. Metod proektov kak sovremennaya tehnologiya obucheniya istoriko-pedagogicheskii analiz // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. No. 6. P. 52–62.
5. Kilpatrik U. H. Metod proektov. Primenenie celevoi ustanovki v pedagogicheskom processe, L., 1925. 164 p.
6. Kollings E. Opyt raboti amerikanskoi shkoli po metodu proektov / E. Kollings. M. Novaya Moskva 1926. 288 p.
7. Kapterev P. F. Istoriya russkoi pedagogii. Izd. 2-e, peresmotr. i dop. Pg. Zemlya, 1915. XXII. 746 p.
8. Blonskii P. P. Izbrannie pedagogicheskie i psihologicheskie sochineniya, V 2 t. / [Sost. i avt. vstup. stati M. G. Danilchenko, A. A. Nikolskaya]; Pod red. A. V. Petrovskogo; APN SSSR. Moskva, Pedagogika, 1979. T. 1. 304 p.
9. Shackii S. T. Nashe pedagogicheskoe techenie. Pedagogicheskie sochineniya. V 4 t. M., Prosveschenie, 1964. T. 2. P. 134–141.
10. Makarenko A. S. Pedagogicheskie sochineniya, V 8_mi tomah. T. 1. M., Pedagogika, 1983. 368 p.
11. Shulgin V. N. Ocherednie zadachi shkoli. 1925. 19 p.
12. Na putyah k metodu proektov /pod red. B. V. Ignateva i M. V. Krupeninoi. Gos. Izd-vo, 1930. 224 p.
13. Matyash N. V. Psihologiya proektnoj deyatel'nosti shkol'nikov v usloviyah tekhnologicheskogo obrazovaniya; pod red. V. V. Rubcova. Mozyr': RIF "Belyj veter", 2000. 286 p.
14. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 9 dekabrya 2016 g No. 1568 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta po special'nosti 23.03.07 Tekhnicheskoe obsluzhivanie i remont dvigatelej, sistem i agregatov avtomobilej".
15. Fedotov A. I., Zarshchikov A. M. Konstrukciya i raschet potrebitel'skih svojstv avtomobilej: Uchebnoe posobie / Irkutsk, 2007. 334 p.
16. Romanchenko M. K., Filippov B. V. Integraciya federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov srednego

professional'nogo obrazovaniya i professional'nogo standarta pri podgotovke specialistov / Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom No. 4(28). 2017. P. 6–14.
17. GOST 12.0.003-74 SSBT. Opasnye i vrednye proizvodstvennye faktory. Klassifikaciya (s izmeneniem No. 1).
18. Goc A. N. Kinematika i dinamika krivoshipno-shatunnogo mekhanizma porshnevyh dvigatelej: ucheb. posobie. VlGU, 2005. 124 p.
19. Upravlenie avtoservisom, Uchebnoe posobie dlya vuzov, pod red. prof. L. B. Mirotina. M., izd. EKZAMEN. 2004. 320 p.
20. Chmil' V. P., Chmil' YU. P. Avtotransportnye sredstva: uchebnoe posobie. SPb, Izdatel'stvo Lan', 2011. 336 p.
21. Najnish L. A., Losev V. N. Inzhenernaya pedagogika / Nauchno-uchebnoe posobie, Moskva, INFA-M, 2021. 88 p.

УДК/UDC 378.14
EDN HJLIPA

Антонова Надежда Анатольевна
преподаватель кафедры физики и методики обучения физике, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск

Antonova Nadezhda A.
Lecturer, the Department of Physics and Methods of Teaching Physics, South-Ural State Humanities Pedagogical University, Chelyabinsk

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОПАРКА[1]

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS BY MEANS OF THE TECHNOPARK

Аннотация. В статье обоснована актуальность выбранной темы, подтвержденная созданием на базе педагогических вузов технопарков универсальных педагогических компетенций. Определены знания и умения, которыми должны владеть учителя физики при работе в условиях технопарка. Описана организация профессиональной подготовки средствами технопарка универсальных педагогических компетенций на примере дисциплин «Электрорадиотехника», «Школьный физический кабинет» и охарактеризованы затруднения, которые испытывают будущие учителя физики по проектированию и организации учебных занятий в условиях технопарка по работе с современным оборудованием.

Ключевые слова: технопарк универсальных педагогических компетенций, педагогический вуз, подготовка учителей физики, проектирование и организация учебных занятий.

Abstract. The article substantiates the relevance of the chosen topic, confirmed by the creation of technoparks of universal pedagogical competencies on the basis of pedagogical universities. The knowledge and skills that physics teachers should possess when working in a technopark are determined. The organization of professional training by means of a technopark of universal pedagogical competencies is described on the example of the disciplines "Electrical and Radio Engineering", "School Physics Room". The difficulties experienced by future physics teachers in designing and organizing the training sessions in a technopark for working with the modern equipment are characterized.

Keywords: technopark of universal pedagogical competencies, pedagogical university, physics teachers training, planning and organization of training.

Введение

В условиях цифровизации требуется пересмотр подходов к организации обучения в школе, а, следовательно, и при подготовке будущего учителя для его дальнейшей профессиональной деятельности. Учитель должен уметь пользоваться современным

[1] Работа выполнена при поддержке ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» по договору на выполнение научно-исследовательских работ от 14.06.2023 г. № 16-441 по теме «Адаптивная направленность методики обучения дисциплине «Элементарная физика» студентов педагогического вуза» / № ШК-04-2023/1 от 20.04.2023 г.

оборудованием и быть готовым внедрять его в учебный процесс.

На базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета г. Челябинска (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ») создан технопарк универсальных педагогических компетенций, в котором имеются следующие лаборатории: «Аналитическая химия», «Робототехнические системы и виртуальная реальность», «Генетика. Оптика. Физиология», «Фундаментальная физика», «Рентгенография», «Альтернативная энергетика». Организационно-методические материалы, которые сопровождают оборудование технопарка и размещены на сайте производителя [12], требуют особенных навыков — знания иностранного языка и, следовательно, доработки.

Обзор опыта и перспективы развития технопарков — о подготовке будущих учителей в условиях технопарка, об особенностях детских технопарков в обучении школьников и примеры практических работ в условиях цифровизации приведены во многих работах исследователей [1–11].

Методология

Анализ профессионального стандарта педагога, требований ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование», фундаментального ядра образования, ФГОС СОО, а также публикаций по работе в технопарке и способности будущих учителей физики к осуществлению своей профессиональной деятельности при организации учебного процесса в условиях технопарка показал, какими знаниями и умениями они должны владеть. К ним отнесены:

— Знать особенности работы технопарка при обучении физике (специфика, цели, требования к содержанию образования, методические приемы).

— Осуществлять отбор учебного материала для достижения метапредметных результатов в условиях технопарка.

— Описывать экспериментальную установку, уметь настраивать ее.

— Готовить методическое обеспечение по работе с современным оборудованием технопарка.

— Подбирать и конструировать задачи разного типа, учитывая специфику оборудования технопарка.

— Формировать у обучающихся умение извлекать информацию из текста, умение применять новую информацию из текста для объяснения процессов и решения учебно-практических задач, формулировать выводы на основе данных из текста, устанавливать причинно-следственные связи, преобразовывать информацию из текста в график или схему и обратно.

Очевидно, необходимо также знать особенности, которые обусловлены системообразующей функцией и выделением новых операций в структуре деятельности в условиях работы технопарка. Это требует, прежде всего, умения применять современные технические средства и использовать информационно-коммуникационные технологии в процессе обучения, адаптированные к условиям технопарка. Необходимыми являются также знания об особенностях методики формирования экспериментальных умений в условиях технопарка. Формирование навыков самостоятельной работы всегда является важным этапом процесса обучения. В условиях технопарка этот процесс дополняется необходимостью формировать у обучающихся структуру деятельности по работе с цифровой лабораторией на практических занятиях, учить студентов готовить описание лабораторных работ, при оценке которых учитываются их индивидуальные особенности.

В рамках нашего исследования проводимое на базе «ЮУрГГПУ» среди будущих учителей (студенты бакалавриата) по направлению подготовки «Педагогическое образование» профиль «Физика. Математика» и «Технология. Дополнительное образование» мы организовывали профессиональную подготовку средствами технопарка универсальных педагогических компетенций.

Ниже приведен пример реализации рабочей программы в условиях технопарка по дисциплине ***«Электрорадиотехника»*** (лаборатория «Физика»). Проведение работ проводилось по алгоритму, включающему:

I. Знакомство с установкой и ее описание по предложенному плану: назначение прибора; принцип действия прибора (какое явление или закон положен в основу работы прибора); схема устройства прибора (его основные части, их назначение); правила пользования прибором, область применения прибора.

II. Практическая работа

III. Собственное предложение обучающихся по практической работе и задание к данной установке для школьников.

На рис. 1, рис. 2 и рис. 3 приведен ряд примеров по проведению работ «Диэлектрическая постоянная различных материалов», «Элементарный заряд и опыт Милликена», «Удельный заряд электрона».

Для полной картины описания считаем целесообразным привести конкретный фрагмент заданий для школьников, разработанных студентами — будущими учителями технологии.

1. Вопросы:

— Фамилией какого ученого названа сила, с которой электромагнитное поле действует на точечную заряженную частицу? *(Лоренц)*

Рис. 1. Практическая работа «Диэлектрическая постоянная различных материалов»

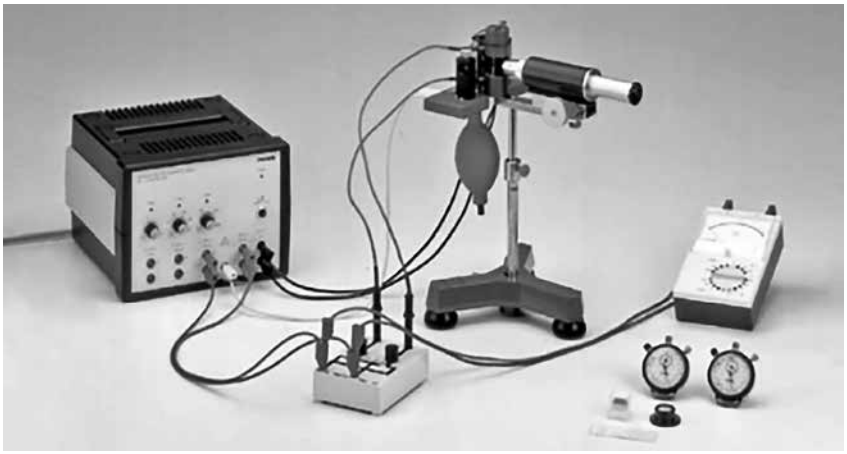

Рис. 2. Практическая работа «Элементарный заряд и опыт Милликена»

Рис. 3. Практическая работа «Удельный заряд электрона — e/m»

— Как называется аналитический метод, который точно измеряет массу различных молекул в образце? *(Масс-спектрометрия)*

— Какая величина является силовой характеристикой магнитного поля? *(Магнитная индукция)*

— Что в ходе эксперимента остается неизменным? *(Напряжение)*

— По какой траектории двигались заряженные частицы? *(По окружности)*

— С помощью какого прибора меняется сила тока в ходе эксперимента? *(Мультиметр)*

2. Задание по описанию установки:

— Из каких элементов состоит данная установка? *(дается рисунок технической установки).*

Студенты знакомились и описывали установки, проводили эксперимент, разрабатывали задания для школьников по данным установкам, конечным продуктом является презентация о проделанной работе, что

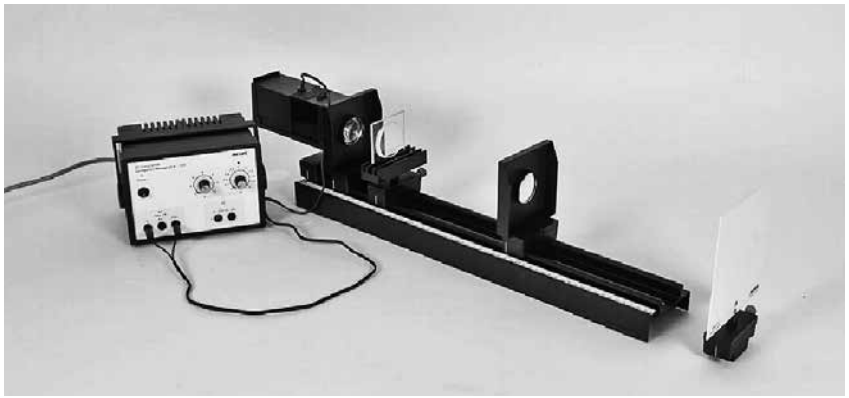

Рис. 4. Практическая работа «Кольца Ньютона»

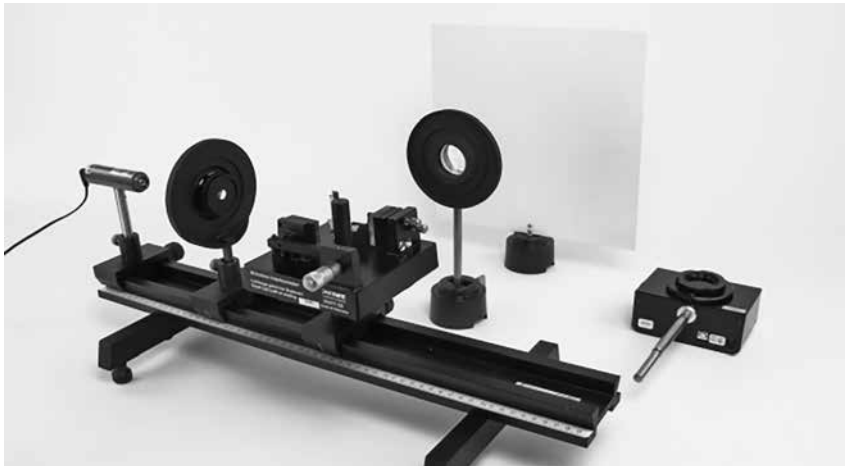

Рис. 5. Практическая работа «Интерферометр Майкельсона»

в дальнейшем пригодится в профессиональной деятельности при работе со школьниками.

Педагогическая практика работы в технопарке показала эффективность актуализации рабочей программы ***«Школьный физический кабинет».*** Дисциплина рассчитана на 4-й курс будущих учителей физики, где они не только знакомятся с оборудованием и выполняют практические работы, но и работают методически, готовя описание лабораторных работ и рекомендации по их использованию.

Опишем пример реализации этой программы.

Задание 1 по работе с установками Технопарка:

Провести практические работы «Кольца Ньютона» (рис. 4), «Интерферометр Майкельсона» (рис. 5).

План работы с обучающимися согласно рабочей программе:

I. Теоретическая часть: изучение установки, описание ее по предложенному алгоритму.

II. Практическая часть: описание эксперимента, обобщение результатов, формулировка выводов.

III. Составление вариантов заданий для школьников (решения, ответы, критерии оценивания).

IV. Выявление трудностей в процессе работы в технопарке. Предложения по их решению и рекомендации для учителя физики.

Приведем фрагмент работы и результата ее выполнения студентами — будущими учителями физики:

Пример 1. «Интерферометр Майкельсона».

Выполнение эксперимента. Определение длины волны света лазера по периодическому изменению интенсивности света в центре интерференционной картины при смещении зеркала M_1.

После получения на экране четкой интерференционной картины в виде темных и светлых концентрических колец, в центре картины светлое или темное пятно и по микрометрическому винту отметить соответствующее положение зеркала $M_1 - Z_1$. Далее, медленно вращая микрометрический винт, смещать зеркало M_1, считая количество изменений цвета центрального пятна. Смена цвета с темного на светлое будет соответствовать смещению зеркала M_1 на $\lambda/4$. Тогда одному периоду будет соответствовать смещение на $\lambda/2$ между зеркалами и на λ между изображениями источника.

Замечание: одно деление регулировочного винта соответствует смещению зеркала М1 на 1 мм, одно деление дополнительного барабана регулировочного винта соответствует смещению зеркала на 0,1 мм.

Смещать зеркало так, чтобы в центре картины на экране сменилось последовательно 200 светлых или темных пятен, после чего отметить конечное положение микрометрического винта – Z_2. Вычислить длину волны лазерного источника, используя формулу (4), записать в таблицу 1.

Таблица 1

Определение длины волны света лазера

Z_1, мм	Z_2, мм	$\Delta d = \|Z_1 - Z_2\|$	Δm	λ, нм

Таблица 2

Полученные результаты

Z_1, мм	Z_2, мм	$\Delta d = \|Z_1 - Z_2\|$	Δm	λ, нм
0,647	0,710	0,063	200	630
0,5	0,552	0,052		520

Вывод: в ходе работы мы определили длину волны света лазера по периодическому изменению интенсивности света в центре интерференционной картины при смещении зеркала M_1. Наше значение 520 нм соответствует зеленому цвету спектра, что с учетом погрешности можно соотнести с истинным значение длины волны 532 нм.

Вопросы и задания:

1) Дать определение явления интерференции света.

2) Внимательно прочитайте текст и заполните пропуски.

Интерферометр Майкельсона состоит из _____ зеркала, разделяющего входящий луч на два, которые в свою очередь, отражаются зеркалом обратно. На полупрозрачном зеркале разделенные лучи вновь направляются в одну сторону, чтобы, смешавшись на экране, образовать _____ картину. Анализируя ее и изменяя _____ одного плеча на известную величину, можно по изменению вида интерференционных полос измерить _____.

3) В интерферометре Майкельсона использовалась желтая линия натрия, состоящая из двух компонентов с длинами волн λ_1 = 589,0 нм и λ_2 = 589,6 нм. При поступательном перемещении одного из зеркал интерференционная картина периодически исчезала (почему?). Найти перемещение зеркала между двумя последовательными появлениями наиболее четкой интерференционной картины.

Пример 2. «Кольца Ньютона».

В процессе выполнения лабораторной работы рассмотрели установку для демонстрации колец Ньютона. Измерили радиус первых 10 колец и рассчитали радиус кривизны сферического тела. Получили значение … м, что отличается от теоретического … м на … %. Связано это с погрешностью линейки и не идеальными условиями выполнения работы.

Вопросы и задания:

1) Внимательно прочитайте текст и заполните пропуски.

Кольца Ньютона – это кольцевые полосы _____ толщины, наблюдаемые при отражении света от поверхностей зазора между стеклянной пластинкой и соприкасающейся с ней _____ линзой. Они наблюдаются при отражении света от соприкасающихся друг с другом плоскопараллельный толстой стеклянной пластинки и плоско-выпуклой линзы с _____ радиусом кривизны.

2) Какой ученый открыл явление интерференции света?

А) Френель

Б) Ньютон

В) Юнг

3) Какое название получила интерференционная картина, имеющая вид концентрических колец?

А) кольца Юнга

Б) кольца Ньютона

В) кольца Гюйгенса

4) Нарисуйте картину, которую наблюдали; отметьте на ней радиусы, которые измеряли.

Одним из важных этапов работы в условиях технопарка мы выделяем *планирование универсальных педагогических компетенций.* Нами разработан следующий ряд рабочих вопросов этого этапа реализации программы:

1. Представьте перечень нормативно-правовых документов, регламентирующих технопарк универсальных педагогических компетенций.

2. Составьте глоссарии следующих определений (со ссылками на источник информации):

– технопарк;

– универсальные педагогические компетенции;

– педагогический технопарк;

– кванториум.

3. Подготовьте обзор основных публикаций по теме: «Технопарк универсальных педагогических компетенций», представленных в системе eLIBRARY.RU.

4. Составьте подборку вебинаров по теме «Технопарк универсальных педагогических компетенций».

5. Выделите рекомендации для учителя физики в условиях технопарка.

Результаты

В результате работы в условиях технопарка студенты отметили главное: большой интерес к новым технологиям, желание самостоятельно добиваться результата.

Но были названы и некоторые недочеты в организации занятий, связанные, в основном, с техническими аспектами. В частности, речь идет о недостаточном затемнении кабинета. Необходимо учитывать, что некоторые установки требуют проведения их в темном помещении. Это можно решить путем установки черных экранов на окна, что не было возможным: в технопарке установлены широкие вертикальные жалюзи белого цвета, которые пропускают много света, что негативно сказывается на измерениях.

К недостаткам мы отнесли не всегда точное сопровождающее производителем описание оборудования к лабораторным работам, что требует определенной доработки. Пример: описание производителя установки для изучения колец Ньютона дает некорректные данные теоретического радиуса кривизны сферического тела. Это, безусловно, сказывается на получении конечного результата лабораторной работы и на методической организации проводимого занятия.

Важной рекомендацией при работе в технопарке считаем учет необходимого пространства для обеспечения эффективного учебного процесса. Как правило, в технопарке большинство рабочих столов выстраивается по периметру кабинета, что делает их расположение слишком близким, а это в свою очередь делает затруднительным одновременную работу обучающихся на соседних установках. Это важно и для настройки оборудования, и корректировки снятия показаний эксперимента.

Будущие учителя физики выделили рекомендации для работы в технопарке:

– Обсуждать все возникшие ситуации и вопросы с лаборантом или преподавателем.

– Анализировать свою работу, выделяя плюсы и минусы работы в технопарке и особенности выполнения конкретных лабораторных работ. Это важно при защите, обсуждении и выполнения работы.

– Учитывать, что на выполнение некоторых работ необходимо больше времени, чем один академический час.

– Обязательно соблюдать технику безопасности, так как многие работы имеют свои особенности (работа со стеклянными колбами, с нагревающимися элементами, работа с электричеством, а также работа с ртутью).

– Корректировать описания лабораторных работ с подробным объяснением о настройки экспериментальных установок и пошаговой инструкцией работы с ними. Помощью может быть в этой работе сайт производителя с описанием на иностранном языке, что является также мотивацией изучать профессионально направленный иностранный язык.

Заключение

В процессе практико-ориентированной подготовки будущих учителей в условиях технопарка у учителей формируются необходимые компетенции, позволяющие в дальнейшем достигнуть успеха в профессиональной деятельности. Разработанная совокупность дидактических материалов, представленная методика проектирования и организации учебных занятий, ее применение в профессиональной подготовке учителей физики способствуют, как показала практика, формированию необходимых компетенций и готовности будущих учителей физики к работе.

Литература

1. Антонова Н. А. Практические работы по физике в условиях цифровизации // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 1 (45). С. 34–40.
2. Божко Н. Н., Шубина А. С. Опыт включения преподавателей педагогического университета в реализацию сетевых научно-образовательных проектов с использованием ресурсов технопарка // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 10(173). С. 56–64.
3. Булгакова Е. А., Петрова Л. В., Шульгинова О. А. Технопарк в учебно-образовательных объектах // Проект Байкал. 2021. Т. 18, № 69. С. 146–149.
4. Злобина С. П. Учебные занятия в технопарке Шадринского государственного педагогического университета // Перспективы науки. 2022. № 6(153). С. 97–99.
5. Кондаурова Т. И., Фетисова Н. Е. Особенности подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в условиях технопарка университета // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2022. № 4 (37). С. 196–199.
6. Крехалев В. В. Проблемы организации деятельности детских технопарков в условиях цифровой образовательной среды: на примере технопарка «Северный Кванториум» // Наукосфера. 2022. № 2-2. С. 85–88.
7. Новикова Н. Н., Кузнецова Т. А., Конов А. Б. Технопарк «Кванториум» как площадка для развития регулятивных и коммуникативных учебных действий учащихся // Школа и производство. 2020. № 4. С. 3–12.
8. Оборин М. С. Опыт и перспективы развития технопарков в регионах России // Вестник Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 28, № 2. С. 92–100.
9. Сорокина Е. Н., Просвирнин А. В. Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в детских технопарках // Научный вестник Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт». 2019. № 1. С. 23–28.

10. Фоминых С. О. Особенности организации проектной деятельности будущих учителей физики в условиях Технопарка // Казанский педагогический журнал. 2023. № 1. С. 76–82.
11. Якунчев М. А., Семенова Н. Г., Кемешева А. А., Шорина К. О. Возможности детского технопарка «Кванториум» для практико-ориентированного обучения школьников // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 11. С. 233–238.
12. PHYWE excellence in science URL: https://www.phywe.com/ru/eksperimenty-i-nabory/universitet_9228_10159/ (дата обращения: 24.03.2023 г.).

References

1. Antonova N. A. Practical work on physics in the conditions of digitalization / N. A. Antonova // Professional education in Russia and abroad. 2022. No. 1 (45). P. 34–40.
2. Bozhko N. N. The experience of including teachers of the pedagogical University in the implementation of network scientific and educational projects using technopark resources / N. N. Bozhko, A. S. Shubina // Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. 2022. No. 10(173). P. 56–64.
3. Bulgakova E. A. Technopark in educational facilities / E. A. Bulgakova, L. V. Petrova, O. A. Shulginova // Project Baikal. 2021. Vol. 18. No. 69. P. 146–149.
4. Zlobina S. P. Training sessions in the technopark of Shadrinsky State Pedagogical University / S. P. Zlobina // Prospects of science. 2022. No. 6(153). P. 97–99.
5. Kondaurova T. I. Features of preparing future teachers for professional activity in the conditions of the University technopark / T. I. Kondaurova, N. E. Fetisova // Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian studies. 2022. No. 4 (37). P. 196–199.
6. Krekhalev V. V. Problems of organizing the activities of children's technoparks in a digital educational environment: on the example of the technopark "Northern Quantorium" / V. V. Krekhalev // Naukosphere. 2022. No. 2-2. P. 85–88.
7. Novikova N. N. Technopark "Quantorium" as a platform for the development of regulatory and communicative educational actions of students / N. N. Novikova, T. A. Kuznetsova, A. B. Konov // School and production. 2020. No. 4. P. 3–12.
8. Oborin M. S. Experience and prospects for the development of technoparks in the regions of Russia / M. S. Oborin // Bulletin of the Trans-Baikal State University. 2022. Vol. 28. No. 2. P. 92–100.
9. Sorokina E. N. Support of professional self-determination of students in children's technoparks / E. N. Sorokina, A. V. Prosvirnin // Scientific Bulletin of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute". 2019. No. 1. P. 23–28.
10. Fominykh S. O. Features of the organization of project activities of future physics teachers in a Technopark / S. O. Fominykh // Kazan Pedagogical Journal. 2023. No. 1. P. 76–82.
11. Yakunchev M. A. The possibilities of the children's technopark "Quantorium" for practice-oriented teaching of schoolchildren / M. A. Yakunchev, N. G. Semenova, A. A. Kemesheva, K. O. Shorina // Modern high-tech technologies. 2022. No. 11. P. 233–238. DOI 10.17513/snt.39427.
12. PHYWE excellence in science. URL: https://www.phywe.com/ru/eksperimenty-i-nabory/universitet_9228_10159 / (accessed: 03/24/2023).

УДК/UDC 378.1
EDN NUEVGT

Мищенко Ольга Владимировна
кандидат технических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Ульяновский институт гражданской авиации имени главного маршала авиации Б. П. Бугаева,
г. Ульяновск

Mishchenko Olga V.
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Ulyanovsk Institute of Civil Aviation named after Chief Marshal of Aviation B. P. Bugaev, Ulyanovsk

ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СФЕРЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

LABORATORY WORKSHOP AS A WAY OF FORMING STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE FIELD OF ENVIRONMENTAL SAFETY

Аннотация. В данной статье анализируется возможность повышения качества образовательного процесса при обучении будущих экологов путем расширения рабочих программ экологических дисциплин конкретными профессионально направленными дополнениями. Основным инструментом для достижения постав-

ленных целей был выбрано обучение мониторингу состояния почвы в промышленных зонах. По результатам анализа методических материалов образовательных программ данного направления подготовки специалистов в вузах г. Ульяновска автором разработан и предложен практикум по изучению состояния почв. Практикум, прошедший экспериментальную проверку на лабораторных занятиях по дисциплине «Экология» вузов г. Ульяновска, включает полевое и лабораторное исследования. Опрос студентов и оценка преподавателей подтвердили результативность предложенного методического материала в формировании профессиональных компетенций обучающихся, рост интереса участников образовательного процесса к вопросам экологической безопасности.

Ключевые слова: формирование профессиональных компетенций, качество обучения будущих специалистов, учебный процесс, лабораторный практикум по экологии.

Abstract. This article analyzes the possibility of improving the quality of the educational process in the training of future ecologists by expanding the programs of environmental disciplines with specific professionally directed additions. The main tool for achieving the set goals was chosen training in monitoring the state of the soil in industrial zones. Based on the results of the analysis of methodological materials of educational programs of this training direction in the universities of Ulyanovsk, the author has developed and proposed a workshop on the study of soil conditions. The workshop, which was experimentally tested in laboratory classes on the discipline "Ecology" of Ulyanovsk universities, includes field and laboratory studies. The survey of students and the assessment of teachers confirmed the effectiveness of the proposed methodological material in the formation of professional competencies of students, the growth of interest of participants in the educational process to environmental safety issues.

Keywords: formation of professional competencies, quality of future specialists' training, educational process, laboratory workshop on ecology.

Введение

Экологическая безопасность функционирования производственных процессов является столь же значимой, как, собственно, и выбор путей достижения экономической эффективности в той или иной области производства. Предполагается, что в дальнейшем, экологические требования, регламентирующие деятельность предприятий, будут только ужесточаться [1]. Для преподавателей вузов это значит, что подготовка специалистов, особенно технических, должна учитывать эти процессы, разрабатывая соответствующие методические материалы для накопления теоретических знаний и практических навыков, которые по итогам обучения определяют уровень сформированности профессиональных компетенций будущего специалиста.

Нет необходимости доказывать, что современная экология представляет собой сложную систему взаимосвязанных областей. Знания в этой дисциплине охватывают вопросы от детальной проработки влияния конкретных антропогенных факторов на окружающую среду до философских мировоззрений, раскрывающих закономерности развития общества в тех или иных природных условиях [2].

Мы определи для нашего исследования наиболее важную, на наш взгляд, тему: *«Загрязнение почвы в районе промышленного предприятия».* С одной стороны, она достаточно объемна, поскольку охватывает сразу несколько проблем практики природопользования [3], с другой — достаточно универсальна для внедрения в учебный процесс, в частности, по таким направлениям подготовки, как машиностроительные, приборостроительные и авиастроительные специальности.

Выбор почвы в качестве объекта исследований не случаен, поскольку почва — это классический стабильный индикатор степени техногенного загрязнения природы. Загрязняющие вещества легко мигрируют в воде или воздухе, почва же накапливает их в себе, давая достаточно точную информацию как о времени, так об интенсивности их проникновения на различных участках территории [4]. Промышленные объекты формируют широкие токсичные зоны. Становясь техногенными очагами, они создают существенную угрозу для живых организмов, растительности, животных и, в итоге, состояния здоровья человека. Таким образом, непрерывный мониторинг концентрации уровня токсикантов в почве промышленных зон, а также тенденций изменения их состава, является актуальной проблемой. В дальнейшем, под термином «мониторинг состояния почвы» будет рассматриваться система мер, направленных на наблюдение за состоянием обширного земельного фонда, а также своевременного обнаружения изменений в нем, оценки данных изменения, прогнозирования, предупреждения и быстрого устранения, вызванных изменениями, негативных последствий (рис. 1) [5].

Методология

Целью данной работы являлось обучение основам экологической безопасности, разработка спосо-

Рис. 1. Схема проведения мониторинга состояния почвы

бов приобретения знаний об экологической безопасности в деятельности промышленных предприятий, рассматриваемых нами как один из факторов повышения уровня сформированности профессиональных компетенций будущих специалистов.

В ходе исследования нами использовались *различные методы* [6–8]: системно-структурный метод, позволивший нам корректно и системно сформулировать задачи, выработать наиболее эффективную стратегию их решения; сравнительный метод, или описательный, который мы применяли для сравнения результатов различных процессов и явлений, поскольку эти процессы изучались на различных территориях и в различное время. Таким образом, устанавливаются пространственные и временные различия. Примененный статистический метод представляет собой комплекс приемов по получению, анализу и интерпретированию количественных данных, характеризующих те или иные явления (природные, социально-экономические и т. д.). В качестве основного инструмента достижения поставленных целей был выбран мониторинг состояния почвы в промышленных зонах. Для его реализации использовался ряд анализов [9]:

Механический анализ (другое название гранулометрический), который заключается в подсчете, в процессе исследования, гранул (механических частиц) в полученных пробах почвы, а также распределении их на фракции по размеру и весу. Такой анализ позволяет определить вид почвы, выявить количество глины, песка и других, присутствующих в ней, компонентов.

Химический анализ представляет собой сочетание ряда методик по определению содержания различных химических элементов в почве. Данный тип анализа позволяет показать степень насыщения питательными веществами, присутствие тяжелых металлов, потребность в удобрениях.

В соответствии с поставленной целью частично были использованы различные технологии и методы — фотометрический метод, хроматографический и другие. Для оценки состояния почвы использовался замер водородного показателя pH.

