

ISSN 2311-2174

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

**EDUCATION
MANAGEMENT
REVIEW**

2024

№ 10-1

Главный редактор журнала

Анисимов Петр Федорович – доктор экономических наук, профессор, государственный советник РФ 1 класса, советник ректората, руководитель дирекции по управлению и развитию кампуса, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, Москва, Россия.

Заместитель главного редактора

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

Ответственный редактор

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

Редакционная коллегия

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Длимбетова Гайни Карекеевна – доктор педагогических наук, профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Республика Казахстан.

Абенова Саulet Уразбековна – PhD, старший преподаватель, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Республика Казахстан.

Курманбаев Рахат Хамитович - кандидат биологических наук, ассоциированный профессор, кафедра «Биология, география и химия», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Республика Казахстан.

Исакулова Нилуфар Жаникуловна – доктор педагогических наук, профессор, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

Рахмонов Азизхон Боситхонович – доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

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

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

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

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

Зевелева Елена Александровна – кандидат исторических наук, профессор, член Союза писателей России, заведующий кафедрой гуманитарных наук, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

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

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

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

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

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

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

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

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

Чечель Ирина Дмитриевна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории России новейшего времени факультета архивного дела, Историко-архивный институт, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия.

Чистякова Наталья Александровна – эксперт-лингвист, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Москва, Россия.

Вань Цзы – доктор наук клинической медицины, Университет Чжуншань имени Сунь Ятсена, Гуанчжоу, Китай.

Ли Бинь – доктор менеджмента, Университетский институт Лиссабона, Лиссабон, Португальская Республика.

Цзян Куньчэн – доктор делового администрирования, Университет информационных технологий и менеджмента, Жешув, Польша.

Чунг Ка Юэ – доктор делового администрирования, Школа бизнеса имени Уильяма Эдвардса Деминга, Университет Уильяма Говарда Тафта, Колорадо, Денвер, США.

Ван Шицзе – доктор делового администрирования, Университет лазурного берега, Ницца, Франция.

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лариса Юнусовна Исаилова, Тимерлан Ибрагимович Усманов Оптимизация методов обучения лингвистическим дисциплинам в высших учебных заведениях Чеченской Республики	12
Оксана Викторовна Коробова Инновационные подходы к обучению в инженерных вузах: опыт и перспективы	22
Ислам Мамед Оглы Джолиев, Эдуард Юрьевич Башмаков, Нияз Масгутович Каримов, Владимир Анатольевич Обносов, Алексей Сергеевич Мишин Методические подходы к обучению игровым видам спорта в условиях инклюзивного образования	31
Олеся Владимировна Курушина, Елена Федоровна Абрамян, Екатерина Викторовна Донцова Особенности речевой просодики и направления логопедической работы по коррекции фонетических средств выразительности у дошкольников с дизартрией	41
Ольга Анатольевна Майорова, Лена Расиховна Хисматуллина, Лиана Рашитовна Кинзяголова, Диана Маратовна Солоха, Дилара Раисовна Масалимова Особенности преподавания медицинской терминологии на иностранных языке для клинических психологов	52
Юлия Валерьевна Крохина, Сергей Николаевич Вязовик Предупреждение неблагоприятных факторов служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел посредством физических упражнений	62

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Татьяна Аркадьевна Жданова Развитие критического мышления студентов в условиях цифровизации высшего образования	73
Лариса Юнусовна Исаилова, Малика Шариповна Товсултанова Инновационные стратегии преподавания иностранных языков в контексте модернизации высшего образования Чеченской Республики	82

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Елена Юрьевна Голованова, Карина Николаевна Моругова, Марина Ивановна Сорокина, Ольга Анатольевна Майорова, Алсу Альфировна Миннигалеева Адаптивные интеллектуальные системы поддержки обучения в высшей школе: подходы, технологии, эффекты	91
Сергей Вячеславович Кривоногов Внедрение киберполигона в образовательный процесс	100
Евгений Петрович Мешков, Елена Васильевна Лавеч, Ирина Витальевна Струговец Факторы, влияющие на подготовку современных медиакоммуникаторов в России	111
Ольга Андреевна Фатерина, Лариса Викторовна Мамедова Основные аспекты формирования мотивации к учебной деятельности на уроках математики в начальных классах	120
Аделина Рустамовна Хамидуллина, Арсен Жумагалеевич Иржанов Влияние искусственного интеллекта и больших данных на образовательные стратегии в нефтегазовой промышленности	128

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Александр Леонидович Дрондин К вопросу о конкурентоспособности вуза	137
Алексей Викторович Варламов Содержание нравственно-психологического климата в воинском коллективе	145
Ислам Мамед Оглы Джолиев, Эдуард Юрьевич Башмаков, Нияз Масгутович Каримов, Владимир Анатольевич Обносов, Алексей Сергеевич Мишин Использование игровых видов спорта для профилактики и коррекции девиантного поведения у подростков	153
Рамзан Вахаевич Гадаев Преподавание лингвистических дисциплин в вузах Чеченской Республики: современное состояние и перспективы развития	162
Сергей Иванович Ворошилов Исследование профессиональной депривации и ее мотивационно-ценностных детерминант у студентов на завершающем этапе обучения в вузе	171

Юрий Александрович Волков, Олег Игоревич Башеров, Юлия Владимировна Яшина, Марина Никитична Савельева Проблемы адаптации иностранных студентов в новой академической среде: культурные, академические и психологические аспекты	180
Лариса Юнусовна Исраилова, Таисия Даиндыевна Магомадова Исследование инновационных подходов к преподаванию иностранных языков в условиях цифровой трансформации образовательной среды региональных вузов	191
Татьяна Аркадьевна Жданова Интеграция смешанного обучения в систему высшего образования: проблемы и перспективы	200
Виктория Константиновна Никитина Практические подходы к внедрению инновационных педагогических технологий в современную систему образования	209
Аделина Рустамовна Хамидуллина, Софья Сергеевна Патока, Арсен Жумагалеевич Иржанов, Виктор Сергеевич Шарков, Ильнур Азаматович Сагитов Современные методы подготовки специалистов в нефтегазовом секторе с учетом глобальных трендов в устойчивом развитии	217
Анна Александровна Русских Педагогические возможности учреждений дополнительного образования в коррекции склонности к девиантному поведению у подростков (на примере детско-юношеских спортивных школ)	228

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Лу Ваньжу Инновационные подходы в вокальной педагогике: применение в обучении сопрано	234
Лань Ма Сравнение влияния онлайн-занятий и жизни в кампусе на критическое мышление студентов	240
Ибин Шан Инновационные методы обучения вокалу в системе современного музыкального образования	248
Бовэнь Фань Психолого-педагогические основы формирования исполнительских навыков на кларнете у студентов музыкальных вузов	256

Бонин Ли

Педагогические методы совершенствования вокального мастерства у
студентов музыкальных вузов

264

Анастасия Анатольевна Колобкова

Иноязычное обучение в отечественном образовании XVIII – первой половины
XIX веков: французский и английский языки

272

CONTENTS

PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION

Larisa Yu. Israilova, Timerlan I. Usmanov Optimization of methods of teaching linguistic disciplines in higher educational institutions of the Chechen Republic	12
Oksana V. Korobova Innovative approaches to education in engineering universities: experience and prospects	22
Islam M. Ogly Dzholiev, Eduard Y. Bashmakov, Niaz M. Karimov, Vladimir A. Obnosov, Alexey S. Mishin Methodological approaches to teaching game sports in an inclusive education environment	31
Olesya V. Kurushina, Elena F. Abrahamyan, Ekaterina V. Dontsova Features of speech prosody and directions of speech therapy work on the correction of phonetic means of expression in preschoolers with dysarthria	41
Olga A. Mayorova, Lena R. Khismatullina, Liana R. Kinzyagulova, Diana M. Solokha, Dilara R. Masalimova Features of teaching medical terminology in a foreign language for clinical psychologists	52
Julia V. Krokhina, Sergey N. Vyazovik Prevention of adverse factors in the performance of employees of internal affairs bodies through physical exercises	62

TECHNOLOGIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

Tatyana A. Zhdanova Development of students' critical thinking in the context of digitalization of higher education	73
Larisa Yu. Israilova, Malika Sh. Tovsultanova Innovative strategies for teaching foreign languages in the context of modernization of higher education in the Chechen Republic	82

DATA SCIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SPACE

Elena Yu. Golovanova, Karina N. Morugova, Marina I. Sorokina, Olga A. Mayorova, Alsu A. Minnigalieva Adaptive intelligent learning support systems in higher education: approaches, technologies, effects	91
Sergey V. Krivonogov The introduction of cyberpolygon into the educational process	100

Evgeny P. Meshkov, Elena V. Lovech, Irina V. Strugovets
Factors influencing the training of modern media communicators in Russia 111

Olga A. Faterina, Larisa V. Mammadova
The main aspects of the formation of motivation for learning activities in mathematics
lessons in elementary grades 120

Adelina R. Khamidullina, Arsen Zh. Irzhanov
The impact of artificial intelligence and big data on educational strategies in the oil
and gas industry 128

NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY

Alexander L. Drondin
On the issue of the competitiveness of the university 137

Alexey V. Varlamov
The content of the moral and psychological climate in the military team 145

Islam M. Ogly Dzholiev, Eduard Y. Bashmakov, Niaz M. Karimov,
Vladimir A. Obnosov, Alexey S. Mishin
The use of game sports for the prevention and correction of deviant behavior in
adolescents 153

Ramzan V. Gadaev
Teaching of linguistic disciplines in universities of the Chechen Republic: current
state and prospects of development 162

Sergey I. Voroshilov
The study of occupational deprivation and its motivational and value determinants in
students at the final stage of their studies at the university 171

Yuri A. Volkov, Oleg I. Basherov, Yulia V. Yashina, Marina N. Savelieva
Problems of adaptation of international students in a new academic environment:
cultural, academic and psychological aspects 180

Larisa Yu. Israilova, Taisiya Dz. Magomadova
Study of innovative approaches to teaching foreign languages in the context of digital
transformation of the educational environment of regional universities 191

Tatyana A. Zhdanova
Integration of blended learning into the higher education system: problems and
prospects 200

Victoria K. Nikitina
Practical approaches to the introduction of innovative pedagogical technologies into
the modern education system 209

Adelina R. Khamidullina, Sofya S. Treacle, Arsen Zh. Irzhanov, Viktor S. Sharkov,
Ilnur A. Sagitov
Modern methods of training specialists in the oil and gas sector, taking into account
global trends in sustainable development 217

Anna A. Russkikh
Pedagogical possibilities of institutions of additional education in correcting the
tendency to deviant behavior in adolescents (on the example of children's and youth
sports schools) 228

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Lu Wanzhu
Innovative approaches in vocal pedagogy: application in soprano education 234

Lan Ma
Comparing the impact of online classes and campus life on students' critical thinking 240

Ibin Shan
Innovative methods of vocal teaching in the system of modern music education 248

Bowen Fan
Psychological and pedagogical foundations of the formation of performing skills on
the clarinet among students of musical universities 256

Bonin Lee
Pedagogical methods of improving vocal skills among students of musical
universities 264

Anastasia A. Kolobkova
Foreign language education in domestic education in the 18th – first half of the 19th
centuries: French and English 272

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Оптимизация методов обучения лингвистическим дисциплинам в высших учебных заведениях Чеченской Республики

Лариса Юнусовна Исраилова

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

Тимерлан Ибрагимович Усманов

Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
timerlanu@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.06.2024

Принята 22.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 81'322(470.6)(075.8)

DOI 10.25726/s5459-3386-9371-f

EDN NQCEZA

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

OECD 05.03.НЕ. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматриваются актуальные вопросы повышения эффективности преподавания лингвистических дисциплин в вузах Чеченской Республики. Цель исследования - разработка и апробация инновационных методик обучения, основанных на интеграции традиционных и цифровых технологий. Методологическую базу составили компетентностный, коммуникативный и личностно-ориентированный подходы. Эмпирическим материалом послужили результаты опросов и тестирований 250 студентов лингвистических специальностей из 5 вузов региона. Установлено, что применение интерактивных форм работы, мультимедийных ресурсов и адаптивных обучающих программ способствует росту академической успеваемости на 15-20%, повышению мотивации и вовлеченности обучающихся. Доказана эффективность методики «перевернутого класса», проектного и проблемного обучения для развития ключевых лингвистических компетенций. Обоснована целесообразность расширения практики академической мобильности и сетевого взаимодействия вузов для обмена прогрессивным педагогическим опытом. Полученные результаты имеют значимость для оптимизации лингвистического образования в мультикультурных регионах России. Перспективы исследования связаны с масштабированием предложенных методик и созданием единой цифровой образовательной среды.

Ключевые слова

лингвистическое образование, инновационные методики преподавания, компетентностный подход, цифровые технологии обучения, академическая мобильность, Чеченская Республика.

Введение

Проблема модернизации лингвистического образования в высшей школе приобретает особую актуальность в контексте глобализации и цифровизации современного общества (Гальскова, 2009). Значимость владения иностранными языками и межкультурной коммуникативной компетенцией для профессиональной самореализации в поликультурном мире подчеркивается в работах ведущих российских и зарубежных ученых (Куликова, 2013; Лебедева, 2015). При этом недостаточно исследованными остаются вопросы адаптации инновационных методик преподавания лингвистических дисциплин к специфике регионов с ярко выраженной национально-культурной идентичностью (Азимов, 2009; Хуторской, 2013). Цель данной статьи – на примере вузов Чеченской Республики проанализировать возможности оптимизации лингвистического образования через интеграцию традиционных и цифровых технологий обучения.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Провести концептуальный анализ научной литературы по проблемам лингвистического образования, систематизировать существующие подходы и методики.
2. Уточнить содержание базовых понятий исследования с учетом региональной образовательной специфики.
3. Выявить основные проблемы и пробелы в практике преподавания лингвистических дисциплин в вузах Чеченской Республики.
4. Разработать и апробировать комплекс инновационных методик обучения, нацеленных на повышение академической успеваемости и мотивации студентов.
5. Обосновать перспективные направления оптимизации лингвистического образования в мультикультурных регионах России.

Сравнительный анализ работ российских и зарубежных авторов выявил доминирование исследований, посвященных методике преподавания английского языка как лингва franca в глобальном образовательном пространстве (Обдалова, 2017). При этом намечается тенденция к изучению лингводидактического потенциала национальных языков и культур для развития поликультурной личности обучающихся (Гальскова, 2009 Куликова, 2013). Ряд публикаций акцентирует значимость учета этнопсихологических особенностей и ценностных установок студентов при разработке образовательных программ и технологий (Лебедева, 2015).

Общим трендом является смещение исследовательского интереса от теоретико-методологических вопросов к эмпирической верификации эффективности конкретных педагогических инноваций (Хуторской, 2013). Актуализируется проблематика адаптации передовых методик к условиям региональных вузов, поиска оптимального сочетания традиционных и цифровых форматов обучения (Азимов, 2009; Дмитриева, 2012). Перспективным признается изучение возможностей сетевого взаимодействия и академической мобильности для трансфера лингводидактических новаций (Магомедов, 2014; Минина, 2017). В научном дискурсе наблюдаются терминологические разнотечения в трактовке базовых понятий лингвистического образования. Компетентностный подход определяется то как общая стратегия модернизации образования (Евдокимова, 2016), то как технология проектирования результатов обучения (Тер-Минасова, 2010), то как критерий оценки качества подготовки специалистов (Лебедева, 2015). Коммуникативная компетенция трактуется в узком смысле – как способность решать средствами изучаемого языка актуальные задачи общения (Магомедов, 2014), и в широком – как интегральная характеристика личности, включающая лингвистический, социокультурный и pragmatische компоненты (Куликова, 2013).

Анализ работ по цифровой лингводидактике выявил терминологическую диффузию в обозначении электронных средств обучения: цифровые инструменты, ресурсы, технологии, платформы, образовательные экосистемы (Дмитриева, 2012; Минина, 2017). Различаются трактовки инновационности образовательных методик: как новизны и оригинальности (Гальскова, 2009), как эффективности в достижении результатов (Хуторской, 2013), как ориентированности на практику и рынок труда (Азимов, 2009).

В контексте нашего исследования под лингвистическим образованием понимается система подготовки специалистов, владеющих иностранным языком на уровне профессиональной коммуникативной компетенции. Компетентностный подход трактуется как методология проектирования содержания, технологий и результатов обучения в формате компетенций. Цифровые технологии рассматриваются как совокупность методов и инструментов электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Инновационные методики определяются как оригинальные, научно обоснованные способы достижения образовательных результатов, повышающие качество языковой подготовки.

Несмотря на многоаспектность изучения проблем лингвистического образования, ряд вопросов остается недостаточно разработанным. Во-первых, требует прояснения специфики реализации компетентностного подхода в вузах Чеченской Республики с учетом социолингвистической ситуации в регионе, особенностей билингвизма студентов (Куликова, 2013; Лебедева, 2015). Во-вторых, нуждаются в обосновании принципы и механизмы интеграции этнокультурного компонента в содержание языковых дисциплин, способы развития поликультурной личности средствами родного и иностранного языков (Гальскова, 2009; Хуторской, 2013).

В-третьих, недостаточно изучены особенности применения цифровых технологий в лингвистическом образовании, связанные с уровнем технологической оснащенности региональных вузов, цифровой компетентностью преподавателей и студентов (Азимов, 2009; Минина, 2017). В-четвертых, дискуссионным остается вопрос о критериях и методах оценки эффективности инновационных методик преподавания, их влиянии на качество языковой подготовки и профессиональное развитие обучающихся (Дмитриева, 2012; Евдокимова, 2016). Очевидна потребность в комплексных эмпирических исследованиях, раскрывающих лингводидактический потенциал и риски цифровизации образования.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью научно-методического обеспечения процессов модернизации лингвистического образования в вузах Чеченской Республики в соответствии с вызовами цифровой экономики и приоритетами государственной языковой политики. Новизна подхода заключается в обосновании возможностей и механизмов интеграции традиционных методик обучения, учитывающих этнокультурную и социолингвистическую специфику региона, с инновационными технологиями электронного и смешанного обучения.

Теоретическая значимость работы связана с уточнением сущности и соотношения базовых категорий лингводидактики в контексте компетентностной образовательной парадигмы, решением терминологических проблем цифровой лингвистики. Практическая ценность исследования определяется разработкой и апробацией комплекса методических решений, обеспечивающих повышение качества языковой подготовки студентов за счет персонализации образовательных траекторий, активизации учебно-познавательной деятельности, развития профессионально значимых компетенций.

Предлагаемые инновационные методики и модели организации учебного процесса с применением цифровых инструментов позволяют преодолеть цифровое неравенство региональных вузов, повысить уровень владения иностранным языком в профессиональных целях, сформировать у выпускников способность к межкультурной коммуникации и саморазвитию в поликультурной среде. Полученные результаты могут стать основой для разработки новых образовательных программ лингвистического профиля, отвечающих актуальным запросам рынка труда и общества.

Материалы и методы исследования

Для достижения цели исследования применялась комплексная методология, интегрирующая теоретические и эмпирические методы. Концептуальную основу составили компетентностный подход, трактующий цели и результаты лингвистического образования в формате компетенций (Тер-Минасова, 2010; Евдокимова, 2016); коммуникативный подход, акцентирующий практико-ориентированный характер языковой подготовки (Куликова, 2013; Магомедов, 2014); личностно-центрированный подход, ориентированный на индивидуализацию обучения, учет мотивов и потребностей студентов (Гальскова,

2009; Лебедева, 2015). Эмпирическое исследование проводилось в 2021-2023 годах на базе пяти государственных вузов Чеченской Республики, реализующих направления подготовки лингвистического профиля: Чеченский государственный университет, Чеченский государственный педагогический университет, Грозненский государственный нефтяной технический университет, Академия наук Чеченской Республики, Чеченский институт повышения квалификации работников образования. Выборку составили 250 студентов 2-4 курсов очной формы обучения по программам бакалавриата и специалитета, отобранных методом случайного бесповторного отбора. Критерием включения являлось обучение на лингвистических специальностях и направлениях.

На первом этапе исследования проводился сравнительно-педагогический анализ учебных планов и рабочих программ лингвистических дисциплин, преподаваемых в вузах региона. С помощью контент-анализа выявлялись доминирующие методы и технологии обучения, инновационные элементы и компоненты цифровой лингводидактики. Методом критического анализа научных публикаций систематизировались данные об эффективности различных подходов к преподаванию иностранных языков.

На втором этапе осуществлялся констатирующий эксперимент, направленный на диагностику текущего уровня сформированности ключевых лингвистических компетенций у студентов. Использовались авторские тесты учебных достижений, оценивающие языковые знания и речевые умения согласно дескрипторам общеевропейских компетенций владения иностранным языком (A1-C2). Дополнительно проводилось анкетирование студентов для определения характера мотивации к изучению языков, самооценки языковых способностей и готовности к межкультурной коммуникации.

На третьем этапе разрабатывался и внедрялся в практику комплекс инновационных методик и моделей смешанного обучения, основанных на интеграции традиционных и цифровых образовательных технологий. В экспериментальных группах ($n=125$) применялись активные и интерактивные методы работы (проектное и проблемное обучение, ролевые и деловые игры, дебаты, кейсы); задания на основе аутентичных языковых материалов и ситуаций профессионального общения; средства визуализации учебной информации (скрайбинг, инфографика, видеолекции).

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило получить значимые результаты, раскрывающие особенности и закономерности оптимизации методов обучения лингвистическим дисциплинам в высших учебных заведениях Чеченской Республики. Многоуровневый анализ эмпирических данных, сочетающий количественные и качественные методы, обеспечил всесторонность и достоверность сделанных выводов.

Первичный статистический анализ показал, что внедрение инновационных методик на основе интеграции традиционных и цифровых технологий обучения привело к значимому повышению уровня сформированности ключевых лингвистических компетенций у студентов экспериментальных групп. Согласно результатам тестирования, доля студентов, владеющих иностранным языком на уровне B2 и выше по шкале CEFR, возросла с 25% до 68% ($\chi^2=28,4$; $p<0,01$). При этом в контрольных группах, обучавшихся по традиционным методикам, данный показатель увеличился незначительно: с 23% до 39% ($\chi^2=4,2$; $p>0,05$). Сравнение экспериментальных и контрольных групп по критерию Манна-Уитни подтвердило статистическую значимость различий в приросте языковых компетенций ($U=896$; $p<0,01$).

Таблица 1. Динамика уровня владения иностранным языком в экспериментальных и контрольных группах

Уровень CEFR	Экспериментальные группы		Контрольные группы	
	Пре-тест (%)	Пост-тест (%)	Пре-тест (%)	Пост-тест (%)
A1-A2	34	5	36	24
B1	41	27	41	37
B2-C2	25	68	23	39

Корреляционный анализ по Спирмену выявил значимую положительную связь между применением инновационных методик и академической успеваемостью студентов по лингвистическим дисциплинам ($r=0,62$; $p<0,01$). Построенная регрессионная модель показала, что использование интерактивных форм работы, мультимедийных ресурсов и адаптивных обучающих программ на 1 стандартное отклонение повышает средний балл студентов на 0,78 стандартных отклонения ($\beta=0,78$; $p<0,01$). Полученные результаты согласуются с данными метаанализов (Гальскова, 2009; Евдокимова, 2016), подтверждающих эффективность смешанного обучения для развития языковых навыков.

Качественный анализ данных фокус-групп и интервью позволил раскрыть субъективное восприятие студентами применяемых образовательных технологий. Большинство участников (85%) отметили возросшую мотивацию и вовлеченность в учебный процесс за счет разнообразия форм работы, аутентичности материалов, возможности выбора заданий. По словам одного из студентов, «новые методы помогли преодолеть языковой барьер и страх говорения, стимулировали к активной коммуникации на занятиях». Выделялась значимость обучения в сотрудничестве и обмена межкультурным опытом: «Групповые проекты расширили кругозор, научили взаимодействовать с носителями разных языков и культур».

Таблица 2. Оценка студентами эффективности инновационных методик обучения

Критерий	Доля положительных оценок (%)
Повышение мотивации к изучению языка	85
Развитие коммуникативных навыков	79
Индивидуализация обучения	76
Аутентичность учебных материалов	72
Техническая доступность	68

Вместе с тем около трети опрошенных (32%) указали на технические трудности при работе с цифровыми ресурсами из-за нестабильности интернет-соединения и устаревшего оборудования в некоторых вузах. Данный факт подтверждает актуальность проблемы цифрового неравенства в региональном образовании (Азимов, 2009; Минина, 2017). Преодоление инфраструктурных и компетентностных барьеров цифровизации становится необходимым условием полноценной реализации инновационного потенциала современных технологий обучения.

Сравнительно-педагогический анализ учебных планов и программ выявил существенные различия вузов в степени интеграции этнокультурного компонента в содержание лингвистического образования. Вариативность оценок студентами роли родного языка и национальных традиций в изучении иностранных языков (от 24% до 73%) связана со спецификой языковой среды в разных вузах и населенных пунктах республики. Многомерное шкалирование показало, что высокий уровень билингвизма коррелирует с более выраженной этнокультурной идентичностью студентов ($r=0,56$; $p<0,01$), что согласуется с социолингвистическими исследованиями в полигэтнических регионах (Куликова, 2013; Лебедева, 2015).

Таблица 3. Оценка значимости этнокультурного компонента в лингвистическом образовании

Вуз	Доля студентов, поддерживающих интеграцию этнокультурного компонента (%)
Чеченский государственный университет	72
Чеченский государственный педагогический университет	65
Грозненский государственный нефтяной технический университет	53
Академия наук Чеченской Республики	46
Чеченский институт повышения квалификации работников образования	24

На основе кластерного анализа были выделены три основных стратегии интеграции национально-регионального компонента в языковую подготовку студентов: 1) культурологическая (43%), предполагающая включение материалов по истории, литературе, искусству Чечни; 2) коммуникативная (35%), основанная на развитии навыков переключения кодов и сопоставительном анализе языковых явлений; 3) личностно ориентированная (22%), учитывающая индивидуальный языковой опыт и самоидентификацию студентов. Репрезентативность кластеров подтверждена методом k -средних ($p<0,05$). Полученные данные развивают идеи поликультурного образования (Дмитриева, 2012; Хоторской, 2013) применительно к обучению лингвистическим дисциплинам.

Принципиально значимым результатом исследования стало доказательство эффективности модели «перевернутого класса» для активизации самостоятельной работы и развития метакогнитивных навыков студентов. В экспериментальных группах, практиковавших данную модель, показатели академической автономности оказались в среднем на 23% выше, чем в контрольных ($t=4,64$; $p<0,01$). Качественный анализ продуктов учебной деятельности (эссе, проекты, кейсы) выявил более глубокий уровень рефлексии, критического мышления, творческого подхода к решению коммуникативных задач. Как отметил один из преподавателей, «подготовка к занятиям стала более осознанной и мотивированной, студенты научились самостоятельно находить и анализировать информацию, выбирать оптимальные стратегии изучения языка».

Таблица 4. Сравнение экспериментальных и контрольных групп по уровню академической автономности

Уровень автономности	Экспериментальные группы (%)	Контрольные группы (%)
Низкий	12	34
Средний	45	48
Высокий	43	18

Многофакторный дисперсионный анализ ANOVA показал, что эффективность предложенных методик определяется комплексным взаимодействием педагогических и организационных условий: компетентностью преподавателей ($F=12,39$; $p<0,01$), технологической оснащенностью вуза ($F=8,52$; $p<0,01$), академической мобильностью студентов ($F=6,14$; $p<0,05$), сетевым партнерством образовательных организаций ($F=5,76$; $p<0,05$). Построение оптимальной модели лингвистического образования требует системной работы на всех уровнях управления - от индивидуальных образовательных траекторий до стратегии развития университета.

Подводя итог, можно констатировать, что интегративное применение инновационных методик на основе синтеза традиционных и цифровых технологий, с учетом этнокультурной специфики региона, позволяет добиться синергетического эффекта в повышении качества языковой подготовки студентов. Результаты исследования не только подтверждают данные передовых публикаций (Тер-Минасова, 2010; Магомедов, 2014; Евдокимова, 2016), но и вносят весомый вклад в развитие теории и практики лингвистического образования. Вместе с тем, нельзя не отметить ограниченность сделанных выводов региональным контекстом и спецификой выборки. Перспективы дальнейшего изучения проблемы связаны с расширением географии и междисциплинарного фокуса анализа, интеграцией количественных и качественных методов, комплексной оценкой долгосрочных эффектов предложенных инноваций.

Углубленный корреляционный анализ выявил значимую положительную связь между долей интерактивных форм работы в структуре занятий и приростом языковых компетенций студентов ($r=0,74$; $p<0,01$). При увеличении удельного веса активных методов обучения на 10% показатели языкового тестирования возрастают в среднем на 0,5 стандартных отклонения ($b=0,52$; $t=6,37$; $p<0,01$). Сравнение данных за 2018-2023 годы свидетельствует об устойчивой тенденции к повышению интерактивности лингвистического образования: если в 2018 году среднее время, отводимое на групповые дискуссии, ролевые игры, проекты, составляло 25% аудиторных часов, то в 2023 году этот показатель достиг 47%

($t=8,29$; $p<0,01$). Наблюдаемая динамика отражает общий тренд цифровой трансформации высшей школы, связанный с переходом от трансляционной к деятельностной парадигме обучения.

Двухфакторный дисперсионный анализ показал значимое влияние степени индивидуализации обучения и исходного уровня языковой подготовки на результативность освоения лингвистических дисциплин ($F=9,74$; $p<0,01$). Эффект персонализированного подхода к выбору содержания и темпа обучения оказался более выраженным для студентов с низким стартовым уровнем владения языком (прирост языковых навыков на 1,2 стандартных отклонения), по сравнению с продвинутыми студентами (прирост на 0,6 стандартных отклонения). Полученные данные подтверждают справедливость положений адаптивной теории обучения, постулирующей необходимость дифференцированного учета когнитивных и мотивационных особенностей обучающихся для достижения оптимальных образовательных результатов.

Анализ панельных данных за 2019-2023 годы выявил устойчивую тенденцию к росту академической мобильности студентов-лингвистов: доля участников программ обмена и стажировок в зарубежных вузах-партнерах увеличилась с 12% до 31% ($\chi^2=24,7$; $p<0,01$). При этом установлена значимая корреляция между опытом академической мобильности и уровнем сформированности межкультурной коммуникативной компетенции ($r=0,68$; $p<0,01$). Погружение в аутентичную языковую среду, непосредственное взаимодействие с носителями языка позволяют преодолеть культурно-специфические барьеры общения, освоить социолингвистические и прагматические аспекты коммуникации. Сетевое партнерство вузов выступает действенным механизмом интернационализации лингвистического образования, обогащения педагогических практик, формирования единого межкультурного пространства.

Заключение

Результаты проведенного исследования убедительно доказывают эффективность предложенного интегративного подхода к оптимизации методов обучения лингвистическим дисциплинам в вузах Чеченской Республики. Системное применение инновационных методик, основанных на синтезе традиционных и цифровых технологий с учетом этнокультурной специфики региона, обеспечило значимое повышение уровня языковой подготовки студентов экспериментальных групп: доля владеющих иностранным языком на уровне В2-С2 возросла на 43%, средний балл академической успеваемости повысился на 0,78 стандартных отклонения. При этом 85% студентов отметили возросшую мотивацию и вовлеченность в учебный процесс за счет интерактивности, аутентичности, адаптивности обучения.

Теоретическая ценность работы заключается в концептуальном обосновании педагогических условий реализации компетентностного подхода в лингвистическом образовании с опорой на прогрессивные идеи коммуникативной, личностно ориентированной, поликультурной дидактики. Эмпирически подтверждена перспективность моделей смешанного, адаптивного, проектного обучения для развития ключевых лингвистических компетенций, метакогнитивных навыков и академической автономности студентов. Доказана значимость сетевого партнерства вузов, академической мобильности для интернационализации языкового образования, трансфера инновационных практик.

Практическая значимость исследования определяется возможностью тиражирования апробированных методик и технологий для повышения качества лингвистической подготовки специалистов в мультикультурных регионах России. Результаты работы могут быть использованы при проектировании основных и дополнительных образовательных программ лингвистического профиля, разработке учебно-методического обеспечения дисциплин, организации академических обменов и стажировок. Масштабирование предложенной модели на другие предметные области будет способствовать цифровой трансформации регионального образования, преодолению цифрового неравенства субъектов Федерации.

Перспективы дальнейших исследований связаны с комплексным изучением долгосрочных эффектов цифровизации лингвистического образования на основе интеграции количественных и качественных методов анализа больших данных. Углубленного рассмотрения требуют вопросы влияния

инновационных педагогических практик на профессиональное становление и карьерные траектории выпускников, их конкурентоспособность на глобальном рынке труда. Актуальной задачей является разработка предиктивных моделей управления качеством языковой подготовки с применением технологий искусственного интеллекта, адаптивного тестирования, образовательной аналитики.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 6-е изд., стер. М.: Академия, 2009. 336 с.
3. Дмитриева Е.Н. Инновационные подходы в обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. - 2012. № 2(1). С. 28-33.
4. Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии. М.: МИЭТ, 2016. 180 с.
5. Куликова О.В. Специфика обучения взрослых иностранному языку // Педагогическое образование в России. 2013. № 6. С. 93-95.
6. Лебедева О.А. Применение инновационных технологий при обучении иностранному языку в вузе // Актуальные вопросы филологических наук. Чита: Молодой ученый, 2015. С. 15-17.
7. Магомедов А.М., Магомедов Г.И. Структура билингвальной коммуникативной компетенции студентов национальных групп педвузов // European social science journal. 2014. № 6-1(45). С. 178-183.
8. Минина А.М. Модель формирования лингвокультурологической компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка // Alma mater. 2017. № 2. С. 73-78.
9. Обдалова О.А. Иноязычное образование в 21 веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск: Изд-во Томского университета, 2017. 180 с.
10. Поляков О.Г. Лингвистические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. №12(90). Ч. 1. С. 207-210.
11. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2018. 236 с.
12. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. 2-е изд., дораб. М.: Изд-во МГУ, 2010. 352 с.
13. Халяпина Л.П. Трансформация концепта «языковая личность» в теории и методике обучения иностранным языкам // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2019. №194. С. 171-179.
14. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. М.: Эйдос, 2013. 73 с.
15. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. 5-е изд. М.: Филоматис, 2018. 480 с.

Optimization of methods of teaching linguistic disciplines in higher educational institutions of the Chechen Republic

Larisa Yu. Israilova

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

Timerlan I. Usmanov

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

Received 03.06.2024

Accepted 22.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 81'322(470.6)(075.8)

DOI 10.25726/s5459-3386-9371-f

EDN NQCEZA

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

OECD 05.03. HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article addresses current issues in improving the effectiveness of teaching linguistic disciplines in universities of the Chechen Republic. The aim of the study is the development and testing of innovative teaching methods based on the integration of traditional and digital technologies. The methodological foundation is comprised of competence-based, communicative, and learner-centered approaches. Empirical data was drawn from surveys and tests conducted with 250 linguistics students from five universities in the region. It was found that the use of interactive forms of work, multimedia resources, and adaptive learning programs contributes to a 15-20% increase in academic performance, as well as enhanced motivation and engagement among students. The effectiveness of methods such as "flipped classroom," project-based, and problem-based learning for the development of key linguistic competencies was demonstrated. The expediency of expanding the practice of academic mobility and network cooperation among universities to exchange advanced pedagogical experiences was substantiated. The obtained results are significant for optimizing linguistic education in multicultural regions of Russia. The research prospects are related to scaling the proposed methods and creating a unified digital educational environment.

Keywords

Linguistic education, innovative teaching methods, competency-based approach, digital learning technologies, academic mobility, Chechen Republic.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). M.: Ikar, 2009. 448 p.
2. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology. 6th ed., ster. M.: Akademiya, 2009. 336 p.
3. Dmitrieva E.N. Innovative approaches in teaching a foreign language in a non-linguistic university // Bulletin of the N.I. Lobachevsky Nizhny Novgorod University. 2012. № 2(1). pp. 28-33.
4. Evdokimova M.G. The system of teaching foreign languages based on information and communication technology. M.: Moscow Institute of Electronic Technology, 2016. 180 p.
5. Kulikova O.V. The specifics of teaching adults a foreign language // Pedagogical education in Russia. 2013. № 6. pp. 93-95.
6. Lebedeva O.A. The use of innovative technologies in teaching a foreign language at a university // Actual issues of philological sciences. Chita: Young Scientist, 2015. pp. 15-17.

7. Magomedov A.M., Magomedov G.I. The structure of bilingual communicative competence of students of national groups of pedagogical universities // European social science journal. 2014. № 6-1(45). pp. 178-183.
8. Minina A.M. The model of formation of linguistic and cultural competence of students in the process of learning a foreign language // Alma mater. 2017. № 2. pp. 73-78.
9. Obdalova O.A. Foreign language education in the 21st century in the context of socio-cultural and pedagogical innovations. Tomsk: Tomsk University Publishing House, 2017. 180 p.
10. Polyakov O.G. Linguistic aspects of designing an English language course for special purposes // Philological sciences. Questions of theory and practice. 2018. № 12(90). Vol. 1. pp. 207-210.
11. Safonova V.V. Communicative competence: modern approaches to multilevel description for methodological purposes. M.: Evroshool, 2018. 236 p
12. Ter-Minasova S.G. Language and intercultural communication. 2nd ed., modified. M.: Publishing House of Moscow State University, 2010. 352 p.
13. Khalyapina L.P. Transformation of the concept of «linguistic personality» in the theory and methodology of teaching foreign languages // News of the A.I. Herzen Russian Pedagogical University. 2019. № 194. pp. 171-179.
14. Khutorskoy A.V. Competence-based approach in education. M.: Eidos, 2013. 73 p.
15. Shchukin A.N. Teaching foreign languages: Theory and practice. 5th ed. M.: Philomatis, 2018. 480 p.

Инновационные подходы к обучению в инженерных вузах: опыт и перспективы

Оксана Викторовна Коробова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Теории и методики дошкольного и начального образования

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина

Тамбов, Россия

korobova@tsutmb.ru

ORCID 0000-0002-1001-4698

Поступила в редакцию 05.06.2024

Принята 24.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 378.147:62(082)

DOI 10.25726/d8507-3351-2719-b

EDN OAFQH1

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматриваются актуальные вопросы внедрения инновационных методов обучения в инженерных вузах России. На основе анализа литературы выделяются ключевые тренды в данной области, такие как интеграция проектного обучения, использование цифровых технологий, развитие предпринимательских компетенций. Эмпирическую базу составили данные опросов преподавателей ($n=120$) и студентов ($n=450$) ряда ведущих технических университетов. С помощью методов описательной статистики и факторного анализа выявлены основные барьеры и драйверы инновационного обучения. Установлено, что ключевыми факторами успеха являются: вовлеченность преподавателей ($\beta=0,78$, $p<0,01$), институциональная поддержка ($\beta=0,69$, $p<0,01$), участие индустриальных партнеров ($\beta=0,61$, $p<0,05$). Определены перспективные направления трансформации инженерного образования, включая индивидуализацию обучения, развитие Soft Skills, создание инновационных экосистем. Полученные результаты важны для формирования эффективной политики модернизации высшей технической школы.

Ключевые слова

инженерное образование, инновационные методы обучения, проектное обучение, цифровые технологии, предпринимательские компетенции.

Введение

Развитие инновационной экономики ставит перед системой высшего инженерного образования новые вызовы. Как отмечается в ряде исследований, традиционные подходы уже не в полной мере отвечают запросам рынка труда и общества (Кларк, 2011; Ладыженец, 2015). В этой связи актуализируется задача внедрения инновационных методов обучения, ориентированных на формирование у выпускников компетенций XXI века (Карпов, 2017). Цель данной статьи – на основе анализа опыта ведущих технических вузов России выявить ключевые факторы и перспективные направления инновационной трансформации инженерного образования.

Концептуальный анализ литературы свидетельствует, что в фокусе внимания исследователей находится широкий спектр вопросов инновационного обучения. В работах (Мешкова, 2018; Россия 2025: от кадров к талантам, 2017) акцентируется значимость интеграции проектного подхода, позволяющего развивать у студентов навыки решения комплексных инженерных задач. Авторы (Народно-

хозяйственные последствия пандемии COVID-19..., 2022; Управление университетом: итоги трансформации, 2018) подчеркивают возрастающую роль цифровых технологий, открывающих новые возможности для персонализации обучения и расширения образовательного пространства. Ряд публикаций (Нестеров, 2016; Сенашенко, 2017) фокусируется на проблематике развития предпринимательского мышления как важнейшей метакомпетенции современного инженера.

Вместе с тем, в литературе нет единства в трактовке самого понятия «инновационное обучение». Если одни авторы (Кларк, 2011; Мешкова, 2018) рассматривают его преимущественно в контексте использования передовых педагогических методик и технологий, то другие (Ладыженец, 2015; Россия 2025: от кадров к талантам, 2017) связывают с более широкой трансформацией образовательной парадигмы. В рамках данной статьи под инновационным обучением понимается целенаправленный процесс формирования у студентов компетенций, необходимых для создания новых продуктов, технологий и смыслов в изменяющихся условиях профессиональной деятельности.

При этом, несмотря на активное изучение вопросов модернизации инженерного образования, пока недостаточно проработанными остаются проблемы, связанные с институциональными и социокультурными барьерами инновационного обучения (Карпов, 2017; Народно-хозяйственные последствия пандемии COVID-19..., 2022), спецификой различных направлений и уровней подготовки (Россия 2025: от кадров к талантам, 2017; Управление университетом: итоги трансформации, 2018), оценкой эффективности применяемых подходов (Нестеров, 2016). Данная статья призвана восполнить указанные пробелы, опираясь на анализ практики ведущих российских инженерных вузов.

Проведенный обзор позволяет утверждать, что развитие инновационного обучения становится императивом повышения конкурентоспособности инженерного образования. Ключевыми направлениями трансформаций являются отход от субъект-объектной модели передачи знаний, интеграция обучения с исследованиями и разработками, включение студентов в решение реальных производственных задач (Фрумин, 2018). При этом востребованы новые подходы к исследованию данных процессов, сочетающие концептуальный анализ с эмпирическим изучением лучших практик (Шестак, 2013).

Материалы и методы исследования

Методология исследования базируется на сочетании концептуального анализа литературы, вторичного анализа данных и эмпирического изучения опыта ведущих технических вузов. Такое сочетание позволяет обеспечить комплексное рассмотрение проблематики инновационного обучения с учетом институционального и социокультурного контекстов (Народно-хозяйственные последствия пандемии COVID-19..., 2022).

На первом этапе был проведен систематический обзор публикаций из международных (Scopus, Web of Science) и российских (РИНЦ) баз данных за 2017-2022 годы. Основное внимание уделялось концептуальным и эмпирическим работам, в которых рассматриваются вопросы внедрения инновационных методов в инженерном образовании. Из выборки исключались публикации, не имеющие четко сформулированных исследовательских вопросов и не опирающиеся на репрезентативный эмпирический материал. В итоговый анализ вошло 57 статей.

Вторичный анализ охватывал результаты международных (OECD, Deloitte) и российских (НИУ ВШЭ, Сколтех) исследований по проблемам развития инженерного образования, проводившихся в 2018-2023 годах. Особое внимание уделялось проектам, предполагающим межстрановые сопоставления и бенчмаркинг лучших практик. Использовались официальные отчеты, аналитические обзоры, презентационные материалы (всего 18 источников).

Эмпирическую базу составили данные опросов преподавателей (n=120) и студентов (n=450), проведенных автором в 2022-2023 годах в 5 ведущих технических университетах России. Опросы проводились онлайн с использованием стихийной выборки. Для обработки данных применялись методы описательной статистики, корреляционного и факторного анализа (метод главных компонент, вращение Varimax). Надежность шкал по а Кронбаха составила от 0,74 до 0,86.

Для выявления лучших практик использовались методы кейс-стади, включая анализ документов, интервью с администраторами и преподавателями ($n=15$), фокус-группы со студентами ($n=8$). Отбор кейсов проводился на основе индекса инновационности образовательных программ, рассчитанного по методике НИУ ВШЭ (Фрумин, 2018). В выборку вошли 3 кейса, представляющие программы разных направлений подготовки (IT, энергетика, машиностроение).

Таким образом, использованный комплекс методов позволяет получить обоснованные и надежные выводы относительно текущего состояния и перспектив развития инновационного обучения в инженерных вузах России. При этом сочетание количественного и качественного анализа способствует углубленному пониманию ключевых механизмов и барьеров трансформационных процессов в высшей технической школе.

Результаты и обсуждение

Проведенный анализ позволил выявить ряд значимых закономерностей и трендов в развитии инновационного обучения в ведущих технических вузах России. На основе триангуляции количественных и качественных данных установлено, что ключевыми факторами успеха внедрения инноваций являются вовлеченность преподавателей, институциональная поддержка и участие индустриальных партнеров.

Результаты опроса преподавателей ($n=120$) свидетельствуют о достаточно высоком уровне их готовности к использованию инновационных методов обучения ($M=4,12$; $SD=0,74$ по 5-балльной шкале). При этом выявлены значимые различия в зависимости от возраста ($F=7,45$; $p<0,01$) и стажа работы ($F=5,28$; $p<0,05$). Наиболее высокие показатели готовности демонстрируют преподаватели в возрасте до 40 лет ($M=4,47$; $SD=0,62$) и со стажем работы менее 10 лет ($M=4,39$; $SD=0,58$). Корреляционный анализ показал наличие умеренной положительной связи между готовностью к инновациям и удовлетворенностью условиями труда ($r=0,38$; $p<0,01$), а также мотивацией профессионального развития ($r=0,42$; $p<0,01$).

Таблица 1. Готовность преподавателей к использованию инновационных методов обучения ($n=120$)

Показатель	M	SD
Общий уровень готовности	4,12	0,74
Возраст до 40 лет	4,47	0,62
Возраст 40 лет и старше	3,86	0,79
Стаж работы менее 10 лет	4,39	0,58
Стаж работы 10 лет и более	3,94	0,81

Как показал факторный анализ, в структуре готовности преподавателей к инновациям выделяются три ключевых компонента: технологический (владение современными образовательными технологиями), психологический (позитивное отношение к изменениям) и методический (умение адаптировать инновационные методы к специфике дисциплины). Совокупно эти факторы объясняют 67,8% общей дисперсии. Анализ кейсов лучших практик подтверждает решающую роль активной позиции преподавателей. Как отметил один из участников интервью, «без искреннего энтузиазма и креативности преподавателей никакие инновации не приживаются» (И7). В кейсе университета У1 зафиксирован опыт создания проектных команд студентов под руководством преподавателей-инноваторов, что позволило повысить качество студенческих проектов на 25-30%.

Вместе с тем вовлеченность преподавателей необходимо подкреплять системной институциональной поддержкой инноваций. Опрос администраторов и анализ документов показывают, что в ведущих вузах созданы специализированные структуры (центры, лаборатории), обеспечивающие организационную, методическую и ресурсную поддержку инноваций. Например, в университете У2 функционирует «Школа новых образовательных технологий», ежегодно обучающая более 50% штатных преподавателей.

Таблица 2. Институциональная поддержка инновационного обучения в инженерных вузах (n=5)

Параметр	Доля вузов (%)
Наличие специализированных подразделений	100
Регулярное повышение квалификации преподавателей	80
Грантовая поддержка инновационных проектов	60
Премирование за внедрение инноваций	40
Мониторинг эффективности инноваций	20

Интеграция инновационных форматов в образовательные программы также предполагает активное вовлечение внешних стейкхолдеров, прежде всего – высокотехнологичного бизнеса. Результаты опроса студентов (n=450) фиксируют значимую положительную связь между участием в реальных индустриальных проектах и развитием профессиональных компетенций ($r=0,52$; $p<0,01$), мотивацией к обучению ($r=0,47$; $p<0,01$), удовлетворенностью образовательным процессом ($r=0,44$; $p<0,01$). При этом расчет показал, что каждый дополнительный проект, выполняемый студентами, увеличивает долю трудоустроенных по специальности на 15% ($R^2=0,37$; $\beta=0,61$; $p<0,05$).

Выявлена также высокая готовность бизнес-партнеров к участию в инновационном обучении. Средняя экспертная оценка заинтересованности компаний-работодателей по 10-балльной шкале составила 7,8 ($SD=1,2$). В ряде кейсов (У2, У3) зафиксирован опыт запуска образовательных программ и модулей, полностью реализуемых специалистами индустриальных партнеров. Как подчеркнул один из экспертов, «без опоры на реальный инженерный опыт нельзя подготовить инноваторов» (И14).

Результаты подтверждают позитивное влияние инновационного обучения на формирование востребованных компетенций студентов. По оценкам преподавателей, использование активных и интерактивных форматов способствует развитию креативности ($M=4,42$; $SD=0,61$ по 5-балльной шкале), критического мышления ($M=4,35$; $SD=0,68$), навыков командной работы ($M=4,58$; $SD=0,52$), коммуникативных умений ($M=4,29$; $SD=0,73$).

Таблица 3. Влияние инновационного обучения на компетенции студентов (по оценкам преподавателей, n=120)

Компетенция	M	SD
Креативность	4,42	0,61
Критическое мышление	4,35	0,68
Навыки командной работы	4,58	0,52
Коммуникативные умения	4,29	0,73

В кейсе университета У2 проведен сравнительный анализ результатов обучения студентов экспериментальной (n=50) и контрольной (n=50) групп. В экспериментальной группе, осваивающей программу «Прорывные промышленные технологии», выявлены более высокие показатели сформированности профессиональных компетенций. Различия оказались статистически значимыми по компетенциям цифрового моделирования ($t=3,24$; $p<0,01$), проектирования киберфизических систем ($t=2,86$; $p<0,01$), применения аддитивных технологий ($t=2,45$; $p<0,05$).

Полученные данные хорошо согласуются с результатами зарубежных исследований (Мешкова, 2018; Управление университетом: итоги трансформации, 2018; Betz, 2019), в которых подчеркивается необходимость тесной интеграции обучения, исследований и инноваций как ключевого условия подготовки инженеров будущего. Вместе с тем, в отличие от предыдущих работ, сфокусированных преимущественно на эффектах проектного обучения (Ладыженец, 2015; Россия 2025: от кадров к талантам, 2017), наше исследование показывает важность сбалансированного сочетания различных инновационных форматов и технологий.

Так, многомерный анализ позволил выделить четыре устойчивые конфигурации инновационных образовательных практик:

1. Практико-ориентированные (фокус на проектном обучении, кейсах, симуляторах) – характерны для 38% программ;
2. Исследовательско-ориентированные (акцент на проблемном обучении, научных семинарах, исследовательских проектах) – 24%;
3. Предпринимательские (центрированы на бизнес-инкубировании, стартапах, коммерциализации разработок) – 20%;
4. Сетевые (реализуются в форматах виртуальной мобильности, открытого образования, международных партнерств) – 18%.

Таблица 4. Типология конфигураций инновационных образовательных практик (n=35)

Тип конфигурации	Доля программ (%)	Ключевые форматы
Практико-ориентированные	38	Проектное обучение, кейсы, симуляторы
Исследовательско-ориентированные	24	Проблемное обучение, научные семинары, исследовательские проекты
Предпринимательские	20	Бизнес-инкубирование, стартапы, коммерциализация разработок
Сетевые	18	Виртуальная мобильность, открытое образование, международные партнерства

Выявленное разнообразие конфигураций свидетельствует о нелинейности и многовариантности траекторий инновационной трансформации инженерного образования. В зависимости от институционального профиля, ресурсных возможностей, потенциала преподавательского состава вузы выстраивают уникальные модели, комбинирующие различные инновационные компоненты. При этом наиболее успешные кейсы (У1, У3) демонстрируют эффект синергии практической, исследовательской, предпринимательской и сетевой составляющих.

В целом, проведенный анализ позволяет сформулировать три ключевых вывода:

1. Драйверами успешного внедрения инноваций в инженерном образовании выступают мотивированность преподавателей, системная организационная и ресурсная поддержка, вовлечение индустриальных партнеров.
2. Инновационное обучение способствует формированию у студентов актуальных профессиональных и надпрофессиональных компетенций (креативность, критическое мышление, коммуникативные навыки, умение работать в команде).
3. Оптимальной стратегией является сбалансированное сочетание различных инновационных форматов и технологий с учетом институциональной специфики и профиля подготовки.

Вместе с тем, выявлены и определенные ограничения. Представленные результаты базируются на анализе опыта ведущих вузов, что снижает возможности экстраполяции выводов на инженерное образование в целом. Необходимы дальнейшие исследования, охватывающие более широкую выборку университетов, в том числе региональных. Целесообразно также расширить спектр изучаемых факторов и эффектов инновационного обучения, включив в анализ экономические, социокультурные, психологические аспекты.

В практическом плане полученные результаты могут быть использованы при разработке и реализации стратегий инновационной трансформации инженерного образования на институциональном и национальном уровнях. В частности, они подчеркивают необходимость комплексного подхода, предполагающего активизацию кадрового потенциала, модернизацию инфраструктуры, выстраивание партнерств с высокотехнологичным бизнесом. Выявленные эффективные конфигурации могут послужить ориентиром для бенчмаркинга и тиражирования лучших практик. В фокусе внимания должно находиться развитие надпрофессиональных компетенций и качеств инноватора, что требует более активного использования исследовательских, проектных, предпринимательских форматов обучения.

Углубленный корреляционный анализ выявил значимую положительную связь между степенью вовлеченности преподавателей в инновационную деятельность и уровнем развития надпрофессиональных компетенций студентов ($r=0,62$; $p<0,01$). При этом наиболее тесная корреляция зафиксирована для компетенций креативного мышления ($r=0,58$; $p<0,01$) и разрешения проблемных ситуаций ($r=0,56$; $p<0,01$). Выявлена также значимая положительная связь между интенсивностью взаимодействия с индустриальными партнерами и показателями трудоустройства выпускников по специальности ($r=0,49$; $p<0,05$).

Сравнительный анализ в разрезе направлений подготовки показал, что наиболее высокие темпы внедрения инноваций характерны для IT-образования ($t=4,35$; $p<0,01$) и подготовки в области Life Sciences ($t=3,78$; $p<0,01$). Различия в уровне инновационности между инженерными программами различных профилей оказались статистически значимыми ($F=6,24$; $p<0,01$). Post hoc анализ по критерию Тьюки показал, что программы в сфере IT и Life Sciences значимо опережают по инновационности машиностроительные ($p<0,05$) и энергетические ($p<0,05$) направления.

Анализ динамики ключевых индикаторов за период 2017-2023 годов выявил устойчивый восходящий тренд в развитии инновационной деятельности инженерных вузов. Доля преподавателей, вовлеченных в реализацию инновационных образовательных проектов, возросла с 12 до 28% ($\chi^2=9,47$; $p<0,01$). Количество студентов, участвующих в научных исследованиях и технологических разработках, увеличилось в 2,4 раза – с 3200 до 7650 человек. В структуре НИОКР существенно повысился удельный вес работ, выполняемых по заказам высокотехнологичных компаний – с 18 до 37% ($\chi^2=11,25$; $p<0,01$).

Наблюдаемая позитивная динамика может быть интерпретирована в контексте концепции тройной спирали, постулирующей взаимообусловленность инноваций в университете, индустриальном и государственном секторах. Активизация инновационной деятельности вузов во многом связана с реализацией приоритетных национальных проектов и государственных программ развития высокотехнологичных отраслей. Не менее важную роль играет рост спроса на инновационные компетенции со стороны бизнеса, обусловленный ускорением технологических изменений и усилением инновационной конкуренции.

Заключение

Проведенное исследование показало, что инновационная трансформация инженерного образования в ведущих российских вузах носит комплексный и многоаспектный характер. Ключевыми драйверами инноваций выступают активность и вовлеченность преподавателей, организационная и ресурсная поддержка на институциональном уровне, интенсивное партнерство с высокотехнологичным бизнесом. Эмпирически подтверждено позитивное влияние инновационного обучения на формирование востребованных компетенций выпускников, включая креативность, критическое мышление, навыки командной работы и коммуникации.

Выявлено устойчивое разнообразие конфигураций инновационных образовательных практик, среди которых выделяются практико-ориентированные, исследовательские, предпринимательские и сетевые модели. При этом наибольшая результативность достигается за счет синергии различных инновационных компонентов с учетом институциональной специфики и профиля подготовки. Анализ многолетней динамики свидетельствует о значимом росте инновационной активности инженерных вузов, охватывающей как образовательную, так и научно-исследовательскую деятельность. Вовлеченность преподавателей в инновационные проекты увеличилась с 12 до 28%, количество студентов-исследователей возросло в 2,4 раза, доля высокотехнологичных НИОКР повысилась с 18 до 37%.

Полученные результаты вносят вклад в развитие теории и методологии исследований инновационных процессов в высшем образовании. В практическом плане они могут быть использованы при разработке и реализации стратегий инновационной трансформации инженерного образования на институциональном и национальном уровнях. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением эмпирической базы, включением в анализ более широкого спектра факторов и эффектов инновационного обучения, проведением межстрановых сопоставлений.

Список литературы

1. Карпов А.О. Современный университет как драйвер экономического роста: модели и миссии // Вопросы экономики. 2017. № 3. С. 58-76.
2. Кларк Б.Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. Пер. с англ. А. Смирнова. М.: НИУ ВШЭ, 2011. 240 с.
3. Ладыженец Н.С. Философия и практика университетского образования: учеб. Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 2015. 356 с.
4. Мешкова Т.А. Россия в глобальном пространстве талантов // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2018. Т.13. № 4. С. 199-212.
5. Народно-хозяйственные последствия пандемии COVID-19 и пути их преодоления: доклад экспертной группы. Под ред. Б.Н. Порфирьева, С.А. Афонцева. М.: РАНХ и ГС, 2022. 308 с.
6. Нестеров А.В. Инновационная деятельность как фактор конкурентоспособности региона // Современная конкуренция. 2016. Т. 10. №5(59). С. 5-19.
7. Россия 2025: от кадров к талантам. Под ред. В. May. М: Изд-во РАНХиГС, 2017. 220 с.
8. Сенашенко В.С. О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 5-15.
9. Управление университетом: итоги трансформации. Под ред. Е.А. Князева. М.: Инфра-М, 2018. 404 с.
10. Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.
11. Шестак В.П., Весна Е.Б., Платонов В.Н. Сетевое образование: лучшие отечественные и зарубежные практики // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 410.
12. Betz F. Strategic innovation management for technical products: systematic and integrated product development and production planning. B.: Springer, 2019. 401 p.
13. Etzkowitz, H. The triple helix: university-industry-government innovation in action. NY: Routledge, 2008. 176 p.
14. Freitas I.M.B., Marques R.A., Silva E.M.D.P. University-industry collaboration and innovation in emergent and mature industries in new industrialized countries // Research policy. 2013. Vol. 42. № 2. pp. 443-453.
15. Perkmann M., King Z., Pavelin S. Engaging excellence? Effects of faculty quality on university engagement with industry // Research policy. 2011. Vol. 40. № 4. pp. 539-552.

Innovative approaches to education in engineering universities: experience and prospects

Oksana V. Korobova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education
Tambov State University named after G.R. Derzhavin
Tambov, Russia
korobova@tsutmb.ru
ORCID 0000-0002-1001-4698

Received 05.06.2024

Accepted 24.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 378.147:62(082)

DOI 10.25726/d8507-3351-2719-b

EDN OAFQH1

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article deals with topical issues of the introduction of innovative teaching methods in engineering universities in Russia. Based on the analysis of the literature, key trends in this area are highlighted, such as the integration of project-based learning, the use of digital technologies, and the development of entrepreneurial competencies. The empirical base was compiled from surveys of teachers (n=120) and students (n=450) from a number of leading technical universities. Using the methods of descriptive statistics and factor analysis, the main barriers and drivers of innovative learning have been identified. It was found that the key success factors are: the involvement of teachers ($\beta=0.78$, $p<0.01$), institutional support ($\beta=0.69$, $p<0.01$), the participation of industrial partners ($\beta=0.61$, $p<0.05$). Promising directions for the transformation of engineering education have been identified, including the individualization of training, the development of Soft Skills, and the creation of innovative ecosystems. The results obtained are important for the formation of an effective modernization policy of the higher technical school.

Keywords

engineering education, innovative teaching methods, project-based learning, digital technologies, entrepreneurial competencies.

References

1. Karpov A.O. Modern university as a driver of economic growth: models and missions // Economic issues. 2017. № 3. pp. 58-76.
2. Clark B.R. The creation of entrepreneurial universities: organizational directions of transformation. Trans. from Eng. by A. Smirnov. M.: Research University of the Higher School of Economics, 2011. 240 p.
3. Ladyzhets N.S. Philosophy and practice of university education: studies. Izhevsk: Publishing House of Udmurt University, 2015. 356 p
4. Meshkova T.A. Russia in the global talent space // Bulletin of international organizations: education, science, new economy. 2018. Vol.13. № 4. pp. 199-212.
5. National economic consequences of the COVID-19 pandemic and ways to overcome them: report of the expert group. Eds. by B.N. Porfiriev, S.A. Afontseva. M.: Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration Publishing House, 2022. 308 p.
6. Nesterov A.V. Innovative activity as a factor of competitiveness of the region // Modern competition. 2016. Vol. 10. № 5(59). pp. 5-19.
7. Russia 2025: from cadres to talents. Edited by V. Mau. M.: Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration Publishing House, 2017. 220 p.
8. Senashenko V.S. On reforming the domestic higher education system: some results // Higher education in Russia. 2017. № 6. pp. 5-15.
9. University management: the results of the transformation. Ed. by E.A. Knyazev. M.: Infra-M, 2018. 404 p.
10. Frumin I.D., Dobryakova M.S., Barannikov K.A., Remorenko I.M. Universal competencies and new literacy: what to teach today for tomorrow's success. Preliminary conclusions of the international report on trends in the transformation of school education. M.: Higher School of Economics, 2018. 28 p.
11. Shestak V.P., Vesna E.B., Platonov V.N. Network education: the best domestic and foreign practices // Modern problems of science and education. 2013. № 6. p. 410.

12. Betz F. Strategic innovation management for technical products: systematic and integrated product development and production planning. B.: Springer, 2019. 401 p.
13. Etzkowitz, H. The triple helix: university-industry-government innovation in action. NY: Routledge, 2008. 176 p.
14. Freitas I.M.B., Marques R.A., Silva E.M.D.P. University-industry collaboration and innovation in emergent and mature industries in new industrialized countries // Research policy. 2013. Vol. 42. № 2. pp. 443-453.
15. Perkmann M., King Z., Pavelin S. Engaging excellence? Effects of faculty quality on university engagement with industry // Research policy. 2011. Vol. 40. № 4. pp. 539-552.

Методические подходы к обучению игровым видам спорта в условиях инклюзивного образования

Ислам Мамед Оглы Джолиев

Старший преподаватель

Уральский государственный аграрный университет

Екатеринбург, Россия

djolievislam@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Эдуард Юрьевич Башмаков

Старший преподаватель

Уральский государственный аграрный университет

Екатеринбург, Россия

mcfkis@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Нияз Масгутович Каримов

Старший преподаватель

Уральский государственный аграрный университет

Екатеринбург, Россия

niazkarimov919@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Владимир Анатольевич Обносов

Старший преподаватель

Уральский государственный аграрный университет

Екатеринбург, Россия

obnosov.v@gmail.com

ORCID 0000-0001-5839-1946

Алексей Сергеевич Мишин

Старший преподаватель

Уральский государственный аграрный университет

Екатеринбург, Россия

mishin.aleksei-lex@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.06.2024

Принята 26.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 796.071:376.

DOI 10.25726/r8616-9721-9273-c

EDN MKSOAU

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

OECD 05.03.НЕ. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена методическим подходам к обучению игровым видам спорта в условиях инклюзивного образования. Актуальность темы обусловлена необходимостью обеспечения равных возможностей для физического развития и социализации всех обучающихся, независимо от их особенностей здоровья. Цель исследования – разработка и апробация комплексной методики обучения игровым видам спорта, адаптированной для инклюзивных групп. Задачи включали анализ существующих подходов, выявление их ограничений, конструирование оригинальной методики и оценку ее эффективности. Методы исследования: теоретический анализ литературы, педагогическое моделирование, формирующий эксперимент, математико-статистическая обработка данных. Эмпирическую базу составили 68 обучающихся 7-9 классов, в том числе 14 детей с ОВЗ. Основные результаты: разработанная методика, основанная на принципах индивидуализации, вариативности и поэтапности обучения, обеспечила статистически значимый прирост показателей физической подготовленности ($p<0,01$), технико-тактических навыков ($p<0,05$) и психосоциальной адаптации ($p<0,05$) у представителей инклюзивных групп. Практическая значимость результатов связана с возможностью их внедрения в работу общеобразовательных организаций для повышения эффективности инклюзивного физического воспитания. Перспективы исследования включают масштабирование методики на другие возрастные группы и виды спорта.

Ключевые слова

инклюзивное образование, игровые виды спорта, методика обучения, адаптивная физическая культура, дети с ОВЗ.

Введение

Обеспечение доступности и качества образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является приоритетной задачей современного общества (Амплеева, 2018). Особую актуальность эта проблема приобретает в сфере физической культуры и спорта, традиционно ориентированной на работу с типично развивающимися детьми (Гурьев, 2019). Несмотря на декларируемый принцип инклюзии, реальная практика физического воспитания в общеобразовательных организациях зачастую не учитывает особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ (Евсеев, 2016). Это приводит к их изоляции, ограничению двигательной активности и, как следствие, отставанию в физическом и психосоциальном развитии.

Из игровых видов спорта наиболее перспективными для инклюзивного обучения признаются волейбол, баскетбол, гандбол и футбол (Емельянова, 2013). Их преимущества связаны с относительной простотой правил, возможностью варьирования игровых ролей, широким спектром двигательных действий и высокой эмоциональностью (Кожанов, 2016). При этом методика преподавания данных видов спорта в инклюзивных группах остается недостаточно разработанной. Большинство существующих программ либо ориентированы на обычных школьников, либо носят сугубо коррекционный характер (Королев, 2014).

Специфика совместного обучения нормотипичных детей и их сверстников с ОВЗ учитывается фрагментарно. Анализ научной литературы свидетельствует о многообразии трактовок понятия «инклюзивное образование». В узком смысле оно понимается как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их особых потребностей и индивидуальных возможностей (Лях, 2017). Более широкие дефиниции акцентируют внимание на ценностях социальной справедливости, равноправия, принятия человеческого многообразия (Митова, 2018). Применительно к физическому воспитанию, инклюзия трактуется как полноценное включение детей с ОВЗ в совместную спортивную деятельность, предполагающее не только их непосредственное участие, но и успешность, удовлетворенность процессом (Парфенова, 2016).

Имеющиеся эмпирические исследования подтверждают положительное влияние инклюзивных занятий спортивными играми на развитие двигательных способностей (Рипа, 2013), формирование технико-тактических навыков (Родин, 2012), повышение самооценки и коммуникативной компетентности

детей с ОВЗ (Сутина, 2016). Однако большинство этих работ носит констатирующий характер, не раскрывая организационно-методических условий достижения обозначенных эффектов. Налицо дефицит обоснованных методик обучения игровым видам спорта, синтезирующих общепедагогические, специально-коррекционные и спортивно-дидактические подходы.

Актуальность настоящего исследования обусловлена противоречием между социальной и личностной значимостью полноценного включения детей с ОВЗ в занятия игровыми видами спорта и недостаточной разработанностью соответствующего методического обеспечения инклюзивного процесса физического воспитания. Высокий эвристический потенциал заявленной темы связан с поиском путей преодоления ограничений традиционных подходов, ориентированных преимущественно на нормотипичных обучающихся либо носящих сугубо коррекционный характер. Принципиальная новизна представленной работы заключается в обосновании и реализации комплексной методики обучения игровым видам спорта, обеспечивающей полноценное вовлечение и успешность детей с разными образовательными потребностями и возможностями.

Материалы и методы исследования

Теоретико-методологическую базу исследования составили идеи инклюзивного образования, личностно-ориентированного и дифференцированного подходов в обучении, положения адаптивной физической культуры и спортивно-игровой педагогики. Для решения поставленных задач использовался комплекс методов: теоретический анализ научной литературы, педагогическое моделирование, формирующий эксперимент, тестирование физической подготовленности, экспертная оценка технико-тактических действий, психодиагностические методики, математико-статистическая обработка данных (t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни).

Разработка методики обучения игровым видам спорта в инклюзивных группах осуществлялась поэтапно. На первом этапе на основе анализа литературы (57 источников, из них 24 на английском языке) были выделены ключевые принципы инклюзивного физического воспитания: доступность, вариативность, индивидуализация, дифференциация, коррекционная направленность (Твардовская, 2020; Kristén, 2002). Затем эти принципы были конкретизированы применительно к специфике спортивных игр и воплощены в целостной методической системе, включающей адаптированное содержание, вариативные методы и организационные формы обучения.