Водородный показатель pH — это универсальный критерий, применяемый в большинстве методов экологического анализа (как прямых, так и косвенных). Например, замер данного показателя позволяет установить кислотность среды и, в зависимости от результатов, предпринять действия для изменения состояния исследуемой системы.

Произведение концентрации водородных ионов на концентрацию гидроксильных — это постоянная величина (в химически чистой воде). Данная константа равна 10^{-14} при 25 °C. Она также остается неизменной в присутствии сложных веществ, диссоциирующих с выделением водородных и (или) гидроксильных ионов. В чистой воде концентрации таких ионов составляют 10^{-7} моль/дм^3, что принимают за нейтральное состояние раствора. В кислых растворах концентрация $[H^+]$ больше 10^{-7} моль/дм^3, а в щелочных — меньше [10].

Для удобства работы с концентрациями водородных ионов в воде используют параметр, представляющий собой десятичный логарифм таких концентраций, взятый с обратным знаком. Эту величину обозначают pH ($pH = -lg[H^+]$) и называют водородным показателем.

Помимо мониторинга состояния почвы, величина pH используется во многих сферах. Например, для характеристики качества воды, оценки состояние ее кислотно-основного равновесия. Развитие водной биоты, агрессивное воздействие воды на металлы и бетон зависит от величины pH. В целом, значения водородного показателя, меняясь в широком диапазоне, позволяют судить о наличии и концентрации в составе анализируемой системы кислот или оснований.

Результаты

После формулировки целей работы и выбора совокупности инструментов для их достижения, автором

был проведен подробный анализ учебного процесса и методического обеспечения образовательных программ высших учебных заведений города Ульяновска. Основное внимание было сосредоточено на вузах, осуществляющих подготовку инженеров: ФГБОУ ВО «Ульяновский институт гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б. П. Бугаева» (УИГА) и ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный технический университет» (УлГТУ).

Итогом анализа стала разработка практикума по изучению загрязненности почв, включающего полевое и лабораторное исследование.

План проведения полевого практикума:

1. Группа студентов делится на подгруппы по 3–4 человека.

2. Для каждой подгруппы формулируются задачи и цели исследования.

Грамотное определение задач, объема выполняемых работ, границ исследуемой территории и ожидаемых результатов гарантирует быстрое, безопасное проведение полевых работ, позволяет правильно реализовать химико-аналитическую программу лабораторных исследований, влияет на точность обработки полученных материалов и составление отчета.

3. Проводится процедура подготовки к полевому исследованию.

Как правило, подготовка включает в себя сбор сведений о территории исследования и об источниках загрязнения (расположение, объем и тип производства, образующиеся отходы). Разрабатывается классификация почв, проводится предварительное разбиение территории на участки по природным условиям.

В целом требуется как можно более полный анализ опубликованных и фондовых материалов о зоне проводимых работ (геология, климат, растительность, тип почвы, гидрология, назначение территории).

На картах выбирают расположение площадок для забора точечных проб.

4. Группа выезжает на место и проводит исследования согласно поставленным задачам.

Отбор точечных проб осуществляют по схеме [11]:

— Каждая проба должна включать в себя часть почвенного покрова, характерную для генетических горизонтов данного вида почвы.

— При проведении сравнительных исследований условия отбора проб незагрязненной и загрязненной почвы должны быть идентичны.

— При обширном загрязнении почвы исследуемые зоны размечают по координатной сетке, точно указывая их координаты и нумерацию.

— Пробы берутся на площадках, выбранных так, чтобы избежать влияния окружающей среды на результаты анализов.

— Сетка контрольных участков должна периодически пересматриваться, динамично меняться в зависимости от результатов исследований, проведенных ранее, или других сведений.

— Полученные пробы перед обработкой следует детально описать, снабдить этикеткой.

— Все манипуляции с пробами (упаковка, транспортировка, хранение и т. д.) должны осуществляться с использованием стандартизированных инструментов, аппаратуры, материалов и реактивов.

5. По результатам выезда оформляется паспорт исследуемого участка и журнал почвенных исследований.

План проведения лабораторного практикума:

1. В лаборатории пробы почв рассыпают на бумаге, пергаменте или кальке, разбивают крупные комья, выбирают неоднородные включения (корешки, камни, насекомых, кости животных и др.). Отобранные образования анализируют отдельно.

2. Образцы почвы высушивают на воздухе, перетирают в ступке пестиком и просеивают через сито с размером отверстий не более 2 мм.

3. Выбирается метод дальнейшего исследования.

Наиболее простым и наглядным способом экспресс-анализа почв является определение pH в суспензии. При выборе данной методики в 5 мл подготовленной почвы добавляют 20–25 мл воды или раствора соли, после чего встряхивают закрытый сосуд до образования однородного раствора и выдерживают для установления равновесия (порядка 2 часов).

Для замера водородного показателя pH используют специальные приборы — pH-метры (иономеры). Существует несколько разновидностей таких инструментов: самый простой и доступный — индикаторная (лакмусовая) бумага, но есть и более сложные. Например, для точного определения значений pH водных вытяжек используют стеклянные электроды (рабочие электроды — при измерении pH менее 10, при больших значениях pH — специальные). Суть методики состоит в следующем: в суспензию, полученную по схеме, описанной выше, опускают рабочий электрод и электрод сравнения (в подобных гальванических элементах, как правило, используют каломельный электрод — $Pt|Hg|Hg_2Cl_2|Cl–$, или хлорид серебряный — Ag(тв.), AgCl(тв.) |KCl (водн.)). После чего измеряют электродвижущую силу. Методика требует построения проверочного графика для стандартного буферного растворов. Имеющаяся на pH-метрах

шкала также настраивается по стандартным растворам [12].

При определении величины pH необходимо учитывать ряд особенностей. Например, органический материал, содержащийся в пробе (торфяная почва), может снижать скорость оседания суспензии. Суспензия известковой почвы обладает существенным газопоглощением и может буквально впитывать CO_2 из окружающей среды. Во всех этих случаях наблюдается нестабильность или смещение показаний pH.

Следует отметить, что в зависимости от возможностей учебного заведения перечень используемых методов можно расширить. При исследовании почв также применяются [13]:

Минералогический анализ. Позволяет получить сведения о наличии в почве минералов (как первичных, так и вторичных), составляющих более 90 % от массы земли. В составе грунта можно выделить следующие составляющие: илистая, коллоидная, глинистая. Для каждой из них разработан специальный метод анализа, позволяющий получить сведения о происхождении грунта, а также особенностях его выветривания.

Радиологический анализ. Позволяет получить сведения о наличии и уровне радиационного загрязнения почвы. Он актуален, если вблизи участка находится или может находиться источник радиации (АЭС, захоронение радиоактивных отходов). В процессе исследований используют специальный прибор — спектрометр, результаты обрабатывают с учетом «Норм радиационной безопасности».

Токсикологический анализ. Позволяет установить наличие в почве токсинов (нефтепродукты, свинец, ртуть и другие). В большинстве случаев анализ проводится по схеме: рачков дафния и (или) водоросли хлорелла подселяют в водный раствор исследуемой земли, по их смертности устанавливают степень токсической опасности.

Микробиологические исследования. Данный тип анализа позволяет установить количество населяющих почву микроорганизмов (бактерий, водорослей и т. д.). После определения их концентрации в 1 грамме сухой земли, можно сделать ряд выводов, например, о биологической активности почвы или присутствии патогенных микроорганизмов.

Заключение

Разработанная методика была успешно использована на лабораторных занятиях по дисциплине «Экология». В качестве объектов исследования были выбраны зоны аэродромов, эксплуатируемых УИГА [14] и промышленные предприятия, являющиеся базами практик УлГТУ.

Уже на этапе полевого исследования студенты смогли получить предварительные результаты. Например, обнаружение таких растений, как лабазник вязолистный и бальзамин, позволило сделать вывод о возможном залегании грунтовых вод вблизи объекта [15]; цвет почвы дал представление о наличии в ней глины, песка и ряда других компонентов.

Механический анализ в условиях лаборатории вуза позволил определить точно, сколько глины и песка содержал грунт, а также по ряду косвенных характеристик предварительно установить тип почвы. Например, по низкой скорости прогрева, плохой воздухопроницаемости и хорошей пластичности при увлажнении почва, исследованная студентами УлГТУ, была классифицирована как суглинистая.

Химический анализ был реализован по схеме:

1) в мерном сосуде 4–5 г почвы заливали 5 мл раствора хлористого калия, после чего смесь взбалтывали в течение 3–4 мин и отстаивали в течение 2 часов, до разделения на четко выраженные слои;

2) далее 1 мл отстоянной суспензии помещали в фарфоровое лабораторное блюдце и окунали в нее стандартную полоску индикаторной бумаги;

3) изменившую цвет полоску индикатора сопоставляли со шкалой уровня кислотности и делали выводы о состоянии почвы в отобранных образцах. Так, студентами УлГТУ было установлено, что почва на исследуемом участке имела слабокислую среду, что также соответствовало результатам механического анализа — почва суглинистая.

Эти данные явились основанием для общей оценки экологического состояния почвы и окружающей среды, представленные в соответствующей разработанным методическим материалам отчетной форме.

Итоговый опрос студентов, проведенный в конце периода обучения, показал, что полевое и лабораторное исследования способствовали более быстрому усвоению и закреплению теоретического материала по целому ряду тем экологической дисциплины. Преподаватели специальных дисциплин отметили рост интереса со стороны учащихся к вопросам экологической безопасности производства, что привело к расширению круга обсуждаемых на занятиях вопросов, а также разработке новых направлений исследований в курсовых и выпускных работах.

Таким образом, можно сделать вывод, что внедрение в рабочую программу экологических дисциплин лабораторного практикума может способствовать формированию у обучающихся профессиональных компе-

тенций и накоплению знаний об экологической безопасности в деятельности промышленных предприятий, что, безусловно, способствует повышению качества обучения будущих экологов.

Литература

1. Мищенко О. В. Анализ уровня загрязнения почв в районе аэропортов // Молодежная наука как фактор и ресурс опережающего развития: сборник статей II Международной научно-практической конференции (9 февраля 2020 г.). Петрозаводск. 2020. С. 262–265.
2. Основы экологии и эргономики в авиации / под ред. Л. Л. Хунданова и Г. П. Ступакова. М., 1997. 194 с.
3. Морозов А. И. О почве и почвоведении. М., 2007. 286 с.
4. Карпачевский Л. О. Экологическое почвоведение. М., 2005. 336 с.
5. Яновский Л. С., Харин А. А., Шевченко И. В., Дмитренко В. П. Авиационная экология. Воздействие авиационных горюче-смазочных материалов на окружающую среду. М., 2017. 180 с.
6. Колмогоров Ю. Н. Методы и средства научных исследований: учеб. пособие. Екатеринбург. 2017. 152 с.
7. Сергеев А. С. Особенности географии транспорта // Наука и образование: прошлое, настоящее и будущее. Сборник статей межвузовской международной студенческой конференции. Воронеж, 2019. С. 127–130.
8. Шорохова И. С., Кисляк Н. В., Мариев О. С. Статистические методы анализа: учеб. Пособие. Екатеринбург. 2015. 300 с.
9. Фомин Г. С., Фомин А. Г. Почва. Контроль качества и экологической безопасности по международным стандартам: Справочник. М.: Протектор, 2001. 304 с.
10. Яманчев В. А. Исследование загрязненности почвы у аэропортов с применением метода экологического мониторинга pH-метрии // Молодежный инновационный форум Приволжского федерального округа: сборник аннотаций проектов. Ульяновск. 2010. С. 347.
11. Крутов Ю. А., Крутова В. П. Процедура идентификации потенциально вредных и (или) опасных производственных факторов // Справочник специалиста по охране труда. 2014. № 11. С. 22–28.
12. Геворгян В. М., Норекян Э. Г. Анализ почвы аэродромного комплекса «Ульяновск — Центральный» на загрязнения тяжелыми металлами для обеспечения экологической безопасности // Сборник тезисов докладов участников X Всероссийского молодежного форума по проблемам культурного наследия, экологии и безопасности жизнедеятельности «ЮНЭКО — 2012». 2012. С. 384.
13. Когда необходимо сделать анализ почвы и как он проводится? URL: https://www.kp.ru/guide/analiz-pochvy.html (дата обращения 11.07.2023).
14. Оценка риска для здоровья населения от воздействия выбросов аэродрома «Ульяновск (Баратаевка)» ФГБОУ ВПО УВАУ ГА (И): отчет ФБУЗ «Центр гигиены и эпидемиологии в Республике Татарстан (Татарстан)» по договору от 13.11.2013 № 3158. Казань, 2013. С. 72–88.
15. Николайкина Н. Е., Николайкин Н. И., Матягина А. М. Промышленная экология: Инженерная защита биосферы от воздействия воздушного транспорта: учеб. пособие. М., 2006. 239 с.

References

1. Mishchenko O. V. Analysis of the level of soil pollution in the area of airports // Youth science as a factor and resource of advanced development: collection of articles of the II International Scientific and Practical Conference (February 9, 2020). Petrozavodsk, 2020. P. 262–265. [In Russian].
2. Fundamentals of ecology and ergonomics in aviation / edited by L. L. Khundanov and G. P. Stupakov. M.: VPK, 1997. 194 p. [In Russian].
3. Morozov A. I. On soil and soil science. M., GEOS, 2007. 286 p. [In Russian].
4. Karpachevsky L. O. Ecological soil science. M., GEOS, 2005. 336 p. [In Russian].
5. Aviation ecology. The impact of aviation fuels and lubricants on the environment: studies. manual / L. S. Yanovsky, A. A. Kharin, I. V. Shevchenko, V. P. Dmitrenko. M.: INFRA-M, 2017. 180 p. [In Russian].
6. Methods and means of scientific research: textbook. manual / Yu. N. Kolmogorov [et al.]. Yekaterinburg: Ural Publishing House. un ta, 2017. 152 p. [In Russian].
7. Sergeev A. S. Features of geography of transport // Science and education: past, present and future. Collection of articles of the interuniversity International Student Conference. Voronezh, 2019. P. 127–130. [In Russian].
8. Statistical methods of analysis: textbook. manual / I. S. Shorokhova, N. V. Kislyak, O. S. Mariev. Yekaterinburg: Ural Publishing House. un-ta, 2015. 300 p. [In Russian].
9. Fomin G. S., Fomin A. G. Soil. Quality control and environmental safety according to international standards: Reference book. M.: Protector, 2001. 304 p. [In Russian].
10. Yamanchev V. A. Investigation of soil contamination at airports using the method of environmental monitoring of pH-metry // Youth Innovation Forum of the Volga Federal District: collection of project annotations. Ulyanovsk: UlSTU, 2010. p. 347. [In Russian].
11. Krutov Yu.A., Krutova V. P. Procedure for identification of potentially harmful and (or) hazardous production factors // Handbook of a specialist in occupational safety, 2014. No. 11. P. 22–28. [In Russian].
12. Gevorgyan V. M., Norekyan E. G. Soil analysis of the Ulyanovsk — Tsentralny airfield complex for heavy metal pollution to ensure environmental safety // Collection of abstracts of reports of participants of the X All-Russian Youth Forum on problems of Cultural heritage, ecology and life safety «UNECO — 2012», 2012. P. 384. [In Russian].
13. When is it necessary to do a soil analysis and how is it carried out? [electronic resource]. 2017. URL: https://www.kp.ru/guide/analiz-pochvy.html (accessed 11.07.2023). [In Russian].
14. Assessment of the risk to public health from the effects of emissions from the Ulyanovsk (Baratayevka) airfield of the Federal State Budgetary Educational Institution of the UVAU GA (I): report of the Federal State Budgetary Institution «Center for Hygiene and Epidemiology in the Republic of Tatarstan (Tatarstan)» under the contract dated 13.11.2013 No. 3158 // OSGM. Kazan, 2013. P. 72–88. [In Russian].
15. Industrial ecology: Engineering protection of the biosphere from the effects of air transport: studies. manual / N. E. Nikolaikina, N. I. Nikolaikin, A. M. Matyagina. M.: ICC «Akademkniga», 2006. 239 p. [In Russian].

УДК/UDC 378.9
EDN IIYTJX

Быстрай Елена Борисовна
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой немецкого языка и методики обучения немецкому языку, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск

Белова Лариса Александровна
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск

Зникина Людмила Степановна
доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков, Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева, г. Кемерово

Bystray Elena B.
Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of German Language and Methods of Teaching the German Language, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk

Belova Larisa A.
PhD in Philology, Associate Professor, Docent of the Department of German Language and Methods of Teaching the German Language, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk

Znikina Lyudmila S.
Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Philological Sciences, Professor, Professor of Foreign Languages Department, T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОЛЛАБОРАЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ С ВКЛЮЧЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ «ДРАМАТИЗАЦИИ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

USING COLLABORATION PROJECTS INCLUDING THE DRAMATIZATION METHOD IN TEACHING THE FOREIGN LANGUAGE

Аннотация. Авторами представлены результаты эксперимента, которые показывают целесообразность разработки и использования в учебном процессе коллаборационных проектов с включением элементов технологии «драматизации». Обосновано, что разработанные и внедренные в образовательную практику проекты способствовали повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка. Эксперимент проводился в группах студентов, изучающих немецкий язык как второй иностранный.

Ключевые слова: коллаборация, коллаборационный проект, включение технологии «драматизации», обучение иностранному языку.

Abstract. The authors present the results of the experiment, which show the feasibility of developing and using collaborative projects in the educational process with the inclusion of elements of the "dramatization" method. The projects developed and implemented in educational practice helped to increase the motivation of students to learn a foreign language. The experiment was conducted in groups of students studying German as a second foreign language.

Keywords: collaboration, collaboration project, the "dramatization" method usage, foreign language training.

Введение

Значимые для современного общества изменения в социальной, экономической, культурной и политической сферах определили новые подходы и требования к подготовке педагогических кадров. Особо важным является не только высокий профессионализм и специальные умения педагога, но и такие непрофессиональные качества, как творчество, толерантность, ассертивность, навыки эффективного межкультурного взаимодействия, сформированная мотивация к дальнейшему обучению и совершенствованию.

На фоне изменения в сферах экономики, образования и культуры России необходимо еще раз подчер-

кнуть важность знания иностранного языка как инструмента межкультурного общения и самореализации личности [3, с. 231; 4; 5; 15, с. 2].

Современное состояние высшего образования будущих учителей характеризуется пересмотром и внедрением новых стандартов. Согласно новым требованиям приоритетной задачей образования является формирование общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций, необходимых для подготовки выпускника к педагогической, проектной, исследовательской и культурно-просветительской деятельности. На первый план при обучении иностранному языку выходит профессиональная составляющая.

Таким образом, актуальность исследования, один из этапов которого представлен в данной статье, обусловлена необходимостью дальнейшего развития эффективных практик в подготовке будущих педагогов. Социально-экономические, политические и культурные тенденции в современном обществе корректируют требования к организации образовательного процесса, определяют новый подход к формированию творческого потенциала учителя.

Цель исследования — обоснование целесообразности разработки и использования в учебном процессе коллаборационных проектов, обеспечивающих мотивацию обучающихся к изучению дисциплины, к сотворчеству и решению поставленной коммуникативной задачи на практическом занятии.

Идея научного поиска связана с применением в проектах технологии «драматизации» при обучении немецкому языку. Новизна исследования представлена как разработка конкретных учебных тактик обучения немецкому языку будущих педагогов на основе коллаборационных проектов с включением элементов технологии «драматизации».

Современное занятие по иностранному языку должно не только формировать умения речевого общения, но и давать возможности обучающимся реализовать себя творчески, проявлять инициативу и самостоятельность. Личностные результаты профессиональной составляющей будущего учителя при освоении основной образовательной программы должны отражать и общие (надпрофессиональные) компетенции и качества:

— сформированность мировоззрения, основанного на диалоге культур, на различных формах общественного сознания, на осознании своего места в поликультурном мире;

— толерантное поведение в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения, способность противостоять идеологии экстремизма, национализма, ксенофобии, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам и другим негативным социальным явлениям;

— эстетическое отношение к миру, включая эстетику быта, научного и технического творчества, спорта, общественных отношений;

— владение языковыми средствами — умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства.

На наш взгляд, формированию этих качеств будущего учителя способствует совместное обучение. Это объясняет наше обращение к понятию коллаборации. Этот термин можно встретить в экономике, социологии. В естественных науках речь идет о «сотрудничестве», которое всегда происходило и будет происходить во взаимодействии между партнерами. «Коллаборация содержит в себе отсылку на совместно созданный проект, в который каждый участник привнес что-то характерное от себя» [9].

Технология коллаборации — процесс совместной деятельности в какой-либо сфере двух и более людей для достижения общих целей, при которой происходит обмен знаниями, обучение и достижение согласия. Как правило, «этот процесс требует наличия руководящего органа, при этом форма руководства может быть и общественной при сотрудничестве равноправных членов сообщества» [10].

Методология

Обучение в коллаборации рассматривается в педагогике как модель, подход, метод и образовательная технология. Н. В. Павельева [7] видит реализацию идеи такого обучения в подготовке проектов в группах, организации семинаров, в ходе которых происходит поиск информации, ее обсуждение, дебаты и принятие общего решения. Такой подход требует совместной работы студентов и преподавателя. Зарубежные исследователи Дж. МакИннерни и Т. Робертс представляют коллаборативное обучение как модель организации процесса обучения [14]. Главная роль на занятиях отводится обучающимся, их самостоятельной работе во взаимодействии, в то время как преподаватель выполняет функцию наблюдателя, наделенного мудрым опытом. И. Ю. Тарханова считает, что групповая работа в ходе коллаборативного обучения позволяет приобрести востребованные навыки. Такое обучение нацелено на приобретение обучающимися гибкости и открытости, так как процесс идет в естественных условиях творческого взаимодействия и активности [11]. На формирование

востребованных качеств характера и умения сотрудничества, как утверждает Ш. С. Асилова, влияет социальное и эмоциональное развитие личности, происходящее в процессе обучения в коллаборации [1]. Е. С. Полат отмечает в своих работах, что совместное обучение является интересным и эффективным, развивает обучающихся как интеллектуально, так и нравственно, и является востребованным методом обучения [8].

Педагогическая практика авторов позволила выявить преимущество совместного обучения: это возможность самореализации и преодоление порога неуверенности, страха сделать ошибку, говоря на иностранном языке, преодолеть неуверенность в своих силах и с сокурсниками, и с тьютером (преподавателем). А это — приобретение умений договариваться, эффективно решать поставленные задачи. В аспекте межкультурного взаимодействия «обучающиеся должны быть открыты к встрече с иными социокультурами, что станет залогом успешной интеграции и ассимиляции» [2, с. 87].

В педагогическом контексте уточним этот тезис следующим образом: если обучение строится на соперничестве, то обучающиеся ставят во главу свои личные учебные успехи, проблемы других уходят на последнее место. Совместное обучение, напротив, построено на принципах взаимопомощи и взаимодействия. Все участники группы чувствуют общую ответственность за успех каждого, а каждый несет ответственность за успех группы, то есть старается выполнить работу максимально точно и быть эффективным. Такая совместная деятельность учит обучающихся проявлять самостоятельность в учебе и готовит их к будущей профессиональной жизни.

Итак, акцентируем еще раз смысл коллаборативного обучения: это «общая ответственность за выполнение учебных задач и достижение ситуации успеха каждым обучающимся, раскрытие его возможностей» [6]. Целью коллаборативного обучения иностранному языку является развитие навыков сотрудничества по совместному решению поставленной коммуникативной задачи с учетом погружения участников в общий коммуникативный контекст. Важность коллаборации студентов при работе над совместными проектами диктуется законом «Об образовании в РФ» [12].

В качестве одного из приемов обучения в сотрудничестве мы рассматриваем технологию «драматизации». Анализ научных источников и прикладных работ в педагогической практике позволил авторам проведенного эксперимента сделать вывод об эффективности применения этой технологии в учебном процессе. Усиливающим и мотивирующим фактором в обучении иностранным языкам является то, что «драматизация» в проектах обучения иностранному языку — это «гармоничное сочетание театрального искусства с педагогическим процессом по своим целям и принципам построения (коллективность, распределение ролей, необходимость педагогического руководства)» [13, с. 41]. Технология «драматизации» является эффективной формой работы с обучающимися, так как вызывает интерес не только к изучению иностранного языка, но и к культуре его народа, а также развивает умение держаться на сцене, работать с аудиторией, преодолевать неуверенность. Использование элементов драматизации при изучении иностранного языка способствует совершенствованию фонетических, лексических и грамматических навыков; учит грамотно использовать фразы и клише в разных ситуациях, понимать речь собеседника; углубляет знания по страноведению и литературе страны изучаемого языка; позволяет на практике использовать полученные знания; учит работать в команде и добиваться успеха.

Результаты

Исходным предположением нашего исследования явилось то, что реализация процесса обучения будущих педагогов (на примере практических занятий по немецкому языку как второму иностранному) имеет выраженную специфику, проявляющуюся в социокультурном, психолого-педагогическом форматах, в изменении педагогической и методической организации процесса обучения. Мы выбрали разработку коллаборационных проектов с включением элементов технологии «драматизации». Педагогический эксперимент был организован и проведен среди студентов третьего — пятого курсов второй специальности (немецкий язык) факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

Педагогический коллаборационный проект в нашем случае — это сценарий мини-спектакля классической сказки на немецком языке, структурно он имеет несколько этапов. Ниже представлен разработанный авторами совместно со студентами один из примеров проекта.

При изучении темы «Постановка мини-спектакля сказки на немецком языке» студентам было предложено:

— прочитать текст сказки братьев Гримм «Золотой гусь» (на немецком языке), предварительно ознакомившись с глоссарием по теме;

— ответить на вопросы преподавателя в группе: Какова основная идея сказки? Что необходимо учесть при подготовке «драматизации» сказки с точки зрения и языка, и культурных особенностей предъявления сказки? и т. д.;

– представить краткую аннотацию к сказке (8–10 предложений) на русском и немецком языках;

– совместное обсуждение будущего сценария: учет возможностей, способностей и собственно уровня знания языка всех участников спектакля для максимального раскрытия на сцене;

– совместное обсуждение (под руководством преподавателя) основной линии сюжета мозговым штурмом, распределение поручений: написание текстов, подбор музыки и песен, технические вопросы оформления спектакля.

Совместный творческий процесс обеспечивает создание волшебства спектакля. Каждая роль индивидуальна, совместно творчески дорабатывается и развивается. Преподаватель по-настоящему становится «зрителем», задача которого – объективно оценить спектакль: с позиций адекватной передачи идеи спектакля, уровня лексических, грамматических, фонетических и других языковых реализаций представленного мини-спектакля.

Именно на этом этапе проекта проявляется эффект метода «драматизации». В этот момент важна совместная работа над ролями, когда студенты становятся и артистами, и режиссерами, и зрителями: смотрят на процесс со стороны и советуют, что и как можно улучшить. Успех постановки зависит от успеха каждого, поэтому коллективное творчество способствует осуществлению взаимного контроля работы. Студенты с интересом следят за работой друг друга, прислушиваются к мнению своих товарищей и стараются контролировать свое поведение и речь.

За три года обучения студенты экспериментальных групп подготовили инсценировки поэтических произведений: «Лесной царь» И. Гете, «Перчатка» Ф. Шиллер, отрывки из произведений немецкой литературы: «Крошка Цахес» Э. Т. А. Гофмана, «Коварство и любовь» Ф. Шиллера, из сказок: «Бременские музыканты», «Король Дроздобород», «Золотой гусь» братьев Гримм, «Снежная королева». Одна из экспериментальных студенческих групп участвовала в конкурсе театральных постановок на немецком языке на базе МБУК «Объединение городских библиотек» г. Магнитогорска со сказкой «Бременские музыканты». Результат был очевиден и подтвердил педагогическое ожидание: творческая деятельность в рамках коллаборационного проекта вдохновляет студентов на изучение языка, совершенствует их профессиональные компетенции.

В качестве подтверждения мы приводим данные эмпирического исследования.

Педагогический эксперимент был проведен среди студентов старших курсов, изучающих немецкий язык как второй иностранный язык по выбору на факультете иностранных языков ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ». Экспериментальная группа составила 42 человека, контрольная группа – 25 человек. Со студентами экспериментальных групп работа в течение трех лет велась в русле коллаборативного обучения с применением метода «драматизации».

На разных этапах эксперимента было проведено анкетирование студентов с целью выявления интереса к изучению второго иностранного языка. В качестве критерия мы выделили учебную мотивацию и определили три уровня его сформированности: низкий, средний и высокий.

На констатирующем и формирующем этапах студенты оценивали (отметив «да или «нет») следующие предлагаемые позиции (табл. 1).

Таблица 1

Позиции анкетирования студентов для оценки их ответов

1	Считаете ли Вы, что знание второго иностранного языка является значимым для будущей профессиональной деятельности?
2	Изучение второго иностранного языка для Вас профессиональная необходимость или желание?
3	Помогает ли участие в коллаборационных проектах совершенствовать фонетический, лексический, грамматический уровень знаний изучаемого языка?
4	Мне интересно участвовать в проектах на иностранном языке (учебные мини-спектакли, включение в них элементов «драматизации»)
5	Заинтересованы ли Вы в получении более глубоких знаний о культуре изучаемого языка, художественных ценностей и классической литературы этой страны?
6	Я оцениваю уровень своего творчества и возможности участия в мини-спектаклях на иностранном языке как достаточный
7	У меня достаточно выраженное желание изучать немецкий язык как второй иностранный
8	Уровень моей активности на занятиях достаточно высок
9	На практических занятиях предпочтительной для меня является работа в команде
10	Есть ли у Вас желание передать полученные умения в обучении языку своим будущим ученикам?

Ниже представлены результаты анкетирования (табл. 2).

Обучение в экспериментальных группах велось в течение трех лет в форме коллаборации с применением элементов метода «драматизации». Контрольные группы обучались по обычной программе. Проведя повторное анкетирование среди студентов экспериментальных и контрольных групп на завершающем этапе эксперимента, мы получили следующие результаты, которые представили в таблице (табл. 3).

Таблица 2

Распределение студентов экспериментальных и контрольных групп по уровням сформированности учебной мотивации в ходе констатирующего эксперимента

Группы	Уровень сформированности мотивации		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальные	6	24	10
	15 %	60 %	25 %
Контрольные	3	15	7
	12 %	60 %	28 %

Таблица 3

Распределение студентов экспериментальных и контрольных групп по уровням сформированности учебной мотивации в ходе завершающего этапа эксперимента

Группы	Уровни сформированности мотивации		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальные	0	22	18
	0 %	55 %	45 %
Контрольные	4	18	3
	16 %	72 %	12 %

Проанализировав данные таблицы, мы можем сделать вывод, что после проведенного эксперимента в экспериментальных группах уровень сформированности мотивации значительно повысился. Анкетирование не выявило студентов с низким уровнем мотивации. Количество студентов с высоким уровнем мотивации повысилось на 20 % по сравнению с предыдущими результатами. Количество студентов со средним уровнем сформированности мотивации (55 %) чуть больше, чем с высоким (45 %). Уровень сформированности мотивации в контрольных группах немного понизился. Количество студентов с высоким уровнем мотивации уменьшилось на 16 % по сравнению с предыдущими результатами. За счет этого повысилось количество студентов со средней мотивацией на 12 % и с низкой на 4 %, такое общее понижение мотивации у студентов контрольных групп последнего семестра обучения можно объяснить накопленной усталостью, когда им приходится работать над дипломным исследованием и одновременно готовиться к практическим и лабораторным занятиям. Результаты опытно-экспериментальной работы по созданию коллаборационных проектов с элементами драматизации на уроках иностранного языка позволили выявить значительное повышение мотивации к его изучению. Студенты экспериментальных групп отмечают положительное отношение к немецкому языку, как к дисциплине, где им всегда интересно, где они находят поддержку и помощь, где проявляют творчество и сплачиваются, работая вместе.

По результатам эксперимента в контексте разработанных коллаборационных проектов с использованием метода «драматизации» при обучении немецкому языку как второму иностранному студенты проявили:

— устойчивый интерес к дисциплине;

— желание передавать свои умения применять метод «драматизации» ученикам, изучающим иностранный язык;

— накопление межкультурных знаний;

— преодоление порога в общении;

— толерантность, уважение к согруппникам и их мнениям;

— приобретение навыков эффективного общения;

— повышение мотивации будущих педагогов к обучению и языковому многообразию.

Эксперимент позволил также определить умения студентов, сформированные в процессе обучения на основе разработанных проектов. К этим умениям мы относим:

— оценивать и изменять поведенческие характеристики в интерактивном общении;

— вести диалог в моделируемых ситуациях;

— работать в команде;

— моделировать коммуникативное поведение и возможность для обучающихся приобрести качества медиатора.