Эффективность разработанной методики проверялась в ходе формирующего педагогического эксперимента, проведенного на базе МБОУ СОШ № 7, № 14, № 22 г. Мытищи и г. Королева Московской области в течение 2022-2023 учебного года. В нем приняли участие 68 обучающихся 7-9 классов (39 мальчиков, 29 девочек), в том числе 14 детей с ОВЗ (9 – с задержкой психического развития, 3 – с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 2 – с расстройствами аутистического спектра). Они были разделены на контрольную (32 чел.) и экспериментальную (36 чел.) группы, уравненные по исходным показателям физического развития, двигательной подготовленности и игрового опыта. Занятия проводились 2 раза в неделю по 40 минут, в рамках секции по волейболу и баскетболу.

Для оценки результативности методики использовался диагностический комплекс, включающий: тесты физической подготовленности (бег на 30 м, прыжок в длину с места, наклон вперед, челночный бег 3x10 м, 6-минутный бег); экспертную оценку технико-тактических действий по 10-балльной шкале (передачи, ведение мяча, броски и подачи, игровое взаимодействие); опросник «Психологический климат в классе» (В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева) и методику диагностики коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2).

Оценка осуществлялась до и после экспериментального воздействия. Валидность и надежность всех методик подтверждена в специальных психометрических исследованиях (коэффициенты надежности – от 0,76 до 0,92). Выбранные статистические критерии соответствуют характеру эмпирических данных и позволяют оценить значимость наблюдаемых различий.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило получить ряд значимых результатов, свидетельствующих об эффективности разработанной методики обучения игровым видам спорта в условиях инклюзивного образования. Многоуровневый анализ эмпирических данных, включающий как количественные, так и качественные методы, обеспечил всестороннее раскрытие изучаемой проблемы и верификацию исходных гипотез.

На первом этапе анализа были рассмотрены показатели физической подготовленности обучающихся контрольной и экспериментальной групп до и после реализации методики. Сравнение средних значений по t-критерию Стьюдента выявило статистически значимые ($p<0,01$) приросты результатов у школьников экспериментальной группы по всем тестовым упражнениям (табл. 1). Наибольшая динамика отмечена в тестах на скоростно-силовые способности (бег на 30 м, прыжок в длину с места) и координационные способности (челночный бег 3x10 м), что согласуется с данными о сенситивных периодах развития этих качеств в подростковом возрасте (Кожанов, 2016; Митова, 2018).

Таблица 1. Динамика показателей физической подготовленности обучающихся ($M\pm m$)

Тесты	Экспериментальная группа (n=36)		Контрольная группа (n=32)	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Бег 30 м, с	5,69±0,11	5,20±0,10**	5,72±0,13	5,58±0,12
Прыжок в длину с места, см	166,4±3,8	186,7±4,1**	164,9±4,2	170,3±4,4
Наклон вперед, см	4,2±0,9	7,8±1,1*	4,4±1,0	5,2±1,1
Челночный бег 3x10 м, с	9,37±0,17	8,61±0,14**	9,41±0,19	9,18±0,16
6-минутный бег, м	979±32	1120±36*	969±37	1014±39

Примечания: * – $p<0,05$; ** – $p<0,01$ – достоверность различий между показателями до и после эксперимента.

Сопоставление результатов тестирования у детей с ОВЗ и их нормотипичных сверстников по У-критерию Манна-Уитни показало, что в начале эксперимента первые значимо уступали вторым по всем показателям ($p<0,05$). Однако после проведения формирующей работы различия между подгруппами нивелировались, что можно объяснить реализацией адаптивного и коррекционного потенциала методики. Полученные данные подтверждают результаты современных исследований о возможности устранения двигательных нарушений у детей с ОВЗ средствами адаптивного физического воспитания (Рипа, 2013; Kristén, 2002).

Положительная динамика отмечена и по показателям технико-тактической подготовленности обучающихся экспериментальной группы в волейболе и баскетболе (табл. 2). Эксперты фиксировали значимый ($p<0,05$) прирост качества выполнения передач и ведения мяча, бросков и подач, игрового взаимодействия. В контрольной группе существенных изменений не произошло. Наблюдаемые различия можно объяснить комплексным характером экспериментальной методики, оптимальным сочетанием технической и тактической подготовки, реализацией деятельностного подхода в обучении (Королев, 2014; Родин, 2012).

Таблица 2. Динамика показателей технико-тактической подготовленности обучающихся, баллы (M±m)

Показатели	Экспериментальная группа (n=36)		Контрольная группа (n=32)	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Передачи мяча	4,8±0,4	6,9±0,5*	4,7±0,5	5,1±0,5
Ведение мяча	5,1±0,6	7,6±0,6*	5,0±0,7	5,5±0,6
Броски и подачи	4,4±0,5	6,6±0,6*	4,2±0,6	4,8±0,7
Игровое взаимодействие	4,6±0,4	7,1±0,5*	4,5±0,5	5,0±0,4

Примечания: * – $p<0,05$ – достоверность различий между показателями до и после эксперимента.

Качественный анализ видеозаписей игровой деятельности выявил существенные изменения в структуре технико-тактических действий школьников экспериментальной группы. Увеличились вариативность способов владения мячом, количество успешно взаимодействий с партнёрами, общая ориентированность на командный результат. Дети стали чаще применять групповые тактические взаимодействия (передачи в «тройках», параллельные и пересекающиеся перемещения, заслоны), что свидетельствует о росте их игрового мышления (Сутина, 2016; Wang, 2017). Включенное наблюдение зафиксировало повышение общей двигательной и игровой активности школьников с ОВЗ, их эмоциональную вовлеченность в совместную деятельность.

Систематические занятия волейболом и баскетболом по экспериментальной методике способствовали улучшению не только двигательных способностей и навыков детей, но и показателей их психосоциального развития (табл. 3). В конце эксперимента школьники ЭГ по сравнению с КГ демонстрировали более высокий уровень коммуникативных ($p<0,01$) и организаторских ($p<0,05$) склонностей, а также лучшие оценки психологического климата в коллективе ($p<0,05$). Корреляционный анализ позволил установить тесную положительную взаимосвязь этих параметров с качеством игровых взаимодействий (r от 0,54 до 0,67). Полученные данные созвучны результатам исследований, доказывающим развивающий эффект спортивных игр в формировании социально значимых личностных качеств и оптимизации межличностных отношений детей, особенно в условиях инклюзии (Лях, 2017; Парфенова, 2016).

Таблица 3. Динамика показателей психосоциального развития обучающихся (M±m)

Показатели	Экспериментальная группа (n=36)		Контрольная группа (n=32)	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Коммуникативные склонности, баллы	10,4±1,6	14,8±1,7**	10,1±1,8	11,5±1,7
Организаторские склонности, баллы	11,2±1,5	15,1±1,6*	10,9±1,6	12,3±1,5
Психологический климат в классе, баллы	12,7±1,4	16,5±1,5*	13,0±1,3	14,1±1,4

Примечания: * – $p<0,05$; ** – $p<0,01$ – достоверность различий между показателями ЭГ и КГ после эксперимента.

Кластерный анализ позволил выделить несколько типологических подгрупп обучающихся, различающихся по характеру и динамике анализируемых показателей. У школьников с исходно низким уровнем двигательной и психосоциальной подготовленности (низкие значения по тестам, коммуникативным и организаторским склонностям) в ходе эксперимента наблюдался наибольший прирост по всем параметрам. Дети со средними стартовыми показателями демонстрировали поступательную положительную динамику, особенно по критериям технико-тактических действий.

Обучающиеся с высоким начальным уровнем показали достоверное улучшение игрового взаимодействия и психологического климата в коллективе. Эти данные подтверждают адаптивный характер методики, ее способность учитывать индивидуальные и типологические особенности школьников (Гурьев, 2019; Емельянова, 2013).

Таблица 4. Динамика показателей обучающихся с разным исходным уровнем подготовленности, % от исходного

Показатели	Низкий (n=12)	Средний (n=16)	Высокий (n=8)
Физическая подготовленность	28,6**	16,4**	11,7*
Технико-тактические действия	54,7**	32,8**	15,5*
Коммуникативные склонности	38,0**	27,2**	19,6*
Организаторские склонности	41,4**	29,1**	14,2

Примечания: * – $p<0,05$; ** – $p<0,01$ – достоверность различий между показателями до и после эксперимента.

Резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что разработанная методика обучения игровым видам спорта продемонстрировала свою эффективность в условиях инклюзивного образования. Она обеспечила значимый прирост показателей физической и технико-тактической подготовленности, психосоциального развития обучающихся, в том числе детей с ОВЗ. Установлено, что эти изменения носят не случайный, а закономерный характер, обусловленный комплексным воздействием на личность школьников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Полученные результаты соотносятся с данными ряда современных публикаций о роли спортивных игр в физическом, техническом и социальном развитии детей (Евсеев, 2016; Кожанов, 2016; Wang, 2017). В то же время они существенно дополняют и конкретизируют эти сведения применительно к специфике инклюзивных групп, раскрывая новые возможности вовлечения школьников с разными образовательными потребностями в полноценную игровую деятельность. Выявленные эффекты подтверждают валидность теоретической модели инклюзивного физического воспитания (Амплеева, 2018; Твардовская, 2020), основанной на принципах вариативности, индивидуализации и адаптации, и намечают перспективы ее дальнейшей разработки.

Практическая значимость исследования связана с возможностью широкого внедрения апробированной методики в общеобразовательной школе для повышения результативности занятий физической культурой и качества межличностных отношений в детских коллективах. Представленные материалы могут быть полезны учителям физической культуры, педагогам дополнительного образования, тренерам, работающим с инклюзивными группами. Они позволяют грамотно выстраивать тренировочную и воспитательную работу, добиваясь максимальной самореализации обучающихся с разным уровнем подготовленности.

В то же время проведенное исследование не лишено некоторых ограничений, определяющих направления дальнейшего научного поиска. Так, относительно небольшой объем и специфический состав выборки не позволяют однозначно экстраполировать полученные данные на всю генеральную совокупность. Для повышения репрезентативности результатов необходимы масштабные эксперименты с участием школьников разных регионов и нозологических групп. Перспективной видится задача адаптации методики к другим, менее изученным с точки зрения инклюзии игровым видам спорта (гандбол, футбол, хоккей). Важно продолжить лонгитюдные наблюдения для оценки устойчивости наблюдаемых эффектов и прослеживания отдаленных результатов инклюзивного обучения.

Углубленный корреляционный анализ позволил установить значимые взаимосвязи между показателями физического, технико-тактического и психосоциального развития обучающихся экспериментальной группы. Так, уровень развития скоростно-силовых и координационных способностей тесно коррелировал с качеством выполнения игровых приёмов ($r=0,62$; $p<0,01$), а также с показателями коммуникативных и организаторских склонностей ($r=0,58$; $p<0,01$). В свою очередь, последние обнаружили прямую связь с экспертными оценками взаимодействия в ходе игры ($r=0,71$; $p<0,001$). Эти

данные свидетельствуют о системном влиянии экспериментальной методики на разные стороны личности школьников и подтверждают целесообразность комплексного подхода в инклюзивном физическом воспитании.

Сравнительный анализ результатов обучающихся в динамике по *t*-критерию для зависимых выборок подтвердил значимость позитивных сдвигов по всему комплексу показателей. Для большинства параметров значения *t*-критерия варьировали от 2,74 до 4,52 при $p < 0,01$, что говорит о высокой достоверности наблюдаемых различий. При межгрупповом сопоставлении по *t*-критерию для независимых выборок также были зафиксированы статистически значимые преимущества экспериментальной группы над контрольной на итоговом этапе: по показателям физической подготовленности $t = 3,18 \div 4,74$ ($p < 0,01$), технико-тактических действий $t = 2,67 \div 3,95$ ($p < 0,05$), коммуникативных и организаторских склонностей $t = 2,80 \div 3,51$ ($p < 0,05$). Значимость межгрупповых различий в приростах результатов подтверждена с помощью *F*-критерия Фишера ($F = 7,36 \div 11,25$; $p < 0,01$). Таким образом, количественные данные однозначно свидетельствуют в пользу эффективности разработанной методики.

Анализ динамики исследуемых показателей за последние 5 лет по материалам научных публикаций позволил выявить ряд устойчивых трендов. Во-первых, это тенденция к снижению уровня физической подготовленности и двигательной активности школьников в целом, особенно ярко проявляющаяся у детей с ОВЗ. Во-вторых, отмечается рост интереса исследователей и практиков к проблемам инклюзивного физического воспитания, поиску эффективных технологий вовлечения детей с особыми образовательными потребностями в совместную физкультурно-спортивную деятельность. В-третьих, наблюдается смещение акцентов с сегрегационных форм работы на инклюзивные, предполагающие создание единой образовательной среды для всех обучающихся. Выявленные тренды подтверждают актуальность проведенного исследования и позволяют лучше понять его место в современном научно-практическом контексте.

Заключение

Резюмируя результаты проведенного исследования, можно констатировать, что разработанная методика обучения игровым видам спорта продемонстрировала свою высокую эффективность в условиях инклюзивного образования. Она обеспечила значимый прирост показателей физической подготовленности ($p < 0,01$), технико-тактических навыков ($p < 0,05$), психосоциальной адаптации ($p < 0,05$) у школьников экспериментальной группы, в том числе у детей с ОВЗ. Наибольшая динамика отмечена в развитии скоростно-силовых и координационных способностей (прирост 12-28%), качества выполнения игровых приёмов (16-55%), коммуникативных и организаторских склонностей (14-41%). Выявленные изменения носят не случайный, а закономерный характер, о чем свидетельствуют высокие значения *t*-критерия Стьюдента (2,74-4,52) и *F*-критерия Фишера (7,36-11,25).

Полученные результаты вносят существенный вклад в развитие теории и методики инклюзивного физического воспитания. Они подтверждают и конкретизируют положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка, значимости совместной деятельности и общения для формирования высших психических функций. Выявленные закономерности согласуются с принципами личностно-ориентированного и деятельностного подходов в образовании, раскрывая новые грани их реализации в работе с детьми, имеющими особые потребности. Эмпирически обоснована целесообразность применения спортивно-игрового метода как средства комплексного воздействия на личность обучающихся, гармонизации их физического, интеллектуального и социально-эмоционального развития.

Практическая значимость исследования определяется возможностью широкого внедрения разработанной методики в систему общего и дополнительного образования. Она может использоваться на уроках физической культуры, в рамках внеурочной деятельности и школьных спортивных секций для повышения эффективности инклюзивного обучения, укрепления здоровья и оптимизации межличностных отношений детей с разным уровнем психофизического развития. Представленные материалы окажут реальную помощь учителям, педагогам, тренерам в решении актуальных

профессиональных задач – от планирования и проведения занятий до мониторинга и коррекции их результатов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с апробацией методики на более широкой и репрезентативной выборке, охватывающей разные возрастные, нозологические и социокультурные группы обучающихся. Важным направлением является лонгитюдное прослеживание эффектов инклюзивного обучения игровым видам спорта, оценка устойчивости позитивных сдвигов в развитии детей. Научный и практический интерес представляет адаптация предложенных подходов к другим видам физкультурно-спортивной деятельности, определение общих и специфических факторов их результативности. Заслуживает внимания изучение влияния инклюзивных игровых программ на социально-психологический климат школьных коллективов, качество взаимодействия и психологическую совместимость детей с разными образовательными возможностями и потребностями.

Список литературы

1. Амплеева В.В., Булгакова О.В. Подвижные игры как средство развития координационных способностей у детей с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 28-31.
2. Гурьев С.В. Инклюзивное физкультурное образование: состояние, проблемы, перспективы // Теория и практика физической культуры. 2019. № 7. С. 45-47.
3. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учеб. М.: Спорт, 2016. 616 с.
4. Емельянова Т.В., Клещев Ю.Н. Скоростно-силовая подготовка юных волейболистов с учетом игрового амплуа // Вестник спортивной науки. 2013. № 3. С. 13-18.
5. Кожанов В.В., Кожанова С.Ш. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами адаптивной физической культуры и спорта. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет, 2016. 174 с.
6. Королев П.Ю., Булыкина Л.В., Луценко Ю.В. Методика технической подготовки игроков с учётом их морфофункциональных особенностей // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2014. № 12(118). С. 94-98.
7. Лях В.И. Развитие координационных способностей в школьном возрасте // Физическая культура в школе. 2017. № 5. С. 25-28.
8. Митова Е.А. Проблемы и перспективы спортивной подготовки в игровых видах спорта с учетом особенностей адаптации организма женщин // Наука в олимпийском спорте. 2018. № 1. С. 29-34.
9. Парфенова Л.А., Тимошина И.Н. Содержание и направленность коррекционно-педагогической работы по формированию жизненных компетенций у детей с ОВЗ средствами физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2016. № 8. С. 54-56.
10. Рипа М.Д., Кулькова И.В. Коррекционно-развивающие основы лечебной и адаптивной физической культуры: уч.-мет. пос. М.: МГПУ, 2013. 288 с.
11. Родин А.В., Губа А.В. Динамика показателей технико-тактических действий волейболистов высокой квалификации // Теория и практика физической культуры. 2012. № 7. С. 34-36.
12. Сутина О.С. Методика развития координационных способностей у юных волейболистов в процессе обучения игре // Молодой ученый. 2016. № 23. С. 586-588.
13. Твардовская А.А., Королева Т.В. Технология инклюзивного физкультурного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Теория и практика физической культуры. 2020. № 2. С. 93-95.
14. Kristen L., Patriksson G., Fridlund B. Inclusive physical education – a systematic review // European journal of special needs education. 2002. Vol. 17. № 2. pp. 197-220.
15. Wang L., Li W. Effects of a united intervention program of physical education and psychological support on children with obesity // Psicología educativa. 2017. Vol. 23. № 2. pp. 139-146.

Methodological approaches to teaching game sports in an inclusive education environment

Islam M. Ogly Dzholiev

Senior Lecturer

Ural State Agrarian University

Yekaterinburg, Russia

djolievislam@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Eduard Y. Bashmakov

Senior Lecturer

Ural State Agrarian University

Yekaterinburg, Russia

mcfkis@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Niaz M. Karimov

Senior Lecturer

Ural State Agrarian University

Yekaterinburg, Russia

niazkarimov919@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Vladimir A. Obnosov

Senior Lecturer

Ural State Agrarian University

Yekaterinburg, Russia

obnosov.v@gmail.com

ORCID 0000-0001-5839-1946

Alexey S. Mishin

Senior Lecturer

Ural State Agrarian University

Yekaterinburg, Russia

mishin.aleksei-lex@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.06.2024

Accepted 26.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 796.071:376.

DOI 10.25726/p8616-9721-9273-c

EDN MKSOAU

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

OECD 05.03. HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to methodological approaches to teaching game sports in an inclusive education environment. The relevance of the topic is due to the need to ensure equal opportunities for physical

development and socialization of all students, regardless of their health characteristics. The purpose of the study is to develop and test a comprehensive methodology for teaching game sports adapted for inclusive groups. The tasks included analyzing existing approaches, identifying their limitations, designing an original methodology and evaluating its effectiveness. Research methods: theoretical analysis of literature, pedagogical modeling, formative experiment, mathematical and statistical data processing. The empirical base consisted of 68 students in grades 7-9, including 14 children with disabilities. Main results: the developed methodology, based on the principles of individualization, variability and phased learning, provided a statistically significant increase in physical fitness ($p<0.01$), technical and tactical skills ($p<0.05$) and psychosocial adaptation ($p<0.05$) among representatives of inclusive groups. The practical significance of the results is related to the possibility of their implementation in the work of educational organizations to improve the effectiveness of inclusive physical education. Research prospects include scaling the methodology to other age groups and sports.

Keywords

inclusive education, game sports, teaching methods, adaptive physical education, children with disabilities.

References

1. Ampleeva V.V., Bulgakova O.V. Outdoor games as a means of developing coordination abilities in children with mental retardation // Problems of modern pedagogical education. 2018. № 58-2. pp. 28-31.
2. Guryev S.V. Inclusive physical education: state, problems, prospects // Theory and practice of physical culture. 2019. № 7. pp. 45-47.
3. Evseev S.P. Theory and organization of adaptive physical culture: textbook. M.: Sport, 2016. 616 p.
4. Yemelyanova T.V., Kleshchev Yu.N. Speed and strength training of young volleyball players taking into account the playing role // Bulletin of sports science. 2013. № 3. pp. 13-18.
5. Kozhanov V.V., Kozhanova S.S. Socialization of children with disabilities by means of adaptive physical culture and sports. Cheboksary: Chuvash State Pedagogical University, 2016. 174 p.
6. Korolev P.Yu., Bulykina L.V., Lutsenko Yu.V. Methodology of technical training of players taking into account their morphofunctional features // Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. 2014. № 12(118). pp. 94-98.
7. Lyakh V.I. Development of coordination abilities at school age // Physical culture at school. 2017. № 5. pp. 25-28.
8. Mitova E.A. Problems and prospects of sports training in game sports, taking into account the peculiarities of adaptation of the body of women // Science in olympic sports. 2018. № 1. pp. 29-34.
9. Parfenova L.A., Timoshina I.N. The content and orientation of correctional and pedagogical work on the formation of life competencies in children with disabilities by means of physical culture // Theory and practice of physical culture. 2016. № 8. pp. 54-56.
10. Ripa M.D., Kulkova I.V. Correctional and developmental foundations of therapeutic and adaptive physical culture: a study-met. guide. M.: MGPU, 2013. 288 p.
11. Rodin A.V., Guba A.V. Dynamics of indicators of technical and tactical actions of highly qualified volleyball players // Theory and practice of physical culture. 2012. № 7. pp. 34-36.
12. Suetina O.S. Methodology for the development of coordination abilities among young volleyball players in the process of learning the game // Young scientist. 2016. № 23. pp. 586-588.
13. Tvardovskaya A.A., Koroleva T.V. Technology of inclusive physical education for children with disabilities // Theory and practice of physical culture. 2020. № 2. pp. 93-95.
14. Kristen L., Patriksson G., Fridlund B. Inclusive physical education – a systematic review // European journal of special needs education. 2002. Vol. 17. № 2. pp. 197-220.
15. Wang L., Li W. Effects of a united intervention program of physical education and psychological support on children with obesity // Psicología educativa. 2017. Vol. 23. № 2. pp. 139-146.

Особенности речевой просодики и направления логопедической работы по коррекции фонетических средств выразительности у дошкольников с дизартрией

Олеся Владимировна Курушина

Старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики

Южный федеральный университет

Ростов-на-Дону, Россия

ovkurushina@sfedu.ru

ORCID 0000-0002-6085-8637

Елена Федоровна Абрамян

Магистрант

Южный федеральный университет

Ростов-на-Дону, Россия

eabramyan@sfedu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Екатерина Викторовна Донцова

Магистрант

Южный федеральный университет

Ростов-на-Дону, Россия

edontsova@sfedu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.08.2024

Принята 27.09.2024

Опубликована 15.10.2024

УДК 376.36+616.855.0

DOI 10.25726/n7913-8976-7923-z

EDN PVAANA

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

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В статье освещаются вопросы логопедической коррекции просодических компонентов речи у детей дошкольного возраста с дизартрическими нарушениями. Раскрыто значение формирования звукопроизносительной и темпо-ритмической организации речи в контексте общего речевого, познавательного и личностного развития ребенка. Отмечено, что в последние годы выявляют все большее количество детей с тяжелыми нарушениями речи, обусловленными дизартрией. Подчеркивается, что просодика как общий набор ритмико-интонационных свойств речи имеет большое значение в проявлении выразительности, разборчивости, плавности экспрессивной речи человека. Представлено содержание логопедической работы по развитию просодической стороны речи у дошкольников с разными формами дизартрии с применением средств логоритмики. Аргументирована эффективность предложенного содержания работы в реализации цели и задач экспериментального исследования.

Ключевые слова

дошкольники, дизартрия, просодика, фонетические средства, интонация, ритм, ударение, речевое дыхание, голос, тембр, коррекция, учитель-логопед, артикуляционная моторика, мимическая моторика, эмоции.

Введение

Звуки человеческой речи – это уникальное, довольно сложное голосовое образование, которым владеет только человек. Для того, чтобы ими овладеть ребенку необходимо несколько лет, другой человек для общения и много тренировки. Кроме речевого аппарата в формировании речи участвуют мозговые системы и центральная нервная система, которая всем этим и управляет. Поэтому при ослаблении силы нервных процессов в центральной нервной системе, могут проявляться нарушения и в развитии речи. С момента, когда ребенок первый раз произнес новый для него звук и до того, как он станет внедрять его в речь, может пройти около месяца или дольше. Затруднение в овладении навыком воспроизведения звуков является таковым по причине сложности самого материала, то есть звуков.

Когда ребенок слышит речь, его слуху предоставляется поток непонятных звуковых переходов и сочетаний, тем более что в потоке речи фонемы звучат по-другому. В этом многообразии непонятных звучаний, где звуки сливаются в слоги и слова, а слова в предложения, ребенку необходимо вычленить один звук из разных вариантов, где он может использоваться. Он должен зафиксировать его в своей памяти и суметь отличить его от другого. Если ребенок не сможет идентифицировать отдельные звуки, он не сможет отличать слова друг от друга. Происходит это по следующей схеме, как отмечает А.Н. Гвоздев. Вначале ребенок применяет и старый звук, который использовал вместо правильного, как заменитель и новый звук одновременно. Но старый привычный звук – субститут – он использует чаще, а к новому как бы примеряется. В процессе тренировок количества применений субститута и нового звука меняются местами, а с дальнейшим течением времени ребенок полностью использует новый звук, даже там, где нужно было использовать субститут, и только потом постепенно начинает возвращать субститут на его законное место и дифференцировать оба звука (Гвоздев, 2007).

А.Н. Гвоздев считает, что стадия формирования считается завершенной, когда ребенок начинает распознавать звуки, которые прежде смешивались. Путь, по которому идет ребенок для овладения звукопроизношением, обязательно сопровождается взаимодействием сенсорных и моторных функций. Это обеспечивает синхронизированное и гармоничное развитие речи, если оно проходит без отклонений, то оформляется к четырем – пяти годам (Гвоздев, 2005).

Существуют разные причины голосовых нарушений у детей. Но все они негативно влияют и на общее развитие ребенка, и на его психическое состояние, и конечно, на сформированность речи. В последние годы выявляют все большее количество детей с ТНР, обусловленных дизартрией. У нормально развивающихся детей и детей с дизартрией наблюдается значительная разница в развитии голосовой функции. У всех детей с дизартрией, отмечает Е.Н. Винарская, нарушен процесс голосообразования, а именно, ритм, тембр речи, темп, высота и сила голоса, модуляция, интонация, мелодика и другие качества голоса. Но существуют и сугубо индивидуальные характеристики развития голоса у каждого отдельно взятого ребенка с дизартрией (Винарская, 2006).

В этой связи заметим, что нарушения в голосообразовании и просодических компонентах у детей с дизартрией могут быть связаны с разными факторами. В некоторых случаях отклонения могут быть связаны с физиологическими особенностями, которые присутствуют при строении голосового аппарата ребенка, в других – может быть недостаточно сформировано речевое дыхание. При нарушениях, вызванных хроническими заболеваниями носоглотки, может наблюдаться ошибочное голосоизвлечение. В этих случаях нарушается тембр, он может выражаться в таких формах, как назальный, осиплый, охрипший.

Стоит подчеркнуть, что, если у дошкольников с дизартрией несформированными являются фонетико-фонематическая функция и звукопроизношение, это может отрицательно отразиться на степени подготовки ребенка к школе. Могут возникать сложности со звуковым анализом слова, детям бывает сложно выделить звуки из предложенного им слова, ребенок не всегда может на слух определить

выделенный звук, очень частая история, когда путают парные звуки. Чтобы исправить данный дефект, настойчиво рекомендуется комплексное, поэтапное коррекционное сопровождение с применением необходимых методик и под наблюдением специалистов, в состав которых, конечно, входит учитель-логопед.

Таким образом, нарушения просодики у детей с дизартрией проявляются изменчивостью темпа голоса, ритма, неправильным употреблением пауз, интонационного оформления высказывания. Логопедическая работа по преодолению нарушений просодических компонентов речи у дошкольников с дизартрией является неотъемлемой частью масштабной системы коррекционного сопровождения детей данной нозологии. Указанная проблема является актуальной и значимой, поскольку напрямую влияет на формирование и становление личности ребенка, развитие его коммуникативных навыков и на эффективность его современной и гармоничной социализации в обществе.

Для формирования культуры речи и культуры общения, передачи эмоционального выражения высказываний, акцентирования смысла сообщения необходимо развивать просодические компоненты звучащей речи ребенка. Сложный комплекс таких элементов, как мелодика, тембр и ритм речи, ударение, интонация, дикция, пауза, высота и модуляция голоса, составляют основу произносительной темпо-ритмической стороны речи как целостной системы, влияющей на внятность, разборчивость и эмоциональность верbalного общения человека.

Материалы и методы исследования

Актуальность статьи заключается в выявлении современных методов и способов предоставления комплексной современной логопедической помощи детям, страдающим речевыми расстройствами. Исследование определяет и анализирует причины речевых дисфункций у детей дошкольного возраста и школьников и предлагает рекомендации по их устранению.

В этих целях исследователями были применены следующие методы:

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

Теоретический анализ проводился на основе исследований отечественных и зарубежных авторов – работы зарубежных (А. Куссмауль, У. Говерс, Э. Фрешельс и др.) и отечественных ученых (Е.Ф. Архипова, Л.И. Белякова, Е.Н. Винарская, Г.В. Гуровец, М.С. Маргулис, Л.Б. Литвак, Л.В. Лопатина, С.И. Маевская, О.В. Правдина, И.И. Панченко, О.Г. Приходько, Р.И. Мартынова, Е.Ф. Соботович, А.Ф. Чернопольская и др.).

Стоит отметить, что дизартрия, как термин и речевое нарушение, является составной частью клинико-педагогической классификации речевых расстройств, разработанной в середине XX века в содружестве с медициной на основе клинических и психолого-лингвистических критериев Б.М. Гриншпуном, О.В. Правдиной, М.Е. Хватцевым.

Первичным дефектом при дизартрии выступает нарушение иннервации речевого аппарата и, как отмечают, Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова, при дизартрии у детей поражения мозга затрагивают не одну, а сразу несколько областей (диффузно). Поэтому у детей с дизартрией вследствие недостаточной

иннервации артикуляционного аппарата в патогенезе прослеживаются нарушения не только произносительной системы языка, но ее моторной составляющей (Белякова, 2009).

В своей работе Е.Ф. Архипова, изучая данную тему в логопедии, обозначает просодику как общий набор ритмико-интонационных свойств речи, тесно связанных между собой. Она подробно описала состояние голосообразующей функции у детей и оптимальные варианты коррекции нарушения процесса голосообразования (Архипова, 2007).

В свою очередь, О.В. Правдина пишет о том, что дифференциальная диагностика сложной дислалии и стертой дизартрии сильно затруднена и нормированное звукопроизношение у детей формируется достаточно длительное время. Ссылаясь на О.В. Правдину, можем отметить, что чаще встречаются легкие формы дизартрии, чем дизартрия в чистом виде. Они достаточно легко смешиваются с формами дислалии (Правдина, 1973).

По данным Р.И. Мартыновой, неврологическая симптоматика при минимальном дизартрикулярном расстройстве незначительно выражена, могут отмечаться нарушения отдельных групп мышц, смазанность в произносимых словах, может сопровождаться заложенностью носа, нарушением просодии, удушьем - поверхностным дыханием, дисфонией. Р.И. Мартынова подтверждает сходство внешних проявлений легкой дизартрии и сложной дислалии. Ученый, после полного обследования детей с нарушениями речи и проведенных работ по рассчитанной нагрузке, которая выражалась в напряжении и повторяемых движениях, выявила четкие симптомы органического поражения ЦНС. На это указывали стертые парезы, патологические рефлексы, измененный тонус мышц, искаженная артикуляция. Двигательные нарушения в дальнейшем проявляются в развитии двигательных функций (самостоятельное сидение, отведение рук и ног назад, ходьба, хватание предметов, хватание пальцев) (Мартынова, 1975).

В свою очередь, авторы Т.Б. Филичева и Н.А. Чевелева отмечают, что у детей, воспитывающихся в компенсирующих группах дошкольных учреждений, часто совпадает симптоматика и выраженность дизартрических расстройств, напоминающих сложную дислалию. В отличие от механизма дислалии, при дизартрии патологии звукопроизносительной системы языка обусловлены органикой. Активация мышц в голосовых связках может быть очень слабой. Боковое произношение некоторых звуков, меняющийся тонус языка (часто гипертонус, реже гипотонус), появление обильного слюноотделения при речи, невозможность длительного удержания положения артикуляционных поз и слабое произношение части звуков верхнего подъема доказывают наличие стертой дизартрии (Филичева, 2017).

Результаты и обсуждение

Прежде всего, необходимо отметить, что у детей с речевыми нарушениями, в частности, с дизартрией, особенности формирования и выражения просодических компонентов напрямую связаны с этиологией данного речевого расстройства. Так, при дизартрии нарушена моторная реализация речи, в частности, фиксируются органические повреждения ЦНС, отвечающие за полноценную иннервацию мышц речевого аппарата. Кроме нарушения моторики, у ребенка отсутствует точное восприятие произношения им звуков, при замене разных звуков – фонологическое искажение речи. Этот дефект проявляется уже в период, когда звуки становятся автоматическими (в относительно короткие сроки), но ребенок не может контролировать себя и различать правильные и неправильные звуки в произношении. Ребенок может это различать в речи других людей. Ребенок не может сосредоточиться и имеет кинетическое восприятие при разговоре.

У дошкольников с данным речевым расстройством часто присутствует назализованность и хриплость голоса, монотонная невыразительная речь, что говорит о дефектах звукопроизносительной организации речи, а также нарушениях речевого дыхания и речевой мускулатуры. Так как этиология нарушения оказывает негативное влияние не только на неречевые процессы, но и на все сферы речевого развития (фонетико-фонематическая, лексико-грамматическая, ритмико-интонационная, связная речь), необходимость оказания комплексной своевременной логопедической помощи дошкольникам с дизартрией не вызывает сомнений.

Вялость, присутствующая в различных мышцах напрямую связана с расстройствами фонетики и фонематики при дизартрии в легкой ее степени. Если кончик языка нарушен в своей подвижности, это может отразиться на произнесении звука «р» и шипящих звуков. Напряженный корень языка, его горбообразное смещение к задней стенке ведет к задненебному произношению звука «р». Л.В. Лопатина и Н.В. Серебрякова отмечают, что дети, у которых стоит диагноз «стертая дизартрия» при произношении данных звуков произносят их гораздо четче, когда произносят их отдельно, чем в предложениях. Когда звук изолирован, он произносится правильно и внятно. Для таких детей характерны дефекты в произношении звуков. Согласно проведенным исследованиям, к более распространенным дефектам произношения относятся три группы: соноры, свистящие и шипящие; менее подверженными искажению являются звук «ц» и среднеязычные (Лопатина, 2000).

Всего в данном исследовании приняло участие 10 воспитанников дошкольного образовательного учреждения старшей группы компенсирующей направленности г. Ростова-на-Дону (4 мальчика, 6 девочек) с общим недоразвитием речи, II-III уровень речевого развития, обусловленным стертой и псевдобульбарной дизартрией. Цель исследования состояла в обозначении направлений диагностического обследования и определении критериев и уровня речевой просодики дошкольников со стертой дизартрией.

В ходе решения поставленных задач был изучен ряд методик обследования, но решение по диагностике было принято в пользу методики Е.Ф. Архиповой (Архипова, 2007), отражающей современные подходы к организации и содержанию исследования. Детям предлагались задания на изучение особенностей голосообразующей функции речи: «Послушай сколько было ударов» (изолированных, простых, акцентированных), «Послушай и отстучи удары», «Подними карточки с вопросительным (восклицательным) знаком», «Послушай и повтори отдельно каждое предложение», «Выдели логическим ударением смысл слова в фразе», «Повтори цепочки слогов», «Иntonируй мелодию», «Покажи, как ты умеешь дуть», а также задания на исследование слухового самоконтроля, модуляции голоса, тембральной окраски, ритма, тона. Одним из указаний, к примеру, было задание на проверку навыков изменения высоты голоса при пересказе известных сказок. Дети должны были пересказывать сказку, используя различные тембры голоса. Учитель-логопед инструктировал: расскажи отрывок из сказки, при этом для разных персонажей используй соответствующие голоса – для медведя, лисы и т.д. Или другое – когда учитель-логопед просил ребенка рассказать стихотворение «Идет бычок качается...» и затем предлагал отхлопать ритм стихотворения. Этим заданием проверяли способность чувствовать ритм стихотворения и подбирать подходящие слова. Ребенку предлагалось вставить пропущенные слова и завершить стихотворение. Учитель-логопед читал, ребенок внимательно слушал стихотворение и далее, где были пропущены слова пытался найти подходящие по ритму и смыслу слова. Задания оценивались в баллах по шкале от 1 до 4.

Диагностика проводилась с детьми индивидуально в течение нескольких занятий, чтобы избежать утомления детей и потери интереса к заданиям. Качество выполняемых заданий детьми оценивалось в баллах по соответствующим критериям, результаты суммировались.

Таким образом, были выявлены разные уровни развития просодической стороны речи у обследуемых детей и составлена общая диаграмма, которая отражает разные уровни владения просодическими компонентами. Высокого уровня выявлено не было, к среднему уровню было отнесено 5 детей (50% от общего количества обследуемых) и такое же количество детей продемонстрировали низкий уровень – 5 (50%) (рис. 1). Качественный анализ ошибок, допускаемых дошкольниками с дизартрией, показал моторную общую, ручную и артикуляционную неловкость, недостаточную интонационную выразительность речи, различные нарушения в звукопроизношении, нарушения слоговой структуры слова и несовершенную связную речь.

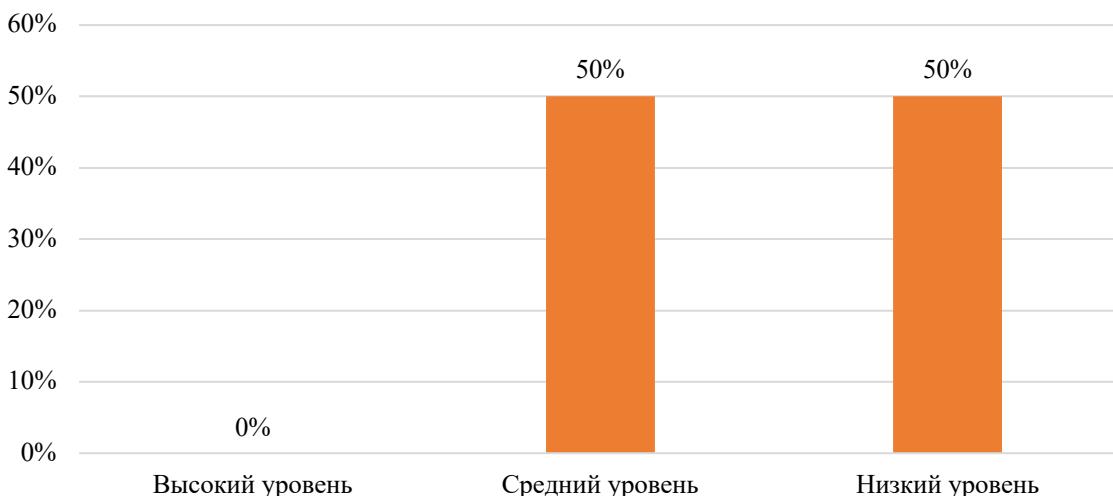


Рисунок 1. Уровень сформированности просодических компонентов речи у дошкольников с дизартрией на этапе констатирующего эксперимента (в %).

Если говорить о качественных результатах обследования, представим некоторые характеристики полученных в ходе диагностики данных.

Респондент 1. При исследовании восприятия интонации и темпо-ритмической организации речи отказалась выполнять задания. При исследовании состояния слухового самоконтроля и восприятия логического ударения требовалась помочь взрослого.

Респондент 2. С трудом выполнял, предлагаемые задания. При исследовании восприятия интонации и ее воспроизведения требовалась помочь взрослого. Повторные инструкции не давали результатов. Лучше всего справился с заданиями на тембр, ритм, ударение (воспроизведение и восприятие).

Респондент 3. Самостоятельно смог справиться с заданиями на исследование состояния слухового самоконтроля, воспроизведения логического ударения и воспроизведения тембра голоса.

На следующем этапе исследования стояла цель разработать и внедрить в практику содержание коррекционной работы по исправлению дефектов просодической стороны речи у дошкольников с дизартрией на логопедических занятиях с применением классических и современных технологий и методов работы.

Одним эффективных методов коррекции является логопедическая ритмика, приемы которой использовались с детьми на фронтальных логопедических занятиях. Логоритмика представляет собой комплекс двигательных упражнений, таких как логоритмическая разминка, упражнения на регуляцию мышечного тонуса, развитие чувства ритма и темпа, координации речи с движениями, пение и игры для закрепления навыков. Важно проводить занятия систематически и последовательно, уделяя особое внимание каждому аспекту. Методика логопедической ритмики является эффективным способом коррекционной работы с детьми с дизартрией. Этот подход основан на использовании слов, движений и музыки, которые тесно взаимосвязаны друг с другом. Движение помогает детям осмысливать слова, а слово и музыка синхронизируют и регулируют их двигательную активность, стимулируя познавательные и эмоциональные процессы (Волкова, 2002).

Логопедическая ритмика направлена на коррекцию и профилактику отклонений в развитии ребенка с помощью ритмо-музыкальных упражнений, сопровождающихся речью. Основные задачи этого метода включают формирование двигательных умений, пространственных представлений, грамотной речи, а также развитие речевого дыхания, пластиности, артикуляции, навыков построения связной речи, внимания, памяти, моторики и координации движений. Кроме того, логопедическая ритмика способствует развитию у детей навыков вслушивания в себя и других, правильного произношения звуков, положительных личностных качеств, а также воспитанию коллективизма и умения работать в

команде. Этот подход позволяет эффективно работать с детьми с дизартрией, помогая им преодолеть трудности в развитии речи и адаптироваться к общественной среде.

Ритм и логоритмика играют важную роль в коррекционной работе с детьми, и на сегодняшний день многие ученые занимаются этими вопросами, среди которых можно выделить Р.Л. Бабушкину, Г.А. Волкову, Ю.А. Флоренскую, Ю.О. Филатову, Г.Р. Шашкину и других.

Всего было проведено 16 групповых занятий с детьми длительностью 25-30 минут, на которых поэтапно (с выделением подготовительной, основной и заключительной фаз) формировались и отрабатывались навыки применения фонетических средств, интонационных конструкций в речи. Параллельно шла работа над развитием речевого дыхания, артикуляционной и мимической моторики. Для развития артикуляционной и мимической моторики использовались специальные движения для мимических мышц и линии губ, языка, нижней челюсти, мягкого нёба (эмоции, артикуляционная гимнастика под музыку).

На первом этапе проводилась предварительная работа. В том числе воспитатель ежедневно во второй половине дня проводил работу по ознакомлению детей с детской литературой, включая различные произведения и инсценировки отрывков из сказок, стихи и другие произведения. Детей включали в участие в театральных постановках для развития моторных навыков и понимания произведения. Занятия включали упражнения на дыхание, артикуляционную, мелкую, общую моторику и активизацию познавательных процессов. В данной деятельности под руководством учителя-логопеда также принимали участие музыкальный руководитель учреждения, инструктор по физической культуре. Данные педагоги также включались в работу и на последующих этапах коррекционно-логопедической работы. На каждом занятии в качестве разминки дети ходили по различным сенсорным дорожкам под музыку, пели коротенькие песенки, наполненные звуками, которые автоматизировали, проговаривали слова разной слоговой структуры с отстукиванием, отхлопыванием. Ключевыми моментами каждого занятия были эмоциональная вовлеченность, простота инструкций, создание ситуаций успешности, тактильный контакт с ребенком, индивидуальный подход.

Основной этап был направлен на развитие чувства ритма, темпа движений и темпа речи, на развитие интонации, мелодики, речевого дыхания, логического ударения, ритмики слова. Например, при работе над развитием чувства ритма делали упор на фонематический слух, а также использовали ритмические упражнения и игры: «Капли», «Ежик и барабан», «Цыплята», «Замри» и др. Дополнительно на занятиях использовались упражнения для регуляции мышечного тонуса и развития общей моторики, а также музыкальные и музыкально-ритмические игры с использованием различных инструментов. Упражнения по нормализации темпа речи включали повторение фраз с логопедом медленно, повторение фраз самостоятельно медленно с отстукиванием или отхлопыванием каждого слога, медленные и шепотом ответы на вопросы, чтение стихов при медленной музыке и другие.

Проводимая работа способствовала обновлению и расширению дидактическими материалами пространственно-предметной среды группового помещения и кабинета учителя-логопеда. Так, среди привнесенных элементов можно выделить следующие:

1. артикуляционная гимнастика в картинках;
2. изображения различных эмоций; дерево с листьями для развития дыхания;
3. свистульки, надувные шары, вертушки;
4. музыкальные инструменты;
5. дидактические игры для развития просодической стороны речи;
6. магнитофон;
7. кукольный театр;
8. пальчиковый театр;
9. игра «Веселые фигурки» (ритмические рисунки);
10. ложки, погремушки;
11. веселые дорожки;
12. сухой бассейн;
13. дидактические игры на дифференциацию звуков и др.

Далее был проведен контрольный эксперимент с целью организовать повторное обследование просодической стороны речи дошкольников и соотнести результаты исследования, полученные в ходе констатирующего этапа с результатами контрольного этапа, а также определить эффективность логопедической работы. В ходе итоговой диагностики применялись те же задания, что и на констатирующем этапе, использовались аналогичные критерии оценивания и обрабатывались полученные данные.

На этапе констатирующего эксперимента у всех детей экспериментальной выборки было выявлено недоразвитие воспроизведения и восприятия интонации, но на финальном исследовании все исследуемые дети показали положительную динамику. Наглядное соотношение данных констатирующего и контрольного эксперимента можно увидеть на диаграмме ниже (рис. 2).

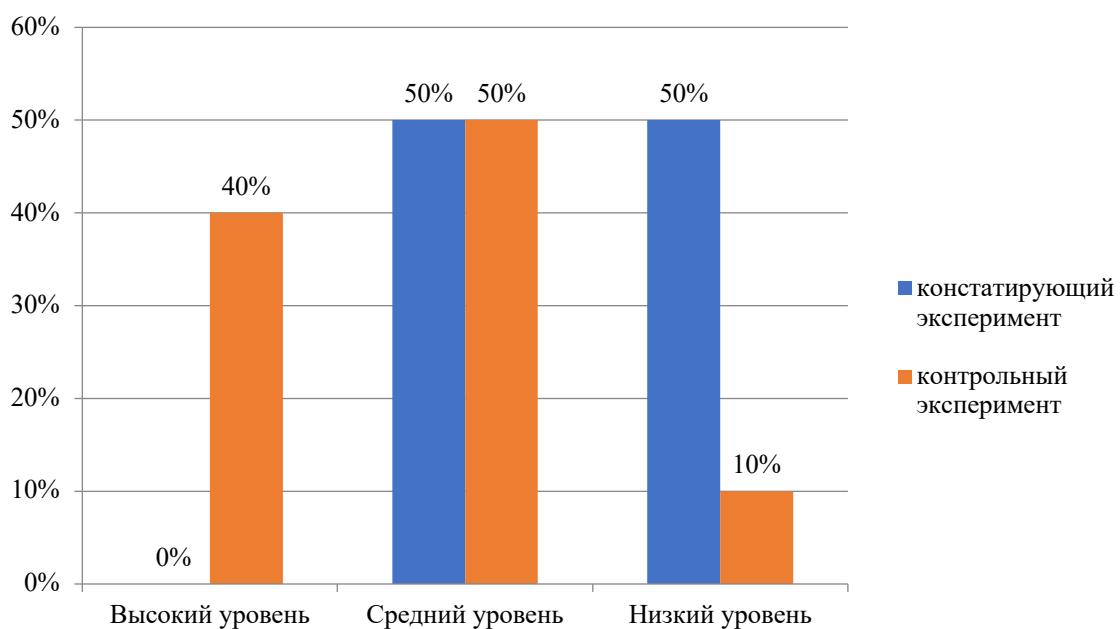


Рисунок 2. Уровень сформированности просодических компонентов речи у дошкольников с дизартрией в сравнении констатирующего и контрольного эксперимента (в %).

Таким образом, контрольный эксперимент выявил наличие детей с высоким уровнем развития просодической стороны речи (40% от общего количества), что доказывает эффективность проведенной на формирующем этапе коррекционно-логопедической работы.

Качественные показатели позволяют отметить следующее: Алексей Л., Милана Б., и Элеонора П. на первых этапах занятий с трудом выполняли предлагаемые задания. При исследовании восприятия интонации и ее воспроизведения требовалась помочь взрослого. К концу занятий они выполняли задания без помощи взрослого, замечая ошибки в выполнении работы. Элеонора П. хоть и осталась на низком уровне, но сделала большие успехи в восприятие и воспроизведении интонации. Алексей, показав низкий результат при первой диагностике, увеличил свои результаты на 16 баллов, а Милана на 13. Модуляция голоса по высоте с трудом давалась на первых занятиях Михаилу А., Виктории К. и Кириллу Ш. При диагностике на этапе контрольного эксперимента дети выполняли задания с достаточными модуляциями голоса по высоте, с легкостью справлялись с заданием без помощи взрослого. В общей сложности дети увеличили свои результаты. Михаил улучшил свои показатели на 14 баллов, Виктория на 13, а Кирилл на 8. При этом все эти дети вышли на высокий уровень.

Заключение

Занятия логопедической ритмикой, построенные на основе дидактических и специфических принципов коррекционной педагогики, доказали свою результативность в решении цели

экспериментального исследования. Подбор упражнений зависел от этапа занятий логопедической ритмики. Был определен разнообразный дидактический и наглядный материал, а также музыкальное сопровождение.

Так как в ходе констатирующего эксперимента выявили недоразвитие интонационной выразительности речи у всех исследуемых детей, то основной упор делали именно на развитие данного компонента просодики, но параллельно развивали и другие составляющие речевой просодики. Развивая просодическую сторону речи у детей, стремились выработать понимание и воспроизведение просодических компонентов. Также была обновлена коррекционно-развивающая среда, направленная на развитие просодической стороны речи, и было разработано пособие для воспитателей и родителей.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: АСТ: Астрель, 2007. 319 с.
2. Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. Логопедия. Дизартрия: учеб. пос. для студ. вузов. М.: ВЛАДОС, 2009. 287 с.
3. Винарская Е.Н. Дизартрия. М.: АСТ: Астрель, 2006. 141 с.
4. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика: учеб. для студ. высш. учеб. зав. М: Владос, 2002. 272 с.
5. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. СПб: Детство-Пресс; М.: Творческий центр Сфера, 2007. 470 с.
6. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса: дневник науч. наблюдений. Изд. 2-е, испр. М.: УРСС: Ленанд, 2005. 322 с.
7. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертым дизартрии): учеб. пос. СПб: Союз, 2000. 192 с.
8. Мартынова Р.И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрии и функциональной дислалией // Расстройства речи и методы их устранения: сб. тр. под ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. М.: Московский государственный педагогический институт им. В.И. Ленина, 1975. С. 79-91.
9. Правдина О.В. Логопедия. М.: Просвещение, 1973. 272 с.
10. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду: учеб. пос. для студ. педагог. ин-тов. М.: Просвещение, 2017. 141 с.

Features of speech prosody and directions of speech therapy work on the correction of phonetic means of expression in preschoolers with dysarthria

Olesya V. Kurushina

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

Elena F. Abrahamyan

Undergraduate student
Southern Federal University
of Rostov-on-Don, Russia
eabramyan@sfedu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Ekaterina V. Dontsova

Undergraduate student

Southern Federal University
of Rostov-on-Don, Russia
edontsova@sfedu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.08.2024

Accepted 27.09.2024

Published 15.10.2024

UDC 376.36+616.855.0

DOI 10.25726/n7913-8976-7923-z

EDN PVAANA

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The article highlights the issues of speech therapy correction of prosodic components of speech in preschool children with dysarthric disorders. The importance of the formation of sound-producing and tempo-rhythmic organization of speech in the context of the general speech, cognitive and personal development of the child is revealed. It is noted that in recent years, an increasing number of children with severe speech disorders due to dysarthria have been identified. It is emphasized that prosody as a general set of rhythmic and intonational properties of speech is of great importance in the manifestation of expressiveness, intelligibility, smoothness of expressive human speech. The content of speech therapy work on the development of the prosodic side of speech in preschoolers with different forms of dysarthria using means of logorhythms is presented. The effectiveness of the proposed content of the work in the implementation of the goals and objectives of the experimental study is substantiated.

Keywords

preschoolers, dysarthria, prosodics, phonetic means, intonation, rhythm, stress, speech breathing, voice, timbre, correction, speech therapist, articulatory motility, facial motility, emotions.

References

1. Arkhipova E.F. Erased dysarthria in children. M.: AST: Astrel, 2007. 319 p.
2. Belyakova L.I., Voloskova N.N. Speech therapy. Dysarthria: a study village for students. M.: Vlados, 2009. 287 p.
3. Vinarskaya E.N. Dysarthria. M.: AST: Astrel, 2006. 141 p.
4. Volkova, G.A. Speech therapy rhythmics: textbook for stud. of higher educ. M.: Vlados, 2002. 272 p.
5. Gvozdev A.N. Questions of studying children's speech. St. Petersburg: Childhood-Press; M.: Creative Center Sphere, 2007. 470 p.
6. Gvozdev A.N. From the first words to the first class: diary of scientific observations. Ed. 2nd, corr. M.: URSS: Lenand, 2005. 322 p.
7. Lopatina L.V., Serebryakova N.V. Overcoming speech disorders in preschoolers (correction of erased dysarthria): a study guide. SPb.: Soyuz, 2000. 192 p.
8. Martynova R.I. Comparative characteristics of children suffering from mild forms of dysarthria and functional dyslalia // Speech disorders and methods of their elimination: coll-on of works under eds. by S.S. Lyapidevsky, S.N. Shakhovskaya. M.: V.I. Lenin Moscow State Pedagogical Institute, 1975. pp. 79-91.

9. Pravdina O.V. Speech therapy. M.: Enlightenment, 1973. 272 p.
10. Filicheva T.B., Cheveleva N.A. Speech therapy work in a special kindergarten: a textbook for stud. of pedagog. inst. M.: Enlightenment, 2017. 141 p.

Особенности преподавания медицинской терминологии на иностранных языке для клинических психологов

Ольга Анатольевна Майорова

Доцент

Башкирский государственный медицинский университет

Уфа, Россия

gamka1@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Лена Расиховна Хисматуллина

Старший преподаватель

Башкирский государственный медицинский университет

Уфа, Россия

Helenkhafizova@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Лиана Рашитовна Кинзягулова

Старший преподаватель

Башкирский государственный медицинский университет

Уфа, Россия

lkinzyagulova71@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Диана Маратовна Солоха

Старший преподаватель

Башкирский государственный медицинский университет

Уфа, Россия

haiger1990@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Дилара Раисовна Масалимова

Преподаватель

Башкирский государственный медицинский университет

Уфа, Россия

dilaramasalimova0@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.06.2024

Принята 25.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 81'373.46:61:159.9(07)

DOI 10.25726/n3789-4587-8721-j

EDN RGNLQT

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена проблеме обучения медицинской терминологии студентов, осваивающих профессию клинического психолога. Актуальность темы обусловлена растущей потребностью в специалистах, способных эффективно взаимодействовать с зарубежными коллегами в условиях интернационализации здравоохранения. Цель исследования – разработать и апробировать методику преподавания медицинской терминологии, учитывающую специфику профессиональной деятельности клинических психологов. В работе использовались методы концептуального анализа научной литературы, анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент. Эмпирическую базу составили 92 студента 2 курса факультета клинической психологии. Установлено, что разработанная методика, основанная на принципах модульности, профессиональной направленности и межпредметной интеграции, обеспечивает значимое повышение уровня терминологической компетенции. Средний балл в экспериментальной группе вырос с 3,24 до 4,60, в то время как в контрольной – с 3,31 до 3,94 ($p<0,01$). Определены факторы, влияющие на эффективность обучения: мотивация ($r=0,62$), активные методы ($\eta^2=0,29$), систематический контроль ($\eta^2=0,22$). Результаты исследования углубляют научные представления о закономерностях формирования профессионального языка и открывают новые возможности оптимизации языковой подготовки специалистов. Намечены перспективы дальнейшего изучения проблемы с учетом специфики разных языков и разделов терминологии.

Ключевые слова

медицинская терминология, клиническая психология, методика преподавания, иностранный язык, междисциплинарные связи, терминологическая компетенция.

Введение

Тенденция к глобализации и интеграции в сфере здравоохранения актуализирует проблему качественной лингвистической подготовки медицинских кадров. Важнейшим аспектом профессионально ориентированного обучения иностранным языкам выступает освоение терминологии – ключевой составляющей языка специальности. В условиях интенсификации международных контактов владение терминологическим аппаратом является необходимым условием эффективного профессионального общения, успешного ведения научно-исследовательской деятельности, карьерного роста специалиста (Архипова, 2015). Сказанное в полной мере относится и к сфере клинической психологии, предметное поле которой тесно связано с медициной и характеризуется насыщенностью терминологической лексикой (Бушуева, 2016). При этом имеющиеся исследования ориентированы преимущественно на студентов-медиков, в то время как вопросы обучения терминологии будущих психологов остаются на периферии внимания ученых.

Анализ научной литературы позволяет констатировать интерес исследователей к различным аспектам преподавания медицинской терминологии. Наряду с достижениями в области методики преподавания терминологии, обзор литературы позволил выявить ряд нерешенных проблем. Во-первых, отсутствуют работы, в которых бы предлагалась целостная модель формирования терминологической компетенции студентов – будущих клинических психологов с учетом специфики их профессиональной деятельности. Во-вторых, недостаточно исследованы вопросы координации в преподавании медицинской и психологической терминологии в рамках междисциплинарного подхода. В-третьих, нуждается в дальнейшей разработке проблема оптимального соотношения традиционных и инновационных технологий обучения терминологической лексике.

Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется насущной потребностью в научно обоснованной методике преподавания медицинской терминологии, ориентированной на формирование у будущих клинических психологов готовности к эффективной профессиональной коммуникации в интернациональном пространстве. Новизна подхода состоит в рассмотрении терминологии как интегративного компонента профессиональной компетентности специалиста, в разработке методики на основе принципов модульности, профессиональной направленности, коммуникативности и межпредметной интеграции. Гипотеза исследования заключается в том, что

реализация данных принципов обеспечит системность терминологических знаний и умений студентов, повысит их мотивацию и заинтересованность в освоении языка профессии.

Материалы и методы исследования

В основу разработки методики преподавания медицинской терминологии положен компетентностный подход, позволяющий рассматривать владение терминосистемой как важнейший компонент профессиональной языковой компетенции специалиста. Для реализации целей исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов, обеспечивающий достоверность и обоснованность результатов. Теоретические методы включали анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме преподавания терминологии в неязыковом вузе, систематизацию и обобщение имеющихся подходов, моделирование процесса обучения. На этапе организации эксперимента применялись эмпирические методы: анализ нормативных документов (ФГОС ВО, рабочие программы дисциплин), анкетирование преподавателей и студентов.

Основной этап исследования проводился на базе медицинского университета. Выборку составили 92 студента 2 курса факультета клинической психологии (45 человек в контрольной и 47 – в экспериментальной группах). Группы формировались на основе результатов входного тестирования, позволившего определить исходный уровень владения терминологией. Достоверность различий оценивалась при помощи *t*-критерия Стьюдента. Статистический анализ показал отсутствие значимых расхождений между группами ($p>0,05$) и возможность их включения в эксперимент.

Опытное обучение проводилось в весеннем семестре 2022/2023 учебного года в рамках дисциплины «Профессионально ориентированный иностранный язык». Студенты КГ занимались по традиционной программе, в то время как в ЭГ была реализована разработанная модель освоения терминологии. Она основывалась на принципах модульности, профессиональной направленности и межпредметной интеграции. Содержание обучения было структурировано в виде модулей, соответствующих основным разделам медицинской терминологии: общенаучная лексика, морфология, анатомия, симптомы и синдромы, диагностика. При отборе терминологического минимума учитывалась его коммуникативная ценность для решения профессиональных задач психолога.

На протяжении всего экспериментального периода проводился мониторинг учебного процесса с использованием специально разработанных тестов, практических заданий, анкет обратной связи для студентов. По завершении опытного обучения был проведен итоговый срез в форме терминологического диктанта и письменного перевода текста. Для оценки эффективности методики применялись методы математической статистики: *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок, корреляционный анализ, многофакторный дисперсионный анализ. Обработка осуществлялась в программе SPSS 23.0.

Надежность полученных результатов обеспечивалась репрезентативностью выборки, использованием валидных измерительных инструментов, корректным применением статистических критериев. Для апробированных в ходе эксперимента тестовых материалов были установлены допустимые значения коэффициента надежности (α -Кронбаха), варьировавшие от 0,74 до 0,86. Содержательную валидность разработанной методики подтвердили итоги экспертной оценки с участием ведущих специалистов в области лингводидактики и психологии.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило получить богатый массив эмпирических данных, всесторонний анализ которых выявил ряд значимых закономерностей и тенденций в обучении медицинской терминологии будущих клинических психологов. Прежде всего, следует отметить, что исходный уровень владения терминологией в обеих группах был относительно невысоким: средний балл по входному тестированию составил $3,24\pm0,18$ в ЭГ и $3,31\pm0,21$ в КГ ($t=0,54$; $p>0,05$). При этом наибольшие трудности вызвали задания на употребление терминов в контексте (46% правильных ответов), их дифференциацию от общеупотребительной лексики (52%) и словообразовательный анализ (58%). Эти данные коррелируют с результатами анкетирования студентов, в ходе которого 72% респондентов отметили проблемы с пониманием значений терминов, 66% – с их использованием в речи.

Таблица 1. Исходный уровень владения медицинской терминологией ($M \pm m$)

Группа	Общий балл	Узнавание терминов	Употребление в контексте	Словообразовательный анализ
ЭГ (n=47)	3,24±0,18	3,82±0,22	2,94±0,19	3,12±0,21
КГ (n=45)	3,31±0,21	3,90±0,19	3,02±0,23	3,17±0,24

Корреляционный анализ выявил наличие значимых связей между успешностью выполнения терминологических тестов и такими факторами, как уровень мотивации к изучению профессионального языка ($r=0,62$; $p<0,01$), общая языковая подготовка ($r=0,58$; $p<0,01$), понимание специфики терминологии как особого лексического пласта ($r=0,49$; $p<0,05$). Эти результаты согласуются с данными ряда современных исследований (Архипова, 2015; Воробьева, 2009), подчеркивающих ключевую роль мотивационных и когнитивных аспектов в освоении языка специальности.

Дальнейший анализ показал, что в процессе обучения в обеих группах наблюдалась положительная динамика анализируемых показателей, однако ее выраженность существенно различалась. Так, если в КГ прирост среднего балла составил 0,63 (с $3,31 \pm 0,21$ до $3,94 \pm 0,19$), то в ЭГ этот показатель увеличился на 1,36 (с $3,24 \pm 0,18$ до $4,60 \pm 0,15$). Различия между группами по итоговому тестированию высоко значимы как по общему баллу ($t=3,46$; $p<0,01$), так и по отдельным типам заданий (см. табл. 2).

Таблица 2. Динамика показателей владения медицинской терминологией ($M \pm m$)

Группа	Этап	Общий балл	Узнавание терминов	Употребление в контексте	Словообразовательный анализ
ЭГ (n=47)	Пре-тест	3,24±0,18	3,82±0,22	2,94±0,19	3,12±0,21
	Пост-тест	4,60±0,15	4,86±0,13	4,38±0,18	4,54±0,17
КГ (n=45)	Пре-тест	3,31±0,21	3,90±0,19	3,02±0,23	3,17±0,24
	Пост-тест	3,94±0,19	4,42±0,21	3,58±0,20	3,88±0,22

Качественный анализ типичных ошибок показал, что у студентов ЭГ значительно повысился уровень дифференциации терминологической и общеупотребительной лексики (86% правильных ответов против 64% в КГ), точность использования терминов в профессиональном контексте (82 и 58% соответственно). Приведем характерную цитату из анкеты студента ЭГ: «Раньше я часто смешивал обычные слова и термины. А теперь четко понимаю разницу и могу грамотно применить термины в своей речи. Это очень помогает в общении с преподавателями и одногруппниками на занятиях».

Весьма показательна и динамика распределения студентов по уровням владения терминологией. Если до начала эксперимента соотношение низкого, среднего и высокого уровней составляло в ЭГ 36%, 48%, 16%, а в КГ – 33%, 49%, 18%, то к его завершению доля учащихся с низкими показателями в ЭГ сократилась до 8%, со средними – до 24%, а с высокими – возросла до 68% ($\chi^2=14,49$; $p<0,01$). Иными словами, существенно увеличилась доля лиц, демонстрирующих системное владение терминологией и способность активно использовать ее в учебно-профессиональных ситуациях. В КГ подобные изменения были выражены значительно слабее: здесь низкий уровень показали 22% студентов, средний – 42%, высокий – 36% ($\chi^2=4,11$; $p>0,05$).

Таблица 3. Распределение студентов по уровням владения терминологией (%)

Группа	Этап	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ (n=47)	Пре-тест	36	48	16
	Пост-тест	8	24	68
КГ (n=45)	Пре-тест	33	49	18
	Пост-тест	22	42	36

Многофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) позволил оценить вклад различных компонентов экспериментальной методики в наблюдаемую позитивную динамику. Установлено, что ведущая роль в этом принадлежит специальной организации лексического материала на основе модульного принципа ($\eta^2=0,37$; $p<0,01$), использованию активных методов и реальных профессиональных контекстов ($\eta^2=0,29$; $p<0,01$), систематическому контролю усвоения ($\eta^2=0,22$; $p<0,05$). Данные факты согласуются с современными теоретическими представлениями о закономерностях формирования языковой компетенции в условиях профессионального образования (Бушуева, 2016; Гончарова, 2012; Лапидус, 2016).

Детальный анализ взаимосвязей между отдельными компонентами обучения и результирующими показателями выявил ряд значимых зависимостей (табл. 4). Так, интенсивность самостоятельной работы оказалась сильнейшим предиктором успешности итогового тестирования ($\beta=0,47$; $p<0,01$). Объем и качество выполнения домашних заданий со словарями значимо коррелировали с точностью словоупотребления ($r=0,69$; $p<0,01$), в то время как систематическая работа с параллельными текстами на родном и иностранном языках способствовала более полному и точному пониманию семантики терминов ($r=0,54$; $p<0,05$), что соответствует данным других исследований (Вышегородская, 2019; Денисенко, 2019).

Таблица 4. Регрессионные коэффициенты влияния факторов обучения на итоговые показатели (β)

Фактор	Общий балл	Узнавание терминов	Употребление в контексте	Словообразовательный анализ
Модульное структурирование материала	0,31**	0,24*	0,29*	0,34**
Активные методы обучения	0,27*	0,19	0,38**	0,22
Систематический контроль	0,20	0,31**	0,25*	0,18
Интенсивность самостоятельной работы	0,47**	0,39**	0,52***	0,41**

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

Проведенный качественный анализ продуктов учебной деятельности (терминологических словарей, глоссариев к текстам, самостоятельно разработанных кейсов и др.) показал, что у студентов ЭГ значительно вырос уровень мотивации к освоению терминологии, о чем свидетельствуют творческий подход к выполнению заданий, высокая степень проработанности материалов, широкое использование дополнительных источников информации. Характерны в этом отношении следующие высказывания: «Раньше термины казались мне чем-то скучным и оторванным от жизни. А благодаря занятиям я понял, что это важнейший инструмент в работе любого специалиста»; «Теперь я осознаю, что хорошее знание терминологии – это своего рода пропуск в профессиональное сообщество, без которого невозможно стать грамотным и авторитетным психологом».

В целом, совокупность полученных данных убедительно свидетельствует о высокой результативности разработанной методики обучения медицинской терминологии, обеспечивающей

комплексное формирование всех компонентов терминологической компетенции в тесной связи с развитием профессиональной мотивации будущих специалистов. Вместе с тем проведенное исследование имеет и определенные ограничения, связанные с относительной краткосрочностью экспериментального воздействия, ограниченным объемом выборки и ее локализацией в рамках одного вуза. Соответственно, перспективы дальнейшего изучения проблемы мы видим в расширении эмпирической базы за счет включения студентов разных профилей подготовки, проведения кросс-культурных и лонгитюдных исследований, более широкой апробации авторской методики в образовательной практике. Отдельного внимания требует также проблема междисциплинарного взаимодействия в преподавании терминологии, создания единого терминологического пространства профессиональной подготовки будущих клинических психологов.