Заключение

Представленные результаты эксперимента на конкретных примерах обучения немецкому языку показали целесообразность выбранных учебных тактик, обеспечивающих в образовательной практике повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка. Предлагаемый подход к созданию коллаборационных проектов, включающих технологию «драматизации», позволяет поддерживать мотивацию к изучению иностранного языка на высоком уровне, способствует формированию необходимых коммуникативных навыков и компетенций обучающихся. Экспериментальная работа по использованию разработанной технологии как элемента коллаборационной проектной деятельности субъектов учебного процесса показала, что организация совместного обучения формирует у студентов критическое мышление, способствует их самоорганизации и саморегуляции, учит работать в команде и нести ответственность за общий успех.

Перспективой исследования является дальнейшая разработка коллаборационных проектов, включающих различные технологии обучения иностранным языкам и обеспечивающих повышение мотивации будущих учителей к освоению дисциплины.

Литература

1. Асилова Ш. С. Влияние коллаборативной среды на познавательную активность учащихся // European research. 2016. № 5(16). С. 87–88.
2. Бароненко Е. А., Быстрай Е. Б., Власенко О. Н., Райсвих Ю. А., Скоробренко И. А. Структура цикла квазимежкультурных тренингов в системе психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки студентов к поликультурному взаимодействию // Психология. Психофизиология. 2021. Т. 14. № 3. С. 80–89.
3. Белова Л. А., Быстрай Е. Б., Слабышева А. В. Развитие механизмов самоконтроля у студентов вузов при изучении иностранного языка // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 229–242.
4. Войтович И. К. Иностранные языки в контексте непрерывного образования. Ижевск: Удмуртский ун-т, 2012. 210 с.
5. Колесник А. А., Волкова С. А. Актуальность владения иностранным языком в современном мире // Молодой ученый. 2017. № 3. С. 562–564.
6. Лазарев М. Метод коллаборативного обучения на уроке иностранного языка. URL: https://pandia.ru/text/81/226/32459.php (дата обращения: 25.02.2023).
7. Павельева Н. В. Коллаборативное обучение как модель эффективной организации образовательного процесса // Образование. Карьера. Общество. 2010. № 3 (29). С. 30–37.
8. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва: Академия, 2007. 365 с.
9. Словарный запас: коллаборация // Журнал Стрелка, 17 сентября 2015. URL: https://web.archive.org/web/20200222113809/https://strelka.com/ru/magazine/2015/09/17/vocabulary-collaboration (дата обращения 20.02.2023).
10. Сотрудничество [Электронный ресурс]: Википедия. Свободная энциклопедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/сотрудничество (дата обращения 20.02.2023).
11. Тарханова И. Ю. Интерактивные стратегии организации образовательного процесса в вузе: учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. 67 с.
12. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273- ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://base.garant.ru/77687681/7a58987b486424ad79b62a a427dab1df/
13. Чумакова Т. И. Особенности изучения художественного произведения на уроках литературного чтения // Начальная школа. 2005. С. 41–43.
14. McInnerney J., Roberts T. Collaborative and Cooperative Learning // Rogers P., Berg G., Boettecher J. Encyclopedia of distance learning. 2nd ed. Hershey PA: Information Science Reference, 2009. P. 319–326.
15. Vlasenko O. N., Zasedateleva M. G. Development of second-language communicative competence of prospective teachers based on the CLIL technology (from the experience of a pedagogic project at a department of history) // Espacios. 2018. Т. 39. № 52. С. 12.

References

1. Asilova Sh. S. Vliyaniye kollaborativnoy sredy na poznavatel'nuyu aktivnost' uchashchikhsya [The influence of the collaborative environment on the cognitive activity of students]. European research, 2016. No. 5 (16). P. 87–88. [In Russian].
2. Baronenko E. A., Bystray E. B., Vlasenko O. N., Raisvikh Yu. A., Skorobrenko I. A. Struktura tsikla kvazimezhkul'turnykh treningov v sisteme psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya protsessa podgotovki studentov k polikul'turnomu vzaimodeystviyu [The structure of the cycle of quasijime-coaling trainings in the system of psychological and pedagogical support of the process of training students for polycultural interaction]. Psychology. Psychophysiology, 2021, T. 14. No. 3. P. 80–89. [In Russian].
3. Belova L. A., Bystray E. B., Slabysheva A. V. Razvitiye mekhanizmov samokontrolya u studentov vuzov pri izuchenii inostrannogo yazyka [Development of mechanisms of self-control among university students in the study of a foreign language]. Prospects of science and education, 2019. No. 5 (41), P. 229–242. [In Russian].
4. Voytovich I. K. Inostrannyye yazyki v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya [Foreign languages in the context of continuous education]. Izhevsk: Udmurt University, 2012, 210 p. [In Russian].
5. Kolesnik A. A., Volkova S. A. Aktual'nost' vladeniya inostrannym yazykom v sovremennom mire [The relevance of foreign language proficiency in the modern world]. Young scientist, 2017. No. 3, P. 562–564. [In Russian].
6. Lazarev M. Metod kollaborativnogo obucheniya na uroke inostrannogo yazyka [The method of collaborative teaching in a foreign language lesson]. URL: https://pandia.ru/text/81/226/32459.php (date of access: 02/25/2023). [In Russian].
7. Pavelyeva N. V. Kollaborativnoye obucheniye kak model' effektivnoy organizatsii obrazovatel'nogo protsessa [Collaborative education as a model of effective organization of the educational process]. Education. Career. Society, 2010. No. 3 (29). P. 30–37. [In Russian].
8. Polat E. S. Sovremennyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya [Modern pedagogical and information technologies in the education system]. M.: Academy, 2007, 365 p. [In Russian].
9. Vocabulary: collaboration // Strelka magazine, September 17, 2015. URL: https://web.archive.org/web/202002221113809/https://strelka.com/en/magazine/2015/09/17/vocabulary-collaboration (date of access: 02.20.2023). [In Russian].
10. Cooperation [Electronic resource]: Wikipedia. Free Encyclopedia. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/ (date of access: 02.20.2023). [In Russian].
11. Tarkhanova I. Yu. [Interactive strategies for organizing the educational process at the university: textbook]. Yaroslavl: YAGPU Publishing House, 2012. 67 p. [In Russian].
12. Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation" [Electronic resource]. Access mode: https://base.garant.ru/77687681/7a58987b486424ad79b62a a427dab1df/ [In Russian].
13. Chumakova T. I. Osobennosti izucheniya khudozhestvennogo proizvedeniya na urokakh literaturnogo chteniya [Features of the study of a work of art in the lessons of literary reading]. Elementary School, 2005. P. 41–43. [In Russian].
14. McInnerney J., Roberts T. Collaborative and Cooperative Learning // Rogers P., Berg G., Boettecher J. Encyclopedia of distance learning. 2nd ed. Hershey PA: Information Science Reference, 2009. P. 319–326. [In English].
15. Vlasenko O. N., Zasedateleva M. G. Development of second-language communicative competence of prospective teachers based on the CLIL technology (from the experience of a pedagogic project at a department of history). Espacios, 2018, Vo. 39. No. 52. P. 12. [In English].

УДК/UDC 372.882
EDN IQZWDU

Деева Наталья Валерьевна
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры литературы, русского и иностранных языков, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры» г. Кемерово

Deeva Natalia V.
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Docent of the Department of Literature, Russian and Foreign Languages, Kemerovo State Institute of Culture,
Kemerovo

К ВОПРОСУ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЧТЕНИЮ И ИЗУЧЕНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ

TO THE QUESTION OF INCREASING THE MOTIVATION OF STUDENTS TO READ AND STUDY LITERATURE

Аннотация. В статье представлены результаты опроса студентов-первокурсников вуза, проведенного с целью выявления их отношения к чтению и изучению литературы. Акцентировано внимание на основных барьерах, препятствующих активному чтению, интересу к художественной литературе в молодежной среде, упомянуты некоторые дидактические ошибки преподавателей-филологов, приводящие к снижению уровня интереса обучающихся к чтению, учебным занятиям по литературе. Из личного опыта преподавания отобраны и предложены формы работы, приемы и техники, способствующие повышению интереса молодых людей и к занятиям по литературе, и к чтению в целом.

Ключевые слова: литературное образование и молодежная среда; повышение интереса молодого поколения к чтению; мотивация обучающихся к занятиям по литературе.

Abstract. The article presents the results of a survey of first-year students of the institute, conducted to identify their attitude to reading and studying literature. Attention is focused on the main barriers that prevent active reading and interest in literature among the youth, are mentioned some didactic mistakes of philologists, leading to a decrease in the level of students' interest in reading, classes in literature. From the personal experience of teaching, the forms of work, methods and techniques that contribute to increasing the interest of young people in literature lessons and in reading in general are selected and proposed in the article.

Keywords: literary education and youth environment; increasing the interest of the younger generation in reading; motivation of students to study literature.

Введение

Сегодня в свете активно обсуждаемых проблем литературного образования [3; 4; 8] преподаватели-филологи обращают особое внимание на отсутствие интереса обучающихся к чтению художественной литературы, низкий уровень их читательской культуры, что в свою очередь отражается на качестве устной и письменной речи подрастающего поколения [1; 2]. Слабая техника чтения, отсутствие понимания читаемого текста, низкий уровень мотивации к изучению литературы в школе — все это является причинами того, что молодые люди все меньше читают. Кроме того, конкуренцию чтению, книге на современном этапе составляют такие явления современной массовой культуры, как компьютерные игры, интернет, телевидение.

В процессе обучения и изучения дисциплины «Литература» школьники и студенты предпочитают не читать произведения целиком (особенно, если речь идет об объемных повестях, романах), а ограничиваются чтением пересказов, кратких содержаний текстов, размещенных во Всемирной сети, просмотром художественных фильмов, снятых по мотивам изучаемых произведений. Безусловно, «Анна Каренина» Л. Н. Толстого за 15 минут чтения на популярном у молодежи сайте «Брифли.ру» в кратком изложении или одноименная мелодрама британского режиссера Джо Райта за два с небольшим часа — это и быстро, и удобно, вот только эффект от такого знакомства с одним из романов русского классика невелик: в лучшем случае обучающиеся знают героев, сюжетную линию, что явно недостаточно ни для глубокого анализа текста, ни для его интерпретации на учебном занятии. Более того, поверхностное знакомство учащихся с художественными произведениями

никогда не позволит достичь конечной цели литературного образования — воспитать «грамотного компетентного читателя, человека, имеющего стойкую привычку к чтению и потребность в нем как средстве познания мира и самого себя, человека с высоким уровнем языковой культуры, культуры чувств и мышления» [6, с. 24].

Отдельно следует также упомянуть имеющие место быть дидактические ошибки преподавателей-филологов. Например, на занятиях по литературе часто можно наблюдать директивный стиль руководства работой обучающихся, заключающийся в отсутствии свободы интерпретации (преобладающим на таком уроке является или мнение самого педагога, или, чаще всего, существующее мнение литературоведов, критиков относительно изучаемого произведения, на принятие которых преподаватель и пытается настроить группу учащихся). Не менее часто встречается и такая ситуация, когда преподаватель вместо того, чтобы активизировать работу с текстом на занятии посредством дискуссии, учебного диалога, сосредотачивается на пересказе содержания произведения, передаче его смыслов, представлении художественного своеобразия. И в первом, и во втором случае ограничивается, а иногда и полностью блокируется так необходимое при работе с художественным текстом творческое воображение обучающихся, не формируются навыки публичного представления / отстаивания собственной точки зрения на какое-либо произведение, выражения собственного отношения к прочитанному. Занятия по литературе становятся однообразными, скучными, что, в свою очередь, снижает и мотивацию к чтению в дальнейшем.

Стоит отметить, что низкий уровень интереса молодежи к чтению как таковому, и чтению художественной литературы, в частности, является на сегодняшний день глобальной проблемой. Например, Джессика Е. Мойер из университета Миннесоты в своем исследовании, посвященном изучению различий в интересе к чтению в молодежной среде, ссылаясь на данные, полученные Национальным фондом искусств в 2007 г., пишет, что в среднем, американцы в возрасте от 15 до 23 лет проводят за просмотром телевизора почти два часа в день, и всего 7 минут их ежедневного свободного времени занимает чтение [9]. Профессор Ягеллонского университета (Польша) Анна Янус-Ситаж, много лет занимающаяся проблемами чтения в школе, в 2016 г. опубликовала монографию с тревожащим названием «В поисках читателя», в которой отмечается, что современные молодые люди все больше не понимают фундаментального значения чтения, а уровень их читательской активности с каждым годом только снижается [10].

Методология

С целью выявления уровня мотивации к чтению художественной литературы и изучению дисциплины «Литература» у молодежи в 2021/22, 2022/23 учебных годах был проведен анонимный опрос среди студентов 1-го курса, обучающихся по различным направлениям подготовки в ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры». В опросе приняли участие 157 студентов очной и заочной форм обучения.

Выбор в качестве фокус-группы студентов-первокурсников был обусловлен двумя причинами: во-первых, большая часть молодых людей (особенно среди обучающихся очной формы обучения) — это вчерашние выпускники школ, в памяти которых очень хорошо сохранились впечатления от уроков литературы в их образовательных учреждениях, и которые, гипотетически, в своей массе должны быть людьми читающими, поскольку многие из них сдавали ЕГЭ по литературе, необходимый для поступления в вуз культуры; во-вторых, студенты 1-го курса всех направлений подготовки продолжают изучать литературу в вузе, т.е. осваивают дисциплины «Литература», «Мировая литература», «Русская литература», «Зарубежная литература» (в зависимости от выбранного направления подготовки и профиля).

Анализ полученных в ходе опроса данных позволил выявить существующие проблемы в области литературного образования молодого поколения, предложить приемы и техники работы с обучающимися с целью повышения их интереса к чтению и урокам литературы.

Результаты

По субъективной оценке, читательская активность опрошенных находится на среднем уровне: только 35,7 % респондентов считают, что читают много, 25,4 % студентов считают, что читают достаточно и 38,9 % — читают мало. При этом, почти половина обучающихся (49,6 %) отметила, что чтение художественной литературы для них чаще всего обязательство, а не удовольствие (читаются тексты, заданные программой по литературе, или произведения для постановок — обучающимися режиссерско-педагогического факультета). Среди респондентов, которые отметили, что читают мало, основными причинами редкого чтения, отсутствия интереса к художественной литературе названы следующие:

— «просто не люблю читать», «это скучно / не интересно»;

— «не хватает времени»;

— «школьная программа по литературе отбила все желание читать».

Выявлен среди опрошенных и респондент, который считает, что в нашей «жизни и так много проблем,

зачем забивать себе голову еще чужими, выдуманными историями».

При этом меньший читательский интерес у студентов вызывают поэтические тексты (только 22,9 % опрошенных отметили, что любят читать лирику), с большим удовольствием читается проза. И это вполне объяснимо: чтение и понимание поэтического текста требует большей умственной работы, больших усилий. В русле современных когнитивных (нейропоэтических) исследований экспериментально доказано, что при чтении поэтического текста по сравнению с прозой наблюдается «более высокая активность в лобной и височной коре головного мозга, а также в целом ряде других областей» правого полушария; у человека, читающего стихотворение и пытающегося осмыслить прочитанное, в работе оказываются задействованными зоны мозга, «связанные с обработкой эмоционально окрашенной информации, которые активируются при прослушивании музыки», зоны, отвечающие за самонаблюдение, автобиографическую память, воображение и понимание психики другого человека [7, с. 355–356].

Если говорить о жанровых предпочтениях, то наиболее любимыми, интересными для себя студенты-первокурсники называют фантастику (и фэнтези как ее разновидность), детективы, а также исторические романы. То есть в двух первых случаях речь идет о тех жанрах, которые практически не встречаются среди изучаемых в школе, организациях СПО, вузах нефилологической направленности произведений.

В целом можно говорить о существовании ряда барьеров, препятствующих активному чтению, интересу к книге в молодежной среде:

1) культурный барьер, это и трудности в распознавании знаков культуры (мифов, символов, исторических событий, фактов культуры и т. д.) в художественном тексте, созданном в другую эпоху, и влияние современной массовой культуры (наличие иных, более привлекательных, нежели чтение, способов времяпрепровождения);

2) языковой барьер, а именно – ориентация на язык повседневного общения (отсюда трудности в прочтении метафор, архаизмов, существующих в текстах предшествующих эпох, отсутствие понимания читаемого произведения);

3) негативное отношение к чтению как таковому, обычно вызванное отсутствием навыков беглого чтения, нежеланием читать непонятные, слишком объемные тексты, отсутствием усидчивости и мотивации, а также недостатком свободного времени.

Как отмечают исследователи, «в создавшейся достаточно сложной и неоднозначной ситуации с литературным образованием актуальным для методической науки является не только решение вопроса обновления содержания литературного образования, но и обоснование методологических подходов к изучению классических произведений, внедрение наиболее эффективных приемов, методик и технологий анализа и интерпретации текстов, поиск таких инструментов познания, с помощью которых возможно наиболее оптимальное осознание и освоение литературных знаний» [5, с. 73]. Не касаясь достаточно сложного и дискуссионного вопроса, связанного с необходимостью пересмотра программы литературного образования, остановимся на тех приемах и техниках, использование которых в рамках учебных занятий, на наш взгляд, способно повлиять в лучшую сторону на сложившуюся ситуацию и изменить отношение обучающихся и к чтению, и изучению такой учебной дисциплины, как литература. Очевидно, что для преподавателей литературы, работающих в образовательных организациях СПО и ВО, это вызов, поскольку их обучающиеся (подростки, молодые люди) приходят со сложившимся еще в школе отношением к чтению, урокам литературы, и часто это отношение, мягко говоря, прохладное (позволим себе здесь привести несколько высказываний наших обучающихся из личных бесед: «Я не люблю читать и не буду», «В школе ни одного произведения полностью не прочитал, а итоговое сочинение очень хорошо написал», «Мой папа говорил, что «Слово о полку Игореве» не читал, и ничего, уважаемый человек…», «У нас в семье никто не читает, и никто от этого не умер» и под.), однако очевидно и то, что если не пытаться что-либо с таким скептическим отношением к чтению, литературе делать, то ситуация только усугубится, а через пару десятилетий мы получим поколение, не способное к творческому воображению, не обладающее эстетическим вкусом, с особым, деформированным, отношением к нравственности и другими недостатками.

Итак, начнем с того, что как бы преподаватель-филолог не был ограничен рамками учебной программы (с ее литературным каноном и определенным объемом часов, отводимых на изучение дисциплины), можно и нужно предоставить обучающимся (хотя бы раз в семестр) некоторую свободу в выборе анализируемого на уроке произведения. Например, на первом занятии можно несколько минут уделить беседе с обучающимися с целью выявления их читательских интересов (каких авторов, какие произведения читают), и здесь есть вероятность того, что несколько человек назовут одно и то же произведение или одного и того же автора, популярного в молодежной среде. Преподавателю останется только предложить группе запланировать работу с этим или иным текстом названного автора на одном из занятий, продумать его структуру, формы

работы, задания. Например, в одной из подобных бесед у наших студентов прозвучала фамилия Р. В. Сенчина; с его романом «Елтышевы», как оказалось, знакомы были несколько человек, после недолгой дискуссии группа сошлась во мнении взять это произведение для анализа на занятии, и хотя в рамках модуля «Современный литературный процесс» рабочей программой было предусмотрено семинарское занятие по совершенно другому тексту иного автора, мы согласились с их выбором. Результат превзошел все ожидания: вся группа действительно прочитала текст, и, хотя мнения в ходе обсуждения проблематики, читательские оценки произведения студентов разнились, на занятии не было ни одного не высказавшегося обучающегося. Мотивирующими факторами в данной ситуации, по нашему мнению, выступали два: во-первых, обучающиеся в подобной ситуации видели, что преподаватель учитывает их интересы в планировании тематики занятий, что программа дисциплины может быть гибкой; во-вторых, самостоятельно выбрав произведение для обсуждения, студентам, в случае, если они не подготовятся к занятию (не прочитают текст), сложно было бы объяснить это традиционным «начал читать и не закончил: скучное / неинтересное произведение».

Если в ходе подобной беседы будет выявлен низкий уровень интереса обучающихся к чтению, можно предложить им в формате мозгового штурма или заполнения ментальной карты (на листе ватмана, который позже может быть размещен на стене в учебной аудитории) ответить на вопрос «Почему стоит читать?». Опыт использования данной техники показывает, что студенты, в большинстве своем, правильно понимают ценность чтения. Среди ответов обучающихся обычно встречаются следующие: чтение доставляет удовольствие; читая, мы пополняем свой словарный запас; чтение тренирует мозг; чем больше читаешь, тем больше знаешь и, следовательно, меньше зависишь от других; читать сложные произведения трудно, а преодолевать сложности нужно уметь и т. д.

Как вариант, предыдущую форму работы можно превратить в более творческую, задав студентам на дом эссе на тему «Что чтение художественной литературы дает лично мне?». Проверка данных работ поможет преподавателю сразу выявить обучающихся, нуждающихся в повышении мотивации, стимулировании со стороны для формирования стойкого интереса к чтению.

Положительный отклик со стороны обучающихся обычно находит и занятие, к которому они готовят небольшое убеждающее выступление на тему «Книга, которую стоит прочитать всем». Студенты сами выбирают автора, текст (как правило, это их любимое произведение) и с воодушевлением делятся впечатлениями о книге, немного рассказывают об авторе, жанре, проблематике, героях, убеждают одногруппников, почему это произведение заслуживает их внимания. Подобного рода занятие учит не только подготовке убеждающей речи, формирует навыки публичного выступления, но и способствует более близкому знакомству обучающихся друг с другом (согласно поговорке: скажи мне, что ты читаешь, и я скажу, кто ты), помогает найти в группе единомышленников, людей со схожими читательскими вкусами, а преподавателю дает возможность сформировать представление о читательских интересах молодежи, понять, какие книги и почему привлекают ее внимание.

Как правило, список художественной литературы, предназначенной для чтения в рамках учебной дисциплины, содержит не только обязательный минимум, но и рекомендуемые к прочтению произведения (так называемое, чтение по выбору). Как показывает практика, редко кто из студентов пользуется этим списком дополнительной литературы. Интерес обучающихся к чтению художественной литературы за рамками программных произведений можно вызвать, используя технику «Первое предложение». В течение учебного семестра / года преподаватель читает обучающимся несколько предложений из книг, им прочитанных, и просит обучающихся записывать понравившиеся, с указанием автора и источника (оформлять записи лучше в виде таблице). Название техники — условное, преподаватель может зачитывать не обязательно первые предложения произведения, это могут быть первые предложения главы, строчки из стихотворения, реплики персонажей пьес. Конечная цель такой работы заключается в формировании некоего индивидуального списка произведений для прочтения, ведь если обучающийся записал какую-то мысль из книги, значит, она ему понравилась, заинтересовала его, и есть вероятность того, что он захочет это произведение прочитать.

Применять можно данную технику и для того, чтобы поддержать читательский интерес студентов к программным произведениям. Часто бывает так, что, начав читать, обучающийся бросает начатое произведение только потому, что первые несколько страниц показались ему слишком скучными. Поэтому уже на первых занятиях, посвященных какому-либо произведению, преподаватель может или сам прочитать, или включить для прослушивания обучающимся фрагмент аудиокниги, который явно может заинтересовать молодых читателей, создаст интригу, заставит их читать дальше.

Расширению горизонта литературы для чтения способствует и техника «Минута чтения»: например, в течение месяца преподаватель в начале учебного занятия

представляет обучающимся интересные фрагменты из художественных произведений, критики, публицистики, а затем уже сами обучающиеся проводят такие минуты чтения, делясь отрывками понравившихся им текстов. По времени данная форма работы занимает всего минуту урока, зато конечный результат значительный — пробуждение интереса к прочтению конкретных произведений, познание читательского опыта других людей (педагога, одногруппников). В конце семестра / учебного года можно в форме устной беседы или небольшой письменной работы обсудить со студентами «Минуту чтения». Здесь можно предложить каждому из обучающихся представить свои аргументы «за» или «против» минуты чтения, попросить их высказаться о лучших минутах чтения (чем были для них полезны, чему научили и т. д.).

В ходе работы над конкретным произведением проверить уровень знакомства с текстом обучающихся можно с помощью техники «Золотые мысли из рассказа / повести / романа …». Задание можно выполнять на листах формата А4 или развороте тетради, можно даже попросить обучающихся завести отдельную небольшую тетрадь для такой работы. Суть задания: просим обучающихся по ходу домашнего (самостоятельного) чтения конкретного произведения выписывать в левую колонку таблицы понравившиеся им цитаты (реплики героев, интересные авторские суждения), ключевые слова главы и т. п., правая колонка таблицы остается под комментарий, который обучающиеся могут написать или сразу, или на одном из занятий. В комментариях они могут соглашаться с записанной мыслью, спорить с ней, связывать ее с иными высказываниями (мыслями других авторов, пословицами, поговорками). И, например, в конце недели или через неделю с момента получения задания можно посмотреть, насколько обучающиеся продвинулись в чтении произведения, что вызывает их читательский интерес в тексте, пишут ли они комментарии сразу или ждут, когда затронутая в высказывании проблема, поднятая тема будет обсуждаться на занятии. Может случиться так, что обучающиеся формально подойдут к выполнению такого задания, например, выпишут первые, бросившиеся им в глаза предложения, в таком случае преподаватель вправе задать вопрос, почему эта мысль из текста, по мнению обучающегося, заслуживает внимания, почему именно ее он выписал.

При работе с поэтическим текстом, с целью повышения интереса обучающихся к последнему, вместо традиционных анализа и интерпретации по наводящим вопросам педагога, можно организовать со студентами «Форум критиков». В учебной группе всегда можно найти несколько обучающихся, любящих поэзию, с удовольствием работающих с такими текстами, этим обучающимся и будет отведена роль критиков, которые садятся за стол перед учебной группой и обсуждают прочитанное стихотворение. Остальные студенты не только слушают их беседу, но и могут активно задавать вопросы, просить разъяснений относительно непонятных в произведении мест, соглашаться или не соглашаться с мнением «специалистов».

Интересной формой работы с поэтическим текстом для студентов может быть следующая: после прочтения / прослушивания стихотворения в течение нескольких минут обучающиеся сами формулируют вопросы, на которые, по их мнению, следовало бы ответить, анализируя, интерпретируя произведение; преподаватель записывает вопросы на доске. А затем предлагается или общегрупповая работа по поиску ответов на вопросы (в данном случае целесообразно, чтобы преподаватель расположил записанные на доске вопросы в логическом порядке), или работа в мини-группах (каждая такая группа получает один или несколько вопросов и готовит на них ответы в течение отведенного педагогом времени, по истечении которого представляет результаты своей работы оставшейся части аудитории).

Проведенный опрос среди студентов 1-го курса показал, что большая часть из них положительно оценивает уроки литературы, которые у них были в школе. Так, 62,4 % респондентов охарактеризовали эти занятия как интересные, только 7 % назвали их малоинтересными, остальные обучающиеся затруднились с ответом. Для того, чтобы сделать занятия по литературе интересными для максимального числа обучающихся, необходимо как можно чаще предлагать им задания творческого, игрового, дискуссионного характера. Например, для обучающихся по направлению подготовки «Дизайн», «Графический дизайн» можно предложить создать в графическом редакторе иллюстрацию к одной из сцен произведения, нарисовать портрет конкретного героя после какого-либо события в его жизни и т. п., все это потребует от студентов внимательного прочтения произведения (его фрагмента), осмысления, работы воображения. Подобное задание можно легко превратить в конкурс, внеся в работу элемент соревновательности, с обязательным награждением победителей.

Творческим заданием для обучающихся по направлениям подготовки, связанным с музыкальным искусством, может быть подбор музыкального произведения (его фрагмента), максимально точно передающего настрой поэтического текста или состояние героя прозаического произведения, с обязательным на занятии обоснованием своего выбора.

В качестве игровых заданий может быть предложена работа по составлению для одногруппников кроссворда, проверяющего знание текста произведения, особенностей (черт) какого-либо героя, или организация суда над литературным персонажем (Евгением Онегиным, Мастером, Ильей Обломовым и т. д.) с обязательным распределением ролей в учебной группе (судьи, обвинители, защитники).

И еще один важный, на наш взгляд, момент: из заданий, с которыми встречаются на занятиях по литературе обучающиеся, следует убрать тесты. Предупреждая возражения, отметим, в условиях ограниченного объема часов, отводимого на изучение литературы, тесты как форма контроля позволяют преподавателю быстро оценить уровень знаний обучающихся, их знакомство с текстом (особенно, если тест создан с помощью приложений Google Forms, Learning Apps, проверяющих его автоматически). Однако такая форма контроля абсолютно бессмысленна, когда речь идет о работе с художественным текстом. На занятиях по литературе обучающихся нужно учить критически мыслить, выражать свои мысли словами, убеждать, отстаивать собственную точку зрения, интерпретировать, оценивать. Опытный преподаватель за те 10–15 минут, которые могут быть предназначены для написания теста, сумеет предложить группе такой вариант работы, который заставит студентов и подумать, и оформить свои мысли в устной или письменной форме (это могут быть заранее распечатанные индивидуальные вопросы, предполагающий краткий ответ в письменной форме, задания формата «закончите высказывание», «вставьте пропущенные слова», например, это могут быть прилагательные в тексте, дающем характеристику одному из героев произведения и т. д.).

Заключение

Пылкого и опытного читателя не нужно убеждать, чтобы он взялся за книгу, познакомился с новым для него произведением. Однако многие обучающиеся сегодня воспринимают чтение как очередное задание, которое необходимо выполнить, как что-то придуманное и навязанное им преподавателем. Поэтому, на наш взгляд, необходимо приложить все усилия, чтобы убедить молодых людей, что это не так, показав, что чтение может дать им безграничное удовольствие, принести пользу.

Пробуждение мотивации к чтению требует со стороны преподавателя-предметника сложного комплекса действий. Нет простого инструмента, который мотивировал бы молодежь читать. Очевидно также, что мы не можем применять один и тот же подход ко всем обучающимся. Чтобы увеличить шансы на успех, необходимо использовать на занятиях по литературе разнообразные формы работы, приемы и техники, представить молодым людям множество причин, по которым им следует читать. Более того, преподаватели должны на собственном примере показать, насколько ценно чтение (например, вывешивание в учебной аудитории списков прочитанных преподавателем книг, личные беседы с обучающимися могут стать для них информацией о педагоге как о человеке, который часто и много читает, а потому с ним всегда интересно поговорить, и возможно, кто-то из молодых людей последует этому примеру).

И еще одно важное замечание: преподаватели должны перестать осуждать все, что читают их студенты (чтение для удовольствия важнее, чем принуждение и страх быть не понятым). Выбор вместе с обучающимися неканонического чтения, т. е. таких произведений, которые сам преподаватель ранее не читал, а затем обмен первыми впечатлениями между педагогом и учащимися, дискуссия о прочитанном, анализ различий в понимании текста — все это, по нашему мнению, может принести определенную пользу.

Литература

1. Акбашева А. С. Литературное образование и проблема читателя в современной школе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2016. Том 18. № 1-2. С. 145–149.
2. Акимова А. Г. Читательская культура молодежи: мифы и реальность // X Ежегодная конференция Российской библиотечной ассоциации «Библиотеки — науке, образованию, просвещению, воспитанию»: доклады и сообщения. Часть 1. СПб., 2005. С. 15–17.
3. Бушуева Л. Ю. Проблемы изучения литературы в современной школе // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2013. № 24. С. 56–59.
4. Лавлинский С. П. Рецептивные и деятельностные горизонты новейшего литературного образования // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 1. С. 72–81.
5. Сосновская И. В. Вопросы современного литературного образования (методическая рефлексия) // Педагогический имидж. 2016. № 3 (32). С. 71–77.
6. Технологии и методики обучения литературе: учебное пособие / под ред. В. А. Кохановой. М., 2011. 249 с.
7. Фаликман М. В. Нейропоэтика как область когнитивных исследований: методы регистрации активности мозга и движений глаз в исследованиях восприятия и порождения поэтического текста // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. 2017. Выпуск 14. С. 349–368. URL: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/223662697(дата обращения 27.06.2023).
8. Шастина Е. М., Шатунова О. В., Борисов А. М., Божкова Г. Н. Литературная педагогика: становление и перспективы // Научный диалог. 2018. № 12. С. 504–518.
9. Moyer J. E. Teens today don't read books anymore: a study of differences in interest and comprehension in multiple modalities // Conference: iConference 2011, Inspiration, Integrity, and Intrepidity. Seattle, Washington, USA, February 8–11, 2011, pp. 815–816.
10. Janus-Sitarz A. W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje. Kraków, 2016. 288 s.