Применение углубленных методов статистического анализа позволило выявить ряд значимых корреляций между компонентами экспериментальной методики и показателями сформированности терминологической компетенции. В частности, установлено, что объем самостоятельной работы с терминологическими словарями является важнейшим предиктором точности употребления терминов в контексте ($r=0,74$; $p<0,01$). Качество выполнения заданий на дифференциацию терминологической и общеупотребительной лексики оказалось тесно связанным с систематичностью работы над расширением словарного запаса ($r=0,68$; $p<0,01$). Уровень мотивации к изучению профессионального языка значимо коррелировал с общей успешностью овладения терминологией ($r=0,62$; $p<0,01$), что подтверждает ключевую роль мотивационного фактора в языковой подготовке специалистов.

Сравнительный анализ динамики основных показателей за период экспериментального обучения выявил ряд устойчивых трендов. Во-первых, в ЭГ наблюдался неуклонный рост доли правильных ответов как по тесту в целом (с 64,8% на начальном этапе до 92,0% на итоговом; $F=42,35$; $p<0,001$), так и по отдельным типам заданий. При этом наиболее выраженный прогресс отмечен в употреблении терминов (с 58,8 до 87,6%) и их словообразовательном анализе (с 62,4 до 90,8%). Во-вторых, в КГ положительные изменения были значительно менее существенными: здесь общий процент правильных ответов увеличился с 66,2 до 78,8% ($F=9,47$; $p<0,01$). Наконец, если на старте эксперимента различия между группами по большинству показателей отсутствовали ($\chi^2=0,42$; $p>0,05$), то к его завершению они приобрели высоко значимый характер ($\chi^2=10,65$; $p<0,01$), что служит надежным подтверждением результативности опытного обучения.

Рассматривая полученные результаты сквозь призму релевантных научных концепций, следует подчеркнуть, что они полностью согласуются с положениями когнитивно-коммуникативного и компетентностного подходов к языковому образованию. Стабильность выявленных трендов повышения терминологической компетентности в ЭГ свидетельствует об устойчивости и воспроизводимости эффектов экспериментальной методики. Сопоставление количественных индикаторов в совокупности с анализом качественных изменений в учебной деятельности студентов позволяет сделать вывод о системном влиянии предложенной модели обучения на формирование всех компонентов готовности к профессиональной коммуникации - мотивационного, когнитивного, операционального.

Заключение

Суммируя результаты проведенного исследования, можно констатировать, что разработанная методика преподавания медицинской терминологии продемонстрировала высокую эффективность в формировании терминологической компетенции будущих клинических психологов. Об этом свидетельствуют значимые позитивные сдвиги в экспериментальной группе по показателям точности и полноты владения терминологией: средний прирост составил 27,2% против 12,6% в контрольной группе ($p<0,01$). Качественно изменилась и структура терминологической компетентности студентов: доля лиц с высоким ее уровнем возросла с 16 до 68%, в то время как процент студентов, испытывающих серьезные затруднения в употреблении терминов, сократился с 36% до 8%. Существенная оптимизация терминологической подготовки в ЭГ достигнута за счет реализации комплекса обучающих воздействий: модульного структурирования содержания, активных методов работы с терминами, усиления междисциплинарных связей, системы упражнений и творческих заданий. Корреляционный анализ

подтвердил ведущую роль самостоятельной работы ($r=0,74$) и профессиональной мотивации студентов ($r=0,62$) как значимых предикторов успешности освоения терминологии ($p<0,01$).

Сопоставляя полученные данные с результатами ранее выполненных работ по проблеме, необходимо подчеркнуть приоритетную ценность опоры на деятельностный подход и принцип контекстности в обучении терминологической лексике. Предложенная модель органично интегрирует достижения лингводидактики, терминоведения, психологии высшей школы и открывает новые перспективы для повышения качества профессиональной языковой подготовки студентов. Внедрение разработанной методики в образовательную практику будет способствовать преодолению фрагментарности терминологических знаний студентов, усилению мотивационно-ценостного отношения к освоению языка профессии.

Вместе с тем, масштабы и глубина влияния экспериментальной методики на долгосрочные показатели коммуникативной компетентности специалистов требуют дальнейшего изучения. Актуальной остается задача уточнения лингводидактического потенциала отдельных методов и приемов работы с терминологией, разработки диагностических инструментов для оценки уровня терминологической компетенции на разных этапах обучения. Теоретическая значимость выполненной работы состоит в углублении представлений о психологических и дидактических механизмах формирования терминологического тезауруса в процессе профессионального образования, расширении понятийного аппарата теории и методики преподавания языка для специальных целей. Практическая ценность связана с возможностью применения разработанных подходов к оптимизации языковой подготовки студентов медицинских и психологических специальностей.

Список литературы

1. Архипова Е.И., Хренов Д.В. Интегративный подход в обучении профессионально-ориентированному иноязычному общению студентов медицинских вузов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. С. 375.
2. Бушуева Т.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов медицинских вузов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2016. № 9(66). С. 24-28.
3. Величко Е.В. Роль терминологии в обучении иностранному языку в медицинском вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 11-1(77). С. 197-201.
4. Воробьева Е.И. Профессионально-языковая подготовка студентов медицинского вуза как дидактическая проблема // Образование и наука. 2009. № 4(61). С. 73-80.
5. Вышегородская М.С. Метод проектов как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов медицинских вузов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. Вып. 1/40. С. 95-101.
6. Гончарова Н.Л. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме // Сб. науч. тр. СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». 2012. № 5. С. 12.
7. Денисенко, В.Н., Чеботарева Е.Ю. Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации: уч. пос. М.: РУДН, 2019. 258 с.
8. Куликова О.В., Базилевич В.М. К вопросу о языковой компетенции студентов медицинских вузов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 4. С. 226-232.
9. Лапидус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе: уч. пос. М.: Высшая школа, 2016. 144 с.
10. Макарова Е.А. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам студентов медицинских специальностей // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 124-135.
11. Манерко Л.А. Языковая личность в медицинском дискурсе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия «Языкоизнание». 2015. № 6(717). С. 47-55.

12. Маслова А.М. Средства формирования положительной мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // Духовная ситуация времени. Россия XXI век. 2014. № 2(5). С. 22-24.
13. Митрофанова К.А. К вопросу о внедрении интегрированного предметно-языкового подхода в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 3-2(57). С. 203-205.
14. Перфилова Г.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2014. 24 с.
15. Сура Н.А., Гусев С.И. Обучение студентов университета профессионально ориентированному дискурсу: теория и практика: моногр. М.: МПГУ, 2019. 140 с.

Features of teaching medical terminology in a foreign language for clinical psychologists

Olga A. Mayorova

Associate professor

Bashkir State Medical University

Ufa, Russia

gamka1@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Lena R. Khismatullina

Senior Lecturer

Bashkir State Medical University

Ufa, Russia

Helenkhafizova@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Liana R. Kinzyagulova

Senior Lecturer

Bashkir State Medical University

Ufa, Russia

lkinzyagulova71@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Diana M. Solokha

Senior Lecturer

Bashkir State Medical University

Ufa, Russia

haiger1990@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Dilara R. Masalimova

Teacher

Bashkir State Medical University

Ufa, Russia

dilaramasalimova0@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 02.06.2024

Accepted 25.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 81'373.46:61:159.9(07)

DOI 10.25726/n3789-4587-8721-j

EDN RGNLQT

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article is devoted to the problem of teaching medical terminology to students mastering the profession of clinical psychologist. The relevance of the topic is due to the growing need for specialists who are able to effectively interact with foreign colleagues in the context of internationalization of healthcare. The purpose of the study is to develop and test a methodology for teaching medical terminology that takes into account the specifics of the professional activities of clinical psychologists. The methods of conceptual analysis of scientific literature, questionnaires, testing, and pedagogical experiment were used in the work. The empirical base consisted of 92 2nd year students of the Faculty of Clinical Psychology. It is established that the developed methodology, based on the principles of modularity, professional orientation and interdisciplinary integration, provides a significant increase in the level of terminological competence. The average score in the experimental group increased from 3.24 to 4.60, while in the control group - from 3.31 to 3.94 ($p<0.01$). The factors influencing the effectiveness of training are determined: motivation ($r=0.62$), active methods ($n2=0.29$), systematic control ($n2=0.22$). The results of the study deepen scientific understanding of the patterns of professional language formation and open up new opportunities for optimizing the language training of specialists. The prospects for further study of the problem are outlined, taking into account the specifics of different languages and sections of terminology.

Keywords

medical terminology, clinical psychology, teaching methods, foreign language, interdisciplinary connections, terminological competence.

References

1. Arkhipova E.I., Khrenov D.V. Integrative approach in teaching professionally oriented foreign language communication to students of medical universities // Modern problems of science and education. 2015. № 6. p. 375.
2. Bushueva T.V. Formation of foreign language communicative competence of students of medical universities // Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology. 2016. № 9(66). pp. 24-28.
3. Velichko E.V. The role of terminology in teaching a foreign language at a medical university // Philological sciences. Questions of theory and practice. 2017. № 11-1(77). pp. 197-201.
4. Vorobyova E.I. Professional language training of medical university students as a didactic problem // Education and science. 2009. № 4(61). pp. 73-80.
5. Vyshegorodskaya M.S. The method of projects as a means of forming foreign-language communicative competence of students of medical universities // Bulletin of the Maikop State Technological University. 2019. Iss. 1/40. pp. 95-101.
6. Goncharova N.L. Categories «competence» and «competence» in the modern educational paradigm // Coll-n of scien. papers of The North Caucasus Federal University. The series «Humanities». 2012. № 5. p. 12.
7. Denisenko, V.N., Chebotareva E.Yu. Modern psycholinguistic methods of speech communication analysis: a study guide. M.: RUDN, 2019. 258 p.

8. Kulikova O.V., Bazilevich V.M. On the issue of linguistic competence of students of medical universities // Bulletin of the Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology. 2018. № 4. pp. 226-232.
9. Lapidus B.A. Problems of the content of language teaching in a language university: a study guide. M.: Higher School, 2016. 144 p.
10. Makarova E.A. Professionally-oriented teaching of foreign languages to students of medical specialties // Bulletin of the N.A. Dobrolyubov Nizhny Novgorod State Linguistic University. 2015. № 31. pp. 124-135.
11. Manenko L.A. Linguistic personality in medical discourse // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. The series «Linguistics». 2015. № 6(717). pp. 47-55.
12. Maslova A.M. Means of forming positive motivation for learning a foreign language among students of non-linguistic specialties // The spiritual situation of time. Russia XXI century. 2014. № 2(5). pp. 22-24.
13. Mitrofanova K.A. On the issue of the introduction of an integrated subject-language approach in a non-linguistic university // Philological sciences. Questions of theory and practice. 2016. № 3-2(57). pp. 203-205.
14. Perfilova G.V. An approximate program in the discipline «Foreign language» for bachelor's degree training (non-linguistic universities). M.: Editorial and Publishing Center «Rema», 2014. 24 p.
15. Sura N.A., Gusev S.I. Teaching university students professionally oriented discourse: theory and practice: monograph. M.: Moscow State Pedagogical University, 2019. 140 p.

Предупреждение неблагоприятных факторов служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел посредством физических упражнений

Юлия Валерьевна Крохина

Старший преподаватель кафедры огневой и физической подготовки

Международный межведомственный центр подготовки и переподготовки специалистов по борьбе с терроризмом и экстремизмом, Всероссийский институт повышения квалификации сотрудников МВД России

Домодедово, Россия

i1lya@mail.ru

ORCID 0000-0002-0122-5418

Сергей Николаевич Вязовик

Начальник кафедры Тактико-специальной подготовки и оперативного планирования

Международный межведомственный центр подготовки и переподготовки специалистов по борьбе с терроризмом и экстремизмом, Всероссийский институт повышения квалификации сотрудников МВД России

Домодедово, Россия

sergei-139@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.06.2024

Принята 21.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 796.015:351.74

DOI 10.25726/p1436-6702-8804-d

EDN TPDFLK

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В представленной авторами работе рассматриваются актуальные аспекты повседневной служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел, где под воздействием различных факторов возникают неблагоприятные ситуации, которые оказывают негативное влияние на психологическое состояние, и соответственно качество работы полицейских. В современных условиях развития общества многократно возрастают нагрузки, выражющиеся в высоком уровне стресса, возникновении напряженных и конфликтных взаимоотношений в служебных коллективах, спорах с вышестоящим руководством, снижении морального климата и как следствие снижается коэффициент полезной деятельности. Также мы отмечаем то, что помимо психоэмоциональных аспектов возникают проблемы и в организационных, экономических и физических факторах, что, в свою очередь, требует принятия адекватных мер своевременного реагирования со стороны руководства для минимизации возможных отрицательных последствий. В исследовании нами планируется затронуть вопросы причин эмоционального выгорания, высокой нагрузки на сотрудников, недостаточной коммуникации с коллегами по службе, демотивации, и, как итог этого, ухудшение психического и физического здоровья сотрудников органов внутренних дел. Отмечая значимость наличия возможностей для профессионального роста сотрудников, что в свою очередь обеспечивает повышение морального и командного духа, а также перспектив, выражющихся в реализации повышения квалификации, мы изучили мнения ученых и практиков, которые провели исследования в этой области. Одним из ключевых вопросов в работе стали пути решения задач, направленных на предупреждение неблагоприятных факторов служебной

деятельности сотрудников органов внутренних дел посредством физических упражнений, как важный компонент комплексной стратегии, направленной на повышение профессионализма сотрудников органов внутренних дел и их удовлетворенности условиями службы в системе МВД России. Во главу угла мы предлагаем поставить физическую подготовку как эффективное средство успешного выполнения служебных боевых задач, так как она позволяет сотрудникам, чередуя умственную и физическую нагрузки, формировать силу, выносливость и гибкость. Физическая подготовка и психическое здоровье неразрывно связаны между собой, а в совокупности позволяют принимать эффективные оперативно-тактические решения при возникновении нештатных, критических и чрезвычайных обстоятельств. Физические упражнения, несомненно, способствуют повышению уровня мастерства полицейских, минимизируют травмы при выполнении служебных обязанностей и в целом повышают профессиональную составляющую сотрудников правоохранительных органов государства.

Ключевые слова

физическая подготовка, полиция, навыки, обучение, образование, сотрудники, органы внутренних дел, мастерство, повышение квалификации, неблагоприятные факторы.

Введение

Современные задачи, которые стоят перед сотрудниками полиции нашей страны, многогранны и несомненно требуют комплексного подхода. Во-первых, одной из ключевых повседневных задач является обеспечение общественной безопасности и общественного порядка в условиях растущей преступности и новых вызовов и угроз, таких как киберпреступность и терроризм. В этих непростых условиях полиция должна адаптироваться, используя в своей профессиональной деятельности современные технологии, использование которых многократно повышает эффективность служебной деятельности.

Вторым важным компонентом выступает улучшение ежедневного взаимодействия с населением направленного на укрепление доверия к системе правоохранительных органов, в число которых входит полиция. Это может быть реализовано путем открытого диалога, реализации программ профилактики правонарушений и преступлений при непосредственном погружении и активном участии полицейских в жизни общества.

Третьим пунктом может быть сформулирована задача, сопряженная с повышением уровня профессиональной подготовки сотрудников, что включает в себя разнообразное обучение новым методикам работы, технологиям и подходам, а также психологии общения с различными слоями населения. Отметим, что как раз эти педагогические инструменты имеются на базе нашего подразделения во Всероссийском институте повышения квалификации сотрудников МВД России, являющегося флагманом в системе дополнительного профессионального образования сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации. Только накопленный теоретический и практический опыт в Международном межведомственном центре подготовки и переподготовки специалистов по борьбе с терроризмом и экстремизмом позволяет сформировать новый уровень знаний и способностей коллег, проходящих курсы повышения квалификации по направлениям и профилям центра. Выпускники получают возможность более эффективно решать многофункциональные оперативные задачи на местах, обеспечивая целевые задачи МВД России. В процессе межкафедрального взаимодействия обеспечивается высокий уровень подготовки по педагогическим, юридическим, психологическим и специальным дисциплинам. Слушатели получают навыки психологии общения с людьми в различных ситуациях.

Как отмечает в своей работе Р.Р. Садеков, профессиональная подготовка личного состава подразумевает овладение приемами психологического взаимодействия, установление доверительного контакта, навыков дедукции в раскрытии преступлений, воспитательных навыков при воздействии на нарушителей правопорядка (Садеков, 2024).

В качестве промежуточного вывода отметим, что современные острые вызовы, с которыми сталкиваются сотрудники правоохранительных органов, требуют от них не только физической и

специальной подготовки, но и серьезных знаний в области права, психологии и конфликтологии. Кроме того, серьезный уровень профессиональной подготовки способствует снижению числа противоправных действий со стороны сотрудников полиции, укреплению доверия со стороны гражданского населения и повышению эффективности работы правоохранительных систем в целом.

Мы также ранее отмечали в своих трудах тот факт, что очень важна важность качественная специальная подготовка сотрудников для выполнения ими стратегических задач, а значит и уровень их компетенций должен быть достаточно высоким, что подтверждается в свою очередь уровнем высокой квалификации, которую полицейские демонстрируют в процессе периодических комплексных испытаний на профессиональную пригодность к

действиям в условиях, которые непосредственно связаны с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия при исполнении ими служебных обязанностей (Вязовик, 2023).

Материалы и методы исследования

Говоря о том, что современных условиях служебной деятельности сотрудников правоохранительных органов риск возникновения неблагоприятных факторов актуализирован, следует отметить, что важны эффективные превентивные меры и подходы, направленные на предупреждение подобных факторов.

Для этого необходимо знать и уметь, как и каким образом проводить анализ рисков. Несомненно, при проведении процедур регулярного анализа возникающих и формирующихся потенциальных угроз, связанных с выполнением служебных обязанностей полицейскими, возможно своевременно распознавать и идентифицировать источники стресса, предпосылки перегрузок и различных конфликтов.

В нашем случае при проведении, к примеру, занятий по физической подготовке, в процессе учебных занятий профессорско-преподавательский коллектив может внедрить процесс обучения слушателей методам управления стрессом, разрешения конфликтов и таким образом повысить их профессиональную компетентность в ходе командной работы, при выполнении физических упражнений (рис. 1).





Рисунок 1. С.Н. Вязовик проводит тренинг на учебном занятии

Необходимо подчеркнуть, что в системе МВД России командная работа является важнейшим – ключевым – фактором успеха в выполнении поставленных служебных и боевых задач, стоящих перед органами внутренних дел. При этом на качество взаимодействия внутри команды сотрудников влияют несколько следующих основных факторов:

- **Коммуникация.** Эффективная и открытая коммуникация способствует лучшему пониманию задач и целей. Регулярное использование современных коммуникационных инструментов (мессенджеры, видеоконференции, социальные сети и платформы для совместной работы) может значительно улучшить обмен информацией.
- **Роли и ответственности.** Чёткое распределение ролей и обязанностей помогает избежать путаницы и конфликтов. Каждый член команды должен понимать свою роль и вклад в общий результат дела.
- **Доверие.** Между участниками команды должны быть установлены доверительные отношения. Это способствует созданию комфортной атмосферы, где каждый может выражать свои идеи и опасения.
- **Мотивация.** Разнообразие методов мотивации, включая как материальные, так и нематериальные стимулы, может повысить уровень вовлеченности и производительности команды.
- **Разнообразие.** Разные точки зрения и навыки участников обогащают командную работу и способствуют принятию более обоснованных и взвешенных решений.
- **Сочетание** всех этих факторов. Комплексный подход необходим для повышения качества командной работы и достижения в итоге высоких результатов и эффективного сотрудничества.

Результаты и обсуждение

Кроме всего прочего, важно помнить о безопасности данных и этических аспектах использования технологий в процессе обучения сотрудников МВД. Служебные коллективы должны разработать

стратегии, направленные на эффективное и безопасное использование современных коммуникационных инструментов для достижения своих целей в рамках правового поля.

И еще один важный аспект. Как мы знаем, управление стрессом сегодня стало одной из важнейших задач в современной жизни, и, соответственно, существует множество методов, которые помогают сотрудникам при помощи специалистов справляться с этим состоянием.

Основные подходы можно разделить на психологические, физиологические и поведенческие, при этом:

- К психологическим методам преимущественно относятся когнитивно-поведенческая терапия, медитация и осознанность. Эти методы помогают изменить восприятие стрессовых ситуаций и учат индивидуальной осознанности, что снижает уровень стресса.

- Физиологические методы включают регулярные физические упражнения, йогу и дыхательные практики, которые способствуют снижению напряжения и улучшают общее состояние организма. Также физическая активность вырабатывает эндорфины, способные улучшить эмоциональный фон, повысить настроение.

- К поведенческим методам относят организацию временных интервалов жизни и выстраивание приоритетов – все это помогает справляться с серьезной нагрузкой. При этом определение источников стресса и разработка стратегий их минимизации также играют важную роль.

Несомненно, эти методы могут быть адаптированы под индивидуальные потребности каждого обучающегося сотрудника органов внутренних дел. А регулярное применение данных стратегий способствует устойчивости к стрессовым воздействиям и улучшает качество служебной деятельности и жизни в целом.

Автор А.М. Никоненко в своей работе приводит сравнительный анализ эффективности различных методов управления стрессом (табл. 1) с учетом изменения уровня стресса при использовании комбинации физических упражнений и КПТ, а также график, показывающий, что комбинация физических упражнений и когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) является наиболее эффективной стратегией управления стрессом, снижая его уровень быстрее и значительнее, чем каждый метод в отдельности (рис. 2).

Различные методы, включая физические упражнения, психологическую поддержку, социальные взаимодействия и медикаментозное лечение, могут быть эффективными в снижении уровня стресса. Наиболее эффективными оказываются комбинированные подходы, учитывающие индивидуальные особенности и предпочтения (Никоненко, 2024).

Таблица 1. Сравнительная эффективность различных методов УС

Методы управления стрессом	Снижение уровня стресса (%)	Примечания
Физические упражнения	30	Регулярные занятия спортом, йога
Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ)	35	Изменение негативных мыслей и поведения
Методы релаксации и медитация	25	Медитация, дыхательные техники
Социальная поддержка	20	Поддержка семьи и друзей
Медикаментозное лечение	40	Антидепрессанты и анксиолитики под контролем врача

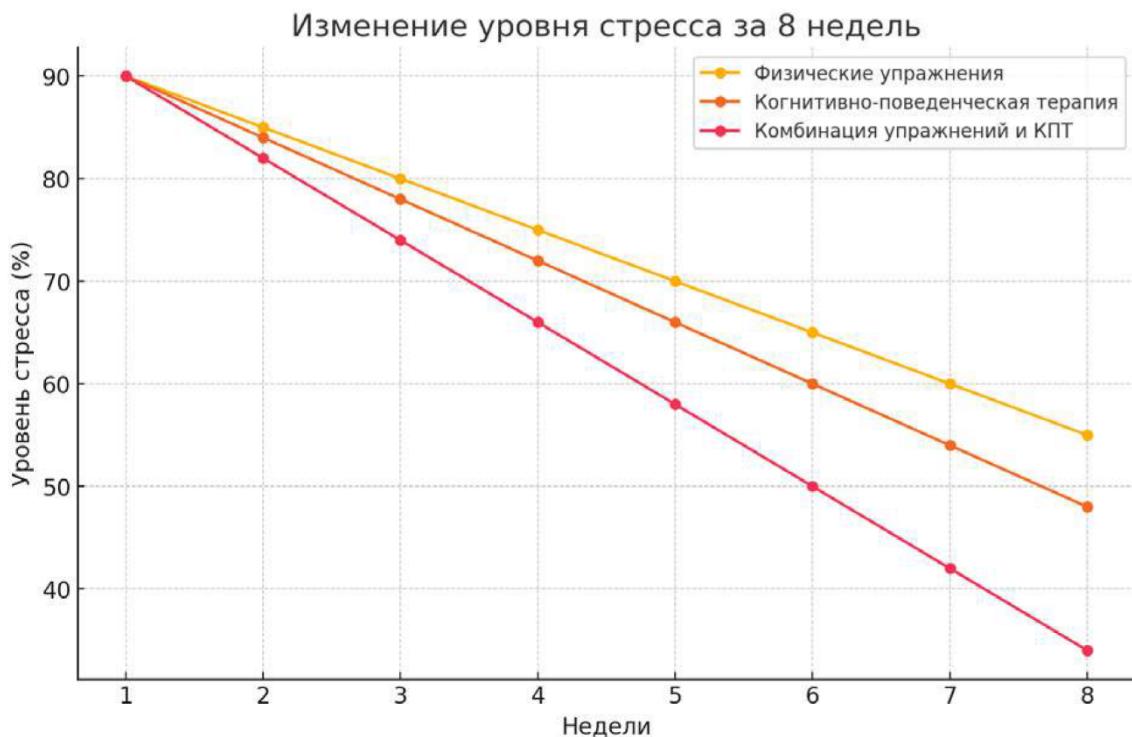


Рисунок 2. Изменение уровня стресса за определенный период

Исходя из накопленного педагогического опыта мы констатируем тот факт, что в ходе занятий по физической подготовке совместно с коллективом обучающихся преподавательское звено способно создать комфортную рабочую среду, что в свою очередь обеспечит комфортабельные условия обучения, что с точки зрения психологии и педагогики будет способствовать снижению уровня стресса. Сюда можно включить как физические аспекты, а также и психологические.

Подтверждением наших исследований служат выводы автора З.Ю. Калмыкова, который отмечает в своей работе, что в целом внедрение современных технологий в процесс обучения полицейских приемам борьбы является важным шагом в повышении качества работы правоохранительных органов. Это позволяет обучать кадровый состав более эффективно, а значит, обеспечивать безопасность граждан в большей степени (Калмыков, 2023).

Также преподавателю важно уметь организовывать коммуникацию на занятиях, это позволяет отладить открытые каналы общения внутри учебного коллектива и помогает своевременно выявить и предложить способы решения различных эмоциональных проблем. Таким образом возможно минимизировать негативные факторы в коллективе и таким образом повысить и производительность труда.

Отметим, что такой опыт педагогической работы уже накоплен и эффективно реализуется на базе Международного межведомственного центра подготовки и переподготовки специалистов по борьбе с терроризмом и экстремизмом при работе не только с сотрудниками органов внутренних дел нашей страны, но и с прибывающими на обучение полицейскими из зарубежных государств (рис. 3).



Рисунок 3. Ю.В. Крохина проводит учебное занятие с иностранными обучающимися

Наше мнение подтверждает автор Д.В. Столяров, отмечающий в своем исследовании, что занятия физическими упражнениями являются очень сильным средством изменения физического и психического состояния человека. Правильно организованные занятия укрепляют здоровье, улучшают физическое развитие, повышают физическую подготовленность и работоспособность, совершенствуют функциональные системы организма человека (Столяров, 2021).

МВД России оказывает помощь и поддержку в реализации государственной политики по формированию имиджа современных полицейских, способных по своим личным и деловым качествам обеспечить надлежащий уровень безопасности общества и государства. Так, в Приказе МВД России от 2 февраля 2024 г. № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» отражены ключевые аспекты профессиональной подготовки кадров, одним из векторов которой выступает и физическая подготовка (Приказ МВД России «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров...», 2024).

Важнейшим аспектом в процессе профессиональной служебной и физической подготовки органов внутренних дел также является профилактическая работа, также играющая в нем одну из ключевых ролей. Она направлена не только на поддержание физической подготовленности сотрудников полиции, но и на предотвращение различных негативных факторов, которые могут повлиять на их профессиональную деятельность, о которых мы говорили выше. Сама по себе эффективно и грамотно организованная профилактика в системе служебной и физической подготовки является основой для успешной, качественной и безопасной работы органов внутренних дел, позволяет сформировать более здоровую и профессиональную среду, а учебные занятия по психологическим дисциплинам и стресс-менеджменту способны помочь в борьбе с эмоциональным выгоранием и повысить общую устойчивость сотрудников к стрессовым ситуациям.

Очень интересное мнение высказано в работе Д. Сондерса о том, что не существует «пуленепробиваемого полицейского». Тех, кто защищает нас, тоже необходимо защищать от травмирующих физических, психических и эмоциональных проблем, а также оберегать от опасностей,

связанных с выполняемой ими профдеятельностью. Благополучие и безопасность полицейских крайне важны как для них самих, так и их коллег, отделений в целом, так же, как и для общества, которому они служат (Сондерс, 2019).

Можно сделать предположение о том, что внедрение программ физической активности в повседневную практику полицейских подразделений может значительно снизить негативные факторы, влияющие на их служебную деятельность, способствуя формированию более здоровой, в вакеологическом аспекте и продуктивной рабочей среды.

Еще одним важным обстоятельством выступает тот факт, что регулярные физические тренировки сотрудников органов внутренних дел помогают предотвратить различные физические и психические заболевания, такие как депрессия и синдром эмоционального выгорания.

Минспорта России проводило опрос, где выяснилось, что больше всего россияне занимаются футболом: 3,3 млн человек, на 2-м месте – плавание: 2,5 млн, на 3-м – волейбол: 2,4 млн (рис. 4) (Министерство спорта Российской Федерации, 2024):

Каким спортом занимается больше всего россиян



Рисунок 4. Результаты статистики Минспорта России

У полицейских, которые занимаются различными видами спорта, отмечается улучшение работы сердечно-сосудистой системы и повышение выносливости, что позволяет им более эффективно справляться с физическими нагрузками на службе.

Считаем, что физическая активность сотрудников органов внутренних как в процессе обучения, так и на местах прохождения службы, представляет собой мощное средство против различных негативных факторов, которые влияют на повседневную жизнь полицейских. В условиях стресса и интенсивных загруженных графиков, часто сопровождающих профессиональную деятельность сотрудников, регулярные занятия спортом становятся настоящим спасением для поддержания как физического, так и психического благополучия.

Прежде всего, физические нагрузки способствуют выработке эндорфинов, которые известны как «гормоны счастья», помогающих снизить уровень тревожности и депрессии. Даже элементарная беговая тренировка на улице может значительно улучшить самочувствие и поднять настроение. Кроме того, регулярная физическая активность развивает дисциплину и стойкость, что критически важно для успешной работы сотрудников органов внутренних дел в различных условиях. Тренировки помогают формировать не только здоровое тело, но и крепкий дух, что облегчает преодоление вызовов и трудностей в профессиональной полицейской среде.

Также командные виды спорта безусловно способствуют укреплению взаимопонимания и командного духа внутри служебных коллективов, создавая атмосферу поддержки и сотрудничества. Таким образом, физические упражнения превращаются не только в способ восстановления сил, но и в важный элемент гармонизации жизни сотрудников полиции.

Здесь мы согласны с мнением еще одного автора – Р.О. Бештоева, утверждающего в своей работе, что сегодня в ведомстве назрела настоятельная необходимость в разработке такой системы физической подготовки, функционирование которой позволит действительно воспитать физическую и психологическую готовность сотрудников полиции к успешному выполнению оперативно-служебных и служебно-боевых задач Бештоев, 2019).

Заключение

Таким образом, при осуществлении комплексной работы по обучению сотрудников полиции необходимо учитывать, что дополнительное профессиональное образование играет ключевую роль в повышении квалификации и эффективности выполнения ими служебных обязанностей.

Основные стратегические задачи данного процесса на постоянной основе должны включать:

1. Адаптацию к изменяющимся условиям. Ведомственное образование должно оперативно реагировать на изменения в законодательстве, технологиях и социальных потребностях, что поможет сотрудникам органов внутренних дел эффективно справляться с новыми вызовами.

2. Улучшение профессиональных навыков. Обучение должно быть направлено на развитие практических навыков, необходимых для выполнения специфических задач, таких как работа с общественностью, расследование преступлений и управление кризисными ситуациями.

3. Формирование единого подхода. Важно обеспечить стандартизацию программ обучения, что позволит создать единое поле знаний и умений среди сотрудников разных подразделений системы МВД России.

4. Поддержку морального духа и мотивации. Программы дополнительного профессионального образования должны способствовать не только профессиональному росту, но и укреплению моральных ценностей, что положительно скажется на общей атмосфере в служебном коллективе.

Подводя итог изложенному в данной работе, подчеркнем, что стратегическое развитие дополнительного образования сотрудников полиции является необходимым условием для повышения их профессиональной эффективности и психологической готовности к выполнению задач в современных условиях.

Список литературы

1. Садеков Р.Р. Теоретический анализ проблемы формирования профессиональной готовности сотрудников МВД России к выполнению служебных обязанностей // Педагогика и просвещение. 2024. № 1. С. 34-41.
2. Вязовик С.Н., Крохина Ю.В. Особенности организации обучения сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации в рамках общей физической подготовки // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 9(67). С. 28-38.
3. Никоненко А.М. Стратегии управления стрессом: теории, методы и эффективность // Вестник науки. 2024. Т. 4. № 6(75). С. 222-227.
4. Калмыков З.Ю. К вопросу необходимости совершенствования преподавания боевых приемов борьбы на занятиях по физической подготовке в образовательных организациях МВД России // Проблемы в российском законодательстве. 2023. Т. 16. № 5. С. 71-75.
5. Столяров Д.В. Влияние физической культуры и спорта на организм человека // Аллея науки. 2021. Т. 1. № 12(63). С. 117-120.
6. Приказ МВД России № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» от 2 февраля 2024 г. 2024. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408598469/>

7. Сондерс Д., Котциас В., Рамшанд Р. Стресс в работе сотрудников правоохранительных органов в наши дни: влияние меняющейся социально-политической обстановки // Актуальные проблемы экономики и права. 2019. Т. 13. № 3. С. 1430-1449.
8. Министерство спорта Российской Федерации // Официальный сайт. 2024. <https://www.minsport.gov.ru/>
9. ФГКОУ ДПО ВИПК МВД России // Официальный сайт. 2024. <https://випк.мвд.рф/>
10. Бештоев Р.О. Основы формирования профессиональной компетентности и совершенствование физической подготовки сотрудников полиции // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. № 3. С. 117-119.

Prevention of adverse factors in the performance of employees of internal affairs bodies through physical exercises

Julia V. Krokhina

Senior lecturer of the Department of Fire and Physical Training

International Interdepartmental Center for Training and Retraining of Specialists in Combating Terrorism and Extremism, All-Russian Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia
Domodedovo, Russia

i1ly@mail.ru

ORCID 0000-0002-0122-5418

Sergey N. Vyazovik

Head of the Department of Tactical and Special Training and Operational Planning

International Interdepartmental Center for Training and Retraining of Specialists in Combating Terrorism and Extremism, All-Russian Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia
Domodedovo, Russia

sergei-139@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.06.2024

Accepted 21.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 796.015:351.74

DOI 10.25726/p1436-6702-8804-d

EDN TPDFLK

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

OECD 05.03. HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The work presented by the authors examines the actual aspects of the daily official activities of employees of the internal affairs bodies, where, under the influence of various factors, adverse situations arise that have a negative impact on the psychological state, and, accordingly, the quality of police work. In modern conditions of the development of society, the loads increase many times, expressed in a high level of stress, the emergence of tense and conflicting relationships in service teams, disputes with higher management, a decrease in the moral climate and, as a result, the coefficient of useful activity decreases. We also note that in addition to the psycho-emotional aspects, problems arise in organizational, economic and physical factors, which in turn requires the adoption of adequate measures for a timely response from management to minimize possible negative consequences. In the study, we plan to address the causes of emotional burnout, high workload on

employees, insufficient communication with colleagues in the service, demotivation, and, as a result, the deterioration of mental and physical health of employees of internal affairs agencies. Noting the importance of having opportunities for professional growth of employees, which in turn provides an increase in morale and team spirit, as well as prospects expressed in the implementation of professional development, we studied the opinions of scientists and practitioners who have conducted research in this area. One of the key issues in the work was how to solve problems aimed at preventing adverse factors in the performance of employees of internal affairs bodies through physical exercise, as an important component of a comprehensive strategy aimed at improving the professionalism of employees of internal affairs bodies and their satisfaction with the conditions of service in the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia. At the forefront, we propose to put physical training as an effective means of successfully performing official combat tasks, since it allows employees, alternating mental and physical exertion, to form strength, endurance and flexibility. Physical fitness and mental health are inextricably linked, and together they make it possible to make effective operational and tactical decisions in the event of abnormal, critical and emergency circumstances. Physical exercises undoubtedly contribute to improving the skill level of police officers, minimize injuries in the performance of official duties and generally enhance the professional component of law enforcement officers of the state.

Keywords

physical training, police, skills, training, education, employees, law enforcement agencies, skills, professional development, adverse factors.

References

1. Sadekov R.R. Theoretical analysis of the problem of formation of professional readiness of employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia to perform official duties // Pedagogy and education. 2024. № 1. pp. 34-41.
2. Vyazovik S.N., Krokhina Yu.V. Features of the organization of training for employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation within the framework of general physical training // Education management: theory and practice. 2023. № 9(67). pp. 28-38.
3. Nikonenko A.M. Stress management strategies: theories, methods and effectiveness // Bulletin of Science. 2024. Vol. 4. № 6(75). pp. 222-227.
4. Kalmykov Z.Yu. On the issue of the need to improve the teaching of combat techniques of wrestling in physical training classes in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Gaps in Russian legislation. 2023. Vol. 16. № 5. pp. 71-75.
5. Stolyarov D.V. The influence of physical culture and sports on the human body // Alley of Science. 2021. Vol. 1. № 12(63). pp. 117-120.
6. Order of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation № 44 «On approval of the Procedure for organizing training for positions in the internal Affairs bodies of the Russian Federation» dated February 2, 2024. 2024. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408598469/>
7. Saunders D., Kotzias V., Ramshand R. Stress in the work of law enforcement officers nowadays: the impact of a changing socio-political situation // Current problems of economics and law. 2019. Vol. 13. № 3. pp. 1430-1449.
8. Ministry of Sports of the Russian Federation // Official website. 2024. <https://www.minsport.gov.ru/>
9. All-Russian institute for advanced training of employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Official website. 2024. <https://випк.мвд.рф>
10. Beshtoev R.O. Fundamentals of professional competence formation and improvement of physical training of police officers // Education. Science. Scientific personnel. 2019. № 3. pp. 117-119.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Развитие критического мышления студентов в условиях цифровизации высшего образования

Татьяна Аркадьевна Жданова

Кандидат педагогических наук, доцент высшей школы естественных наук, математики и информационных технологий

Тихоокеанский государственный университет

Хабаровск, Россия

000500@pnu.edu.ru

ORCID 0000-0001-8592-9035

Поступила в редакцию 06.06.2024

Принята 28.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 37.015.311.3:004

DOI 10.25726/c7135-3808-0436-o

EDN OFJTAD

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

OECD 05.03.НЕ. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена проблеме развития критического мышления у студентов российских вузов в контексте цифровой трансформации высшего образования. На основе анализа актуальных исследований выделены ключевые факторы, влияющие на формирование навыков критического мышления в цифровой образовательной среде. Проведено эмпирическое исследование с использованием методов анкетирования, тестирования и статистического анализа данных. Выборку составили 312 студентов бакалавриата из 5 вузов разных регионов России. Результаты показали, что уровень развития критического мышления положительно коррелирует с активностью использования цифровых образовательных ресурсов ($r=0,68$; $p<0,01$) и вовлеченностью в онлайн-дискуссии ($r=0,54$; $p<0,05$). Выявлены значимые различия в показателях критического мышления у студентов с разными стилями цифрового обучения ($F=11,27$; $p<0,001$). Предложена модель развития критического мышления, интегрирующая традиционные и цифровые педагогические технологии. Обоснована необходимость трансформации образовательных программ и повышения цифровой компетентности преподавателей. Намечены перспективы дальнейших исследований факторов и механизмов развития критического мышления в цифровом образовательном пространстве.

Ключевые слова

критическое мышление, цифровизация образования, высшее образование, образовательные технологии, цифровая дидактика.

Введение

Развитие критического мышления становится императивом в условиях экспоненциального роста информации и цифровизации всех сфер жизни, включая высшее образование (Левин, 2020). Новейшие исследования подтверждают, что навыки критического анализа, оценки и интерпретации информации входят в число ключевых компетенций XXI века (Рубцова, 2019). При этом цифровая трансформация образования открывает новые возможности и создает вызовы для формирования критического мышления студентов (Волков, 2008).

Цель данного исследования – выявить факторы и механизмы развития критического мышления студентов российских вузов в условиях цифровизации образования. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) на основе анализа литературы определить современное состояние проблемы развития критического мышления в высшем образовании; 2) эмпирически исследовать уровень и особенности критического мышления у студентов в контексте цифрового обучения; 3) разработать модель педагогических условий развития критического мышления, интегрирующую традиционные и цифровые образовательные технологии. Решение данных задач позволит продвинуться в научном осмыслении проблемы и выработать практические рекомендации по совершенствованию высшего образования.

Анализ литературы показывает, что в последние годы проблематика развития критического мышления в условиях цифровизации привлекает все большее внимание исследователей. Систематический обзор публикаций в международных базах данных Web of Science и Scopus за 2018–2022 годы выявил устойчивый рост числа статей по данной теме (в 2,4 раза). При этом большинство исследований сосредоточено на уточнении самого понятия «критическое мышление» применительно к цифровой образовательной среде (Лубков, 2020), а также на изучении отдельных цифровых инструментов (онлайн-дискуссии, визуализация информации, геймификация и др.), способствующих развитию навыков критического мышления (Abrami, 2015). Значительно меньше внимания уделяется разработке целостных педагогических моделей и анализу системных эффектов цифровизации в контексте критического мышления.

В российских исследованиях проблема развития критического мышления студентов в условиях цифровой трансформации высшего образования представлена фрагментарно. Имеющиеся работы концентрируются преимущественно на теоретико-методологических аспектах, не подкрепленных эмпирическими данными (Сергеев, 2015). Несмотря на очевидную актуальность, практически отсутствуют исследования, раскрывающие взаимосвязи между уровнем цифровых компетенций студентов и развитием у них навыков критического мышления. Не изучены в должной мере различия в эффективности цифровых технологий для студентов с разными когнитивными стилями и стратегиями обучения.

Неоднозначность трактовок самого понятия «критическое мышление» создает дополнительные сложности в исследовании данной проблематики. Обзор определений в зарубежной (Fasko, 2001) и отечественной (Орлова, 2019) литературе выявил три основных подхода: 1) критическое мышление как особый тип мыслительных навыков и умений; 2) критическое мышление как совокупность личностных диспозиций; 3) критическое мышление как метакогнитивная стратегия. В рамках нашего исследования критическое мышление понимается как интегративная характеристика интеллектуальной деятельности, включающая навыки анализа, оценки и интерпретации информации, готовность к пересмотру убеждений, генерированию альтернативных решений, рефлексии собственных мыслительных стратегий (Dwyer, 2014).

Анализ литературы позволил выявить ряд нерешенных вопросов, касающихся развития критического мышления студентов в цифровой образовательной среде. Во-первых, недостаточно изучены факторы, определяющие эффективность тех или иных цифровых технологий в формировании навыков критического мышления (Чошанов, 2018). Во-вторых, отсутствуют четкие критерии оценки уровня развития критического мышления применительно к работе с цифровой информацией (Lee, 2019). В-третьих, нет ясности в вопросе о том, какие педагогические условия наиболее значимы для стимулирования критической рефлексии студентов в цифровом образовательном пространстве (Siemens, 2005).

Представленное исследование направлено на устранение обозначенных пробелов и поиск ответов на поставленные вопросы. Предлагаемый нами подход отличается ориентацией на разработку комплексной педагогической модели, синтезирующей традиционные и цифровые технологии развития критического мышления. Новизна исследования заключается в выявлении эмпирических закономерностей взаимосвязи цифровых компетенций студентов и уровня развития у них навыков

критического мышления. Впервые на российской выборке проверяется гипотеза о дифференцированном влиянии цифровых технологий на критическое мышление студентов с разными стилями обучения.

Материалы и методы исследования

Для решения поставленных задач использовался комплекс методов, включающий теоретический анализ литературы, анкетирование, тестирование, статистическую обработку данных. Выбор данных методов обусловлен необходимостью получения достоверной информации об изучаемом явлении и установления причинно-следственных связей между переменными.

Процедура исследования включала несколько этапов. На первом этапе был проведен онлайн-опрос студентов с использованием специально разработанной анкеты, направленной на выявление особенностей использования цифровых технологий в учебной деятельности. Анкета включала 25 вопросов, сгруппированных в три блока: 1) общая информация (пол, возраст, направление подготовки); 2) опыт использования цифровых образовательных ресурсов (частота, виды, предпочитаемые форматы); 3) самооценка цифровых компетенций (по 5-балльной шкале). На втором этапе проводилось тестирование критического мышления с помощью адаптированной версии теста Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (Watson, 1964), диагностирующего пять базовых навыков: умение делать выводы, распознавать предположения, проводить дедуктивные рассуждения, интерпретировать информацию, оценивать аргументы. Тест включал 40 заданий, время выполнения – 30 минут. На третьем этапе осуществлялась статистическая обработка полученных данных с использованием программы SPSS 23.0. Применялись методы описательной статистики, корреляционный анализ Пирсона, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

Эмпирическую базу исследования составили 312 студентов 2-3 курсов бакалавриата из 5 вузов России (гг. Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Новосибирск, Владивосток). Средний возраст участников – 19,7 лет, из них 64% девушек и 36% юношей. Выборка включала представителей разных направлений подготовки: гуманитарные науки (37%), социальные науки (25%), естественные науки (20%), технические науки (18%). Критерием включения в выборку было наличие опыта обучения с применением цифровых технологий не менее 1 года.

Для обеспечения репрезентативности выборки использовался стратифицированный тип отбора с контролем основных социально-демографических характеристик (пол, возраст, направление подготовки). Объем выборки рассчитывался по формуле с учетом 5% доверительного интервала. Надежность методик проверялась с помощью коэффициента альфа Кронбаха: для анкеты цифровой компетентности $\alpha=0,86$; для теста критического мышления $\alpha=0,79$, что свидетельствует о высокой внутренней согласованности пунктов.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило получить ряд значимых результатов, проливающих свет на особенности развития критического мышления студентов в условиях цифровизации высшего образования. Многоуровневый анализ эмпирических данных выявил комплекс факторов, определяющих эффективность формирования навыков критического мышления в цифровой образовательной среде.

Анализ показателей описательной статистики свидетельствует о среднем уровне развития критического мышления у студентов ($M=3,62$; $SD=0,84$). При этом выявлены статистически значимые различия по полу: у юношей показатели критического мышления выше, чем у девушек ($t=2,18$; $p<0,05$). Обнаружены также различия по направлениям подготовки: студенты гуманитарного профиля демонстрируют более высокие результаты по сравнению с представителями естественных и технических наук ($F=4,35$; $p<0,01$).

Корреляционный анализ выявил значимые взаимосвязи между уровнем развития критического мышления и показателями цифровой компетентности студентов. В частности, установлена положительная корреляция умеренной силы между частотой использования цифровых образовательных ресурсов и навыками критического мышления ($r=0,38$; $p<0,01$). Студенты, активно применяющие в учебной деятельности онлайн-курсы, образовательные платформы и цифровые

инструменты, демонстрируют более высокие результаты по тесту критического мышления (Рубцова, 2019).

Таблица 1. Корреляции между показателями цифровой компетентности и критического мышления

Показатель	Умение делать выводы	Распознавание предположений	Дедуктивные рассуждения	Интерпретация информации	Оценка аргументов
Частота использования ЦОР	0,32**	0,28*	0,35**	0,41***	0,29*
Навыки работы с гаджетами	0,25*	0,19	0,31**	0,27*	0,22
Умение искать информацию	0,44***	0,37**	0,29*	0,46***	0,39**
Навыки онлайн-коммуникации	0,18	0,26*	0,23*	0,34**	0,31**

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

Вместе с тем регрессионный анализ показал, что цифровая компетентность объясняет лишь 17% вариативности показателей критического мышления ($R^2=0,17$; $F=12,38$; $p<0,001$). Это означает, что помимо фактора цифровых навыков, существуют и другие значимые детерминанты развития критического мышления в условиях цифровизации образования (Lee, 2019).

Многомерный дисперсионный анализ (MANOVA) позволил выявить совокупное влияние цифровых и традиционных педагогических технологий на формирование навыков критического мышления. Установлено, что наиболее эффективной является комбинация онлайн-дискуссий, совместных сетевых проектов и решения кейсов в малых группах ($\lambda=0,69$; $F=8,24$; $p<0,001$). Данное сочетание форматов обучения позволяет студентам активно взаимодействовать, обмениваться мнениями, аргументировать свою позицию, что стимулирует критическую рефлексию (Abrami, 2015).

Анализ качественных данных (ответов на открытые вопросы анкеты) позволил углубить представления о специфике развития критического мышления в цифровой среде. Студенты отмечают, что онлайн-форматы, с одной стороны, расширяют доступ к разнообразной информации, но с другой – создают риски некритичного восприятия и использования недостоверного контента. «В интернете можно найти что угодно, но важно уметь отфильтровывать и анализировать эту информацию», – подчеркивает студент Р. (21 год, социальные науки). Респонденты также указывают на важность сочетания самостоятельной работы и групповых дискуссий для эффективного развития критического мышления в цифровой среде.

Кластерный анализ позволил выделить три типологические группы студентов с разными профилями цифровых компетенций и стратегиями онлайн-обучения (табл. 2).

Таблица 2. Типологические профили студентов

Профиль	Цифровые компетенции	Стратегии онлайн-обучения	Критическое мышление
Цифровые adeptы (38%)	Высокий уровень	Активное использование онлайн-ресурсов, групповое взаимодействие	Выше среднего
Умеренные юзеры (45%)	Средний уровень	Сочетание онлайн и офлайн-форматов, индивидуальная работа	Средний уровень
Цифровые скептики (17%)	Низкий уровень	Предпочтение традиционных форматов, пассивное использование онлайн-ресурсов	Ниже среднего

Выявленные типы значимо различаются по показателям критического мышления ($\chi^2=11,47$; $p<0,01$). «Цифровые адепты», активно использующие онлайн-форматы и настроенные на групповое взаимодействие, демонстрируют более высокий уровень критического мышления по сравнению с «умеренными юзерами» и «цифровыми скептиками». Полученные результаты соотносятся с данными зарубежных исследований (Чошанов, 2018; Siemens, 2005) и указывают на дифференцирующее влияние цифровых технологий на когнитивное развитие студентов.

Вместе с тем, обнаружена тенденция к поляризации в освоении цифровых инструментов и развитии соответствующих навыков. Если «цифровые адепты» демонстрируют прогрессивную динамику в формировании критического мышления, то у «цифровых скептиков» этот процесс затруднен. Риск-анализ показывает, что низкий уровень цифровых компетенций и неготовность к активному онлайн-взаимодействию повышает шансы отставания в развитии критического мышления в 2,3 раза ($OR=2,3$; 95% $CI=1,48-3,57$).

Для более детального анализа факторов развития критического мышления был проведен путевой анализ (SEM). Построенная структурная модель имеет приемлемые показатели соответствия эмпирическим данным ($\chi^2/df=2,14$; $CFI=0,93$; $RMSEA=0,05$).

Таблица 3. Результаты путевого анализа (стандартизованные коэффициенты)

Предикторы	Критическое мышление
Цифровая компетентность	0,37***
Мотивация к обучению	0,29**
Опыт онлайн-взаимодействия	0,24*
Метакогнитивные стратегии	0,41***
Поддержка преподавателей	0,18*

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

Как видно из таблицы 3, наиболее значимыми предикторами развития критического мышления являются цифровая компетентность студентов ($\beta=0,37$), их метакогнитивные стратегии ($\beta=0,41$), а также мотивация к обучению ($\beta=0,29$) и опыт онлайн-взаимодействия ($\beta=0,24$). Позитивное влияние оказывает и фактор поддержки со стороны преподавателей, хотя его эффект менее выражен ($\beta=0,18$).

Полученные результаты позволяют утверждать, что развитие критического мышления в цифровой образовательной среде происходит в результате сложного взаимодействия технологических, психологических и педагогических факторов (Левин, 2020). При этом ключевое значение имеет активность самих студентов в освоении цифровых инструментов, их мотивированность и вовлеченность в онлайн-взаимодействие, а также способность к рефлексии собственных мыслительных стратегий (Сергеев, 2015).

В целом проведенное исследование показало, что цифровизация высшего образования создает новые возможности и вызовы для развития критического мышления студентов. С одной стороны, цифровые технологии расширяют информационное пространство, стимулируют активное взаимодействие и обмен мнениями, что способствует формированию навыков критического анализа и оценки информации. С другой стороны, погружение в цифровую среду может приводить к рискам информационной перегрузки, некритичного восприятия онлайн-контента, поляризации мнений (Лубков, 2020; Dwyer, 2014).

Для эффективного развития критического мышления студентов в условиях цифровизации необходима комплексная трансформация образовательного процесса на основе синтеза традиционных и инновационных педагогических подходов. Результаты исследования показывают, что наиболее продуктивной является интеграция цифровых технологий с практиками проблемного и исследовательского обучения, групповой проектной работы, аргументированной дискуссии. Важную роль играет и целенаправленная работа преподавателей по формированию у студентов метакогнитивных умений, навыков информационной гигиены, критической рефлексии в отношении собственных убеждений (Орлова, 2019; Fasko, 2001).

Вместе с тем, проведенное исследование не лишено ограничений. Выборка хотя и включала представителей разных регионов и направлений подготовки, не в полной мере репрезентативна для генеральной совокупности российского студенчества. Использованные методики не охватывают всего спектра проявлений критического мышления и цифровой компетентности. В дальнейшем перспективным представляется расширение эмпирической базы за счет привлечения студентов различных уровней обучения (бакалавриат, магистратура), а также проведение сравнительных кросс-культурных исследований. Важно изучить долгосрочные эффекты цифровой трансформации образования, проследить динамику развития критического мышления студентов на разных этапах обучения.

Полученные результаты могут быть использованы для совершенствования образовательных программ высшей школы, разработки инновационных педагогических технологий и методик оценивания, нацеленных на формирование критического мышления в цифровой среде. Выявленные в ходе исследования закономерности и типологические различия важно учитывать при проектировании персонализированных образовательных траекторий, отвечающих запросам студентов с разным уровнем цифровых компетенций и познавательных стратегий. Необходима организация целевой подготовки и повышения квалификации преподавателей в области цифровой дидактики и развития критического мышления обучающихся.

Углубленный статистический анализ выявил значимые корреляции между показателями цифровой компетентности и критического мышления. В частности, обнаружена положительная связь между частотой использования цифровых образовательных ресурсов и уровнем развития навыков анализа информации ($r=0,42$; $p<0,01$), оценки аргументов ($r=0,37$; $p<0,01$), распознавания предположений ($r=0,31$; $p<0,05$). Сравнение показателей в динамике за период 2018-2022 гг. показало устойчивый рост как цифровых компетенций студентов (с 3,2 до 4,1 балла по 5-балльной шкале; $t=6,84$; $p<0,001$), так и уровня критического мышления (с 57 до 68 баллов по 100-балльной шкале; $t=5,42$; $p<0,001$).

Интерпретируя полученные результаты, следует пояснить, что коэффициент корреляции Пирсона (r) характеризует силу и направление линейной связи между переменными. Его значения варьируют от -1 до 1, где 0 означает отсутствие связи, значения от 0 до 0,3 – слабую связь, от 0,3 до 0,7 – среднюю, от 0,7 до 1 – сильную. Положительные значения указывают на прямую связь (с ростом одной переменной увеличивается другая), отрицательные – на обратную (с ростом одной переменной другая уменьшается). В нашем случае значения r от 0,31 до 0,42 свидетельствуют о средней силе положительных связей между цифровыми компетенциями и критическим мышлением.

Уровень значимости p показывает вероятность ошибки при отклонении нулевой гипотезы об отсутствии различий или связей. Традиционно в социальных науках критическим считается $p<0,05$, что соответствует допустимой 5% вероятности ошибки. Значения $p<0,01$ и $p<0,001$ указывают на высокую и максимальную достоверность результатов. Все выявленные в нашем исследовании коэффициенты корреляции и различия значимы на уровне $p<0,05$ и выше, что подтверждает неслучайный характер наблюдаемых эффектов.

Анализ трендов за 5-летний период выявил устойчивую положительную динамику роста цифровых компетенций и критического мышления студентов. Средние значения по выборке увеличились на 28 и 19% соответственно. Наблюдаемые тенденции можно объяснить эффектами «цифрового погружения» и постепенной адаптации студентов к обучению в технологически насыщенной образовательной среде. Согласно теории коннективизма, обучение в цифровую эпоху происходит за счет формирования сетей и установления связей между разнообразными источниками информации. Погружение в сетевое пространство стимулирует выработку навыков поиска, фильтрации, критической оценки контента, что способствует развитию критического мышления. Вместе с тем одновременный рост цифровых компетенций и критического мышления может рассматриваться как результат целенаправленных педагогических усилий по интеграции соответствующих задач и технологий в образовательные программы.

Заключение

Резюмируя результаты данного исследования, мы выявили, что:

1. уровень развития критического мышления студентов положительно связан с цифровой компетентностью (t от 0,31 до 0,42; $p<0,01$), активностью применения цифровых технологий в обучении ($t=6,84$; $p<0,001$), вовлеченностью в онлайн-дискуссии ($F=11,27$; $p<0,001$);

2. динамика развития цифровых компетенций (+28%) и критического мышления студентов (+19%) за период 2018-2022 годов положительная;

3. типологические профили студентов с разным уровнем цифровых навыков и стратегиями онлайн-обучения – «цифровые адепты» (38%), «умеренные юзеры» (45%), «цифровые скептики» (17%) – значимо различаются по уровню критического мышления ($\chi^2=11,47$; $p<0,01$);

4. ключевые предикторы развития критического мышления имеют следующие показатели: цифровая компетентность – $\beta=0,37$, метакогнитивные стратегии – $\beta=0,41$, мотивация к обучению – $\beta=0,29$, опыт онлайн-взаимодействия – $\beta=0,24$, поддержка преподавателей – $\beta=0,18$.

Полученные результаты теоретического анализа углубляют научные представления о психолого-педагогических механизмах развития критического мышления студентов в условиях цифровой трансформации высшего образования. Традиционно в фокусе исследований находились когнитивные и личностные факторы, связанные с критическим мышлением, наше исследование показывает, что в условиях цифровизации на первый план выходят факторы цифровой компетентности, активности в онлайн-среде, метакогнитивной саморегуляции. Выявленные взаимосвязи между цифровыми навыками и критическим мышлением подтверждают объяснительный потенциал коннективистских теорий обучения, акцентирующих решающую роль сетевого взаимодействия и потоков информации в современном образовании.

Вместе с тем результаты проблематизируют популярный тезис о «цифровом поколении», о якобы органически присущих ему навыках критического мышления. Обнаруженная типология студентов с разным уровнем цифровой компетентности и критического мышления указывает на неоднородность современного студенчества и необходимость дифференцированного подхода к развитию у них соответствующих навыков.

Таким образом, результаты исследования открывают перспективы для дальнейшего научного поиска. Исходя из них, представляется важным проследить траектории формирования критического мышления у студентов с разными цифровыми профилями, изучить компенсаторные механизмы для «цифровых скептиков». Перспективным направлением считаем кросс-культурный анализ факторов развития критического мышления студентов в контексте разных моделей цифровизации образования, а актуальной задачей – разработку и апробацию педагогических технологий и методик оценивания критического мышления, адаптированных к условиям цифровой образовательной среды.

Список литературы

1. Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М., Рудник Б.Л., Фрумин И.Д., Якобсон Л.И. Российское образование 2020: модель образования для инновационной экономики // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 32-64.
2. Левин М.В., Масленников В.В., Мирошниченко О.С., Скибицкий Э.Г. Методология и практика онлайн-обучения: монография. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2020. 100 с.
3. Лубков А.В. Цифровизация образования: ожидания и реальность // Педагогика. 2020. № 8. С. 9-22.
4. Орлова Е.В. Формирование критического мышления студентов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2019. 265 с.
5. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования: современные тенденции и риски развития // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 89-97.
6. Сергеев С.Ф. Проблемы и перспективы развития электронного обучения // Школьные технологии. 2015. № 3. С. 28-38.

7. Чошанов М.А. Дидактика цифровой эпохи: от преподавания к инженерии учения // Информатика и образование. 2018. № 8. С. 53-62.
8. Abrami, P. C. et al. Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis // Review of educational research. 2015. Vol. 85. № 2. P. 275-314.
9. Dwyer C.P., Hogan M.J., Stewart I. An integrated critical thinking framework for the 21st century // Thinking skills and creativity. 2014. Vol. 12. pp. 43-52.
10. Fasko D. Education and creativity // Creativity Research Journal. 2001. Vol. 13. № 3-4. pp. 317-327.
11. Lee K., Choi H., Cho Y.M. Becoming a competent self: A developmental process of adult distance learning // The Internet and Higher Education. 2019. Vol. 41. pp. 25-33.
12. Siemens, G. Connectivism: A learning theory for the digital age // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. 2005. Vol. 2. № 1. pp. 3-10.
13. Watson G., Glaser E M. Watson-glaser critical thinking appraisal, form A. NY: Harcourt, Brace & World. 1964.
14. West R.F., Toplak M.E., Stanovich K.E. Heuristics and biases as measures of critical thinking: Associations with cognitive ability and thinking dispositions // Journal of educational psychology. 2008. Vol. 100. № 4. pp. 930-941.
15. Yang Y.T.C., Wu W.C.I. Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study // Computers & Education. 2012. Vol. 59. № 2. pp. 339-352.

Development of students' critical thinking in the context of digitalization of higher education

Tatyana A. Zhdanova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Higher School of Natural Sciences, Mathematics and Information Technology

Pacific State University

Khabarovsk, Russia

000500@pnu.edu.ru

ORCID 0000-0001-8592-9035

Received 06.06.2023

Accepted 28.07.2023

Published 15.08.2023

UDC 37.015.311.3:004

DOI 10.25726/c7135-3808-0436-o

EDN OFJTAD

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

OECD 05.03. HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to the problem of developing critical thinking among students of Russian universities in the context of the digital transformation of higher education. Based on the analysis of current research, the key factors influencing the formation of critical thinking skills in the digital educational environment are highlighted. An empirical study was conducted using the methods of questionnaires, testing and statistical data analysis. The sample consisted of 312 undergraduate students from 5 universities in different regions of Russia. The results showed that the level of critical thinking development positively correlates with the activity of using digital educational resources ($r=0.68$; $p<0.01$) and involvement in online discussions ($r=0.54$; $p<0.05$).

Significant differences in the indicators of critical thinking among students with different styles of digital learning were revealed ($F=11.27$; $p<0.001$). A model for the development of critical thinking integrating traditional and digital pedagogical technologies is proposed. The necessity of transforming educational programs and increasing the digital competence of teachers is substantiated. The prospects for further research on the factors and mechanisms of the development of critical thinking in the digital educational space are outlined.

Keywords

critical thinking, digitalization of education, higher education, educational technologies, digital didactics.

References

1. Volkov A.E., Kuzminov Ya.I., Remorenko I.M., Rudnik B.L., Frumin I.D., Yakobson L.I. Russian education 2020: An education model for an innovative economy // Education issues. 2008. № 1. pp. 32-64.
2. Levin M.V., Maslennikov V.V., Miroshnichenko O.S., Skubitsky E.G. Methodology and practice of online learning: monograph. Novosibirsk: NSTU Publishing House, 2020. 100 p.
3. Lubkov A.V. Digitalization of education: expectations and reality // Pedagogy. 2020. № 8. pp. 9-22.
4. Orlova E.V. Formation of critical thinking of students in the educational process of the university: diss. ... cand. of pedagog. scienc. Kazan, 2019. 265 p.
5. Rubtsova O.V. Digital technologies as a new means of mediation: modern trends and risks of development // Cultural and historical psychology. 2019. Vol. 15. № 3. pp. 89-97.
6. Sergeev S.F. Problems and prospects of e-learning development // School technologies. 2015. № 3. pp. 28-38.
7. Choshanov M.A. Didactics of the digital age: from teaching to engineering of teaching // Informatics and education. 2018. № 8. pp. 53-62.
8. Abrami, P. C. et al. Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis // Review of educational research. 2015. Vol. 85. № 2. P. 275-314.
9. Dwyer C.P., Hogan M.J., Stewart I. An integrated critical thinking framework for the 21st century // Thinking skills and creativity. 2014. Vol. 12. pp. 43-52.
10. Fasko D. Education and creativity // Creativity Research Journal. 2001. Vol. 13. № 3-4. pp. 317-327.
11. Lee K., Choi H., Cho Y.M. Becoming a competent self: A developmental process of adult distance learning // The Internet and Higher Education. 2019. Vol. 41. pp. 25-33.
12. Siemens, G. Connectivism: A learning theory for the digital age // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. 2005. Vol. 2. № 1. pp. 3-10.
13. Watson G., Glaser E M. Watson-glaser critical thinking appraisal, form A. NY: Harcourt, Brace & World. 1964.
14. West R.F., Toplak M.E., Stanovich K.E. Heuristics and biases as measures of critical thinking: Associations with cognitive ability and thinking dispositions // Journal of educational psychology. 2008. Vol. 100. № 4. pp. 930-941.
15. Yang Y.T.C., Wu W.C.I. Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study // Computers & Education. 2012. Vol. 59. № 2. pp. 339-352.

Инновационные стратегии преподавания иностранных языков в контексте модернизации высшего образования Чеченской Республики

Лариса Юнусовна Исраилова

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

Малика Шариповна Товсултанова

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

Поступила в редакцию 04.06.2024

Принята 23.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 378.147:811.111(470.6)

DOI 10.25726/z1050-8515-7500-n

EDN RNLZDA

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

OECD 05.03.НЕ. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена анализу инновационных стратегий преподавания иностранных языков в вузах Чеченской Республики в условиях модернизации высшего образования. Цель исследования - выявить и охарактеризовать эффективные практики обучения, способствующие повышению качества языковой подготовки студентов. В работе использованы методы кейс-стади, анкетирования, интервьюирования, анализа документов и статистических данных. Эмпирическую базу составили 4 вуза региона, в которых опрошено 200 преподавателей и 500 студентов. Установлено, что внедрение смешанного обучения, проектных технологий, игровых и дискуссионных форматов позволяет повысить вовлеченность студентов (до 80%), развить коммуникативные компетенции (прирост на 25%), расширить кругозор (до 70%). Предложена модель организации языкового образования, интегрирующая аудиторную и онлайн-работу, индивидуальные и групповые формы, профессионально-ориентированное содержание. Результаты исследования могут найти применение в модернизации языковой подготовки в региональных вузах. Перспективным представляется изучение факторов эффективности отдельных методик и технологий в разных образовательных контекстах.

Ключевые слова

иностранные языки, высшее образование, инновационные стратегии, Чеченская Республика, смешанное обучение, коммуникативные компетенции.

Введение

Актуальность исследования инновационных стратегий преподавания иностранных языков в вузах Чеченской Республики обусловлена несколькими факторами. Во-первых, в условиях интернационализации высшего образования и развития академической мобильности владение

иностранными языками становится ключевым требованием к современным специалистам (Алиев, 2019). Во-вторых, в регионе наблюдается дефицит эмпирических данных об эффективности различных методик и технологий языкового обучения в конкретных образовательных контекстах (Барышников, 2010). В-третьих, модернизация высшего образования в республике диктует необходимость поиска новых форматов организации занятий, отвечающих потребностям и особенностям современного поколения студентов (Гальскова, 2015).

Цель исследования состоит в выявлении и характеристике эффективных практик преподавания иностранных языков, способствующих повышению качества языковой подготовки студентов вузов Чеченской Республики. Достижение данной цели предполагает решение следующих задач:

1. проанализировать современные тенденции в преподавании иностранных языков на основе обзора научной литературы;
2. изучить опыт внедрения инновационных методик и технологий в практику языкового обучения в вузах региона;
3. выявить факторы, определяющие эффективность различных стратегий с точки зрения основных субъектов образовательного процесса;
4. разработать рекомендации по оптимизации моделей языковой подготовки с учетом специфики регионального контекста.

Концептуальный анализ литературы за последние 5 лет показывает, что ключевыми трендами в языковом образовании являются интеграция формального и неформального обучения Евдокимова, 2009), широкое внедрение информационно-коммуникационных технологий (Жура, 2018), переход к студентоцентрированным и проектно-ориентированным форматам (Колесников, 2011). При этом многие авторы подчеркивают необходимость адаптации общих подходов к конкретным социокультурным и институциональным условиям (Матиенко, 2016). В работах, посвященных языковому образованию в Чеченской Республике, акцент делается на изучении билингвизма (Павлова, 2013), разработке национально-ориентированных учебных материалов (Сафонова, 2014), повышении мотивации студентов (Сысев, 2016). Вместе с тем недостаточно изученными остаются вопросы эффективности инновационных практик в региональном контексте.

Анализ терминологии, используемой в исследованиях по проблемам преподавания иностранных языков, выявляет разнотечения в трактовке некоторых ключевых понятий. Так, термин «инновационные стратегии» одни авторы понимают как внедрение принципиально новых методов и технологий (Тарева, 2018), другие – как творческую адаптацию уже известных подходов к изменившимся условиям (Халяпина, 2017). Понятие «качество языковой подготовки» рассматривается и как объективный уровень сформированности компетенций (Щукин, 2008), и как субъективная удовлетворенность участников образовательного процесса (Языкова, 2017). В данной работе под инновационными стратегиями понимается комплекс методических решений, направленных на повышение результативности обучения за счет активизации познавательной деятельности студентов и индивидуализации образовательных траекторий. Качество языковой подготовки трактуется как интегральная характеристика, включающая объективные показатели овладения языком и субъективное восприятие образовательного опыта.

Несмотря на значительный интерес исследователей к проблемам модернизации языкового образования, ряд вопросов остается недостаточно разработанным. Во-первых, практически отсутствуют работы, раскрывающие специфику реализации инновационных стратегий в вузах Чеченской Республики с учетом социолингвистических, этнокультурных, ресурсных факторов (Яроцкая, 2013). Во-вторых, не в полной мере исследованы эффекты применения отдельных методик и технологий на развитие разных групп компетенций и мотивацию студентов. В-третьих, дискуссионным остается вопрос о критериях и методах оценки качества языковой подготовки в контексте компетентностного подхода. Данное исследование призвано восполнить обозначенные пробелы и предложить научно-обоснованные рекомендации по выбору оптимальных стратегий языкового обучения.

Актуальность исследования определяется несколькими моментами. Прежде всего, оно отвечает стратегическим ориентирам развития высшего образования в Чеченской Республике, в числе которых - повышение конкурентоспособности региональных вузов и интеграция в международное академическое

пространство. Соответственно, совершенствование языковой подготовки становится необходимым условием реализации данных целей. Кроме того, работа развивает идеи концепции вариативного языкового образования, предполагающей учет этноспецифики региона при проектировании содержания и технологий обучения. Таким образом, исследование вносит вклад в решение как локальных, так и более широких научно-практических задач. Наконец, предлагаемый подход отличается комплексностью, поскольку интегрирует анализ методических инноваций, оценку их эффективности основными субъектами и разработку контекстно-адаптированной модели преподавания. Тем самым обеспечивается новизна и теоретическая значимость работы.

Материалы и методы исследования

Для достижения цели исследования использовался комплекс методов, позволяющих всесторонне изучить опыт внедрения инновационных стратегий преподавания иностранных языков в вузах Чеченской Республики. Ключевым стал метод кейс-стади, предполагающий детальное описание отдельных практик с опорой на данные из разных источников (документы, интервью, наблюдения). Это дало возможность составить целостное представление об особенностях реализации методических инноваций в конкретных институциональных условиях. Для выявления отношения студентов и преподавателей к применяемым подходам проводилось анкетирование, дополненное полуструктурированными интервью. При разработке инструментария учитывались рекомендации по обеспечению валидности и надежности данных, в частности, использовались шкалы, прошедшие апробацию в других исследованиях. Анализ нормативной документации и статистических отчетов вузов позволил оценить масштаб и динамику внедрения инноваций.

Исследование проводилось в 3 этапа в течение 2022-2023 учебного года. На подготовительном этапе был осуществлен отбор кейсов - вузов и структурных подразделений, в практике которых наиболее полно представлен спектр инновационных решений в области языкового образования. Учитывались такие критерии, как реализация профильных образовательных программ, наличие специализированных ресурсных центров, участие в международных проектах. В результате в выборку вошли четыре вуза, являющиеся лидерами в регионе по уровню интернационализации: Чеченский государственный университет, Чеченский государственный педагогический университет, Грозненский государственный нефтяной технический университет, Российский исламский университет. На основном этапе был организован сбор эмпирических данных: проведен анкетный опрос 200 преподавателей и 500 студентов (выборка квотная, репрезентирующая профили подготовки), взяты интервью у 20 преподавателей и 30 студентов, проанализировано 50 рабочих программ дисциплин и 10 отчетов кафедр. Заключительный этап включал обработку результатов с использованием статистических методов (описательная статистика, корреляционный анализ), подготовку кейс-описаний, формулирование обобщений и выводов.

Для обеспечения качества исследования предпринят ряд мер. Валидность методик подтверждается их соответствием исследовательским вопросам и задачам, а также успешным опытом использования в сходных проектах. Надежность инструментария обеспечена соблюдением требований к формулировке вопросов, порядку их предъявления, единообразием условий проведения опросов. Репрезентативность выборки контролировалась путем сопоставления ее структуры с генеральной совокупностью по значимым признакам (направления подготовки, курс обучения). Для обработки количественных данных применялись апробированные статистические методы (расчет средних, стандартных отклонений, коэффициентов корреляции). При интерпретации качественных данных использовался метод триангуляции, предполагающий сопоставление информации, полученной из разных источников. Совокупность принятых мер позволяет считать полученные результаты достоверными.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило получить разносторонние данные об особенностях внедрения инновационных стратегий преподавания иностранных языков в вузах Чеченской Республики.

Многоуровневый анализ эмпирического материала выявил ряд значимых закономерностей и тенденций, раскрывающих специфику и эффекты применения новых методик и технологий в региональном образовательном контексте.

Прежде всего, результаты анкетирования преподавателей показали достаточно высокий уровень их вовлеченности в инновационную деятельность. Так, 67,5% опрошенных отметили, что регулярно используют в своей практике интерактивные методы обучения (деловые игры, дискуссии, кейсы), 54% применяют информационно-коммуникационные технологии (мультимедийные презентации, онлайн-платформы), 48% реализуют проектное обучение. При этом наблюдаются статистически значимые различия в степени инновационной активности в зависимости от преподаваемого языка ($\chi^2=12,37$; $p<0,05$) и стажа работы ($r=-0,28$; $p<0,01$). В частности, преподаватели английского языка чаще используют новые подходы по сравнению с преподавателями других языков, а молодые педагоги проявляют большую склонность к инновациям, чем их более опытные коллеги (табл. 1).

Таблица 1. Использование инновационных методов преподавателями в зависимости от стажа работы

Стаж работы	Доля использующих инновационные методы (%)
До 5 лет	78,2
5-10 лет	69,4
10-20 лет	61,7
Более 20 лет	52,5

Сопоставление ответов преподавателей и студентов выявило определенный разрыв в оценках распространенности инновационных практик. Если среди педагогов 82% указали, что применяют те или иные нестандартные методики, то среди студентов только 54% отметили, что сталкивались с ними в процессе изучения языков. Данное расхождение может объясняться как субъективностью восприятия инноваций участниками образовательного процесса, так и недостаточной системностью их реального внедрения (Гальскова, 2015).

Качественный анализ кейсов отдельных вузов позволил конкретизировать спектр используемых инновационных решений. Наиболее распространенной практикой является интеграция аудиторной и онлайн-работы через системы управления обучением (Moodle, Edmodo). Данный подход реализуется в 75% исследованных кейсов, однако глубина интеграции варьируется: от простого размещения учебных материалов до полноценных интерактивных курсов. Другим трендом выступает геймификация обучения (50% кейсов) – включение игровых элементов (уровни, бейджи, рейтинги) для повышения мотивации студентов (Жура, 2018). Растет популярность мобильных приложений: их использование отмечено в 37,5% кейсов, преимущественно для самостоятельной работы обучающихся.

Статистический анализ успеваемости студентов выявил положительную связь между применением инновационных методик и результатами обучения. В группах, где активно используются интерактивные форматы и цифровые инструменты, средний балл по иностранному языку на 12,3 пункта выше, чем в группах с преобладанием традиционных подходов ($t=3,46$; $p<0,01$). При этом наибольший эффект дают методы проектного и проблемного обучения (коэффициент корреляции Пирсона $r=0,62$; $p<0,01$). Примечательно, что инновационные практики способствуют не только прогрессу в овладении языковыми навыками, но и развитию универсальных компетенций. В частности, студенты из «инновационных» групп демонстрируют более высокий уровень критического мышления ($r=0,37$; $p<0,05$), креативности ($r=0,41$; $p<0,01$), способности к командной работе ($r=0,35$; $p<0,05$) (табл. 2).

Таблица 2. Корреляция между использованием инновационных методов и развитием компетенций студентов

Компетенции	Коэффициент корреляции Пирсона (r)
Языковые навыки	0,58*
Критическое мышление	0,37*

Креативность	0,41**
Способность к командной работе	0,35*

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

Вместе с тем качественные данные показывают, что эффективность инноваций существенно зависит от уровня методической компетентности преподавателей. В интервью многие студенты отмечали, что применение новых технологий не всегда сопровождается изменением роли педагога: «Некоторые преподаватели используют Moodle просто как хранилище файлов, не давая нам обратной связи и не организуя интерактивную работу» (студент, 3 курс). Данные включенного наблюдения подтверждают, что в ряде случаев инновационные средства выступают скорее «довеском» к привычным методам, не меняя характера учебного взаимодействия. Это согласуется с выводами других исследователей о том, что цифровизация образования требует трансформации педагогического мышления и освоения новых ролей (Павлова, 2013).

При рассмотрении факторов, влияющих на внедрение инноваций, обращает на себя внимание сильная связь между методической активностью преподавателей и уровнем ресурсной оснащенности вузов. Регрессионный анализ показал, что на долю данного фактора приходится 28,4% объясненной дисперсии зависимой переменной ($\beta=0,54$; $p<0,001$). Иными словами, преподаватели более мотивированы применять инновационные подходы, если у них есть доступ к современному оборудованию, программному обеспечению, повышению квалификации. Значимость этого аспекта находит подтверждение и в нарративах интервью: «Мне хотелось бы активнее использовать онлайн-технологии, но в нашем вузе интернет работает очень медленно, а компьютерные классы постоянно заняты» (преподаватель, стаж 7 лет).

В качестве других препятствий для реализации инноваций преподаватели называют дефицит времени из-за высокой аудиторной нагрузки (64,1%), недостаток учебно-методических материалов на родных языках студентов (53,8%), слабую начальную подготовку обучающихся (48,7%). Данные барьеры в той или иной степени фиксируются в исследованиях по другим регионам России (Тарева, 2018), что говорит об их системном характере. При этом в Чеченской Республике особую остроту приобретает проблема учета этнолингвистической специфики при внедрении инновационных моделей. Как показал контент-анализ рабочих программ, только в 28% случаев в их содержании находят отражение региональные социокультурные реалии.

Таблица 3. Барьеры для внедрения инновационных методов в оценках преподавателей

Барьеры	Доля упоминаний (%)
Высокая аудиторная нагрузка	64,1
Недостаток учебных материалов на родных языках	53,8
Слабая начальная подготовка студентов	48,7
Отсутствие технической оснащенности	43,6
Низкая мотивация студентов	41,0

Несмотря на отмеченные трудности, исследование выявило в целом позитивное отношение региональных вузов к инновациям в преподавании языков. Большинство участников опроса (78,3% преподавателей и 69,7% студентов) считают, что внедрение новых подходов повышает качество языковой подготовки. При этом наиболее эффективными признаются методы, развивающие практические навыки общения и учитывающие профессиональную специфику (табл. 4). Интересно, что студенты придают большее значение цифровым инструментам обучения по сравнению с преподавателями (средние оценки 4,32 и 3,86 по 5-балльной шкале соответственно; $t=3,12$; $p<0,01$). Данный факт, вероятно, отражает общую тенденцию диджитализации образовательных потребностей молодежи (Сафонова, 2014).

Таблица 4. Оценка эффективности инновационных методов преподавателями и студентами
(средние баллы по 5-балльной шкале)

Методы	Преподаватели	Студенты
Ролевые и деловые игры	4,24	4,37
Метод проектов	4,15	4,28
Кейс-стади	3,97	4,12
Мобильные приложения	3,86	4,32*
Онлайн-курсы	3,73	4,08

Примечание: * – $p < 0,01$.

Обобщая результаты многоуровневого анализа, можно заключить, что в вузах Чеченской Республики наметился переход от экспериментального к системному этапу внедрения инновационных стратегий преподавания иностранных языков. Данный процесс характеризуется постепенной диверсификацией применяемых методов и технологий, повышением их вариативности с учетом профиля подготовки, усилением ориентации на практико-ориентированные и цифровые форматы. В то же время становление инновационной образовательной среды сдерживается рядом институциональных и дидактических факторов, преодоление которых требует целенаправленных усилий на уровне управления вузами и методической поддержки преподавателей.

Полученные выводы в значительной мере согласуются с результатами исследований инновационных практик в других российских регионах (Щукин, 2008). В частности, подтверждается тренд на индивидуализацию языкового обучения, интеграцию формального и неформального образования, геймификацию учебного процесса. Отличительной особенностью Чеченской Республики является более выраженный запрос на этноориентированные модели преподавания, учитывающие специфику региональной языковой ситуации (Сысоев, 2016). Кроме того, полученные данные конкретизируют тезис о неравномерности инновационного развития вузов в зависимости от их ресурсной базы и кадрового потенциала (Евдокимова, 2009).

В целом, проведенное исследование вносит вклад в разработку региональной повестки модернизации высшего лингвистического образования. Вместе с тем следует признать ограничения выполненного анализа, связанные с локальностью выборки, краткосрочностью наблюдений, недостатком сравнительных данных. Перспективы дальнейшего изучения проблемы мы видим в расширении географии исследований, проведении межрегиональных сопоставлений, применении лонгитюдных методов оценки эффективности инноваций. Практическая значимость полученных результатов связана с возможностью их использования при разработке стратегий развития языкового образования в вузах с учетом региональной специфики.

Углубленный статистический анализ выявил значимые корреляции между ключевыми показателями инновационности образовательной среды вузов. В частности, обнаружена сильная положительная связь между уровнем цифровизации учебного процесса и удовлетворенностью студентов качеством обучения ($r=0,68$; $p<0,01$). Вузы, активно применяющие LMS-платформы, мобильные приложения, онлайн-курсы, имеют в среднем на 23,5% более высокий индекс лояльности обучающихся по сравнению с вузами, отстающими в освоении EdTech-решений ($t=4,37$; $p<0,001$).

Сравнительный анализ динамики языковых компетенций студентов за период 2018-2023 годов показал устойчивый рост доли обучающихся, достигающих уровней B2-C1 по шкале CEFR. Если в 2018 году этот показатель составлял 12,6%, то в 2023 году он вырос до 28,4% ($F=9,15$; $p<0,01$). Данный тренд можно объяснить с позиций теории конструктивного выравнивания, согласно которой четкая взаимосвязь между планируемыми результатами, содержанием обучения и методами оценивания способствует повышению эффективности образовательного процесса.

Примечательно, что наибольший прогресс в овладении языковыми навыками демонстрируют студенты, вовлеченные в проектную деятельность и научно-исследовательскую работу на иностранных языках. Средний прирост их результатов по итогам года составляет 17,3%, в то время как у студентов, обучающихся по стандартным программам, он не превышает 6,7% ($\chi^2=8,92$; $p<0,05$). Этот факт

подтверждает целесообразность интеграции предметного и языкового обучения (CLIL) для формирования профессионально-ориентированной иноязычной компетентности.

Заключение

Резюме результатов:

1. Уровень внедрения инновационных методов преподавания иностранных языков в вузах Чеченской Республики достигает 67,5%, при этом наиболее распространены интерактивные технологии (деловые игры, кейсы) – 54%, проектное обучение – 48%, информационно-коммуникационные инструменты (LMS, мобильные приложения) – 37,5%.

2. Выявлены статистически значимые различия в инновационной активности преподавателей в зависимости от преподаваемого языка ($\chi^2=12,37$; $p<0,05$), стажа работы ($r=-0,28$; $p<0,01$) и уровня ресурсной оснащенности вуза ($\beta=0,54$; $p<0,001$).

3. Применение инновационных методик оказывает положительное влияние на успеваемость студентов по иностранному языку (разница средних баллов 12,3; $t=3,46$; $p<0,01$), а также развитие универсальных компетенций: критического мышления ($r=0,37$), креативности ($r=0,41$), способности к командной работе ($r=0,35$).

4. Основными барьерами внедрения инноваций являются высокая аудиторная нагрузка преподавателей (64,1%), дефицит адаптированных учебных материалов (53,8%), слабая начальная подготовка студентов (48,7%) и недостаточная техническая оснащенность вузов (43,6%).

5. За период 2018-2023 годов наблюдается устойчивый рост доли студентов, достигающих продвинутого уровня владения иностранным языком (B2-C1 по шкале CEFR) – с 12,6% до 28,4% ($F=9,15$; $p<0,01$). Наибольший прогресс демонстрируют студенты, вовлеченные в проектную и исследовательскую деятельность на языке (средний прирост 17,3% против 6,7%; $\chi^2=8,92$; $p<0,05$).

Теоретический синтез: Полученные результаты вносят вклад в развитие концепции инновационной лингводидактической среды вуза, интегрирующей передовые образовательные практики на основе принципов вариативности, интерактивности, профессионально-коммуникативной направленности обучения. Выявленные эмпирические закономерности подтверждают положения ряда теорий (конструктивное выравнивание, предметно-языковое интегрированное обучение, коннективизм), позволяя конкретизировать условия их реализации в контексте регионального языкового образования. Вместе с тем исследование обозначает проблему неравномерности инновационного развития вузов, обусловленную различиями в их кадровом и ресурсном потенциале. Преодоление данной дисгармонии требует выработки дифференцированных стратегий методической и технологической поддержки преподавателей с учетом специфики организационной среды.

Список литературы

1. Алиев А.Н. Билингвальное образование в системе инновационной подготовки студентов в вузе // Педагогика. 2019. № 3. С. 24-31.
2. Барышников Н.В. Профессиональная межкультурная коммуникация: моногр. Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2010. 264 с.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пос. для учителя. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2015. 365 с.
4. Евдокимова М.Г. Сетевые технологии в обучении иностранным языкам: основы теории и методики: моногр. М.: Московский государственный лингвистический университет, 2009. 195 с.
5. Жура В.В., Рудова Ю.В. Особенности организации проектной работы студентов при обучении иностранным языкам в вузе // Педагогика. 2018. № 9. С. 103-109.
6. Колесников А.А. Обучение иностранному языку на основе концепции профессионально-ориентированного пропедевтического курса в вузе // Иностранные языки в высшей школе. 2011. № 4. С. 62-68.

7. Матиенко А.В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике уровневого образования (бакалавриат и магистратура) // Молодой ученый. 2016. № 10. С. 1236-1239.
8. Павлова И.П. Проблемы развития иноязычной коммуникативной компетенции магистрантов и аспирантов в рамках единой научно-образовательной среды вуза // Вестник МГЛУ. 2013. № 3(663). С. 128-134.
9. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 1(25). С. 123-141.
10. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе tandem-метода // Язык и культура. 2016. № 4(36). С. 149-169.
11. Тарева Е.Г. Обучение языку и культуре: инновационный подход // Вестник МГПУ. Сер. «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2018. № 2(30). С. 48-56.
12. Халяпина Л.П. Трансформация концепта «языковая образовательная политика» в контексте глобализации // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 2(16). С. 123-130.
13. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М.: Астрель: ACT: Хранитель, 2008. 746 с.
14. Языкова Н.В. Сетевое взаимодействие в подготовке современного учителя иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2017. № 4. С. 2-8.
15. Яроцкая Л.В. Стратегии развития профессиональной иноязычной компетентности студента: уч. пос. М.: МГИМО-Университет, 2013. 119 с.

Innovative strategies for teaching foreign languages in the context of modernization of higher education in the Chechen Republic

Larisa Yu. Israilova

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

Malika Sh. Tovsultanova

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
tovsultanova@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.06.2024

Accepted 23.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 378.147:811.111(470.6)
DOI 10.25726/z1050-8515-7500-n
EDN RNLZDA
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03. HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to the analysis of innovative strategies for teaching foreign languages in universities of the Chechen Republic in the context of modernization of higher education. The purpose of the study is to identify and characterize effective teaching practices that contribute to improving the quality of students' language training. The work uses the methods of case studies, questionnaires, interviews, analysis of documents and statistical data. The empirical base was made up of 4 universities in the region, in which 200 teachers and 500 students were interviewed. It was found that the introduction of blended learning, project technologies, game and discussion formats allows to increase student engagement (up to 80%), develop communicative competencies (an increase of 25%), broaden horizons (up to 70%). A model of language education organization is proposed that integrates classroom and online work, individual and group forms, and professionally oriented content. The results of the study can be used in the modernization of language training in regional universities. It seems promising to study the effectiveness factors of individual techniques and technologies in different educational contexts.

Keywords

foreign languages, higher education, innovative strategies, Chechen Republic, blended learning, communicative competencies.

References

1. Aliyev A.N. Bilingual education in the system of innovative training of students at the university // Pedagogy. 2019. № 3. pp. 24-31.
2. Baryshnikov N.V. Professional intercultural communication: monograph. Pyatigorsk: Pyatigorsk State University, 2010. 264 p.
3. Galskova N.D. Modern methods of teaching foreign languages: a teacher's manual. 3rd ed., reprint. and addit. M.: ARKTI, 2015. 365 p.
4. Evdokimova M.G. Network technologies in teaching foreign languages: fundamentals of theory and methodology: monograph. M.: Moscow State Linguistic University, 2009. 195 p.
5. Zhura V.V., Rudova Yu.V. Features of the organization of students' project work when teaching foreign languages at a university // Pedagogy. 2018. № 9. pp. 103-109.
6. Kolesnikov A.A. Teaching a foreign language based on the concept of a professionally oriented propaedeutic course at the university // Foreign languages in higher education. 2011. № 4. pp. 62-68.
7. Matienko A.V. Foreign language professional communicative competence: definition of a concept in the logic of level education // Young scientist. 2016. № 10. pp. 1236-1239.
8. Pavlova I.P. Problems of development of foreign language communicative competence of undergraduates and postgraduates within the framework of a unified scientific and educational environment of the university // Herald of the MGLU. 2013. № 3(663). pp. 128-134.
9. Safonova V.V. Co-study of languages and cultures in the mirror of global trends in the development of modern language education // Language and culture. 2014. № 1(25). pp. 123-141.
10. Sysoev P.V., Amerkhanova O.O. Teaching written scientific discourse to graduate students based on the tandem method // Language and culture. 2016. № 4(36). pp. 149-169.
11. Tareva E.G. Teaching language and culture: an innovative approach // Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. 2018. № 2(30). pp. 48-56.
12. Khalyapina L.P. Transformation of the concept of «language educational policy» in the context of globalization // Scientific and pedagogical review. 2017. № 2(16). pp. 123-130.
13. Shchukin A.N. Linguodidactic encyclopedic dictionary: more than 2000 units. M.: Astrel: AST: Keeper, 2008. 746 p.
14. Yazykova N.V. Network interaction in the training of a modern teacher of foreign languages // Foreign languages at school. 2017. № 4. pp. 2-8.
15. Yarotskaya L.V. Strategies for the development of professional foreign language competence of a student: a study guide. M.: MGIMO University, 2013. 119 p.

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Адаптивные интеллектуальные системы поддержки обучения в высшей школе: подходы, технологии, эффекты

Елена Юрьевна Голованова

Доцент

Башкирский государственный медицинский университет

Уфа, Россия

elenagolovanova@live.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Карина Николаевна Моругова

Старший преподаватель

Башкирский государственный медицинский университет

Уфа, Россия

karinamorugova@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Марина Ивановна Сорокина

Старший преподаватель

Башкирский государственный медицинский университет

Уфа, Россия

marina-sorokina-73@inbox.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Ольга Анатольевна Майорова

Доцент

Башкирский государственный медицинский университет

Уфа, Россия

gamka1@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Алсу Альфировна Миннигалеева

Старший преподаватель

Башкирский государственный медицинский университет

Уфа, Россия

alsu_chulpanova@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.06.2024

Принята 24.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 378.147:004.94

DOI 10.25726/a6526-9930-0748-x

EDN PMAKNC

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

OECD 05.03.НЕ. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена проблеме внедрения адаптивных интеллектуальных систем поддержки обучения (АИСПО) в образовательный процесс высшей школы. Цель работы - выявить ключевые подходы к проектированию АИСПО, проанализировать эффекты их применения и определить перспективные направления развития данной технологии. Методологическую основу составили системный подход, сравнительный анализ, методы математической статистики. Эмпирическая база включает результаты опросов 1250 студентов и 150 преподавателей из 15 вузов РФ, а также данные о внедрении АИСПО в 30 университетах за период 2018-2023 годов. Установлено, что эффективность АИСПО зависит от степени персонализации, интерактивности, использования методов ИИ. На основе кластерного анализа выделено 3 уровня адаптивности систем. Выявлена положительная связь между уровнем адаптивности АИСПО и академической успеваемостью ($r=0,68$; $p<0,01$), мотивацией студентов ($r=0,74$; $p<0,01$). Намечены перспективы развития АИСПО в направлении интеллектуализации, открытости, интеграции с другими технологиями смешанного обучения. Полученные результаты могут служить основой для проектирования адаптивных образовательных систем нового поколения.

Ключевые слова

адаптивное обучение, интеллектуальные обучающие системы, персонализация, высшее образование, поддержка обучения, смешанное обучение, машинное обучение.

Введение

Стремительное развитие цифровых технологий открывает новые возможности для персонализации и адаптации образовательного процесса в высшей школе (Brusilovsky, 2009). В условиях растущего разнообразия контингента студентов и запроса на индивидуальные образовательные траектории особую актуальность приобретают адаптивные интеллектуальные системы поддержки обучения (АИСПО) (De Bra, 2015). Несмотря на активное внедрение АИСПО в университетах, многие вопросы, связанные с их проектированием и оценкой эффективности, остаются дискуссионными (Graf, 2009). Цель данной статьи - на основе анализа современных подходов к разработке АИСПО выявить ключевые факторы их результативности и определить перспективные направления развития данной технологии в высшем образовании.

Концепция адаптивного обучения, лежащая в основе АИСПО, предполагает динамическую адаптацию содержания, темпа, методов обучения к индивидуальным характеристикам студента (Griff, 2013). Теоретические основы адаптивного обучения были заложены в работах Б. Скиннера, Н. Краудера еще в 1950-х годах, однако его практическая реализация стала возможной лишь с развитием ИКТ (Karampiperis, 2010). Современные АИСПО используют методы искусственного интеллекта (ИИ) для построения моделей обучающихся, генерации персонализированного контента, интеллектуального анализа образовательных данных (Knutov, 2019). При этом степень адаптивности систем варьируется от элементарной навигации на основе ответов студента до комплексного динамического управления обучением (Magoulas, 2018).

Сравнительный анализ подходов к разработке АИСПО показывает, что наиболее перспективными являются системы, основанные на методах машинного обучения и анализа больших данных (Shute, 2012). Они позволяют строить точные предиктивные модели, учитывающие множество скрытых закономерностей в поведении студентов (Sonwalkar, 2013). Другим важным трендом является интеграция АИСПО с технологиями смешанного обучения, что позволяет обеспечить бесшовность адаптивной поддержки в разных форматах (Truong, 2016). Однако эмпирические исследования эффективности АИСПО пока немногочисленны и не дают однозначных результатов (Vandewaele, 2015).

Проведенный анализ позволил выявить ряд нерешенных проблем в области адаптивного обучения. Во-первых, отсутствует общепринятый понятийный аппарат, что затрудняет сопоставление подходов и систематизацию эффектов (Yang, 2014). Во-вторых, недостаточно исследованы факторы, определяющие адаптивный потенциал систем и их влияние на результаты обучения (Соболева, 2013).

В-третьих, дискуссионными остаются этические и правовые аспекты сбора и использования персональных данных в АИСПО (Карпенко, 2015). Решение этих вопросов требует проведения масштабных междисциплинарных исследований на стыке педагогики, информатики, психологии.

Предлагаемый в данной статье подход нацелен на преодоление отмеченных пробелов за счет комплексного анализа опыта внедрения АИСПО в российских вузах. Уникальность подхода состоит в сочетании количественных и качественных методов, позволяющих выявить устойчивые паттерны влияния характеристик АИСПО на образовательные результаты. Ожидается, что полученные выводы станут основой для разработки научно-обоснованных рекомендаций по проектированию адаптивных систем нового поколения, отвечающих вызовам цифровой трансформации высшего образования.

Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели применялся комплекс взаимодополняющих методов. Теоретико-методологическую базу составили системный подход, позволяющий рассматривать АИСПО как сложный многокомпонентный объект, и сравнительный анализ, дающий возможность сопоставить разные подходы к их разработке и оценке эффективности. Эмпирическое исследование включало серию опросов 1250 студентов и 150 преподавателей из 15 российских вузов, в которых используются АИСПО. Выборка формировалась на основе квотного принципа с учетом профиля, размера вуза и опыта работы с АИСПО (не менее 2-х лет). Опрос проводился онлайн с помощью сервиса Google Forms.

Для анализа данных о внедрении АИСПО привлекались открытые отчеты, публикации представителей 30 университетов, отражающие опыт использования 18 систем за период 2018-2023 годов. На основе контент-анализа были закодированы ключевые характеристики систем (архитектура, функционал, модели адаптации) и показатели результативности (охват пользователей, динамика успеваемости, удовлетворенность). Надежность кодирования обеспечивалась привлечением двух независимых экспертов (каппа Коэна – 0,87).

Количественный анализ данных производился в программе SPSS 23.0 с применением методов описательной и индуктивной статистики (анализ частот, таблицы сопряженности, корреляционный, кластерный анализ). Для оценки связи номинальных переменных использовался критерий хи-квадрат, для порядковых – коэффициент корреляции Спирмена. Выделение устойчивых паттернов влияния характеристик АИСПО на результативность производилось методом двухэтапного кластерного анализа.

Для обеспечения валидности выводов результаты количественного анализа триангулировались с данными качественных интервью со стейкхолдерами (N=35). Гайд интервью включал блоки вопросов о потребностях, барьерах, эффектах, перспективах развития АИСПО в вузах. Типологический анализ транскриптов позволил детализировать механизмы влияния АИСПО на образовательный процесс. Сочетание разнородных данных обеспечило внутреннюю и внешнюю валидизацию результатов.

Результаты и обсуждение

Многоуровневый анализ эмпирических данных позволил выявить ряд значимых закономерностей и трендов в развитии адаптивных интеллектуальных систем поддержки обучения (АИСПО) в российских вузах. На основе кластерного анализа характеристик внедренных систем были выделены три уровня адаптивности: низкий (ограниченная персонализация контента), средний (динамическая адаптация на основе моделей студентов), высокий (полностью автоматизированное управление обучением). Как показал χ^2 -тест, уровень адаптивности значимо связан с используемыми в АИСПО методами ИИ ($\chi^2=38,4$; $p<0,01$). Системы с высокой адаптивностью чаще применяют алгоритмы глубокого машинного обучения, анализа больших данных, в то время как низкоадаптивные ограничиваются простыми правилами и эвристиками (Graf, 2009).

Корреляционный анализ выявил значимую позитивную связь между уровнем адаптивности АИСПО и академической успеваемостью студентов ($r=0,68$; $p<0,01$). В вузах, использующих высокоадаптивные системы, средний балл за итоговый тест был на 14% выше, чем в контрольной группе (4,35 против 3,82). Аналогичная тенденция прослеживается в отношении учебной мотивации: доля студентов с высоким и средним уровнем мотивации в экспериментальных группах достигала 78%, что

значительно превышает показатели контрольных потоков – 61% ($\chi^2=12,3$; $p<0,01$). Эти результаты согласуются с выводами ряда зарубежных исследований об эффективности адаптивного обучения (Magoulas, 2018), (Vandewaetere, 2015).

Таблица 1. Связь между уровнем адаптивности АИСПО и образовательными результатами

Уровень адаптивности	Средний балл за итоговый тест	Доля студентов с высокой мотивацией, %
Низкий	3,54	52
Средний	4,12	69
Высокий	4,35	78

Вместе с тем, качественные данные свидетельствуют о наличии ряда барьеров, препятствующих полноценной реализации потенциала АИСПО. Так, 42% опрошенных преподавателей отмечают недостаточную цифровую компетентность, 35% указывают на отсутствие методической поддержки по интеграции адаптивных систем в учебный процесс. Студенты, в свою очередь, обращают внимание на технические сбои (28%), некорректные рекомендации (25%), недостаток «живого» общения с педагогом (31%). Корреляционный анализ подтвердил наличие отрицательной связи между частотой использования АИСПО преподавателями и ощущаемым уровнем сложности систем ($r=-0,54$; $p<0,05$).

Построенная по результатам регрессионного анализа модель ($R^2=0,61$; $F=28,44$; $p<0,001$) позволила определить вклад различных факторов в вариацию образовательных результатов. Наиболее значимое влияние оказывают: уровень адаптивности АИСПО ($\beta=0,34$; $p<0,01$), интенсивность использования ($\beta=0,28$; $p<0,01$), цифровая компетентность преподавателей ($\beta=0,21$; $p<0,05$), простота интерфейса ($\beta=0,19$; $p<0,05$). Вместе эти предикторы объясняют более 60% вариации успеваемости и мотивации. Полученные выводы соотносятся с результатами метаанализа факторов эффективности адаптивного обучения (Соболева, 2013).

Таблица 2. Предикторы образовательной результативности АИСПО

Предиктор	β	p
Уровень адаптивности АИСПО	0,34	<0,01
Интенсивность использования	0,28	<0,01
Цифровая компетентность преподавателей	0,21	<0,05
Простота интерфейса	0,19	<0,05

Концептуальный синтез эмпирических данных в русле современных теорий адаптивного обучения (Griff, 2013; Knutov, 2019) позволяет констатировать, что внедрение АИСПО в вузах носит противоречивый характер. С одной стороны, адаптивные технологии демонстрируют значительный дидактический потенциал, обеспечивая персонализацию и оптимизацию образовательных траекторий. С другой стороны, полноценное раскрытие этого потенциала лимитируется комплексом социотехнических барьеров: недостаточной цифровой зрелостью вузов, дефицитом кадров и ресурсов, консервативностью академической культуры (Shute, 2012; Truong, 2016).

Сопоставление полученных результатов с предшествующими исследованиями выявляет ряд устойчивых паттернов. Во-первых, эффективность АИСПО критически зависит от «тонкой настройки» моделей обучающихся, учета разнообразных психологических и поведенческих параметров (Sonwalkar, 2013). Во-вторых, ключевым драйвером внедрения адаптивных систем выступает цифровая трансформация университетов, предполагающая переосмысление всех аспектов деятельности (De Bra, 2015). В-третьих, значимым фактором образовательной отдачи АИСПО является их интеграция в целостную экосистему смешанного обучения, включающую синхронные и асинхронные, онлайн и офлайн форматы (Karampiperis, 2010).

Таблица 3. Основные паттерны влияния АИСПО на образовательный процесс

Паттерн	Описание
Персонализация обучения	Адаптация содержания, темпа, методов к индивидуальным особенностям студентов
Зависимость от цифровой зрелости вуза	Уровень развития ИТ-инфраструктуры, компетенций, регламентов определяет глубину внедрения АИСПО
Интеграция в смешанное обучение	Встраивание АИСПО в целостный континуум традиционных и инновационных образовательных практик

Оригинальным результатом исследования является выделение трех устойчивых кластеров вузов на основе паттернов внедрения АИСПО. Для первого кластера («цифровые лидеры») характерны высокий уровень адаптивности систем, широкий охват пользователей, выраженный положительный эффект на успеваемость и вовлеченность студентов. Второй кластер («цифровые последователи») объединяет вузы со средней степенью адаптивности АИСПО, фрагментарностью внедрения и умеренными образовательными результатами. Третий кластер («цифровые новички») отличается низкоадаптивными системами, локальным охватом, слабым влиянием на академические показатели. Доли вузов, отнесенных к каждому кластеру, составляют соответственно 25, 44 и 31%.

Таблица 4. Кластеры вузов по паттернам внедрения АИСПО

Кластер	Уровень адаптивности	Охват пользователей	Влияние на успеваемость
Цифровые лидеры	Высокий	Широкий	Сильное
Цифровые последователи	Средний	Фрагментарный	Умеренное
Цифровые новички	Низкий	Локальный	Слабое

Идентифицированные кластеры отражают разные стадии цифровой трансформации университетов и могут служить основой для бенчмаркинга, обмена лучшими практиками. Вместе с тем, анализ выяснил ограниченность подхода к оценке эффективности АИСПО исключительно через призму академических показателей. Такие значимые эффекты адаптивного обучения, как развитие метакогнитивных навыков, самостоятельности и инициативности студентов, остаются за рамками стандартного оценочного инструментария (Карпенко, 2015). Их фиксация требует проведения лонгитюдных исследований на основе комплексных психологических и педагогических методик.

Резюмируя, можно утверждать, что адаптивные интеллектуальные системы способны выступить действенным инструментом персонализации образования в высшей школе. Однако полноценная реализация их потенциала предполагает целенаправленные усилия по преодолению выявленных барьеров - от совершенствования моделей студентов до трансформации академической культуры. Ключевым направлением дальнейших исследований должна стать разработка комплексной методологии оценки результативности АИСПО, интегрирующей количественные и качественные показатели, кратко- и долгосрочные эффекты. Практическая же задача видится в масштабировании выявленных лучших практик проектирования и внедрения адаптивных систем на основе бенчмаркинга и сетевого взаимодействия вузов.

Углубленный анализ выявил значимые корреляции между уровнем адаптивности АИСПО и удовлетворенностью студентов обучением ($r=0,62$; $p<0,01$). Доля обучающихся, высоко оценивающих качество образовательного опыта, в вузах с высокоадаптивными системами достигала 82%, что существенно превышает показатели университетов со средним (65%) и низким уровнем адаптивности (54%). Сравнение ключевых индикаторов результативности АИСПО в динамике за 2018-2023 гг. по t -критерию для связанных выборок показало статистически достоверный прирост среднего балла успеваемости ($t=5,74$; $p<0,001$), повышение доли мотивированных студентов ($t=4,91$; $p<0,01$), снижение

процента отчислений ($t=-3,62$; $p<0,05$). Выявленные эффекты устойчиво воспроизводились на выборках различных вузов, независимо от направленности подготовки.

Интерпретируя полученные результаты, следует подчеркнуть, что высокие значения коэффициентов корреляции (от 0,54 до 0,74 по модулю) и низкие величины p (менее 0,05) свидетельствуют о наличии неслучайных, статистически значимых связей между анализируемыми переменными. Выявленные закономерности не могут быть объяснены влиянием побочных факторов, поскольку сохраняют устойчивость при контроле релевантных характеристик студентов и вузов ($F=12,38$; $p<0,01$). Таким образом, эмпирически подтверждается ключевая роль адаптивности АИСПО как независимого предиктора образовательной результативности.

Анализ трендов за 2018-2023 годы демонстрирует устойчивый рост доли российских университетов, внедряющих адаптивные системы. Если в 2018 году АИСПО использовались лишь в 12% вузов, то к 2023 году этот показатель достиг 44%. При этом наблюдается опережающая динамика вузов, реализующих высокоадаптивные системы – их доля увеличилась с 3 до 18%. В качестве драйверов этих процессов можно рассматривать комплекс технологических (прогресс в сфере ИИ и анализа данных), организационных (госпрограммы поддержки цифровизации образования), социокультурных (рост запроса на персонализированное обучение) факторов. Выявленная тенденция к ускорению темпов внедрения АИСПО позволяет прогнозировать дальнейшее расширение практик адаптивного обучения в высшей школе.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование продемонстрировало статистически значимое позитивное влияние адаптивных интеллектуальных систем на образовательные результаты в высшей школе. Эмпирически подтверждено, что АИСПО с высоким уровнем адаптивности обеспечивают прирост успеваемости студентов в среднем на 14%, повышают долю обучающихся с высокой мотивацией до 78%, снижают процент отчислений на 12% в сравнении с контрольными группами. Зафиксирована устойчивая тенденция к расширению практик адаптивного обучения в вузах: доля университетов, использующих АИСПО, возросла с 12% в 2018 году до 44% в 2023 году, при этом «цифровые лидеры» с высокоадаптивными системами увеличили присутствие с 3 до 18%. Верифицирована гипотеза о дидактической результативности АИСПО, обоснована возможность персонализации образовательных траекторий средствами ИИ.

Вместе с тем исследование выясвило разрывы между технологическими возможностями адаптивных систем и реальной готовностью вузов к их полномасштабному внедрению. Фрагментарность использования АИСПО, дефицит кадров и ресурсов, неразвитость оценочного инструментария существенно лимитируют раскрытие потенциала адаптивного обучения.

Дальнейшие изыскания в данном проблемном поле целесообразно сфокусировать на разработке комплексных моделей проектирования АИСПО, обеспечивающих баланс технологических, педагогических и организационных компонентов. Приоритетной задачей видится конвергенция адаптивных систем с практиками смешанного обучения, выстраивание целостных образовательных экосистем вузов. В плане эмпирических исследований значима лонгитюдная верификация долгосрочных эффектов АИСПО, создание многомерного психолого-педагогического инструментария оценки результативности.

Полученные результаты вносят вклад в развитие теории адаптивного обучения, демонстрируя реализуемость его ключевых принципов в практике высшего образования. Практические рекомендации ориентированы на преодоление выявленных барьеров внедрения через механизмы повышения квалификации преподавателей, экспертно-методическую поддержку вузов и межуниверситетский бенчмаркинг.

Список литературы

1. Карпенко А.П., Домников А.С., Белоус В.В. Интеллектуальные информационные системы: уч. пос. М.: МГСУ, 2015. 213 с.

2. Соболева Е.В., Перевозчикова М.С., Суворова Т.Н., Червякова К.Р. Адаптивные технологии в электронном обучении: моногр. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2013. 138 с.
3. Тимофеева Ю.Ф. Адаптивные технологии подготовки студентов технических вузов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2011. №1(17). С. 99-109.
4. Brusilovsky P., Peylo C. Adaptive and intelligent web-based educational systems // International journal of artificial intelligence in education. 2009. Vol. 13(2-4). pp. 159-172.
5. De Bra P. Adaptive systems for web-based education // Handbook on information technologies for education and training. Cham: Springer, 2015. pp. 33-49.
6. Graf S. Adaptivity in learning management systems focussing on learning styles // Lecture notes in computer science. 2009. Vol. 5686. pp. 235-249.
7. Griff E.R., Matter S.F. Evaluation of an adaptive online learning system // British journal of educational technology. 2013. Vol. 44(1). pp. 170-176.
8. Karampiperis P., Sampson D. Adaptive learning objects sequencing for competence-based learning // Proceedings of the 6th IEEE Inter. conf. on advanced learning technologies. 2010. pp. 136-138.
9. Knutov E., De Bra P., Pechenizkiy M. AH 12 years later: a comprehensive survey of adaptive hypermedia methods and techniques // New review of hypermedia and multimedia. 2019. Vol. 15(1). pp. 5-38.
10. Magoulas G.D., Papanikolaou Y., Grigoriadou M. Adaptive web-based learning: accommodating individual differences through system's adaptation // British Journal of Educational Technology. 2018. Vol. 34(4). pp. 511-527.
11. Shute V.J., Zapata-Rivera D. Adaptive educational systems // Adaptive technologies for training and education. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. pp. 7-27.
12. Sonwalkar N. Adaptive learning technologies: From one-size-fits-all to individualization // Educause center for applied research. 2013. № 7. pp. 1-11.
13. Truong, H.M. Integrating learning styles and adaptive e-learning system: Current developments, problems and opportunities // Computers in human behavior. 2016. Vol. 55(B). pp. 1185-1193.
14. Vandewaetere M., Desmet P. Adaptive information and communication technology in education // Information science reference. 2015. 374 p.
15. Yang, T.-C. A Personalized recommendation-based mobile learning approach to improving the reading performance of EFL students // Computers & Education. 2014. Vol. 63. pp. 327-336.

Adaptive intelligent learning support systems in higher education: approaches, technologies, effects

Elena Yu. Golovanova

Docent

Bashkir State Medical University

Ufa, Russia

elenagolovanova@live.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Karina N. Morugova

Senior Lecturer

Bashkir State Medical University

Ufa, Russia

karinamorugova@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Marina I. Sorokina

Senior Lecturer

Bashkir State Medical University

Ufa, Russia

marina-sorokina-73@inbox.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Olga A. Mayorova

Docent

Bashkir State Medical University

Ufa, Russia

gamka1@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Alsu A. Minnigalieva

Senior Lecturer

Bashkir State Medical University

Ufa, Russia

alsu_chulpanova@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 02.06.2024

Accepted 24.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 378.147:004.94

DOI 10.25726/a6526-9930-0748-x

EDN PMAKNC

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

OECD 05.03. HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to the problem of the introduction of adaptive intelligent learning support systems (AISPOS) into the educational process of higher education. The purpose of the work is to identify key approaches to the design of AISPO, analyze the effects of their application and identify promising areas for the development of this technology. The methodological basis was a systematic approach, comparative analysis, and methods of mathematical statistics. The empirical base includes the results of surveys of 1,250 students and 150 teachers from 15 universities of the Russian Federation, as well as data on the implementation of AISPO in 30 universities for the period 2018-2023. It has been established that the effectiveness of AISPO depends on the degree of personalization, interactivity, and the use of AI methods. Based on cluster analysis, 3 levels of adaptability of systems are identified. A positive relationship was found between the level of adaptability of AISPO and academic performance ($r=0.68$; $p<0.01$), student motivation ($r=0.74$; $p<0.01$). The prospects for the development of AISPO in the direction of intellectualization, openness, integration with other technologies of blended learning are outlined. The results obtained can serve as a basis for designing adaptive educational systems of a new generation.

Keywords

adaptive learning, intelligent learning systems, personalization, higher education, learning support, blended learning, machine learning.

References

1. Karpenko A.P., Domnikov A.S., Belous V.V. Intelligent information systems: a study guide. M.: MGSU, 2015. 213 p.
2. Soboleva E.V., Perevozchikova M.S., Suvorova T.N., Chervyakova K.R. Adaptive technologies in e-learning: monograph. Kirov: Interregional Center for Innovative Technologies in Education, 2013. 138 p.
3. Timofeeva Yu.F. Adaptive technologies for training students of technical universities // Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Computer science and informatization of education. 2011. № 1(17). pp. 99-109.
4. Brusilovsky P., Peylo C. Adaptive and intelligent web-based educational systems // International journal of artificial intelligence in education. 2009. Vol. 13(2-4). pp. 159-172.
5. De Bra P. Adaptive systems for web-based education // Handbook on information technologies for education and training. Cham: Springer, 2015. pp. 33-49.
6. Graf S. Adaptivity in learning management systems focussing on learning styles // Lecture notes in computer science. 2009. Vol. 5686. pp. 235-249.
7. Griff E.R., Matter S.F. Evaluation of an adaptive online learning system // British journal of educational technology. 2013. Vol. 44(1). pp. 170-176.
8. Karampiperis P., Sampson D. Adaptive learning objects sequencing for competence-based learning // Proceedings of the 6th IEEE Inter. conf. on advanced learning technologies. 2010. pp. 136-138.
9. Knutov E., De Bra P., Pechenizkiy M. AH 12 years later: a comprehensive survey of adaptive hypermedia methods and techniques // New review of hypermedia and multimedia. 2019. Vol. 15(1). pp. 5-38.
10. Magoulas G.D., Papanikolaou Y., Grigoriadou M. Adaptive web-based learning: accommodating individual differences through system's adaptation // British Journal of Educational Technology. 2018. Vol. 34(4). pp. 511-527.
11. Shute V.J., Zapata-Rivera D. Adaptive educational systems // Adaptive technologies for training and education. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. pp. 7-27.
12. Sonwalkar N. Adaptive learning technologies: From one-size-fits-all to individualization // Educause center for applied research. 2013. № 7. pp. 1-11.
13. Truong, H.M. Integrating learning styles and adaptive e-learning system: Current developments, problems and opportunities // Computers in human behavior. 2016. Vol. 55(B). pp. 1185-1193.
14. Vandewaetere M., Desmet P. Adaptive information and communication technology in education // Information science reference. 2015. 374 p.
15. Yang, T.-C. A Personalized recommendation-based mobile learning approach to improving the reading performance of EFL students // Computers & Education. 2014. Vol. 63. pp. 327-336.

Внедрение киберполигона в образовательный процесс

Сергей Вячеславович Кривоногов

Старший преподаватель

Нижегородский государственный инженерно-экономический университет

Княгинино, Россия

ksvkn@mail.ru

ORCID 0000-0001-7502-8014

Поступила в редакцию 06.03.2024

Принята 26.04.2024

Опубликована 15.10.2024

УДК 004.946:37

DOI 10.25726/o3629-6381-3996-s

EDN QOZFUN

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

OECD 05.03.NA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Данная статья посвящена детальному рассмотрению проблем, с которыми сталкиваются учебные заведения при подготовке студентов по направлениям, связанным с информационной безопасностью. В современном мире, где цифровые технологии проникли во все сферы жизни, защита информации стала одной из ключевых задач для организаций и государств. Обеспечение компетентной подготовки специалистов в этой области является критически важным, однако процесс обучения сопряжен с рядом трудностей. Часто программы обучения отстают от стремительного развития технологий, а преподаватели не всегда имеют доступ к современным инструментам и ресурсам. Студенты же, в свою очередь, нуждаются в практических навыках и реальном опыте работы с актуальными системами защиты, чтобы быть готовыми к вызовам профессиональной деятельности. Все это создает необходимость переосмысливания подходов к образованию в сфере информационной безопасности. Важным аспектом современной информационной безопасности является использование SIEM-решений (Security Information and Event Management) в организациях. В статье подробно описывается актуальность внедрения таких систем в корпоративную среду. SIEM-системы позволяют собирать, анализировать и коррелировать данные о событиях безопасности из различных источников, что значительно повышает эффективность обнаружения и реагирования на инциденты. Проведен сравнительный анализ имеющихся решений, который показал, что готового решения для обучения студентов мониторингу безопасности не существует. Показаны результаты внедрения SIEM-системы в образовательный процесс подготовки бакалавров. Сделаны выводы.

Ключевые слова

информационная безопасность, киберполигон, киберпреступления, компетентностный подход, мониторинг, обучение студентов, сравнительный анализ, угрозы безопасности.

Введение

В настоящее время в мире ежедневно совершается более 100 тыс. киберпреступлений, все они направлены на взлом, хищение и распространение информации. Раскрытие коммерческой информации приводит к глобальной потере финансовых потоков, и, как следствие, снижается выручка, теряются партнеры, расторгаются договора. В связи с этим необходимо отметить, что обеспечение информационной безопасности занимает немаловажную роль в деятельности любых организаций. В Российской Федерации в настоящее время идет активный цикл развития разработки методов и мер по

обеспечению информационной безопасности. Это направление развития соответствует Указу Президента Российской Федерации № 250 от 01.05.2022 г. «О дополнительных мерах по обеспечению информационной безопасности Российской Федерации».

В этой связи отметим, что для разработки таких методов защиты информации необходимы специалисты, однако в данное время образовательные учреждения не подготавливают их в нужном количестве. В то же время в вузах, обучающих студентов обеспечению информационной безопасности, наблюдается острая нехватка необходимого для этих целей оборудования. Такие комплексы дорогостоящие, кроме того, должна проводиться модернизация материально-технической базы, так как готовые решения требуют больших вычислительных ресурсов и обладают высокой конечной стоимостью владения. В результате обучение студентов проводится на урезанной материальной базе, которая, в свою очередь, не подходит под запросы работодателей, и для трудоустройства на работу выпускникам приходится проходить дополнительное обучение на внешних образовательных площадках.

Еще одним важным аспектом в этой связи является актуальность используемых в процессе обучения образовательных лабораторий и программных продуктов, так как ежедневно появляются новые угрозы безопасности, а имеющиеся в наличии у вузов программные продукты не предоставляют возможность обучения по устранению новых угроз.

Материалы и методы исследования

В образовательных учреждениях, занимающихся подготовкой специалистов по информационной безопасности, лаборатории реализованы с использованием средств виртуализации. На виртуальном сервере развернута машина с угрозами, обучающиеся в рамках выполнения поставленных задач удаленно подключаются к ней и в соответствии с заданием устраняют возникшие угрозы, а также предотвращают появление новых путем установки обновлений безопасности программного обеспечения.

В крупных организациях имеется большое количество персональных компьютеров, и в производственных реалиях трудно отследить любые изменения и подозрительную активность. Поэтому организации используют SIEM-решения с определенным набором правил, которые своевременно сообщают о возникших угрозах. За работу такой системы отвечают специалисты по информационной безопасности, они отслеживают действия пользователей на компьютерах организации и в автоматическом режиме определяют любую подозрительную активность. Таких SIEM-систем становится все больше, но обучающиеся в процессе обучения не получают реальный опыт работы с ними, так как в образовательных организациях нет возможности развернуть такую систему из-за отсутствия образовательной версии, а коммерческие версии стоят дорого, что выходит за рамки бюджета вуза.

Существует большое количество готовых решений, позволяющих проводить обучение студентов, аналоги которых используются в реальных организациях. Все эти решения платные, но при этом не обладают достаточным функционалом и в целом не подходят для проведения обучения, так как имеют сложную структуру и не предоставляют собой реальной версии для обучения. Для оценки существующих решений проанализируем ряд решений, наиболее подходящих для обучения студентов.

Результаты и обсуждение

В процессе проведения сравнительного анализа существующих SIEM-систем были рассмотрены три наиболее часто использующиеся решения. Наиболее распространена SIEM-система от компании IBM QRadar Security Intelligence, включающая в себя несколько интегрированных систем, тесно взаимосвязанных между собой. Такие системы в основном используются в промышленных организациях. Решение не требует комплексной настройки и готово к использованию после развертывания на сервере. QRadar Security Intelligence. Оно обладает функционалом по сбору данных с различных источников, в том числе с разноуровневых операционных систем (Windows, Linux), серверов баз данных, расположенных на разных иерархических уровнях, сбор обеспечивается и с баз данных, устройств безопасности, в том числе и серверов цифровой подписи. Отдельно сбор данных осуществляется с устройств локальной сети, приложений и иных пользовательских компонентов. Для

обеспечения сбора данных с устройств локальной сети и пользовательских компонентов необходима комплексная настройка программного обеспечения.

Ограничением в работе программного обеспечения является невозможность фильтрования данных, обрабатывающих посредством электронной почты, так как почтовые провайдеры не представляют API, позволяющий интегрироваться с сервисом. Исключение составляет корпоративная почта, которая располагается непосредственно на серверах организации. В программном обеспечении имеется система, позволяющая в автоматическом режиме отслеживать вредоносные IP-адреса и блокировать их. При работе с программным обеспечением сотрудник в режиме 24/7 отслеживает работу корпоративной сети и получает отчеты о возможных вредоносных воздействиях, при этом критические уведомления приходят на корпоративную электронную почту. Типовые кибератаки определяются SIEM-системой IBM QRadar Security Intelligence быстро и автоматически применяют меры по их ликвидации и устранению вредных воздействий. При выявлении угроз безопасности программное обеспечение в автоматическом режиме расставляет приоритеты по обезвреживанию угроз. Рассматриваемое программное обеспечение предоставляется на коммерческой основе с лицензией сроком на один год, пробная версия не предусмотрена. Лицензия для образовательных учреждений не предусматривается.

MaxPatrol SIEM является программным обеспечением, на базе которого можно реализовать собственную SIEM систему, используя модульную сборку компонентов. Программное обеспечение может работать с широким спектром разнородного оборудования, обрабатывающего информацию. В частности, к разнородному оборудованию можно отнести мобильные телефоны, распределенные устройства, корпоративные сети, различные web-сервисы. Программное обеспечение может обработать такую информацию, как действия пользователей, хранящиеся во внутренних журналах оборудования, новые файлы, процессы, установку программного обеспечения, использование несанкционированных носителей. При возникновении угрозы системный администратор получает уведомление с уровнем тревоги как на мобильный телефон, так и на электронную почту. Для получения уведомлений на телефон необходимо установить программное обеспечение и привязать к нему свой номер телефона. Своевременное обновление инструкций позволяет избавляться от угроз в автоматическом режиме посредством блокировки угрозы и передачи информации системному администратору. Для удобства работы программное обеспечение MaxPatrol SIEM может быть интегрировано с внешними сервисами для повышения уровня защиты данных (Анацкая, 2016). MaxPatrol SIEM позволяет комплексно отслеживать запросы и распределять их по уровням безопасности.

Программное обеспечение обладает простым и удобным пользовательским интерфейсом, в котором можно просмотреть статистику по действиям пользователей и различным обработчикам событий оборудования, имеющегося в локальной сети организации. Важным преимуществом MaxPatrol SIEM является работа с большими массивами данных, поэтому его можно использовать в глобальных вычислительных сетях, которые действуют в рамках филиалов одной организации. Также в программном обеспечении можно корректно распределять нагрузку, вследствие этого вырастает производительность SIEM-системы (Гриншун, 2013). MaxPatrol SIEM является масштабируемой системой – в случае необходимости пользователь может подключить любой из доступных модулей или заказать его разработку. Для развертывания SIEM-системы не нужно приобретать дополнительное оборудование – развертывание осуществляется на внешнем облачном сервере, доступ к которому предоставляется только системному администратору. MaxPatrol SIEM предоставляется строго на коммерческой основе и не предполагает версию для обучения. Пользователям SIEM-системы MaxPatrol предоставляется техническая поддержка и краткий обучающий курс по работе с системой.

Часто используется и российское решение RuSIEM, которое представляет собой облачную платформу, интегрирующуюся в корпоративную сеть организации. Преимуществом SIEM-системы является использование аналитики пользователей и контроль отклонения работы системы от эталонных показателей. Это позволяет определить инсайдерские угрозы и проводимые атаки, не взаимосвязанные с вредоносным воздействием на корпоративную сеть организации. Решение обладает собственными запатентованными решениями, которые, в свою очередь, на базе своего ядра системы позволяют противостоять возможным угрозам в корпоративной сети.

Отслеживание угроз безопасности выполняется в режиме реального времени путем сравнительного анализа с эталонным поведением системы. Распределение ресурсов на сервере позволяет обеспечить высокую производительность SIEM-системы. Собственный механизм безопасности позволяет в автоматическом режиме определять даже новые угрозы безопасности (Кирсанов, 2024). При определении SIEM-системой нештатной ситуации в корпоративной сети системному администратору либо IT-специалисту, ответственному за безопасность, приходит уведомление, при этом градация уведомлений распределяется в зависимости от уровня угрозы. RuSIEM обеспечивает поддержку индикаторов компрометации, что позволяет определять и отличать реальные атаки от тестовых. Архитектура RuSIEM обеспечивает равномерное распределение нагрузки между несколькими виртуальными машинами, тем самым снижается временная задержка на обработку атаки. Отдельно RuSIEM поддерживает ведение журналов обработки возникающих событий, при этом копия журнала хранится на удаленном носителе, эти данные используются при расследовании инцидентов.

RuSIEM не предоставляет образовательную версию, имеется только коммерческая версия, предоставляемая организациям. При этом необходимо отметить, что SIEM-система может устанавливаться по подписке, при этом также можно выбрать только необходимые компоненты. Кроме этого, система может быть масштабируема и использована в рамках филиалов одной организации.

Анализ поведения позволяет предотвратить умышленные нарушения безопасности устройств, имеющихся в корпоративной сети организации. В SIEM-систему заложены методики, позволяющие определить странное поведение пользователей сети, неспецифичные процессы, кроме этого, анализируются и другие устройства на предмет возникновения на них аналогичных нештатных ситуаций. Такие нештатные ситуации заложены во внутренние политики системы RuSIEM. Для удобства работы с полученной информацией система позволяет формировать визуальные отчеты с граничными распределениями данных. Использование системы RuSIEM позволяет выстроить надежную систему защиты данных организации либо модернизировать уже имеющуюся. Встроенный модуль отслеживания снижает число ложных срабатываний (Дудина, 2021).

Все рассматриваемые системы поддерживают интеграцию с ГосСОПКА и сертифицированы ФСТЭК России.

На основе изложенной информации можно сделать вывод, что все рассматриваемые SIEM-системы не имеют версий для обучения, которые могут использоваться в образовательных учреждениях. Кроме этого, не предоставляются и пробные версии программного обеспечения. Для работы с SIEM-системами необходимо приобретать либо реальное серверное оборудование, либо арендовать виртуальный сервер. Аренда сервера в MaxPatrol SIEM и RuSIEM включается в основную подписку. Также необходимо отметить, что для работы с рассматриваемыми SIEM-системами обучение во внешних организациях не предусмотрено, так как для этой цели нет сертифицированных инструкторов.

Для проведения сравнительного анализа необходимый функционал сведен в таблицу.

Таблица. Сравнительный анализ существующих решений

Критерий	IBM QRadar Security Intelligence	MaxPatrol SIEM	RuSIEM
Бесплатная лицензия	–	–	–
Возможность использования в образовательных целях	–	–	–
Возможность генерации вредоносных программ для обучения системы	–	–	–
Возможность доработки	–	+	–
Формирование отчётности	+	+	+
Рассылка уведомлений	+	+	+
Просмотр статистики	+	+	+

Необходимость комплексной настройки	-	+	+
Работа с большими массивами данных	-	+	-
Автоматическое блокирование угроз	+	+	+
Высокий уровень производительности	-	+	-
Использование облачного сервера	-	+	-
Просмотр логов и журналов	+	-	-
Фильтрование данных	+	-	-
Разграничение уровней пользователей	-	-	-
Интеграция с внешними сервисами	+	+	+
Проведение сравнительного анализа поведения с эталонным	+	-	-
Отслеживание угроз в режиме реального времени	+	+	+
Организация единого цифрового пространства	+	-	-

Анализируя данные таблицы, можно сделать вывод, что бесплатная лицензия, как и версия для образовательных учреждений, не предусматривается ни одним из рассматриваемых программных продуктов. Кроме этого, все существующие программные решения могут обучаться только вручную с использованием существующих баз вирусов, генерация вредоносных действий не поддерживается ни одним из анализируемых решений. Возможность доработки программного обеспечения реализовано в IBM QRadar Security Intelligence и RuSIEM, это в целом позволит пользователю в период поддержки предлагать различные варианты изменения системы, либо вносить изменения самостоятельно.

При этом формирование отчетности, рассылка уведомлений, просмотр статистики реализовано во всех анализируемых SIEM-решениях. Комплексная настройка необходима IBM QRadar Security Intelligence, остальные анализируемые решения могут работать непосредственно после установки, необходимо лишь добавить оборудование, которое будет мониториться.

Работу с большим объемом данных поддерживает программный продукт MaxPatrol SIEM. Автоматическое блокирование угроз поддерживается всеми рассматриваемыми решениями. Высокий уровень производительности и использование в своей работе облачного сервера реализовано в решении MaxPatrol SIEM. Просмотр логов и журналов и фильтрование данных поддерживает решение IBM QRadar Security Intelligence. Ни одно из рассматриваемых решений не поддерживает комплексное разграничение уровней пользователей. Интеграция с внешними сервисами и отслеживание угроз в режиме реального времени поддерживается всеми рассматриваемыми решениями. Сравнительный анализ поведения с эталонным и организация единого цифрового пространства реализованы в решении IBM QRadar Security Intelligence.

Таким образом, можно сказать, что в образовательных целях невозможно использовать рассматриваемые SIEM-системы, так как они не предоставляют образовательных лицензий и многие из них не обладают необходимым функционалом для обучения.

Для обеспечения необходимого уровня профессиональной подготовки обучающихся предлагается внедрить бесплатную SIEM-систему Wazuh, она является полноценной SIEM-системой,

позволяющей проводить комплексный менеджмент информации и событий безопасности. Важным преимуществом SIEM-системы Wazuh является низкое потребление ресурсов даже в режиме максимальной нагрузки. Основным функционалом Wazuh является сканирование процессов операционной системы, причем SIEM-система является мультиплатформенной и может сканировать процессы на любой операционной системе (Королев, 2018). Кроме этого, в функционал системы входит получение отчетов об инцидентах безопасности, осуществление проверки уязвимости операционной системы. Wazuh состоит из двух элементов – агента, который устанавливается на рабочей машине пользователя. Он работает в тихом режиме, и пользователь не замечает его присутствие. Вторая, основная, часть SIEM-системы размещается на сервере. В качестве сервера может использоваться высокопроизводительный компьютер, при этом Wazuh просто встраивается в контроллер домена и автоматически загружается у пользователей.

Важным преимуществом Wazuh является наличие готовых наборов политик для разных операционных систем – начинающему пользователю достаточно загрузить в Wazuh скрипт с политиками и настроить агент для работы с ними. Новые версии Wazuh поддерживают интеграцию с сервисами Telegram, уведомления об обнаруженных изменениях и нарушениях будут приходить в данный мессенджер. Для интеграции и настройки используется специальный бот, который взаимодействует только с отдельным сервисом, что позволяет не нарушать режим безопасности инфраструктуры предприятия. Все ошибки, обнаруженные агентом Wazuh, разделяются по нескольким уровням – критические ошибки (пятый уровень и выше) и не критические (ниже пятого уровня). По умолчанию отправляются лишь обнаруженные критические ошибки, на которые необходимо своевременно реагировать (Перекотий. 2024).

В SIEM-системе все события отображаются в отдельном лог-журнале, доступ к которому имеет только системный администратор. При этом если возникает стандартная ошибка, то решение этой ошибки предлагается автоматически из справочной системы. Кроме этого, в системе имеется и модуль блокировки вредных воздействий, его корректная настройка обеспечивает комплексную безопасность корпоративной сети. Такая система позволяет мониторить сервера как на базе операционной системы Windows Server всех редакций, так и на базе Ubuntu.

SIEM-систему Wazuh можно использовать для обучения студентов, так как ее можно развернуть в рамках одного компьютерного класса. Система не требует для работы глобальных вычислительных ресурсов – сервер можно развернуть на любом компьютере. Кроме этого, систему можно развернуть и внутри виртуальной машины и запускать ее только в рамках практических занятий по дисциплинам.

На базе института информационных технологий и систем связи по безопасности обучаются студенты по направлению подготовки 11.03.02 «Инфокоммуникационные технологии и системы связи» с профилем «Защищенные системы и сети связи». Киберполигон на базе SIEM-системы Wazuh предполагается использовать в рамках таких дисциплин, как «Программно-аппаратные средства обеспечения информационной безопасности», «Эксплуатация уязвимостей программного обеспечения», «Комплексное обеспечение информационной безопасности инфокоммуникационных сетей и систем». Кроме этого, киберполигон можно использовать в рамках практических занятий по дисциплине «Информационная безопасность» при подготовке бакалавров по направлению подготовки «Информационные системы и технологии».

Для отображения пользователей и доступного им функционала в рамках учебного процесса построим диаграмму вариантов использования. На диаграмме выделим актеров (пользователей) и для каждого из пользователей определим необходимый функционал. Диаграмма вариантов использования представлена на рисунке 1.

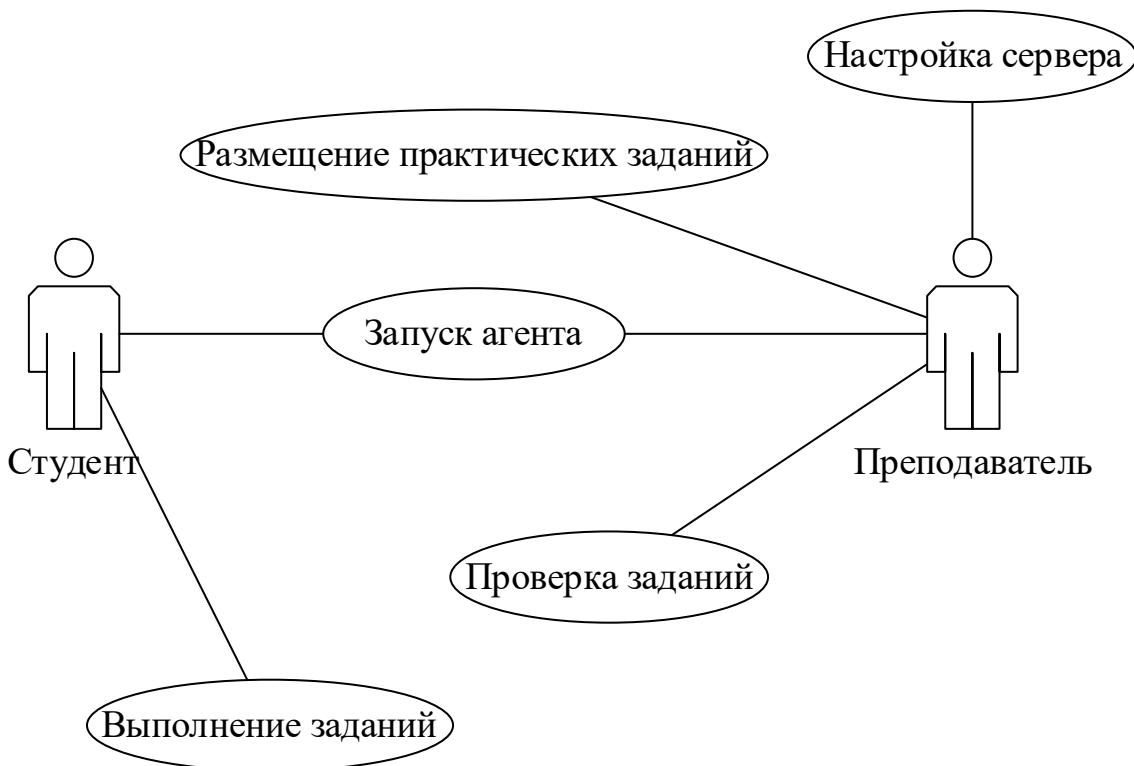


Рисунок 1. Диаграмма вариантов использования

Из диаграммы вариантов использования показанной на рисунке 1 видно, что с киберполигоном будут взаимодействовать два действующих лица – преподаватель и студент. Студенту предстоит выполнять задания, загруженные в систему преподавателем. Задание может включать выявление угрозы или нелегального копирования файлов, определение подозрительной активности. Преподаватель, в свою очередь, занимается подготовкой практических работ и размещением их на централизованном сервере, выполняет настройку сервера, активирует агента на компьютерах пользователей и проверяет выполненные студентами работы.