References

1. Akbasheva A. S. Literaturnoe obrazovanie i problema chitatelya v sovremennoj shkole [Literary Education and the Problem of the Reader in the Modern School]. News of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences, 2016, volume 18. No. 1-2. P. 145–149. [In Russian].
2. Akimova A. G. Chitatel'skaya kul'tura molodezhi: mify i real'nost' [Reading Culture of Youth: Myths and Reality]. X Annual Conference of the Russian Library Association "Libraries — Science, Education, Enlightenment, Education": reports and theses. Part 1. St. Petersburg, 2005. P. 15–17. [In Russian].
3. Bushueva L. Yu. Problemy izucheniya literatury v sovremennoj shkole [Problems of studying literature in modern school]. Problems and prospects for the development of education in Russia, 2013. No. 24. P. 56–59. [In Russian].
4. Lavlinskij S. P. Receptivnye i deyatel'nostnye gorizonty novejshego literaturnogo obrazovaniya [Receptive and activity horizons of the latest literary education]. Universum: Bulletin of Herzen University, 2012. No. 1. P. 72–81. [In Russian].
5. Sosnovskaya I. V. Voprosy sovremennogo literaturnogo obrazovaniya (metodicheskaya refleksiya) [Issues of modern literary education (methodological reflection)]. Pedagogical Image, 2016. No. 3 (32). P. 71–77. [In Russian].
6. Tekhnologii i metodiki obucheniya literature: uchebnoe posobie / pod red. V. A. Kohanovoj. [Technologies and methods of teaching literature: textbook / ed. V. A. Kokhanova]. Moscow: Flinta, 2011. 249 p. [In Russian].
7. Falikman M. V. Nejropoetika kak oblast' kognitivnyh issledovanij: metody registracii aktivnosti mozga i dvizhenij glaz v issledovaniyah vospriyatiya i porozhdeniya poeticheskogo teksta [Neuropoetics as a field of cognitive research: methods for recording brain activity and eye movements in the study of perception and generation of poetic text]. Works of the Institute of the Russian Language V. V. Vinogradova, 2017, issue 14. P. 349–368. Available at: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/223662697 (accessed 27.06.2023). [In Russian].
8. Shastina E. M., Shatunova O. V. Borisov A. M., Bozhkova G. N. Literaturnaya pedagogika: stanovlenie i perspektivy [Literary Pedagogy: Formation and Prospects]. Scientific dialogue, 2018. No. 12. P. 504–518. [In Russian].
9. Moyer J. E. Teens today don't read books anymore: a study of differences in interest and comprehension in multiple modalities. Conference: iConference 2011, Inspiration, Integrity, and Intrepidity. Seattle, Washington, USA, February 8–11, 2011, pp. 815–816. [In English].
10. Janus-Sitarz A. W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje. Krakov: Universitas, 2016. 288 p. [In Polish].

УДК/UDC 37.04
EDN XNYPHT

Михайлова Елена Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и управления образованием ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Бернатоните Ада Казимировна
кандидат искусствоведения, доцент, доцент кафедры мировой художественной культуры и хореографии ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Mikhailova Elena N.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Docent of the Department of Pedagogy and Education Management, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

Bernatonite Ada K.
Candidate of Art History, Associate Professor, Docent of the Department of World Art Culture and Choreography, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

КИНОПЕДАГОГИКА КАК РЕСУРС ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

FILM PEDAGOGY AS A RESOURCE FOR THE EMOTIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS

Аннотация. В статье представлено исследование по проблеме поиска новых методов эмоционального развития будущих педагогов в процессе профессиональной образовательной подготовки на примере образовательного курса «Технологии инклюзивного образования». Авторы приводят теоретическое обоснование и описание первичных результатов создания, апробации фильмокейса как модернизированного средства кинопедагогики. Показано, что фильмокейс как средство эмпатийного развития обучающихся имеет разную целевую направленность и может быть активно использован в профессиональном педагогическом образовании студентов.

Ключевые слова: фильмокейс, медиаобразование, кинопедагогика, кинотерапия, технологии обучения и воспитания, профессиональное педагогическое образование.

Abstract. The article presents a study on the problem of finding new methods of emotional development of future teachers in the process of professional educational training on the example of the educational course "Technologies of inclusive education". The authors provide a theoretical justification and description of the primary results of making and testing a film-case as a modernized means of film pedagogy. It is showed that the film-case as a means of empathic development to inclusive education can have different target orientation and should be actively used in the professional pedagogical education of students.

Keywords: filmcase, media education, film pedagogy, film therapy, technologies of education and upbringing, professional pedagogical education.

Введение

В современном образовании взят ориентир на поиск и использование новых эффективных технологий обучения и воспитания. Среди актуальнейших трендов в этом процессе можно назвать цифровизацию и создание цифровой образовательной среды, деловые игры и имитационные технологии, кейс-технологии и многие другие. Признавая эффективность этих перечисленных инновационных тенденций, можем констатировать, что преимущественно они направлены на расширение содержания образования и развитие когнитивных компетенций обучающихся. Значительно меньше внимания уделяется формированию системы ценностей, развитию эмоционального и эмпатийного отношения к содержанию, комплексному развитию личности будущих педагогов.

Эти убеждения послужили основанием формулировки *цели статьи:* описание первичных результатов создания, апробации фильмокейса как модернизированного средства кинопедагогики. *Новизна* заявлена авторами как разработка конкретных подходов к использованию фильмокейса при организации самостоятельной работы будущих педагогов.

Огромным потенциалом в этой области обладает медиаобразование и его раздел — кинопедагогика [8]. ***Медиаобразование*** как понятие включает в себя такие компоненты, как:

— педагогическая наука, изучающая влияние средств массовой информации на детей и подростков, и разрабатывающая теоретические вопросы подготовки учащихся к встрече с миром СМИ;

— практическая совместная деятельность учителя и учащихся по подготовке детей и подростков к использованию средств массовой информации и к пониманию роли медиа в культуре и восприятии мира;

— образовательная область, содержанием которой являются знания о роли средств массовой информации в культуре и восприятии мира и умения эффективной работы с медийной информацией [4, с. 32].

Методология

Кинопедагогика с позиции Ю. Н. Усова — это «…совокупность приемов, основанных на совместном или индивидуальном просмотре, анализе и обсуждении видеосюжетов из художественных фильмов, обладающих социально значимыми и привлекательными с культурной точки зрения смыслами» [11].

Медиаобразование имеет уже почти вековую историю мирового развития в ведущих странах, в том числе и в России. Сформировалось даже уже несколько отдельных направлений, различающихся по целям, аудитории разного возраста, степень самостоятельности и другие. Если ранее средства кинопедагогики использовались преимущественно интуитивно, то теперь необходимо научное и теоретическое обоснование, экспериментальная проверка и подтверждение эффективности. Трудно найти столь же влиятельные методы и средства воспитания, чем те, которые объединены в кинопедагогике и медиаобразовании. Они расширяют кругозор, активизируют познавательные процессы, формируют личностное эмоциональное и эмпатийное отношение к содержанию образовательного процесса. Таким образом можно содействовать накоплению жизненного опыта, совершенствовать речевые и коммуникативные навыки и т. д. Современный кинематограф постоянно расширяет области своего влияния на зрителей. Он сочетает в себе развлекательную, эстетическую, познавательную, воспитательную, аксиологическую, развивающую и многие другие функции.

Трудно не согласиться с мнением Бондаренко Е. А., что современный этап кинопедагогики должен быть теснее связан с научными исследованиями, такими как оценка семиотического влияния пространства фильма (мультфильма и др.), определения закономерностей влияния их на психику человека, оценка и проектирование эмоционального отклика, возможно с последующим формированием установки или ценностного отношения личности. Это возможность приобщиться к ценностям человеческой культуры.

Изучение научных исследований в данной области педагогики позволило нам сделать предварительный вывод о современных целевых ориентирах медиавлияния (кинопедагогики, медиаобразования, кинописихологии, кинотерапии):

1. «Способность лучше адаптироваться в мире медиакультуры, освоить язык средств массовой информации, уметь анализировать медиатексты и т. д.» [13, с. 55].

2. «Современному подростку не хватает эмоционального освоения мира, формирования критического (аналитического) мышления, грамотности в освоении нового информационного пространства…» [2, с. 11].

3. «Умение адекватно воспринимать и интерпретировать экранные произведения позволяет зрителям глубже понять жизнь современного общества, происходящие в нем социальные изменения. Кинопедагогика и медиаобразование учат зрителей создавать сложные интеллектуальные и социальные построения на основе фактов визуальной культуры современности» [10, с. 9].

4. «Использование метода кинопедагогики для формирования социально-позитивного мышления школьников» [12].

5. «…способствует развитию творческих способностей школьника. Алгоритм оптимизирует желание смотреть, читать, думать, делать выводы. Используя данный алгоритм, ученик средней школы прорабатывает следующие навыки: усиление внимания, умение видеть детали, использовать элементы анализа кинопроизведения от частного к общему и наоборот» [1, с. 4].

6. «Кинотерапия в широком смысле — метод, входящий в систему арт-терапии: в ее основе лежит использование художественных фильмов в качестве своеобразных терапевтических метафор. В узком смысле кинотерапия — специфический инструмент воздействия на человека, входящий в состав различных психотерапевтических систем» [5, с. 276].

7. «Способность обучать человека на доступном ему языке, в понятном для него диапазоне метафор и образов — это один из мощнейших инструментов современного образовательного пространства» [6].

Мы полностью разделяем мнения современных кинопедагогов (Н. Л. Карповой, М. М. Даниной, Н. В. Кисельниковой, А. И. Шувикова) о том, что «возрастающая популярность кинематографического материала позволяет использовать его и как средство обучения, и как средство психологического воздействия с целью реабилитации или коррекции личности пациента в психотерапии. Но способность воспринимать кино в его целостности — не врожденное свойство человеческой психики. Анализ основных законов воздействия элементов «киноязыка» на человека требует специального изучения» [5, с. 275].

Традиционная технология применения методов и средств кинопедагогики включает 4 основных этапа:

1. Определение ключевой проблемы (темы) и подбор соответствующего видеосюжета или фильма.

2. Совместный или индивидуальный просмотр.

3. Рефлексия, включающая анализ и обсуждение просмотренного.

4. Выбор эффективной стратегии формирования социопозитивного мышления обучающихся.

С учетом специфики поставленной цели нам потребовалось изменить и дополнить эту схему. Целью исследовательской работы был поиск эффективных форм организации самостоятельной работы студентов (СРС) в процессе профессионального образования. Наибольший образовательный эффект, как показала опытно-экспериментальная работа по организации СРС, оказывает фильмокейс.

За основу берем определение доктора социологических наук, профессора Сурмина Ю. П., в котором кейс является «моделью преподаваемой учебной дисциплины, ее определенного раздела и тем. Он должен быть таким, чтобы позволял использовать и открывать для студента неоднозначное знание. Отсюда кейс выступает познавательной или гносеологической моделью. В нем представлено знание, с одной стороны, нормативное, а, с другой стороны, неоднозначное, вероятностное, стохастическое знание, которое вытекает не из закономерности, а из варианта реализации ситуации. Именно первое, нормативное знание задает практическую сферу кейса, накладывает ограничения на него как на праксеологическую модель. Второй вид знания, по сути дела, моделирует процессы познавательного творчества студентов» [9, с. 69–71].

Мы характеризуем эту категорию «Фильмокейс» следующим образом:

Фильмокейс — это гносеологическая и познавательная модель раздела или темы преподаваемой учебной дисциплины, включающая в себя экранизацию реального (близкого к реальности) случая, который побуждает обучающихся к анализу проблемы, принятию решения и ответственности за его последствия. Он включает в себя содержательно-когнитивный компонент: история главных героев, сюжетная линия и эмоциональный компонент: эмоциональные переживания персонажей, эмоциональный фон, эмоциональную и эмпатийную реакции на сходные жизненные и профессиональные ситуации.

Создавая фильмокейс, мы опираемся на три базовые стороны моделирования как метода исследования:

— гносеологическую (модель отражает основные необходимые стороны реального объекта);

— логическую (как совокупность мыслительных операций, определение возможных связей между реальностью жизни и реальностью фильма);

— функциональную (сбор, систематизация и структурирование информации).

Опытно-экспериментальная работа по использованию фильмокейса для организации СРС проводилась

на материалах образовательного курса «Технологии инклюзивного образования» в Томском государственном педагогическом университете. В эксперимент были включены 70 студентов разных факультетов, в учебный план которых была включена эта дисциплина. Целевым ориентиром мы определили эмоционально-эмпатийную готовность (ЭЭГ) будущего педагога к инклюзивному образованию. Курс имеет свою ***специфику:***

— курс включает в себя только часы лекционных занятий и часы для организации самостоятельной работы студентов;

— информационная готовность не обеспечивает принятие ценностей инклюзивной культуры. А теоретический материал сложно подкрепить фото- и видеопримерами (закон о защите личных данных, необходимость разрешения родителей, тайна диагноза и др.);

— педагогическая практика не включает задания из этого раздела педагогики, так как нельзя привлекать внимание к детям с особыми образовательными потребностями во избежание дидактогении таких учеников.

Основные дидактические характеристики фильмокейса как педагогического средства:

— логика организации (идеи фильмов иллюстрируют основное содержание учебного курса);

— информационное содержание с эмоциональным окрасом;

— определение «точек внимания» (перечень вопросов, на которые нужно найти ответ в ходе просмотра);

— тайменеджмент (возможность контроля времени, что особо важно для домашнего задания и организации самостоятельной работы);

— мобильность (возможность учета возрастной специфики, направления подготовки студентов);

— возможность использования дополнительных инновационных методов и технологий для синергетического эффекта (эссе, методы дискуссии, методы визуализации, Google-мониторинг и т. д.);

— контроль формы работы (индивидуально, в парах, в группах, в том числе спонтанных (друзья, близкие и т. д.);

— доступность (удобное время, доступность в сети).

Основные психологические характеристики фильмокейса как педагогического средства:

— проектирование эмоционального влияния (относительно выбора сюжета фильмов и составление кейсов);

— эффект «эмоциональной включенности зрителя», эмоциональное вовлечение в действие при просмотре;

— развитие психологической готовности и педагогической эмпатии.

Результат

Фильмокейс для самостоятельной работы студентов в курсе «Технологии инклюзивного образования» (полный / базовый) (табл. 1) был сформирован с учетом ряда характеристик:

— кинофильм должен полно и достоверно показывать нозологию и проблему развития ребенка;

Таблица 1

Полный / базовый фильмокейс для самостоятельной работы студентов в курсе «Технологии инклюзивного образования»

Название	Режиссер	Актерский состав	Нозология	Время
Чудо (2017)	Стивен Чбоски	Джулия Робертс, Оуэн Уилсон, Нейт Пуллман, Джейкоб Трамбле и др.	синдром Тричера-Коллинза или челюстно-лицевой дистоз	113 мин.
Каждый 88 (2015)	Дарья Лебедева	Дмитрий Ендальцев и др.	аутизм	26 мин
Временные трудности (2018)	Михаил Расходников	Иван Охлобыстин, Риналь Мухаметов, Илья Рязанов и др.	ДЦП	86 мин
Великан (1998)	Питер Челсом	Шэрон Стоун, Элден Хенсон, Киран Калкин, Гарри Дин Стэнтон	синдром Моркио, ЗПР	100 мин
Класс коррекции (2014)	Иван Твердовский	Мария Поезжаева, Филипп Авдеев, Никита Кукушкин, Наталья Павленкова, Ольга Лапшина	разные	85 мин
Саймон Бирч (1998)	Марк Стивен Джонсон	Йен Майкл Смит, Джозеф Маццелло, Эшли Джадд, Оливер Платт, Джим Керри	синдром Моркио	114 мин
Перед классом (2008)	Питер Уэрнер	Джеймс Волк, Трит Уильямс, Доминик Скотт Кэй, Сара Дрю и др.	синдром Туретта	95 мин
Сотворившая чудо (2000)	Надя Тэсс	Элисон Эллиотт, Халли Кейт Айзенберг, Невилл Эдвардс, Кейт Гринхаус	сенсорные нарушения, комплексный дефект	95 мин
Звездочки на земле (2007)	Аамир Кхан, Амол Гуптэ	Даршил Сафари, Аамир Кхан, Тиска Чопра, Випин Шарма	дислексия, дисграфия	165 мин.
Тэмпл Грандин (2010)	Мик Джексон	Клэр Дэйнс, Джулия Ормонд, Дэвид Стрэтэйрн, Кэтрин О'Хара	аутизм	107 мин.

Таблица 2

Тема эссе как точка особой эмоциональной и содержательной концентрации (вариант организации самостоятельной работы обучающихся)

Тема эссе (10–15 предложений)	К фильму
Психологические трудности детей в инклюзивном образовании	Чудо (режиссер: Стивен Чбоски, 2017)
Проблемы выбора стиля воспитания детей с ОВЗ и инвалидностью	Временные трудности (режиссер: Михаил Расходников, 2018)
Социальные отношения детей с ОВЗ с миром. Проблемы и перспективы	Великан (режиссер: Питер Челсом, 1998)
Какие качества личности важны для педагога, работающего с «особыми» детьми?	Сотворившая чудо (режиссер: Надя Тэсс, 2000)

— главный герой показан в детстве (или временной период детство — взрослость);

— каждый фильм определен по индексу эмоционального воздействия, проверенному в процессе эксперимента;

— кейс включает фильмы с положительным и отрицательным индексом эмоционального воздействия для большего эмоционального воздействия.

Признавая, что восприятие информации — процесс личностный и индивидуальный, зависящий от ведущей субмодальности, установок, жизненного опыта личности, мы подбирали содержание кейса экспериментальным путем [3; 7]. Нами были определены положительные и отрицательные индексы фильмов на основе анализа реакции экспериментальных групп (70 студентов). ***Определение этих индексов*** проводилось с помощью упрощенной и модифицированной методики Кэррола Изарда «Шкала дифференцированных эмоций» (ШДЭ). Она используется для определения эмоционального состояния с помощью шкалы значимости эмоций. В теоретической концепции Изарда, а далее и в его методике развивается положение о 10 базовых эмоциях: интерес, радость, удивление, горе, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд и вина (3 варианта каждой эмоции — 30 шкал). Каждая из этих эмоций определялась в 3 уровнях:

1 — переживание полностью отсутствует;

2 — переживание выражено умеренно;

3 — переживание выражено сильно.

Для дополнительной дифференциации также определялись индексы позитивных и негативных эмоций в эмоциограмме (эмоциональный отклик).

Базовый фильмокейс является основой для составления рабочего кейса (по часовой нагрузке курса, специфике обучающихся и т. д.). Рабочий вариант включает, как правило, 4–5 основных (обязательных) фильмов к просмотру и столько же позиций предлагается к просмотру по желанию студента. Основной блок кинофильмов сопровождается заданием по написанию эссе к заданной теме (табл. 2).

По оценке уровня знаний, умений и навыков, а также интересу к предложенным темам для самостоятельной работы, был сделан вывод: большинство студентов сочли его с позиций обучения результативным, полезным и приемлемым по временному наполнению. Результаты ответов студентов представлены на рис. 1. Образовательная компонента состояла из содержания лекционного материала и содержания кейсов для самостоятельной работы.

По анкетам опроса 90 % будущих педагогов оценили положительно результат курса (86 % на «отлично» и 13 % на «хорошо»). Рефлексируя свой вклад в изучение курса 33 % считали, что работали «достаточно усердно», 58 % — «усердно» и 3 % «очень усердно». Это показывает высокую степень заинтересованности и задействованности обучающихся.

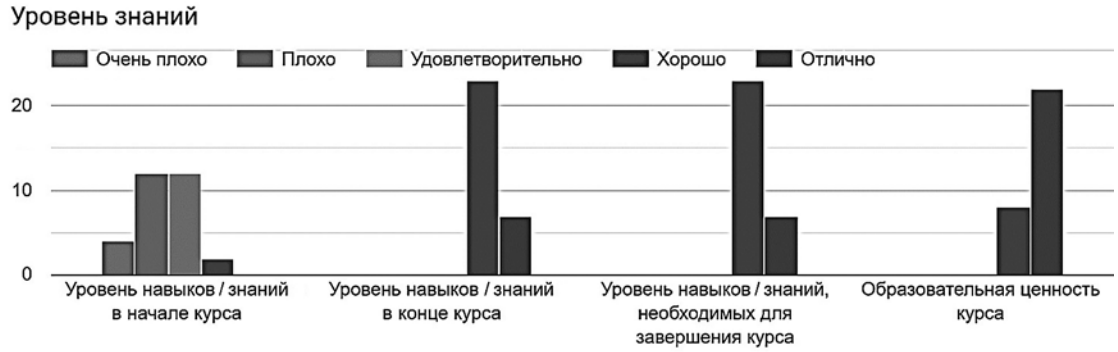

Рис. 1. Самооценка уровня приобретенных обучающимися знаний и навыков

По инициативе студентов в рамках Недели творческой педагогики в ТГПУ был организован киноклуб «Проблема инклюзии в жизни и образовании» [8]. Главной целью было обсуждение целевых ориентиров эмоционально-эмпатийной готовности будущего педагога к инклюзивному образованию. В ходе обсуждения и дискуссии студенты сошлись во мнении, что в современном мире к людям с ОВЗ стали относиться более открыто и доброжелательно. Однако, несмотря на современные технологии, людям с особенными потребностями чаще необходима помощь и поддержка других людей, чтобы стать полноценными членами общества.

Заключение

Результаты эксперимента подтвердили, что использование фильмокейса в самостоятельной работе будущих педагогов вызывало значительный эмоциональный отклик, показало выраженную результативность. Проведение опроса студентов позволило сделать вывод, что они высоко оценивают образовательную ценность курса «Технологии инклюзивного образования» и свой уровень знаний. В дальнейшем это подтвердилось данными текущего и итогового контроля.

Фильмокейс (в авторской трактовке понятия) как новое средство кинопедагогики имеет широкие перспективы применения в системе профессионального образования, процессе профессиональной ориентации, а также в психокоррекционной работе по формированию мотивов, ценностей и эмоционального отношения к окружению и окружающим.

Оставляя за собой целевой ориентир формирования эмоционально-эмпатийной готовности будущего педагога, авторы делают особый акцент на применении основ кинопедагогики в инклюзивном образовании.

В ближайшей перспективе планируется разработка базовых и рабочих фильмокейсов для этого и других учебных курсов, например, «Образ ученого-исследователя» (учебный курс «Методология научного исследования»); «История трансформации образа российского педагога» (курс «Введение в профессию и планирование педагогической карьеры»).

Литература

1. Бернатоните А. К. Алгоритм анализа фильма для детей (Мир сказки в детском советском кинематографе): учебно-методическое пособие. Томск. 2019. 172 с.
2. Бондаренко Е. А. Киноуроки в современной школе: роль, значение, перспективы. Фильм «Честь имею»: методическое пособие. Москва. 2018. 74 с.
3. Дмитриева В. А. Психология кино: учебно-методическое пособие. С.-Петерб., 2016. 44 с.
4. Журин А. А. Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы // Медиаобразование. 2005. № 1. С. 32–39.
5. Карпова Н. Л. Кино: психологический, педагогический, психотерапевтический аспект // Выдающиеся ученые Психологического института: Н. И. Жинкин, Ю. Б. Некрасова, Н. С. Лейтес. М., 2021. С. 275–284.
6. Красин С. А. Введение в режиссируемую фильмотерапию. Харьков. 2018. 84 с.
7. Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика. URL: https://fictionbook.ru/author/antonio_menegetti/ontopsihologicheskaya_pedagogika/read_online.html (дата обращения: 14.05.2022).
8. Неделя творческой педагогики ИРПО — для профессионального роста педагога. URL: https://www.tspu.edu.ru/news/26408-nedelya-tvorcheskoj-pedagogiki-irpo-dlya-professionalnogo-rosta-pedagoga.html
9. Поличко Г. А. Киноязык, объясненный студенту. М., 2006. 103 с.
10. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода. Киев. 2002. 286 с.
11. Степанова П. М. Кинопедагогика и медиаобразование: учеб. пособие. СПб., 2016. 98 с.
12. Усов Ю. Н. Мастерская «Киноведение и кинопедагогика» // Специалист, 1993. № 5. С. 10–11.
13. Фатеева И. А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: монография. Челябинск. 2007. 270 с.
14. Федоров А. В. Медиаобразование: история и теория. М., 2015. 450 с.
15. Шкитина Н. С., Касаткина Н. С., Немудрая Н. Ю., Циулина М. В. Формирование эмпатийной компетентности магистрантов педагогического вуза в контексте интерактивных методов обучения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 2 С. 173–179.
16. Челышева И. В. Воспитательные возможности кинопедагогики и медиаобразования: работа с художественными фильмами на занятиях студенческого медиаклуба // Актуальные ресурсы кинопедагогики: воспитание и образование: материалы Всероссийского круглого стола (с международным участием). Под научной редакцией Н. А. Симбирцевой, А. К. Бернатоните. Екатеринбург, 2022. С. 74–79.

References

1. Bernatonite A. K. Algoritm analiza fil'ma dlya detej (Mir skazki v detskom sovetskom kinematografe): uchebno-metodicheskoe posobie. (Algorithm for analyzing a film for children (The World of fairy tales in children's Soviet cinema): educational and methodical manual). 2019. 172 p. [In Russian].
2. Bondarenko E. A. Kinouroki v sovremennoj shkole: rol', znachenie, perspektivy. Fil'm "Chest' imeyu": metodicheskoe posobie (Film lessons in modern school: role, meaning, prospects. The film "I have the Honor": a methodological guide), 2018. 74 p. [In Russian].
3. Dmitrieva V. A. Psihologiya kino: uchebno-metodicheskoe posobie, 2016. 44 p. [In Russian].
4. Zhurin A. A. Integraciya mediaobrazovaniya s kursom himii srednej obshcheobrazovatel'noj shkoly (Integration of media education with the chemistry course of secondary school) // Mediaobrazovanie, 2005. No. 1. P. 32–39. [In Russian].
5. Karpova N. L. Kino: psihologicheskij, pedagogicheskij, psihoterapevticheskij aspekt (Cinema: psychological, pedagogical, psychotherapeutic aspect) // Vydayushchiesya uchyonye Psihologicheskogo instituta: N. I. ZHinkin, YU.B. Nekrasova, N. S. Lejtes / Red.-sost. i avtor predisloviya N. L. Karpova. 2021. P. 275–284. [In Russian].
6. Krasin S. A. Vvedenie v rezhissiruemuyu fil'moterapiyu (Introduction to directed film therapy). 2018. 84 p. [In Russian].
7. Menegetti A. Ontopsihologicheskaya pedagogika (Ontopsychological pedagogy). URL: https://fictionbook.ru/author/antonio_menegetti/ontopsihologicheskaya_pedagogika/read_online.html (accessed: 14.05.2022).
8. Nedelya tvorcheskoj pedagogiki IRPO — dlya professional'nogo rosta pedagoga (IRPO Creative Pedagogy Week).

URL: https://www.tspu.edu.ru/news/26408-nedelya-tvorcheskoj-pedagogiki-irpo-dlya-professionalnogo-rosta-pedagoga.html.
9. Polichko G. A. Kinoyazyk, ob"yasnennyj studentu. M., 2006. 103 p. [In Russian].
10. Situacionnyj analiz, ili Anatomiya Kejs-metoda (Situational analysis, or the Anatomy of the Case method). Kiev, 2002. 286 p. [In Russian].
11. Stepanova P. M. Kinopedagogika i mediaobrazovanie: ucheb. Posobie (Film pedagogy and media education), 2016. 98 p. [In Russian].
12. Usov YU. N. Masterskaya "Kinovedenie i kinopedagogika" (Workshop "Film studies and film pedagogy) // Specialist, 1993. No. 5. P. 10–11. [In Russian].
13. Fateeva I. A. Mediaobrazovanie: teoreticheskie osnovy i praktika realizacii: monografiya (Media education: theoretical foundations and implementation practice: monograph), 2007. 270 p. [In Russian].
14. Fedorov A. V. Mediaobrazovanie: istoriya i teoriya (Media education: History and theory), 2015. 450 p. [In Russian].
15. Shkitina N. S., Kasatkina N. S., Nemudraya N. YU., Ciulina M. V. Formirovanie empatijnoj kompetentnosti magistrantov pedagogicheskogo vuza v kontekste interaktivnyh metodov obucheniya (Formation of empathic competence of undergraduates of pedagogical university in the context of interactive teaching methods) // Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2018. No. 2. P. 173–179. [In Russian].
16. Chelysheva I. V. Vospitatel'nye vozmozhnosti kinopedagogiki i mediaobrazovaniya: rabota s hudozhestvennymi fil'mami na zanyatiyah studencheskogo mediakluba (Educational opportunities of film pedagogy and media education: working with feature films in the classes of the student media club) // Aktual'nye resursy kinopedagogiki: vospitanie i obrazovanie: materialy Vserossijskogo kruglogo stola (s mezhdunarodnym uchastiem). Pod nauchnoj redakciej N. A. Simbircevoj, A. K. Bernatonite. Ekaterinburg, 2022. P. 74–79 [In Russian].

УДК/UDC 378.1
EDN LXCCHF

Стройкина Любовь Владимировна
старший преподаватель, кафедра физической культуры и спорта, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк

Елькина Ольга Юрьевна
доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, заместитель директора по воспитательной работе и развитию педагогического образования, заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования факультета психологии и педагогики, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк

Stroykina Lyubov V.
Senior Lecturer, Department of Physical Culture and Sports, Kuzbass Humanitarian Pedagogical Institute of Kemerovo State University, Novokuznetsk

Yelkina Olga Yu.
Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Professor of RAE, Deputy Director for Educational Work and Development of Pedagogical Education, Chair of a Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Faculty of Psychology and Pedagogy, Kuzbass Humanitarian Pedagogical Institute of Kemerovo State University, Novokuznetsk

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

PREPARING FUTURE TEACHERS TO SOLVE ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL TASKS OF PROFESSIONAL ACTIVITY

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности. С позиций компетентностного подхода определена сущность понятий «организационно-управленческая задача», «готовность к решению организационно-управленческих задач». Описана структурно-содержательная модель подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности, охарактеризованы возможности интеграции учебной и внеучебной работы, рассмотрено научно-методическое обеспечение исследуемой

подготовки, приводятся результаты диагностики готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности в образовательном процессе.

Ключевые слова: организационно-управленческая задача, готовность к решению организационно-управленческих задач, подготовка будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

Abstract. The article deals with the problem of training future teachers to solve organizational and managerial tasks of professional activity. From the standpoint of the competence approach, the concepts "organizational and managerial task", "readiness to solve organizational and managerial tasks" is defined. The structural and content model of training future teachers to solve organizational and managerial tasks of professional activity is described. The possibilities of integrating educational and extracurricular work are characterized. The scientific and methodological support of the training is considered. The results of diagnostics of the readiness of future teachers to solve organizational and managerial tasks of professional activity in the educational process are presented.

Keywords: organizational and managerial task, readiness for solving organizational and managerial problems, training of future teachers for solving organizational and managerial problems of professional activity.

Введение

Актуальность проблемы. Анализ научного и публицистического дискурса последних лет показывает, что профессиональная компетентность будущего педагога связывается не только с готовностью к выполнению образовательных, воспитательных, развивающих общетрудовых функций, но и с уровнем развития профессионально значимых личностных качеств, позволяющих решать современные организационные и управленческие задачи.

Согласно действующим Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования (далее — ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) в перечень задач профессиональной деятельности включена организационно-управленческая задача.

Исследователи В. А. Анисимова, О. В. Баянкин, М. И. Губанова, Л. А. Драговоз, О. Ю. Елькина, А. М. Коробков, Т. С. Панина, И. И. Романова, М. Ф. Шарипов и другие рассматривают организационные, учебно-методические, личностно-развивающие аспекты профессиональной подготовки выпускников ОО ВО. Вопросы оптимизации деятельности руководителя образовательного учреждения в связи с теми изменениями, которые произошли в экономике России, представлены в работах В. А. Болотова, В. И. Звонникова, А. Н. Иванова, В. С. Лазарева, А. М. Моисеева, Б. П. Мартиросяна, Т. И. Шамовой и других.

Отдельные аспекты поиска путей и методов педагогического содействия профессиональному становлению будущего специалиста на университетском этапе рассматривали В. К. Бальсевич, М. Я. Виленский, Ю. Д. Железняк, Н. Э. Касаткина, В. М. Корецкий, О. Г. Красношлыкова, Б. П. Невзоров, М. М. Поташник, Ю. П. Садченкова и другие. Вопросы развития управленческих качеств и компетенций студентов исследовали О. С. Августимова, Е. Н. Гребенюк, Е. М. Зарубина, А. А. Магрупова, Л. Н. Плахина, В. И. Проскурина и другие.

Несмотря на значительное внимание исследователей к проблеме подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности, недостаточно изученной остается проблема подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

Цель исследования, определенная рамками данной статьи, заключается в определении педагогических предпосылок, влияющих на процесс формирования организационно-управленческих компетенций подготовки будущих педагогов, и предложениях по моделированию процесса подготовки будущих педагогов для решения поставленных задач.