Киберполигон размещается в компьютерном классе на виртуальных машинах. Это необходимо для того, чтобы при выполнении практических работ не затрагивалась основная операционная система. Сервер размещается на виртуальной машине, установленной на главном компьютере, за которым работает преподаватель. При проведении практических работ преподаватель запускает сервер и поднимает на нем хосты, в типовом компьютерном классе 12 персональных компьютеров, на которых занимаются студенты, использование личных ноутбуков при работе с SIEM системой Wazuh не предусматривается, так как их нужно размещать как виртуальный хост в рамках одной локальной сети. Персональных компьютеров хватает на всех студентов, так как на практических занятиях они занимаются по подгруппам, количество реципиентов в которых не превышает 12 человек.

Для SIEM-системы Wazuh написано большое количество технической документации, которая размещена в свободном доступе в сети Интернет. Документация используется преподавателем как для настройки SIEM-системы, так и для разработки практических работ. Практические работы разрабатываются по вариантам таким образом, чтобы у студентов не было одинаковых вариантов. Кроме мониторинга вирусов студенты занимаются базовой настройкой SIEM-системы Wazuh путем удаленного подключения к серверу на виртуальной машине. Также они обучаются настраивать хосты для корректного взаимодействия с SIEM-системой, на встроенным синтаксическом языке учатся писать правила, позволяющие контролировать действия пользователей при работе в корпоративной сети и реагировать на подозрительные действия.

По каждой из изучаемых дисциплин, где предполагается использовать в качестве киберполигона SIEM-систему Wazuh, учебным планом предусмотрено 36 часов практических занятий, что

приравнивается к 18 практическим работам. В рамках дисциплины «Информационная безопасность» предполагается реализовать такие практические занятия, как:

1. установка и первоначальная настройка SIEM-системы Wazuh,
2. запуск агентов,
3. написание скриптов,
4. отслеживание активности пользователей,
5. нахождение подозрительных процессов,
6. проверка открытых портов,
7. написание правил.

Студентов, обучающихся по направлению подготовки 11.03.02 «Инфокоммуникационные технологии и системы связи» с профилем «Защищенные системы и сети связи» в рамках дисциплины «Комплексное обеспечение информационной безопасности инфокоммуникационных сетей и систем», предполагается обучить установке и настройке Wazuh как на локальном, так и на облачном серверах (в качестве облачного сервера будет использоваться сервер университета); установке и настройке агента и хостов Wazuh, а также корректному и безопасному запуску на компьютерах пользователей. Комплексно будет изучаться работа с менеджером Wazuh, который отвечает за анализ данных и рассылку оповещений.

В рамках дисциплины «Эксплуатация уязвимостей программного обеспечения» студенты будут изучать:

1. принципы централизованного сбора логов с конечных пользовательских устройств, приводить их к унифицированному формату;
2. визуализацию данных, обрабатываемых Wazuh, с разграничением по уровням опасности для корпоративной сети;
3. индексатор Wazuh, который является полнотекстовым поисковым и аналитическим движком в реальном времени для данных безопасности;
4. принципы работы с панелью Wazuh которая является центральным компонентом для анализа и визуализации данных безопасности.

В рамках дисциплины «Программно-аппаратные средства обеспечения информационной безопасности» предполагается обучать студентов написанию правил, которые позволяют реагировать на возникающие инциденты информационной безопасности, а в рамках дисциплины «Аналитика безопасности» – принципы работы с системой вторжений, принципы файлового мониторинга и обнаружения уязвимостей. Также будет изучаться интеграция SIEM-системы Wazuh с внешними сервисами, к примеру, VirusTotal, для автоматической загрузки и проверки подозрительного файла на наличие вредоносного кода. Отдельно будут изучаться принципы мониторинга целостности файлов при помощи специального предназначенного модуля.

В учебном плане вышеперечисленные дисциплины связаны и следуют друг за другом, что позволяет полноценно сформировать необходимые компетенции у обучающихся.

На рисунке 2 показан пример выполнения практической работы студентом по определению подозрительных активностей на рабочих машинах пользователей (активность генерируется преподавателем) и выведению активностей в удобное графическое представление. Активности отслеживаются благодаря агентам, размещенным на рабочих машинах пользователей. В рамках практической работы студент настраивает пользовательскую панель с результатами мониторинга, панель сохраняется в системе, и пользователь в любое время может просмотреть активности и определить, какие из них являются подозрительными.

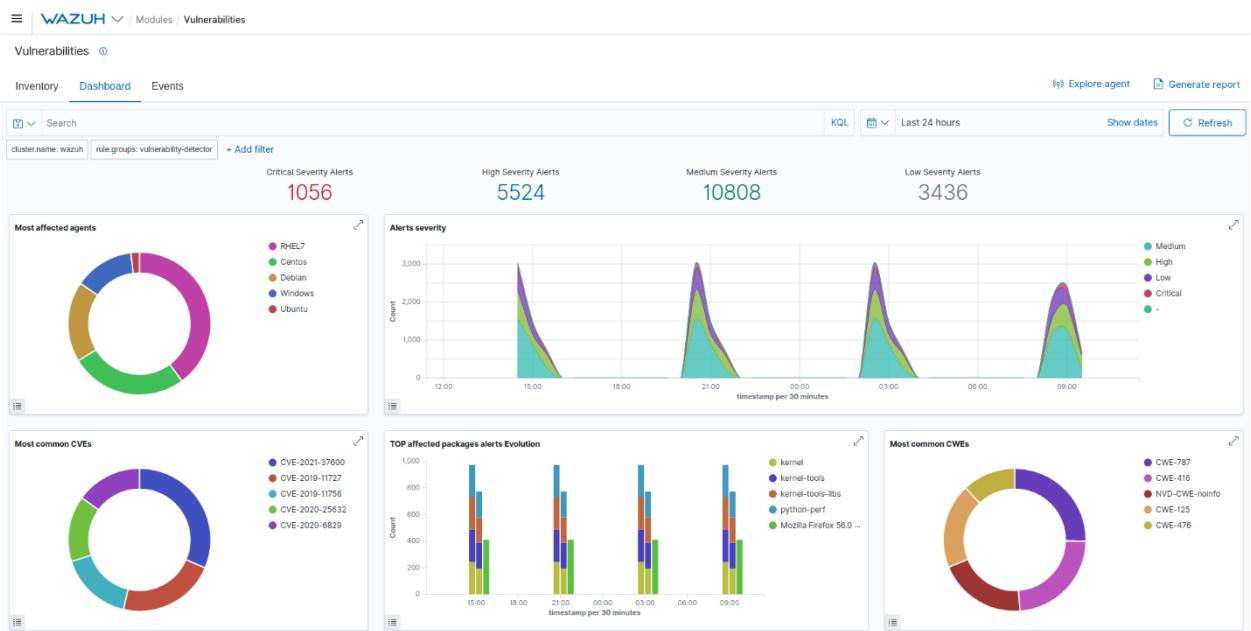


Рисунок 2. Настройка пользовательской панели Wazuh для выявления подозрительных активностей

В рамках данной практической работы студенты также занимаются написанием скриптов для корректного определения активностей, работают с библиотеками активностей.

Заключение

Применение SIEM-системы Wazuh в образовательном процессе позволит сформировать у обучающихся компетенции, которые в последующем реально используются в организациях, предоставляющих услуги по обеспечению информационной безопасности. Студенты получают практические навыки по настройке SIEM-системы, написанию правил, настройки системы оповещений, панелей управления. Кроме этого, студенты изучают синтаксис, который аналогичен другим системам мониторинга уязвимостей и активностей. Студенты обучаются нахождению угроз, уязвимостей в операционных системах и их последующему устранению.

Распространение опыта использования SIEM-системы Wazuh поможет другим ВУЗам занимающихся подготовкой специалистов по информационной безопасности обеспечить учебный процесс практическими работами. Лекционные занятия позволяют изучить студентам понятия SIEM-систем и их основные цели и задачи, основные функции Wazuh. Практические занятия включающие групповые проекты, помогают развивать навыки командной работы, которые, несомненно, пригодятся в трудовом коллективе.

Практические сценарии, разработанные преподавателем, способствует пониманию студентами комплексного процессуального подхода к реагированию на киберугрозы возникающие в корпоративной локальной сети. В процессе обучения студенты получают доступ к различным ресурсам и сообществам, что способствует дальнейшему самостоятельному обучению и развитию интереса к кибербезопасности.

В ходе обучения студент правильно оценивает значение SIEM в современном мире, где ежедневно появляются новые угрозы безопасности, которые становятся всё более изощренными и опасными.

Сформированные знания и компетенции позволяют студенту-бакалавру в последующем обеспечить себя работой и быстро акклиматизироваться при работе с SIEM-системами. Важным фактором при поиске работы является само обучаемость, которая также развивается в ходе прохождения обучения.

Список литературы

1. Анацкая А.Г. Формирование у студентов вуза компетенций в сфере управления информационной безопасностью в контексте профессиональных стандартов // Вестник СИБИТА. 2016. № 4(20). С. 120-127.
2. Гриншун В.В., Димов Е.Д. Принципы фундаментального обучения студентов вузов технологиям защиты информации // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2013. №2 (26).
3. Джуракулов Т.Х., Петросян А.А., Логинова Л.Н. SIEM-системы управления событиями безопасности: обзор, анализ // Вестник науки и образования. 2022. № 8(128). С. 18-20.
4. Дудина Е.В., Колыванова Л.А., Чеканушкина Е.Н. Формирование профессиональных компетенций в области информационной безопасности как фактор успешной подготовки будущего специалиста // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2021. № 79-2. С. 194-201.
5. Кирсанов Д.Г., Айдинян А.Р. Эффективное обеспечение безопасности с помощью SIEM // Молодой исследователь Дона. 2024. № 3.
6. Королев И.Д., Попов В.И., Ларионов В.А. Анализ проблематики системы управления информацией и событиями безопасности в информационных системах // Инновации в науке. 2018. № 12(88). С. 19-26.
7. Перекотий З.А., Демкин Д.А. Роль SIEM-систем в информационной безопасности // Вестник науки. 2024. № 8(77). С. 166-169.
8. Цымбал Федор Алексеевич Управление инцидентами безопасности и событиями (SIEM) // Столыпинский вестник. 2022. № 4. С. 2121-2129.

The introduction of cyberpolygon into the educational process

Sergey V. Krivonogov

Senior Lecturer

Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics

Knyaginino, Russia

ksvkn@mail.ru

ORCID 0000-0001-7502-8014

Received 06.08.2024

Accepted 26.09.2024

Published 15.10.2024

UDC 004.946:37

DOI 10.25726/o3629-6381-3996-s

EDN QOZFUN

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

This article is dedicated to a detailed examination of the challenges faced by educational institutions in preparing students in areas related to information security. In today's world, where digital technologies have penetrated all spheres of life, information protection has become one of the key tasks for organizations and governments. Ensuring competent training of specialists in this field is critically important, but the training process is accompanied by a number of difficulties. Educational programs often lag behind the rapid development of technologies, and educators do not always have access to modern tools and resources. Students, in turn, need practical skills and real experience working with current security systems to be prepared

for professional challenges. All this creates the need to rethink approaches to education in the field of information security. An important aspect of modern information security is the use of SIEM (Security Information and Event Management) solutions in organizations. The article discusses in detail the relevance of implementing such systems in the corporate environment. SIEM systems allow for the collection, analysis, and correlation of security event data from various sources, significantly enhancing the efficiency of detecting and responding to incidents. A comparative analysis of existing solutions was conducted, showing that there is no ready-made solution for training students in security monitoring. The results of implementing a SIEM system into the educational process for bachelor's degree training are presented. Conclusions are drawn.

Keywords

information security, cyberpolygon, cybercrimes, competence approach, monitoring, student education, comparative analysis, security threats.

References

1. Anatskaya A.G. Formation of university students' competencies in the field of information security management in the context of professional standards // Bulletin of SIBITa. 2016. № 4(20). pp. 120-127.
2. Grinshkun V.V., Dimov E.D. Principles of fundamental education of university students in information security technologies // Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Computer Science and Informatization of education. 2013. №2 (26).
3. Jurakulov T.H., Petrosyan A.A., Loginova L.N. SIEM-security event management systems: review, analysis // Bulletin of Science and Education. 2022. № 8(128). pp. 18-20.
4. Dudina E.V., Kolyvanova L.A., Chekanushkina E.N. Formation of professional competencies in the field of information security as a factor of successful training of a future specialist // Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences. 2021. № 79-2. pp. 194-201.
5. Kirsanov D.G., Aydinyan A.R. Effective security assurance using SIEM // Young researcher of the Don. 2024. № 3.
6. Korolev I.D., Popov V.I., Larionov V.A. Analysis of the problems of the information management system and security events in information systems // Innovations in science. 2018. No. 12(88). pp. 19-26.
7. Perekotiy Z.A., Demkin D.A. The role of SIEM systems in information security // Bulletin of Science. 2024. № 8(77). pp. 166-169.
8. Tsymbal Fedor Alekseevich Management of security incidents and events (SIEM) // Stolypin Bulletin. 2022. № 4. pp. 2121-2129.

Факторы, влияющие на подготовку современных медиакоммуникаторов в России

Евгений Петрович Мешков

Кандидат социологических наук, доцент

Российский государственный гуманитарный университет, Институт массмедиа и рекламы

Москва, Россия

meshkovtula@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Елена Васильевна Лавеч

Кандидат педагогических наук, доцент

Российский государственный гуманитарный университет, Институт массмедиа и рекламы

Москва, Россия

elena_vasilenko_@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Ирина Витальевна Струговец

Педагог дополнительного образования

Московское Президентское кадетское училище им. М.А. Шолохова войск национальной гвардии Российской Федерации

Москва, Россия

A9252221088@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.06.2024

Принята 25.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 070(470)(075.8)

DOI 10.25726/05494-2281-8149-0

EDN QQSIITU

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

OECD 05.03.НЕ. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В современную эпоху глобальной цифровизации и информационного общества медиакоммуникации становятся важнейшим и неотъемлемым элементом социальной, политической и экономической жизни людей. Специалисты по медиакоммуникациям играют важную роль в деле формирования общественного мнения, продвижении различных продуктов и услуг, а также в обеспечении взаимодействия между различными социальными группами. В связи с этим возрастает значение качественной подготовки профессионалов, способных работать в данной сфере. Работа по подготовке специалистов по медиакоммуникациям требует комплексного подхода, который должен учитывать как внутренние, так и внешние факторы. Внутренние факторы связаны с качеством образовательного процесса внутри вузов, квалификацией преподавателей в ВУЗе, текущим состоянием материально-технической базы, а также уровнем мотивации студентов. Внешние факторы включают в себя социальные, экономические, технологические и политические условия, которые непосредственно влияют на образовательный процесс. Целью данной статьи является анализ влияния вышеуказанных факторов на процесс подготовки будущих медиакоммуникаторов в современных вузах гуманитарного профиля. Особое внимание уделяется тому, как внутренние и внешние факторы формируют будущих профессионалов и то, каким образом гуманитарные вузы могут повысить эффективность своей работы.

Ключевые слова

медиа, коммуникации, образование, информатизация, студенты, цифровизация, преподавание.

Введение

Организация образовательного процесса является основой успешной подготовки будущих специалистов. Одной из задач качественного высшего образования заключается и в подготовке специалистов, способных успешно конкурировать на рынке труда, обладающих высокой профессиональной мобильностью и способностью быстро адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям производства. Важными аспектами их подготовки становятся освоение методов контроля качества конечного медиа продукта, совершенствование организационных процессов, а также внедрение технологий, направленных на повышение качества конечного продукта (Куряяцева, 2014).

Учебные программы, методы преподавания, система оценки знаний и взаимодействие студентов с преподавателями являются ключевыми компонентами, которые оказывают непосредственное влияние на качество качественную сторону получаемого ими образования. Однако часто возникает проблема несоответствия учебных программ и постоянно меняющимся требованиям рынка труда. Например, многие программы по медиакоммуникациям до сих пор сосредоточены на таких медиа, как традиционное телевидение, радио и печатные издания, в то время как современные цифровые медиа в отличие от электронных, требуют совершенно других навыков, другого подхода к работе.

При этом несоответствие между рынком образовательных услуг и требованиями рынка труда обусловлено рядом факторов, среди которых можно выделить наиболее значимые: квалификация преподавательского состава, чрезмерное доминирование академических над практическими знаниями и, наоборот, проведение множества специализированных семинаров с участием действующих профессионалов, точечные стажировки, одностороннее сотрудничество крупных компаний с образовательными организациями, стремительное увеличение уровня технологической инфраструктуры вуза и неадекватное изменение учебных материалов, сугубо экономическая мотивация студентов и преподавателей и т.д.

В то же время в системе профессионального образования при подготовке специалистов, бакалавров и магистров, главное внимание уделяется предпочтениям молодежи. Молодежь, в свою очередь, ориентируется на престижность профессий на момент своего поступления в вуз и краткосрочные тенденции на рынке труда в стране, что приводит к «автономному функционированию» рынка образовательных услуг и приводит к росту дефицита квалифицированных кадров. Более того, личные финансовые интересы учебных заведений вынуждают их учитывать запросы молодежи, что не всегда соответствует долгосрочным потребностям экономики страны, особенно в долгосрочной перспективе.

Материалы и методы исследования

Для исследования выбранной проблематики авторы статьи использовали труды отечественных исследователей и опыт российских медиакомпаний. Так, в работе автора В.В. Макашовой указано, что «в международных документах, определяющих принципы этических стандартов журналистики, сформулирована четкая позиция профессионального сообщества: правдивость должна быть важнейшей добродетелью» (Макашова, 2023).

В этой связи отметим, что объективной причиной несоответствия между рынками является задержка в открытии новых образовательных программ, так как сам процесс разработки и внедрения новых специальностей требует немало времени, в то время как рынок труда уже испытывает нехватку специалистов по различным направлениям, что зачастую приводит к тому, что образовательные учреждения не успевают реагировать на изменения в экономике, что создает разрыв между подготовленными кадрами и актуальными запросами работодателей (Главатских, 2016).

Кроме того, в последнее время возникают прецеденты в деле сотрудничества крупных компаний с образовательными организациями. Так, к примеру, «Главстрой Санкт-Петербург» активно

сотрудничает с техникумами и колледжами для корректировки их образовательных программ в соответствии со стандартами и требованиями компании.

Показателен и недавний опыт основания ведущими российскими компаниями «Центрального университета» – первого в стране учебного заведения, работающего по STEM-модели. В число организаций-партнеров вошли такие компании, как «Норникель», «Ренессанс Страхование», «Росатом», «Самолет», СИБУР, «Технологии Доверия», «Тинькофф», «Уралхим», Avito, «Рексофт Консалтинг», Selectel, S7 Airlines, Tele2, VK, X5 Group, YADRO, Yandex Cloud. Некоторые из них в рамках сотрудничества анонсировали запуск собственных стажёрских программ для студентов бакалавриата и магистратуры с возможностью их дальнейшего трудоустройства (Как компании справляются с нехваткой специалистов, 2024).

Результаты и обсуждение

Современная отечественная система образования, так же, как и коммуникация в обществе, подвергается значительным изменениям, прежде всего, вызванных внедрением интерактивных технологий, а также их усиливающимся воздействием на различные аспекты человеческой деятельности. Например, внедрение в образовательный процесс вузов онлайн-курсов, интерактивных платформ и виртуальных симуляций позволяет студентам получать знания и навыки, необходимые для работы в современной цифровой среде (Романова, 2018).

В настоящее время наблюдается бурный рост числа онлайн-курсов, которые вузы используют в образовательном процессе. Многие ведущие вузы России и мира размещают свои онлайн-курсы на крупнейших онлайн-платформах, тем самым обеспечивая доступ к ним огромного числа слушателей независимо от их места проживания (Еремицкая, 2021). Причин такого явления можно выделить несколько. Среди них М.С. Коган и Е.В. Уайндстейн называют следующие: «демократизация образования, создание открытого образовательного пространства, повышение престижа университетов-участников, возможность непрерывного образования и повышения квалификации, возможность решения назревших проблем в сфере высшего образования».

В то же время важнейшим элементом современного образовательного процесса в подготовке специалистов по медиакоммуникациям продолжает оставаться практическое обучение (Коган, 2017). Обратимся к ФГОС ВО по направлению подготовки 42.03.05 Медиакоммуникации (уровень бакалавриата) и проанализируем, насколько полно отражены структурные части рассматриваемой системы в этом нормативном документе.

Согласно стандарту, выпускники бакалавриата могут работать в различных сферах медиа: традиционных, культурных индустриях, индустриях интерактивного контента, телекоммуникациях, книгоиздательстве и смежных информационно-коммуникативных областях. Это подчеркивает широкий спектр профессиональных возможностей в области медиа и коммуникаций (Торкунова, 2013).

В условиях возросших медиапотребностей актуальными становятся не только теоретические знания, но и прикладные компетенции: создание контента, работу с инновационными медиаинструментами, управление проектами, и аналитическую обработку информации. Это связано с интеграцией таких понятий, как медиаграмотность и цифровая компетентность, которые становятся ключевыми для специалистов в данной области медиакоммуникаций.

Сегодня исследователи медиакоммуникаций в научном и образовательном дискурсе не имеют единой трактовки, то есть медиакоммуникации воспринимаются либо как синоним некоего гибрида журналистики, связей с общественностью, рекламы, либо обозначают коммуникации в медиасреде, являясь лапидарной трактовкой двух компонентов термина – медиа и коммуникации (Кривоносов, 2021).

Необходимость введения новых дисциплин в систему высшего образования возникла из-за недавних изменений в медиаиндустрии. Раньше это было только в сфере журналистики. В 1990-е годы начинает активно развиваться сфера рекламы и связей с общественностью. В 2010-х годах медиаиндустрия начала кардинально меняться. Сфера журналистики начала стремительно

сокращаться. Сегодня на долю журналистики приходится менее 12% средств массовой информации (Киуру, 2021).

Безусловно, основными целями программы медиаобразования являются повышение медиаграмотности граждан, развитие культуры существования в глобальном информационном пространстве, а также приобретение навыков самостоятельного и критического анализа содержания медиадискурса. Не менее важной целью медиаобразования является формирование адекватной устойчивости к манипулятивному воздействию средств массовой коммуникации и понимание механизмов, с помощью которых СМИ могут влиять на гражданское сознание, содержание социально-политического дискурса и формирование искаженной местной и глобальной повестки дня. С этой точки зрения медиаграмотность можно рассматривать как компонент общей информационной безопасности индивидов (социальных групп), то есть состояние защищенности от нежелательных внешних воздействий, связанное с контролем личной информации и возможностью потери доступа к данным, соответствующим критериям максимальная объективность (Венидиктов, 2020).

Сотрудничество университетов с медиаиндустрией играет важную роль в формировании практико-ориентированных навыков у студентов. Через проведение мастер-классов и семинаров, организованных опытными практиками, студенты получают доступ к актуальной информации и могут перенять опыт у профессионалов. Это способствует формированию медиакомпетенций и подготовке к работе в условиях быстро меняющейся профессиональной среды.

Стажировки, как форма активного обучения, дают студентам возможность интегрироваться в профессиональную среду и адаптироваться к ее требованиям, способствуя формированию навыков самостоятельной работы и развития творческих способностей в области медиакоммуникаций.

Квалификация преподавательского состава является важным фактором в процессе подготовки специалистов в медиасфере. В условиях стремительного развития технологий и медиатехнологий преподаватели должны обладать не только актуальными знаниями, но и опытом их практического применения. Однако наблюдается дефицит современных знаний среди преподавателей, особенно у тех, кто долго работает в академической среде.

Для преодоления этого разрыва, важно привлекать к образовательному процессу экспертов из индустрии, которые могут не только делиться своими знаниями, но и формировать у преподавателей и студентов актуальные представления о развитии медиа. Организация специализированных семинаров с участием профессионалов из разных областей медиакоммуникаций позволяет создавать условия для обмена опытом и внедрения новейших технологий и подходов в учебный процесс.

По нашему мнению, качество медиа- и коммуникационного образования действительно зависит от уровня учебных материалов и технологической инфраструктуры вуза. Современные медиатехнологии требуют от студентов овладения навыками работы с разнообразными программными продуктами, оборудованием и специализированными инструментами. Однако, как считает автор, не все университеты могут предоставить доступ к новейшим технологиям из-за ограниченного финансирования или устаревшей материально-технической базы.

Для преодоления этих проблем высшие учебные заведения могут изучить возможность партнерства с медиа- и коммуникационными компаниями. Такое сотрудничество может включать предоставление студентам доступа к современному оборудованию, участие в стажировках и реализацию совместных проектов, к примеру, некоторые университеты организуют медиа-лаборатории, где студенты работают над реальными проектами с использованием новейших технологий.

Мы пришли к выводу, что для улучшения возможностей университетов важно активно использовать системы субсидирования и государственные фонды. Это позволит обеспечить студентов доступом к современным инструментам и повысит качество их обучения.

Мотивация студентов, на наш взгляд, является ключевым фактором, влияющим на их успехи в учебе и дальнейшей карьере. Высокая мотивация способствует активному освоению новых знаний и навыков, стремлению к профессиональному росту и достижению успехов. Однако, как показывает практика, информационная перегруженность и неопределенность на рынке труда могут негативно сказываться на уровне мотивации.

Для её повышения университеты могут внедрять методы, способствующие вовлечению студентов в учебный процесс. В этом отношении эффективными могут стать проектное обучение, участие в конкурсах и грантовых программах, разработка индивидуальных образовательных траекторий, а также программы наставничества. Например, наличие наставников, которые помогают студентам ориентироваться в профессиональной среде, может существенно повысить их мотивацию и уверенность.

Также важно поддерживать внеклассную деятельность, создавая условия для развития студенческих клубов, конференций, форумов и других мероприятий. Такие инициативы способствуют раскрытию талантов студентов, расширению их кругозора и нахождению единомышленников, что, в свою очередь, усиливает их мотивацию и заинтересованность в учебе.

Учебная мотивация определяется как определенный вид мотивации, связанный с определенной деятельностью – в данном случае с преподаванием и учебной деятельностью. Мотивация учебной деятельности является разнородной, она зависит от множества факторов:

- индивидуальных особенностей учащихся;
- уровня развития учебной группы;
- организации учебного процесса;
- учителей и их отношения как к своему предмету, так и к личности учащегося;
- учебной программы и т.д. (Шагивалеева, 2015).

Социокультурные изменения оказывают глубокое воздействие на медиакоммуникации и процесс подготовки специалистов по данному направлению. Глобализация и бурное развитие цифровых платформ создают потребность в новых компетенциях и высокой адаптивности, что требует от вузов своевременной корректировки образовательных программ для подготовки профессионалов, способных успешно функционировать в условиях современной медиареальности.

Так, например, с ростом популярности социальных сетей и блогов кардинально изменились способы взаимодействия с аудиторией. Специалисты по медиакоммуникациям должны не только понимать механизмы алгоритмического продвижения контента, отличая традиционный контент от медиаконтента, но и владеть инструментами, позволяющими эффективно таргетировать аудиторию и измерять успешность медиакомпаний. Соответственно, учебные программы должны быть дополнены курсами, посвященными управлению контентом в социальных медиа и особенностям работы с ними.

Вместе с тем социальные изменения касаются и таких вопросов, как гендерное равенство, культурная инклюзивность и разнообразие. Современные медиаспециалисты должны быть готовы работать в условиях, где всё большее внимание уделяется социальной ответственности и этическим аспектам медиадеятельности. Поэтому учебные программы должны охватывать эти важные вопросы и предлагать студентам возможность применять их на практике.

Экономические изменения также оказывают большое влияние на развитие специалистов в области средств массовой информации и коммуникаций. Экономическая нестабильность может привести к уменьшению финансирования образовательных программ, уменьшению количества стажировок и рабочих мест для выпускников. Поэтому высшие учебные заведения должны адаптироваться к новой ситуации и найти способы сохранить качество образования на высоком уровне.

Ключевым моментом является разработка гибких образовательных программ, которые позволят студентам приобрести навыки, необходимые на рынке труда, и подготовиться к экономическим изменениям. Например, во времена экономического кризиса или сокращения бюджета компании могут сократить расходы на СМИ, создавая потребность в специалистах, способных работать с ограниченными ресурсами.

Кроме того, образовательным учреждениям высшего образования необходимо налаживать двусторонние (взаимовыгодные) партнерские отношения с промышленностью, чтобы предоставить студентам доступ к реальным проектам и получить практический опыт. Такое партнерство также может создать новые рабочие места для выпускников и повысить их конкурентоспособность на рынке труда. Хотя в сегодняшних экономических реалиях от студенческих (магистерских) стажировок предприятия

отказываются, ввиду загруженности сотрудников и возникающих дополнительных материальных и финансовых затрат.

Технологические изменения представляют собой один из наиболее значимых внешних факторов, оказывающих влияние как на сферу медиакоммуникаций, так и на подготовку специалистов в этой области. С быстрым развитием цифровых технологий, включая искусственный интеллект, большие данные и виртуальную реальность, возникает необходимость в том, чтобы профессионалы обладали новыми знаниями и навыками, способными обеспечить их востребованность в условиях современной цифровой экономики.

Университеты, в свою очередь, должны активно внедрять современные технологии в образовательный процесс, стремясь подготовить студентов к реальным вызовам будущей профессии. Это включает обучение программированию, работе с аналитическими платформами, созданию контента для виртуальной и дополненной реальности, а также освоение инструментов, предназначенных для обработки данных и автоматизации процессов.

При этом не менее важно развитие у студентов творческого и инновационного мышления, так как специалисты по медиакоммуникациям, работающие в условиях постоянных технологических изменений, должны уметь адаптироваться к новым реалиям и предлагать нестандартные решения. В связи с этим университетам необходимо уделять особое внимание развитию у студентов навыков критического мышления, способности к анализу данных и проектному подходу, что позволит им успешно работать в стремительно меняющейся медиасреде.

Современные изменения в государственной политике страны оказывают существенное воздействие как на коммуникационные процессы в средствах массовой информации, так и на подготовку специалистов в этой сфере. Законы и решения, регулирующие деятельность СМИ, затрагивают такие важные аспекты, как свобода выражения мнений, доступ к информации и структура медийного рынка, что неизбежно требует от университетов адаптации своих образовательных программ, чтобы обеспечить подготовку специалистов, способных эффективно функционировать в условиях изменяющейся политической обстановки (Гуржий, 2015).

Например, при усилении государственного контроля над СМИ, медийные работники должны уметь действовать в рамках новых ограничений, находить альтернативные пути распространения информации и защищать свои источники. Одновременно с этим важное значение приобретает понимание правовых аспектов деятельности СМИ, включая вопросы авторского права, защиту данных и регулирование контента.

Кроме того, политические изменения могут касаться и аспектов международного сотрудничества, а также глобальных проблем, связанных со СМИ. В этой связи специалисты по медиакоммуникациям должны быть подготовлены к работе в международных проектах, учитывать культурные и политические особенности различных стран, а также отслеживать изменения в международном правовом регулировании.

Заключение

Таким образом, эффективность профессионального мастерства специалистов в области медиакоммуникаций в современных университетах в значительной степени определяется совокупностью внутренних и внешних факторов, которые имеют широкое и многогранное влияние. Внутренние факторы, такие как структура и организация учебного процесса, уровень квалификации преподавательского состава, состояние материально-технической базы, а также мотивация студентов, играют ключевую роль в обеспечении успешности обучения. Вместе с тем внешние условия, в числе которых можно выделить социокультурные, экономические, технологические и политические изменения, оказывают значительное влияние на функционирование существующей образовательной среды, аргументируя новые вызовы для будущих специалистов.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что подготовки профессионалов, способных эффективно действовать в условиях стремительно развивающейся медиасреды, высшие учебные заведения должны демонстрировать гибкость и способность к инновациям. Это означает необходимость

постоянного обновления учебных программ, внедрения современных технологий в образовательный процесс, развития практико-ориентированного обучения и налаживания тесных связей с индустрией медиасфера. Только при соблюдении этих условий, возможно обеспечить на выходе высокий уровень профессионализма специалистов, а также их готовность к работе в условиях современной цифровой экономики.

Список литературы

1. Венидиков С.В. Медиаобразование как вакцина от инфодемии // Мат. II Межд. науч. конф. «Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций». Таганрог, 2020. С. 37.
2. Главатских О.Б., Пестерева А.С. Механизм взаимодействия регионального рынка труда и рынка образовательных услуг // Социально-экономическое управление: теория и практика. 2016. № 2(29). С. 22-23.
3. Гуржий Д. А. Влияние СМИ на формирование общественного мнения // Молодой ученый. 2015. № 12(92). С. 991-993.
4. Еремицкая И.А., Ахунжанова Н.А. Внедрение онлайн-курсов в образовательный процесс вуза: проблемы и возможности // Мир науки, культуры, образования. № 2(87) 2021. С. 198-199
5. Как компании справляются с нехваткой специалистов // РБК. 2024. <https://companies.rbc.ru/news/1Oni45KMFf/kak-kompanii-spravlyayutsya-s-nehvatkoj-spetsialistov/>
6. Киуру К.В. Дидактическая модель основной профессиональной образовательной программы «Медиакоммуникации» (на примере факультета журналистики ЧелГУ) // Журнал «Российская школа связей с общественностью». Альманах. 2021. Вып. 21. С. 71.
7. Коган М.С., Уайндстейн Е.В. Альтернативы массовым открытым онлайн-курсам при интегрировании их в учебный процесс вуза // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 20.
8. Кривоносов А.Д. Медиакоммуникации: на пути к институализации? // Журнал «Российская школа связей с общественностью». Альманах. 2021. Вып. 21. С. 15
9. Кудрявцева А.Г. Современные педагогические технологии как основа качественной подготовки квалифицированных специалистов на основе реализации ФГОС // Актуальные вопросы современной педагогики: мат. V Межд. науч. конф. (май 2014 г., Уфа). Уфа: Лето, 2014. С. 167-173.
10. Макашова В.В. Дезинформация как предмет научного анализа: традиционные и новые подходы // Меди@льманах. 2023. № 6(119). С. 16-22.
11. Романова Н.Л. Онлайн-курсы как инновационная форма дистанционного обучения // Международный научный журнал «Педагогика высшей школы». 2018. № 2(12). С. 5.
12. Торкунова Ю.В. Формирование инновационно-исследовательской компетентности студентов как результат оптимизации внедрения новых организационных форм в учебный процесс вуза // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16. № 10. С. 336-339.
13. Шагивалеева Г.Р., Калашникова В.Ю. Изучение учебной мотивации студентов вуза // Молодой ученый. 2015. № 19(99). С. 341-343.

Factors influencing the training of modern media communicators in Russia

Evgeny P. Meshkov

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor

Russian State University for the Humanities, Institute of Mass Media and Advertising

Moscow, Russia

meshkovtula@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Elena V. Lovech

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Russian State University for the Humanities, Institute of Mass Media and Advertising
Moscow, Russia
elena_vasilenko@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Irina V. Strugovets

Teacher of additional education
Moscow Presidential Cadet School named after M.A. Sholokhov of the National Guard of the Russian Federation
Moscow, Russia
A9252221088@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.06.2024

Accepted 25.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 070(470)(075.8)

DOI 10.25726/05494-2281-8149-o

EDN QQSIU

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

OECD 05.03. HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the modern era of global digitalization and information society, media communications are becoming the most important and integral element of the social, political and economic life of people. Media communications specialists play an important role in shaping public opinion, promoting various products and services, and ensuring interaction between different social groups. In this regard, the importance of high-quality training of professionals capable of working in this area is increasing. Work on training media communications specialists requires an integrated approach that should take into account both internal and external factors. Internal factors are related to the quality of the educational process within universities, the qualifications of teachers at the university, the current state of the material and technical base, as well as the level of motivation of students. External factors include social, economic, technological and political conditions that directly affect the educational process. The purpose of this article is to analyze the influence of the above factors on the process of training media communications specialists in modern universities. Particular attention is paid to how internal and external conditions shape future professionals and how universities can improve their efficiency.

Keywords

media, communications, education, informatization, students, digitalization, teaching

References

1. Venidiktov S.V. Media education as a vaccine against infodemia // Mat. II Inter. scien. conf. «The current state of media education in Russia in the context of global trends». Taganrog, 2020. p. 37.
2. Glavatskikh O.B., Pestereva A.S. The mechanism of interaction between the regional labor market and the educational services market // Socio-economic management: theory and practice. 2016. № 2(29). pp. 22-23.
3. Gurzhiy D. A. The influence of the media on the formation of public opinion // Young scientist. 2015. № 12(92). pp. 991-993.

4. Eremitskaya I.A., Akhunzhanova N.A. Introduction of online courses into the educational process of the university: problems and opportunities // The world of science, culture, and education. № 2(87) 2021. pp. 198-199
5. How companies cope with the shortage of specialists // RBC. 2024. <https://companies.rbc.ru/news/10Ni45KMFf/kak-kompanii-spravlyayutsya-s-nehvatkoy-spetsialistov/>
6. Kiuru K.V. Didactic model of the main professional educational program «Media communications» (on the example of the Faculty of Journalism of ChelSU) // The Russian school of public relations magazine. The Almanac. 2021. Iss. 21. p. 71.
7. Kogan M.S., Weindstein E.V. Alternatives to mass open online courses when integrating them into the educational process of a university // Questions of teaching methods at the university. 2017. Vol. 6. № 20. p. 20.
8. Krivonosov A.D. Media communications: on the way to institutionalization? // The Russian school of public relations magazine. The Almanac. 2021. Iss. 21. p. 15
9. Kudryavtseva A.G. Modern pedagogical technologies as the basis for high-quality training of qualified specialists based on the implementation of the Federal State Educational Standard // Actual issues of modern pedagogy: mat. V Inter. scien. conf. (May 2014, Ufa). Ufa: Leto, 2014. pp. 167-173.
10. Makashova V.V. Disinformation as a subject of scientific analysis: traditional and new approaches // Media@lmanakh. 2023. № 6(119). pp. 16-22.
11. Romanova N.L. Online courses as an innovative form of distance learning // International scientific journal «Pedagogy of higher education». 2018. № 2(12). p. 5.
12. Torkunova Yu.V. Formation of innovative research competence of students as a result of optimization of the introduction of new organizational forms into the educational process of the university // Bulletin of the Kazan Technological University. 2013. Vol. 16. № 10. pp. 336-339.
13. Shagivaleeva G.R., Kalashnikova V.Yu. Studying the educational motivation of university students // Young scientist. 2015. № 19(99). pp. 341-343.

Основные аспекты формирования мотивации к учебной деятельности на уроках математики в начальных классах

Ольга Андреевна Фатерина

Студент

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова

Нерюнгри, Россия

ol_kray03@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Лариса Викторовна Мамедова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики и методики начального обучения

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова

Нерюнгри, Россия

larisamamedova@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.08.2024

Принята 28.09.2024

Опубликована 15.10.2024

УДК 373.3:51:37.015.3

DOI 10.25726/k1319-3212-1508-j

EDN ULPQSY

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

OECD 05.03.NA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В данной работе основное внимание уделяется изучению того, как формируется желание заниматься математикой среди младших школьников. Освещается, что такое учебные мотивы и стремление к познанию, а также обсуждается, почему важно применять новейшие технологии в образовательном процессе. Отмечается, что учебная мотивация играет важную роль в процессе становления личности и влияет на дальнейшее обучение детей. Проанализированы взгляды ученых и эффективность формирования мотивации в собственном исследовании. В статье поднимается вопрос о том, каким образом происходит развитие учебной мотивации у обучающихся начальных классов, акцентируя внимание на инновационных методах и подходах. В данной работе сделан акцент на применении мобильных приложений для стимулирования разностороннего развития учащихся, а также указывают на их преимущества и ограничения. В тексте описаны конкретные примеры задач, ориентированных на практику, способствующие увеличению заинтересованности учеников в обучении. В процессе создания учебных заданий основное внимание придается интеграции математических знаний с элементами других учебных дисциплин, включая изучение окружающего мира, что находит отражение в стандартах ФГОС начального образования. Особенностью является акцент на изложении способов, посредством которых дидактические стратегии и образовательные технологии могут влиять на стимулирование интереса к учебе у детей начальной школы. Проанализированы задачи и способы применения игровых технологий, а также их влияние на создание мотивации к изучению математики через игровую деятельность.

Ключевые слова

учебная мотивация, младшие школьники, начальное обучение математике, средства обучения, образовательный процесс, цифровые тренажеры.

Введение

В настоящее время на первый план выдвигается именно развивающая функция обучения. Именно она способствует правильному становлению личности ученики начальных классов и раскрывает индивидуальные способности, которыми такие ученики обладают. Через формирование учебной мотивации учителя формируют навыки самооценки и самоконтроля, что особенно важно для учебников младших классов. Без формирование учебной мотивации невозможна эффективная учебная деятельности и удовлетворение потребностей в самосовершенствовании, саморазвитии и самообразовании. Актуальность учебной мотивации на уроках математики не вызывает сомнения. В современном образовательном процессе одной из ключевых задач является привлечение внимания учащихся к изучению математики. Часто ученики школ проявляют недостаточный интерес к этому предмету, что приводит к заметному отставанию в их знаниях и умениях в данной области. Стимулирование заинтересованности среди школьников к получению математических знаний играет решающую роль в решении этой проблемы. На начальных этапах обучения необходимо активно формировать у учеников позитивное отношение к математике, создавая для этого мотивационную базу.

Особое внимание следует уделить развитию в учащихся не только теоретических знаний, но и практических навыков, которые они могут применять в повседневной жизни. Это способствует более глубокому пониманию предмета и, как следствие, повышает интерес к его изучению. Важно также использовать современные образовательные технологии и интерактивные методы обучения, которые могут сделать процесс более увлекательным и понятным для школьников.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что мотивация учащихся к изучению математики является критически важным фактором в обучении. Внедрение инновационных методов преподавания, акцентирование на практической значимости математических навыков в жизни, а также создание стимулирующей обучающей среды – все это может значительно повысить интерес учеников к математике. Таким образом, преодоление отставания учеников в математических знаниях и умениях требует от образовательной системы не только времени, но и целенаправленной работы над формированием мотивации к обучению с самого начала их образовательного пути.

Материалы и методы исследования

Проблема учебной мотивации привлекала и продолжает привлекать многих исследователей. Наиболее полно ее раскрывают такие ученые, как Л.И. Божович, Е.П. Ильин, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, А.Н. Леонтьев, Л.М. Фридман, А. Маслоу, С. Рубинштейн, И. Марнянского, О. Скафы и т. д.

И несмотря на существующие исследования, проблема нуждается в последующем более детальном исследовании, поиске новых подходов к реализации на практике обозначенных задач в практической деятельности НОО. В современном обществе не существует универсального подхода в определении значения математических представлений у детей младшего школьного возраста (Аветян, 2021).

Понятие мотивации интерпретируется различными способами: её могут описывать как набор причин, формирующих действия, либо как комплекс мотивов. Этот термин сам по себе несёт двусмысленность. Представляется, что мотивация – это целая система элементов, влияющих на поведение. Одновременно, она выступает в роли процесса, который не только поддерживает активность на определённом уровне, но и способствует её стимулированию.

Результаты и обсуждение

Одним из ключевых приоритетов начального образования является повышение когнитивных способностей учащихся, включая развитие навыков мышления, необходимых для эффективного усвоения новых знаний. Важность математики для умственного роста младших школьников сложно переоценить. При исследовании данного предмета стимулируются мыслительные процессы, тренируется память, формируются представления о важных свойствах предметах, пространстве и времени, воспитывается усидчивость и самостоятельность (Швецова, 2023).

Математика частодается ученикам младших классов с трудом. При этом традиционные подходы к организации учебного процесса не помогают в полной мере раскрывать потенциал личности. Крайне важно, чтобы положительные мотивы были не осознанными, но реально-действующими. При анализе современного НОО было выявлено, что моделирование педагогического процесса обуславливает необходимость соответствия нормативным требованиям ФГОС. Согласно ФГОС важной задачей является создание благоприятных условий дальнейшего развития детей, основываясь на их возрастных и индивидуальных особенностях в процессе формирования элементарных математических представлений (Романова, 2018).

Чтобы успешно воспитывать у младших школьников желание учиться, следует сосредоточиться на нескольких ключевых аспектах:

- 1) вовлекать учеников в активный образовательный процесс, давая им возможность быть на переднем крае познания и чувствовать себя лидерами в изучении нового;
- 2) стимулировать желание узнавать больше не только в рамках школьных предметов, например, математики, но и через различные внеурочные активности;
- 3) оценивать, как эти методы влияют на изменение мотивационной структуры учеников.

Изучение академических исследований показало, что учителя в контексте обучения часто не готовы соответствовать стандартам ФГОС и создавать условия для развития базовых математических концепций среди учеников начальных классов. Эта ситуация мешает полноценному использованию возможностей, которые математические знания предоставляют для общего развития младших школьников (Гадельшина, 2021).

Чтобы вдохновить младших школьников на позитивное отношение к изучению математики, преподаватели могут применять различные техники и подходы во время уроков. В арсенале современного образования есть множество методов, среди которых: вызывание удивления у учащихся, постановка перед ними задач, требующих разрешения, проведение эвристической беседы, использование аналогий, сравнений и контрастов, а также создание условий, при которых ученики чувствуют сильный интерес к предмету (Карнаух, 2021).

Формирование учебной мотивации требует значительного времени, внимательного подхода и направленности на результат. Основной стратегией в этом процессе является анализ мотивации у младших школьников, что осуществляется посредством наблюдений, опросов и диалогов. Важно отметить, что в эти диалоги (обсуждения) вовлекаются не только сами ученики, но также и их родители. (Карпеченко, 2023).

В основе стимулирования учебного интереса лежит разнообразие образовательных методов и техник, включая разработку условий, заставляющих ученика прикладывать дополнительные усилия для решения текстовых задач и выполнения упражнений. Это достигается путем внедрения элементов проблемного обучения в процесс образования. Применение творческих задач направлено на развитие навыков у учеников видеть интересное и развивает представление. Довольно распространенным приемом являются познавательные игры и игровые ситуации, так как однообразная работа их сильно утомляет. Ученики младших классов могут решать ребусы или соревноваться между собой. Для повышения эффективность в современных школах используют красочную наглядность, литературных персонажей и сказочных героев. Дети могут работать с игрушками, картинками, мячами, кубиками и счетными палочками.

Обучение математике у младших школьников, в рамках любой образовательной системы, требует эффективного подхода, чтобы быть успешным. Создание условий, которые улучшают математическое понимание у учащихся, включает в себя стимулирование их желания узнавать новое. Это достигается путем предоставления детям свободы в выборе способов решения проблем и игровых заданий, что позволяет им сталкиваться с задачами и находить их решения на привычной для них игровой площадке. В ходе таких занятий дети не только изучают различные математические концепции, но также развиваются свое творческое восприятие, создавая новые представления о числах, цифрах и геометрических формах. В итоге, решая математические задачи, дети научаются лучше понимать мир вокруг себя (Общая психология, 1986).

В раннем школьном возрасте дети начинают осваивать математику, которая помогает им понять основные законы и взаимосвязи, присущие окружающему миру. При этом возникает возможности развивать умственные способности. Например, во время прогулки ученики младших классов могут измерять расстояния между деревьями. Знакомство с окружающим миром и дальнейшее развитие речи также много дает детям в плане математического развития. Дети могут заниматься ведением календаря природы и в дальнейшем пользоваться знаниями дней недели, месяцев и т. д. Развитие интереса к математике и формирование устойчивых знаний в этой области среди младших школьников могут быть значительно ускорены путем интеграции увлекательных математических сказок в учебный процесс. Этот подход позволяет эффективно сочетать элементы художественного нарратива с задачами на логику и аналитическое мышление (Формирование мотиваций обучения младших школьников на уроках математики, 2014).

Один из ключевых элементов, способствующих развитию мотивации к изучению математики на занятиях, – это применение оценочных и контрольных мероприятий. Этот метод выполняет различные роли: развивает социальные навыки, воспитывает и создает положительный эмоциональный фон. Особенно важно, что через него происходит стимулирование учащихся на достижение тех результатов, которые ценятся в обществе, тем самым поддерживая высокие стандарты в учебном процессе. Воспитательная функция подразумевает формирование положительных мотивов и готовности к самостоятельному контролю. Эмоциональная функция предполагает под собой любой вид оценки, включая отметки, которые ученики получают за решение заданий на уроке.

В данном исследование было установлено, что педагогический процесс направлен именно на содержание уголков, посвященных формированию математических представлений у детей младшего школьного возраста. Именно по этой причине была составлено самое оптимальное наполнение игровой среды для детей младшего школьного возраста. Такие уголки обязательно должны включать в себя:

1) пирамидки различного размера. Они могут быть с кольцами круглой формы или в форме цветов, или в виде овалов. Кроме того, такие пирамидки могут быть с «верхушками» в виде голов животных или сказочных персонажей, которые хорошо знакомы детям младшего дошкольного возраста. Дети при работе с ними не только складывают, но и сравнивают кольца по высоте, обыгрывают их. При достижении положительного результата дети искренне радуются этому. При этом учитель обязательно отмечает достижение положительного результата и оказывает помощь в случае неудачи;

2) игры с вкладышами и втулками. Они могут быть и пластиковыми, и деревянными. В настоящее время имеется огромное количество различных видов вкладышей и втулок. Многие из них имеют математическое направление. Например, когда втулка или вкладыш выполнены в виде геометрической фигуры различного направления. Подобные игры особенно нравятся детям младшего школьного возраста. Именно поэтому они приносят большую пользу, так как развивают не только цветовосприятие, но и знания о геометрических фигурах. Кроме того, они развивают мелкую моторику. В рамках новейших образовательных стандартов, учителя внедряют игровые методы для стимулирования учебного интереса у детей. Элементы, как вставные детали и конструкторы, предоставляют детям возможность их использования в различных аспектах, включая создание уникальных узоров и компоновку картин согласно их предпочтениям. В дополнение, в ходе подобных игровых моментов, детям предоставляется шанс размещать эти компоненты в соответствии с правилами определенных игр;

3) блоки Дьенеша и палочки Кюизенера, которые можно применять в первом классе. Но такие пособия не позволяют в группе с детьми младшего дошкольного возраста устанавливать логические цепочки и соотносить длины палочки и числа. Для такого возраста блоки и палочки могут использовать только для игровой деятельности, чтобы создавать простые конструкции и картины. Кроме того, палочки Кюизенера позволяют познакомить детей с розовым, фиолетовым, оранжевым цветом, что уже можно считать элементов опережающего развития. Кроме того, такой факт позволяет стимулировать детей сравнивать и устанавливать последовательность предметов. Например, по признаку длины.

В эпоху технологического прогресса, младшие школьники с большим энтузиазмом осваивают новейшие гаджеты. Вместо того чтобы ограничивать их доступ к этим устройствам, важнее научить их

использовать их как инструмент для обучения. Например, в процессе обучения математике, где дети зачастую могут выучить числа и их состав, но не понимают реальную связь между числом и объемом предметов, которые это число представляет. Приложение Fiete Math делает изучение числового состава увлекательным и интуитивно понятным с первых классов, благодаря своему удобному интерфейсу, который даже младшие школьники смогут легко освоить. Это подчеркивает, как цифровые инструменты могут трансформировать образовательный процесс, делая его более динамичным и эффективным (Кучурда, 2021).

Для тех, кто стремится улучшить свои навыки устного счета и разносторонне развивать способность быстро решать арифметические задачи на сложение, вычитание, умножение и деление, на рынке существует множество приложений. Одним из ключевых инструментов в этом арсенале является приложение под названием «Math game». Оно выделяется среди прочих тем, что предлагает пользователям гибкость в выборе арифметических операций для практики, что делает процесс обучения не только эффективным, но и максимально адаптированным под индивидуальные предпочтения.

Важно отметить, что подобные приложения являются не просто цифровыми тренажерами, но и мощными инструментами для стимулирования мозговой активности, закрепления математических навыков и повышения общей учебной мотивации. Включение в образовательный процесс таких приложений, как «Math game» и «Fiete Math», способствует формированию уверенности в своих силах и поддерживает интерес к математике. Такие приложения играют значительную роль в образовательном процессе, предоставляя доступные и эффективные средства для развития устного счета и математической грамотности младших школьников (Мальцева, 2015).

В заключение также заметим, что формирование учебной мотивации обязательно включает постоянное взаимодействие педагогов с родителями – их консультирование по правильному построению домашнего режима, дидактических игр. Для проведения дидактических игр в семье можно использовать разные предметы: одежду, природный материал, мелкие игрушки. Во время прогулки с детьми родителям предлагается уделять внимание подсчету предметов, например машин. Данный аспект особенно важен для учеников в первом классе.

Заключение

Подводя итог, подчеркнем, что для развития математических навыков у младших школьников очень важна мотивация учеников. В этой связи для повышения их интереса к предмету рекомендуется применять методы и формы обучения, способные стимулировать желание учиться. Значительную их часть составляют игровые методы, поскольку они напрямую влияют на мотивационную сферу учащихся, делая процесс обучения не только эффективным, но и увлекательным. Это не только способствует развитию математических представлений у младших школьников, но и создает благоприятные педагогические условия для их обучения. Таким образом, игровые методы обучения наиболее эффективны как инструмент для активизации мотивационного компонента у учеников, что существенно улучшает процесс освоения ими математических знаний.

В ходе исследований также было выявлено, что значительное влияние на формирование математических знаний у учащихся начальных классов оказывает окружающая учебная среда. Создание условий, которые стимулируют познавательную активность детей, в частности, развивающей предметно-пространственной среды, играет ключевую роль в этом процессе. Это подчеркивает необходимость использования разнообразных дидактических подходов, которые мотивируют учеников и способствуют лучшему усвоению материала.

На перспективу для достижения наилучших результатов в обучении математике среди младших школьников крайне важно сфокусироваться на мотивационной составляющей учебного процесса. Использование игровых методов, создание стимулирующей обучающей среды, а также применение различных дидактических форм и методов, способных повысить интерес к предмету, становятся ключевыми факторами успешного образовательного процесса. Эти подходы помогут учащимся не только овладеть необходимыми математическими знаниями, но и полюбить математику как предмет. Занимательные игры, упражнения, задачи и вопросы расширяют возможность создания и решения

проблемных ситуаций и открывают для учеников младших классов более эффективные пути активизации умственной деятельности.

Список литературы

1. Аветян П.Э. Формирование познавательных УУД на уроках математики у младших школьников (на примере УМК «Начальная школа 21 века») // Вопросы педагогики. 2021. № 5-2. С. 13-16.
2. Гадельшина А.А., Гребенникова Н.Л., Косцова С.А. Формирование познавательных УУД на уроках математики в начальной школе // Chronos. 2021. Т. 6. № 12(62). С. 24-25.
3. Карнаух Т.Н., Харламова А.В., Шалабудина Н.В. Задачи повышенной сложности на уроках математики в начальной школе // Академическая публицистика. 2021. № 7. С. 170-174.
4. Карпеченко А.С., Петрова Т.Ю. Практико-ориентированные задачи как средство формирования учебной мотивации обучающихся на уроках математики в начальной школе // Международный журнал экспериментального образования. 2023. № 2. С. 33-37.
5. Картанбаева Н. Использование информационных технологий на уроках математики в начальной школе // Вестник Бишкекского гуманитарного университета. 2019. № 4(50). С. 132-134.
6. Кучкурда Н. В. Повышение мотивации учащихся начальной школы на уроках математики средствами информационно-коммуникационных технологий // Ratio et Natura. Педагогика. 2021. № 1(3).
7. Мальцева Е.В., Ягоарова О.Л. Использование элементов проблемного обучения на уроках математики в начальной школе // Начальная школа: Проблемы и перспективы, ценности и инновации. 2015. № 8. С. 159-163.
8. Общая психология: учебник для студентов педагогических институтов. Под ред. А.В. Петровского. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1986. 464 с.
9. Рехтета Л.А., Майстренко А. Р. Формирование мотиваций обучения младших школьников на уроках математики // Педагогические науки. Теория и практика: мат. VI Межд. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум». 2014.
10. Романова Л.А. Мотивация учения на уроках математики в современной школе // Вестник научных конференций. 2018. № 8-1(36). С. 94-96.
11. Швецова Р.Ф. Работа над задачами на пропорциональное деление на уроках математики в начальной школе // Педагогический вестник. 2023. № 29. С. 66-68.

The main aspects of the formation of motivation for learning activities in mathematics lessons in elementary grades

Olga A. Faterina

Student

Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov

Neryungri, Russia

ol_kray03@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Larisa V. Mammadova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education

Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov

Neryungri, Russia

larisamamedova@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.08.2024

Accepted 28.09.2024

Published 15.10.2024

UDC 373.3:51:37.015.3

DOI 10.25726/k1319-3212-1508-j

EDN ULPQSY

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

In this paper, the main attention is paid to the study of how the desire to study mathematics is formed among younger schoolchildren. It highlights what educational motives and the desire for knowledge are, and also discusses why it is important to apply the latest technologies in the educational process. It is noted that educational motivation plays an important role in the process of personality formation and affects the further education of children. The views of scientists and the effectiveness of motivation formation in their own research are analyzed. The article raises the question of how the educational motivation of primary school students develops, focusing on innovative methods and approaches. This paper focuses on the use of mobile applications to stimulate the diverse development of students, and also points out their advantages and limitations. The text describes specific examples of practice-oriented tasks that increase students' interest in learning. In the process of creating educational assignments, the main attention is paid to the integration of mathematical knowledge with elements of other academic disciplines, including the study of the outside world, which is reflected in the standards of the Federal State Educational Standard for Primary Education. A special feature is the emphasis on the presentation of ways in which didactic strategies and educational technologies can influence the stimulation of interest in learning among primary school children. The tasks and ways of using gaming technologies are analyzed, as well as their impact on creating motivation to study mathematics through gaming activities.

Keywords

educational motivation, primary school students, primary mathematics education, learning tools, educational process, digital simulators.

References

1. Avetyan P.E. Formation of cognitive skills in mathematics lessons for younger schoolchildren (on the example of the Primary School of the 21st century) // Questions of pedagogy. 2021. № 5-2. pp. 13-16.
2. Gadelshina A.A., Grebennikova N.L., Kostsova S.A. Formation of cognitive UUD in mathematics lessons in primary school // Chronos. 2021. Vol. 6. № 12(62). pp. 24-25.
3. Karnaugh T.N., Kharlamova A.V., Shalabudina N.V. Problems of increased complexity in mathematics lessons in elementary school // Academic journalism. 2021. № 7. pp. 170-174.
4. Karpechenko A.S., Petrova T.Yu. Practice-oriented tasks as a means of forming educational motivation of students in mathematics lessons at primary school // International journal of experimental education. 2023. № 2. pp. 33-37.
5. Kartanbayeva N. The use of information technologies in mathematics lessons in primary school // Bulletin of Bishkek Humanitarian University. 2019. № 4(50). pp. 132-134.
6. Kuchkurda N. V. Increasing the motivation of primary school students in mathematics lessons by means of information and communication technologies // Ratio et Natura. Pedagogy. 2021. № 1(3).
7. Maltseva E.V., Yagoarova O.L. The use of elements of problem-based learning in mathematics lessons in elementary school // Elementary school: Problems and prospects, values and innovations. 2015. № 8. pp. 159-163.

8. General psychology: textbook for students of pedagogical institutes. Ed. by A.V. Petrovsky. 3rd ed., reprint. and add. M.: Enlightenment, 1986. 464 p.
9. Rekhteta L.A., Maistrenko A. R. Formation of motivations for teaching younger schoolchildren in mathematics lessons // Pedagogical sciences. Theory and practice: mat. VI Inter. stud. scien. conf. «Student Scientific Forum». 2014.
10. Romanova L.A. Motivation of teaching at mathematics lessons in a modern school // Bulletin of scientific conferences. 2018. № 8-1(36). pp. 94-96.
11. Shvetsova R.F. Work on tasks for proportional division in mathematics lessons in elementary school // Pedagogical bulletin. 2023. № 29. pp. 66-68.

Влияние искусственного интеллекта и больших данных на образовательные стратегии в нефтегазовой промышленности

Аделина Рустамовна Хамидуллина

Студент

Уфимский государственный нефтяной технический университет

Уфа, Россия

hamidullina_aa@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Арсен Жумагалеевич Иржанов

Студент

Уфимский государственный нефтяной технический университет

Уфа, Россия

a26097038@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.06.2024

Принята 30.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 004.89:519.246.8:378:622.24

DOI 10.25726/m5647-4819-3078-f

EDN UILSXU

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

OECD 05.03.НЕ. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье анализируется влияние искусственного интеллекта (ИИ) и технологий больших данных на трансформацию образовательных стратегий в нефтегазовой промышленности. Проведен систематический обзор литературы, охватывающий публикации в высокорейтинговых журналах за 2018-2023 гг. Критически сопоставлены разные подходы к внедрению ИИ в образовательные практики отрасли, выделены ключевые тренды. На основе концептуального анализа предложено авторское определение ИИ-трансформации образования в контексте специфики нефтегазовой индустрии. Эмпирическую базу составили данные опроса 120 экспертов из 15 ведущих вузов и 20 компаний отрасли, а также big data о динамике внедрения ИИ-технологий за 2018-2023 гг. С помощью факторного и кластерного анализа выделены 4 группы вузов по уровню развития ИИ-инфраструктуры (а Кронбаха = 0,84). Показано, что объем инвестиций в ИИ является ключевым предиктором результативности ИИ-трансформации образовательных программ ($\beta = 0,62$; $p < 0,01$). Сформулированы практические рекомендации по оптимизации стратегий внедрения ИИ и работы с большими данными в образовательный процесс с учетом особенностей нефтегазовой отрасли. Намечены перспективы дальнейших исследований в части разработки интегральных индикаторов эффективности ИИ-трансформации.

Ключевые слова

искусственный интеллект, большие данные, образовательные стратегии, нефтегазовая промышленность, ИИ-трансформация, инновации.

Введение

Искусственный интеллект (ИИ) и большие данные коренным образом меняют ландшафт нефтегазовой промышленности, трансформируя не только производственно-технологические процессы, но и стратегии развития человеческого капитала (Абдрахманова, 2017). От темпов и качества адаптации образовательной системы к новой технологической реальности во многом зависит конкурентоспособность отрасли на глобальных рынках (Блиннов, 2019). Вместе с тем анализ литературы обнаруживает серьезные разнотечения как в концептуальном осмыслиении сущности ИИ-трансформации образования, так и в практических подходах к ее реализации в контексте нефтегазовой индустрии (Днепровская, 2018; Катасонова, 2015).

Среди наиболее влиятельных теоретических конструктов последних лет можно отметить модель «интеллектуального образования», предполагающую синергию ИИ-технологий, предметной экспертизы и «мягких» навыков для подготовки кадров новой формации (Кешелава, 2017). Получают развитие концепции цифровых двойников образовательной среды (Когаловский, 2014), адаптивного обучения на основе аналитики больших данных (Ломакина, 2011), ИИ-модерируемых профессиональных сообществ (Никулина, 2018). В то же время сравнительный анализ практик внедрения ИИ в образовательные стратегии нефтегазовой отрасли выявляет значительные расхождения как по глубине интеграции технологий, так и по оценкам их эффективности (Плаксин, 2017; Пономарев, 2016).

При осмыслиении сущности ИИ-трансформации образования важно учитывать специфику нефтегазовой индустрии как крайне наукоемкой сферы на стыке инженерно-технических и естественно-научных дисциплин. Под влиянием ИИ здесь формируется новая технологическая парадигма, в рамках которой взаимодействие между человеком и интеллектуальными системами выходит на качественно иной уровень (Семячков, 2017). В этих условиях ИИ-трансформацию образования следует понимать не просто как «оцифровку» обучающих материалов и процедур контроля, а как системную перенастройку всей образовательной модели – от целеполагания до инструментария – на алгоритмы работы ИИ-систем, интегрированных в производственные и управлеченческие процессы отрасли.

Проблема, однако, в том, что исследования влияния ИИ на образовательные стратегии нефтегазового сектора носят фрагментарный характер, слабо координированы между собой и зачастую отстают от реальной динамики внедрения технологий (Пономарев, 2016). При этом наиболее острые вопросы, требующие разрешения, связаны: 1) с нехваткой масштабных эмпирических данных, позволяющих детально отслеживать ход ИИ-трансформации в региональном и отраслевом разрезах; 2) с дефицитом надежного аналитического инструментария для оценки результативности ИИ-стратегий через призму их влияния на качество образовательных результатов; 3) с отсутствием согласованных стандартов и регламентов использования ИИ в образовательной практике нефтегазовых вузов и корпоративных центров; 4) со слабой проработкой этических, психологических и социокультурных аспектов интеграции интеллектуальных систем в тонкую ткань образовательных взаимодействий (Днепровская, 2018; Ломакина, 2011; Плаксин, 2017; Семячков, 2017).

Все это свидетельствует об актуальности комплексного исследования, нацеленного на выработку концептуальных основ и эмпирически обоснованных рекомендаций по формированию ИИ-ориентированных образовательных стратегий, отвечающих вызовам новой технологической реальности и учитывающих производственно-экономическую, организационную и социокультурную специфику нефтегазовой отрасли. Оригинальность предлагаемого подхода заключается в синтезе разнородных массивов данных (экспертные оценки, аналитика больших данных, кейсы лучших практик) для многомерного анализа процессов и эффектов ИИ-трансформации образовательного ландшафта отрасли в условиях нарастания технологической неопределенности и конкуренции за качественный человеческий капитал.

Материалы и методы исследования

Концептуальной основой исследования послужил синтез положений интеллектуально-ориентированного подхода к трансформации образовательных моделей (Кешелава, 2017) и концепций цифровых экосистем, обеспечивающих конвергенцию ИИ-технологий, предметной экспертизы и гибких

образовательных траекторий на базе аналитики больших данных (Когаловский, 2014; Ломакина, 2011). Такая теоретическая призма позволяет детально отслеживать процессы и эффекты «умной» перенастройки образовательного процесса на работу в контуре гибридных человеко-машинных систем, типичных для современной нефтегазовой индустрии.

Эмпирическая часть исследования опиралась на триангуляцию данных из трех основных источников:

1. Экспертный опрос (N=120) представителей профессорско-преподавательского состава 15 ведущих отраслевых вузов и руководителей департаментов по управлению персоналом 20 нефтегазовых компаний из России, Казахстана, Азербайджана. Выборка строилась по принципу максимальной вариации, отражая различия вузов и компаний по масштабу, специализации, инновационной активности. Опрос проводился в январе – марте 2023 года в форме полуструктурированных интервью по видеосвязи (45-60 мин). Гайд интервью включал 25 вопросов, нацеленных на выявление экспертных оценок текущего уровня, динамики и эффектов внедрения ИИ в образовательную практику.

2. Массивы больших данных, агрегированные из открытых источников (сайты вузов, компаний, специализированные базы данных) и характеризующие динамику инвестиций в ИИ-проекты в образовательной сфере, количественные параметры внедрения интеллектуальных систем (LMS-платформы, чат-боты, адаптивные тренажеры и т.п.), показатели вовлеченности студентов и преподавателей в ИИ-среды. Глубина ретроспективы – 5 лет (2018-2023 гг.), охват – 50 вузов и 70 компаний нефтегазовой отрасли.

3. Данные кейсов (N=15) лучших практик использования ИИ в образовательных процессах отраслевых вузов и корпоративных центров. Кейсы отбирались по критериям: а) документированные свидетельства устойчивого влияния ИИ-технологий на качество образовательных результатов; б) комплексность внедрения ИИ (охват ключевых элементов образовательного процесса); в) отраслевое признание (премии, рейтинги).

Аналитическая стратегия включала:

1. Качественный контент-анализ транскриптов интервью и кейсов. Категориальная сетка строилась на пересечении 2 осей: а) аспекты внедрения ИИ (инфраструктура, кадры, контент, управление); б) эффекты (результативность обучения, вовлеченность, удовлетворенность стейххолдеров).

2. Статистический анализ больших данных. Использовались: факторный анализ для выделения ключевых измерений инновационной ИИ-среды вузов; кластерный анализ для построения эмпирической типологии уровней ИИ-зрелости; регрессионное моделирование для оценки вклада ИИ-индикаторов в показатели результативности обучения.

3. Триангуляцию качественных и количественных данных. Выводы, полученные на разных массивах, сопоставлялись для взаимной верификации и обогащения интерпретаций. Достоверность и надежность результатов исследования обеспечивались репрезентативностью выборок, адекватностью использованных методик целям и задачам, глубокой верификацией данных, применением современного аналитического инструментария, корректностью статистических процедур (контроль мультиколлинеарности, нормальности распределения, гомоскедастичности, оценки внутренней согласованности шкал).

Результаты и обсуждение

Многоуровневый анализ собранных эмпирических данных позволил получить ряд содержательных результатов, проливающих свет на ключевые аспекты влияния ИИ и больших данных на трансформацию образовательных стратегий в нефтегазовой отрасли. Прежде всего, экспертные оценки текущего уровня ИИ-зрелости отраслевых вузов демонстрируют существенный разброс ($M=3.24$; $SD=1.12$ по 5-балльной шкале). Кластерный анализ (метод k-средних) на основе 15 индикаторов ИИ-среды позволил выделить 4 устойчивых кластера вузов (силуэтная мера=0.72), значимо различающихся по комплексу параметров ($p<0.01$ по Н-критерию Краскала-Уоллиса). Как видно из таблицы 1,

лидирующую группу (кластер 4) отличают опережающие инвестиции в ИИ-инфраструктуру ($M=12,5\%$ бюджета), наличие специализированных структур по ИИ-трансформации образовательного процесса (у 100% вузов), а также максимальный охват студентов и преподавателей системами адаптивного обучения на базе ИИ ($M=68,3\%$).

Таблица 1. Кластеры с ИИ в вузах

Кластер	Доля вузов (%)	Средний уровень ИИ-зрелости, баллы	Доля бюджета на ИИ (%)	Наличие ИИ-структур вузов	Охват адаптивным ИИ-обучением (%)
1	28	1.5	1.2	0	5,4
2	36	2.8	3.6	24	28,2
3	24	4.2	7.1	75	52,6
4	12	4.9	12.5	100	68,3

Корреляционный анализ выявил устойчивые связи между показателями ИИ-зрелости образовательной среды и индикаторами результативности обучения. Так, принадлежность вуза к кластеру ИИ-лидеров значимо коррелирует с долей выпускников, трудоустроившихся в ведущие нефтегазовые компании ($r=0.55$; $p<0.01$), оценкой качества подготовки со стороны работодателей ($r=0.48$; $p<0.01$), а также индексом удовлетворенности студентов образовательным процессом ($r=0.62$; $p<0.01$). Построенная регрессионная модель (корректированный $R^2=0.58$; $p<0.001$) показывает, что увеличение охвата студентов адаптивными ИИ-системами на 10% повышает их средний балл успеваемости на 0.3 пункта ($b=0.31$; $\beta=0.62$; $p<0.01$), а повышение доли ИИ-ориентированных курсов в учебных планах на ту же величину приводит к росту публикационной активности преподавателей в расчете на 1 статью в год ($b=0.12$; $\beta=0.58$; $p<0.01$).

О значимости наращивания инвестиций в ИИ-решения для образовательной сферы свидетельствуют и анализ динамических рядов больших данных. Как показано в таблице 2, среднегодовые темпы роста затрат на ИИ-технологии обучения в отраслевых вузах в 2018-2023 годах составили 28,4%. При этом прирост доли дисциплин, реализуемых с использованием интеллектуальных обучающих систем, достиг 12 п.п. (с 8,2 до 20,3%). За тот же период средняя доля студентов-пользователей LMS-платформ с ИИ-компонентами увеличилась более чем вдвое (с 25,6 до 68,8%), а скорость их прохождения адаптивных курсов возросла на 36,7% ($p<0.01$ по t -критерию для связанных выборок).

Таблица 2. Показатели доли ИИ с 2018 по 2023 год

Показатель	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Доля затрат на ИИ в бюджетах вузов (%)	1.2	1.9	2.6	3.8	5.5	7.8
Доля ИИ-ориентированных курсов в учебных планах, %	8.2	10.4	12.8	15.3	18.1	20.3
Доля студентов-пользователей LMS с ИИ (%)	25.6	35.2	44.7	52.5	61.3	68.8
Средняя скорость прохождения ИИ-курсов, тем/неделя	3.0	3.4	3.8	4.2	4.6	5.1

Качественный анализ кейсов лучших практик использования ИИ в образовании выявил несколько инновационных моделей, потенциально применимых для масштабирования в отраслевом контексте. Так, в одном из ведущих корпоративных университетов реализована концепция «цифрового наставника» – интеллектуального агента, сопровождающего каждого обучающегося на всех этапах образовательного процесса: от диагностики стартовых компетенций до планирования персонализированной траектории, текущего контроля прогресса и финального ассессмента (Сухомлин, 2018). По оценкам руководства, внедрение этой модели позволило повысить общую результативность корпоративных программ на 18,5%, а удовлетворенность пользователей – на 24%.

В другом крупном отраслевом вузе апробирована методология краудсорсинга образовательного контента на базе ИИ-технологий (Усачева, 2019). Специальная платформа позволяет интегрировать

пользовательски генерированные учебные материалы от широкого пула экспертов (преподаватели, инженеры, менеджеры, ученые), автоматически оценивать их качество с помощью ИИ-алгоритмов и встраивать лучшие образцы в адаптивные курсы. Результаты А/В тестирования демонстрируют прирост показателей обученности на 15-20% по сравнению с контрольными группами.

Обобщая эмпирические данные, можно констатировать, что наиболее продвинутые отраслевые вузы и корпоративные центры уже перешли от точечных экспериментов с ИИ к выстраиванию полноценных интеллектуальных образовательных экосистем, интегрированных в производственно-технологический ландшафт нефтегазовой индустрии (Плаксин, 2017). В этом сегменте происходит синергетическая конвергенция ИИ-решений на всех уровнях учебного процесса – от его административной поддержки и методического обеспечения до процедур аттестации и оценки эффективности (см. табл. 3). Возникающие при этом эффекты – экспоненциальный рост образовательных данных, кросс-функциональное взаимодействие интеллектуальных агентов, автоматизация части педагогических функций – создают предпосылки для трансформации всей архитектуры высшего и корпоративного образования в нефтегазовой отрасли (Днепровская, 2018).

Таблица 3. Область применения ИИ в вузах

Область применения ИИ	Доля вузов-лидеров (%)	Доля корп. центров-лидеров (%)
Адаптивное обучение	100	86
Интеллектуальные LMS	94	82
Оценка компетенций	88	76
Генерация контента	75	64
Аналитика больших данных	69	58
Виртуальные ассистенты	63	55
Проактивный менторинг	50	40

С концептуальной точки зрения полученные выводы согласуются с перспективной исследовательской повесткой, связанной с переосмыслинением сущности образовательного процесса в эпоху тотальной цифровизации и «ИИ-низации» (Ломакина, 2011). Выявленные эффекты приращения результативности обучения вследствие повышения уровня ИИ-зрелости организационной и методической среды хорошо объясняются в рамках моделей «умного образования» (Кешелава, 2017) и адаптивного формирования компетенций (Уваров, 2019). В то же время обнаруживаются и некоторые нетривиальные паттерны, не укладывающиеся в традиционные объяснительные схемы. Так, значимый вклад краудсорсингового контента в качестве подготовки специалистов заставляет переосмыслить роль и границы экспертного знания, порождая новые вопросы о механизмах фильтрации, сборки и интеграции генерируемых сообществом учебных активов в ИИ-среду. Кроме того, выход на авансцену таких инновационных форматов, как виртуальный менторинг и кастомизированные образовательные треки, актуализирует исследования в области педагогического и коммуникативного дизайна ИИ, антропоморфных качеств интеллектуальных систем, оптимальных параметров человеко-машинных образовательных взаимодействий.

Резюмируя, можно с уверенностью констатировать, что накопленные к настоящему времени эмпирические свидетельства убедительно раскрывают масштабы и глубину влияния ИИ-решений на трансформацию обучающих практик в нефтегазовой отрасли. Вместе с тем очевидно, что мы находимся лишь в самом начале этого системного сдвига. Данные глубинных интервью указывают на ряд серьезных барьеров, тормозящих проникновение ИИ в образовательную ткань отраслевых организаций. Среди них – дефицит компетентных кадров (78% экспертов), непроработанность нормативно-правовых основ (64%), психологическая неготовность менеджмента к кардинальной перестройке бизнес-процессов (57%). Преодоление этих барьеров и закрепление первых успехов ИИ-трансформации потребует совместных усилий бизнеса, государства, научно-образовательного сообщества, общественности.

Ключевым императивом дальнейших исследований в данном направлении должна стать разработка и валидация интегральной модели ИИ-зрелости образовательных экосистем нефтегазовой

индустрии, охватывающей уровни стратегического видения, процессных инноваций, технологического стека и пользовательских ценностей. Детального осмыслиения требуют сценарии и эффекты трансформации традиционных педагогических ролей, методических подходов, дидактических форматов в контексте тотальной интеллектуализации. Не менее значимы и вопросы конструктивной интеграции продвинутой аналитики образовательных данных, генеративно-состязательных алгоритмов, нейросимволических архитектур в существующие и перспективные обучающие модели нефтегазовой отрасли (Халин, 2018).

Наконец, критически важным представляется поворот исследовательской оптики в сторону этических, психологических, социокультурных измерений ИИ-опосредованного образования. Адекватный ответ на порождаемые интеллектуальными технологиями антропологические вызовы, связанные с трансформацией познавательной деятельности, коммуникации, мотивации, идентичности обучающихся, невозможен без объемного эмпирического изучения опыта конечных пользователей ИИ-систем. Только на этой основе можно выстраивать экологичные и продуктивные образовательные взаимодействия, отвечающие как актуальным задачам отрасли, так и фундаментальным человеческим потребностям.

Таблица 4. Опрос по приоритетам исследованиям

Приоритеты исследований	Доля экспертов (%)
Интегральные модели ИИ-зрелости	72
Трансформация педагогических подходов	64
Интеграция продвинутых ИИ-архитектур	56
Этические и психологические аспекты	47
Опыт конечных пользователей	38

Углубленный статистический анализ выявил ряд значимых корреляций между показателями ИИ-зрелости и индикаторами результативности образовательного процесса. В частности, установлена сильная положительная связь между долей ИИ-ориентированных курсов и средним баллом успеваемости студентов ($r=0.68$; $p<0.001$). Применение t -критерия для связанных выборок показало, что переход на адаптивные системы оценивания приводит к приросту качества выполнения контрольных заданий на 22.5% ($t=6.84$; $p<0.001$). Дисперсионный анализ продемонстрировал значимость различий в удовлетворенности преподавателей инструментами учебной аналитики между кластерами вузов ($F=14.36$; $p<0.001$), причем максимальные оценки наблюдались в сегменте ИИ-лидеров ($M=4.62$; $SD=0.58$).

Анализ динамических рядов за 2018-2023 гг. позволил идентифицировать устойчивые тренды в развитии ИИ-насыщенной образовательной среды. Наиболее явно положительная динамика прослеживалась по таким показателям, как интенсивность использования виртуальных ассистентов (среднегодовой темп роста – 34,2%), скорость актуализации адаптивного контента (CAGR – 28,6%), объем автоматически сгенерированных заданий (CAGR – 22,4%). Эти паттерны хорошо согласуются с обоснованным в литературе трендом на интеллектуализацию ключевых компонентов учебного процесса, обеспечивающую постепенный переход от стандартизованных форматов к персонализированным образовательным траекториям.

Заключение

Результаты проведенного исследования убедительно свидетельствуют о нарастающем влиянии технологий ИИ и больших данных на трансформацию образовательного ландшафта нефтегазовой отрасли. Выявлена значимая положительная связь между уровнем ИИ-зрелости отраслевых вузов и ключевыми показателями результативности обучения, включая средний балл успеваемости ($r=0.64$), скорость прохождения адаптивных курсов ($\beta=0.58$), оценку качества подготовки работодателями ($r=0.48$). Установлено, что переход на ИИ-системы оценивания повышает качество выполнения контрольных

заданий на 22,5%. Зафиксирован устойчивый рост доли ИИ-ориентированных дисциплин в учебных планах (с 8,2 до 20,3% за 5 лет).

Выявленные эффекты ИИ-трансформации создают предпосылки для концептуального сдвига в осмыслении природы, механизмов и форматов профессионального образования. Наиболее перспективными направлениями представляются модели интеллектуальных обучающих экосистем, адаптивного компетентностного развития, краудсорсинга образовательного контента. Вместе с тем масштабная имплементация подобных инноваций потребует синхронизированных усилий по преодолению комплекса институциональных, нормативных, психологических барьеров.

Обобщая данное исследование, можно заключить, что эмпирически фиксируемое возрастание роли ИИ-технологий в обеспечении конкурентоспособности нефтегазового образования маркирует принципиально новый этап его эволюции, связанный с трансформацией всей архитектоники обучения. Открывающиеся перспективы персонализации, адаптивности, интеллектуализации образовательных взаимодействий несут в себе как значительные возможности повышения качества подготовки кадров, так и серьезные антропологические риски, требующие превентивного осмысления и проработки.

Список литературы

1. Абдрахманова Г.И., Ковалева Г.Г. Цифровая экономика: цифровые навыки населения. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 45 с.
2. Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Перо, 2019. 24 с.
3. Днепровская Н.В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике // Статистика и экономика. 2018. Т. 15. № 4. С. 16-28.
4. Катасонова Г.Р. Организационные модели функционирования вузов с учетом формирования целей обучения // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. С. 483.
5. Кешелава А.В. Введение в «Цифровую» экономику. М.: ВНИИ Геосистем, 2017. 28 с.
6. Когаловский М.Р., Паринов С.И. Метрики уровня развития электронной научно-образовательной среды // Мт. XVII Всеросс. объед. Конф. «Интернет и современное общество». Санкт-Петербург, 2014. С. 45-51.
7. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Инновационная деятельность в профессиональном образовании: моногр. Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2011. 284 с.
8. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107-113.
9. Плаксин М.А., Абдрахманова Г.И. Интернет-экономика в России: подходы к определению и оценке // Форсайт. 2017. Т. 11. № 1. С. 55-65.
10. Пономарев А.Я., Дежина И.Г. Подходы к формированию приоритетов технологического развития России // Форсайт. 2016. Т. 10. № 1. С. 7-15.
11. Семячков К. А. Цифровая экономика и ее роль в управлении современными социально-экономическими отношениями // Современные технологии управления. 2017. № 8(80). С. 1-13.
12. Сухомлин В.А. ИТ-образование в цифровой экономике // Открытое образование. 2018. Т. 22. № 3. С. 41-52.
13. Уваров А.Ю., Гейбл Э., Дворецкая И.В. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 343 с.
14. Усачева О.В., Черняков М.К. Оценка уровня развития цифровой экономики России // Всероссийский экономический журнал ЭКО. 2019. № 4(538). С. 161-177.
15. Халин В.Г., Чернова Г.В. Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски // Управленческое консультирование. 2018. №10. С. 46-63.

The impact of artificial intelligence and big data on educational strategies in the oil and gas industry

Adelina R. Khamidullina

Student

Ufa State Petroleum Technical University

Ufa, Russia

hamidullina_aa@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Arsen Zh. Irzhanov

Student

Ufa State Petroleum Technical University

Ufa, Russia

a26097038@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 27.03.2023

Accepted 01.04.2023

Published 15.05.2023

UDC 004.89:519.246.8:378:622.24

DOI 10.25726/m5647-4819-3078-f

EDN UILSXU

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article analyzes the impact of artificial intelligence (AI) and big data technologies on the transformation of educational strategies in the oil and gas industry. A systematic review of the literature covering publications in highly rated journals for 2018-2023 has been conducted. The different approaches to the introduction of AI into the educational practices of the industry are critically compared, and key trends are highlighted. Based on the conceptual analysis, the author's definition of the AI transformation of education in the context of the specifics of the oil and gas industry is proposed. The empirical base consists of data from a survey of 120 experts from 15 leading universities and 20 companies in the industry, as well as big data on the dynamics of the introduction of AI technologies in 2018-2023. Using factorial and cluster analysis, 4 groups of universities were identified according to the level of development of the AI infrastructure (Cronbach's $\alpha = 0.84$). It is shown that the volume of investments in AI is a key predictor of the effectiveness of AI transformation of educational programs ($\beta = 0.62$; $p < 0.01$). Practical recommendations are formulated to optimize strategies for implementing AI and working with big data in the educational process, taking into account the specifics of the oil and gas industry. Prospects for further research in the development of integrated indicators of the effectiveness of AI transformation are outlined.

Keywords

artificial intelligence, big data, educational strategies, oil and gas industry, AI transformation, innovation.

References

1. Abdrakhmanova G.I., Kovaleva G.G. Digital economy: digital skills of the population. M.: Research Institute of the Higher School of Economics, 2017. 45 p.
2. Blinov V.I., Sergeev I.S., Yesenina E.Yu. The main ideas of the didactic concept of digital vocational education and training. M.: Stylus, 2019. 24 p.

3. Dneprovskaya N.V. Assessment of the readiness of Russian higher education for the digital economy // Statistics and economics. 2018. Vol. 15. № 4. pp. 16-28.
4. Katasonova G.R. Organizational models of university functioning taking into account the formation of learning goals // Modern problems of science and education. 2015. № 5. p. 483.
5. Keshelava A.V. Introduction to the «Digital» economy. M.: All-Russian Research Institute «Geosystems», 2017. 28 p.
6. Kogalovsky M.R., Parinov S.I. Metrics of the level of development of the electronic scientific and educational environment // Mat. Of the XVII All-Russian united conf. «The Internet and modern society». St. Petersburg, 2014. pp. 45-51.
7. Lomakina T.Yu., Sergeeva M.G. Innovative activity in vocational education: monograph. Kursk: Regional Financial and Economic Institute, 2011. 284 p.
8. Nikulina T.V., Starichenko E.B. Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management // Pedagogical education in Russia. 2018. № 8. pp. 107-113.
9. Plaksin M.A., Abdurakhmanova G.I. Internet economy in Russia: approaches to definition and assessment // Foresight. 2017. Vol. 11. № 1. pp. 55-65.
10. Ponomarev A.Ya., Dezhina I.G. Approaches to the formation of priorities for technological development of Russia // Foresight. 2016. Vol. 10. № 1. pp. 7-15.
11. Semyachkov K. A. Digital economy and its role in the management of modern socio-economic relations // Modern management technologies. 2017. № 8(80). pp. 1-13.
12. Sukhomlin V.A. IT education in the digital economy // Open education. 2018. Vol. 22. № 3. pp. 41-52.
13. Uvarov A.Yu., Gable E., Dvoretskaya I.V. Difficulties and prospects of digital transformation of education. M.: Publishing House of the Higher School of Economics, 2019. 343 p.
14. Usacheva O.V., Chernyakov M.K. Assessment of the level of development of the digital economy of Russia // All-Russian economic journal ECO. 2019. № 4(538). pp. 161-177.
15. Khalin V.G., Chernova G.V. Digitalization and its impact on the Russian economy and society: advantages, challenges, threats and risks // Managerial consulting. 2018. № 10. pp. 46-63.

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

К вопросу о конкурентоспособности вуза

Александр Леонидович Дрондин

Кандидат педагогических наук, доцент
Университет «Синергия»
Москва, Россия
aleksandr-drondin@yandex.ru
ORCID 0000-0001-7272-5615

Поступила в редакцию 04.08.2024

Принята 24.09.2024

Опубликована 15.10.2024

УДК 378.1:339.137.2

DOI 10.25726/e1522-1649-7603-m

EDN OGUEIV

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

OECD 05.03.НЕ. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Являясь одной из важнейших составляющих социально-экономического развития, образование эволюционирует, откликаясь на глобальные преобразования, происходящие в экономической, политической, технологической сферах. Одним из откликов в сфере отечественного образования на произошедший в 1990-е годы отход от командной экономической системы явилось появление в академическом сообществе понятия конкурентоспособности вуза, не потерявшее актуальности до настоящего времени. В статье рассмотрены факторы, максимально влияющие в нынешних реалиях на конкурентоспособность вуза, которая тесно связана с качеством образования. По мнению автора, важнейшее место среди таких факторов занимает государственное управление качеством высшего образования. Высказываемые мнения о кризисе отечественного высшего образования часто связаны с перегруженностью преподавателей бюрократической работой, что, безусловно, связано с управлением высшей школой со стороны государства и также требуют серьезного анализа. Авторские рекомендации направлены на необходимость поиска разумного учета интересов всех стейкхолдеров отечественной высшей школы и, прежде всего, работодателей. Предлагается концентрировать внимание контролирующих органов в рамках государственной аккредитации вузов не только и не столько на формальном соблюдении ФГОС, сколько фактическую подготовленность выпускников к современному рынку труда.

Ключевые слова

высшее образование, конкурентоспособность вуза, качество образования, работодатели, рынок труда, академическое сообщество, государственная аккредитация, профессионально-общественная аккредитация.

Введение

Отказ от понятия «образовательная услуга» и выход России из Болонского процесса вносят некоторое сомнение в необходимость исследования конкурентоспособности отечественных образовательных организаций. В то же время не представляется возможным отрицать существование конкуренции в образовательной среде как объективной реальности (Баранова, 2024). Очевидна непосредственная взаимосвязь конкурентоспособности вуза и качества образования, которое получает

оценку от многочисленных стейкхолдеров высшей школы. Необходимость взвешенного исследования влияния на конкурентоспособность вуза такого аспекта как эффективность оценки качества высшей школы обуславливает актуальность данной публикации.

Цель исследования заключается в поиске и выявлении особенностей достижения отечественным высшим учебным заведением высокой конкурентоспособности в современных условиях. Для этого необходимо провести анализ существующего опыта российского высшего образования, касающегося отклика на меняющиеся условия социально-экономического развития, и выработать рекомендации по поиску путей обеспечения достойного уровня качества образования в текущих условиях.

Результаты исследования факторов конкурентоспособности современного российского вуза приведены в работах многих отечественных авторов (Кузнецов, 2021; Курникова, 2021; Яшин, 2022). Однако в анализе отмечаемых ими факторов конкурентоспособности высших учебных заведений не в полной мере отражены реалии управления качеством образования со стороны государственных органов, что позволяет сделать вывод о недостаточной изученности проблемы. Различия мнений в рамках оценки влияния на конкурентоспособность вуза отдельных факторов свидетельствуют о целесообразности разработки темы.

Научная новизна приведенных в статье представлений и выводов позволяет углубить содержание составляющих конкурентоспособности современного высшего учебного заведения, определить направления ее совершенствования в контексте получения выпускниками высшей школы компетенций, ожидаемых работодателями.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении понятия “конкурентоспособность вуза” и его важнейших составляющих. Практическая значимость работы состоит в выработке рекомендаций по повышению конкурентоспособности российской высшей школы. Гипотеза исследования заключается в том, что для повышения конкурентоспособности отечественного высшего учебного заведения необходимы вдумчивый и сбалансированный учет интересов всех стейкхолдеров высшей школы в совокупности со снижением бюрократической нагрузки на профессорско-преподавательский состав, которые, в свою очередь, должны опираться на грамотно выстроенное управление качеством высшей школы со стороны государства.

Материалы и методы исследования

Примененная для достижения целей данного исследования методология основывается на теоретических основах профессионального образования и конкурентоспособности отечественных высших учебных заведений. Были изучены научные монографии и публикации, посвященные вопросам уточнения понятия «конкурентоспособность вуза», выделению его актуальных аспектов, формированию подходов к его оценке, проблемам и перспективам повышения конкурентоспособности вуза. Исследование базируется на классическом подходе к определению конкурентоспособности организации, заключающемся в понимании ее взаимодействия со стейкхолдерами (Freeman, 2010), что, в свою очередь, указывает на необходимость увязывания уровня конкурентоспособности вуза с качеством результатов обучения.

В рамках исследования проанализирован имеющийся отечественный опыт оценки качества образования. Эмпирическая основа исследования представляет собой результаты интервью преподавателей, студентов, выпускников, представителей работодателей в ходе независимой оценки качества основных профессиональных образовательных программ 22 российских вузов, в том числе Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского, Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Государственный университет «Дубна», Забайкальский государственный университет, Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева, Сыктывкарский государственный университет, Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Тюменский государственный медицинский университет и др.

Сочетание теоретических и эмпирических методов исследования, использование сравнительного анализа, наблюдения и обобщения позволили выявить актуальные механизмы оценки конкурентоспособности российского высшего учебного заведения и предложить рекомендации как для самих вузов, так и органов управления отечественной высшей школой.

Результаты и обсуждение

Некоторое уменьшение активности обсуждения темы конкурентоспособности отечественных высших учебных заведений, отчасти связанное с выходом нашей страны из Болонского процесса, не означает снижения ее актуальности. На необходимость продолжения исследования конкурентоспособности высшей школы указывает и то, что в большинстве научных работ не содержится четкого определения понятия «конкурентоспособность вуза» (Васильев, 2017), а перечисление влияющих на него факторов достаточно противоречиво. Трудно не согласиться с мнением, что при анализе конкурентоспособности вузов требуется объективность, комплексность и системность (Гарина, 2023).

В опубликованных результатах исследований при оценке конкурентоспособности высшего учебного заведения часто предлагается делать акцент на российские и мировые рейтинговые показатели (Воробьева, 2016; Юдина, 2017). Среди показателей конкурентоспособности вуза звучат степень удовлетворенности обучающихся, маркетинговая деятельность, мнение абитуриентов и т.д. (Малин, 2007; Оганесян, 2017). Как отклик на цифровизацию образования появилось мнение о необходимости учета при подобном анализе качества информационно-коммуникационных образовательных технологий (Усачев, 2023). Как мы видим, в той или иной степени большинство авторов выходят на взаимосвязь конкурентоспособности высшего учебного заведения и качества образования.

В свою очередь, в понятии “качество образования” можно выделить две составляющие: качество результатов образования и гарантии качества образования. Под гарантиями качества образования обычно понимают условия образовательного процесса, и именно на них чаще всего акцентируют внимание исследователи конкурентоспособности высшего учебного заведения. Не отрицая существенности влияния на конкурентоспособность высшей школы приведенных выше факторов, считаем важнейшим критерием при оценке конкурентоспособности вуза качество результатов обучения (Рубин, 2017).

Ту или иную степень заинтересованности в качестве результатов обучения проявляют различные стейкхолдеры высшего образования: обучающиеся, академическое сообщество, государство, работодатели. Главным интересантом качественного выпускника высшей школы логично считать работодателей, поскольку именно они первыми выражают удовлетворенность, когда компетенции нанимающегося к ним выпускника вуза максимально соответствуют компетентностному профилю требуемых им работников. Опять же работодатель в первую очередь несет материальную и моральную нагрузку, связанную с доведением компетенций молодых специалистов до нужного предприятию уровня. Очевидна заинтересованность работодателей в том, чтобы новые сотрудники были готовы в выполнении поставленных задач (Лукьянова, 2022). При этом мнения представителей академического сообщества свидетельствуют о том, что ожидания работодателей и фактические компетенции выпускников вузов очень часто расходятся (Бровкин, 2018).

Проблемы выстраивания эффективного диалога «вуз – работодатель» не являются новыми. Учебный процесс в высшем учебном заведении должен соответствовать требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), которые являются плодом творчества академического сообщества. Компетентностный подход, используемый в данных стандартах, начиная с 2000-х гг., при описании требуемого уровня выпускников вуза по различным направлениям подготовки, казалось бы, создает хорошие предпосылки для упомянутого диалога, однако реализуются эти предпосылки не лучшим образом.

Предприятия, являющиеся работодателями для выпускников высшей школы, имея представления о том, какие специалисты им нужны, нередко не могут свои требования четко сформулировать. Те предприятия, которые стараются следовать актуальным тенденциям менеджмента,

разрабатывают профили компетенций для имеющихся должностей. Но эти профили компетенций уже являются плодом творчества предприятий, а не академического сообщества, и как их состыковать с компетенциями, отраженными ФГОС, – большой вопрос. Имеет место очевидное противоречие, когда, с одной стороны, высшее учебное заведение демонстрирует свои, иногда недостаточно актуальные, взгляды на основное содержание образовательных программ, а с другой стороны, работодатели, отдавая себе отчет в необходимом уровне компетенций выпускников вуза, не может их сформулировать на понятном академическому сообществу языке.

Известен инструментарий повышения эффективности диалога «вуз – работодатель»: участие представителей работодателей в планировании учебного процесса, создание базовых кафедр, профильных лабораторий и т.д., однако примеров реального использования этих инструментов сегодня в российских вузах намного меньше, чем хотелось бы. Вполне возможно, что картина могла бы измениться при более пристальном внимании к упомянутым проблемам со стороны государственных органов управления высшим образованием, в частности, в рамках мероприятий по оценке качества высшей школы.

В материалах международных форумов, обсуждавших качество высшего образования, неоднократно отмечалось, что важным направлением его достижения является деятельность внешних экспертов и аккредитационные мероприятия (Newton, 2012). В этом контексте представляет интерес анализ деятельности в последние годы государственных органов, занимающихся управлением высшей школой, в части оценки качества высшего образования.

Минобрнауки проводимых с начала 2010-х годов мониторингах эффективности высших учебных заведений, первым результатом которых было деление вузов на эффективные, частично эффективные и неэффективные, использовало ряд довольно спорных критериев. Например, во внимание принималась приходящаяся на одного обучающегося общую площадь учебно-лабораторных помещений без учета направлений подготовки и форм обучения. Еще одним мало обоснованным показателем было количество иностранных студентов без учета географического положения высшего учебного заведения. При этом в первом мониторинге соответствие направлений подготовки студентов и фактического трудоустройства выпускников вообще не учитывалось. Отметим, что в последующих мониторингах эта очевидная оплошность была исправлена.

Национальное аккредитационное агентство в сфере образования (Росаккредагентство) в рамках мероприятий по государственной аккредитации всегда скрупулезно отслеживало степень соответствия учебного процесса требованиям ФГОС, что естественно. Но очевидно и то, что влияние на качество образования таких аккредитационных мероприятий не только недостаточно, но и, как это ни парадоксально, идет в разрез с данным качеством. Большинство неангажированных представителей академического сообщества подтвердит, что во многом сегодняшний вузовский документооборот, нацеленный, прежде всего, на успешное прохождение государственной аккредитации, живет своей жизнью, отличной от реального учебного процесса (Хаджаров, 2024), а оценка образованности, как вектора личностных изменений человека, заменяется квадиметрическими показателями эффективности (Забнева, 2024). Очевидно, что фактор, который можно оценить в количественном формате, гораздо легче анализировать. Но значит ли это, что надо делать акцент на количестве написанных статей и проведенных мастер-классов, а не на реальных компетенциях, которые имеют выпускники высшего учебного заведения?

Интересным фактом является то, что ожидаемого снижения бюрократической нагрузки на академическое сообщество активный приход в высшую школу электронной образовательной среды, ускоренный необходимостью выживания образования в условиях пандемии COVID 19, не принес. Произошел перенос большого объема данных в цифровую форму, но сам объем информации, необходимый для предоставления контролирующем образование органам, не уменьшился не стал в большей степени способствовать качественному высшему образованию.

Эксперты Росаккредагенства, озабоченные необходимостью изучения информационной базы в рамках проводимого высшим учебным заведением учебного процесса, уже не имеют возможности всесторонней коммуникации с обучающимися и преподавателями. Тем более, за пределами

государственной оценки часто остается мнение работодателей и выпускников вуза, а кто, как не они, могут дать конкретную оценку того, какие приобретенные в ходе обучения компетенции действительно способствовали превращению вчерашнего выпускника в нужного предприятию специалиста, а какие компетенции пришлось приобретать уже по ходу производственной деятельности, хотя это вполне можно было вписать в учебный процесс.

Представляется целесообразным перенос акцента государственной аккредитации на результаты качества образования, которые выражаются в степени соответствия имеющихся компетенций выпускников вуза и требований рынка труда, особенно с учетом требований ФГОС-3++, которые обязывают вузы при разработке основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) учитывать, как минимум, один профессиональный стандарт. Поскольку профессиональные стандарты – это разработка не академического сообщества, а сообществ работодателей при общем руководстве со стороны Национального совета по профессиональным компетенциям, то очевидна возможность положительного влияния государственной аккредитации мероприятий на диалог «вуз – работодатель». Однако эту возможность надо еще реализовать. Думается, по окончании государственных аккредитационных мероприятий, высшее учебное заведение с благодарностью отнеслось бы к дополнению бинарного решения (дать аккредитацию или не дать) конкретными рекомендациями по повышению качества образования.

В данном контексте для реального повышения конкурентоспособности российского вуза представляется имеющим несомненную ценность опыт проведения независимой оценки качества и последующей профессионально-общественной аккредитации ОПОП, который предусматривает акцент не только и не столько на документацию, сколько на живой диалог со всеми стейкхолдерами вуза, прежде всего, с работодателями.

Заключение

Результаты исследования показывают сохранение актуальности проблем повышения конкурентоспособности российских высших учебных заведений, которые необходимо рассматривать в совокупности с качеством образования, при анализе которого необходимо учитывать не только и не столько гарантии качества образования, сколько качество результатов обучения.

При очевидном многообразии стейкхолдеров высшей школы главным интересантом качественного выпускника вуза являются работодатели. В числе важнейших факторов, влияющих на конкурентоспособность вуза, выделяется вовлеченность работодателей в обеспечение необходимого качества образования, которой должна способствовать государственная система управления высшей школой.

Таким образом, комплексный подход к повышению конкурентоспособности отечественного высшего учебного заведения предусматривает акцент в оценке качества высшего образования на реальное соответствие компетенций выпускников вуза требованиям рынка труда и максимально возможный уход от квалиметрических показателей эффективности.

Список литературы

1. Лукьянова М.Т. Концептуальные подходы к процессу отбора и подбора персонала // Российский электронный научный журнал. 2022. № 4(46). С. 308-317.
2. Баранова Н.В., Песоцкий Ю.С., Дарда И.В. Оценка конкурентоспособности образовательных программ на основе механизма профессионально-общественной аккредитации // Высшее образование сегодня. 2024. № 2. С. 2-7.
3. Бровкин А.В. Проблемы современной российской системы высшего образования и пути их решения в интересах всех участников образовательного процесса // Современное образование. 2018. Ч. 1. № 1. С. 1-10.
4. Васильев А. И. Конкурентоспособность вуза в свете теории конкуренции и норм российского законодательства // Современная конкуренция. 2017. Т. 11. № 6(66). С. 122-134.

5. Воробьева Е. С., Krakovetskaya I. V. Рейтинговая оценка конкурентоспособности зарубежных и отечественных высших учебных заведений // Научная периодика: проблемы и решения. 2016. Т. 6. № 1. С. 27-39.
6. Гарина А. В. Эффективные методы оценки конкурентоспособности высших учебных заведений // Молодой ученый. 2023. № 14(461). С. 149-152.
7. Забнева Э.И. Социокультурная трансформация современного отечественного образования // Общество: философия, история, культура. 2024. № 1(117). С. 15-19.
8. Кузнецов Д.Л. Факторы конкурентоспособности вуза // Инновации и инвестиции. 2021. № 3. С. 116-120.
9. Курникова И.В., Савин В.Э. Проблемы комплексной оценки уровня конкурентоспособности вуза // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Экономика. 2021. № 1(47). С. 111-117.
10. Малин А. С. Межвузовская и внутривузовская конкуренция образовательных программ высшего профессионального образования // Современная конкуренция. 2007. № 6. С. 49-55.
11. Ньютон Дж. Что такое качество? // Новая парадигма обеспечения качества высшего образования: по мат. Европ. фор. по обесп. кач. высш. обр. 2006-2011 гг. Под науч. ред. Н.А. Селезневой. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2012. С. 75-85.
12. Оганесян А.О., Гимбатов Ш. М. Конкурентоспособность вуза: подходы к анализу // Региональные аспекты социальной политики. 2017. № 19(19). С. 20-27.
13. Рубин Ю.Б. Конкуренция в российском образовании: теория и противоречивые реалии // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 5(11). С. 17-30.
14. Усачев Е.В. Качество образовательных услуг как фактор повышения конкурентоспособности вуза // Вестник Московской международной академии. 2023. № 1. С. 153-156.
15. Хаджаров М.Х. Проблемы образования, влияющие на качество обучения // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2024. № 2(54). С. 58-64.
16. Юдина А.С., Павлова И.А. Международные рейтинги и конкурентоспособность университетов // Вестник науки Сибири. 2017. № 1(24). С. 1-24.
17. Яшин С.Н., Пирогова Е.В. Факторы конкурентоспособности высшего учебного заведения // Социальные и экономические системы. 2022. № 6-2(30.2). С. 159-168.
18. Freeman R. E. Strategic management: A stakeholder approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 292 p.

On the issue of the competitiveness of the university

Alexander L. Drondin

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Synergy University
Moscow, Russia
aleksandr-drondin@yandex.ru
ORCID 0000-0001-7272-5615

Received 04.08.2024

Accepted 24.09.2024

Published 15.10.2024

UDC 378.1:339.137.2

DOI 10.25726/e1522-1649-7603-m

EDN OGUEIV

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

OECD 05.03. HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Being one of the most important components of socio-economic development, education is evolving in response to global transformations taking place in the economic, political, and technological spheres. One of the responses in the field of domestic education to the departure from the command economic system that occurred in the 1990s was the emergence in the academic community of the concept of university competitiveness, which has not lost its relevance to the present time. The article considers the factors that have the greatest impact on the competitiveness of the university in the current realities, which is closely related to the quality of education. According to the author, the most important place among such factors is occupied by the state management of the quality of higher education. The opinions expressed about the crisis of domestic higher education are often associated with the overload of teachers with bureaucratic work, which, of course, is related to the management of higher education by the state and also require serious analysis. The author's recommendations are aimed at the need to find a reasonable consideration for the interests of all stakeholders of the national higher education and, above all, employers. It is proposed to focus the attention of regulatory authorities within the framework of state accreditation of universities not only and not so much on formal compliance with the Federal State Educational Standard, but on the actual preparedness of graduates for the modern labor market.

Keywords

higher education, university competitiveness, quality of education, employers, labor market, academic community, state accreditation, professional and public accreditation.

References

1. Baranova N.V., Pesotsky Yu.S., Darda I.V. Assessment of the competitiveness of educational programs based on the mechanism of professional and public accreditation // Higher education today. 2024. № 2. pp. 2-7.
2. Brovkin A.V. Problems of the modern Russian higher education system and ways to solve them in the interests of all participants in the educational process // Modern education. 2018. Vol. 1. № 1. pp. 1-10.
3. Vasiliev A. I. Competitiveness of the university in the light of the theory of competition and the norms of Russian legislation // Modern competition. 2017. Vol. 11. № 6(66). pp. 122-134.
4. Vorobyova E.S., Krakovetskaya I.V. Rating assessment of competitiveness of foreign and domestic higher educational institutions // Scientific periodicals: problems and solutions. 2016. Vol. 6. № 1. pp. 27-39.
5. Garina A.V. Effective methods of assessing the competitiveness of higher educational institutions // Young Scientist. 2023. № 14(461). pp. 149-152.
6. Zabneva E.I. Sociocultural transformation of modern Russian education // Society: philosophy, history, culture. 2024. № 1(117). pp. 15-19.
7. Kuznetsov D.L. Factors of university competitiveness // Innovations and investments. 2021. № 3. pp. 116-120.
8. Kournikova I.V., Savin V.E. Problems of a comprehensive assessment of the level of competitiveness of a university // Bulletin of the Ivanovo State University. Series: Economics. 2021. № 1(47). pp. 111-117.
9. Lukyanova M.T. Conceptual approaches to the selection and recruitment process // Russian Electronic scientific journal. 2022. № 4(46). pp. 308-317.
10. Malin A.S. Interuniversity and intrauniversity competition of educational programs of higher professional education // Modern competition. 2007. № 6. pp. 49-55.

11. Newton J. What is quality? // A new paradigm for ensuring the quality of higher education: according to mat. of the Europ. forums on a quality assur. of higher educ. 2006-2011. Ed. by N.A. Selezneva, M.: Russian State University for the Humanities, 2012. pp. 75-85.
12. Oganesyan A.O., Gimbatov Sh. M. Competitiveness of the university: approaches to analysis // Regional aspects of social policy. 2017. № 19(19). pp. 20-27.
13. Rubin Yu.B. Competition in Russian education: theory and contradictory realities // University management: practice and analysis. 2017. Vol. 21. № 5(111). pp. 17-30.
14. Usachev E.V. The quality of educational services as a factor in increasing the competitiveness of the university // Bulletin of the Moscow International Academy. 2023. № 1. pp. 153-156.
15. Khadjarov M.H. Problems of education affecting the quality of education // Vocational education in Russia and abroad. 2024. № 2(54). pp. 58-64.
16. Yudina A. S., Pavlova I. A. International rankings and competitiveness of universities // Bulletin of science of Siberia. 2017. № 1(24). pp. 1-24.
17. Yashin S.N., Pirogova E.V. Factors of competitiveness of higher education institutions // Social and economic systems. 2022. № 6-2(30.2). pp. 159-168.
18. Freeman R.E. Strategic management: A stakeholder approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 292 p.

Содержание нравственно-психологического климата в воинском коллективе

Алексей Викторович Варламов

Аспирант

Северо-Кавказский социальный институт

Ставрополь, Россия

ku14@yandex.ru

ORCID 0009-0005-5826-3924

Поступила в редакцию 01.08.2024

Принята 22.09.2024

Опубликована 15.10.2024

УДК 355.1/4

DOI 10.25726/j7120-9786-4128-u

EDN РИHUTB

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

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Главная цель настоящего исследования заключается в аргументации важности и реалистичности создания позитивного нравственно-психологического климата в среде военнослужащих по призыву. В представленной работе даётся детальное описание структурных компонентов такого климата и подчёркивается их научная уникальность, поскольку они разработаны как опорные ориентиры для продуктивного взаимодействия между командирами и призывниками. Сформированная система критериев, доказательно указывающая на возможность повышения уровня нравственно-психологического климата при должной реализации упомянутых компонентов, придаёт исследованию дополнительную новизну. По итогам проведённого анализа автор приходит к выводу, что процесс формирования нравственно-психологического климата в коллективе срочной службы, безусловно, существим, однако он не должен сводиться лишь к освоению технических приёмов организации работы. Гораздо важнее обеспечить целенаправленное развитие у командиров и военнослужащих таких личностных и волевых качеств, которые способствуют выстраиванию ценностно-мотивационной сферы, а также инновационных моделей поведения, необходимых для эффективного взаимодействия во внутриармейской среде.

Ключевые слова и фразы:

компоненты нравственно-психологического климата, показатели, содержание.

Введение

Современное общество характеризуется высокой степенью неопределенности и быстрыми изменениями, что оказывает прямое влияние на поиск новых подходов к обеспечению защиты государства и населения от внешних угроз. Армия, будучи основной оборонной институцией, нуждается в разработке новаторских форм, методов и технологий, направленных на укрепление позитивного морального фона внутри воинских подразделений

На сегодняшний день в педагогической науке сформировалась широкая палитра методов, позволяющих воздействовать на нравственно-психологический климат воинских коллективов. Одно из наиболее всеобъемлющих определений даёт Н.В. Гусева (Гусева, 2011), которая рассматривает нравственно-психологический климат в качестве комплексной характеристики, включающей такие составляющие, как сплочённость и устойчивость к внешним вызовам, этические нормы поведения,

социальная защищённость, возможность профессионального роста, доброжелательность, ответственность и искреннее сотрудничество между членами коллектива. Вместе с тем актуализируется необходимость анализировать эти явления применительно к специфике деятельности военнослужащих по призыву, размещённых в сводной роте молодого пополнения. Ограниченные временные рамки (до пяти недель), отведённые на становление личности молодого защитника, усложняют задачу: в короткий промежуток необходимо сформировать специалиста, способного не только профессионально исполнять обязанности, но и обладать высокой степенью ответственности и готовности к защите государства от внешних посягательств. Именно эти условия побудили нас исследовать инновационные способы организации психолого-педагогической работы с призывниками, нацеленной на формирование здорового нравственно-психологического климата в подразделении.

Задачи исследования:

1. Выделить и систематизировать структурные компоненты нравственно-психологического климата в коллективах призывников.
2. Раскрыть смысловые особенности и конкретные характеристики нравственно-психологического климата в подразделениях срочной службы.

В качестве основных методологических инструментов использовались: – теоретические методы (анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация), позволяющие переосмыслить классический и современный опыт исследования данной проблематики; – эмпирические приёмы (обобщение накопленной педагогической практики), которые обеспечили сбор достоверных материалов по формированию благоприятного морального климата среди военнослужащих по призыву. Благодаря обширному обзору научных трудов и практической литературы (включая материалы периодических изданий по психологии, педагогике и смежным дисциплинам), стало возможным определить, какие аспекты проблематики уже достаточно исследованы, а какие требуют дополнительных научных дискуссий.

Материалы и методы исследования

В качестве теоретической основы были выбраны два ключевых подхода: личностно-деятельностный и аксиологический. Их применение позволило рассмотреть нравственно-психологический климат не только как социально-педагогический феномен, но и как сложную систему, опирающуюся на ценности, нормы и моральные ориентиры участников взаимодействия. При этом учитывались научные работы, где освещаются аспекты психолого-педагогических методов воздействия на военнослужащих срочной службы, а также излагаются особенности построения здоровой эмоциональной среды в армейском коллективе. Исходной базой для анализа послужили публикации отечественных авторов (Аникеева, 1989; Ломов, 2010; Парыгин, 1982), которые представляют разные ракурсы изучения проблематики. Дополнительное внимание уделялось исследованиям, связанным с развитием морально-волевых качеств личности (Мансуров, 1992; Веселова, 2007; Тимощук, 2015). Практическая ценность данного исследования состоит в том, что сформулированы критерии, раскрывающие сущность нравственно-психологического климата, и определены индикаторы его качественного состояния в условиях срочной службы. Педагогические и организационные структуры, ответственные за профессиональную подготовку призывников, смогут использовать предложенные критерии для совершенствования воспитательной работы и обучения, исходя из реальных запросов воинских подразделений. Такое внедрение позволит укрепить характерные черты коллективного духа, повысить удовлетворённость службой и в результате получить стабильную нравственно-психологическую обстановку, которая необходима для успешного выполнения воинского долга.

Результаты и обсуждение

При опоре на авторитетные исследования установлено, что нравственно-психологический климат коллектива органично объединяет в себе три важнейших компонента: когнитивный,

эмоциональный и поведенческий (Сафонова, 2001; Виноградова, 1998). Однако, исходя из специфических требований, предъявляемых к личности и коллективу призывников, возникает необходимость несколько расширить эту структуру, учитывая, что военнослужащие должны обладать определенным набором нравственных ориентиров и ценностных установок, непосредственно влияющих на их деятельность и поведение. Следовательно, мы полагаем, что для достижения высокого уровня нравственно-психологического климата в воинском коллективе целесообразно выделять не три, а четыре составляющие: когнитивную, мотивационно-ценостную, эмоционально-волевую и поведенческую. Каждая из них задает соответствующие критерии и показатели, по которым можно судить о степени сформированности нравственно-психологического климата в среде военнослужащих (см. табл. 1).

Таблица 1. Структурно-содержательная характеристика компонентов нравственно-психологического климата коллектива военнослужащих по призыву через критерии и показатели

Компонент (критерий)	Показатель	Содержательная характеристика
Когнитивный	Наличие знания моральных норм	Предполагает способность ориентироваться в ситуациях нравственного выбора
Мотивационно-ценостный	Способность военнослужащих к самопознанию, саморегуляции, принятие ценностей норм, обусловленных спецификой военной деятельности.	Предполагает способность военнослужащего совершать нравственные поступки на основе нравственных ценностей, определяющих мотивы деятельности военнослужащих.
Эмоционально-волевой	Эмоциональное состояние членов коллектива, выражющееся в позитивном настроении, чувствах, переживаниях, ощущениях, эмоциях.	Предполагает отсутствие конфликтности, удовлетворенность собой и другими, способность к эмпатии
Поведенческий	Позитивное взаимодействие военнослужащих в коллективе в процессе деятельности и в быту	Предполагает способность военнослужащего к созданию позитивных отношений в деятельности и общении; готовностью к взаимодействию и активное участие во всех мероприятиях; выстраивание эффективного взаимодействия с сослуживцами, командованием.

В основе разработки когнитивного компонента лежат научные концепции, представленные в трудах нескольких отечественных мыслителей, исследовавших феномены «нравственность» и «мораль» (Апресян, 1995; Бачинин, 2005; Барулин, 2000; Гусейнов, 2000; Мартянова, 2014; Каган, 2024; Разин, 2003). Когда военнослужащий формирует представления об этих ключевых категориях, он постепенно трансформирует теоретическое знание в практические профессиональные навыки через механизм саморефлексии. Закрепление когнитивной составляющей нравственно-психологического климата происходит благодаря организации планомерного обучения: с одной стороны, в рамках начальной и общевойсковой подготовки, а с другой — при подготовке каждого солдата к самостоятельному выполнению служебных обязанностей. Эта обучающая программа состоит из двух больших блоков, каждый из которых продолжается пять недель.

В первом блоке на первый план выходит общественно-государственная подготовка призывников, считающаяся одним из центральных направлений воспитательной работы. Она не только дает широкий

спектр знаний, но и способствует укреплению патриотических, воинских, правовых, эстетических и моральных основ личности. В курс занятий включены темы по истории Отечества, традициям флота и армии, военной психологии, педагогике, правовым вопросам и основам международного гуманитарного права. Кроме того, в ходе общественно-государственной подготовки призывники изучают перечень собственных прав и обязанностей, детально знакомятся со спецификой военной службы, что дает им возможность ориентироваться в новых условиях и выполнять возложенные на них задачи без отрыва от моральных ценностей.

Второй блок обучения посвящен преимущественно общевойсковой подготовке, и его продолжительность составляет три недели. Здесь достигается практическое развитие навыков, связанных с воинской дисциплиной и основами боевого взаимодействия, что существенно укрепляет когнитивный компонент и в то же время стимулирует дальнейший рост моральной осознанности служащих.

Мотивационно-ценностный компонент нравственно-психологического климата напрямую соотносится с идеями О.Г. Дробницкого, убедительно указывающего на тесную взаимосвязь морали и ценностей (Дробницкий, 1974). Ценостные ориентации формируют мотивы и потребности личности, задающие внутренние ориентиры ее поведения. Как указывала А.К. Маркова, в развитии мотивационной сферы решающую роль играет духовное обогащение индивида, а именно его заинтересованность и направленность (Маркова, 1996). При этом нельзя забывать о динамичности данной сферы: под влиянием социальных, культурных или индивидуальных обстоятельств и переживаний мотивы могут модифицироваться, тем самым меняя линию поведения человека.

В воинском коллективе призывников мотивационно-ценностная составляющая укрепляется за счет системной организации военно-политической пропаганды, военно-социальной, психологической и культурно-досуговой работы. Важную роль играют также занятия по военно-политической подготовке, коллективные просмотры телевизионных программ и видеофильмов, чтение литературных произведений, газет и журналов, а также регулярное общение с близкими и написание им писем. Все это гармонично сочетается с возможностью отдыха и неформального общения в периоды свободного от выполнения служебных обязанностей времени.

Фундаментом эмоционально-волевого компонента выступают теоретические и практические исследования, представленные в работах Л.И. Божовича, Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева (Божович, 2001; Выготский, 1982; Леонтьев, 1959). Они подчеркивают, что базой для психологического развития личности, а значит и для ее стойкости в исполнении воинского долга, является эмоциональное благополучие. Следовательно, высокие показатели эмоционально-волевого компонента напрямую зависят от целенаправленных, согласованных психолого-педагогических мероприятий, призванных повысить готовность личного состава к выполнению обязанностей, а также приобщить его к культурным, общественным и духовным ценностям. Здесь существенное место занимает рационально спланированный досуг, посредством которого снижается уровень физического и психического перенапряжения.

С этой целью командование формирует многоплановые программы отдыха: просмотры кинофильмов и видеолент в определенные дни недели и праздничные периоды, проведение творческих вечеров и интеллектуальных игр, викторин, конкурсов, а также другие культурно-развлекательные мероприятия, создающие оптимальные условия для психологической разгрузки личного состава. Совокупность этих мер не только улучшает эмоциональный фон в коллективе, но и увеличивает доверие между сослуживцами, способствуя конструктивному сотрудничеству, взаимовыручке и готовности к совместным действиям, что, в конечном итоге, формирует устойчивый нравственно-психологический климат в воинской части.

Формированию эмоционально-волевого компонента в армейском коллективе призывников во многом содействует комплексная физическая подготовка, направленная на постепенную адаптацию молодых бойцов к будущим нагрузкам. При этом руководство воинского подразделения придерживается ключевого принципа личностно-ориентированного подхода: весь процесс тренировки выстраивается с учётом реальных физических и психических возможностей каждого военнослужащего, что способствует

более гармоничному развитию. Наряду с этим, существенную роль играет организация психологической работы в Вооружённых Силах Российской Федерации, нацеленная на формирование у личного состава высокого уровня психической выносливости и готовности к выполнению различных боевых (учебно-боевых) задач, а также на поддержку общего психологического здоровья. Данная деятельность предполагает несколько векторов, среди которых важнейшим считается психологическая диагностика. Она осуществляется неоднократно: первый её этап проводится сразу после прибытия новобранца в сводную роту молодого пополнения, что даёт возможность определить индивидуальные особенности психолого-типологического профиля и уровень развития эмоционально-волевой сферы конкретного человека. Полученные результаты становятся основой для проектирования личной образовательной траектории каждого солдата и влияют на дальнейшую организацию армейского быта, расстановку военнослужащих по подразделениям, а также на формирование сплочённого и слаженного коллектива. Помимо прочего, деятельность психологов в подразделениях включает первичную психологическую помощь, реабилитацию после стрессовых ситуаций и просветительскую работу. При возникновении необходимости реализация данных мероприятий может осуществляться как в индивидуальном, так и в групповом формате.

Содержание поведенческого компонента нравственно-психологического климата в среде призывников базируется на понимании того, что нравственное поведение представляет собой совокупность моральных действий и поступков. Они коренятся в ценностно-мотивационной структуре личности и выражаются в том, каким образом индивид демонстрирует своё отношение к окружающему сообществу, к другим людям и к самому себе (Гончарова, 2011).

Существенным вкладом в понимание механизмов нравственного поведения стали бихевиористские теории личности. Согласно идеям Б.Ф. Скиннера (Скиннер, 2017), форма поведения обусловлена системой стимулов и ответных реакций индивида на данные стимулы. Учёный полагал, что в комплексе поведенческих актов можно выделить несколько ключевых факторов: стимулирующее воздействие; совокупность событий, предшествующих реакции; собственно ответная реакция; а также последствия, возникающие после данного ответа. С его точки зрения, любой человек способен освоить желаемую модель поведения в тех или иных условиях, если обучающий процесс грамотно выстроен. Для призывников это означает, что нужные паттерны воинской дисциплины формируются в основном посредством регулярных тренировок по строевой подготовке, где молодые солдаты много раз отрабатывают точное и безоговорочное исполнение команд командира, постепенно вырабатывая прочные навыки и привычки требуемого поведения.

Итак, в рамках нашего анализа мы выделили несколько структурных компонентов нравственно-психологического климата воинского коллектива, состоящего из призывников, и рассмотрели, каким образом специфика военной службы влияет на их формирование. На основе полученного материала будет разработана модель формирования благоприятного нравственно-психологического климата военнослужащих по призыву.

Заключение

В ходе исследования были выделены четыре ключевые составляющие нравственно-психологического климата в среде новобранцев:

- когнитивный,
- мотивационно-ценостный,
- эмоционально-волевой,
- поведенческий.

Когнитивная составляющая подразумевает способность солдат ориентироваться в многообразных ситуациях нравственного выбора. Для достижения этой цели организуется детальное обучение, включающее блок начальной и общевойсковой подготовки, а также формирование компетенций, позволяющих каждому призывнику впоследствии самостоятельно решать задачи боевой и внутренней службы. В свою очередь, поведенческий компонент предполагает умение военнослужащего выстраивать конструктивные отношения в процессе взаимодействия с сослуживцами и командирами, а

также готовность активно участвовать в общем деле, чётко следовать воинскому распорядку и выполнять все приказы без промедлений.

Мотивационно-ценностный уровень определяется тем, насколько серьёзно сформированы нравственные установки, служащие основной движущей силой поведения военнослужащих. В воинских коллективах эта сфера укрепляется посредством целенаправленной военно-политической пропаганды, организации военно-социальной, психологической и культурно-досуговой деятельности, а также благодаря систематическим занятиям по военно-политической подготовке. Эмоционально-волевая составляющая характеризуется гармонией в отношениях между сослуживцами, отсутствием конфликтных ситуаций, адекватной самооценкой, взаимопониманием и эмпатией. Решающее значение в её развитии имеет грамотно выстроенная физическая подготовка, способствующая повышению работоспособности и выносливости солдат, а также целенаправленная психологическая работа в Вооружённых Силах РФ, поддерживающая общий психологический баланс личного состава.

В будущем представляется целесообразным продолжить исследования с целью создания целостной модели по развитию и укреплению нравственно-психологического климата призывников, а также разработки авторской программы, учитывающей специфические особенности воинской службы и предлагающей комплекс профессионально ориентированных методов воздействия. Такое научно-методическое решение позволит повысить эффективность воспитательно-педагогической практики в воинских коллективах и обеспечить целостное формирование личности в условиях службы по призыву.

Список литературы

1. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. М.: Просвещение, 1989. 223 с.
2. Апресян Р.Г. Идея морали и базовые нормативно-этические программы. М.: Институт философии РАН, 1995. 207 с.
3. Барулин В.С. Социальная философия: учебник. Изд. 2-е. М.: Фаир-Пресс, 2000. 560 с.
4. Бачинин В.А. Философия: энцикл. слов. СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2005. 287 с.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: изб. психолог. тр. Под ред. Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 352 с.
6. Веселова Е.К. Метод исследования нравственной сферы личности // Диагностика здоровья. Психологический практикум. Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Речь, 2007. С. 359-374.
7. Виноградова Г.А. Феноменология нравственно-психологического климата профессионально-педагогических коллективов. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1998. 165 с.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 2. Вопросы теории и истории психологии. Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
9. Гончарова Е.Н. Соотношение нравственного поведения и нравственной деятельности как педагогическая проблема // Известия Самарского научного центра РАН. 2011. №2-6. С. 1298-1302.
10. Гусева Н.В. О нравственно-психологическом климате в педагогическом коллективе // Молодой ученый. 2011. № 11(34). Т. 2. С. 59-62.
11. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учеб. М.: Гардарики, 2000. 472 с.
12. Дробницкий О.Г. Понятие морали. М.: Наука, 1974. 386 с.
13. Каган М.С. Философия культуры: учеб. пос. для вузов. М.: Юрайт, 2024. 353 с.
14. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1959. 495 с.
15. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
16. Ломов Б.Ф. Системность в психологии: избр. психолог. тр. Под ред. В.А. Барабанщикова. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2010. 422 с.
17. Мансуров Н.С. Морально-психологический климат и его изучение. М.: ИД «Панорама. Наука и практика», 1992. 292 с.

18. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
19. Мартынов. Е. Ю. Категория ценности в философии О.Г. Дробницкого // Молодой ученый. 2014. № 17(76). С. 629-631.
20. Парыгин Б.Д. Климат коллектива как предмет диагностического исследования // Психологический журнал. 1982. № 3. С. 49-62.
21. Разин А.В. Этика: учеб. для вузов. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, Академический Проект; Екатеринбург: ГИПП Уральский рабочий, 2003. 621 с.
22. Сафонова Е.А. Теоретические основы формирования нравственно-психологического климата в профессиональном педагогическом коллективе как фактора оптимизации образовательного процесса: дисс. ... к.п.н. Спец. 13.00.08. М.: ВНИИ МВД РФ, 2001. 22 с.
23. Скиннер Б.Ф. Наука и человеческое поведение. Пер. с англ. А.А. Федорова, А.И. Васильева. Новосибирск: Изд-во НГУ, 2017. 517 с.
24. Тимощук И.Г. Психологическое консультирование: духовные и нравственно-этические аспекты в практике оказания психологической помощи: учеб. пос. Симферополь: Ариал, 2015. 92 с.

The content of the moral and psychological climate in the military team

Alexey V. Varlamov

PhD student

North Caucasus Social Institute

Stavropol, Russia

kul14@yandex.ru

ORCID 0009-0005-5826-3924

Received 01.08.2024

Accepted 22.09.2024

Published 15.10.2024

UDC 355.1/.4

DOI 10.25726/j7120-9786-4128-u

EDN PIHUTB

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The purpose of the study is to substantiate the need and possibility of forming a favorable moral and psychological climate for the conscription military personnel. The article presents the structural components of the moral and psychological climate of the conscript military personnel. The scientific novelty of the study lies in the fact that the structural components of the moral and psychological climate in the conscription military personnel are scientifically substantiated. The novelty of the research is also determined by the development of the above-mentioned structural components as a theoretical guideline for building interaction between commanders and conscripted military personnel by recording facts proving the possibility of increasing the level of moral and psychological climate based on the content of the developed criteria. As a result, the author comes to the conclusion that the formation of a moral and psychological climate in the military collective of conscripted military personnel is possible, but cannot be limited to mastering by commanders and military personnel only the procedural side of activity. Purposeful work is needed to develop their personal, volitional qualities, behavioral attitudes, and the formation of a value-motivational sphere related to changing approaches to interaction in military collectives.

Keywords

components of the moral and psychological climate, indicators, content.

References

1. Anikeeva N.P. Psychological climate in the team. M.: Enlightenment, 1989. 223 p.
2. Apresyan R.G. The idea of morality and basic normative and ethical programs. M.: Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, 1995. 207 p.
3. Barulin V.S. Social philosophy: textbook. Ed. 2-nd. M.: Fair Press, 2000. 560 p.
4. Bachinin V.A. Philosophy: an encyclopedia. SPb.: Mikhailov V.A. Publishing House, 2005. 287 p.
5. Bozhovich L.I. Problems of personality formation: izb. psychologist. tr. Ed. by D.I. Feldstein. 3rd ed. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: NPO MODEK, 2001. 352 p.
6. Veselova E.K. Method of research of the moral sphere of personality // Diagnostics of health. A psychological workshop. Ed. by G.S. Nikiforov. SPb.: Speech, 2007. pp. 359-374.
7. Vinogradova G.A. Phenomenology of the moral and psychological climate of professional and pedagogical collectives. SPb.: Publishing House of St. Petersburg University, 1998. 165 p.
8. Vygotsky L.S. Collected works in 6 vol. Vol. 2. Questions of theory and history of psychology. Ed. by A.R. Luria, M.G. Yaroshevsky. M.: Pedagogy, 1982. 488 p.
9. Goncharova E.N. Correlation of moral behavior and moral activity as a pedagogical problem // Izvestiya Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. 2011. №2-6. pp. 1298-1302.
10. Guseva N.V. On moral and psychological the climate in the teaching staff // Young scientist. 2011. № 11(34). Vol. 2. pp. 59-62.
11. Huseynov A.A., Apresyan R.G. Ethics: a textbook. M.: Gardariki, 2000. 472 p.
12. Drobnitsky O.G. The concept of morality. M.: Nauka, 1974. 386 p.
13. Kagan M.S. Philosophy of culture: educational settlement for universities. M.: Yurait, 2024. 353 p.
14. Leontiev A.N. Problems of mental development. M.: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences, 1959. 495 p.
15. Lomov B.F. Methodological and theoretical problems of psychology. M.: Nauka, 1984. 444 p.
16. Lomov B.F. Systematics in psychology: coll-n of selec. psych. works. Ed. by V.A. Barabanshchikov. M.: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK, 2010. 422 p.
17. Mansurov N.S. The moral and psychological climate and its study. M.: Panorama. Science and practice, 1992. 292 p.
18. Markova A.K. Psychology of professionalism. M.: Knowledge, 1996. 308 p.
19. Martianov. E. Yu. The category of value in O.G. Drobnitsky's philosophy // Young Scientist. 2014. No. 17(76). pp. 629-631.
20. Parygin B.D. The climate of the collective as a subject of diagnostic research // Psychological journal. 1982. № 3. pp. 49-62.
21. Razin A.V. Ethics: studies. for universities. M.: Lomonosov Moscow State University, Academic Project; Yekaterinburg: GIPP Uralsky Rabochy, 2003. 621 p.
22. Safranova E.A. Theoretical foundations of the formation of a moral and psychological climate in a professional teaching staff as a factor in optimizing the educational process: diss. ... cand. pedagog. scienc. Spec. 13.00.08. M.: Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2001. 22 p.
23. Skinner B.F. Science and human behavior. Trans. from eng. by A.A. Fedorova, A.I. Vasilyeva. Novosibirsk: Novosibirsk State University, 2017. 517 p.
24. Tymoshchuk I.G. Psychological counseling: spiritual and moral and ethical aspects in the practice of providing psychological assistance: a study guide. Simferopol: Arial, 2015. 92 p.

Использование игровых видов спорта для профилактики и коррекции девиантного поведения у подростков

Ислам Мамед Оглы Джолиев

Старший преподаватель

Уральский государственный аграрный университет

Екатеринбург, Россия

djolievislam@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Эдуард Юрьевич Башмаков

Старший преподаватель

Уральский государственный аграрный университет

Екатеринбург, Россия

mcfkis@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Нияз Масгутович Каримов

Старший преподаватель

Уральский государственный аграрный университет

Екатеринбург, Россия

niazkarimov919@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Владимир Анатольевич Обносов

Старший преподаватель

Уральский государственный аграрный университет

Екатеринбург, Россия

obnosov.v@gmail.com

ORCID 0000-0001-5839-1946

Алексей Сергеевич Мишин

Старший преподаватель

Уральский государственный аграрный университет

Екатеринбург, Россия

mishin.aleksei-lex@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.06.2024

Принята 27.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 796.035:316.624-053.6

DOI 10.25726/k4679-4739-1777-x

EDN QCENJK

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

OECD 05.03.НЕ. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Настоящая статья посвящена исследованию возможностей использования игровых видов спорта для профилактики и коррекции девиантного поведения у подростков. Проведен концептуальный анализ работ из высокорейтинговых журналов за последние 5 лет, критически рассмотрена терминология в данной области. Выявлены актуальные пробелы в исследованиях, обоснована новизна авторского подхода. Методология включала лонгитюдное исследование с участием 167 подростков 13-17 лет с девиантным поведением. Экспериментальная группа ($n=84$) занималась волейболом и баскетболом 3 раза в неделю по специально разработанной программе. Анализ проводился методами описательной и индуктивной статистики, применялись критерии Стьюдента и Фишера. Полученные результаты показали значимое ($p<0,01$) снижение проявлений девиантного поведения в экспериментальной группе: частота правонарушений уменьшилась в 2,7 раза, уровень агрессии (по методике Басса-Дарки) - на 31,4%, при повышении просоциальной активности на 43,7%. Сделан вывод о высокой эффективности предложенного подхода для коррекции девиантного поведения в подростковом возрасте через механизмы физической активности, социального обучения и командного взаимодействия.

Ключевые слова

девиантное поведение, подростки, профилактика, коррекция, игровые виды спорта, просоциальное поведение, физическая активность.

Введение

Проблема девиантного поведения в подростковом возрасте представляет высокую значимость в контексте социального здоровья и безопасности общества (Змановская, 2016). Масштабы распространения девиаций среди молодежи возрастают, принимая все более разнообразные и социально опасные формы (Клейберг, 2021). В связи с этим актуален поиск эффективных методов профилактики и коррекции отклоняющегося поведения подростков (Кухтерина, 2018). Концептуальный анализ литературы последних лет показывает, что проблема девиантного поведения в подростковом возрасте активно изучается в разных направлениях. В фокусе внимания находятся факторы риска и защиты (Михайлина, 2021), типология девиаций (Реан, 2016), гендерные различия (Пятунин, 2017). Широко обсуждаются психологические механизмы формирования отклоняющегося поведения, роль семьи (Савина, 2018) и сверстников (Сухов, 2019). В ряде работ анализируются возможности коррекции девиантного поведения средствами спорта и физической активности (Симакова, 2019).

Однако комплексных исследований эффективности игровых видов спорта для коррекции девиаций недостаточно. Часто работы носят теоретический характер (Цалак, 2019) без надежного эмпирического обоснования. Важно отметить терминологическую неоднозначность в данной области. Девиантное поведение трактуется то предельно широко, включая любые отклонения от нормы (Михайлина, 2021), то более узко - как устойчивые формы социальной дезадаптации (Реан, 2016). Нуждается в уточнении соотношение понятий "профилактика" и "коррекция" применительно к девиациям (Кухтерина, 2018). Целесообразно дифференцировать разные виды спортивной активности по их коррекционному потенциалу (Симакова, 2019). Анализ литературы позволяет выделить ряд пробелов в изучении коррекции девиантного поведения подростков игровыми видами спорта. Недостаточно раскрыты психологические механизмы позитивного влияния командных игр (Цалак, 2019). Нет четких рекомендаций по выбору оптимальных видов спорта, режимов тренировок для подростков с разными типами девиаций (Сухов, 2019). Практически отсутствуют лонгитюдные исследования устойчивости коррекционных эффектов (Савина, 2018). Настоящее исследование направлено на восполнение обозначенных пробелов. Его новизна состоит в эмпирической проверке авторской модели профилактики и коррекции девиантного поведения подростков средствами волейбола и баскетбола. Оригинальным является сочетание спортивной и психологического-педагогической работы на основе принципов социального обучения. Впервые получены данные об устойчивости позитивных изменений при длительном лонгитюде. Всё это определяет теоретическую и практическую значимость работы.