Задачи исследования:

1. Дать педагогическую сущность понятию «подготовка будущего педагога к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности».

2. Обобщить педагогические предпосылки, влияющие на процесс формирования организационно-управленческих компетенций подготовки будущих педагогов.

3. Представить структурно-содержательную модель подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

4. Предложить оценочные средства готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности в образовательном процессе.

Научная новизна исследования заключается в определении педагогических предпосылок подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности, позволяющих обосновать процесс подготовки педа-

гога к организационно-управленческой деятельности, и в содержательном наполнении структурно-содержательной модели подготовки будущих педагогов в соответствии с целью исследования.

Практическая значимость исследования заключается в проектировании и реализации основной профессиональной образовательной программы, ориентированной на подготовку будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности, а также в отборе содержания дисциплины «Организационно-управленческая деятельность педагога физической культуры».

Методология

На основании проведенного анализа научных публикаций и содержания профессиональных стандартов в сфере образования в исследовании под организационно-управленческой задачей профессиональной деятельности педагога понимаем совокупность требований, определенных действий, которые необходимо предпринять педагогу в конкретной ситуации образовательного процесса в соответствии с трудовыми действия, умениями и знаниями организационно-управленческой направленности общетрудовых функций профессиональных стандартов сферы образования [1].

Подготовка будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности — сложное, динамически развивающееся личностное образование, наличие которого проявляется в степени сформированности компетенций организационно-управленческой деятельности.

Формирование компетенций будущих педагогов для решения организационно-управленческих задач профессиональной деятельности является процессом освоения студентом организационно-управленческого опыта педагогической деятельности, формирования на его основе системы личностных и профессиональных качеств. Наличие и степень сформированности обеспечивают результативность решения организационно-управленческих задач в воспитательно-образовательном процессе.

Подготовка будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности определяется нами как процесс освоения обучающимися в теоретическом обучении и практической подготовке организационно-управленческого опыта педагогической деятельности, формирование на их основе системы личностных и профессиональных качеств, наличие и степень сформированности которых проявляется в уровне сформированности организационно-управленческих компетенций.

Готовность к решению организационно-управленческих задач с позиций компетентностного подхода трактуем как сложное, динамически развивающееся личностное образование, представляющее собой единство содержательного, мотивационно-ценностного, процессуального, рефлексивного компонентов, наличие которых проявляется в степени сформированности компетенций управленческой деятельности.

Готовность будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности представляет собой результат подготовки, выраженный в сформированности знаний, умений, организационно-управленческого опыта деятельности.

Связь решаемой проблемы с ведущими положениями Национальной системы квалификаций Российской Федерации и ФГОС ВО в рамках проводимого исследования и анализа рассматриваемой научной проблемы позволяет выявить первую предпосылку подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач — ориентация ФГОС ВО УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки и квалификационных требований к современному педагогу на становление организационно-управленческих компетенций в период освоения студентом программы высшего образования.

Второй предпосылкой, на наш взгляд, выступает рассмотрение педагогического процесса подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач с позиций личностно-ориентированного подхода. Это обусловлено субъектностью отношений участников образовательного процесса.

Третьей предпосылкой является применение педагогических технологий освоения содержания основной профессиональной образовательной программы для развития педагогической рефлексии, становления организационной культуры и организации конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса.

Четвертая предпосылка обусловлена требованиями нормативных документов в сфере образования, обуславливающих интеграцию учебной и внеучебной работы в подготовке будущих педагогов, в частности, обязательностью включения Рабочей программы воспитания в состав основной профессиональной образовательной программы согласно действующему ФЗ об образовании.

В соответствии с поставленными задачами нашего исследования была разработана и реализована структурно-содержательная модель подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности (табл. 1).

Социальный заказ, включающий потребности государства, потребности личности, профессиональный стандарт, обусловлен государственными требованиями повышения качества управления в образовании, в том числе, и продуманного введения инноваций в образовательный процесс в рамках новой образовательной парадигмы. Кроме этого, можно констатировать, что потребности государства органично сочетаются с определенными требованиями самой личности к образовательному процессу в ОО ВО, что связано не только с идеей полноценной самореализации человека, но и с изменяющейся социально-экономической обстановкой в мире и российском обществе, обусловливающей динамику рынка труда и требование полиаспектной подготовленности специалистов.

Содержание целевого блока модели обусловливается расширением диапазона профессиональных возможностей будущего педагога, владеющего организационно-управленческими компетенциями, что делает его более конкурентоспособным или «способным предложить себя как специалиста на рынке труда, вступить в отношения (юридические, экономические и т. д.)

Таблица 1

Структурно-содержательная модель подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности

<table>
<tr><td colspan="5">Социальный заказ:
потребности государства, потребности личности, профессиональный стандарт</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Целевой блок</td><td colspan="4">Цель: подготовка будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности</td></tr>
<tr><td colspan="4">Задачи</td></tr>
<tr><td>Определить структуру готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности</td><td colspan="2">Спроектировать ОПОП, ориентированную на педагогический и организационно-управленческий типы задач профессиональной деятельности</td><td>Обосновать педагогические технологии, применяемые в подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности</td></tr>
<tr><td>Методологические подходы</td><td colspan="3">Принципы</td></tr>
<tr><td>• Онтологический;
• системный;
• компетентностный;
• личностно-ориентированный;
• полипарадигмальный</td><td colspan="3">• Единства интересов общества и личности;
• интеграции личностно-развивающей, квазипрофессиональной, академической и учебно-профессиональной деятельности студента;
• последовательности и комплексности в формировании компетенций готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач;
• ориентации на саморазвитие, признание стремления к расширению спектра профессиональных качеств и самосовершенствования;
• социализации, обеспечивающий оптимальную адаптацию будущего выпускника в социуме, профессиональном сообществе и на рынке труда</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Процессуально-технологический блок</td><td colspan="2">Педагогические технологии</td><td colspan="2">Содержание процесса подготовки</td></tr>
<tr><td colspan="2">Проблемное обучение, проектное обучение, развитие критического мышления, модульное обучение, «case-study», деловая игра, круглый стол, мозговой штурм, «дерево решений», мастер-класс, работа в малых группах, тренинг, баскет-метод, ситуационное моделирование, дистанционное обучение</td><td colspan="2">• Освоение дисциплин, ориентированных на формирование у будущих педагогов организационно-управленческих компетенций;
• организация практической подготовки обучающихся в ОО ВО педагогической направленности;
• разработка и проведение внеучебных воспитательных мероприятий в соответствии с типами задач профессиональной деятельности</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Оценочно-диагностический блок</td><td>Компонеты готовности</td><td>Критерии измерения уровня готовности</td><td colspan="2" rowspan="5">Средства измерения уровня готовности</td></tr>
<tr><td>Содержательный</td><td>Когнитивный</td></tr>
<tr><td>Мотивационно-ценностный</td><td>Мотивационный</td></tr>
<tr><td>Процессуальный</td><td>Деятельностный</td></tr>
<tr><td>Рефлексивный</td><td>Оценочный</td></tr>
<tr><td colspan="4">Уровни готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности</td></tr>
<tr><td>Высокий</td><td>Средний</td><td colspan="2">Низкий</td></tr>
<tr><td colspan="5">Результат: готовность будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности</td></tr>
</table>

с работодателем или самому выступить в роли предпринимателя», организатора, управленца [2].

Основными методическими подходами к моделированию педагогического процесса, соотнесенного с задачами нашего исследования, были выбраны: онтологический, системный, компетентностный, личностно-ориентированный и полипарадигмальный подходы.

Отмеченные научные подходы к моделированию в рамках исследования соотнесены с принципами реализации целостного педагогического процесса подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности. Кроме общедидактических принципов (системности, научности, связи теории с практикой, последовательности, комплексности и т. п.), опирались на частные принципы:

— единства интересов общества и личности;

— интеграции личностно-развивающей, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности студента;

— последовательности и комплексности в формировании компетенций готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач;

— ориентации на саморазвитие, признание стремления к расширению спектра профессиональных качеств и самосовершенствования;

— социализации, обеспечивающий оптимальную адаптацию будущего выпускника в социуме, профессиональном сообществе и на рынке труда.

Процессуально-технологический блок модели базируется на комплексе используемых педагогических технологий для реализации целей подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач. Акцент делался на использовании инновационных форм обучения, к которым мы относили интерактивные формы, методы, приемы.

Оценочно-диагностический блок структурно-содержательной модели соотносится с содержательным, мотивационно-ценностным, процессуальным, рефлексивным компонентами и когнитивным, мотивационным, деятельностным и оценочным критериями сформированности качеств и характеристик, определяющих готовность будущего педагога к решению организационно-управленческих задач.

Для определения уровня готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности разработаны оценочные средства, представленные в таблице 2.

Данные критерии и показатели выступали ориентирами для выявления уровней сформированности готовности студента к решению организационно-управленческих задач. Анализ психолого-педагогической литературы по проблематике исследования позволил прийти к выводу, что в контексте оценки качеств и характеристик личности ученые-исследователи используют, как правило, трехуровневую шкалу [3; 4], в связи с чем мы выделяем высокий, средний, низкий уровни сформированности готовности студента к решению организационно-управленческих задач.

Диагностика готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности в образовательном процессе проводилась с 2007 по 2022 годы на базе Кузбасского гуманитарно-педагогического института Кемеровского государственного университета (КГПИ ФГБОУ ВО КемГУ), а также с 2019 года в Сибирском государственном индустриальном университете (ФГБОУ ВО СибГИУ). Всего в эксперименте приняли участие 622 студента. Из них — 356 студентов КГПИ ФГБОУ ВО КемГУ, обучающихся по специальности 050720 «Физическая культура» и по направлению 44.03.01 Педагогическое образование профиль «Физическая культура» очной и заочной форм обучения, 6 кураторов групп и 40 преподавателей.

В ходе педагогического эксперимента осуществлялась:

а) интеграция учебной и внеучебной работы в подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности на основе разработанной модели подготовки к решению данных задач образовательной деятельности;

б) разработка научно-методического обеспечения подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности и его апробация.

В процессе работы проводилось методическое консультирование преподавателей по применению интерактивных технологий, оценивались возможности учебных дисциплин и всех видов практик для формирования знаний, умений, личностных качеств и опыта организационно-управленческой деятельности. В структуру основной профессиональной образовательной программы введена дисциплина «Организационно-управленческая деятельность педагога физической культуры», в ходе реализации которой проводились организационно-управленческий и коммуникативно-профессиональный тренинги; онлайн-консультирование через сетевой ресурс ОО ВО; применялись проектные технологии; организовано участие студентов в конкурсе SIFE — Students in free enterprise [5].

Таблица 2

Критерии, показатели и средства оценивания готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач

Компоненты готовности	Критерии готовности	Показатели	Средства измерения
Содержательный	Когнитивный	Представления о качествах руководителя	Ранжирование «Качества руководителя»
		Знание о способах выдвижения предположений и построения альтернативных вариантов принятия решений	Методика «Способы постановки задач» (по Б. Мастерову) Модель принятия управленческого решения
		Наличие знаний о целеполагании, планировании и проектировании	Тест «Шаги эффективного целеполагания, планирования, анкетирования»
		Знание способов поведения в конфликтной ситуации	Кейсы конфликтных ситуаций на основе технологии В. К. Тарасова
Мотивационно-ценностный	Мотивационный	Наличие стремления к личностному и профессиональному развитию	Диагностика мотивации достижения (А. Мехрабиан)
		Ценностные ориентации	Ценностные ориентации (Методика М. Рокича)
		Наличие стремления к решению организационно-управленческих задач	Анкета для изучения стремления к решению организационно-управленческих задач
Процессуальный	Деятельностный	Наличие и проявление в деятельности умений целеполагания, планирования и проектирования	Методика «Целеполагание и планирование» Методика «Ситуационного моделирования»
		Наличие и проявление в деятельности коммуникативных и организаторских умений	Методика КОС (коммуникативные и организаторские способности) Тест «Умение слушать и слышать собеседника»
		Наличие и проявление в деятельности мыслительной и поведенческой гибкости и мобильности	Задания для выявления мыслительной и поведенческой гибкости и мобильности (по методике Б. Блума) Методика «Ситуационное моделирование» «Кейс-стади»
		Наличие и проявление в деятельности творческой активности	Тест на выявление творческой активности
Рефлексивный	Оценочный	Наличие психоэмоциональной культуры и самообладания	Методика «Оценка агрессивности по А. Ассингеру»
		Наличие навыков самоконтроля в общении	Тест «Оценка самоконтроля в общении»
		Наличие умения управлять своим временем	Тест-опросник на управление своим временем
		Наличие навыков самоорганизации	Тест «Умение управлять своим Я-образом»
		Наличие умения оценивать свою готовность к управленческой деятельности	Анкетирование

Результаты

На итоговом этапе педагогического эксперимента проведена повторная диагностика студентов экспериментальной группы по уровням готовности к решению организационно-управленческих задач. Механизм оценки результатов базировался на сравнении результатов исследования в начале и после эксперимента. Результатами педагогического эксперимента считаем наличие у студентов:

– представлений о качествах руководителя (нравственные качества противоположные «натиску и штурму»); знаний о способах выдвижения предположений и построения альтернативных вариантов принятия решений (высокий уровень); знаний о целеполагании, планировании и проектировании (высокий уровень); знаний способов поведения в конфликтной ситуации (высокий уровень конструктивного безконфликтного принятия решений);

– стремления к личностному и профессиональному развитию (средний уровень мотива выбора стремления к успеху и избегания неудач); ценностных ориентаций (признание значимости нравственных качеств в деятельности); стремления к решению организационно-управленческих задач.

Отмечаем наличие и проявление в деятельности умений целеполагания, планирования и проектирования (высокий уровень умений); коммуникативных и организаторских умений (высокий уровень); мыс-

лительной и поведенческой гибкости и мобильности (высокий уровень); творческой активности (средний уровень по чувству новизны, низкий по критичности, увеличились показатели по способности к преобразованию и направленности на творчество).

Выявлено наличие среднего уровня психоэмоциональной культуры и самообладания; высокого уровня навыков самоконтроля в общении; средний уровень навыков самоорганизации и умения оценивать свою готовность к управленческой деятельности. Возросли доли развития умения управлять своим временем. Достоверно увеличились показатели сформированности организационно-управленческих компетенций, в частности, высокий уровень готовности зафиксирован у 3 % студентов; средний уровень готовности — у 76 % студентов; низкий уровень — у 21 % студентов.

Заключение

Результаты научной работы и представленные выводы расширяют научное знание о методологии и технологии профессионального образования в аспекте решения проблемы подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности. Проведенная работа по обобщению научных взглядов позволила определить педагогическую сущность понятия: «подготовка будущего педагога к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности».

Авторам исследования удалось выявить педагогические предпосылки, влияющие на процесс формирование организационно-управленческих компетенций подготовки будущих педагогов.

В исследовании обоснована возможность импорта в образовательную практику других образовательных организаций обоснованных и проверенных экспериментально педагогических условий реализации структурно-содержательной модели подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

Предложенная система и разработанное научно-методическое обеспечение подготовки будущего педагога позволяет формировать его готовность к решению организационно-управленческих задач. Полагаем, что перспективы данного исследования заключаются в разработке концепции и содержания образовательной программы магистратуры по развитию организационно-управленческих компетенций педагога в инновационной деятельности.

Литература

1. Стройкина Л. В. Понятие «организационно-управленческие задачи»: мнения авторов образовательных стандартов педагогического образования и ученых // Проблемы современного образования. 2019. № 2. С. 136–144.
2. Балыхин М. Г. Требования социума к конкурентноспособному специалисту и его профессиональные альтернативы // Гуманитарный вектор. 2012. № 4 (32) С. 240–246.
3. Белова С. Н. Прогностическая модель внутренней системы оценивания качества образовательного процесса в вузе // Ученые записки Курского госуд. ун-та. 2008. № 4 С. 73–86.
4. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.
5. Стройкина Л. В. Научно-методическое обеспечение подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности // Практическая подготовка педагогов: поиск перспектив. Сборник тезисов Национальной научно-практической конференции. Новокузнецк, 2022. С. 123–127.

References

1. Stroykina L. V. The concept of “organizational and managerial tasks”: opinions of the authors of educational standards of pedagogical education and scientists // Problems of modern education. 2019. No. 2. P. 136–144.
2. Balykhin M. G. Social requirements for a competitive specialist and his professional alternatives // Humanitarian vector. 2012. No. 4 (32). P. 240–246.
3. Belova S. N. Prognostic model of the internal system for assessing the quality of the educational process at the university // Scientific notes of the Kursk State University. Univ. 2008 No. 4. P. 73–86.
4. Fetiskin N. P. Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups. M .: Publishing house of the Institute of Psychotherapy, 2002. 490 p.
5. Stroykina L. V. Scientific and methodological support for the preparation of future teachers for solving organizational and managerial tasks of professional activity // In the book: Practical training of teachers: the search for prospects. Collection of abstracts of the National Scientific and Practical Conference, Novokuznetsk, 2022. P. 123–127.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

COMPARATIVE PEDAGOGY

УДК/UDC 377.6
EDN OCJSCD

Игумнова Ольга Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных, социально-экономических и естественно-научных дисциплин, ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, г. Новокузнецк

Igumnova Olga V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Docent of the Department of Humanities, Social, Economic and Natural Sciences, Kuzbass Institute of Russian Federal Penitentiary Service, Novokuznetsk

ОБЩИЕ И ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ СИСТЕМ (НА ПРИМЕРЕ РОССИИ, ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ИРЛАНДИИ)

UNIVERSAL AND DISTINCTIVE FEATURES OF PENITENTIARY OFFICERS' FOUNDATION TRAINING (USING RUSSIA, GREAT BRITAIN AND IRELAND AS AN EXAMPLE)

Аннотация. Сравнительный анализ подготовки лиц, впервые принимаемых на службу в уголовно-исполнительную систему, позволяет выявить общие черты и отличия в образовательных системах на примере России, Великобритании и Ирландии, решить вопрос целесообразности заимствования зарубежного опыта. В статье приведены причины обращения к вопросам специального первоначального обучения и конкретизированы направления для проведения анализа. Философские основания, содержательные блоки подготовки, организационные формы занятий и наличие итоговой аттестации обучающихся отнесены к общим чертам данного обучения.

Отличия в характере учебной деятельности, в распределении учебного материала, сочетании методов и средств обучения, а также форм и целей итоговой аттестации обучающихся стали основой для формулирования путей совершенствования отечественной подготовки кадров. Сделан вывод об академичности российского обучения лиц, впервые принимаемых на службу, и возможности внедрения в него ситуационного подхода к организации аудиторных занятий для усиления практической направленности подготовки.

Ключевые слова: специальное первоначальное обучение; сравнительный анализ; сотрудник, впервые поступающий на службу в уголовно-исполнительную

систему; цели специального первоначального обучения; структура образовательной программы; методы и организационные формы работы со слушателями; уголовно-исполнительная система.

Abstract. The comparative analysis of the recruit prison officers' foundation training allows us to identify some universal and distinctive features in the educational systems of Russia, Great Britain and Ireland and to settle the question of the necessity to adapt the foreign experience. The article presents the reasons for addressing to the officers' foundation training, it specifies the directions for conducting this analysis. Philosophical backgrounds, content units of training, organizational forms of classroom activities and the availability of final certifying examination of students refer to the general features of this training. The differences concerning the general nature of educational activities, the distribution of instruction material in the training course and the combination of methods and teaching techniques, as well as the forms and the purposes of the final certifying examination of students are the basis of the staff training development. The author concludes that the Russian recruit prison officers' training tends to be academic and points out the possibility of using the situational approach to the organization of classroom activities as the way to intensify the practical component of the training programs.

Keywords: foundation training, the comparative analysis, recruit prison officer, purposes of foundation training, structure of the educational program, methods and organizational forms of working with students, penitentiary system.

Введение

Работа в Федеральной службе исполнения наказаний Российской Федерации (далее — ФСИН, ФСИН РФ) связана с правоприменительной практикой. Как правило, сотрудник уголовно-исполнительной системы (далее — УИС) является субъектом одноименного трудового поста, а основным предметом поста считается осужденный, отбывающий свое наказание в местах лишения свободы либо без изоляции от общества. Указанный объект трудового поста обладает рядом особенностей, а взаимодействие с ним строго регламентировано действующим законодательством и подзаконными актами. Это дает основание утверждать о необходимости специализированной подготовки сотрудников к исполнению своих служебных обязанностей как условия успешности профессиональной деятельности.

В соответствии с положениями приказа Минюста Российской Федерации от 27 августа 2012 г. № 169 [1] все сотрудники ФСИН РФ обязаны проходить обучение: специализированное первоначальное (для лиц, впервые принятых на службу в учреждения и органы УИС), высшее профессиональное образование (на данный момент — бакалавриат / специалитет) и последующее (дополнительное) обучение в виде курсов повышения квалификации, а при необходимости — переподготовки кадров.

В отличие от гражданских профессий, где прием граждан на работу определяется наличием у соискателя соответствующего уровня образования, прием на службу в ФСИН РФ связан с организацией дополнительного (первоначального) обучения кандидатов на обозначенный выше трудовой пост.

Именно на данном этапе получения профессионального образования остановимся в нашей статье. Причины акцентирования внимания на этом уровне профессионального образования таковы:

1. Специальное первоначальное обучение направлено на формирование основ профессиональных компетенций сотрудника.

2. Оно является ключевым для формирования психологического портрета впервые принимаемого сотрудника и возможностью более эффективного применения его личностно и профессионально значимых качеств в дальнейшей профессиональной деятельности.

3. В рамках первоначальной подготовки осуществляется профессиональная ориентация лиц, впервые принимаемых на службу в ФСИН.

Эффективность реализации профессионального обучения на указанном этапе зависит от качества образовательных программ, системы осуществления подготовки. В связи с этим нами предпринята попытка сравнить структуру образовательных программ, содержательные блоки первоначальной подготовки в отечественной и зарубежных образовательных практиках и методах их реализации. В этой статье внимание сконцентрировано на сравнении подходов к организации образовательной деятельности лиц, впервые принимаемых на службу в УИС и пенитенциарные учреждения двух англоязычных стран — Ирландии и Великобритании.

Наша цель — выявить общие черты и отличия в подготовке сотрудников к исполнению служебных обязанностей упомянутых выше стран с позиций возможности и необходимости внедрения зарубежного опыта в российскую образовательную практику.

Методология

В соответствии с указанной целью статьи были отобраны методы выполнения исследования — эмпирические и теоретические, которые легли в основу этапов проведения исследования.

Первый этап — *эмпирический.* На основании изученной документации правового характера проведен анализ педагогической практики организации специального первоначального обучения в Российской Федерации. Уточнены философские основания для построения образовательной программы подготовки лиц, впервые принимаемых на службу в УИС, цели, задачи и содержательные блоки первоначального обучения.

Второй этап также являлся *эмпирическим.* Он связан с определением источников для анализа педагогической практики первоначального обучения в странах, отобранных для сравнительного анализа, изучением доступной источниковой базы. В результате полученных сведений обобщен опыт реализации образовательной деятельности в Великобритании и Ирландии.

Третий этап — *теоретический.* На основании имеющегося фактического материала были выделены критерии (направления) для проведения сравнительного анализа систем профессиональной (первоначальной) подготовки кадров для УИС (пенитенциарных систем, выделенных для анализа англоговорящих стран). Итог теоретического анализа — конкретизация фактического материала, его сравнение и обобщение.

В рамках проведенного обобщения выявлены сходства образовательных практик и выделены отличия. Полученные отличительные черты позволили рассмотреть возможность и целесообразность заимствования зарубежного опыта при разработке отечественных программ специального первоначального обучения.

Результаты

Проведенное эмпирическое исследование проблемы позволяет сравнить особенности первоначального обучения в России, Великобритании и Ирландии. Сравнение осуществлено по следующим направлениям:

1. Философские основания работы сотрудников пенитенциарных служб с осужденными (преобладающая концепция наказания преступников).

2. Организационные формы работы со слушателями в рамках первоначальной подготовки (этапы подготовки).

3. Структура образовательных программ специального первоначального обучения (дисциплинарный подход).

4. Цель и содержание образовательных программ первоначальной подготовки.

5. Методический аспект реализуемых программ (организационные формы занятий, методы, приемы, формы работы со слушателями).

Анализ доступных источников информации позволил сгруппировать полученные данные в табличной форме (см. таблицу 1).

Таблица 1

Специальное первоначальное обучение лиц, впервые принимаемых на службу в отечественную УИС и пенитенциарные системы Великобритании и Ирландии

Россия	Ирландия	Великобритания
Философские основания		
Исправление осужденного, профилактика новых преступлений [2]	Реабилитация осужденного, снижение риска рецидивной преступности [3]	Реабилитация осужденного посредством его образования и трудоустройства, сокращение рецидива преступности [4]
Этапы подготовки		
1. Индивидуальное обучение [1] по месту службы (в форме наставничества) в рамках испытательного срока. 2. Первоначальная подготовка [1] в подведомственных ФСИН России или территориальным органам ФСИН России образовательных учреждениях	Обучение от 3 до 9 недель в Колледже Ирландской государственной пенитенциарной службы	1. Ознакомительная стажировка по месту службы с использованием наставничества [6] (2 недели [7]). 2. Первоначальная подготовка в учебном центре (10 недель). 3. Заключительная стажировка в исправительном учреждении (далее — ИУ) (11–25 недель) под наставничеством преподавателей образовательной программы. 4. Работа в ИУ на испытательном сроке (26–47 недель) [7]
Учебные блоки образовательной программы		
Правовые и организационные основы деятельности учреждений и органов УИС. Огневая и физическая подготовка. Основы профессиональной деятельности сотрудников [8; 9]	Работа в тюрьме. Навыки коммуникации и управления конфликтами в условиях ИУ *(семестр № 1)*	Социальная реабилитация. Служебная этика и профэтикет. Основы коммуникации. Основы профессиональной деятельности сотрудника

Окончание таблицы 1

Россия	Ирландия	Великобритания
Цель программы подготовки		
Приобретение основных профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для исполнения служебных обязанностей, в том числе в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия [1; 5; 8; 10]	Формирование профессиональных умений, необходимых для эффективного выполнения служебных обязанностей по поддержанию безопасности в ИУ и гуманного отношения к осужденным	Формирование базовых знаний и профессиональных навыков работы в ИУ, а также нравственных ценностей, необходимых для эффективного сотрудника пенсистемы [6]
Содержание образовательных программ		
• уголовные наказания (цели и виды); • правовой статус лиц, содержащихся под стражей; • основы профилактики правонарушений и повторных преступлений, совершаемых в ИУ; • роль сотрудника ИУ (решение конфликтных ситуаций в среде осужденных; обеспечение режима в ИУ и СИЗО) [8; 10; 11]; • виды режимных мероприятий [12]; • обращение с оружием, основы стрельбы из стрелкового оружия [8]; • способы задержания, связывания, надевания наручников и сопровождения; • основы самообороны, помощи и взаимопомощи; • тактика проведения личного обыска осужденного; • оформление документов, входящих в обязанности лиц, впервые принятых на службу в ФСИН РФ	• общие сведения об избираемой сфере деятельности; • основы профессиональной коммуникации и альтернативные способы решения конфликтов; • физическая подготовка (общее укрепление организма, навыки сдерживания и контроля за осужденными) [13]; • основы работы с источниками информации профессионально-ориентированного характера (формирование готовности к самообразованию)	• риски и повседневные обязанности сотрудника ИУ; • основы безопасности (применение наручников, сопровождение осужденных, проведение обыска в камере, досмотра личных вещей и транспортных средств); • работа с осужденными (прием и размещение вновь прибывших лиц в ИУ, психологическая поддержка осужденных, организация образовательной и трудовой деятельности осужденных [6]
Методические основы реализации программ		
Организационные формы: лекция, практическое занятие. *Методы:* словесный, практический, наглядный, работа с книгой, контроль. *Приемы:* изложение, инструкция, пояснение, упражнения, показ образца, визуализация информации, макеты, конспектирование, кодирование информации, опрос, собеседование, сдача нормативов. *Преимущественные формы взаимодействия*: коллективные, индивидуальные	*Организационные формы:* семинарские и практические занятия [14], ознакомительная практика на рабочем месте [6]. *Методы:* словесный, практический, наглядный, контроль. *Приемы:* изложение, пояснение, упражнения, показ образца, итоговый проект (рефлексия полученного опыта). *Преимущественные формы взаимодействия:* групповые	*Организационные формы:* практическое/ие занятие/я *Методы:* кейс-стади, словесный, практический, наглядный, контроль. *Приемы:* изучение кейса, инструкция, пояснение, упражнения, показ образца, групповые проекты. *Формы взаимодействия:* групповые, индивидуальные

Материалы сравнительной таблицы указывают на то, что специальное первоначальное обучение обладает рядом общих черт.

Так, концепция наказания у анализируемых систем практически совпадает — организация исправления осужденных, снижение и предотвращение рецидивной преступности. В связи с этим есть уточнения в целевом блоке первоначальной подготовки лиц, впервые принимаемых на службу в учреждения УИС (и пенитенциарных систем зарубежных аналогов). Она заключается в знакомстве новых сотрудников с нормативной базой их предстоящей деятельности и основными служебными обязанностями, а также в формировании профессиональных навыков исполнения данных обязанностей в объеме, предусмотренном для начального погружения в профессиональную деятельность сотрудника УИС.

Существуют схожие позиции по содержанию обучения. Полагаем, это связано с общепринятыми (международными) стандартами организации деятельности в тюремных учреждениях [15]. Так, например, в указанном справочнике статья 53 приводит требования

к кадровому составу работников и их вводному обучению [15, с. 43]. Здесь выделены следующие направления подготовки:

1) правовая подготовка (внутреннее законодательство, нормативно-правовые акты и политика государства в отношении осужденных, международные документы, регламентирующие деятельность исправительной системы, а также права и обязанности тюремного персонала при выполнении им своих функций);

2) минимальные требования к поддержанию охраны и безопасности в учреждении (применение силы и средств усмирения, физическая подготовка, позволяющая усмирять агрессивных заключенных);

3) альтернативные способы разрешения споров;

4) оказание первой помощи.

Все перечисленные пункты так или иначе отражены во всех образовательных практиках изучаемых стран.

Отметим *выявленные сходства.* Это, прежде всего, формы организации занятий и взаимодействия на них, а также методы обучения. Во всех системах присутствует теоретическая и практическая подготовка вновь принятых на службу лиц. Занятия реализуются с использованием классического сочетания методов и приемов обучающей деятельности: словесного, практического, наглядного и метода контроля.

Окончание первоначального обучения сопряжено с получением документа, удостоверяющего успешность освоения курса и возможность осуществлять служебную деятельность по трудовому посту «сотрудник УИС / пенитенциарной системы» с имеющимися ограничениями по определенному кругу его полномочий.

Во всех трех образовательных программах присутствует наставничество как форма обучения без отрыва от производства на начальном этапе данного вида обучения.

Вместе с тем, в наличии и *существенные отличия,* которые можно сгруппировать по нескольким основаниям:

— общий характер учебной деятельности (сбалансированный или с преобладанием практической / теоретической составляющей);

— организационная структура, продолжительность обучения;

— распределение учебного материала в учебном курсе;

— приоритетные методы и средства обучения слушателей;

— итоговая аттестация слушателей вводного обучения.

Согласно выделенным критериям, российское специальное первоначальное обучение ближе к сбалансированному теоретико-практическому курсу, тем не менее, в учебной деятельности акцент делается на теоретические сведения. Мы считаем, что российская система первоначальной подготовки более академична. Она сфокусирована на юридических основаниях выполнения профессиональных обязанностей и особенностях функционирования ИУ. Теоретическая подготовка рассматривает не только права и обязанности сотрудника, но и аналогичные юридические аспекты, касающиеся подозреваемых, обвиняемых, осужденных. Прикладной характер носят занятия по огневой и физической подготовке. Ирландская первоначальная подготовка сочетает в себе практику и теорию с упором на формирование практических навыков и умений коммуникативного характера. В Великобритании преобладает практико-ориентированный подход к организации подготовки. Теоретическая подготовка дается через призму выполняемых повседневных задач сотрудника с акцентом на проявление возможных внештатных ситуаций (кейс), на нормативные документы и процессуальную сторону их разрешения.