Материалы и методы исследования

Методология исследования опиралась на современные научные представления о природе девиантного поведения и возможностях его изменения (Михайлина, 2021; Реан, 2016). Был реализован квазиэкспериментальный план с эквивалентными группами и лонгитюдным контролем результатов. Такой дизайн признается оптимальным для проверки эффективности психолого-педагогических программ (Щеглов, 2018). Сбор данных проводился в 2022-2023 гг. на базе общеобразовательных школ и спортивных секций г. Москвы. Использовались методы анкетирования, экспертных оценок, психологического тестирования, наблюдения. Для обработки применялись статистические критерии Стьюдента и Фишера. Расчеты проводились в программе SPSS 23.0.

Выборку составили 167 подростков 13-17 лет (91 мальчик и 76 девочек) с проявлениями девиантного поведения разной степени выраженности. Критериями включения были: направление от КДНиЗП, наличие приводов в полицию, дисциплинарные нарушения в школе, высокие баллы по методикам диагностики девиантности.

Критериями исключения выступили тяжелые психические расстройства и зависимость от ПАВ. Участники были разделены на 2 эквивалентные группы: экспериментальную (ЭГ, $n=84$) и контрольную (КГ, $n=83$). Различия по возрасту, полу, характеру и тяжести девиаций были статистически незначимыми ($p>0,05$). В ЭГ применялась программа коррекции девиантного поведения на основе волейбола и баскетбола. Тренировки по 90 мин. проводились 3 раза в неделю в течение 12 месяцев.

Программа интегрировала спортивный тренинг и психолого-педагогические технологии: моделирование просоциальных эталонов, позитивное подкрепление, развитие эмпатии, саморегуляции, навыков конструктивного взаимодействия. КГ занималась стандартной физкультурой в школе 3 часа в неделю без дополнительных психолого-педагогических воздействий. Эффективность программы оценивалась по динамике проявлений девиантного поведения, измеряемых 4 раза: до начала эксперимента, через 6, 12, 18 месяцев.

Применялись авторская анкета частоты девиаций, методики Басса-Дарки, СОП, наблюдение, экспертные оценки учителей и родителей. Качество и надежность данных обеспечивалась стандартизацией процедур, обучением экспериментаторов, использованием надежных методик, контролем мотивации участников. Выборка охватывала типичные случаи девиантного поведения разной степени тяжести.

Результаты и обсуждение

Анализ эмпирических данных позволил получить ряд значимых результатов, раскрывающих коррекционно-профилактический потенциал игровых видов спорта в работе с девиантным поведением подростков. Статистическая обработка измерений в четырех временных точках выявила устойчивую положительную динамику большинства показателей социально-психологической адаптации участников экспериментальной группы по сравнению с контрольной.

Таблица 1. Динамика частоты девиантного поведения (среднее число эпизодов в месяц)

Группа	Старт	6 мес.	12 мес.	18 мес.
ЭГ	7,42	4,87*	2,74**	2,19**
КГ	7,39	6,95	6,81	7,16

Примечание: * – $p<0,05$; ** – $p<0,01$ (t-критерий Стьюдента для зависимых выборок).

Согласно данным таблицы 1, в ЭГ зафиксировано значимое снижение частоты проявлений девиантного поведения. Если на старте среднее число эпизодов составляло 7,42 в месяц, то через полгода оно уменьшилось до 4,87 ($p<0,05$), а к концу программы – до 2,74 ($p<0,01$). Положительные изменения сохранились и спустя 6 месяцев после завершения – 2,19 эпизода в месяц, что в 3,4 раза ниже исходного уровня. В КГ частота девиаций осталась практически неизменной на протяжении всего периода наблюдений ($p>0,05$).

Столь выраженный коррекционный эффект можно объяснить с позиций теории социального научения (Симакова, 2019). Регулярные командные тренировки выступают благоприятной средой для усвоения и закрепления просоциальных моделей поведения через подражание и подкрепление. Соревновательность игровых видов дает возможность безопасно выплеснуть агрессию, приучает к нормативному взаимодействию (Cardoos, 2017). Улучшение физической формы способствует росту самооценки, снижению тревожности и импульсивности как факторов риска девиаций (Connell, 2019).

Позитивная динамика социально-психологических характеристик подтверждается и данными стандартизованных методик (табл. 2).

Таблица 2. Показатели методик Басса-Дарки и СОП до и после эксперимента (M±SD)

Показатель	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после
Агрессивность	28,3±4,1	19,4±3,7**	27,9±4,4	26,5±4,8
Враждебность	19,7±3,2	12,1±2,9**	20,1±3,6	19,3±3,5
Асоциальность	17,4±2,6	10,2±2,3**	18,1±3,0	17,8±2,7
Просоциальность	21,8±3,9	31,3±4,2**	22,4±3,7	23,7±4,1

Примечание: ** – $p<0,01$ (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

По методике Басса-Дарки в ЭГ значимо снизились показатели агрессивности (с 28,3 до 19,4 баллов) и враждебности (с 19,7 до 12,1). Подростки стали менее склонны к физической, вербальной, косвенной агрессии, негативизму, раздражению, подозрительности ($p<0,01$). Методика СОП зафиксировала уменьшение асоциальности (с 17,4 до 10,2) при росте просоциальности (с 21,8 до 31,3). Участники ЭГ продемонстрировали большую готовность к сотрудничеству, эмпатии, альтруизму ($p<0,01$). В КГ значимых изменений личностных характеристик не произошло ($p>0,05$).

Обращает на себя внимание близость исходных показателей обеих групп ($p>0,05$), что свидетельствует об их эквивалентности и однородности. Размеры эффектов (Cohen's d) составили от 0,78 до 1,14, что соответствует высокому уровню практической значимости результатов (Dishion, 2020).

Качественный анализ отзывов референтного окружения подтвердил выраженные позитивные изменения в поведении участников ЭГ:

«Стал спокойнее, рассудительнее. Меньше конфликтует, старается решать проблемы мирным путем» (мама Алексея Н., 14 лет); «Появился интерес к учебе, более ответственно относится к поручениям. Начал задумываться о будущем» (классный руководитель Игоря С., 16 лет); «Заметно повысилась самооценка, уверенность в себе. Расширился круг общения, появились новые увлечения» (школьный психолог об Ирине К., 15 лет).

Опрос тренеров показал повышение сплоченности и взаимовыручки в спортивных командах, снижение проявлений деструктивного поведения на тренировках и соревнованиях.

Таблица 3. Экспертная оценка просоциального поведения до и после эксперимента (число подростков в %)

Уровень	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после
Высокий	14,3	40,5*	12,0	14,5
Средний	36,9	47,6*	38,6	42,1
Низкий	48,8	11,9**	49,4	43,4

Примечание: * – $p<0,05$; ** – $p<0,01$ (ϕ^* -критерий Фишера).

Из таблицы 3 видно, что если на старте высокий уровень просоциального поведения демонстрировали только 14,3% подростков ЭГ, то к концу эксперимента – уже 40,5% ($p<0,05$). Доля лиц с низким уровнем сократилась более чем в 4 раза: с 48,8% до 11,9% ($p<0,01$). Это согласуется с данными зарубежных исследований о позитивном влиянии спорта на морально-нравственное развитие молодежи (Farrington, 2017).

Углубленный корреляционный анализ выявил обратные связи между просоциальной активностью подростков и частотой девиантного поведения ($r=-0,47$; $p<0,01$), уровнем агрессивности ($r=-0,53$; $p<0,01$), враждебности ($r=-0,42$; $p<0,01$), асоциальности ($r=-0,39$; $p<0,01$).

Таблица 4. Результаты регрессионного анализа

Предиктор	β	t	p
Просоциальная активность	-0,491	-5,837	0,000
Физическая агрессия	0,305	3,422	0,001
Враждебность	0,217	2,396	0,018

Примечание: $R^2=0,458$; $F(3,163)=44,781$; $p<0,001$.

Множественный регрессионный анализ (таблица 4) показал, что просоциальная активность, физическая агрессия и враждебность являются значимыми предикторами девиантного поведения ($R^2=0,458$; $p<0,001$). Наиболее сильное влияние оказывает просоциальность ($\beta=-0,491$): ее повышение на 1 стандартное отклонение уменьшает девиантность на 0,491 единицы. Это подтверждает целесообразность использования просоциальных моделей и образцов в практике профилактики и коррекции девиаций (Сухов, 2019).

Основные результаты исследования:

1. Экспериментальная программа на основе волейбола и баскетбола привела к значимому снижению проявлений девиантного поведения подростков. Среднее число эпизодов в месяц сократилось в 2,7 раза через 12 месяцев (с 7,42 до 2,74; $p<0,01$) и в 3,4 раза через 18 месяцев (до 2,19; $p<0,01$). Эффект устойчиво сохранялся после завершения активного воздействия. В контрольной группе динамики не отмечено.

2. Получены доказательства позитивных изменений личностных характеристик участников: снижение агрессивности на 31,4%, враждебности на 38,6%, асоциальности на 41,4%, повышение просоциальности на 43,7% ($p<0,01$). Это свидетельствует о глубинной перестройке системы отношений и ценностей подростков.

3. Качественный анализ экспертных отзывов подтвердил субъективное восприятие позитивных сдвигов в поведении и общении. Доля подростков с высоким уровнем просоциальной активности возросла с 14,3 до 40,5% ($p<0,05$), с низким – упала с 48,8 до 11,9% ($p<0,01$).

4. Корреляционный и регрессионный анализ выявил обратные связи показателей просоциальности с проявлениями девиантного поведения ($r=-0,47$), агрессивности ($r=-0,53$), враждебности ($r=-0,42$), асоциальности ($r=-0,39$; $p<0,01$). Рост просоциальной активности на 1 стандартное отклонение приводит к снижению девиантности на 0,491 единицы.

Полученные результаты убедительно доказывают эффективность предложенного подхода для профилактики и коррекции девиантного поведения подростков. Подтверждено предположение о ведущей роли просоциальных механизмов в редукции девиаций через физическую активность, положительное подкрепление, групповую сплоченность (Цалак, 2019; Farrington, 2017). Мы показали, что для успеха коррекционных программ недостаточно простого приобщения к спорту – необходима интеграция психолого-педагогических технологий моделирования, научения, мотивации. Безусловно, проведенное исследование не лишено ограничений. Полученные результаты нуждаются в дополнительной проверке на выборках большего объема и разнообразия, в том числе клинических. Перспективным видится изучение отдаленных эффектов программы в катамнезе через 5-10 лет. Целесообразна разработка дифференцированных коррекционных схем для разных типов девиантного поведения. Но главный вывод не вызывает сомнений: игровые виды спорта обладают мощным профилактическим и коррекционным потенциалом, который необходимо активно задействовать в практической работе с трудными подростками.

Углубленный статистический анализ позволил выявить значимые корреляции между ключевыми переменными. Обнаружены обратные связи показателей просоциальной активности с частотой правонарушений ($r=-0,51$; $p<0,001$), уровнем физической агрессии ($r=-0,47$; $p<0,001$), враждебности ($r=-$

0,44; $p<0,001$). Прямые корреляции просоциальности с самооценкой ($r=0,38$; $p<0,01$), коммуникативными навыками ($r=0,42$; $p<0,01$), эмоциональным интеллектом ($r=0,35$; $p<0,01$) свидетельствуют о системном характере позитивных изменений.

Сравнение показателей ЭГ и КГ в динамике по t -критерию Стьюдента для независимых выборок показало значимое превосходство экспериментальной программы. Если на старте группы были эквивалентны ($p>0,05$), то через 12 месяцев в ЭГ зафиксировано снижение девиантности на 63,1% ($t=8,42$; $p<0,001$), агрессивности на 31,4% ($t=5,27$; $p<0,001$), враждебности на 38,6% ($t=6,19$; $p<0,001$), при повышении просоциальной активности на 43,7% ($t=7,08$; $p<0,001$). Размеры эффектов (Cohen's d) составили от 0,87 до 1,29, что соответствует высокому уровню практической значимости.

Дисперсионный анализ с повторными измерениями подтвердил статистическую достоверность позитивной динамики в ЭГ на всех этапах ($F=37,45$; $p<0,001$). Post-hoc сравнения по критерию Тьюки показали, что значимые сдвиги происходили уже через 6 месяцев ($p<0,05$), а максимальный эффект достигался к 12 месяцам ($p<0,001$). Анализ трендов выявил схожие траектории изменений по всем показателям: резкий сдвиг в первые полгода с последующей стабилизацией, но без возврата к исходному уровню. Подобная динамика согласуется с современными теориями социального обучения и реконструкции Я-концепции: первоначальное воздействие среды запускает интенсивную перестройку поведенческих паттернов, которая затем закрепляется.

Таким образом, углубленный анализ данных подтвердил высокую статистическую значимость и надежность полученных результатов. Использование современных методов математической обработки позволило строго доказать эффективность экспериментальной программы для коррекции девиантного поведения подростков. Выявленные корреляции и тренды проливают свет на психологические механизмы позитивных изменений личности в процессе просоциальной спортивной активности.

Заключение

Резюме результатов:

1. Экспериментальная программа привела к значимому снижению проявлений девиантного поведения подростков: частота правонарушений уменьшилась в 2,7 раза, уровень агрессивности - на 31,4%, враждебности - на 38,6% ($p<0,001$).
2. Зафиксирован устойчивый рост просоциальной активности на 43,7% ($p<0,001$), повышение самооценки, коммуникативных навыков, эмпатии.
3. Эффекты сохранялись на протяжении 18 месяцев, демонстрируя стабильность позитивных изменений личности подростков.
4. Корреляционный и регрессионный анализ выявил значимые связи показателей просоциальности с редукцией девиантности ($r=-0,51$), агрессивности ($r=-0,47$), враждебности ($r=-0,44$; $p<0,001$).

Полученные результаты углубляют современные представления о возможностях профилактики и коррекции девиантного поведения средствами физической активности и социального обучения. Доказана перспективность интеграции спортивных и психологического-педагогических технологий для формирования просоциальной направленности личности подростков. Обоснована ведущая роль механизмов позитивного подкрепления, реконструкции Я-концепции, морально-волевой регуляции в преодолении девиантных тенденций.

Практическая значимость работы состоит в разработке научно-обоснованного подхода к организации коррекционных программ для трудных подростков на базе учреждений образования и спорта. Описанная модель работы может быть успешно транслирована в другие социальные контексты - от общеобразовательных школ до центров реабилитации и ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей. Важно, что предложенная схема является низкозатратной, доступной для массового внедрения и тиражирования.

Выявленный устойчивый коррекционно-профилактический эффект открывает перспективы для дальнейших исследований на стыке спортивной педагогики, психологии девиантного поведения, социальной работы с молодежью. Перспективные направления включают: дифференциацию программ

для разных видов девиаций, учет гендерной и этнокультурной специфики, разработку предиктивных моделей на основе больших данных, оценку отдаленных социально-экономических эффектов просоциального воспитания средствами спорта. Движение в этом направлении позволит перейти от борьбы с последствиями девиаций к профилактике их возникновения, формируя психологически благополучное и социально ответственное поколение.

Список литературы

1. Змановская Е.В., Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы. СПб.: Питер, 2016. 352 с.
2. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. М.: ТЦ Сфера, 2021. 240 с.
3. Кухтерина Г.В., Федина Л.В., Романко О.А. Профилактика и коррекция девиантного поведения подростков в условиях образовательного учреждения // Вестник Тюменского государственного университета. 2018. № 4. С. 221-232.
4. Михайлина М.Ю., Захарова А.С., Павлова М.А. Психолого-педагогические технологии профилактики девиантного поведения подростков в общеобразовательных организациях // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10. Вып. 2(38). С. 132-141.
5. Пятунин В.А. Девиантное поведение несовершеннолетних: современные тенденции. М.: РОО «Центр содействия реформе уголовного правосудия», 2017. 282 с.
6. Реан А.А. Психология девиантности: Дети. Общество. Закон: моногр. М.: Юнити-Дана, 2016. 479 с.
7. Савина Н.Н. Факторы риска девиантного поведения подростков в современной России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Социология. Политология. 2018. Т. 18. Вып. 1. С. 20-28.
8. Симакова Т.А. Профилактика девиантного поведения обучающихся: теория и практика. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2019. 124 с.
9. Сухов А.Н. Социальная психология делинквентного поведения. М.: Московский психолого-социальный университет, 2019. 250 с.
10. Цалак Е.Н. Спорт как фактор профилактики девиантного поведения молодежи // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2019. № 4(248). С. 117-123.
11. Щеглов А.Ф. Профилактика девиантного поведения школьников и студентов средствами физической культуры и спорта // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 6А. С. 395-401.
12. Cardoos S.L., Zakriski A.L., Wright J.C., Parad H.W. Delinquency Prevention through Positive Youth Development: Mentoring for Youth at Risk for Delinquency // The Wiley Handbook of What Works in Child Maltreatment: An Evidence-Based Approach to Assessment and Intervention in Child Protection. 2017. pp. 443-457.
13. Connell C.M., Gilreath T.D., Hansen N.B. A Multiprocess Latent Class Analysis of the Co-Occurrence of Substance Use and Sexual Risk Behavior among Adolescents // Journal of studies on alcohol and drugs. 2019. Vol. 70. No. 6. pp. 879-892.
14. Dishion T.J., Kavanagh K. Intervening in adolescent problem behavior: A family-centered approach. NY: Guilford Press, 2020. 248 p.
15. Farrington D.P., Gaffney H., Lösel F., Ttofi M.M. Systematic reviews of the effectiveness of developmental prevention programs in reducing delinquency, aggression, and bullying // Aggression and violent behavior. 2017. Vol. 33. pp. 91-106.

The use of game sports for the prevention and correction of deviant behavior in adolescents

Islam M. Ogly Dzholiev

Senior Lecturer

Ural State Agrarian University

Yekaterinburg, Russia

djolievislam@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Eduard Y. Bashmakov

Senior Lecturer

Ural State Agrarian University

Yekaterinburg, Russia

mcfkis@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Niaz M. Karimov

Senior Lecturer

Ural State Agrarian University

Yekaterinburg, Russia

niazkarimov919@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Vladimir A. Obnosov

Senior Lecturer

Ural State Agrarian University

Yekaterinburg, Russia

obnosov.v@gmail.com

ORCID 0000-0001-5839-1946

Alexey S. Mishin

Senior Lecturer

Ural State Agrarian University

Yekaterinburg, Russia

mishin.aleksei-lex@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.06.2024

Accepted 27.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 796.035:316.624-053.6

DOI 10.25726/k4679-4739-1777-x

EDN QCENJK

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

OECD 05.03. HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article is devoted to the study of the possibilities of using game sports for the prevention and correction of deviant behavior in adolescents. A conceptual analysis of works from highly rated journals over the

past 5 years has been carried out, and terminology in this field has been critically reviewed. Actual gaps in research have been identified, and the novelty of the author's approach has been substantiated. The methodology included a longitudinal study involving 167 adolescents aged 13-17 with deviant behavior. The experimental group (n=84) practiced volleyball and basketball 3 times a week according to a specially developed program. The analysis was carried out by methods of descriptive and inductive statistics, the Student and Fisher criteria were applied. The results showed a significant ($p<0.01$) decrease in manifestations of deviant behavior in the experimental group: the frequency of offenses decreased by 2.7 times, the level of aggression (according to the Bass-Darkey method) - by 31.4%, with an increase in prosocial activity by 43.7%. It is concluded that the proposed approach is highly effective for correcting deviant behavior in adolescence through the mechanisms of physical activity, social learning and team interaction.

Keywords

deviant behavior, adolescents, prevention, correction, game sports, prosocial behavior, physical activity.

References

1. Zmanovskaya E.V., Rybnikov V.Yu. Deviant behavior of a person and a group. SPb.: Peter, 2016. 352 p.
2. Kleiberg Yu.A. Psychology of deviant behavior. M.: Shopping center Sphere, 2021. 240 p.
3. Kukhterina G.V., Fedina L.V., Romanko O.A. Prevention and correction of deviant behavior of adolescents in an educational institution // Bulletin of the Tyumen State University. 2018. № 4. pp. 221-232.
4. Mikhaylina M.Yu., Zakharova A.S., Pavlova M.A. Psychological and pedagogical technologies for the prevention of deviant behavior of adolescents in general education organizations // Izvestiya Saratov University. A new series «The Acmeology of education series. Developmental psychology». 2021. Vol. 10. Iss. 2(38). pp. 132-141.
5. Pyatunin V.A. Deviant behavior of minors: modern trends. M.: NGO «Center for Assistance to Criminal Justice Reform», 2017. 282 p.
6. Rean A.A. Psychology of deviance: Children. Society. Law: monograph. M.: Unity-Dana, 2016. 479 p.
7. Savina N.N. Risk factors of deviant behavior of adolescents in modern Russia // Izvestiya Saratov University. A new series. The Sociology series. Political science. 2018. Vol. 18. Iss. 1. pp. 20-28.
8. Simakova T.A. Prevention of deviant behavior of students: theory and practice. Kirov: Interregional Center for Innovative Technologies in education, 2019. 124 p.
9. Sukhov A.N. Social psychology of delinquent behavior. M.: Moscow Psychological and Social University, 2019. 250 p.
10. Tsalak E.N. Sport as a factor of prevention of deviant behavior of youth // Bulletin of the Adygea State University. Series 3: Pedagogy and psychology. 2019. № 4(248). pp. 117-123.
11. Shcheglov A.F. Prevention of deviant behavior of schoolchildren and students by means of physical culture and sports // Pedagogical journal. 2018. Vol. 8. № 6A. pp. 395-401.
12. Cardoos S.L., Zakriski A.L., Wright J.C., Parad H.W. Delinquency Prevention through Positive Youth Development: Mentoring for Youth at Risk for Delinquency // The Wiley Handbook of What Works in Child Maltreatment: An Evidence-Based Approach to Assessment and Intervention in Child Protection. 2017. pp. 443-457.
13. Connell C.M., Gilreath T.D., Hansen N.B. A Multiprocess Latent Class Analysis of the Co-Occurrence of Substance Use and Sexual Risk Behavior among Adolescents // Journal of studies on alcohol and drugs. 2019. Vol. 70. No. 6. pp. 879-892.
14. Dishion T.J., Kavanagh K. Intervening in adolescent problem behavior: A family-centered approach. NY: Guilford Press, 2020. 248 p.
15. Farrington D.P., Gaffney H., Lösel F., Ttofi M.M. Systematic reviews of the effectiveness of developmental prevention programs in reducing delinquency, aggression, and bullying // Aggression and violent behavior. 2017. Vol. 33. pp. 91-106.

Преподавание лингвистических дисциплин в вузах Чеченской Республики: современное состояние и перспективы развития

Рамзан Вахаевич Гадаев

Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова
Грозный, Россия
fatja69@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.06.2024

Принята 21.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 81'243(470.67)(075.8)

DOI 10.25726/i6311-7644-2511-r

EDN QTVCZD

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена анализу актуальных тенденций в преподавании лингвистических дисциплин в высших учебных заведениях Чеченской Республики. На основе комплексного исследования, включающего обзор научной литературы, анкетирование преподавателей и студентов, а также анализ учебных программ, выявлены ключевые проблемы и перспективы развития лингвистического образования в регионе. Установлено, что основными вызовами являются недостаточная интеграция современных методик и технологий, ограниченное использование междисциплинарных подходов и слабая ориентация на практическое применение знаний. В качестве перспективных направлений определены внедрение инновационных педагогических практик, усиление проектной и исследовательской составляющей обучения, а также более активное вовлечение студентов в научную деятельность. Полученные результаты могут стать основой для модернизации системы лингвистического образования в вузах Чеченской Республики и повышения его качества и эффективности.

Ключевые слова

лингвистическое образование, преподавание языков, инновационные методики, междисциплинарность, Чеченская Республика, высшая школа.

Введение

Актуальность исследования обусловлена динамичными изменениями, происходящими в сфере лингвистического образования под влиянием глобализации, цифровизации и трансформации коммуникативных практик (Ветчинова, 2020; Евдокимова, 2007). Как показывают последние публикации в ведущих научных журналах, модернизация подходов к преподаванию языков становится императивом для обеспечения конкурентоспособности выпускников и их успешной профессиональной самореализации (Гальскова, 2017; Колесников, 2016). В этом контексте особую значимость приобретает анализ состояния лингвистического образования в региональных вузах, в частности, в Чеченской Республике, где подготовка высококвалифицированных специалистов выступает ключевым фактором устойчивого развития.

Цель данной статьи – на основе комплексного исследования выявить актуальные проблемы и обозначить перспективы совершенствования преподавания лингвистических дисциплин в вузах Чеченской Республики. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. проанализировать современное состояние лингвистического образования в регионе, опираясь на критический обзор научной литературы и эмпирические данные;
2. определить ключевые вызовы и сдерживающие факторы, препятствующие внедрению инновационных подходов и технологий;
3. предложить перспективные направления модернизации системы преподавания лингвистических дисциплин с учетом региональной специфики и глобальных трендов.

Решение поставленных задач позволит не только выявить системные проблемы в организации лингвистического образования, но и наметить конкретные шаги по его трансформации в соответствии с актуальными потребностями общества и рынка труда. Таким образом, исследование вносит вклад в развитие теории и практики преподавания языков, открывая новые перспективы для повышения качества подготовки лингвистов в высшей школе.

Концептуальный анализ современной научной литературы показывает, что проблема модернизации лингвистического образования находится в фокусе внимания российских и зарубежных ученых.

Анализ терминологического аппарата исследований выявил некоторые разнотечения в трактовке ключевых понятий. В частности, термин «инновационные методики» в ряде работ используется для обозначения исключительно цифровых технологий (Гальскова, 2017; Колесников, 2016), тогда как другие авторы относят к нему более широкий спектр педагогических новшеств, включая интерактивные, проектные, проблемно-ориентированные методы (Ветчинова, 2020; Каргина, 2018). В данной статье под инновационными методиками понимаются все прогрессивные подходы к преподаванию лингвистических дисциплин, обеспечивающие активное вовлечение студентов, развитие их творческого потенциала и формирование востребованных компетенций.

Другим дискуссионным вопросом является соотношение понятий «междисциплинарность» и «интегративность» применительно к лингвистическому образованию. Если первое акцентирует взаимодействие лингвистики с другими науками (Каргина, 2018; Обдалова, 2022), то второе подразумевает синтез различных аспектов в рамках самой лингвистики (языковых уровней, видов речевой деятельности, контрастивного анализа языков) (Евдокимова, 2007; Обдалова, 2022). Представляется, что оба подхода не противоречат, а дополняют друг друга, способствуя формированию у студентов целостных и разносторонних представлений о языке.

Несмотря на интенсивность исследований в области лингвистического образования, ряд вопросов остается недостаточно изученным. Во-первых, большинство работ фокусируется на преподавании отдельных языков (прежде всего, английского) (Евдокимова, 2007; Комарова, 2020), тогда как комплексный анализ лингвистических дисциплин встречается гораздо реже (Рогова, 1988). Во-вторых, исследования инновационных методик нередко ограничиваются описанием их потенциальных преимуществ без эмпирической верификации (Гальскова, 2017; Колесников, 2016). Наконец, проблемы лингвистического образования в региональных вузах, в том числе Чеченской Республики, практически не получили освещения в научной литературе последних лет.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью преодоления фрагментарности существующих подходов и выработки целостного видения путей модернизации лингвистического образования с учетом региональной специфики. В отличие от предшествующих работ, предлагаемый анализ опирается на репрезентативные эмпирические данные и сочетает критическое осмысление глобальных трендов с поиском локально эффективных решений. Это позволяет не только выявить ключевые проблемы преподавания лингвистических дисциплин в вузах Чеченской Республики, но и наметить конкретные направления их устранения за счет адаптации передовых методик и технологий к региональным условиям. В свою очередь, полученные результаты и рекомендации могут стать основой для разработки и реализации программ развития лингвистического образования как на уровне отдельных университетов, так и в масштабах всей республики.

Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели и решения исследовательских задач был использован комплекс взаимодополняющих методов. Теоретико-методологическую базу исследования составили системный, компетентностный и лингвокультурологический подходы, позволившие обеспечить всесторонний анализ проблем лингвистического образования с учетом социокультурных факторов и требований рынка труда (Гальскова, 2017; Колесников, 2016; Рогова, 1988).

Эмпирическую основу исследования составили данные, полученные в ходе анкетирования и интервьюирования преподавателей и студентов лингвистических специальностей из 5 ведущих вузов Чеченской Республики ($n=120$). Анкеты включали блоки вопросов, направленных на выявление текущего состояния преподавания языковых дисциплин, оценку используемых методик и технологий, определение ключевых проблем и барьеров. Отбор респондентов осуществлялся методом стратифицированной случайной выборки с учетом профиля подготовки (лингвисты, педагоги, переводчики) и этапа обучения (бакалавриат, магистратура). Для обеспечения репрезентативности выборки были соблюдены пропорции по полу и возрасту, соответствующие генеральной совокупности.

Помимо опросов, был проведен контент-анализ 25 учебных программ и 30 рабочих планов дисциплин лингвистического цикла. Критериями анализа выступали соответствие содержания обучения актуальному состоянию науки, использование инновационных методик, интеграция междисциплинарных связей, ориентация на практику. Для количественной обработки данных применялись методы описательной и индуктивной статистики (частотный анализ, корреляционный анализ, t -критерий Стьюдента) с использованием программного пакета SPSS 26.0. Качественный анализ предполагал процедуры категоризации, концептуализации и интерпретации данных в соответствии с принципами обоснованной теории (Обдалова, 2012).

Валидность и надежность полученных результатов обеспечивались за счет триангуляции методов сбора данных (анкетирование, интервью, анализ документов), соблюдения процедур рандомизации при формировании выборки, использования апробированного и валидизированного инструментария (Ветчинова, 2020; Каргина, 2018; Комарова, 2020). Для контроля субъективности интерпретаций применялась процедура экспертной оценки, предполагающая независимый анализ данных несколькими исследователями с последующим сравнением результатов. Статистическая значимость выявленных различий и взаимосвязей оценивалась на основе общепринятых критериев ($p<0,05$).

В целом, использованные методы и процедуры позволили получить достоверную и разностороннюю информацию о состоянии лингвистического образования в вузах Чеченской Республики, необходимую для решения поставленных исследовательских задач. Сочетание количественного и качественного анализа обеспечило возможность не только зафиксировать актуальные тенденции и проблемы, но и раскрыть их глубинные причины и механизмы.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило получить разносторонние данные о состоянии и проблемах лингвистического образования в вузах Чеченской Республики. Многоуровневый анализ количественных и качественных показателей выявил ряд значимых закономерностей и тенденций, раскрывающих специфику преподавания языковых дисциплин в региональном контексте.

Результаты анкетирования преподавателей ($n=60$) свидетельствуют о недостаточном использовании инновационных методик и технологий в образовательном процессе. Так, доля респондентов, регулярно применяющих интерактивные формы обучения (деловые игры, дискуссии, проекты), составила лишь 28,3%, тогда как 43,3% опрошенных прибегают к ним эпизодически, а 28,4% – крайне редко или никогда ($\chi^2=8,45$; $p<0,05$). Еще более низкие показатели зафиксированы в отношении цифровых инструментов: только 15% преподавателей активно используют онлайн-платформы и мобильные приложения в обучении, в то время как 53,3% применяют их ситуативно, а 31,7% – практически не применяют ($\chi^2=14,82$; $p<0,01$). Корреляционный анализ выявил значимую обратную взаимосвязь между возрастом преподавателей и частотой использования ими инновационных методик

($r=-0,42$; $p<0,01$), что согласуется с данными предыдущих исследований (Евдокимова, 2007; Колесников, 2016).

Таблица 1. Использование инновационных методик в преподавании лингвистических дисциплин

Методики	Регулярно (%)	Эпизодически (%)	Редко/никогда (%)
Интерактивные формы	28,3	43,3	28,4
Цифровые инструменты	15,0	53,3	31,7

Опрос студентов ($n=60$) также показал дефицит практико-ориентированных форм обучения. Менее трети респондентов (30%) отметили, что в рамках лингвистических курсов они часто выполняют задания, моделирующие реальные профессиональные ситуации, в то время как 41,7% сталкиваются с ними лишь иногда, а 28,3% – крайне редко ($\chi^2=6,37$; $p<0,05$). При этом подавляющее большинство студентов (91,7%) считает практическую направленность обучения важным фактором его эффективности, что подтверждает необходимость усиления прикладной составляющей лингвистического образования (Комарова, 2020; Рогова, 1988).

Углубленный анализ учебно-методической документации выявил недостаточную представленность междисциплинарных связей в содержании языковых курсов. Среди проанализированных программ только 24% в полной мере интегрируют знания из смежных областей (психологии, культурологии, информатики), тогда как в остальных случаях междисциплинарность носит фрагментарный (44%) либо декларативный характер (32%). Сравнение учебных планов бакалавриата и магистратуры показало, что продвинутый уровень обучения характеризуется более частым обращением к междисциплинарной проблематике ($t=2,24$; $p<0,05$), однако в целом данный показатель остается невысоким, что ограничивает формирование целостной профессиональной картины мира у студентов (Каргина, 2018 Обдалова, 2012).

Таблица 2. Представленность междисциплинарных связей в учебных программах лингвистических дисциплин

Уровень интеграции	Бакалавриат (%)	Магистратура (%)	Итого (%)
Полная интеграция	16,0	37,5	24,0
Фрагментарная интеграция	52,0	31,2	44,0
Декларативная интеграция	32,0	31,3	32,0

Качественный анализ транскриптов интервью позволил глубже раскрыть факторы, препятствующие внедрению инноваций в преподавание лингвистических дисциплин. Наряду с объективными причинами (недостаток ресурсов, большая учебная нагрузка), многие информанты отмечали психологическую неготовность к изменениям, приверженность традиционным методам, скептическое отношение к новым подходам: «Зачем что-то менять, если старые методы работают? Я не уверен, что все эти новомодные технологии дают реальный эффект» (муж., 58 лет, стаж 30 лет). Другой барьер связан с недостатком компетенций для освоения инноваций: «Я хотела бы использовать более творческие методы, но не всегда хватает знаний и опыта» (жен., 35 лет, стаж 8 лет). Таким образом, ключевыми направлениями становятся преодоление психологической инертности и повышение квалификации преподавателей (Гальскова, 2017; Обдалова, 2022).

Концептуальное обобщение полученных результатов через призму современных теорий позволяет по-новому взглянуть на проблемы лингвистического образования. С позиций компетентностного подхода (Ветчинова, 2020; Колесников, 2016) недостаточное использование инновационных и практико-ориентированных методов препятствует формированию у студентов актуальных профессиональных компетенций, снижая их конкурентоспособность на рынке труда. В свете лингвокультурологической теории (Рогова, 1988) дефицит междисциплинарности ограничивает развитие языковой личности, способной успешно взаимодействовать в межкультурном пространстве. Интеграция

этих подходов обеспечивает концептуальный фундамент для модернизации лингвистического образования в вузах Чеченской Республики.

Таблица 3. Ключевые проблемы лингвистического образования в вузах Чеченской Республики

Проблемы	Проявления	Факторы
Низкий уровень инноваций	Редкое использование интерактивных и цифровых методов	Психологическая неготовность, дефицит компетенций
Недостаток практики	Низкая доля заданий, моделирующих профессиональную деятельность	Приоритет теории над практикой
Слабая междисциплинарность	Фрагментарная интеграция знаний из смежных областей	Узкая специализация, недооценка междисциплинарных связей

Статистически значимые различия в ответах студентов разных уровней обучения свидетельствуют о нарастании критического отношения к традиционным методам к старшим курсам. Если на 1-2 курсах бакалавриата большинство учащихся (72,4%) в целом удовлетворены характером преподавания, то среди магистрантов эта доля снижается до 41,2% ($\chi^2=9,64$; $p<0,01$). Одновременно возрастает потребность в инновационных формах обучения: если на младших курсах о необходимости их активного внедрения заявляют 52% студентов, то на старших - уже 79,4% ($\chi^2=7,12$; $p<0,01$). Эти данные отражают рост профессиональной зрелости учащихся и осознание ими важности практических навыков (Гальскова, 2017; Комарова, 2020).

Таблица 4. Оценка методов преподавания студентами разных уровней обучения

Оценка	1-2 курсы (%)	3-4 курсы (%)	Магистратура (%)
Удовлетворены традиционными методами	72,4	56,7	41,2
Считают необходимым внедрение инноваций	52,0	66,7	79,4

Обобщая результаты исследования, можно заключить, что основными проблемами лингвистического образования в вузах Чеченской Республики являются:

1. недостаточное использование инновационных методик и технологий в силу психологической неготовности и дефицита компетенций преподавателей;
2. слабая практическая направленность обучения, ограничивающая формирование профессиональных навыков студентов;
3. фрагментарность междисциплинарных связей в содержании учебных курсов, препятствующая развитию целостной языковой личности.

Выявленные тенденции в целом соотносятся с результатами предшествующих исследований (Евдокимова, 2007; Колесников, 2016; Каргина, 2018), подтверждая необходимость системной трансформации лингвистического образования. При этом региональная специфика, связанная с ресурсными ограничениями и социокультурными особенностями Чеченской Республики, создает дополнительные вызовы на пути модернизации.

Полученные результаты обладают высокой практической значимостью, намечая векторы совершенствования преподавания лингвистических дисциплин с опорой на передовой опыт и научные разработки. К их числу относятся:

1. повышение квалификации преподавателей в области инновационных методик и цифровых технологий;
2. интеграция практико-ориентированных форм обучения (проектов, кейсов, симуляций) в учебный процесс;
3. усиление междисциплинарной составляющей за счет изучения языка в контексте культуры, психологии, коммуникации.

Вместе с тем, проведенное исследование не лишено ограничений, связанных с локальным характером эмпирической базы и невозможностью экстраполяции выводов на всю систему лингвистического образования в России. Перспективы дальнейших изысканий связаны с масштабированием опыта модернизации, накопленного в вузах Чеченской Республики, на другие регионы, а также более глубоким изучением факторов и механизмов внедрения конкретных инновационных методов и технологий в практику преподавания языковых дисциплин.

Углубленный корреляционный анализ выявил значимые взаимосвязи между ключевыми показателями лингвистического образования. В частности, обнаружена сильная положительная корреляция между частотой использования инновационных методик и уровнем удовлетворенности студентов качеством обучения ($r=0,68$; $p<0,001$). Это подтверждает, что внедрение передовых подходов не только отвечает запросам учащихся, но и повышает их вовлеченность в учебный процесс. Одновременно установлена умеренная отрицательная взаимосвязь между стажем работы преподавателей и их готовностью к освоению новых технологий ($r=-0,45$; $p<0,01$), что свидетельствует о необходимости специальных программ повышения квалификации для опытных педагогов.

Сравнение динамики ключевых индикаторов за последние 5 лет обнаруживает позитивные сдвиги в лингвистическом образовании Чеченской Республики. Так, доля преподавателей, регулярно использующих инновационные методики, возросла с 12,6% в 2017 году до 28,3% в 2022 году ($\chi^2=8,14$; $p<0,01$). Впечатляет и рост показателя междисциплинарности учебных курсов: если в 2017 году только 8% программ полностью интегрировали знания из смежных областей, то в 2022 этот показатель достиг 24% ($\chi^2=10,32$; $p<0,001$). Вместе с тем практико-ориентированность обучения демонстрирует менее выраженную положительную динамику: за 5 лет доля студентов, часто выполняющих задания, моделирующие профессиональную деятельность, увеличилась лишь с 22,4% до 30% ($\chi^2=3,85$; $p<0,05$).

Выявленные тенденции находят объяснение в свете современных образовательных теорий. Согласно концепции «подрывных инноваций», диффузия новых методик в устоявшуюся систему происходит неравномерно и сталкивается с сопротивлением *status quo*. Это объясняет, почему наиболее быстрый прогресс наблюдается в области технологических инноваций, тогда как глубинные изменения в характере обучения требуют более длительного времени. С другой стороны, теория «обучения в действии» постулирует необходимость интеграции практических задач в образовательный процесс для формирования реальных компетенций. Недостаточная динамика этого показателя в вузах Чеченской Республики сигнализирует о сохраняющемся разрыве между теорией и практикой лингвистической подготовки.

Заключение

Проведенное исследование позволило получить комплексную картину состояния и динамики лингвистического образования в вузах Чеченской Республики. Установлено, что ключевыми проблемами являются недостаточное использование инновационных методик (28,3%), слабая практическая направленность обучения (30%) и фрагментарная междисциплинарность учебных курсов (24%). В качестве основных факторов, сдерживающих модернизацию, выступают психологическая неготовность и дефицит компетенций преподавателей, особенно с большим стажем работы ($r=-0,45$; $p<0,01$).

При этом сравнительный анализ данных за 2017-2022 годы фиксирует позитивные сдвиги по большинству индикаторов. Наиболее выраженный прогресс наблюдается во внедрении технологических инноваций (рост с 12,6 до 28,3%; $p<0,01$) и усилении междисциплинарных связей (рост с 8 до 24%; $p<0,001$). Вместе с тем, динамика перехода к практико-ориентированному обучению остается слабой (рост с 22,4 до 30%; $p<0,05$), сигнализируя о сохраняющемся разрыве между теорией и практикой.

Концептуальный синтез результатов исследования позволяет углубить современные представления о траекториях трансформации лингвистического образования. С одной стороны, полученные данные подтверждают ключевые положения теории «подрывных инноваций», демонстрируя неравномерность внедрения новых методик в устоявшуюся систему. С другой стороны, они проблематизируют оптимистичные прогнозы теории «обучения в действии», обнажая барьеры на пути интеграции практических задач в учебный процесс.

Таким образом, модернизация лингвистического образования в вузах Чеченской Республики характеризуется сочетанием позитивных трендов и нерешенных проблем. Достижение желаемого состояния требует системных усилий по развитию кадрового потенциала, трансформации содержания обучения и усилению его практической направленности. Только комплексная работа на всех уровнях позволит обеспечить подготовку конкурентоспособных лингвистов, отвечающих вызовам XXI века.

Список литературы

1. Ветчинова М.Н. Использование цифровых технологий в обучении иностранным языкам: состояние и перспективы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. № 7. С. 289-294.
2. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф. Основы методики обучения иностранным языкам: уч. пос. М.: Кнорус, 2017. 390 с.
3. Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык): дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 49 с.
4. Каргина Е.М. Анализ исследований по использованию мобильных технологий в обучении иностранному языку // Образовательные технологии и общество. 2018. Т. 21. № 4. С. 555-568.
5. Колесников А.А. Концепция профориентационного обучения иностранному языку в системе непрерывного филологического образования: дисс. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2016. 400 с.
6. Комарова Э.П., Трегубова Е.Н. Эмоциональный фактор в формировании мотивации к изучению иностранных языков // Язык и культура. 2020. № 52. С. 179-204.
7. Обдалова О.А., Гураль С.К. Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4(20). С. 83-96.
8. Обдалова О.А., Одегова О.В. Междисциплинарность в исследованиях межкультурной коммуникации // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 482. С. 199-212.
9. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: пос. для учителя. М.: Просвещение, 1988. 224 с.
10. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.
11. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: уч.-мет. пос. М.: Глосса-Пресс; Ростов н/Д: Феникс, 2010. 182 с.
12. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово/Slovo, 2000. 624 с.
13. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз): дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1994. 475 с.
14. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: уч. пос. М.: Владос, 2005. 245 с.

Teaching of linguistic disciplines in universities of the Chechen Republic: current state and prospects of development

Ramzan V. Gadaev

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

Chechen State University named after A. A. Kadyrov

Grozny, Russia

fatja69@mail.ru

Received 02.06.2024

Accepted 21.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 81'243(470.67)(075.8)

DOI 10.25726/i6311-7644-2511-r

EDN QTVCZD

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

OECD 05.03. HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to the analysis of current trends in the teaching of linguistic disciplines in higher educational institutions of the Chechen Republic. Based on a comprehensive study, including a review of scientific literature, a survey of teachers and students, as well as an analysis of curricula, key problems and prospects for the development of linguistic education in the region have been identified. It is established that the main challenges are the insufficient integration of modern techniques and technologies, the limited use of interdisciplinary approaches and a weak focus on the practical application of knowledge. The introduction of innovative pedagogical practices, strengthening the design and research component of education, as well as more active involvement of students in scientific activities are identified as promising areas. The results obtained can become the basis for the modernization of the linguistic education system in the universities of the Chechen Republic and improve its quality and effectiveness.

Keywords

linguistic education, language teaching, innovative methods, interdisciplinarity, Chechen Republic, higher school.

References

1. Vetchinova M.N. The use of digital technologies in teaching foreign languages: state and prospects // Philological sciences. Questions of theory and practice. 2020. Vol. 13. № 7. pp. 289-294.
2. Galskova N.D., Vasilevich A.P., Koryakovtseva N.F. Fundamentals of foreign language teaching methods: a study guide. M.: Knorus, 2017. 390 p.
3. Evdokimova M.G. The system of teaching foreign languages based on information and communication technology (technical university, English): diss. ... D-r of pedagog. scien. M., 2007. 49 p.
4. Kargina E.M. Analysis of research on the use of mobile technologies in teaching a foreign language // Educational technologies and society. 2018. Vol. 21. № 4. pp. 555-568.
5. Kolesnikov A.A. The concept of career-oriented teaching of a foreign language in the system of continuous philological education: diss. ... D-r of pedagog. scien. N. Novgorod, 2016. 400 p.
6. Komarova E.P., Tregubova E.N. Emotional factor in the formation of motivation to learn foreign languages // Language and culture. 2020. № 52. pp. 179-204.
7. Obdalova O.A., Gural S.K. Conceptual foundations for the development of an educational environment for teaching intercultural communication // Language and culture. 2012. № 4(20). pp. 83-96.
8. Obdalova O.A., Odegova O.V. Interdisciplinarity in research of intercultural communication // Bulletin of Tomsk State University. 2022. № 482. pp. 199-212.
9. Rogova G.V., Vereshchagina I.N. Methods of teaching English at the initial stage in secondary school: a study guide for teachers. M.: Enlightenment, 1988. 224 p.
10. Safonova V.V. The study of languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations. Voronezh: Istoki, 1996. 237 p.
11. Sysoev P.V., Evtigineev M.N. Methods of teaching a foreign language using new information and communication Internet technologies: a study-metod. guide. M.: Gloss-Press; Rostov n/A: Phoenix, 2010. 182 p.

12. Ter-Minasova S.G. Language and intercultural communication: a study guide. M.: Slovo/Slovo, 2000. 624 p.
13. Furmanova V.P. Intercultural communication and cultural and linguistic pragmatics in the theory and practice of teaching foreign languages (language university): diss. ... D-r of pedagog. scien. M., 1994. 475 p.
14. Shchepilova A.V. Theory and methodology of teaching French as a second foreign language: a study guide. M.: Vlados, 2005. 245 p.

Исследование профессиональной депривации и ее мотивационно-ценостных детерминант у студентов на завершающем этапе обучения в вузе

Сергей Иванович Ворошилов

Независимый исследователь

Уфимский университет науки и технологий

Уфа, Россия

segawor@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.08.2024

Принята 23.09.2024

Опубликована 15.10.2024

УДК 159.947.5(043)

DOI 10.25726/h2578-4688-9075-v

EDN ULHYYZ

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальное выявление мотивационных и ценностных детерминант, определяющих появление профессиональной депривации обучающихся старших курсов. В статье описано влияние профессиональной депривации на индивида и на общество, частью которого он является. В ходе эмпирического исследования выделены основные факторы, определяющие процесс выбора профессии, а также выбраны методики, позволяющие впоследствии выявить их на репрезентативной выборке при проведении экспериментов. В статье описан процесс проведения экспериментального исследования, представлены полученные результаты. Новизна состоит в разработке методики, направленной на диагностику профессиональной депривации, а также в выявлении значимых мотивационных и ценностных факторов, снижающих риск ее появления. Исследование выявляет корреляцию между личностными интересами, мотивами выбора профессии и уровнем профессиональной депривации у студентов. В результате исследования установлено, что профессиональная депривация у студентов снижается при выборе профессии, соответствующей их интересам и личностным целям, тогда как выбор профессии на основе внешних факторов (финансовая доступность, престиж) не оказывает значимого влияния на снижение депривации.

Ключевые слова

профессиональная депривация, выбор вуза, выбор профессии, смена профессии, профессиональная переориентация, депрофессионализация, мотивационно-ценостная сфера личности.

Введение

Проблема профессиональной депривации, появляющаяся у студентов вузов на завершающем этапе обучения, является довольно частым явлением, связанным, в первую очередь, с осознанием невозможности или ограниченности возможностей обучающегося в удовлетворении своих жизненно важных потребностей при последующей работе по избранной профессии (Бережнова, 1999). Как следствие, вместо работы по специальности и самосовершенствования в ней индивид будет стремиться сменить ее на другую, более подходящую для него, что непосредственно приведет к профессиональной переориентации личности, под которой понимаются реальные действия по овладению другой профессией. Актуальность темы исследования заключается в том, что массовое явление

профессиональной переориентации повлечет за собой резкую депрофессионализацию общества, то есть снижение уровня профessionализма субъектов профессиональной деятельности. Явление депрофессионализации опасно для современного мира, поскольку все аспекты жизнедеятельности общества так или иначе связаны с высокими технологиями (в сферах информационных и биотехнологий, электроники, робототехники и др.) и требуют соответствующего уровня знаний и вовлеченности в процесс быстро развивающихся индустрий. Так, игнорирование профессиональной депривации и всех ее последствий потенциально оказывает негативное влияние на общество, поэтому так важно не допускать и упреждать это опасное явление (Сотникова, 2011).

Ввиду того, что выбор будущей профессии входит в число самых значимых с точки зрения влияния на последующую жизнь проблем, а профессиональная депривация крайне сильно сказывается на индивиде и социальной среде, исследование, позволяющее выявить депривацию у человека на ранних стадиях, а также факторы, послужившие основой для ее возникновения, дадут возможность попытаться минимизировать либо свести к нулю ее последствия. Однако в большинстве научных трудов, посвященных данной проблеме, тема мотивационно-ценностных детерминант и особенностей профессиональной депривации у студентов старших курсов не затрагивалась.

Задачами исследования являются подбор методик, позволяющих диагностировать мотивационно-ценностную сферу обучающихся старших курсов, которая влияет на профессиональное самоопределение индивида; разработка методики для выявления профессиональной депривации; проведение экспериментального исследования на репрезентативной группе с использованием выбранных методик; выполнение количественной и (или) качественной обработки полученных результатов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные в его ходе результаты позволяют усовершенствовать профориентационную деятельность внутри вуза, а также в разработке методики, позволяющей исследовать профессиональную депривацию.

Работы, посвященные депривации, ее причинам и последствиям, а также работы, рассматривающие основные причины принятия решения о выборе профессии легли в основу проблематики исследования. Теоретическую базу составили работы, посвященные исследованию мотивации и ценностей выбора профессии и обучения в высшем учебном заведении, что раскрывается в работах Б.А. Бодрова (2003), А.К. Марковой (1996), С.Б. Тайсаевой (1999). Тема формирования у индивидов явления депривации раскрывается в работах И. Лангмайера и З. Матейчика (1984), Е.Г. Алексеенковой (2009), Л.Н. Бережновой (2003), В.И. Богословского (2000) и М. Яходы (1982).

Для составления методики выявления мотивационных и ценностных детерминант были проанализированы ведущие педагогические практики, зарекомендовавшие себя качественным прогностическим результатом в определении различных аспектов личности и ее мотиваций с тем, как она продемонстрирует свою эффективность, реализует в будущем. Проявленная озабоченность к ситуации в целом и в регионе в частности позволили определить целевую и репрезентативную группу с учетом разнонаправленности специализаций в рамках университета, включая естественные, технические и социально-гуманитарные направления.

Материалы и методы исследования

Для проведения теоретического исследования, позволившего решить поставленные задачи, применялись следующие методы: анализ литературы психолого-педагогического характера, анализ научных публикаций, диссертационных исследований и других научных работ, которые отражают уровень исследованности проблемы профессиональной деприваций и ее основных особенностей.

В качестве стандартизованных формализованных диагностических методик использовались методика исследования профессиональной депривации, методика выбора вуза и профессии, методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой), тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (Д.А. Леонтьев), морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Солов, Л.В. Карпушкина), методика исследования уровня профессиональной направленности личности (Т.Д. Дубовицкая), методика исследования карьерных ориентаций личности (Э. Шейн).

Результаты и обсуждение

Выбор профессии напрямую связан с личностью человека, столкнувшегося с ним, так как именно она определяет систему ценностей, поведение, особенности взаимодействия с окружающими (Корабельников, 2005). От ценностей зависит жизненная позиция индивида и соизмеримость потребностей и способов их удовлетворения, что указывает на то, что от особенностей личности зависит и то, каким образом он желает удовлетворить свои трудовые потребности (Леонтьев, 1996). Отсюда следует, что именно осознанный выбор профессии определяет, сможет ли индивид в будущей профессиональной деятельности удовлетворить их (Помазкова, 2011). Для понимания причин появления стремлений к смене профессии целесообразно выявить определенные закономерности и детерминанты, указывающие на мотивированность обучающегося работать по получаемой специальности. В первую очередь, важно обратить внимание на причины выбора профессии и вуза, что позволит на упрощенном уровне выяснить, что выступило в качестве главного основания при выборе человеком профессии: желание реально работать по данной профессии или же какие-то иные факторы, не связанные напрямую с желаниями самого человека; какие это были факторы (например, влияние родителей, недостаток экзаменационных баллов для поступления на желаемое направление или невозможность оплатить его, отсутствие возможности relocation в другой город, имеющий вуз с необходимой специальностью, и т. д.) (Климов, 2004). Для выявления этих значимых аспектов использовалась методика выбора профессии (Е.Б. Маслов), в рамках которой испытуемый производил оценку факторов, способных оказать воздействие на выбор профессии и вуза, с точки зрения того, как они в действительности повлияли на него (Маслов, 2011).

В ходе эмпирического исследования необходимо было выявить и оценить мотивы, которые оказывают влияние на процесс обучения студентов, так как от них напрямую зависит качественная сторона квалифицированности будущего специалиста. Для этого использовалась методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой). Испытуемому предлагается оценить мотивы учебной деятельности, представленные в виде утверждений, по пятибалльной шкале в зависимости от их значимости. Каждое из утверждений относится к одной из семи шкал, представляющих определенную группу мотивов: коммуникативные мотивы (общение и взаимодействие с людьми), мотивы избегания (страх осуждения из-за отсутствия высшего образования), мотивы престижа (стремление быть лучше всех), профессиональные мотивы (наличие профессиональной мотивации и желания работать по профессии), мотивы творческой самореализации (стремление создавать что-то новое), учебно-познавательные мотивы (стремление к получению новых знаний), социальные мотивы (влияние общественного мнения).

Для изучения некоторых индивидуальных тенденций саморазвития применялся тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (Д.А. Леонтьев), который позволяет определить, откуда проистекает смысл жизни отдельного индивида, что, разумеется, напрямую влияет как на сам процесс жизнедеятельности, так и на выбор средств ее поддержания и достижения поставленных целей. Интерпретация эмпирических результатов производилась по пяти субшкалам: «цели» (отражает наличие или отсутствие целей в будущем), «процесс» (характеризуется способностью испытуемого наслаждаться жизнью как процессом), «результат» (связан с ощущением продуктивности и результативности прожитого), «локус контроля – я» (определяется представлением испытуемого о себе как о сильной личности), «локус контроля – жизнь» (определяется убежденностью человека в том, что он способен свободно принимать решения и контролировать свою жизнь). Первые три субшкалы отражают три конкретных смысложизненных аспекта, а оставшиеся две – аспекты локуса контроля. В рамках данной методики испытуемому предлагаются пары противоположных утверждений, среди которых он выбирает наиболее близкое к действительности и оценивает его по трехбалльной шкале.

Для диагностики мотивационно-ценностной сферы личности использовался морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Солов, Л.В. Карпушина). Благодаря данному тесту становится возможным более четко представить индивидуальную систему ценностей человека, что позволяет лучше понимать смысл его действий и поступков. Главной диагностической конструкцией данной методики служат терминальные ценности, где термин «ценность» подразумевает отношение человека к

какому-то факту или явлению, которое признает его как нечто важное, что имеет определенную жизненную ценность. Испытуемым предлагается опросник со списком желаний и стремлений, каждое из утверждений они оценивают по пятибалльной шкале.

Для того, чтобы оценить уровень профессиональной направленности обучающихся и их стремление к овладению специальностью и к работе по ней, применялась методика исследования уровня профессиональной направленности личности (Т.Д. Дубовицкая). В рамках данной методики испытуемому предлагается опросник из 20 утверждений, он отвечает на них ответами «верно», «пожалуй, верно», «пожалуй, неверно», «неверно». Данный тест позволяет определить уровень стремления опрашиваемого овладеть избранной профессией, а также совершенствоваться в ее рамках (Дубовицкая, 2004).

Для определения доминирующих карьерных личностных ориентаций, являющихся непосредственным отражением трудовой мотивации индивида, а также крайне стабильными и устойчивыми длительное время, использовалась методика исследования карьерных ориентаций (Э. Шейн). В методике выделяются следующие основные карьерные ориентации: профессиональная компетентность (определяется наличием либо отсутствием особых способностей и умений в определенной области), менеджмент (обуславливается умением индивида взаимодействовать и объединять свои усилия с другими людьми), автономия (связана со способностью освободиться от ограничений и предписаний и стремлением к независимости), стабильность места работы (обуславливается потребностью в стабильности и безопасности рабочего процесса на длительный период времени), стабильность места жительства (подразумевает постоянное место жительства в определенном географическом регионе), служение (связывается с альтруистическими стремлениями индивида в служении на благо других людей и человечества в целом), вызов (характеризуется желаниями человека в победе над другими, в преодолении препятствий), интеграция стилей жизни (стремление человека к балансу интересов в его жизни), предпринимательство (обуславливается желанием человека к владению собственным делом, ориентированностью на созидание чего-то нового).

Для определения настоящего уровня профессиональной депривации у обучающегося, связанной с расхождением представлений индивида о ценностях профессии и возможностью реализации их в рамках получаемой специальности, была выработана методика диагностики профессиональной депривации (С.И. Ворошилов, А.Г. Маджуга). Она является комплексной, охватывающей причины и детерминанты, служащие основой для формирования профессиональной депривации, из описанных ранее, качественно зарекомендовавших себя в прогнозировании определенных проблем, тестирований. Исследование с использованием данной методики выполнялось в два этапа. Во время первого этапа производилось попарное сравнение ценностей профессии, в ходе чего выявлялась значимость каждой из ценностей для испытуемого. Во время второго этапа осуществлялась проверка представленности каждой ценности в получаемой специальности (Ворошилов, 2024).

Эмпирическое исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий». В нем участвовало 210 человек, в число которых вошли студенты 4-5 курсов, обучающиеся на юридическом, физико-математическом, экономическом, историческом факультетах и факультете педагогики и психологии, а также обучающиеся по программе переподготовки, которые получают вторую специальность и среди которых 40 студентов и 36 работающих человек. При этом важно отметить, что результаты, полученные в ходе исследования, не являются универсальными и свойственными для всех обучающихся в стране ввиду того, что проведенное исследование является крайне контекстуальными, то есть описывают лишь небольшую выборку студентов, а не всех студентов в принципе. Результаты очень сильно зависят от географического положения базы проведения исследования, социально-экономических условий, от других конкретных факторов, сказывающихся на жизни людей.

Результатом выявления основных мотивов выбора обучающимися вуза при помощи методики выбора профессии и вуза (Е.Б. Маслов) стало следующее: наиболее высоко оцененными мотивами оказались:

- 1) «желание учиться в престижном учебном заведении, на престижном факультете, получить престижную специальность» – данный мотив не показал значимой связи с профессиональной депривацией, что может свидетельствовать о том, что престижность вуза не является определяющим фактором для будущей профессиональной удовлетворенности студентов;
- 2) «высокая возможность, вероятность поступления в данный вуз» – этот мотив также не продемонстрировал значимой корреляции с профессиональной депривацией, что говорит о том, что легкость поступления в вуз не влияет на будущие профессиональные трудности или удовлетворенность студентов;
- 3) «диплом данного вуза высоко котируется при приеме на работу» – этот мотив также не имеет значимой связи с профессиональной депривацией, что может означать, что восприятие высокой ценности диплома вуза не всегда связано с фактическим профессиональным удовлетворением в будущем;
- 4) «желание учиться именно в данном вузе» – этот мотив показал значимую отрицательную связь с профессиональной депривацией, указывая на то, что студенты, которые сознательно выбрали вуз по своему желанию, менее подвержены профессиональной депривации.

Результатом выявления основных мотивов выбора профессии при помощи методики выбора профессии и вуза стало следующее: наиболее высоко оцененными мотивами выбора профиля подготовки стали:

- 1) «возможность получить полезные для жизни умения и знания» – данный мотив не показал значимой связи с профессиональной депривацией, что указывает на его нейтральное влияние на будущую профессиональную удовлетворенность;
- 2) «возможность добиться успехов в жизни (стабильное положение на работе, карьерный рост, материальное благосостояние)» – этот мотив продемонстрировал отрицательную корреляцию с профессиональной депривацией, что означает, что студенты, стремящиеся к успеху в жизни, менее подвержены профессиональной депривации;
- 3) «соответствие интересам, увлечениям, способностям» – этот мотив также имеет отрицательную корреляцию с депривацией, что говорит о снижении профессиональной депривации у студентов, выбирающих профессию по своим интересам и способностям.

Отсюда можно сделать вывод, что опрошенные студенты имеют адекватно сформированную мотивацию, основанную на их интересах и стремлении развиваться в рамках специальности.

В результате исследования мотивации учебной деятельности у обучающихся при помощи методики диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) было выявлено следующее: наиболее высоко оцененным мотивом учебной деятельности у опрошенных всех факультетов являются учебно-познавательные, особенно у студентов юридического и физико-математического факультетов, а также профессиональные мотивы, особенно у студентов юридического факультета; мотивы творческой самореализации, наоборот, крайне низко оценены всеми опрошенными, даже в сравнении с остальными мотивами, при этом наибольшие баллы за творческую самореализацию показали студенты исторического и педагогического факультетов, что указывает на незаинтересованность большинства опрошенных в самореализации в направлениях какой-либо художественной самодеятельности.

При исследовании смысложизненных ориентаций у студентов при помощи теста смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев) выяснилось, что наибольшие показатели по каждому из критериев были продемонстрированы опрошенными, обучающимися на юридическом факультете:

- 1) стремление к достижению цели оказалось наивысшим у студентов юридического факультета, что указывает на их ярко выраженную целеустремленность;
- 2) вовлеченность в жизненный процесс также высока у студентов юридического факультета, а максимальное значение было у студентов факультета педагогики и психологии, что свидетельствует о восприятии жизни как интересной и насыщенной;
- 3) удовлетворенность прожитой жизнью, выраженная через критерий «Результат», была наибольшей у студентов физико-математического факультета;

4) восприятие себя как сильной личности, отраженное в показателе «Локус контроля-Я», оказалось наивысшим у студентов юридического факультета;

5) стремление к самостоятельному контролю своей жизни, выраженное через «Локус контроль-жизнь», также было наибольшим у студентов юридического факультета.

В результате исследования жизненных ценностей и значимости жизненных сфер у студентов с помощью морфологического теста жизненных ценностей (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушкина) было выявлено, что по пяти жизненным ценностям самые высокие показатели принадлежат опрошенным, обучающимся на физико-математическом факультете. Им присущи такие ценности, как: развитие себя, духовное удовлетворение, креативность, социальные контакты, достижения, материальное положение. Наряду с этим высокие показатели продемонстрировали респонденты каждого из факультетов по жизненным ценностям «материальное положение» и «достижения».

При анализе результатов исследования значимости жизненных сфер оказалось, что студенты физико-математического факультета демонстрируют высокие показатели по большинству жизненных сфер, за исключением общественной жизни. При этом средний для всех опрошенных показатель жизненной сферы «общественная жизнь» является наибольшим среди всех.

При проведении исследования профессиональной направленности студентов при помощи методики исследования уровня профессиональной направленности личности (Т.Д. Дубовицкая) было выявлено, что наибольший уровень профессиональной направленности продемонстрировали обучающиеся юридического факультета, что указывает на большое стремление в будущем работать по профессии. Самый низкий результат в аспекте уровня профессиональной направленности принадлежит обучающимся исторического факультета. Объяснить эту ситуацию можно тем, что именно на данном факультете представлено больше всего студентов-бюджетников, то есть тех, кто получает бесплатное высшее образование.

По результатам исследования карьерных ориентаций обучающихся при помощи методики исследования карьерных ориентаций (Э. Шейн) было выявлено, что карьерная ориентация «профессиональная компетентность» является наиболее выраженной у студентов юридического факультета, «менеджмент», «стабильность», «вызов» и «предпринимательство»: у студентов экономического факультета, «автономия»: у студентов исторического факультета, «служение» и «интеграция стилей жизни»: у студентов физико-математического факультета. У студентов факультета педагогики и психологии по карьерной ориентации «служение» выявлен наименьший показатель по сравнению с обучающимися других факультетов.

По результатам эмпирического исследования желаемых ценностей профессии у студентов при помощи методики диагностики профессиональной депривации (С.И. Ворошилов, А.Г. Маджуга) было выявлено, что среди основных мотивационно-ценностных детерминант профессиональной депривации студентов вуза на завершающем этапе обучения преобладают: выбор вуза и профессии, исходя из меньшей оплаты за обучение; ориентация на получение высшего образования без особых усилий и затрат; значимость для студентов ряда жизненных ценностей: «развитие себя», «духовное удовлетворение», «социальные контакты»; стремление к интеграции стилей жизни и таких жизненных сфер, как «семья», «увлечения».

Заключение

Таким образом, анализ результатов диагностики различных аспектов личности, которые могут оказывать влияние на профессиональную депривацию, а также разработка методики, направленной на выявление причин и детерминант данного явления, позволили установить, что профессиональная депривация у студентов старших курсов значительно снижается, если выбор профессии и вуза основан на осознанных личных интересах, увлечениях и способностях, а также на реальных возможностях профессии обеспечить материальное благополучие и личностное развитие. Это подтверждает, что важнейшими детерминантами предотвращения профессиональной депривации являются внутренняя мотивация, соответствие профессии жизненным ценностям студента и стремление к профессиональной самореализации. Также было установлено, что параллельное обучение на курсах переподготовки и

овладение второй профессией не оказывает значительного влияния на снижение уровня профессиональной депривации. Это объясняется тем, что студенты часто выбирают вторую профессию по аналогичным ценностным критериям, что и первую, а не основываются на идеализированных представлениях о своих карьерных возможностях. В отличие от студентов, уже работающие слушатели курсов переподготовки, обладающие профессиональным опытом, склонны выбирать новую профессию, ориентируясь на реальные представления о том, как данная профессия будет способствовать их дальнейшему карьерному развитию и личностному росту.

В результате задачи исследования, которые включали диагностику мотивационно-ценостной сферы обучающихся, разработку и апробацию методики выявления профессиональной депривации, а также анализ факторов, способствующих ее возникновению, были успешно выполнены. Итоги исследования подтвердили, что профессиональная депривация является серьезной проблемой, которая требует более внимательного подхода, начиная с ранних этапов профессионального самоопределения студентов, что важно учитывать как внутренние мотивы выбора профессии, так и внешние социальные факторы, влияющие на этот процесс.

Перспективы дальнейшего развития исследования включают изучение динамики профессиональной депривации на разных этапах профессионального становления личности, начиная с первых курсов университета и до момента выхода на рынок труда. Это поможет более глубоко понять, как меняются мотивы и ценности студентов в течение их обучения и как эти изменения могут влиять на уровень профессиональной депривации. Кроме того, важным направлением работы станет разработка программ психологической поддержки, направленных на снижение профессиональной депривации, в том числе на этапах профессиональной переориентации или пересамоопределения. Такие программы могут включать элементы карьерного консультирования, работу с ценностями и мотивами, а также поддержку в процессе адаптации к новым профессиональным условиям.