Организационно первоначальное обучение в указанных странах строится на принципе блочно-модульного построения программы. В то же самое время в Российской Федерации первоначальная подготовка является относительно независимым блоком профессиональной подготовки с длительностью не более 1 месяца. Далее следует непосредственно профессиональное образование в образовательных организациях высшего образования, находящихся в ведении ФСИН РФ (4–6 лет в зависимости от формы обучения). По завершению специального первоначального обучения слушателю выдается соответствующее свидетельство. В этом свидетельстве указываются итоги первого этапа его прохождения (по месту службы) и результаты итоговой аттестации (квалификационного экзамена) по месту обучения в образовательной организации с указанием рекомендации о дальнейшем использовании выпускника в ИУ [1]. В Ирландии система подготовки сотрудников представляет собой единое образовательное пространство двухгодичного профессионального обучения. Под единым пространством мы понимаем совмещение первоначальной подготовки (1 семестр, около 3 месяцев) с последующим обучением. Характерной чертой ирландской системы профессиональной подготовки является возможность ее окончания на любом этапе (семестре) обучения с присвоением определенных полномочий сотруднику. В Великобритании первоначальное обучение имеет завершенный цикл теоретико-практического характера (3 месяца) с последующей стажировкой —

испытательным сроком общей продолжительностью до 1–1,5 лет в зависимости от готовности сотрудника пройти базовую аттестацию до окончания испытательного срока. Базовая аттестация («Gateway») необходима для выявления соответствия кандидата на постоянное рабочее место требованиям профессии. Тем не менее, по окончанию теоретико-практического цикла первоначальной подготовки (3-месячного обучения) сотрудник получает сертификат с описанием возможного круга его полномочий.

Следующее отличие в первоначальной подготовке сотрудников связано с подачей учебного материала внутри курса, которая зависит от логики организации обучения. Так, в Российской Федерации преобладает академическое расписание занятий по отдельным дисциплинам (модулям) с присущим делением на лекции и практики, что соответствует распределенному варианту обучения. Ирландская система также тяготеет к российской практике, но с преобладанием занятий практического характера. Следует отметить, что тематически основные блоки профессионального характера (социальная психология, организация режима и т. п.) в Ирландии перенесены в последующие семестры профобучения. Британская система с 2018 года построена на методологии погружения в учебную деятельность через изучение одной проблемы с использованием полидисциплинарного подхода. Каждая такая проблема разбита на более мелкие учебные ситуации для осознания имеющихся особенностей профессиональной деятельности сотрудника ИУ и отработки навыков преодоления возможных проблем при реализации служебных обязанностей.

Логика изложения учебного материала и ожидаемые результаты его изучения влияют на отбор приоритетных методов обучения и форм организации взаимодействия всех участников образовательного процесса в обозначенных странах.

В российском специальном первоначальном обучении преобладают репродуктивные виды заданий с акцентом на работу с нормативными документами в виде конспектирования и воспроизведения теоретического материала. Знание нормативных требований к деятельности сотрудника и алгоритмов их применения (в том числе в виде принятия решений) доводятся до автоматизма. Выработка практических навыков по блокам огневой и физической подготовки (обеспечение безопасности и оказание взаимопомощи при выполнении служебных задач) являются центральными для лиц, впервые поступающих на службу в учреждения и органы УИС. Их формирование осуществляется с использованием возможностей спортивных залов, лазерного тира, стрельбища, на стадионе, а также в специально оборудованных помещениях — учебных рабочих местах. Продуктивные виды заданий включаются в общую теоретическую и практическую подготовку через использование приемов, развивающих системное и критическое мышление (кодирование информации в виде блок-схем, сравнительных таблиц, проблемных вопросов, ситуаций, ситуаций с использованием запрограммированных ошибок и проч.).

В отличие от российской, ирландская система первоначального обучения заменяет лекционные занятия на практико-ориентированные семинарские занятия (workshops). В данных занятиях под непосредственным руководством преподавателя колледжа / университета обучающиеся рассматривают юридические концепции, документы, применяемые в служебной деятельности, и определяют возможность их практического применения в ИУ. В качестве обучающих средств используют возможности онлайн-обучения и практические занятия непосредственно в самом ИУ. Материальная база образовательной организации, как правило, включает симуляционный центр тюрьмы, библиотеку и тренажерный зал.

В Великобритании образовательная программа нацелена на формирование умения работать в команде. Осуществляется индивидуальная оценка каждого участника курсов и его умение работать над групповыми проектами. Построение учебного процесса отличается от первых двух практик — погружение в проблему через работу с кейсом — моделью реальных и потенциально возможных ситуаций на рабочем месте. Данный подход соответствует практико-ориентированному, компетентностному, деятельному подходу к организации образовательного процесса. Обучающие циклы имеют концентрическую форму с меж- и внутридисциплинарными связями. Кейсы составлены с учетом минимально необходимого объема времени, но характеризуются концентрацией учебных усилий обучающихся.

Присутствуют отличия и в проведении итоговой аттестации слушателей. В России они проводятся в виде зачетов, итогового квалификационного экзамена. В Ирландии — в виде курсового проекта, включающего аналитическую деятельность и рефлексию полученного опыта, а также зачета по пройденным материалам курса. В Великобритании аттестация разбита на 3 этапа: две промежуточных аттестации и собственно итоговая. Промежуточные аттестации осуществляются после прохождения заключительной стажировки в ИУ (25–28-я недели обучения) и ближе к окончанию испытательного срока (44–47-я недели работы в ИУ). Первая промежуточная аттестация включает подготовку отчета

о проделанной работе (на это время сотрудник освобождается от выполнения обязанностей в ИУ) и 1 неделя отводится на проверку уровня сформированности компетенции в специальном учебно-тренировочном центре (центре повышения квалификации). Вторая промежуточная аттестация также проводится в соответствующем центре профессиональной подготовки и предполагает написание краткой выпускной работы (описание учебного роста за период работы на испытательном сроке). Поскольку кандидатуры на пост сотрудника ИУ могут не иметь документы о полном среднем образовании, в течение испытательного года они должны сдать экзамены по английскому языку и математике, соответствующие уровню полного среднего образования. В указанный период времени (44–47-я недели испытательного срока) соискатель проходит собеседование («The Gateway») с руководителем образовательной программы и с наставником из числа опытных действующих сотрудников УИС. Цель собеседования — определение уровня готовности к квалификационному экзамену. Сам квалификационный экзамен проводится в течение последующих 3 месяцев и включает в себя небольшую (до 1500 слов) отчетную работу, проверяемую отдельным экспертом, и профессиональное собеседование.

Заключение

Проведенный анализ нормативных документов, касающихся регламентации и организации специального первоначального обучения лиц, впервые принимаемых на службу в УИС (имеющихся в открытом доступе), и публикаций по указанной тематике, в том числе рабочих программ и учебных пособий, позволил выявить схожие черты и отличия в российской и зарубежной первоначальной подготовке сотрудников.

В ходе анализа были выявлены философские основания и целевые доминанты обучения, содержательные блоки и их реализация на практике (методическая составляющая курсов подготовки).

Отобранные критерии наглядно иллюстрируют тенденции в образовательном процессе. К сходствам отнесены философские основы деятельности сотрудника УИС / пенитенциарной службы, инвариантные блоки (предметная направленность) обучения и организационные формы проведения аудиторных занятий.

Полученные данные помогли обнаружить принципиальные отличия в методической составляющей специального первоначального обучения: вариации теоретического и прикладного характера образовательной деятельности. При этом российское образование тяготеет к академической форме, английское — к ситуационному анализу и практикоориентированности подготовки. В ирландской системе преобладает коммуникативная направленность подготовки.

Во всех трех странах можно говорить о некоторой интегрированности первоначального обучения в общую систему подготовки сотрудников к выполнению своих профессиональных обязанностей. В то же самое время только российская система предполагает первоначальную ступень вхождения в профессию через призму полноценного овладения основами профессиональной деятельности с юридической точки зрения.

Как показывает источниковая база, в зарубежной практике психолого-социальная подготовка на первоначальном этапе представлена шире, чем в ее российском аналоге. Известно, что зарубежные пенитенциарные системы нацелены на командные формы работы в исправительных учреждениях. Этот факт отражен и в методической составляющей (преобладание групповых форм работы, работа с практическими кейсами — реальными ситуациями, возникающими на рабочем месте).

Задачу, стоявшую перед автором, — определить возможные точки роста отечественной системы подготовки кадров через внедрение в нее зарубежного опыта — считаем выполненной. Полагаем, что опыт реализации обучения через погружение обучающихся в ситуации-вызовы, с которыми они могут столкнуться в реальности, и стимулирования обучающихся анализировать свои действия с юридической (правоприменительной и правоохранительной), социальной и воспитательной точек зрения в данных ситуациях, заслуживает внимания для возможного применения этого опыта в нашей системе обучения сотрудников пенитенциарных систем.

Полагаем, что материалы данной статьи могут быть интересны для методистов, разработчиков образовательных программ, предназначенных для обучения лиц, впервые принимаемых на службу в УИС, а также для преподавателей, реализующих данные программы.

Литература

1. Об утверждении Наставления по организации профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы: Приказ Минюста от 27 августа 2012 г. № 169 // Министерство юстиции Российской Федерации. URL: http://www.minjust.ru (дата обращения: 02.03.2023).
2. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации: Федер. закон. Кодекс РФ от 08.01.1997 № 1-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 08.01.1997 (с изменениями на 29 декабря 2022 года) // Собрание законодательства Российской Федерации, № 2, 13.01.1997, ст. 198.
3. Irish Prison Service College // Seirbhís Phríosúin na hÉirreann. Irish Prison Service. URL: https://www.irishprisons.ie/prison-support-units/irish-prison-service-college/ (дата обращения: 03.03.2023).

4. HM Prison & Probation Service. About Us. URL: https://www.gov.uk/government/organisations/hm-prison-and-probation-service/about (дата обращения: 09.03.2023).
5. О службе в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации и о внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы»: Федер. закон от 19.07.2018 г. № 197-ФЗ (в ред. от 05.12.2022). URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/43355 (дата обращения: 10.02.2023).
6. An introduction to POELT (Prison Officer Entry Level Training) // Working in the Prison and Probation Service URL: https://prisonjobs.blog.gov.uk/2017/12/13/an-introduction-to-poelt-prison-officer-entry-level-training/ (дата обращения: 09.10.2022).
7. What will the foundation training cover? Prison Officer Apprenticeships// HM Prison & Probation Service. URL: https://prisonandprobationjobs.gov.uk/prison-officer/apprenticeships/ (дата обращения: 12.05.2023).
8. Основная программа профессионального обучения граждан, впервые принятых на службу в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации на должности рядового состава и младшего начальствующего состава // Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний, 2021. 96 с.
9. Кислых Е. А., Комиссаров Е. Л. Огневая подготовка как элемент первоначальной подготовки. Ее значение в системе подготовки курсантов // Сборник материалов: VII Педагогические чтения, посвященные памяти профессора С. И. Злобина. Пермь. 2021. Том 1. С. 35–37.
10. Основная программа профессионального обучения граждан, впервые принятых на службу в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации на должности рядового состава и младшего начальствующего состава // Новые дома: Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования «Межрегиональный учебный центр УФСИН России по Московской области», 2020. 62 с.
11. Основы профессиональной подготовки сотрудников УИС : учебно-методическое пособие. Самара. 2019. 170 с. ISBN 978-5-91612-308-1. URL: https://znanium.com/catalog/product/1319726 (дата обращения: 16.02.2023).
12. Иванова Е. Д. Общие и отличительные черты первоначальной подготовки сотрудников российской и зарубежных пенитенциарных систем // Сборник материалов III Международного конкурса научных разработок на русском и английском языках: Потенциал социально-гуманитарного знания в решении актуальных проблем системы исполнения уголовных наказаний в России и за рубежом. Пермь. 2022. С. 96–100.
13. Recruit Prison Officer in the Irish Prison Service 2008: information booklet. URL: https://www.publicjobs.ie/restapi/documents/08018_Recruit_Prison_Officer.doc (дата обращения: 10.03.2023).
14. Higher Certificate in Custodial Care // South East Technological University. URL: https://www.wit.ie/courses/higher-certificate-in-custodial-care#overview (дата обращения: 07.03.2023).
15. Включение правил Нельсона Манделы во внутреннее законодательство о тюремных учреждениях. Типовой закон о тюремных учреждениях и комментарии к нему // Серия справочников по уголовному правосудию. Вена. 2022. 114 с.

References

1. Ob utverzhdenii Nastavleniya po organizatsii professional'noy podgotovki sotrudnikov ugolovno-ispolnitel'noy sistemy [On the approval of the prison officers' professional training]: Prikaz Minyusta ot 27 avgusta 2012 g. No. 169 // Ministerstvo yustitsii Rossiyskoy Federatsii. URL: http://www.minjust.ru (accessed 02.03.2023). [In Russian].
2. Ugolovno-ispolnitel'nyy kodeks Rossiyskoy Federatsii [Penal Code of the Russian Federation]: Feder. zakon. Kodeks RF ot 08.01.1997 No. 1-FZ: prinyat Gos. Dumoy Feder. Sobr. Ros. Federatsii 08.01.1997 (s izmeneniyami na 29 dekabrya 2022 goda) // Sobraniye zakonodatel'stva Rossiyskoy Federatsii, No. 2, 13.01.1997, art. 198. [In Russian].
3. Irish Prison Service College // Seirbhís Phríosúin na hÉirreann. Irish Prison Service. URL: https://www.irishprisons.ie/prison-support-units/irish-prison-service-college/ (accessed 03.03.2023). [In English].
4. HM Prison & Probation Service. About Us. URL: https://www.gov.uk/government/organisations/hm-prison-and-probation-service/about (accessed 09.03.2023). [In English].
5. O sluzhbe v ugolovno-ispolnitel'noy sisteme Rossiyskoy Federatsii i o vnesenii izmeneniy v Zakon Rossiyskoy Federatsii "Ob uchrezhdeniyakh i organakh, ispolnyayushchikh ugolovnyye nakazaniya v vide lisheniya svobody" [On service in the Penal System of the Russian federation and on Amendments to the Law of the Russian Federation "On Institutions and Bodies Executing Criminal Penalties in the Form of Deprivation of Liberty"]: Feder. zakon ot 19.07.2018 g. No. 197-FZ (v red. ot 05.12.2022). URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/43355 (accessed 10.02.2023). [In Russian].
6. An introduction to POELT (Prison Officer Entry Level Training) // Working in the Prison and Probation Service URL: https://prisonjobs.blog.gov.uk/2017/12/13/an-introduction-to-poelt-prison-officer-entry-level-training/ (accessed 09.10.2022). [In English].
7. What will the foundation training cover? Prison Officer Apprenticeships// HM Prison & Probation Service. URL: https://prisonandprobationjobs.gov.uk/prison-officer/apprenticeships/ (accessed 12.05.2023). [In English].
8. Osnovnaya programma professional'nogo obucheniya grazhdan, vpervyye prinyatykh na sluzhbu v ugolovno-ispolnitel'noy sisteme Rossiyskoy Federatsii na dolzhnosti ryadovogo sostava i mladshego nachal'stvuyushchego sostava [Academic program for recruit prison officers of the Russian Federation for the position of privates and junior commanders]. Federal'noye kazennoye obrazovatel'noye uchrezhdeniye vysshego obrazovaniya Kuzbasskiy institut Federal'noy sluzhby ispolneniya nakazaniy, 2021. P. 96. [In Russian].
9. Kislykh E. A., Komissarov E. L. Ognevaya podgotovka kak element pervonachal'noy podgotovki. EYe znacheniye v sisteme podgotovki kursantov [Weapons practice as an element of the foundation training. Its importance in the cadet training system] // Sbornik materialov: VII Pedagogicheskiye chteniya, posvyashchennyye pamyati professora S. I. Zlobina. Perm', 2021. Vol. 1. P. 35–37. [In Russian].
10. Osnovnaya programma professional'nogo obucheniya grazhdan, vpervyye prinyatykh na sluzhbu v ugolovno-ispolnitel'noy sisteme Rossiyskoy Federatsii na dolzhnosti ryadovogo sostava i mladshego nachal'stvuyushchego sostava [Academic program for recruit prison officers of the Russian Federation for the position of privates and junior commanders]. Novyye doma: Federal'noye kazennoye uchrezhdeniye dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya "Mezhregional'nyy uchebnyy tsentr UFSIN Rossii po Moskovskoy oblasti", 2020. P. 62. [In Russian].
11. Osnovy professional'noy podgotovki sotrudnikov UIS [Fundamentals of the professional education of penal officers] : uchebno-metodicheskoye posobiye. Samara, 2019. P. 170. ISBN 978-5-91612-308-1. URL: https://znanium.com/catalog/product/1319726 (accessed 16.02.2023). [In Russian].

12. Ivanova E. D. Obshchiye i otlichitel'nyye cherty pervonachal'noy podgotovki sotrudnikov rossiyskoy i zarubezhnykh penitentsiarnykh sistem [Common and distinctive features of the recruit prison officers' foundation training in Russian and foreign penal systems] // Sbornik materialov III Mezhdunarodnogo konkursa nauchnykh razrabotok na russkom i angliyskom yazykakh: Potentsial sotsial'no-gumanitarnogo znaniya v reshenii aktual'nykh problem sistemy ispolneniya ugolovnykh nakazaniy v Rossii i za rubezhom. Perm', 2022. P. 96–100. [In Russian].
13. Recruit Prison Officer in the Irish Prison Service 2008: information booklet. URL: https://www.publicjobs.ie/restapi/documents/08018_Recruit_Prison_Officer.doc (accessed 10.03.2023). [In English].
14. Higher Certificate in Custodial Care // South East Technological University. URL: https://www.wit.ie/courses/higher-certificate-in-custodial-care#overview (accessed 07.03.2023). [In English].
15. Vklyucheniye pravil Nel'sona Mandely vo vnutrenneye zakonodatel'stvo o tyuremnykh uchrezhdeniyakh. Tipovoy zakon o tyuremnykh uchrezhdeniyakh i kommentarii k nemu [Incorporation of the Nelson Mandela Rules into domestic prison legislation. The Model Law on Prisons and its commentaries]: Seriya spravochnikov po ugolovnomu pravosudiyu. Vena, 2022. P. 114. [In Russian].

УДК/UDC 377.8
EDN UWBNJM

Белова Елена Николаевна
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск

Диалло Мохамед
преподаватель, Педагогический Институт подготовки педагогов дошкольного образования, Бамако, Республика Мали, аспирант, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск

Belova Elena N.
Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor of the Department of Information Technologies of Learning and Lifelong Education, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Diallo Mohamed
Lecturer, Pedagogical Institute for the Training of Preschool Teachers, Bamako, Republic of Mali, Graduate Student, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В МАЛИ

CONTINUING VOCATIONAL EDUCATION FOR PRESCHOOL TEACHERS IN MALI

Аннотация. С позиций сравнительного анализа в статье обоснованы основные тенденции государственной политики Республики Мали в области профессионального образования педагогов дошкольного образования. Представлены итоги диагностики развития мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и самообразовательно-рефлексивного компонентов профессиональной компетентности педагогов дошкольных учреждений Мали, выявлены дефициты непрерывного профессионального образования и низкого качества дошкольного образования. Методологической основой исследования выступили компетентностный и личностно-деятельностный подходы.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, дошкольное образование, республика Мали, педагог дошкольного образования, профессиональная компетентность педагога, десятилетняя программа развития образования.

Abstract. As a comparative analysis the main trends of the state policy of the Republic of Mali in the field of professional education of preschool teachers are revealed. The results of diagnosing the development of motivational-value, cognitive-activity and self-educational-reflexive components of the professional competence of teachers of preschool institutions in Mali are presented. Deficits in continuing professional education and low quality of preschool education are identified. The competency-based and personal-activity approaches are the methodological basis of the investigation.

Keywords: continuing professional education, preschool education, Republic of Mali, preschool teacher, teacher's professional competence, ten-year education development program.

Введение

Непрерывное профессиональное образование педагогов занимает центральное место в глобальном обновлении всех развивающихся стран. Актуальность и целесообразность статьи обусловлена значимостью исследования вопросов, связанных с повышением качества подготовки педагогов дошкольного образования Мали, одного из государств западной Африки.

Целью исследования является обоснование особенностей и дефицитов непрерывного профессионального образования педагогов дошкольных учреждений в республике Мали с позиций сравнительного анализа и возможного обмена опытом.

Научная новизна и теоретическая значимость статьи заключается в выявлении особенностей непрерывного профессионального образования педагогов дошкольного образования в Республике Мали, дефицитов их образования посредством диагностики компонентов профессиональной компетентности педагогов, возможного обмена опытом в системе непрерывного профессионального образования.

Постоянное обновление непрерывного профессионального образования педагогов занимает значительное место в глобальном обновлении и адаптации к изменениям, происходящим в социальном, политическом, экономическом и культурном пространстве. В Мали сектор образования сталкивается с рядом проблем, в том числе связанных с качеством подготовки педагогов. Непрерывное профессиональное образование (далее – НПО) педагогов дошкольных учреждений является одним из основных факторов, определяющих качество дошкольного образования. В сложных социально-экономических условиях, условиях слабого развития дошкольного образования и необходимости реализации малийской программы развития системы образования, актуализуется исследование вопросов НПО педагогов дошкольного образования.

Государственная политика Республики Мали в области образования, в частности, задачи десятилетней программы развития образования первого и второго поколения, направленные на устойчивое развитие, отводят первостепенное место НПО педагогов. Именно НПО педагогов может внести существенный вклад в повышение качества системы образования: завершить начальную подготовку педагогов дошкольных учреждений и реагировать на новые потребности; повысить статус и профессиональную квалификацию этих педагогов.

В системе образования Мали была принята политика НПО педагогов в августе 2003 года и Рамочная программа НПО педагогов (2005–2018 гг.) с целью развития реальной деконцентрации и эффективной децентрализации в отношении ролей и обязанностей участников и партнеров системы образования в области подготовки педагогов [1].

Профессиональное образование является одним из основных направлений развития системы образования Мали. Однако «неадекватность, непригодность и несвязанность непрерывного образования на всех уровнях» [2] препятствует повышению качества дошкольного образования. Проведенные ранее исследования позволили выявить основные этапы и проблемы подготовки педагогов дошкольного образования в Мали [3]. Ученые проявляют интерес к системе образования этого государства западной Африки [4; 5], но НПО педагогов дошкольного образования изучено недостаточно, что особо актуализирует значимость и целесообразность данного исследования.

Для достижения цели в процессе исследования были поставлены следующие задачи:

– выполнение теоретического анализа научной литературы, что позволило уточнить сущность и содержание понятий «непрерывное профессиональное образование» и «профессиональная компетентность педагога дошкольного образования»;

– рассмотрение результатов диагностики уровней развития компонентов профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования на констатирующем этапе эксперимента, выявление основных дефицитов педагогов (эксперимент проводился в дошкольных образовательных организациях города Бамако, столицы Республики Мали);

– выявление особенностей и перспектив исследуемого НПО.

Методология

В настоящее время интерес исследователей к проблеме непрерывного профессионального образования (НПО) педагогов растет. Основные идеи и подходы к рассмотрению вопросов непрерывного профессионального образования изучались многими исследователями: В. А. Адольфом, В. Н. Белкиной, Е. Н. Беловой, Л. П. Буевой, А. А. Вербицким, С. Г. Вершловским, А. П. Владиславлевым, Ф. В. Даринским, Г. П. Зинченко, О. В. Купцовым, В. Г. Онушкиным и другими.

Словосочетание «непрерывное образование» в первую очередь кажется простым. Это представление обманчиво. Слова «непрерывность» и «образование» распространенные и часто употребляются для названия весьма разнообразных сложных процессов общественного развития и описания философско-педагогических концепций [6, с. 15; 7]. Несмотря на распростра-

ненность этих слов, в научном сообществе не сложилось общепринятой точки зрения относительно сущности понятия «непрерывное образование», которое введено профессором А. В. Даринским, рассматривающим его как систему образования, единую и согласованную в организационном отношении и по содержанию [8]. Учеными «непрерывное образование» рассматривается как целенаправленная и систематическая деятельность, направленная на получение и совершенствование знаний, умений, навыков не только в учебных заведениях, но и путем самообразования [9]; которая содержит идею соединения на различных уровнях профессионального образования с общим образованием [10]; как ценность в общественном сознании при значительной роли образования «в третьем возрасте», корпоративное образование, нравственное и досуговое, информационное и гражданское образование [11], характеризуемые как различные концепции теории непрерывного образования [12].

В энциклопедиях непрерывное образование представляется как «принцип организации образования, объединяющий все его ступени и виды (дошкольное, школьное, профессиональное и постпрофессиональное повышение квалификации и переподготовка) в систему, обеспечивающую возможность «обновления и пополнения знаний и навыков на протяжении всей жизни человека — от раннего детства до старости» [13, с. 327]; как философско-педагогическая концепция, при которой образование человека продолжается в течение всей его жизни [14].

Г. Масселтер в своем отчете «Об исследовании концепций 704 педагогов дошкольных учреждений» рассматривает *концепцию непрерывного обучения,* основу которой понимает, как набор всех действий, включающих «формирование и развитие навыков, знаний учителей, конечной целью которых является изменение практики в классе с улучшением обучения и успеваемости учащихся» [15, с. 14].

Другие исследователи представляют НПО как образование, которое должно обеспечить непрерывное обновление профессиональных знаний и навыков [16]; средство, с помощью которого педагог может продолжить свое обучение и профессиональное развитие, повысить усвоение профессиональных знаний, умений и навыков, что облегчает и поддерживает их профессиональное развитие [17–19]. Непрерывное профессиональное педагогическое образование определяется как долгосрочный учебный процесс, охватывающий всю карьеру [20–22]. В. Л. Антошкина и С. В. Резванов рассматривают понятие «непрерывности» образования, особенно профессионального, по отношению к трем основным составляющим, то есть к личности, к образовательным процессам (программам), к образовательным учреждениям [23, с. 159].

Для выявления сущности понятия «непрерывное профессиональное образование» рассмотрим профессиональное образование, определяющееся Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» как «вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности» [24, с. 2].

А. А. Татарникова характеризует непрерывное образование как «институционально обеспеченную систему учебной деятельности, адаптированную к новым социально-экономическим условиям и направленную на совершенствование знаний, навыков и умений человека на протяжении всей его жизни, главным фактором которой является личная мотивация и различные образовательные ресурсы» [25, с. 146].

Итак, НПО представляет собой непрерывную подготовку педагогов при выполнении ими своих профессиональных функций. Оно способствует изучению и освоению лучшей педагогической практики для достижения педагогических целей.

Таким образом, *непрерывное профессиональное образование дошкольных педагогов Мали* понимаем, как непрерывное обучение и самообразование, способствующие совершенствованию знаний, навыков и умений в процессе их профессиональной деятельности. Оно направлено на компенсацию дефицита начальной подготовки, адаптацию к изменениям [26], подготовку к освоению педагогической специальности посредством формирования и развития профессиональной компетентности; является основным условием обеспечения профессионального развития педагогов, считающееся краеугольным камнем в совершенствовании специалиста.

В марте 2000 года Меморандумом непрерывного образования [27] выделены три основных вида непрерывного образования: формальное, неформальное и информальное. Формальное НПО приобретается в образовательных организациях и подтверждается определенным документом. Оно направлено на получение или изменение образовательного уровня и квалификации согласно определенным образовательно-профессиональным программам и срокам обучения, регламентируется требованиями государственной

аттестации. Неформальное НПО определяется получением знаний, умений и навыков для удовлетворения личностных образовательных потребностей, не регламентировано местом его получения, сроком и формой обучения, государственной аттестацией. Это обучение работников внутри самой образовательной организации. Основной признак неформального образования — отсутствие единых стандартизированных требований к результатам учебной деятельности. Информальное НПО — это самообразование и самообучение, реализуемые за счет собственной активности работника в окружающей его культурно-образовательной среде, представляющее многоплановый непрерывный процесс [7]. Элементы самообразования и самообучения присутствуют во всех формах социальной жизни человека.

Итак, формальное, неформальное и информальное НПО педагогов направлено на их профессиональное развитие в конкретной области, в процессе которого участники узнают новые знания о своих предметных областях профессиональной деятельности, укрепляют старые навыки и развивают новые, которые позволят им решать конкретные задачи в повседневной деятельности.

Результаты

В контексте компетентностного подхода для оценивания развития НПО дошкольных педагогов в Мали рассматриваем четыре уровня развития компонентов профессиональной компетентности. Эти уровни мы представляем как мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и самообразовательно-рефлексивный.

Профессиональная компетентность педагогов дошкольного образования Мали понимается нами как интегративное качество личности, проявляющееся в готовности и способности педагога оптимально решать профессиональные задачи в области дошкольного образования, опираясь на его знания, умения и навыки, а также практический опыт.

Мотивационно-ценностный компонент профессиональной компетентности дошкольных педагогов характеризуется сформированностью их ценностного отношения к самоуправлению профессиональной деятельностью и самообучению; желания обучаться по программам профессионального развития; готовностью исправлять недостатки в разных видах своей профессиональной деятельности и желанием освоить современные технологии для работы в новых ситуациях.

К характеристикам когнитивно-деятельностного компонента относятся знания педагога в области дошкольной педагогики, об интеллектуальном, физическом, эмоциональном, нравственном, познавательном, сенсорном, художественном и эстетическом развитии дошкольников; проектирование собственной деятельности в социально-коммуникативной сфере; навыки владения способами профессиональной педагогической деятельности, умения решения педагогических задач и продуктивной коммуникации с детьми, родителями и коллегами в процессе профессиональной деятельности.

Самообразовательно-рефлексивный компонент характеризуется профессиональной саморегуляцией педагога в соответствии с современными требованиями; коррекцией собственного поведения и деятельности; влиянием на мнение сверстников; адекватной самооценкой и самоанализом, мотивацией к самореализации и непрерывному самообразованию.

В исследовании нами определены следующие уровни развития профессиональной компетентности дошкольных педагогов Мали: высший (креативный), характеризующийся появлением личностных новообразований, стремлением к созиданию нового; средний (продуктивный), которому свойственны продуктивная профессиональная деятельность и формирование личностных новообразований; низкий (адаптивный) проявляется актуализацией личностных стереотипов; критический (дезадаптивный), которому характерна актуализация интеллектуальных стереотипов.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в государственных и частных дошкольных образовательных учреждениях столицы Мали, в городе Бамако. Базой опытно-экспериментальной работы выступили 13 центров развития дошкольников и раннего развития детей: «Фонтан», центр лагеря детства «Пара», имени Тахара Драве, имени Мамаду Кулибали, имени Мусса Коне, имени Себэ, «Бабочка», «Соломенная хижина», «Красивая тетя Нана», центр раннего развития детей имени Мах Канде Диаките, «Суверенный», «Хижина младших», центр развития дошкольников «АБС-Себенинкоро». В экспериментальной группе приняли участие 50 педагогов дошкольного образования. Целью опытно-экспериментальной работы стала диагностика дефицитов НПО дошкольных педагогов Мали посредством оценивания компонентов профессиональной компетентности в процессе их трудовой деятельности.

В ходе исследования были использованы следующие методы: опросник «Мотивация к успеху» (Т. Элерс); модифицированная методика «Самооценка профессионально-самообразовательной деятельности» К. М. Левитана; тест «Интеллектуальный педагог дошкольного образования» (по Тони Бьюзену); тест «Самооценка и рефлексия развития профессиональной компетентности и саморазвития педагога дошкольного образования» (модифицированная методика Л. Н. Бережновой).

С целью измерения показателей сформированности мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетентности дошкольных педагогов, их мотивации к НПО и самообразованию применялась модифицированная методика Т. Элерса «Мотивация к успеху». Методика включает восемь разделов для выявления личностных, профессиональных и социально-психологических ориентаций и предпочтений педагогов: профессиональных; финансовых; семейных; социальных; общественных; духовных; физических; интеллектуальных. По итогам опроса выявлены предпочтения педагогов, которые распределились от наиболее значимых к наименее значимым следующим образом: 1) общественные ценности, 2) финансовые, 3) профессиональные и социальные, 4) интеллектуальные, 5) семейные и духовные, 6) физические.

Результаты опроса (рисунок 1) показали, что у большинства педагогов (62 %) мотивационно-ценностный компонент сформирован на низком и критическом уровнях и лишь 8 % педагогов имеют высший уровень.

Это свидетельствует об определенных финансовых затруднениях в организациях дошкольного образования, подтверждая тот факт, что в Мали недостаточно развито государственное финансирование НПО педагогов, а также о невысоком социальном статусе профессии дошкольного педагога, недостаточной мотивации к непрерывному образованию и повышению уровня своей профессиональной компетентности.

На основе анализа полученных результатов диагностики по модифицированной методике К. М. Левитана «Самооценка профессионально-самообразовательной деятельности» и теста «Интеллектуальный педагог дошкольного образования» (по Т. Бьюзену) определялась сформированность когнитивно-деятельностного компонента профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования. Результаты самооценки (рисунок 2) показали сформированность данного компонента на низком уровне у 18 человек (36 %) и на критическом уровне у 12 человек (24 %), что свидетельствует о недостаточности знаний в области дошкольной педагогики, умений применять современные технологии в профессиональной деятельности. По результатам проведенного анализа видно, что критический уровень сформированности когнитивно-деятельностного компонента выявлен у 12 участников, которые являются молодыми специалистами различных дошкольных учреждений, работающих там менее 1 года.

В целом 60 % педагогов имеют недостаточный уровень подготовки, самоподготовки, что свидетельствует

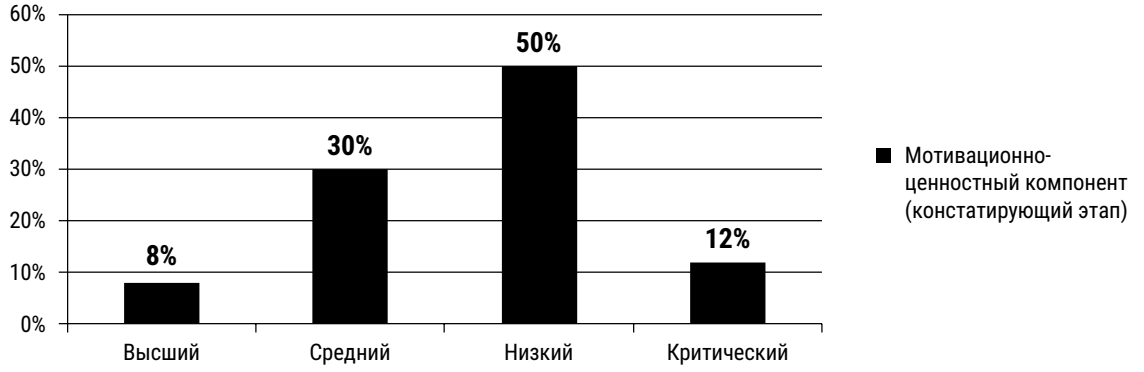

Рис. 1. Итоги диагностики сформированности мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в Мали на констатирующем этапе

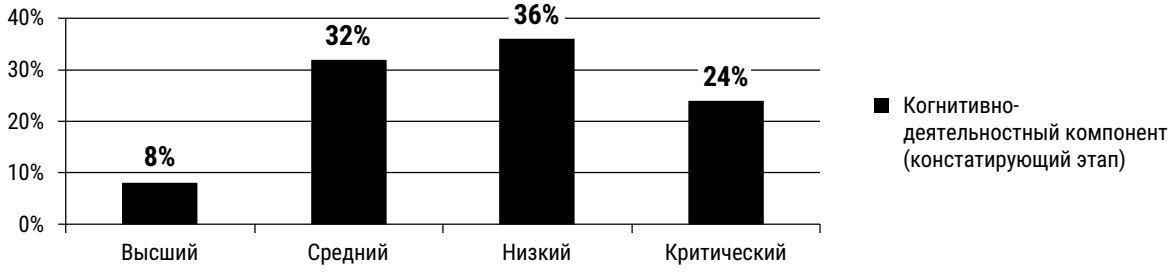

Рис. 2. Итоги диагностики сформированности когнитивно-деятельностного компонента профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в Мали на констатирующем этапе

о слабой организации НПО этих педагогов и сказывается на качестве их профессиональной педагогической деятельности. 16 человек (32 %) имеют средний уровень сформированности данного компонента, что подтверждает наличие их опыта педагогической деятельности и определенные умения работать с дошкольниками.

При этом самые низкие показатели получены по таким качествам, как умение разрешать профессиональные педагогические задачи при возникновении трудностей в педагогической деятельности и выяснять их причины; применение навыков выявления конкретных потребностей каждого ребенка и их удовлетворения; владение знаниями и навыками в области педагогической этики, осуществления продуктивной коммуникации с детьми, родителями и коллегами.

С целью изучения самообразовательно-рефлексивного компонента проведено тестирование по модифицированной методике Л. Н. Бережновой «Самооценка и рефлексия развития профессиональной компетентности и саморазвития педагога дошкольного образования», что позволило выявить уровень стремления к саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности (рисунок 3).

Интерпретация результатов диагностики позволила выявить сформированность самообразовательно-рефлексивного компонента на высшем уровне только у 3 человек (6 %), на среднем уровне у 17 человек (34 %) и 30 человек (60 %) показали низкий и критический уровни на констатирующем этапе эксперимента. Воспитатели, обладающие высшим уровнем сформированности данного компонента, проявляли особый интерес к самооценке и осмыслению развития своей профессионально-самообразовательной деятельности.

По итогам анализа литературы и результатов практической деятельности выявлены дефициты и особенности НПО педагогов дошкольных учреждений в Мали, новые направления этого образования. Дошкольные учреждения являются привилегированным местом для продолжения непрерывного образования педагогов в Мали [26]. К дефицитам НПО относим отсутствие современной инфраструктуры дошкольного образования, кадровый «голод», слабую профессиональную подготовку педагогов дошкольного образования [3], неразвитое методическое обеспечение НПО и недостаточную ответственность педагогов за развитие их НПО, включая самообучение и самообразование в процессе их профессиональной деятельности.

Включив НПО педагогов в качестве приоритетного направления в Десятилетнюю программу развития образования, определены основные направления нового подхода к НПО. В настоящее время педагоги определены как основные ответственные и действующие лица своего непрерывного образования в динамике взаимодействия со всеми другими заинтересованными сторонами.

Очевидно, что основная ответственность за организацию НПО педагогов ложится на директоров дошкольных учреждений, «директор несет первую ответственность за образование педагогов» [26]. Следует различать два уровня ответственности:

— индивидуальный уровень: чтобы оставаться конкурентоспособным, каждый педагог должен заниматься самообразованием и брать на себя ответственность за собственное развитие. Идти лично на поиски новых знаний и умений для применения в своей педагогической практике, самосовершенствоваться в овладении своей профессией — таково должно быть кредо каждого педагога;

— коллективный уровень: ответственность педагогов состоит в том, чтобы собраться вместе, сформировать команду, определить свои потребности в обучении, и найти пути и средства для их удовлетворения.

Потребности в обучении педагогов в настоящее время лучше определять самими бенефициарами; в результате содержание обучения становится более

Рис. 3. Итоги диагностики сформированности самообразовательно-рефлексивного компонента профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в Мали на констатирующем этапе

актуальным; уровень участия в учебных мероприятиях становится выше; стоимость непрерывного обучения педагогов может быть снижена и больше не состоять в основном из расходов на «суточные», выплачиваемые участникам обучения. Важно создать такие условия, когда директора и педагоги будут играть более активную роль в собственном развитии и больше применять на практике полученные в процессе обучения новые знания и умения. НПО педагогов развивается и совершенствуется в рамках учебных сообществ.

Выражение «учебное сообщество» используется для обозначения сообщества, состоящего из педагогов и директоров, а иногда и некоторых экспертов в среде, с целью анализа педагогических практик, которые имеют место в детском саду для определения потребностей в НПО педагогов для мобилизации необходимых ресурсов и осуществления желаемых учебных действий. Сообщество основывается на трех принципах: во-первых, оно направлено на лучшее обучение и достижения взрослых обучающихся; во-вторых, позволяет педагогам учиться друг у друга и совершенствовать свою практику; наконец, предполагает создать в коллективе педагогов динамику продолженного обучения в течение всей жизни и профессионального развития. Учебное сообщество не следует путать с комитетом управления, ассоциацией родителей, педагогическим комитетом. Эти структуры различаются по своему назначению и составу. Они действуют взаимодополняющим образом и должны гармонично сосуществовать в рамках детского сада.

НПО педагогов во многом зависит от стратегической роли государственного управления дошкольным и специальным образованием. В контексте деятельности обучающихся сообществ стратегическая роль принадлежит директору, который в первую очередь отвечает за подготовку педагогов. Для этого ему нужно быть фасилитатором с ноу-хау и жизненными навыками, позволяющими ему играть четыре роли, а именно: административную, педагогическую, социальную роль и роль коммуникатора [26].

Среди прочих обязанностей директора появляются следующие обязанности: оживить учебное сообщество (планирует заседания совета и способствует совместной работе); вместе со всеми педагогами анализировать действующие в детском саду педагогические практики и определять потребности в обучении. Это позволяет мобилизовать людей и ресурсы для проведения учебных мероприятий, отвечающих выявленным потребностям; передать иерархии и субъектам информацию, касающуюся непрерывного обучения педагогов. Директор также информирует педагогов о национальных приоритетах, существующих ресурсах, механизмах координации и мониторинга.

Ожидается, что местное сообщество будет играть вспомогательную роль в учебном сообществе, чтобы облегчить его задачу и сделать эффективным. Эта поддержка может принимать несколько форм: моральную, если сообщество помогает поддерживать климат доверия; техническую, когда консультанты из сообщества предоставляются участнику сообщества — педагогу или руководителю по мере необходимости; материальную, когда деятельность или проекты, инициированные сообществом, получают материально-техническую или финансовую поддержку сообщества. В любом случае успех новой модели непрерывного обучения педагогов Мали будет зависеть от поддержки местных властей, роль которых весьма значима.

НПО педагогов в Мали должно быть направлено на развитие их профессиональной компетентности, обеспечивающей повышение качества дошкольного образования. Другими словами, успех детей является конечной целью. НПО педагогов на основе консультаций и совместной ответственности будет характеризоваться совместной ответственностью и консультациями между различными участвующими структурами. Долгое время непрерывное обучение педагогов разрабатывалось и внедрялось на центральном уровне, в частности Национальным педагогическим институтом, в котором для этой цели была предусмотрена строка бюджета. Десятилетняя программа развития образования внесла замечательное изменение, предложив новую схему, которая соответствует децентрализации и позволяет каждому участнику в полной мере играть свою роль во внедрении согласованной системы НПО педагогов.

НПО педагогов важно сделать доступным для всех педагогов дошкольных учреждений. Обучение педагогов без отрыва от работы является как правом, так и обязанностью для всех педагогов и руководителей дошкольного образования. Каждый педагог действительно заинтересован в индивидуальном и коллективном стремлении к постоянному улучшению. Всегда есть чему поучиться. Педагоги понимают, что хороший педагог — это хороший ученик, вовлеченный в повседневный процесс, который поддерживает и питает их процесс совместного обучения на протяжении всей жизни [2].

Заключение

Таким образом, по итогам анализа определено, что новые направления непрерывного профессионального образования педагогов дошкольного образования в Мали основаны на выявлении образовательных потребностей этих педагогов бенефициарами дошколь-

ных учреждений, их руководителей и самими педагогами, на создании активных обучающихся сообществ и осуществлении децентрализации данного образования. При этом остаются проблемы недостаточного финансирования обучения профессиональных кадров, отсутствия системы непрерывного образования и слабой инфраструктуры дошкольного образования. По итогам диагностики компонентов профессиональной компетентности педагогов дошкольных учреждений выявлены дефициты их непрерывного профессионального образования и возможности их минимизации.

НПО педагогов дошкольных учреждений в Мали имеет особенности, связанные со спецификой государства и реализуемой государственной программой развития образования. Новые направления НПО основаны на выявлении потребностей в обучении бенефициарами и самими педагогами, создании активных учебных сообществ и децентрализации для поощрения и ускорения профессионального развития педагогов.

Многое может быть полезным из изученного опыта в Мали и для нашего образования. Развитию НПО педагогов дошкольных учреждений может способствовать развитие профессиональной компетентности в процессе трудовой деятельности этих педагогов. Важно разработать и реализовать методическое сопровождение НПО педагогов с учетом диагностики сформированности мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и самообразовательно-рефлексивного компонентов их профессиональной компетентности. Необходимо активизировать работу по развитию консультирования и совместной ответственности до и после непрерывного обучения, по контролю применения приобретенных знаний и навыков, а также повышать доступность НПО для всех воспитателей дошкольных учреждений, без какой-либо дискриминации.

НПО педагогов является важным аспектом повышения качества системы образования в целом и дошкольного образования в частности. Национальное управление дошкольного и специального образования, педагогические академии, педагогические анимационные центры и педагогические институты играют ведущую роль в мониторинге / применении и оценке знаний, полученных после каждой непрерывной профессиональной подготовки воспитателей дошкольных учреждений. Их участие и приверженность, несомненно, придадут новое лицо дошкольному образованию в Мали.

Продолжение данного исследования видится в изучении опыта других стран, способствующих дальнейшей разработке методического обеспечения непрерывного развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования.

Литература

1. Ministry of National Education of Mali, manual for the management of continuing education for teachers. 2020. 104 p.
2. Ministry of National Education of Mali, continuing education policy for basic education teachers. 2003. 43 p.
3. Белова Е. Н., Диалло М. Подготовка педагогов дошкольного образования в Мали: история и проблемы // Бизнес. Образование. Право. 2022. № 4(61). С. 309–315.
4. Кулибали У. Этнокультурный контекст формирования профессиональной культуры будущих педагогов в Республике Мали // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2015. № 106. С. 592–603.
5. Сиссоко М. Малийские детские деревни: социально-педагогическая среда для социализации детей-сирот // Наука и школа. 2020. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/maliyskie-detskie-derevni-sotsialno-pedagogicheskaya-sreda-dlya-sotsializatsii-detey-sirot (дата обращения: 12.04.2023).
6. Белова Е. Н. Теоретические аспекты непрерывного дополнительного профессионального образования университета // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». 2014. № 1. С. 13–20. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-nepreryvnogo-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-universiteta/viewer (дата обращения: 07.12.2022).
7. Белова Е. Н. Теоретико-методологические основы непрерывного и дополнительного профессионального образования // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 64–68.
8. Даринский А. В. Непрерывное образование // Советская педагогика. 1975. № 1. С. 16–25.
9. Владиславлев А. П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. Москва: Мол. гвардия, 1978. 175 с.
10. Онушкин В. Г., Кулыткин Ю. Н. Непрерывное образование — приоритетное направление науки // Советская педагогика. 1989. № 2. С. 18–21.
11. Ключарев Г. А. Непрерывное образование и потребность в нем. ИКСИ РАН. М.: Наука, 2005. 173 с.
12. Белова Е. Н. Развитие ключевой управленческой компетентности работников сетевой самообучающейся организации // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 5. С. 65–71.
13. Российская социологическая энциклопедия / под общ. ред. Г. В. Осипова. 1998. URL: https://vk.com/wall-68638203_3039 (дата обращения: 07.02.2023).
14. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В. Г. Панова.1993. URL: http://212.112.113.247/wpcontent/uploads/2018/10/Rossiyskaya_pedagogicheskaya_enciklopediya.pdf (дата обращения: 10.03.2023).
15. Masselter G. Professional development of preschool and elementary school teachers. Luxembourg: Ministry of National Education, Vocational Training and Sports, 2004. 14 p.
16. Зайцева О. В. Непрерывное образование: основные понятия и определения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 7. С. 106–109.
17. Boucher L.-P, L'Hosty M. Continuing Professional Developmentin Education: New Practices Sainte-Foy: Quebec University Presses, 1997. P. 103–122.
18. Parent G., Corrivo L., Savoy Zaits L., Dolbeck A., Cartier R., Toussaint P. et al. Lifelong learning for teachers: towards a culture of professional development, 1999. P. 139–143.
19. Uwamaria A., Mukamurera J. The concept of "upskilling" in learning: theoretical approaches // Journal of Education Sciences, 2005. No. 31(1). P. 133–155. URL: http://dx.doi.org/10.7202/012361ar (дата обращения: 7.12.2022).
20. Karagiorgi Y., Simeu L. Teacher Development in Cyprus: Reflections on Current Trends and Challenges in Policy and Practice // Journal of Professional Development, 2006. Vol. 32 (1). P. 47–61.

21. Pierre St., Arsenault L., Nolt G. Pedagogical training of college faculty, distinctive diversity… like SEGEP! // Teaching and Profession, 2010. Vol. 10 (1). P. 25–30.
22. Parent G. (Ed.), Teacher: Professional Sainte-Foy: University of Quebec Press, 1999. P. 119–144.
23. Белкина В. Н., Сергеева Г. В. Актуальные проблемы непрерывного профессионального образования будущих педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 1. Том II. С. 159–162.
24. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» / Российская газета № 5976 от 31 декабря 2012 г. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362/ (дата обращения: 08.02.2023).
25. Татарникова А. А. Дополнительное профессиональное образование как составная часть непрерывного профессионального образования // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 299. С. 144–149.
26. Decimal program for the development of education and training of thesecond generation (PRODEK-2), 2019–2028, March 12, 2019, 169 p.
27. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза URL: https://www.znanie.org/docs/memorandum.html (дата обращения: 08.12.2022).

References

1. Ministry of National Education of Mali, manual for the management of continuing education for teachers. 2020. 104 p.
2. Ministry of National Education of Mali, continuing education policy for basic education teachers. 2003. 43 p.
3. Belova E. N., Diallo M. Podgotovka pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya v Mali: istoriya i problemy [Pre-School Teacher Training in Mali: History and Challenges] // Business. Education. Right. 2022. No. 4(61). P. 309–315.
4. Kulibali U. Etnokul'turnyj kontekst formirovaniya professional'noj kul'tury budushchih pedagogov v Respublike Mali [The Ethnocultural Context of the Formation of the Professional Culture of Future Teachers in the Republic of Mali] // Polythematic network electronic scientific journal of the Kuban State Agrarian University. 2015. No. 106. P. 592–603. [In Russian].
5. Sissoko M. Malijskie detskie derevni: social'no-pedagogicheskaya sreda dlya socializacii detej-sirot [Malian children's villages: socio-pedagogical environment for the socialization of orphans] // Science and school. 2020. No. 3. URL: https: // cyberleninka.ru/article/n/maliyskie-detskie-derevni-sotsialno-pedagogicheskaya-sreda-dlya-sotsializatsii-detey-sirot (accessed: 12.04.2023). [In Russian].
6. Belova E. N. Teoreticheskie aspekty nepreryvnogo dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya universiteta [Theoretical aspects of continuing additional professional education of the university] // Bulletin of Omsk University. Series "Economics". 2014. No. 1. P. 13–20. URL: https://cyberleninka.ru/ article/n/teoreticheskie-aspekty-nepreryvnogo-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-universiteta/viewer (accessed: 07.12.2022). [In Russian].
7. Belova E. N. Teoretiko-metodologicheskie osnovy nepreryvnogo i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Theoretical and methodological foundations of continuing and additional professional education] // Bulletin of the KSPU them. V. P. Astafieva. 2013. No. 4 (26). P. 64–68. [In Russian].
8. Darinskij A. V. Nepreryvnoe obrazovanie [Continuing education] // Soviet pedagogy. 1975. No. 1. P. 16–25. [In Russian].
9. Vladislavlev A. P. Nepreryvnoe obrazovanie: problemy i perspektivy [Continuous education: problems and prospects] M.: Mol. guard, 1978. 175 p. [In Russian].
10. Onushkin V. G., Kulytkin YU.N. Nepreryvnoe obrazovanie — prioritetnoe napravlenie nauki [Continuing education is a priority area of science] // Soviet pedagogy. 1989. No. 2. P. 18–21. [In Russian].
11. Klyucharev G. A. Nepreryvnoe obrazovanie i potrebnost' v nem [Continuing education and the need for it]. IKSI RAS. M.: Nauka, 2005. 173 p. [In Russian].
12. Belova E. N. Razvitie klyuchevoj upravlencheskoj kompetentnosti rabotnikov setevoj samoobuchayushchejsya organizacii [Development of key managerial competence of employees of a network self-learning organization] // Siberian Pedagogical Journal. 2016. No. 5. P. 65–71. [In Russian].
13. Rossijskaya sociologicheskaya enciklopediya / pod obshch. red. G. V. Osipova [Russian sociological encyclopedia / ed. ed. G. V. Osipova]. 1998. URL: https://vk.com/wall-68638203_3039 (accessed: 07.02.2023). [In Russian].
14. Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya / pod red. V. G. Panova [Russian Pedagogical Encyclopedia / ed. V. G. Panova]. 1993. URL: http://212.112.113.247/ wpcontent/uploads/2018/10/Rossiyskaya_pedagogicheskaya_enciklopediya.pdf (accessed: 10.03.2023). [In Russian].
15. Masselter G. Professional development of preschool and elementary school teachers. Luxembourg: Ministry of National Education, Vocational Training and Sports, 2004. 14 p.
16. Zajceva O. V. Nepreryvnoe obrazovanie: osnovnye ponyatiya i opredeleniya [Continuing education: basic concepts and definitions] // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2009. No. . 7. P. 106–109. [In Russian].
17. Boucher L.-P, L'Hosty M. Continuing Professional Developmentin Education: New Practices Sainte-Foy: Quebec University Presses, 1997. P. 103–122.
18. Parent G., Corrivo L., Savoy Zaits L., Dolbeck A., Cartier R., Toussaint P. et al. Lifelong learning for teachers: towards a culture of professional development, 1999. P. 139–143.
19. Uwamaria A., Mukamurera J. The concept of "upskilling" in learning: theoretical approaches // Journal of Education Sciences, 2005. No. 31(1). P. 133–155. URL: http://dx.doi.org/10.7202/012361ar (accessed: 7.12.2022).
20. Karagiorgi Y., Simeu L. Teacher Development in Cyprus: Reflections on Current Trends and Challenges in Policy and Practice // Journal of Professional Development, 2006. Vol. 32 (1). P. 47–61.
21. Pierre St., Arsenault L., Nolt G. Pedagogical training of college faculty, distinctive diversity… like SEGEP! // Teaching and Profession, 2010. Vol. 10 (1). P. 25–30.
22. Parent G. (Ed.), Teacher: Professional Sainte-Foy: University of Quebec Press, 1999. P. 119–144.
23. Belkina V. N., Sergeeva G. V. Aktual'nye problemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya budushchih pedagogov [Actual problems of continuous professional education of future teachers] // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2011. No. 1. Volume II. P. 159–162. [In Russian].
24. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. No. 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" [Federal Law of the Russian Federation of December 29, 2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation"] / Russian newspaper No. 5976 of December 31, 2012 URL: https://www. garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362/ (accessed: 08.02.2023). [In Russian].
25. Tatarnikova A. A. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie kak sostavnaya chast' nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya [Additional professional education as an integral part of continuing professional education] // Bulletin of Tomsk State University. 2007. No. 299. P. 144–149. [In Russian].
26. Decimal program for the development of education and training of the second generation (PRODEK-2), 2019–2028, March 12, 2019, 169 p.
27. Memorandum nepreryvnogo obrazovaniya Evropejskogo Soyuza [Memorandum of Continuing Education of the European Union]. URL: https://www.znanie.org/ docs/memorandum.html (accessed: 08.12.2022). [In Russian].

УДК/UDC 378.1
EDN UFNMRM

Баенхауэр Руперт
кандидат психологических наук, преподаватель, университет Джоаннеум FH, г. Грац, Австрия

Спиридонова Наталья Борисовна
преподаватель кафедры перевода и профессиональной коммуникации факультета РГФ, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Beinhauer Rupert
PhD in Psychological Sciences, Mag. Dr., FH Joanneum University of Applied Sciences, Graz, Austria

Spiridonova Natalia B.
Lecturer of the Translation and Professional Communication Chair, Roman and German Philology Department, Voronezh State University, Voronezh

КОННЕКТИВИСТСКИЙ ПОДХОД И РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РОССИЙСКИХ И АВСТРИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

CONNECTIVIST APPROACH AND CULTURAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT IN EDUCATIONAL PROCESS IN THE RUSSIAN AND AUSTRIAN STUDENT GROUPS

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования использования коннективистского подхода в процессе развития культурного интеллекта в группах российских и австрийских студентов — будущих менеджеров. Выбор данного подхода обусловлен поиском наиболее эффективных принципов, форм, методов развития культурного интеллекта в образовательном процессе вуза в эпоху цифровизации образования. Методологическим основанием выступили идеи коннективистской теории в образовательном процессе. В качестве методического инструментария использована «Расширенная шкала культурного интеллекта» (E-CQS). Анализ результатов исследования показал положительную динамику развития всех компонентов культурного интеллекта в обеих группах. Обоснована результативность использования принципов коннективистского подхода к организации процесса обучения в условиях цифровизации.

Ключевые слова: коннективистский подход, развитие культурного интеллекта, управление знаниями, образовательное пространство в цифровую эпоху, сетевое взаимодействие.

Abstract. In this article the results of the empirical research on the realization of the connectivist approach ideas during cultural intellegence development in russian and austrian groups of students have been shown. The choice of this approach has been determined by the search for the most effective principles, forms and methods of cultural intellegence development in educational process of higher education in the digital era. The research has been based on the principles of the connectivistic approach. The Expanded Cultural Intellegence Scale (E-CQS) has been used to estimate the effectiveness of this approach application. The analysis of this research's results has shown the positive development of all components of cultural intellegence in both goups of the russian and the austrian students. The realization of the connectivist approach principles has contributed to such a success.

Keywords: connectivist approach, cultural intellegence development, knowledge management, educational environment in digital era, networking collaboration.

Введение

Стремительное развитие цифровизации общества вносит изменения в систему образования, предполагающие появление новых теорий управления знаниями. Современные реалии позволяют студентам самостоятельно выбирать ресурсы обучения из интернета, включая сетевые профессиональные сообщества. В роли источника информации выступают различные сайты, публикации, которые способствуют изменению роли преподавателя в образовательном процессе вуза.

Цифровое развитие сферы высшего образования активно поддерживается министерством науки и высшего образования Российской Федерации, что находит отражение в национальном проекте «Образование» [5], подкрепляется нормативными документами: статья 16 Федерального закона № 273 о реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [6], указ президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 о Стратегии

развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы [7]. Это актуализирует поиск эффективных подходов к управлению знаниями в меняющейся образовательной среде.

В ответ на вызовы, порожденные появлением и развитием цифрового пространства, в 2004 г. Дж. Сименс и С. Даунс представили коннективистский подход [11]. В результате поиска наиболее эффективного методологического основания развития культурного интеллекта в образовательном процессе в вузе был определен данный подход. С целью изучения эффективности и возможностей применения принципов коннективистского подхода, его идеи были реализованы в процессе развития культурного интеллекта в группах российских и австрийских студентов — будущих менеджеров.

Методология

Методологической основой данного исследования явились положения коннективистского подхода применительно к системе сетевого взаимодействия субъектов образовательного процесса, формы и методы, отражающие его принципы. Инструментарием для измерения его эффективности явилась расширенная шкала культурного интеллекта (E-CQS).

В логике нашего исследования обратимся к ключевым понятиям коннективистских идей. Согласно авторам коннективистского подхода, знания представляют собой поток информации в сетевом взаимодействии, а сама сеть соединяет информационные «узлы», представленные и людьми, и сообществами, и ресурсами. Обучение с помощью социальных сетей концентрируется на установлении связей между этими информационными узлами. При этом связи, а не знания в текущий момент времени имеют большее значение [11]. Это означает востребованность такого ценного навыка как способность создавать и распознавать эти взаимосвязи и паттерны. Дело в том, что смыслообразующим стержнем современного информационного общества становится не информация, а коммуникация. Накопление объемов информации предъявляет повышенные требования к их смысловой интерпретации субъектом; центральной становится проблема адекватного понимания [8].

Идеи коннективистского подхода активно развиваются отечественными учеными (К. С. Итинсон, А. Н. Ксенофонтова, Е. И. Соболева и др.) [1; 3; 9]. Коннективизм характеризуется возможностью обучения в процессе сетевого взаимодействия, непрерывностью самого процесса, взаимодействием в условиях избыточной и быстро устаревающей информации, оказывая влияние на процесс принятия решения. В своем исследовании А. Н. Ксенофонтова определяет коннективизм как основу развития обучения в цифровую эпоху, объясняя становление теории сетевого образовательного взаимодействия сочетанием коннективизма с социальным конструктивизмом или концепцией коллективного конструирования знаний [3].

Результаты

Исследование эффективности принципов коннективистского подхода, его методов и форм происходило в образовательном процессе в группах русских и австрийских студентов — будущих менеджеров. Современный специалист, в том числе менеджер, должен уметь быстро и продуктивно работать в поликультурной среде многополярного мира. Культурный интеллект значительно влияет на производительность выполняемой работы в поликультурном пространстве. Уровень его развития позволяет прогнозировать эффективность менеджера в процессе принятия решений при кросс-культурном взаимодействиии. Культурный интеллект (CQ) понимается нами как продолжение когнитивного и эмоционального интеллекта (IQ и EQ), акцентируя внимание на способности выстраивать продуктивные взаимоотношения в поликультурной среде, понимая под ним способность человека функционировать и управлять в ситуациях, характеризующихся культурным разнообразием [12]. Доказано, что люди с высоким уровнем развития культурного интеллекта лучше формируют отношения взаимного сотрудничества во время переговоров, демонстрируют более гибкое поведение и высокую мотивацию различать тонкости и нюансы ведения переговоров [10; 12; 13; 18]. Поэтому развитие культурного интеллекта является неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности менеджера, осуществляющего свою деятельность в поликультурном пространстве, обусловленном бурным развитием цифровых технологий и многополярностью мира.

Представляя культурный интеллект как многомерное явление, исследователями выделяются четыре его компонента: метакогнитивный, когнитивный, мотивационный и поведенческий. Метакогнитивный компонент — это общее понимание и выстраивание стратегии в целом при взаимодействии с представителями других культур. Когнитивный компонент — это общие и контекстные знания о культуре, об экономических, социальных и правовых системах. Мотивационный компонент представляет собой способность и желание направлять внимание и энергию на изучение и функционирование культурного контекста. Поведенческий компонент отражает способность демонстрировать

соответствующее вербальное и невербальное поведение при взаимодействии с представителями других культур [10].

Очевидным является то, что для успешного развития культурного интеллекта необходимы эффективные методы, способы развития всех его компонентов, поскольку, по нашему мнению, проблемой образовательного процесса развития культурного интеллекта по-прежнему остаются недостаточные возможности внедрения принципов его практико-ориентированности. Сетевое взаимодействие способно решить эту проблему, предоставляя безграничные возможности получения информации; создания необходимого поликультурного пространства, виртуальных команд с представителями других культур и с работодателями и т. д.

В экспериментальной части нашего исследовании приняли участие 71 студент университета прикладных наук г. Грац, Австрия и 71 студент Воронежского государственного университета, Россия. Исследование проводилось в рамках дисциплины «Международный менеджмент», объем которой составлял 40 часов. Студенты из Австрии были представлены 13 командами по пять или шесть человек. Следует отметить, что австрийские студенты работали в поликультурном пространстве, так как являлись представителями разных национальностей. В ходе эксперимента реализовывался метод проектной деятельности, проблемный метод, групповая работа: австрийские студенты работали над реальными кейсами, предоставленными им предпринимателями, включая необходимые пояснения. Работа над решением кейсов требовала от студентов не только применения приобретенных ими компетенций, но и самостоятельного поиска информации в цифровом пространстве, «привязываясь» к найденным «узлам» сети.

Условия работы были следующие:

— Команды были сформированы заранее, и для каждой из них была подготовлена виртуальная переговорная комната с использованием MS Teams.

— Студенты работали в виртуальных комнатах, но также могли свободно использовать любую платформу для обмена информацией.

— Регулярно (практически каждый день) со студентами проводились онлайн-консультации с преподавателями в подготовленных учебных комнатах.

— К концу обучения студенты подготовили презентации, лучшие из которых были отмечены предпринимателями и преподавателями.

В группах российских студентов реализовывались такие же методы, что и в группе австрийских студентов. Эффективным был метод «перевернутый класс», когда студенты в процессе поиска информации «привязывались» к «узлам» сетевого пространства. Необходимым этапом в этой работе были теоретические выводы. Пример: студенты работали над проектом, в котором они осуществляли поиск рекламы одного и того же продукта или услуги в разных странах, которая была адаптирована к каждой культурной среде. Найденные рекламные ролики были представлены в виде презентации, в которой студентами самостоятельно проводился их анализ по определенным параметрам. Среди таких параметров выступали стили общения, высокий / низкий контекст, отношение к семье, эмоциональность, иерархия в обществе и так далее. После этого студенты изучали параметры, представленные в известных классификациях культур таких ученых, как Г. Хофстеде, Э. Холл, Р. Льюис [15; 16] и др., и проводили сопоставительный анализ полученных данных с уже известными.

Инструментом измерения для определения уровней развития компонентов культурного интеллекта до и после реализации идей коннективистского подхода в образовательном процессе в двух группах российских и австрийских студентов будущих менеджеров послужила разработанная В. Дейн «Расширенная шкала культурного интеллекта» [14]. Оригинальная методика состоит из 37 утверждений с семибалльной шкалой оценки (от 1 — «полностью не согласен» до 7 — «полностью согласен»).

Шкала метакогнитивного компонента культурного интеллекта включает 9 утверждений, из них по 3 в каждой субшкале: «Планирование», «Осознание», «Контроль». Шкала когнитивного компонента культурного интеллекта представляет собой 10 утверждений, по 5 утверждений в каждой субшкале: «Общие знания», «Контекстные знания». Шкала мотивационного компонента содержит 9 утверждений, по 3 утверждения в каждой субшкале: «Внутренняя мотивация», «Внешняя мотивация», «Самооценка возможности адаптации к другой культуре». Шкала поведенческого компонента культурного интеллекта включает 9 утверждений, по 3 утверждения в каждой субшкале: «Вербальное поведение», «Невербальное поведение».

Использование примененных в в соответствующей шкале утверждений позволило сформулировать задачи данного этапа исследования: выявить разницу между средними значениями по всем шкалам E-CQS для австрийских и российских студентов до и после обучения; определить изменения средних значений по шкалам E-CQS после обучения по сравнению с теми же значениями до обучения для австрийских и российских студентов. Результаты измерения обучающихся по шка-

лам CQ были обработаны статистическими методами. Для выбора статистического критерия была осуществлена проверка нормальности распределения показателей по шкалам E-CQS с использованием критерия согласия χ^2 (критерий Пирсона) [4], которая показала, что распределение всех показателей близко к нормальному закону. Это дало основание использовать для сравнения средних значений показателей в группах параметрический t-критерий Стьюдента [2].

В таблице 1 приведены основные статистические показатели уровней развития компонентов культурного интеллекта студентов Австрии (FHJ) и России (ВГУ) по всем шкалам E-CQS, а в таблице 2 приведены результаты сравнения средних показателей между австрийскими и российскими студентами с использованием критерия Стьюдента для независимых выборок.

Как видно из результатов, приведенных в таблицах 1 и 2, в группах австрийских студентов для мотивационного компонента CQ разница между значениями практически отсутствует, но для остальных шкал уровень компонентов CQ значимо выше, чем в российских.

Рассмотрим уровни развития компонентов культурного интеллекта в группах после обучения. Статистические показатели и результаты проверки по критерию Стьюдента после обучения приведены в таблицах 3 и 4.

Как видно из результатов, отраженных в таблицах 3 и 4, после обучения в обеих группах студентов уровень развития CQ повысился, однако для австрийских студентов по мотивационной шкале эта разница не значимая, что можно объяснить изначально высоким стартовым уровнем развития данного компонента.

Рассмотрим, как изменились средние значения CQ по шкалам E-CQS после обучения по сравнению с теми же значениями до обучения для австрийских и российских студентов.

Таблица 1

Статистические показатели в группах до обучения

Шкала E-CQS	Мотивационный CQ		Когнитивный CQ		Метакогнитивный CQ		Поведенческий CQ	
Группа	FHJ	ВГУ	FHJ	ВГУ	FHJ	ВГУ	FHJ	ВГУ
Количество студентов	58	50	56	49	58	49	59	50
Выборочное среднее	5,8	5,77	4,81	4,18	5,06	4,48	4,47	3,71
Медиана	5,78	5,78	5.00	4,15	5,11	4,44	4,56	3,67
Среднеквадратическое отклонение	0,53	0,538	0,999	0,513	0,803	0,391	1.015	0,481
Стандартная ошибка	0,0696	0,0762	0,1335	0,0733	0,1054	0,0558	0,1322	0,0681

Таблица 2

Результаты проверки по критерию Стьюдента для независимых выборок в австрийских и российских группах до обучения

Шкала E-CQS	Мотивационный CQ	Когнитивный CQ	Метакогнитивный CQ	Поведенческий CQ
Разница между средними	0,0297	0,647	0,5745	0,7575
t-статистика Стьюдента	0,288	4,248	4,817	5,094
Степени свободы *df*	103,1	84,4	85,5	85,7
Критическое значение статистики при $\alpha = 0,05$	1,983	1,989	1,988	1,988
Эмпирический уровень значимости $\alpha_{эм}$	0,774	<0,001	<0,001	<0,001

Таблица 3

Статистические показатели в группах после обучения

Шкала E-CQS	Мотивационный CQ		Когнитивный CQ		Метакогнитивный CQ		Поведенческий CQ	
Группа	FHJ	ВГУ	FHJ	ВГУ	FHJ	ВГУ	FHJ	ВГУ
Количество студентов	58	49	55	51	56	49	59	50
Выборочное среднее	5,92	6,35	5,29	5,19	5,39	5,53	4,88	5,05
Медиана	5,89	6,33	5,46	5,14	5,56	5,44	4,89	5.00
Среднеквадратическое отклонение	0,685	0,271	0,839	0,364	1.028	0,521	1,203	0,544
Стандартная ошибка	0,09	0,0387	0,1131	0,051	0,1373	0,0745	0,1567	0,0769

Таблица 4

Результаты проверки по критерию Стьюдента для независимых выборок в австрийских и российских группах после обучения

Шкала E-CQS	Мотивационный CQ	Когнитивный CQ	Метакогнитивный CQ	Поведенческий CQ
Разница между средними	-0,4319	0,0975	-0,1375	-0,1739
t-статистика Стьюдента	-4,411	0,786	-0,88	-0,996
Степени свободы *df*	76,9	74,9	83,8	83,6
Критическое значение статистики при $\alpha = 0,05$	1,992	1,993	1,989	1,989
Эмпирический уровень значимости $\alpha_{эм}$	<0,001	0,435	0,381	0,322

Этот результат можно интерпретировать как показатель эффективности реализуемых подходов, форм и методов в образовательном процессе. Для сравнения будем использовать критерий Стьюдента для связанных (парных) выборок [17]. Результаты проверки для австрийских студентов приведены в таблице 5, для российских — в таблице 6. Для наглядности также приведем графики средних уровней развития компонентов CQ до обучения и после обучения по всем шкалам E-CQS для австрийских и российских студентов. Они изображены на рисунке 1.

Как видно из рис. 1, все средние уровни развития компонентов культурного интеллекта повысились за исключением мотивационного компонента в группе австрийских студентов, высокий уровень развития которого отмечен до начала исследования. Это может быть обусловлено поликультурным образовательным пространством, наличием стажировок, мотивирующих к взаимодействию с представителями других культур. В группе же российских студентов применяемые формы и методы, которые способствовали созданию поликультурной среды, взаимодействию в ней с представителями других культур, способствовали росту мотивационной составляющей CQ.

В группе российских студентов уровень развития когнитивного компонента также был ниже, чем в группе австрийских студентов, но в результате разница средних уровней составила 1,01, а у студентов австрийского вуза 0,48. Такая же тенденция прослеживается и в отношении метакогнитивного компонента: 1,05 в группе российских студентов и 0,33 в группе австрийских студентов; и поведенческого компонента: 1,34 и 0,41 соответственно. Это

Таблица 5

Результаты проверки средних по парному критерию Стьюдента для связанных выборок в австрийских группах до обучения и после обучения

Шкала E-CQS	Мотивационный CQ	Когнитивный CQ	Метакогнитивный CQ	Поведенческий CQ
Разница между средними	-0,129	-0,555	-0,323	-0,409
t-статистика Стьюдента	-1,4	-5,01	-2,41	-2,73
Степени свободы *df*	56	52	54	58
Критическое значение статистики при $\alpha = 0,05$	2,003	2,007	2,005	2,002
Эмпирический уровень значимости $\alpha_{эм}$	0,167	<0,001	0,019	0,008

Таблица 6

Результаты проверки средних по парному критерию Стьюдента для связанных выборок в российских группах до обучения и после обучения

Шкала E-CQS	Мотивационный CQ	Когнитивный CQ	Метакогнитивный CQ	Поведенческий CQ
Разница между средними	-0,58	-0,998	-1,066	-1,34
t-статистика Стьюдента	-9,84	-10,98	-16,11	-16,36
Степени свободы *df*	48	48	46	48
Критическое значение статистики при $\alpha = 0,05$	2,011	2,011	2,013	2,011
Эмпирический уровень значимости $\alpha_{эм}$	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

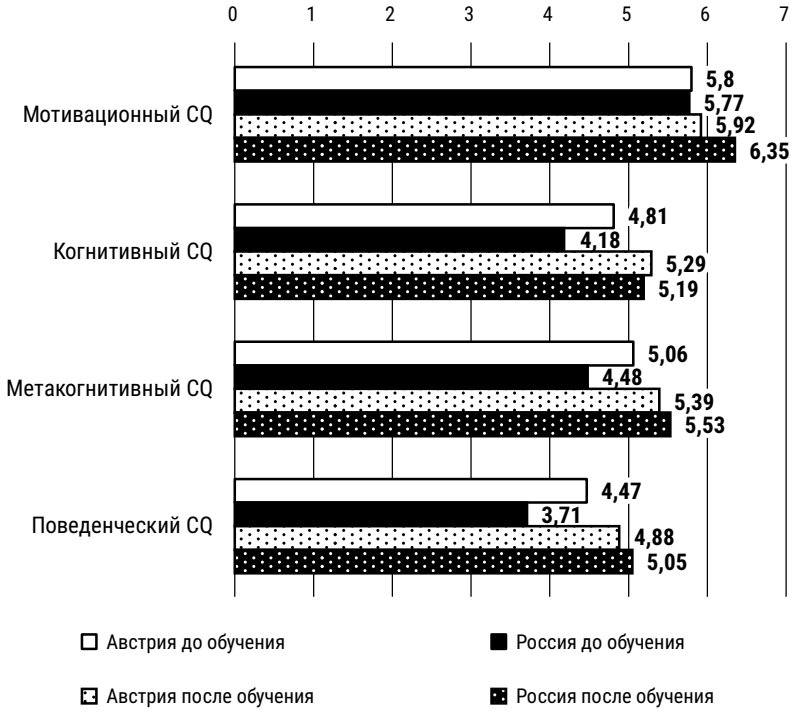

Рис. 1. Средние уровни развития компонентов по шкалам CQ для австрийских и российских студентов до обучения и после обучения

можно объяснить изначально более низким стартовым уровнем развития всех компонентов CQ в группе российских студентов, а рост уровней доказывает эффективность выбранных методов и форм обучения.

Заключение

Итак, нашей основной задачей было обосновать результативность применения положений коннективистского подхода к организации учебного процесса в условиях цифровизации. Рассмотрены в практическом применении методические приемы, способствующие развитию культурного интеллекта обучающихся. Эксперимент проводился в группе российских и австрийских студентов.

Общий вывод мы формулируем следующим образом: использование принципов коннективистского подхода в образовательной деятельности предоставляет новые возможности приобретения знаний, их конструирования и потенциального применения. Особенно значимы его идеи в условиях поликультурного пространства. Конкретизируя общий вывод, отметим следующее.

Сетевое взаимодействие способствует развитию субъект-субъектных отношений, создавая условия паритета между участниками образовательного процесса, стимулируя осуществление совместной деятельности, направленной на достижение поставленных целей.

Учебные материалы отражают реальные ситуации, а взаимодействие в сетевом пространстве позволяет обогатить субъектный опыт путем осмысления ценностей представителей профессионального сетевого сообщества, в том числе работодателей.

Развитию субъект-субъектных отношений способствует трансформация роли преподавателя, когда источником информации становятся сетевые сообщества, базы данных и т. п.

Цифровое пространство обеспечивает возможность выстраивания персональной образовательной траектории: каждый участник образовательного процесса, соответственно своим персональным потребностям, выбирает стратегию обучения, создает свое учебное пространство, отражая тем самым продуктивный характер деятельности.

Перспективность исследования видится в дальнейшей разработке методов и учебных стратегий на основе использования идей коннективистского подхода в процессе обучения будущих специалистов.

Литература

1. Итинсон К. С. Web 3.0- технологии в образовании и научных исследований // Карельский научный журнал. 2020. Т. 9. № 1 (30). С. 22–24.
2. Корнеев А. А., Кричевец А. Н. Условия применимости критериев Стьюдента и Манна-Уитни // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № . 1. С. 97–110.

3. Ксенофонтова А. Н., Ерёмина А. П. Методологические основы теории сетевого образовательного взаимодействия // Вестник Оренбургского государственного университета. 2019. № 4 (222). С. 111–116.
4. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. С.-Петербург, 2004. 276 с.
5. Национальный проект «Образование». URL: https:// strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie/ (дата обращения: 18.11.2022).
6. Об образовании в РФ Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146342. (дата обращения: 14.11.2021).
7. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г № 203. URL: https:// www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/ (дата обращения: 21.11.2021).
8. Родермель Т. А. Феномен компетентности в современном образовании: социокультурный аспект. Томск, 2012, 122 с.
9. Соболева Е. И. Применение принципов коннективизма в реальной учебной ситуации // Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КУБГТУ». 2016. № 4. С. 552–560.
10. Ang S., Van Dyne L., Koh S. K. Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence // Group and Organization Management. 2006. No. 31. С. 100–123.
11. Downes S. What Connectivism is. 2005. URL: http:// https://www.researchgate.net/publication/248290359_An_Introduction_to_Connective_Knowledge (дата обращения: 11.12.2022)
12. Earley P. C. The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager // Academy of Management Learning and Education. 2004. No. 3. С. 100–115.
13. Eisenberg J. Can Business Schools Make Students Culturally Competent? Effects of Cross-Cultural Management Courses on Cultural Intelligence // Academy of Management Learning & Education. 2013. Vol. 12. No. 4. P. 603–621.
14. Expanded Cultural Intelligence Scale (E-CQS). URL: https://culturalq.com/ (дата обращения: 21.01.2022).
15. Hall E. T. Understanding Cultural Differences. Intercultural press, 2000. 224 p.
16. Hofstede G. Cultures and Organizations: Software for the Mind. London, 1994. 430 p.
17. Howitt D., Cramer D. Introduction to Statistics in Psychology. L.: Financial Times, 2008. 561 p.
18. Mac Nab, An R. Experiential approach to cultural intelligence education // Journal of Management Education. 2012. No. 36. P. 66–94.
19. Van Dyne. Development and validation of the CQS: The cultural intelligence scale // Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications. 2008. P. 16–40.

References

1. Itinson K. C. Web 3.0 — tehnologii v obrazovanii i nauchnyh issledovaniyah [Web 3.0 — technologies in education and scientific researches]. Karelskyi scientific journal, 2020, V. 9. No. 1 (30). P. 22–24. [In Russian].
2. Korneev A. A., Krichevec A. N. Usloviya primenimosti kritetiyev Ctyudenta i Manna-Uitni [Conditions of appliance of Student and Mann-Uitni criteria]. Psychological journal, 2011, V. 32. No. 1. P. 97–110. [In Russian].
3. Ksenofontova A. N., Eremina A. P. Metodologicheskie osnovy teorii setevogo obrazovatel'nogo vzimodeistvya [Methodological basis of the thory of net educational interaction]. Proceedings of Orenburg state university. 2019. No. 4(222). P. 111–116. [In Russian].
4. Nasledov A. D. Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovaniya [Mathematical methods of psychological research]. St.Pb., 2004. 276 p. [In Russian].
5. Natsional'nyi proekt 'Obrazovanie' [National project 'Education']. URL: https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie/ (acceseed 18.11.2022). [In Russian].
6. Ob obrazovanii v RF Federal'nyi zakon [About education in Russian Federation Federal Law] no. 273-FZ, 29.12.2012. URL: http:// www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146342. (accessed 14.11.2021). [In Russian].
7. O strategii razvitiya informacionnogo obshchestva v Rossijscoi Federacii na 2017–2030 gody. Ukaz Prezidenta RF ot 9 maya 2017 g. no. 203 [About strategy of informational society development for the period of 2017–2030 years. The Russian president's decree]. URL: https:// www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/ (accessed 21.11.2021). [In Russian].
8. Rodermel' T. A. Fenomen kompetentnosti v sovremennom obrazovanii: sociokul'turnyi aspect [The phenomenon of competency in modern education: sociocultural aspect]. Tomsk, 2012, 122 p. [In Russian].
9. Soboleva E. I. Primenenie prinzipov konnektivizma v real'noj uchebnoj situazii [Implementation of connectivist approach principles in real educational situation]. E-net polythematic journal "Scientific papres KUBGTU". 2016. No. 4. P. 552–560. [In Russian].
10. Ang S., Van Dyne L., Koh S. K. Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence // Group and Organization Management. 2006. No. 31. C. 100–123. [In English].
11. Downes S. What Connectivism is. 2005. URL: http:// https://www.researchgate.net/publication/248290359_An_Introduction_to_Connective_Knowledge (accessed 11.12.2022). [In English].
12. Earley P. C. The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager // Academy of Management Learning and Education. 2004. No. 3. C. 100–115. [In English].
13. Eisenberg J. Can Business Schools Make Students Culturally Competent? Effects of Cross-Cultural Management Courses on Cultural Intelligence // Academy of Management Learning & Education. 2013. Vol. 12. No. 4. P. 603–621. [In English].
14. Expanded Cultural Intelligence Scale (E-CQS) https://culturalq.com/ (accessed 21.01.2022). [In English].
15. Hall E. T. Understanding Cultural Differences. Intercultural press, 2000. 224 p. [In English].
16. Hofstede G. Cultures and Organizations: Software for the Mind. London, 1994. 430 p. [In English].
17. Howitt D., Cramer D. Introduction to Statistics in Psychology. L.: Financial Times, 2008. 561 p. [In English].
18. Mac Nab, An R. Experiential approach to cultural intelligence education // Journal of Management Education. 2012. No. 36. P. 66–94. [In English].
19. Van Dyne. Development and validation of the CQS: The cultural intelligence scale // Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications. 2008. P. 16–40. [In English].

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

MEMBERS OF THE EDITORIAL COUNCIL

Блинов Владимир Игоревич
доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификации, Федеральный институт развития образования ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», заместитель председателя Экспертного совета по среднему профессиональному образованию и профессиональному обучению при Комитете Государственной думы по образованию и науке, г. Москва

Blinov Vladimir
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Research Centre for Professional Education and Qualification Systems, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Deputy Chairman of the Expert Council on Secondary Vocational Education and Training under the State Duma Committee on Education and Science, Moscow

Бондырева Светлана Константиновна
доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, Почетный президент ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», г. Москва

Bondyreva Svetlana
Doctor of Psychological Sciences, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Honorary President of the Moscow Psychological and Social University, Moscow

Девятловский Дмитрий Николаевич
доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой экономических и естественно-научных дисциплин, Лесосибирский филиал ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева», г. Лесосибирск

Devyatlovsky Dmitry
Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of economic and natural science disciplines, Lesosibirsk branch of the Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Lesosibirsk

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович
член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань

Ibrahimov Hasangusein
Corresponding Member Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy of Higher Education, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

Комарницкая Елена Анатольевна
кандидат педагогических наук, проректор по научно-методической работе и дополнительного профессионального образования, ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования», г. Москва

Komarnitskaya Elena
Candidate of Pedagogical Sciences, Vice-Rector for Scientific and Methodological Work and Additional Professional Education, Federal Institute for the Development of Vocational Education and Training, Moscow

Костюк Наталья Васильевна
доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной и инновационной деятельности
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт
культуры», г. Кемерово

Кусаинов Аскарбек
доктор-инженер Германии, доктор педагогических
наук, профессор, президент Академии
педагогических наук Казахстана, иностранный
член Российской академии образования,
лауреат Государственной премии Республики
Казахстан, Республика Казахстан

Молчанов Александр Сергеевич
кандидат педагогических наук,
учредитель ООО «Е-Проф»,
г. Москва

Нестеренко Ольга Петровна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогического менеджмента
и психологии, ГОУ ДПО «Институт развития
образования и повышения квалификации»
Приднестровской Молдавской Республики,
г. Тирасполь

Пфетцер Сергей Александрович
кандидат политических наук,
министр науки, высшего образования
и молодежной политики Кузбасса, г. Кемерово

Резинкина Лилия Владимировна
доктор педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
профессионального образования, директор
Научно-методического ресурсного центра
инклюзивного и дуального образования,
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный
университет промышленных технологий и дизайна»,
г. Санкт-Петербург

Рузикулов Фахриддин Расулович
кандидат психологических наук, доцент,
директор Регионального центра переподготовки
и повышения квалификации кадров
народного образования Навоийской области,
Республика Узбекистан, г. Навои

Kostyuk Natalya
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Vice-Rector for Research and Innovation,
Kemerovo State Institute of Culture, Kemerovo

Kusainov Askarbek
Doctor-Engineer, Germany, Doctor of Pedagogical
Sciences, Professor, President of the Academy
of Pedagogical Sciences of Kazakhstan,
Foreign Member of the Russian Academy of Education,
Laureate of the State Prize of the Republic of Kazakhstan,
Republic of Kazakhstan

Molchanov Alexander
Candidate of Pedagogical Sciences,
Founder of E-Prof OOO (limited liability company),
Moscow

Nesterenko Olga
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Pedagogical Management and Psychology,
Institute of Education Development
and Professional Development, Tiraspol,
Pridnestrovian Moldavian Republic

Pfetzer Sergey
Candidate of Political Sciences,
Minister of Kuzbass Science, Higher Education
and Youth Policy, Kemerovo

Rezinkina Lilia
Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Pedagogy and Psychology of Vocational Education,
Director of Scientific and Methodological Resource
Centre of Inclusive and Dual Education,
St. Petersburg State University of Industrial
Technologies and Design, St. Petersburg

Ruzikulov Fakhriddin
Candidate of Psychological Sciences, Docent,
Director of the Regional Centre for Retraining
and Professional Development of Public
Education Workers of Navoi Region, Navoi,
Republic of Uzbekistan

Самбалхундэв Хаш-Эрдэнэ
доктор социологических наук, профессор, действительный член Академии геополитических проблем и Академии Чингисхана, председатель Общества «Знание» Монголии, ученый секретарь научного совета Университета «Мартад», представитель НОЦ «Кузбасс» в Монголии, Монголия

Смирнов Игорь Павлович
доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, г. Москва

Сташкевич Ирина Ризовна
доктор педагогических наук, доцент, проректор по научно-исследовательской и инновационной работе, главный редактор журнала «Инновационное развитие профессионального образования», ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования», г. Челябинск

Стрелкова Ирина Борисовна
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой технологий профессионального образования, УО «Республиканский институт профессионального образования», г. Минск, Республика Беларусь

Sambalkhundev Hash-Erdene
Doctor of Sociological Sciences, Professor, Active member of Academy of Geopolitical Problems and Genghis Khan Academy, Chairman of the Mongolian Society “Znaniye”, Academic Secretary of the Scientific Council of the University “Martad”, Representative of the Scientific and Educational Center “Kuzbass” in Mongolia, Mongolia

Smirnov Igor
Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Moscow

Stashkevich Irina
Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Vice-Rector for Research and Innovation, Editor-in-Chief of the Journal «Innovative Development of Vocational Education», Chelyabinsk Institute for the Development of Vocational Education, Chelyabinsk

Strelkova Irina
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Vocational Education Technologies, Republican Institute for Vocational Education, Republic of Belarus, Minsk

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD

Зникина Людмила Степановна
доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор, главный редактор журнала, г. Кемерово

Баканов Александр Александрович
кандидат технических наук, доцент, первый заместитель министра образования Кузбасса, г. Кемерово

Волынкина Наталия Валериевна
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Военно-воздушной академии имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина Министерства обороны РФ (ВУНЦ ВВС «ВВА»), г. Воронеж

Губанова Маргарита Ивановна
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии Института образования, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Дочкин Сергей Александрович
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры акмеологии и психологии развития Института образования, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Кочергин Дмитрий Геннадьевич
кандидат экономических наук, начальник отдела аналитических разработок и оперативной аналитики Института развития профессионального образования, г. Москва

Лушникова Галина Игоревна
доктор филологических наук, профессор, профессор Института педагогики, психологии и инклюзивного образования, Гуманитарно-педагогическая Академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского в г. Ялта»

Шерайзина Роза Моисеевна
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального, дошкольного образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», г. Великий Новгород

Шубина Наталья Павловна
кандидат экономических наук, доцент, проректор по науке, Кемеровский региональный институт развития профессионального образования, г. Кемерово

Znikina Lyudmila Stepanovna
Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Philological Sciences, Professor, Chief Editor, Kemerovo

Bakanov Alexander Alexandrovich
Candidate of Technical Sciences, Docent, First Deputy Education Minister of Kuzbass, Kemerovo

Volynkina Natalia Valerievna
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Foreign Languages Department, Military Educational and Scientific Center of the Air Force "N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin Air Force Academy", Voronezh

Gubanova Margarita Ivanovna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of Education, Kemerovo State University, Kemerovo

Dochkin Sergey Alexandrovich
Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor at the Department of Acmeology and Developmental Psychology of the Institute of Education, Kemerovo State University, Kemerovo

Kochergin Dmitry Gennadievich
Candidate of Economic Sciences, Head of the Analytical Development and Operational Analytics Department, Institute of Professional Education Development, Moscow

Lushnikova Galina Igorevna
Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor of the Institute of Pedagogics, Psychology and Inclusive education, Humanities and Education Science Academy (Branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Sherayzina Rosa Moiseevna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Primary, Preschool Education and Social Management, Novgorod State University, Veliky Novgorod

Shubina Natalia Pavlovna
Candidate of Economic Sciences, Docent, Vice-Rector for Research, Kuzbass Regional Institute for Vocational Education Development, Kemerovo

Общие требования к рукописям

В журнал предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала. Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Поступившие рукописи проходят двойное слепое (анонимное) рецензирование (double-blind peer-review). Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала. Редакционная коллегия оставляет за собой право вносить редакторскую правку и отклонять статьи, не соответствующие требованиям журнала.

Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания для их устранения.

Объем текста не должен превышать одного авторского листа (40 тыс. знаков).

Список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008. Ссылки должны соответствовать списку литературы.

Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются отдельным файлом.

В случае использования сокращений внутри текста необходима расшифровка аббревиатуры.

Статьи аспирантов и соискателей принимаются редакцией к рассмотрению только вместе с рецензией (оригиналом или его отсканированным вариантом) научного руководителя.

Последовательность оформления рукописи

1. УДК.

2. Фамилия, имя, отчество автора (авторов) полностью, ученая степень, ученое звание, должность, место работы (полное наименование по уставу), город.

3. Заглавие статьи. Максимальная длина — 10–12 слов.

4. Аннотация (200–250 слов).

5. Ключевые слова (5–10 слов).

6. Сведения об авторах, заглавие статьи, аннотация, ключевые слова на английском языке.

7. Основное содержание статьи формируется согласно следующей структуре:

Введение

Методология (методы и материалы)

Результаты

Заключение

8. Литература на русском языке (15–20 источников).

9. Литература на английском языке (References). Данные по каждому источнику предоставляются в соответствии с оригинальным переводом статьи, названия журнала. Фамилии и инициалы авторов оформляются в соответствии с правилами транслитерации. Название статьи должно быть в транслитерации и переведено на английский язык.

Требования к авторскому оригиналу

1. Редактор — MS Word.

2. Гарнитура — Times New Roman, размер шрифта (кегль) — 14, межстрочный интервал — 1,5.

3. Абзацный отступ — 1,25. Поля — все по 2 см.

4. Выравнивание текста по ширине. Текст без переносов. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

5. Ссылки на литературу приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника по списку и страницы источника цитаты (ГОСТ Р 7.0.5-2008).

6. Дефис должен отличаться от тире. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.

7. Не допускаются пробелы между абзацами.

8. Рисунки **только черно-белые,** в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, EPS; растровые изображения — в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

9. Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio **черно-белые**.

10. Таблицы с порядковым номером и заголовком должны быть выполнены в редакторе Microsoft Word, Excel. Если таблицы представлены в виде отдельных файлов, то в тексте статьи следует отметить, где должна быть приведена таблица.

Образец оформления рукописи

УДК/UDC 377.1

Романченко Михаил Константинович, кандидат технических наук, заместитель директора по научно-методической работе, ГАПОУ Новосибирской области «Новосибирский колледж автосервиса и дорожного хозяйства», г. Новосибирск

Romanchenko Mikhail K., Candidate of Technical Sciences, deputy director in scientifical and methodical work, Novosibirsk College of car service and road industry, Novosibirsk

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЦЕНТРА
PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN THE ORGANIZATION OF MULTIPURPOSE CENTRE'S ACTIVITY

Аннотация. В статье представлено исследование по проблеме... Цель статьи — ... Актуальность... обусловлена... Исследование проводится на основе методов... Научная новизна ...

Ключевые слова: подготовка квалифицированных рабочих и специалистов, ресурсный центр, образовательное учреждение, непрерывное профессиональное образование.

Keywords: training of qualified workers and specialists, resource center, educational institution, continuing and professional education.

Введение
Постановка проблемы, цель статьи. Обзор научной литературы по проблеме...

Методология
Обосновывается выбор используемых методов, указывается последовательность выполнения исследования, описывается эксперимент, даются сведения об объекте исследования.

Результаты
Подробное описание проведенного исследования.

Заключение
Делаются выводы в соответствии с целью статьи, указывается авторский вклад.

Литература
1. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. М., 2004. 458 с.

References
1. Matyushkin A. M. Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo [Thinking, teaching, creativity]. M., 2004, 458 p. [In Russian].

Статьи отправлять через форму на сайте журнала: *prof-obr42.ru/article.php* **или на e-mail:** *magazine@krirpo.ru*

Публикация статьи для автора(ов) бесплатная. Для получения печатного авторского экземпляра необходимо **после принятия положительного решения о публикации** перечислить 500 руб. (с учетом НДС (10 %) и почтовые расходы по указанным реквизитам. Отсканированную квитанцию об оплате отправить на magazine@krirpo.ru и указать адрес, по которому отправить журнал и ФИО получателя.

Articles are sent via the form on the website of the magazine: *prof-obr42.ru/article.php*

The author's publication of the article is free. To receive the author's copy you need to send 500 roubles according to the requisites **after positive auditor's decision on publication.** Scanned copy of the payment receipt should be sent via e-mail magazine@krirpo.ru. Point out an address to which the journal should be sent.

Банковские реквизиты:
УФК по Кемеровской области — Кузбассу (ГБУ ДПО «КРИРПО», л/с 20396У01990)
ИНН: 4205041252, КПП 420501001
ЕКС 40102810745370000032
КС 03224643320000003900
Банк: отделение Кемерово Банка России// УФК по Кемеровской области — Кузбассу г. Кемерово
БИК: 013207212, ОКТМО 32701000
КБК: 00000000000000000130 (доходы от платных услуг) — **поле, обязательное для заполнения**
Назначение платежа: за журнал
Ректор Тулеев Аман-Гельды Молдагазыевич, действует на основании Устава

Bank details:
Federal Treasury Department of the Kemerovo Region-Kuzbass (State Institution of Further Vocational Education (GBU DPO) **"**KRIRPO**"**, client account 20396У01990)
Taxpayer Identification Number (INN) 4205041252
Tax Registration Reason Code (KPP) 420501001
Treasury Single Account (TSA) 40102810745370000032
Corr. acc. 03224643320000003900
Bank: Kemerovo branch of the Bank of Russia// Federal Treasury Department of the Kemerovo Region — Kuzbass
Russian Central Bank Identification Code (RCBIC): 013207212
Russian National Classification of Municipal Territories (OKTMO) 32701000
Budget Classification Code (KBK) 00000000000000000130 (fee revenues) — **mandatory field**
Purpose of payment: for the journal
Rector Aman-Geldy Moldagazyevich Tuleyev, acting on the basis of the Charter

Онлайн-подписку на научно-образовательный журнал «Профессиональное образование в России и за рубежом» можно оформить по подписному каталогу Агентства «Книга-Сервис» (www.akc.ru/part/zhurnaly).
Подписной индекс: Е41931.
Журнал выходит четыре раза в год.
Стоимость одного экземпляра – 1115 руб.
Стоимость полугодовой подписки – 2230 руб.

An online subscription to the academic journal "Professional Education in Russia and Abroad" can be obtained from the subscription catalogue of the "Kniga-Servis" agency (www.akc.ru/part/zhurnaly).
Subscription Index: E41931.
The journal is published quarterly.
One copy costs 1115 rubles.
Semiannual subscription costs 2230 rubles.

Редактура: А. Ю. Подберезина
Перевод: Д. В. Седых
Компьютерная верстка и дизайн: Е. В. Зейц
Печать: А. В. Богданов

Подписано в печать 26.09.2023
Формат 60x84⅛. Бумага офсетная. Гарнитура Roboto Condenced
Печать офсетная. Усл. печ. л. 18,79. Тираж 1000 экз. Заказ № 606
Дата выхода в свет 29.09.2023
Стоимость одного экземпляра — 500 руб.

650070, Российская Федерация, Кемеровская область,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38а
Телефоны: (3842) 31-09-72, (3842) 31-20-97
E-mail: **magazine@krirpo.ru**
Сайт: **www.prof-obr42.ru**

Адрес издателя и редакции:
650070, Российская Федерация, Кемеровская область — Кузбасс,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38а

Издатель и распространитель: ГБУ ДПО «КРИРПО»

Отпечатано в ГБУ ДПО «КРИРПО»
650070, Российская Федерация, Кемеровская область,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38а