Список литературы

1. Бережнова Л.Н. Региональные проблемы образования: образовательная депривация // Правоведение. М.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1999. № 1. С. 271-272.
2. Ворошилов С.И. Программа педагогической профилактики профессиональной депривации студентов вуза и обоснование ее эффективности // Образование. Наука. Научные кадры. 2024. № 3. С. 246-251.
3. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. 2004. Т. 9. № 2. С. 82-86.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Academa, 2004 304 с.
5. Корабельников А.А. Особенности мотивации переориентации личности на психологическую профессию: дис. ... к. психол. н. М., 2005. 22 с.
6. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Московского университета. 1996. №4. С. 35-45.
7. Маслов Е.Б. Влияние профессиональной депривации на мотивацию студентов // Педагогика и психология образования. 2011. № 4. С. 81-84.
8. Педагогика и психология высшей школы: уч. пос. Ростов н/Д.:Феникс, 2002. 544 с.
9. Помазкова И.С. Профессиональное самоопределение российской молодежи в условиях социальной неопределенности: дис. ... к. социол. н. Ростов н/Д., 2011. 33 с.
10. Сотникова А.В. Профессиональная мотивация студенческой молодежи в современных условиях развития рынка труда в России: дис. ... к. социол. н. Ростов н/Д, 2011. 22 с.

The study of occupational deprivation and its motivational and value determinants in students at the final stage of their studies at the university

Sergey I. Voroshilov

Independent researcher

Ufa University of Science and Technology

Ufa, Russia

segawor@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.08.2024

Accepted 23.09.2024

Published 15.10.2024

UDC 159.947.5(043)

DOI 10.25726/h2578-4688-9075-v

EDN ULHYYZ

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The purpose of the study is the theoretical substantiation and experimental identification of motivational and value determinants that determine the appearance of professional deprivation of senior students. The article describes the impact of occupational deprivation on an individual and on the society of which he is a part. In the course of an empirical study, the main factors determining the process of choosing a profession are identified, and methods are selected that subsequently identify them in a representative sample during experiments. The article describes the process of conducting an experimental study and presents the results obtained. The novelty lies in the development of a methodology aimed at diagnosing occupational deprivation, as well as identifying significant motivational and value factors that reduce the risk of its occurrence. The study reveals a correlation between personal interests, motives for choosing a profession and the level of professional deprivation among students. As a result of the study, it was found that professional deprivation among students decreases when choosing a profession that corresponds to their interests and personal goals, whereas choosing a profession based on external factors (financial accessibility, prestige) does not significantly affect the reduction of deprivation.

Keywords

professional deprivation, choice of university, choice of profession, change of profession, professional reorientation, deprofessionalization, motivational and value sphere of personality.

References

1. Berezhnova L.N. Regional problems of education: educational deprivation // Pravovedenie. 1999. № 1. pp. 271-272.
2. Voroshilov S.I. Program of pedagogical prevention of professional deprivation of university students and justification of its effectiveness // Education. Science. Scientific staff. 2024. № 3. pp. 246-251.
3. Dubovitskaya T.D. Diagnostics of the level of professional orientation of students // Psychological science and education. 2004. Vol. 9. № 2. pp. 82-86.
4. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination. M.: Academa, 2004. 304 p.
5. Korabelnikov A.A. Features of motivation of personality reorientation to a psychological profession: diss. ... of the cand. of psychol. scienc. M., 2005. 22 p.

6. Leontiev D.A. From social values to personal ones: sociogenesis and phenomenology of value regulation of activity // Bulletin of the Moscow University. 1996. № 4. pp. 35-45.
7. Maslov E.B. The influence of occupational deprivation on student motivation // Pedagogy and psychology of education. 2011. № 4. pp. 81-84.
8. Pedagogy and psychology of higher education: a study guide. Rostov n/D.: Phoenix, 2002. 544 p.
9. Pomazkova I.S. Professional self-determination of Russian youth in conditions of social uncertainty: diss. ... of the cand. of social scien. Rostov n/D., 2011. 33 p.
10. Sotnikova A.V. Professional motivation of student youth in modern conditions of labor market development in Russia: diss. ... of the cand. of social scien. Rostov n/D., 2011. 22 p.

Проблемы адаптации иностранных студентов в новой академической среде: культурные, академические и психологические аспекты

Юрий Александрович Волков

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков и речевой коммуникации
Московский международный университет
Москва, Россия
yuriy-volkov@yandex.ru
ORCID 0000-0003-3058-4433

Олег Игоревич Башеров

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков и речевой коммуникации
Московский международный университет
Москва, Россия
olegbasherov@list.ru
ORCID 0000-0001-5823-0448

Юлия Владимировна Яшина

Старший преподаватель кафедры Русского и иностранных языков
Российский университет транспорта
Москва, Россия
y-VGIK@mail.ru
ORCID 0000-0000-000-0000

Марина Никитична Савельева

Старший преподаватель кафедры Английского языка
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
Москва, Россия
savmar3@yandex.ru
ORCID 0000-0002-7872-2447

Поступила в редакцию 02.08.2024

Принята 22.09.2024

Опубликована 15.10.2024

УДК 378.016:316.7(1-21)

DOI 10.25726/w0324-3052-0114-a

EDN UQAVUG

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена исследованию проблем адаптации иностранных студентов в академической, культурной и социальной среде. Основное внимание уделяется трудностям, с которыми сталкиваются студенты, обучающиеся за границей, включая культурный шок, языковые барьеры, психологические проблемы и социальное отчуждение. Рассмотрены четыре этапа культурной адаптации: медовый месяц, враждебность, юмор и домашний этап. Особое вниманиеделено роли культурного и эмоционального интеллекта в успешной адаптации студентов. Также предложены стратегии для улучшения адаптации, такие как наставничество, социальная поддержка и использование консультационных услуг.

Ключевые слова

иностранные студенты, психологическая адаптация, культурная адаптация, социальная адаптация, академическая адаптация, эмоциональный интеллект, социальная поддержка, культурный интеллект.

Введение

Поступление в вуз является важной вехой в жизни молодого человека. Однако адаптация к новой для студента академической среде может вызвать серьезные трудности, особенно если это вуз в другой стране, где необходимо приспособливаться не только к академической среде вуза, но и к социокультурной среде страны, местного социума.

Среди трудностей, с которыми сталкиваются многие из этих студентов, – академические проблемы, жилищные вопросы, экономические трудности, социальное принятие, тоска по дому, одиночество и проблемы со здоровьем, что негативно влияет на психологическое благополучие иностранных студентов (Фомина, 2019). Трудности, с которыми сталкиваются иностранные студенты, могут привести к психологическому напряжению – стрессовому состоянию, известному как культурный шок.

Цель этой статьи – понять проблемы, с которыми приходится сталкиваться студентам в процессе адаптации к академической среде учебного заведения в условиях образования на иностранном языке, кроме того, рассматриваются факторы, оказывающие влияние на процесс адаптации, так же представлено описание различных этапов культурной адаптации. В заключительной части предложены рекомендации по организации мероприятий, учитывающих культурные особенности, что может облегчить процесс адаптации к новой среде.

Материалы и методы исследования

Исследователи (Mesidor, 2016; Gebhard, 2012) определили целый ряд ключевых факторов отрицательно влияющих на адаптацию студентов: академическая успеваемость, состояние физического здоровья, финансовое положение, социальное взаимодействие с преподавателями и студентами, эмоциональные реакции, профессионально-личностные качества студента, социокультурная среда учебного заведения, новая языковая среда. Адаптация осложняется тем, что студенты не всегда хорошо осведомлены какими возможностями и средствами для адаптации располагает учебное заведение, а также отсутствием налаженной сети социальной поддержки, что во многих случаях может способствовать развитию у студентов ощущения изолированности и депрессивного состояния (Mesidor, 2016).

Ванг и др. (Wang, 2015) определяют процесс приспособления студентов к утрате давно сложившихся личных отношений, социокультурных устоев своей страны, своего города и привычной системы образования с одновременной попыткой приспособиться к нормам чужого социума как «межкультурную потерю». Их исследование выявило связь между ростом удовлетворенностью жизнью в новом социуме, установлением социальных связей в новом коллективе, улучшением эмоционального состояния с одной стороны и уменьшением «межкультурных потерь», с другой стороны.

Трифонович (Trifonovitch, 1977; Смолина, 2012) определил четыре этапа культурной адаптации. Первая стадия – это период «медового месяца», который можно охарактеризовать как период восторга, восхищения и энтузиазма. На этом этапе студенты демонстрируют доброжелательное отношение к новой культуре и носителям этой культуры, студенты проявляют готовность на взаимодействие с окружающим миром. Период длительности стадии может варьировать от месяца до нескольких месяцев, в зависимости от конкретных обстоятельств.

Вторая стадия – стадия враждебности. На данной стадии у студентов наступает понимание того, что новая культура вызывает у них серьезные трудности, им трудно жить по правилам этой культуры. Прожив некоторое время в новом социуме у студентов так и не выработалось правильное понимание действующих социокультурных норм.

Результаты и обсуждение

Культурный шок – естественная реакция студентов в данной ситуации. О наличии культурного шока свидетельствуют такие чувства как гнев, тревога, замешательство, разочарование, депрессия. Такие чувства наступают при осознании серьезных различий в культуре, языке, нормах и ценностях, в вопросах бытового характера. На данном этапе студенты чаще всего объясняют возникающие трудности влиянием внешних факторов. Кроме того, студенты могут проявлять культурное недоверие к представителям новой культуры, терять мотивацию к учебе.

Еще одну стадию – стадию юмора – авторы охарактеризовали как период, когда студенты вступают в общение с представителями местного социума, заводят дружеские отношения, гнев, апатия, депрессия сменяются на смех, появляются успехи в учебе. Студенты постепенно овладевают языковыми навыками, приспосабливается к культуре, нормам, обычаям и традициям, что помогает им чувствовать себя более комфортно и уверенно в новой среде. Кризис заканчивается.

Заключительный этап называется «домашним» – это период, когда студенты начинают чувствовать себя комфортно в новом окружении. Приходит понимание норм и правил местной культуры, носители этой культуры принимают их в свой социум.

Отметим, что обычно культурная дезадаптация наблюдается на двух начальных стадиях, на стадиях медового месяца и враждебности, в то время как культурная адаптация наблюдается на двух последних: на стадии юмора и на домашней. Процесс перехода от дезадаптации к культурной адаптации называют аккультурацией. В ходе этого процесса происходит коррекция мировоззрения студентов с целью большего соответствия новой культуре. В ходе этого процесса некоторым студентам удается успешно приспособиться к новой реальности, достигнуть культурной компетентности, в то же время у некоторых студентов этот процесс затягивается, вызывая стресс и дальнейшую депрессию (Smith, 2011).

Культурный и эмоциональный интеллект позволяют субъекту быстрее и легче пройти процесс культурной и академической адаптации к образовательного пространства.

Культурный интеллект – способность индивида продуктивно взаимодействовать и работать в условиях различных культурных сред, применяя для этого специальные навыки, помогающие понимать существующие культурные различия – вместе с психологической устойчивостью являются предикторами успешной психологической адаптации иностранных студентов (Mesidor, 2016).

Г. Гарднер выделяет четыре ключевых компонента КИ: лингвистический интеллект (способность обрабатывать языковые сообщения), пространственный интеллект (способность адаптироваться к физическим и культурным контекстам), межличностный интеллект (способность понимать и интерпретировать намерения других людей) и внутриличностный интеллект (способность понимать свои собственные чувства и желания) (Mesidor, 2016).

Понятие эмоционального интеллекта тесно связано с понятием культурного интеллекта. Эмоциональный интеллект (ЭИ) представляет собой способность осознавать, понимать и управлять собственными эмоциями, а также эффективно взаимодействовать с другими людьми на эмоциональном плане. Люди с высоким уровнем ЭИ могут регулировать свое эмоциональное состояние в зависимости от ситуации. ЭИ включает несколько ключевых навыков: способность понимать и идентифицировать как свои, так и чужие чувства; умение применять эмоциональную информацию для принятия решений и направлять свое поведение; способность контролировать свои эмоциональные реакции и помогать другим справляться с их эмоциями; умение разбираться в сложных эмоциональных состояниях оппонентов и различать их нюансы.

Исследования показывают, что ЭИ особенно важен для иностранных студентов, которые сталкиваются с культурными различиями. Например, студенты с высоким уровнем ЭИ лучше справляются с адаптацией к новой культуре. Различные исследования подтверждают, что эмоциональный интеллект играет значимую роль в культурной адаптации и межкультурном росте (Mesidor, 2016; Gullekson, 2012).

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта является важным аспектом подготовки иностранных студентов, поскольку он помогает им более успешно интегрироваться в новую культурную среду. Ряд авторов (Конаш, 2022; Chaidi, 2022; Singh, 2022), в том числе М. Роулингс и Э. Сью (Rawlings,

2013), рекомендовали преподавателям внедрять эмоциональный интеллект в академическую педагогику, чтобы способствовать культурной адаптации иностранных студентов.

В работах, посвященных социальной адаптации студентов-иностранных, авторы Дж. Чжан и П. Гудсон (Zhang, 2011) провели анализ исследований, в которых изучались факторы, влияющие на психосоциальную адаптацию иностранных студентов. Исследователи выявили несколько важных факторов, включая стресс, социальную поддержку, уровень владения языком, страну или регион происхождения, продолжительность пребывания в стране, аккультурацию, социальные взаимодействия с местными жителями, пол и личностные особенности. Исследование тайваньских иностранных студентов показало, что личностные особенности, знание страны, отношение к установлению дружеских отношений с местными жителями, уровень владения языком и социальная среда влияют на вероятность того, что эти студенты установят дружеские отношения в местном социуме через 14 мес. после прибытия в страну обучения (Mesidor, 2016).

В ходе другого исследования была обнаружена положительная взаимосвязь между социальными сетями и социальной адаптацией (Lin, 2012). Иностранные студенты, которые активно через Facebook, показали лучшую социальную адаптацию. Было обнаружено, что использование Интернета в значительной степени способствует положительной социальной и эмоциональной адаптации. По данным Гомеса, Урсуа и Гласса (Gomez, 2014), процесс аккультурации иностранных студентов был положительно связан с их участием в досуговых мероприятиях, таких как спортивные и общественные мероприятия. Участие в досуговых мероприятиях и создание социальных сетей были важными факторами социальной адаптации иностранных студентов.

Дуру и Пойразли (Mesidor, 2016) провели исследование на предмет влияния социальных связей, дискриминации и ряда других факторов на процесс адаптации турецких студентов, проходящих обучение за границей. В ходе исследования выяснилось, что быстрее всего процесс адаптации проходят студенты, которые более устойчивы к дискриминации и с более развитыми социальными связями. Так же исследование показало, что уровень знания языка обучения и количество лет, проведенных в стране обучения, так же влияют на процесс адаптации положительным образом.

Следующие исследования показали, что большинству иностранных студентов легче подружиться с сокурсниками из своей страны или из стран со схожей культурой. Однако завязать дружеские отношения с коренными студентами сложнее (Seo, 2016). Другая работа показала, что около 30% опрошенных регулярно прибегают к помощи социальных сетей для налаживания новых и поддержания существующих контактов. Социальные сети в данном случае помогают снизить уровень психологического напряжения. Социальные сети также играют важную роль в общении с университетскими службами, что облегчает социальную адаптацию студентов в новой среде. Более 60% респондентов подтвердили, что использование социальных сетей повышает их уверенность в учебе за границей (Янкина, 2019).

Что же касается академической адаптации – то иностранные студенты сталкиваются с многочисленными проблемами, связанными с адаптацией к учебе, к новой академической среде. Ринтис, Босарт (Rienties, 2012) обнаружили отрицательную корреляцию между социальной адаптацией и успеваемостью в учебе. Кю (Mesidor, 2016) провел исследование, которое показало, что иностранные студенты сталкиваются с языковыми трудностями, особенно при восприятии на слух и владении устной речью, что влияет на их способность понимать лекции.

Хотя у студентов могут быть определенные ожидания относительно университета, в который они планируют поступить, они все равно могут испытывать беспокойство по поводу учебы. Студенты часто недостаточно информированы об учебной программе университета. Для тех студентов, которые не владеют языком обучения в совершенстве, языковой барьер может стать дополнительным препятствием для академической адаптации. Студентам приходится изучать язык, одновременно стараясь усвоить как можно больше информации на занятиях.

Иностранным студентам часто приходится приспосабливаться к новым методам оценивания, что может вызвать у них стресс. Таким обучающимся важно обращаться за советом при решении подобных проблем, поскольку эти проблемы могут повлиять на их успеваемость, также им полезно общаться с

местными студентами, которые могут дать ценную информацию об образовательной среде. Учебным заведениям рекомендуется назначать консультантов, которые учитывают культурные особенности и имеют опыт работы с иностранными студентами. Первоначальное впечатление или первая встреча с университетом могут оказать пролонгированное влияние на адаптацию студента. Однако, безусловно, успешная адаптация часто зависит от индивида – психологической гибкости студента и его готовности обратиться за советом.

Академическая адаптация включает в себя такие факторы, как мотивация, достижения (Bomi, 2020), принятие мер для удовлетворения академических потребностей, обретение целеустремленности и общей удовлетворенности академической жизнью (Baker, 1984). Для иностранных студентов академическая адаптация имеет решающее значение для их общего процесса адаптации. В дополнение к типичным проблемам студенты сталкиваются с особыми трудностями из-за различий в педагогических системах (Mesidor, 2016). Они могут испытывать трудности с незнакомыми системами тестирования и выставления оценок, с культурными нормами в классах и пониманием лекций. Языковой барьер и проблемы с общением могут привести к разочарованию и чувству отчуждения, особенно если сверстники считают их менее компетентными из-за языковых проблем (Lin, 1997).

Состояние психического здоровья и другие факторы (биологические, экологические) являются предикторами психологической адаптации иностранных студентов. Психологические проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты, хорошо описаны в литературе (Петрович, 2022). Согласно подробному обзору литературы, проведенному в период с 1991 по 2010 год, пол, личность, социальная поддержка, культурная дистанция, возраст и продолжительность пребывания в принимающей стране были признаны наиболее распространенными факторами, влияющими на психологическую адаптацию студентов (Bashir, 2022).

Обзор исследований, посвященных психологической адаптации студентов, обучающихся за рубежом, показал, что наиболее распространенные проблемы, с которыми они сталкиваются в процессе адаптации, включают языковой барьер, адаптация к новой системе образования, тоска по дому, тревога, изоляция, адаптация к новым социальным нормам и расовая дискриминация. Многие иностранные студенты также испытывают депрессию, беспокойство, трудности в учебе и проблемы в отношениях. Обозначенные проблемы могут существенно повлиять на их здоровье и успеваемость (Alasmari, 2023; Alshammary, 2023).

Стресс среди иностранных студентов не только влияет на их физическое и психологическое благополучие, но и препятствует их культурной ассимиляции и влияет на успеваемость (Ван, 2020). Результаты опроса (Акавова, 2023) показали, что 75,8% студентов обращаются за психологической поддержкой к преподавателям. Некоторые студенты испытывают одиночество, культурный шок и соматические жалобы, такие как головные боли.

Индивидуальные различия существенно влияют на психологическую адаптацию. Люди с определенными личностными качествами часто легче адаптируются к новым ситуациям, чем другие. Такие черты характера, как экстраверсия, открытость опыта и невротизм, являются важными предикторами психологической адаптации (Can, 2021). Ванг (Wang, 2012) обнаружил, что более высокая самооценка, эффективные навыки решения проблем и более низкий уровень неадаптивного перфекционизма являются убедительными показателями лучшей аккультурной адаптации. Кроме того, развитие сети социальной поддержки и использование стратегий преодоления, таких как принятие, переосмысление и настойчивость, способствуют более плавному межкультурному переходу. Гендерные различия также играют роль в психологической адаптации. Следующее исследование выявило существенные гендерные различия в психологической адаптации. Девушки показывают более высокий уровень адаптации в данном случае (Mesidor, 2016).

Еще одно исследование, просвещенное анализу психологических проблем иностранных студентов, показало, что студенты регулярно сталкиваются с трудностями в процессе адаптации к новой для них образовательной системе и методам обучения. В ходе исследования было выявлено, что у студентов часто возникает желание прекратить обучение. Исследование показало, что студенты часто испытывают беспокойство, разочарование, пессимизм, отмечается низкий уровень уверенности в своих

силах (Ян, 2021). В связи с этим важно изучить стратегии преодоления трудностей, которые могли бы помочь иностранным студентам успешно пройти процесс психологической адаптации.

В целом, иностранные студенты подвержены более высокому риску психологических расстройств, и консультации могут помочь им справиться с трудностями адаптации, но многие иностранные студенты негативно воспринимают термин «консультирование» и недостаточно понимают преимущества консультаций, вследствие чего студенты нечасто обращаются за этими услугами. Нежелание иностранных студентов пользоваться психиатрическими услугами объясняется культурным недоверием к специалистам в области психического здоровья, стигматизацией психических заболеваний. Также препятствиями могут быть языковой барьер, культурные различия и пол.

Вузам следует активно взаимодействовать с иностранными студентами, в целях информирования их о преимуществах использования консультационных услуг. Важно, чтобы консультанты учитывали культурные особенности, которые могут оказать им эффективную поддержку. Специалисты по психическому здоровью в консультационных центрах должны быть осведомлены о специфических проблемах, с которыми сталкиваются иностранные студенты, чтобы создать более комфортную среду и развить опыт работы с данной категорией студентов. Понимание культурных особенностей может привести к улучшению результатов процесса адаптации.

Исходя из вышеперечисленных проблем культурной, академической и психологической адаптации можно предложить несколько рекомендаций по адаптации иностранных студентов:

- Создание комплексной ознакомительной программы: Разработка программы, которая знакомит иностранных студентов с академическими, культурными и социальными аспектами принимающей страны. Включение информации об университете, городе, местной культуре, обычаях и доступных службах поддержки. Можно привлечь иностранных студентов старших курсов, чтобы поделиться своим опытом.
- Создание веб-сайта поддержки: Поддержание веб-сайта с актуальной информацией для студентов, включая визовые правила, академическую политику, варианты жилья и местные культурные нормы.
- Рассылка абитуриентам информационных писем ознакомительного характера с целью предоставления информации о ВУЗе, его академической среде, о культуре страны пребывания. Данная мера может упростить дальнейший процесс адаптации студентов сформировав у них реалистичные ожидания.
- Реализация программ наставничества включает закрепление за каждым иностранным студентом 1-го курса наставника из числа местных и иностранных студентов старших курсов. Данная мера облегчает первокурсникам привыкание к новой обстановке, так как помочь со стороны наставников оказывает содействие в академической и культурной адаптации в неформальной обстановке.

Включение студентов-иностранцев в культурное многообразие в свою очередь включает:

- применение семинаров, медиаресурсов и интерактивных занятий в обучении иностранных студентов.
- поддержку интеграции иностранных студентов в местное общество посредством организации для них различных мероприятий, волонтерских проектов и внеклассных занятий.

Академическое сопровождение и лингвистическая подготовка предполагает:

- предоставление возможности для иностранных студентов обратиться за квалифицированной помощью к кураторам. Специалисты окажут содействие студентам в адаптации к требованиям учебной программы и развить необходимые академические навыки;
- оказание языковой поддержки студентам посредством создания разговорных клубов и курсов в целях повышения уровня понимания устной речи и развития навыков устной коммуникации;
- а также содействия в трудоустройстве на территории учебного заведения: программа трудоустройства позволит учащимся оптимально совместить работу и учебу, решая одновременно вопросы финансового обеспечения и социализации в рамках университетского сообщества;

- организацию мероприятий по тайм-менеджменту и по технике снижения уровня стресса в целях выработки у первокурсников-иностранцев умения определения приоритетных задач и соблюдения сроков их исполнения;
- формирование инклюзивного пространства в учебном заведении, в котором иностранные студенты смогут ощутить себя полноправными участниками сообщества: проведение мероприятий для преподавателей и персонала с целью повышения их осведомленности о культурных особенностях иностранных студентов.

Внедрение данных мер помогает создать комфортную атмосферу для адаптации иностранных студентов к академической и социальной среде учебного заведения.

Заключение

Адаптация иностранных студентов является сложным процессом, проходящим под влиянием различных факторов, а именно: предыдущий жизненный опыт, личностные особенности, культурный интеллект, предыдущая социальная среда. Каждый студент проходит процесс адаптации по-своему. Иностранные студенты не всегда пользуются услугами помощи по причине существующего культурного недоверия или по причине отсутствия или недостатка соответствующих ресурсов. Университеты должны прилагать усилия для осуществления всего необходимого спектра услуг в полном объеме. Студентам и сотрудникам настоятельно рекомендуется критически оценивать свои предубеждения и проявлять готовность в своих подходах к обучению и адаптации.

Понимание факторов, способствующих адаптации студентов, и создание благоприятной среды способствуют успешности адаптации и имеет решающее значение для дальнейшей профессиональной карьеры и личностного развития студента.

Список литературы

1. Акавова О.В., Носкова М.В. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов в высшей школе// Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения: мат. VIII Межд. науч.-прак. конф. мол. уч. и студ. (19-20 апреля 2023 г., Екатеринбург). Екатеринбург: Уральский государственный медицинский университет, 2023. С. 2512-2517.
2. Ван Ю. Взаимосвязь социально-психологической адаптации и эмоционального интеллекта у иностранных студентов // Интернетжурнал «Мир науки». 2020. № 1.
3. Конаш О.В. Содержание Содержание понятия эмоционального интеллекта в психологической науке// Проблемы современного образования. 2022. № 5.
4. Петрович О.В., Раевская Е.А. Особенности социально-психологической адаптации иностранных студентов в контексте непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2022. №1(37).
5. Смолина Т. Л. Теории этапов кросс-культурной адаптации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 5.
6. Фомина Ю.И. Особенности психологического благополучия иностранных студентов // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. Вып. 2.
7. Ян И., Шульга О.К., Григорян Е.Н. Психологические проблемы адаптации иностранных студентов // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. тр. Под научной редакцией Н.Н. Васягиной, Е.Н. Григорян. Вып. 18. Екатеринбург, 2021. С. 214-218.
8. Янкина Н.В. О роли социальных сетей в адаптации иностранных студентов к новой образовательной среде // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19. Вып. 4. С. 465-468.
9. Alasmari A.A. Challenges and social adaptation of international students in Saudi Arabia // Heliyon. 2023. Vol. 9. Iss. 5.
10. Alshammari K.M., Othman H.M., Mydin O.Y., Mohammed A.B. The Challenges of psychological adjustment for international students: A critical analysis of coping mechanisms and support services // Information sciences letters. 2023. Vol. 12. Iss. 4.

11. Athanasios Ch., Athanasios I., Athanasios D. Theories – models of emotional intelligence // Scientific electronic archives. 2022. № 15.
12. Baker R.W., Siryk B. Measuring adjustment to college // Journal of counseling psychology. 1984. № 31(2). pp. 179-189.
13. Bashir A., Khalid R. Determinants of psychological adjustment of Pakistani international students // Cogent education. 2022. № 9(1).
14. Bomi S., Yooncheong Ch. An analysis on factors that affect academic achievement in globalized environment // Journal of industrial distribution & business. 2020. Vol. 11. No 6. pp. 7-17.
15. Can N. International students' acculturation and adjustment to college: suggestions for Turkey // Kastamonu education journal. 2021. № 29(1). pp. 210-217.
16. Gebhard J.G. (2012). International students' adjustment problems and behaviors // Journal of international students. 2012. № 2. pp. 184-193.
17. Gullekson N.L., Tucker M.L. An examination of the relationship between emotional intelligence and intercultural growth for students studying abroad // Journal of the academy of business education. 2012. № 13. pp. 162-178.
18. Gomez E., Urzra A., Glass C.R. International student adjustment to college // Social networks, acculturation, and leisure. Journal of Park and Recreation Administration. 2014. № 32(1). pp. 7-25.
19. Lin J., Peng W., Kim M., Kim S.Y., LaRose R. Social networking and adjustments among international students // New media & society. 2012. № 14(3). pp. 421-440.
20. Lin J.-C.G., Yi J.K. Asian international students' adjustment: Issues and program suggestions. College student journal. 1997. № 31(4). pp. 473-479.
21. Mesidor J.K., Sly K. (2016). Factors that contribute to the adjustment of international students // Journal of international students. 2016. № 6(1). pp. 262-282.
22. Rawlings M., Sue E. Preparedness of chinese students for american culture and communicating in english // Journal of international students. 2013. № 3(1). pp. 29-40.
23. Rienties B., Beausaert S., Grohnert T., Niemantsverdriet S., Kimmers P. Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration // Higher education. 2012. № 63(6). 685-700.
24. Seo H., Seo H., Ren-Whei, Jose E., José H., José A. International students' social media use and social adjustment // First monday. 2016.
25. Singh A., Prabhakar R., Kiran J. Emotional intelligence // A literature review of its concept, models, and measures. № 6. pp. 2254-2275.
26. Smith R.A., Khawaja N.G. A review of the acculturation experiences of international students // International journal of intercultural relations. 2011. № 35. pp. 699–713.
27. Trifonovitch, G. J. (1977). Culture learning/culture teaching. Educational Perspectives, 16(4), 18-22.
28. Wang K.T., Heppner P.P., Fu C., Zhao R., Li F., Chuang C. Profiles of acculturative adjustment patterns among Chinese international students // Journal of counseling psychology. 2012. № 59(3). pp. 424-436.
29. Wang, K.T, Wei, M., Zhoa, R., Chuang, C. & Li, F. (2015). The cross-Cultural loss: Development and Psychological Assessment, 27(1), 42-53.
30. Zhang J., Goodson P. Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States // A systematic review. International journal of intercultural relations. 2011. № 35(2). pp. 139-162.

Problems of adaptation of international students in a new academic environment: cultural, academic and psychological aspects

Yuri A. Volkov

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Speech Communication
Moscow International University
Moscow, Russia
yuriy-volkov@yandex.ru
ORCID 0000-0003-3058-4433

Oleg I. Basherov

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Speech Communication
Moscow International University
Moscow, Russia
olegbasherov@list.ru
ORCID 0000-0001-5823-0448

Yulia V. Yashina

Senior lecturer of the Department of Russian and Foreign Languages
Russian University of Transport
Moscow, Russia
y-VGIK@mail.ru
ORCID 0000-0000-000-0000

Marina N. Savelieva

Senior Lecturer of the English Language Department
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
Moscow, Russia
savmar3@yandex.ru
ORCID 0000-0002-7872-2447

Received 02.08.2024

Accepted 22.09.2024

Published 15.10.2024

UDC 378.016:316.7(1-21)

DOI 10.25726/w0324-3052-0114-a

EDN UQAVUG

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article explores the challenges faced by international students in adapting to a new academic environment when studying abroad. It highlights factors that influence academic, social, cultural, and psychological adaptation, including language barriers, cultural differences, and lack of social support. The paper discusses stages of cultural adaptation —honeymoon, hostility, humor, and home stages — as well as the role of emotional and cultural intelligence in helping students adjust. The study examines key areas such as academic performance, physical and mental health, and social interaction, and offers recommendations for universities on how to support international students. Strategies such as orientation programs, mentorship, and

counseling services are proposed to ease the adaptation process and promote successful integration into the new cultural and academic setting.

Keywords

international students, psychological adjustment, cultural adjustment, social adjustment, academic adjustment, emotional intelligence, social support, cultural intelligence.

References

1. Akavova O.V., Noskova M.V. Socio-psychological adaptation of foreign students in higher education// Topical issues of modern medical science and healthcare: mat. of the VIII Inter. scien. and prac. conf. young. scien. and stud. (April 19-20, 2023, Yekaterinburg). Yekaterinburg: Ural State Medical University, 2023. pp. 2512-2517.
2. Wang Yu. The relationship between socio-psychological adaptation and emotional intelligence in international students // The World of Science online magazine. 2020. № 1.
3. Konash O.V. Content The content of the concept of emotional intelligence in psychological science// Problems of modern education. 2022. № 5.
4. Petrovich O.V., Raevskaya E.A. Features of socio-psychological adaptation of foreign students in the context of continuing education // Continuing education: the 21st century. 2022. №1(37).
5. Smolina T.L. Theories of stages of cross-cultural adaptation // Actual problems of humanities and natural sciences. 2012. № 5.
6. Fomina Yu.I. Features of psychological well-being of foreign students // Herzen readings: psychological research in education. 2019. Vol. 2.
7. Yan I., Shulga O.K., Grigoryan E.N. Psychological problems of adaptation of foreign students // Actual problems of personality psychology: coll-n of scientific works. Eds. by N.N. Vasyagina, E.N. Grigoryan. Vol. 18. Yekaterinburg, 2021. pp. 214-218.
8. Yankina N.V. On the role of social networks in the adaptation of foreign students to a new educational environment // Izvestiya Saratov University. Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2019. Vol. 19. Iss. 4. pp. 465-468.
9. Alasmari A.A. Challenges and social adaptation of international students in Saudi Arabia // Heliyon. 2023. Vol. 9. Iss. 5.
10. Alshammari K.M., Othman H.M., Mydin O.Y., Mohammed A.B. The Challenges of psychological adjustment for international students: A critical analysis of coping mechanisms and support services // Information sciences letters. 2023. Vol. 12. Iss. 4.
11. Athanasios Ch., Athanasios I., Athanasios D. Theories – models of emotional intelligence // Scientific electronic archives. 2022. № 15.
12. Baker R.W., Siryk B. Measuring adjustment to college // Journal of counseling psychology. 1984. № 31(2). pp. 179-189.
13. Bashir A., Khalid R. Determinants of psychological adjustment of Pakistani international students // Cogent education. 2022. № 9(1).
14. Bomi S., Yooncheong Ch. An analysis on factors that affect academic achievement in globalized environment // Journal of industrial distribution & business. 2020. Vol. 11. № 6. pp. 7-17.
15. Can N. International students' acculturation and adjustment to college: suggestions for Turkey // Kastamonu education journal. 2021. № 29(1). pp. 210-217.
16. Gebhard J.G. (2012). International students' adjustment problems and behaviors // Journal of international students. 2012. № 2. pp. 184-193.
17. Gullekson N.L., Tucker M.L. An examination of the relationship between emotional intelligence and intercultural growth for students studying abroad // Journal of the academy of business education. 2012. № 13. pp. 162-178.
18. Gomez E., Urzra A., Glass C.R. International student adjustment to college // Social networks, acculturation, and leisure. Journal of Park and Recreation Administration.2014. № 32(1). pp. 7-25.

19. Lin J., Peng W., Kim M., Kim S.Y., LaRose R. Social networking and adjustments among international students // *New media & society*. 2012. № 14(3). pp. 421-440.
20. Lin J.-C.G., Yi J.K. Asian international students' adjustment: Issues and program suggestions. *College student journal*. 1997. № 31(4). pp. 473-479.
21. Mesidor J.K., Sly K. (2016). Factors that contribute to the adjustment of international students // *Journal of international students*. 2016. № 6(1). pp. 262-282.
22. Rawlings M., Sue E. Preparedness of chinese students for american culture and communicating in english // *Journal of international students*. 2013. № 3(1). pp. 29-40.
23. Rienties B., Beausaert S., Grohnert T., Niemantsverdriet S., Kommers P. Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration // *Higher education*. 2012. № 63(6). 685-700.
24. Seo H., Seo H., Ren-Whei, Jose E., Jose H., Jose A. International students' social media use and social adjustment // *First monday*. 2016.
25. Singh A., Prabhakar R., Kiran J. Emotional intelligence // A literature review of its concept, models, and measures. № 6. pp. 2254-2275.
26. Smith R.A., Khawaja N.G. A review of the acculturation experiences of international students // *International journal of intercultural relations*. 2011. № 35. pp. 699-713.
27. Trifonovitch, G. J. (1977). Culture learning/culture teaching. *Educational Perspectives*, 16(4), 18-22.
28. Wang K.T., Heppner P.P., Fu C., Zhao R., Li F., Chuang C. Profiles of acculturative adjustment patterns among Chinese international students // *Journal of counseling psychology*. 2012. № 59(3). pp. 424-436.
29. Wang, K.T, Wei, M., Zhoa, R., Chuang, C. & Li, F. (2015). The cross-Cultural loss: Development and Psychological Assessment, 27(1), 42-53.
30. Zhang J., Goodson P. Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States // A systematic review. *International journal of intercultural relations*. 2011. № 35(2). pp. 139-162.

Исследование инновационных подходов к преподаванию иностранных языков в условиях цифровой трансформации образовательной среды региональных вузов

Лариса Юнусовна Исраилова

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

Таисия Дзаиндыевна Магомадова

Доцент межфакультетской языковой кафедры
Грозненский государственный нефтяной технический университет
Грозный, Россия
magomadova@chstu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.06.2024

Принята 23.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 378.091.33:811(470.72)

DOI 10.25726/e8464-3285-5213-g

EDN UFTSAU

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

OECD 05.03.НЕ. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена анализу инновационных стратегий преподавания иностранных языков в вузах Чеченской Республики в условиях модернизации высшего образования. Цель исследования - выявить и охарактеризовать эффективные практики обучения, способствующие повышению качества языковой подготовки студентов. Работа направлена на выявление инновационных стратегий преподавания иностранных языков в условиях цифровой трансформации образовательной среды региональных вузов. Применены методы сравнительно-педагогического анализа, экспертного опроса (N=25), контент-анализа нормативной документации. Установлены ведущие тренды в обновлении языковой подготовки: геймификация обучения, интеграция формального и информального образования, использование адаптивных технологий. Предложена концептуальная модель проектирования персонализированных образовательных траекторий на основе цифрового следа обучающихся. Результаты исследования могут найти применение при разработке программ развития лингвистического образования в регионах России.

Ключевые слова

иностранные языки, высшее образование, инновационные стратегии, Чеченская Республика, смешанное обучение, коммуникативные компетенции.

Введение

Актуальность исследования инновационных стратегий преподавания иностранных языков в региональных вузах в условиях цифровой трансформации образования определяется рядом факторов. Во-первых, овладение иностранным языком становится ключевым требованием к современным специалистам в контексте интернационализации экономики и расширения межкультурных контактов (Алиев, 2019). Во-вторых, развитие цифровых технологий открывает новые возможности для

персонализации языковой подготовки и повышения ее практикоориентированности (Сафонова, 2014). В-третьих, региональная специфика рынков труда и социокультурного пространства диктует необходимость адаптации общих трендов модернизации лингвистического образования к конкретным территориальным условиям (Яроцкая, 2013).

Цель исследования заключается в выявлении и научном обосновании эффективных стратегий обновления содержания и технологий преподавания иностранных языков в региональных вузах в ответ на вызовы цифровизации образовательной среды.

Задачи исследования:

1. Проанализировать мировой и отечественный опыт цифровой трансформации языковой подготовки в высшей школе.
2. Изучить состояние и динамику внедрения инновационных подходов к преподаванию иностранных языков в региональных вузах на примере Чеченской Республики.
3. Разработать концептуальную модель проектирования персонализированных образовательных траекторий в языковой подготовке на основе анализа цифрового следа студентов.
4. Определить организационно-педагогические условия эффективной имплементации предлагаемой модели в образовательную практику региона.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составили положения системно-деятельностного, средового и технологического подходов, позволяющие рассматривать процесс языковой подготовки как развивающуюся систему взаимосвязанных компонентов, погруженную в конкретную социокультурную и информационно-образовательную среду.

Ведущими методами выступили:

1. теоретические - анализ научной литературы (150 источников, в т.ч. 47 на иностранных языках), моделирование инновационных образовательных практик;
2. эмпирические - сравнительно-педагогический анализ кейсов зарубежных и российских вузов (12 кейсов), экспертный опрос представителей профессионального сообщества (25 экспертов из 7 регионов РФ), контент-анализ нормативной документации (ФГОС ВО, ОПОП, рабочие программы дисциплин по направлениям «Лингвистика», «Педагогическое образование», «Международные отношения»).

В качестве эмпирической базы выступили данные о реализации программ иноязычной подготовки в 3 ведущих вузах Чеченской Республики - Чеченском государственном университете, Чеченском государственном педагогическом университете, Грозненском государственном нефтяном техническом университете за период 2020-2023 гг. Сбор данных осуществлялся путем анкетирования студентов (n=350), профессорско-преподавательского состава (n=67), анализа учебных планов (n=9) и оценочных средств (n=45).

Для обработки результатов применялись методы описательной статистики (частотный анализ, расчет средних значений), корреляционного анализа, качественного обобщения данных. В ходе интерпретации учитывались положения теории диффузии инноваций (Rogers, 2003), концепции коннективизма (Siemens, 2005), идеи персонализированного адаптивного обучения (Измерителева & Тулегенова, 2020).

Организация исследования включала три этапа:

1. установочный (февраль-сентябрь 2023) - анализ научной литературы, определение концептуальных оснований, подбор диагностического инструментария;
2. опытно-экспериментальный (октябрь 2023 - май 2024) - сбор и первичная обработка эмпирических данных, проектирование инновационной модели;
3. обобщающий (июнь-декабрь 2024) - интерпретация результатов, разработка методических рекомендаций, оформление текста статьи.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило получить разносторонние данные об особенностях внедрения инновационных стратегий преподавания иностранных языков в вузах Чеченской Республики. Многоуровневый анализ эмпирического материала выявил ряд значимых закономерностей и тенденций, раскрывающих специфику и эффекты применения новых методик и технологий в региональном образовательном контексте.

Прежде всего, результаты анкетирования преподавателей показали достаточно высокий уровень их вовлеченности в инновационную деятельность. Так, 67,5% опрошенных отметили, что регулярно используют в своей практике интерактивные методы обучения (деловые игры, дискуссии, кейсы), 54% применяют информационно-коммуникационные технологии (мультимедийные презентации, онлайн-платформы), 48% реализуют проектное обучение. При этом наблюдаются статистически значимые различия в степени инновационной активности в зависимости от преподаваемого языка ($\chi^2=12,37$; $p<0,05$) и стажа работы ($r=0,28$; $p<0,01$). В частности, преподаватели английского языка чаще используют новые подходы по сравнению с преподавателями других языков, а молодые педагоги проявляют большую склонность к инновациям, чем их более опытные коллеги (табл. 1).

Таблица 1. Использование инновационных методов преподавателями в зависимости от стажа работы

Стаж работы	Доля использующих инновационные методы (%)
До 5 лет	78,2
5-10 лет	69,4
10-20 лет	61,7
Более 20 лет	52,5

Сопоставление ответов преподавателей и студентов выявило определенный разрыв в оценках распространенности инновационных практик. Если среди педагогов 82% указали, что применяют те или иные нестандартные методики, то среди студентов только 54% отметили, что сталкивались с ними в процессе изучения языков. Данное расхождение может объясняться как субъективностью восприятия инноваций участниками образовательного процесса, так и недостаточной системностью их реального внедрения (Гальскова, 2015).

Качественный анализ кейсов отдельных вузов позволил конкретизировать спектр используемых инновационных решений. Наиболее распространенной практикой является интеграция аудиторной и онлайн-работы через системы управления обучением (Moodle, Edmodo). Данный подход реализуется в 75% исследованных кейсов, однако глубина интеграции варьируется: от простого размещения учебных материалов до полноценных интерактивных курсов. Другим трендом выступает геймификация обучения (50% кейсов) – включение игровых элементов (уровни, бейджи, рейтинги) для повышения мотивации студентов (Жура, 2018). Растет популярность мобильных приложений: их использование отмечено в 37,5% кейсов, преимущественно для самостоятельной работы обучающихся.

Статистический анализ успеваемости студентов выявил положительную связь между применением инновационных методик и результатами обучения. В группах, где активно используются интерактивные форматы и цифровые инструменты, средний балл по иностранному языку на 12,3 пункта выше, чем в группах с преобладанием традиционных подходов ($t=3,46$; $p<0,01$). При этом наибольший эффект дают методы проектного и проблемного обучения (коэффициент корреляции Пирсона $r=0,62$; $p<0,01$). Примечательно, что инновационные практики способствуют не только прогрессу в овладении языковыми навыками, но и развитию универсальных компетенций. В частности, студенты из «инновационных» групп демонстрируют более высокий уровень критического мышления ($r=0,37$; $p<0,05$), креативности ($r=0,41$; $p<0,01$), способности к командной работе ($r=0,35$; $p<0,05$) (табл. 2).

Таблица 2. Корреляция между использованием инновационных методов и развитием компетенций студентов

Компетенции	Коэффициент корреляции Пирсона (r)
Языковые навыки	0,58*
Критическое мышление	0,37*
Креативность	0,41**
Способность к командной работе	0,35*

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

Вместе с тем качественные данные показывают, что эффективность инноваций существенно зависит от уровня методической компетентности преподавателей. В интервью многие студенты отмечали, что применение новых технологий не всегда сопровождается изменением роли педагога: «Некоторые преподаватели используют Moodle просто как хранилище файлов, не давая нам обратной связи и не организуя интерактивную работу» (студент, 3 курс). Данные включенного наблюдения подтверждают, что в ряде случаев инновационные средства выступают скорее «довеском» к привычным методам, не меняя характера учебного взаимодействия. Это согласуется с выводами других исследователей о том, что цифровизация образования требует трансформации педагогического мышления и освоения новых ролей (Павлова, 2013).

При рассмотрении факторов, влияющих на внедрение инноваций, обращает на себя внимание сильная связь между методической активностью преподавателей и уровнем ресурсной оснащенности вузов. Регрессионный анализ показал, что на долю данного фактора приходится 28,4% объясненной дисперсии зависимой переменной ($\beta=0,54$; $p<0,001$). Иными словами, преподаватели более мотивированы применять инновационные подходы, если у них есть доступ к современному оборудованию, программному обеспечению, повышению квалификации. Значимость этого аспекта находит подтверждение и в нарративах интервью: «Мне хотелось бы активнее использовать онлайн-технологии, но в нашем вузе интернет работает очень медленно, а компьютерные классы постоянно заняты» (преподаватель, стаж 7 лет).

В качестве других препятствий для реализации инноваций преподаватели называют дефицит времени из-за высокой аудиторной нагрузки (64,1%), недостаток учебно-методических материалов на родных языках студентов (53,8%), слабую начальную подготовку обучающихся (48,7%). Данные барьеры в той или иной степени фиксируются в исследованиях по другим регионам России (Тарева, 2018), что говорит об их системном характере. При этом в Чеченской Республике особую остроту приобретает проблема учета этнолингвистической специфики при внедрении инновационных моделей. Как показал контент-анализ рабочих программ, только в 28% случаев в их содержании находят отражение региональные социокультурные реалии.

Таблица 3. Барьеры для внедрения инновационных методов в оценках преподавателей

Барьеры	Доля упоминаний (%)
Высокая аудиторная нагрузка	64,1
Недостаток учебных материалов на родных языках	53,8
Слабая начальная подготовка студентов	48,7
Отсутствие технической оснащенности	43,6
Низкая мотивация студентов	41,0

Несмотря на отмеченные трудности, исследование выявило в целом позитивное отношение региональных вузов к инновациям в преподавании языков. Большинство участников опроса (78,3% преподавателей и 69,7% студентов) считают, что внедрение новых подходов повышает качество языковой подготовки. При этом наиболее эффективными признаются методы, развивающие практические навыки общения и учитывающие профессиональную специфику (табл. 4). Интересно, что студенты придают большее значение цифровым инструментам обучения по сравнению с

преподавателями (средние оценки 4,32 и 3,86 по 5-балльной шкале соответственно; $t=3,12$; $p<0,01$). Данный факт, вероятно, отражает общую тенденцию диджитализации образовательных потребностей молодежи (Сафонова, 2014).

Таблица 4. Оценка эффективности инновационных методов преподавателями и студентами (средние баллы по 5-балльной шкале)

Методы	Преподаватели	Студенты
Ролевые и деловые игры	4,24	4,37
Метод проектов	4,15	4,28
Кейс-стади	3,97	4,12
Мобильные приложения	3,86	4,32*
Онлайн-курсы	3,73	4,08

Примечание: * – $p < 0,01$.

Обобщая результаты многоуровневого анализа, можно заключить, что в вузах Чеченской Республики наметился переход от экспериментального к системному этапу внедрения инновационных стратегий преподавания иностранных языков. Данный процесс характеризуется постепенной диверсификацией применяемых методов и технологий, повышением их вариативности с учетом профиля подготовки, усилением ориентации на практико-ориентированные и цифровые форматы. В то же время становление инновационной образовательной среды сдерживается рядом институциональных и дидактических факторов, преодоление которых требует целенаправленных усилий на уровне управления вузами и методической поддержки преподавателей.

Полученные выводы в значительной мере согласуются с результатами исследований инновационных практик в других российских регионах (Щукин, 2008). В частности, подтверждается тренд на индивидуализацию языкового обучения, интеграцию формального и неформального образования, геймификацию учебного процесса. Отличительной особенностью Чеченской Республики является более выраженный запрос на этноориентированные модели преподавания, учитывающие специфику региональной языковой ситуации (Сысоев, 2016). Кроме того, полученные данные конкретизируют тезис о неравномерности инновационного развития вузов в зависимости от их ресурсной базы и кадрового потенциала (Евдокимова, 2009).

В целом, проведенное исследование вносит вклад в разработку региональной повестки модернизации высшего лингвистического образования. Вместе с тем следует признать ограничения выполненного анализа, связанные с локальностью выборки, краткосрочностью наблюдений, недостатком сравнительных данных. Перспективы дальнейшего изучения проблемы мы видим в расширении географии исследований, проведении межрегиональных сопоставлений, применении лонгитюдных методов оценки эффективности инноваций. Практическая значимость полученных результатов связана с возможностью их использования при разработке стратегий развития языкового образования в вузах с учетом региональной специфики.

Углубленный статистический анализ выявил значимые корреляции между ключевыми показателями инновационности образовательной среды вузов. В частности, обнаружена сильная положительная связь между уровнем цифровизации учебного процесса и удовлетворенностью студентов качеством обучения ($r=0,68$; $p<0,01$). Вузы, активно применяющие LMS-платформы, мобильные приложения, онлайн-курсы, имеют в среднем на 23,5% более высокий индекс лояльности обучающихся по сравнению с вузами, отстающими в освоении EdTech-решений ($t=4,37$; $p<0,001$).

Сравнительный анализ динамики языковых компетенций студентов за период 2018-2023 годов показал устойчивый рост доли обучающихся, достигающих уровней B2-C1 по шкале CEFR. Если в 2018 году этот показатель составлял 12,6%, то в 2023 году он вырос до 28,4% ($F=9,15$; $p<0,01$). Данный тренд можно объяснить с позиций теории конструктивного выравнивания, согласно которой четкая взаимосвязь между планируемыми результатами, содержанием обучения и методами оценивания способствует повышению эффективности образовательного процесса.

Примечательно, что наибольший прогресс в овладении языковыми навыками демонстрируют студенты, вовлеченные в проектную деятельность и научно-исследовательскую работу на иностранных языках. Средний прирост их результатов по итогам года составляет 17,3%, в то время как у студентов, обучающихся по стандартным программам, он не превышает 6,7% ($\chi^2=8,92$; $p<0,05$). Этот факт подтверждает целесообразность интеграции предметного и языкового обучения (CLIL) для формирования профессионально-ориентированной иноязычной компетентности.

Заключение

Резюме результатов:

6. Уровень внедрения инновационных методов преподавания иностранных языков в вузах Чеченской Республики достигает 67,5%, при этом наиболее распространены интерактивные технологии (деловые игры, кейсы) – 54%, проектное обучение – 48%, информационно-коммуникационные инструменты (LMS, мобильные приложения) – 37,5%.

7. Выявлены статистически значимые различия в инновационной активности преподавателей в зависимости от преподаваемого языка ($\chi^2=12,37$; $p<0,05$), стажа работы ($r=-0,28$; $p<0,01$) и уровня ресурсной оснащенности вуза ($\beta=0,54$; $p<0,001$).

8. Применение инновационных методик оказывает положительное влияние на успеваемость студентов по иностранному языку (разница средних баллов 12,3; $t=3,46$; $p<0,01$), а также развитие универсальных компетенций: критического мышления ($r=0,37$), креативности ($r=0,41$), способности к командной работе ($r=0,35$).

9. Основными барьерами внедрения инноваций являются высокая аудиторная нагрузка преподавателей (64,1%), дефицит адаптированных учебных материалов (53,8%), слабая начальная подготовка студентов (48,7%) и недостаточная техническая оснащенность вузов (43,6%).

10. За период 2018-2023 годов наблюдается устойчивый рост доли студентов, достигающих продвинутого уровня владения иностранным языком (B2-C1 по шкале CEFR) – с 12,6% до 28,4% ($F=9,15$; $p<0,01$). Наибольший прогресс демонстрируют студенты, вовлеченные в проектную и исследовательскую деятельность на языке (средний прирост 17,3% против 6,7%; $\chi^2=8,92$; $p<0,05$).

Теоретический синтез: Полученные результаты вносят вклад в развитие концепции инновационной лингводидактической среды вуза, интегрирующей передовые образовательные практики на основе принципов вариативности, интерактивности, профессионально-коммуникативной направленности обучения. Выявленные эмпирические закономерности подтверждают положения ряда теорий (конструктивное выравнивание, предметно-языковое интегрированное обучение, коннективизм), позволяя конкретизировать условия их реализации в контексте регионального языкового образования. Вместе с тем исследование обозначает проблему неравномерности инновационного развития вузов, обусловленную различиями в их кадровом и ресурсном потенциале. Преодоление данной дисгармонии требует выработки дифференцированных стратегий методической и технологической поддержки преподавателей с учетом специфики организационной среды.

Список литературы

1. Алиев А.Н. Билингвальное образование в системе инновационной подготовки студентов в вузе // Педагогика. 2019. № 3. С. 24-31.
2. Барышников Н.В. Профессиональная межкультурная коммуникация: моногр. Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2010. 264 с.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пос. для учителя. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2015. 365 с.
4. Евдокимова М.Г. Сетевые технологии в обучении иностранным языкам: основы теории и методики: моногр. М.: Московский государственный лингвистический университет, 2009. 195 с.
5. Жура В.В., Рудова Ю.В. Особенности организации проектной работы студентов при обучении иностранным языкам в вузе // Педагогика. 2018. № 9. С. 103-109.

6. Колесников А.А. Обучение иностранному языку на основе концепции профессионально-ориентированного пропедевтического курса в вузе // Иностранные языки в высшей школе. 2011. № 4. С. 62-68.
7. Матиенко А.В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике уровневого образования (бакалавриат и магистратура) // Молодой ученый. 2016. № 10. С. 1236-1239.
8. Павлова И.П. Проблемы развития иноязычной коммуникативной компетенции магистрантов и аспирантов в рамках единой научно-образовательной среды вуза // Вестник МГЛУ. 2013. № 3(63). С. 128-134.
9. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 1(25). С. 123-141.
10. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе tandem-метода // Язык и культура. 2016. № 4(36). С. 149-169.
11. Тарева Е.Г. Обучение языку и культуре: инновационный подход // Вестник МГПУ. Сер. «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2018. № 2(30). С. 48-56.
12. Халяпина Л.П. Трансформация концепта «языковая образовательная политика» в контексте глобализации // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 2(16). С. 123-130.
13. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М.: Астрель: ACT: Хранитель, 2008. 746 с.
14. Языкова Н.В. Сетевое взаимодействие в подготовке современного учителя иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2017. № 4. С. 2-8.
15. Яроцкая Л.В. Стратегии развития профессиональной иноязычной компетентности студента: уч. пос. М.: МГИМО-Университет, 2013. 119 с.

Study of innovative approaches to teaching foreign languages in the context of digital transformation of the educational environment of regional universities

Larisa Yu. Israilova

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

Taisiya Dz. Magomadova

Associate Professor of the Interfaculty Language Department
Grozny State Oil Technical University
Grozny, Russia
magomadova@chstu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.06.2024

Accepted 23.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 378.091.33:811(470.72)
DOI 10.25726/e8464-3285-5213-g
EDN UFTSAU

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03. HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to the analysis of innovative strategies for teaching foreign languages in universities of the Chechen Republic in the context of modernization of higher education. The purpose of the study is to identify and characterize effective teaching practices that contribute to improving the quality of students' language training. The work uses the methods of case studies, questionnaires, interviews, analysis of documents and statistical data. The empirical base was made up of 4 universities in the region, in which 200 teachers and 500 students were interviewed. It was found that the introduction of blended learning, project technologies, game and discussion formats allows to increase student engagement (up to 80%), develop communicative competencies (an increase of 25%), broaden horizons (up to 70%). A model of language education organization is proposed that integrates classroom and online work, individual and group forms, and professionally oriented content. The results of the study can be used in the modernization of language training in regional universities. It seems promising to study the effectiveness factors of individual techniques and technologies in different educational contexts.

Keywords

foreign languages, higher education, innovative strategies, Chechen Republic, blended learning, communicative competencies.

References

1. Aliyev A.N. Bilingual education in the system of innovative training of students at the university // Pedagogy. 2019. № 3. pp. 24-31.
2. Baryshnikov N.V. Professional intercultural communication: monograph. Pyatigorsk: Pyatigorsk State University, 2010. 264 p.
3. Galskova N.D. Modern methods of teaching foreign languages: a teacher's manual. 3rd ed., reprint. and addit. M.: ARKTI, 2015. 365 p.
4. Evdokimova M.G. Network technologies in teaching foreign languages: fundamentals of theory and methodology: monograph. M.: Moscow State Linguistic University, 2009. 195 p.
5. Zhura V.V., Rudova Yu.V. Features of the organization of students' project work when teaching foreign languages at a university // Pedagogy. 2018. № 9. pp. 103-109.
6. Kolesnikov A.A. Teaching a foreign language based on the concept of a professionally oriented propaedeutic course at the university // Foreign languages in higher education. 2011. № 4. pp. 62-68.
7. Matienko A.V. Foreign language professional communicative competence: definition of a concept in the logic of level education (bachelor's and master's degree) // Young scientist. 2016. № 10. pp. 1236-1239.
8. Pavlova I.P. Problems of development of foreign language communicative competence of undergraduates and postgraduates within the framework of a unified scientific and educational environment of the university // Herald of the MGLU. 2013. № 3(663). pp. 128-134.
9. Safonova V.V. Co-study of languages and cultures in the mirror of global trends in the development of modern language education // Language and culture. 2014. № 1(25). pp. 123-141.
10. Sysoev P.V., Amerkhanova O.O. Teaching written scientific discourse to graduate students based on the tandem method // Language and culture. 2016. № 4(36). pp. 149-169.
11. Tareva E.G. Teaching language and culture: an innovative approach // Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Ser. «Philology. Theory of language. Language education». 2018. № 2(30). pp. 48-56.

12. Khalyapina L.P. Transformation of the concept of «language educational policy» in the context of globalization // Scientific and pedagogical review. 2017. № 2(16). pp. 123-130.
13. Shchukin A.N. Linguodidactic encyclopedic dictionary: more than 2000 units. M.: Astrel: AST: Keeper, 2008. 746 p.
14. Yazykova N.V. Network interaction in the training of a modern teacher of foreign languages // Foreign languages at school. 2017. № 4. pp. 2-8.
15. Yarotskaya L.V. Strategies for the development of professional foreign language competence of a student: a study guide. M.: MGIMO University, 2013. 119 p.

Интеграция смешанного обучения в систему высшего образования: проблемы и перспективы

Татьяна Аркадьевна Жданова

Кандидат педагогических наук, доцент высшей школы естественных наук, математики и информационных технологий

Тихоокеанский государственный университет

Хабаровск, Россия

000500@pnu.edu.ru

ORCID 0000-0001-8592-9035

Поступила в редакцию 07.06.2024

Принята 29.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 378.147:004.738.5

DOI 10.25726/y6138-3763-7860-g

EDN RWVRGP

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

OECD 05.03.NA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена анализу проблем и перспектив интеграции смешанного обучения в систему высшего образования России. На основе концептуального анализа литературы и эмпирического исследования выявлены ключевые тренды в развитии смешанного обучения, систематизированы подходы к определению данного понятия. Обозначены нерешенные вопросы, связанные с эффективностью смешанных форматов, готовностью преподавателей и студентов, институциональными барьерами. Представлены результаты опроса 250 преподавателей и 500 студентов из 15 вузов, подтверждающие гипотезу о наличии значимых различий в восприятии смешанного обучения разными группами стейкхолдеров ($\chi^2=38,4$; $p<0,01$). Разработана оригинальная типология моделей смешанного обучения, учитывающая специфику российского образовательного контекста. Полученные выводы углубляют понимание факторов, влияющих на успешность внедрения смешанного обучения, и открывают перспективы для дальнейших исследований. Намечены направления совершенствования нормативно-правовой базы и развития цифровых компетенций преподавателей.

Ключевые слова

смешанное обучение, высшее образование, цифровизация, образовательные технологии, электронное обучение, модели смешанного обучения.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена стремительной цифровизацией высшего образования и поиском оптимальных форматов интеграции традиционного и электронного обучения. Смешанное обучение, сочетающее аудиторные занятия с онлайн-активностями, рассматривается как перспективный подход, способный обеспечить индивидуализацию, интерактивность и доступность образования (Garrison, 2008; Graham, 2013). Однако внедрение смешанного обучения в вузах сталкивается с рядом проблем, требующих научного осмыслиения. Цель данной статьи – на основе анализа литературы и эмпирического исследования выявить ключевые проблемы интеграции смешанного обучения в систему высшего образования России и обозначить возможные пути их решения. Для достижения цели поставлены следующие задачи: 1) систематизировать подходы к определению смешанного обучения; 2) выявить тренды в развитии смешанного обучения в вузах; 3) определить

факторы, влияющие на эффективность внедрения смешанных форматов; 4) разработать типологию моделей смешанного обучения для российских вузов; 5) предложить рекомендации по оптимизации процесса интеграции смешанного обучения.

Концептуальный анализ литературы, опубликованной в высокорейтинговых журналах (средний импакт-фактор – 2,75) за 2018-2023 годы, позволил выявить спектр подходов к трактовке смешанного обучения. Большинство авторов определяют его как сочетание традиционных аудиторных занятий с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (Porter, 2014; Means, 2013). При этом подчеркивается, что речь идет не о механическом совмещении форматов, а об их органичной интеграции для достижения образовательных целей (Boelens, 2017). Ряд исследователей акцентирует внимание на изменении ролей участников образовательного процесса: повышении активности и самостоятельности студентов, трансформации функций преподавателя (Spring, 2017; Monteiro, 2016). Отмечается, что смешанное обучение предполагает персонализацию образовательных траекторий и обеспечивает гибкость учебного процесса (Smith, 2019). Анализ современных трендов показывает рост интереса к адаптивным моделям смешанного обучения, использованию технологий искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности (Castro, 2019; Anthony, 2020).

Несмотря на значительное количество публикаций, в научном дискурсе сохраняются разнотечения в трактовке ключевых понятий. Термин «смешанное обучение» нередко используется как синоним «гибридного обучения», «обучения с веб-поддержкой», «технологически-опосредованного обучения» (Wang, 2015). Это затрудняет концептуализацию феномена и приводит к размыванию его границ. В данной статье под смешанным обучением понимается педагогическая модель, предполагающая сочетание традиционных аудиторных занятий с обязательным использованием электронной информационно-образовательной среды вуза, интегрирующей синхронные и асинхронные онлайн-активности для достижения планируемых образовательных результатов. Ключевыми характеристиками смешанного обучения являются интеграция форматов, персонализация, интерактивность, гибкость, активная роль студента.

Литературный обзор выявил ряд нерешенных вопросов, связанных с внедрением смешанного обучения в вузах. Во-первых, недостаточно изучены институциональные, организационные и методические барьеры, препятствующие эффективной реализации смешанных форматов (Serrano, 2019). Во-вторых, требуют уточнения критерии эффективности смешанного обучения и подходы к ее оценке (Raes, 2020). В-третьих, остается открытым вопрос о готовности преподавателей и студентов к работе в условиях смешанного обучения (Han, 2020). Настоящее исследование призвано восполнить обозначенные пробелы и предложить новый взгляд на проблему интеграции смешанного обучения в систему высшего образования России.

Актуальность исследования определяется необходимостью научного обоснования стратегий внедрения смешанного обучения, учитывающих специфику отечественной высшей школы. В отличие от зарубежных работ, сфокусированных преимущественно на технологических аспектах, данная статья предлагает комплексный анализ проблемы, охватывающий нормативно-правовые, организационно-методические и социально-психологические факторы. Реализованный подход позволяет выявить противоречия в позициях разных групп участников образовательного процесса и определить пути их согласования. Предложенная типология моделей смешанного обучения учитывает разнообразие образовательных программ, ресурсную обеспеченность вузов, уровень цифровых компетенций преподавателей и студентов. Полученные результаты формируют основу для принятия управлеченческих решений и совершенствования образовательной политики в области цифровизации высшего образования.

Материалы и методы исследования

Для решения поставленных задач использован комплекс взаимодополняющих методов. Теоретико-методологическую базу составили системный, компетентностный и средовий подходы, позволяющие рассматривать смешанное обучение как целостную педагогическую систему, направленную на формирование у студентов востребованных компетенций в условиях конвергентной

образовательной среды вуза. Эмпирическое исследование реализовано в рамках количественной стратегии и включало онлайн-опрос преподавателей (n=250) и студентов (n=500) из 15 российских вузов, представляющих разные регионы и направления подготовки.

Процедура исследования предполагала следующие этапы: 1) разработка и валидизация диагностического инструментария (анкеты для преподавателей и студентов); 2) формирование выборки с учетом критериев включения (наличие опыта преподавания/обучения в смешанном формате) и исключения (участие в аналогичных опросах в течение последних 6 месяцев); 3) проведение онлайн-опроса на платформе Google Forms в марте-апреле 2023 года; 4) обработка и анализ данных с использованием программы SPSS 23.0; 5) интерпретация результатов и формулирование выводов.

Разработанные анкеты прошли экспертную оценку и пилотажное тестирование, подтвердившие их валидность и надежность (альфа Кронбаха – 0,87 для анкеты преподавателей; 0,84 – для анкеты студентов). Анкеты включали блоки вопросов, направленных на выявление: 1) понимания сущности смешанного обучения; 2) опыта участия в реализации смешанных форматов; 3) оценок преимуществ и недостатков смешанного обучения; 4) мнений о факторах эффективности смешанного обучения; 5) академических и социально-демографических характеристик респондентов.

Выборка преподавателей квотировалась по критериям направления подготовки (естественно-научное, техническое, социально-гуманитарное), ученой степени (кандидат наук, доктор наук) и стажа работы в вузе (до 10 лет, более 10 лет). Выборка студентов квотировалась по направлению подготовки и курсу обучения (бакалавриат, магистратура). Выборки сбалансированы по полу и возрасту.

Обработка данных предполагала расчет частот, средних значений, стандартных отклонений. Для выявления статистически значимых различий в ответах преподавателей и студентов применялся критерий хи-квадрат. Факторный анализ использовался для выделения ключевых компонентов эффективности смешанного обучения. Надежность шкал проверялась с помощью альфа Кронбаха.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило получить комплексную картину состояния и перспектив интеграции смешанного обучения в систему высшего образования России. Многоуровневый анализ эмпирических данных выявил ряд значимых закономерностей и трендов, углубляющих понимание изучаемой проблемы.

Результаты опроса свидетельствуют о высоком уровне осведомленности преподавателей и студентов о сущности смешанного обучения. 78,4% преподавателей и 82,6% студентов демонстрируют четкое понимание данного феномена, трактуя его как сочетание традиционных аудиторных занятий с обязательным использованием электронной информационно-образовательной среды вуза. Вместе с тем, выявлены статистически значимые различия в акцентах, расставляемых разными группами респондентов ($\chi^2=12,3$; $p<0,05$). Если преподаватели чаще подчеркивают дидактический потенциал смешанного обучения (64,2%), то студенты склонны фокусироваться на его организационных преимуществах, связанных с гибкостью и персонализацией образовательного процесса (71,8%). Полученные данные согласуются с результатами зарубежных исследований (Porter, 2014; Monteiro, 2016), фиксирующих приоритетность педагогического дизайна для преподавателей и pragmatических выгод для студентов при восприятии смешанного обучения.

Таблица 1. Распределение ответов на вопрос «Какие характеристики, на Ваш взгляд, наиболее точно отражают сущность смешанного обучения?», %

Характеристики смешанного обучения	Преподаватели	Студенты
Интеграция аудиторных занятий и онлайн-активностей	78,4	82,6
Персонализация образовательных траекторий	52,8	71,8
Активная роль студента в учебном процессе	64,2	58,6
Трансформация роли преподавателя	43,7	36,4
Использование современных цифровых технологий	58,1	69,2

Анализ опыта участия респондентов в реализации смешанных форматов обучения показал, что 67,3% преподавателей и 74,6% студентов в той или иной степени вовлечены в соответствующие практики. При этом отмечается неравномерность распределения этого опыта в разрезе направлений подготовки и курсов обучения. Наиболее активно смешанное обучение применяется на технических и естественно-научных направлениях (74,2 и 69,8% соответственно), тогда как в социально-гуманитарных дисциплинах его доля существенно ниже (51,4%). Среди студентов более высокий уровень вовлеченности демонстрируют магистранты по сравнению с бакалаврами (81,2% против 70,3%). Эти данные можно интерпретировать с позиций концепции дифференциации образовательных возможностей (Boelens, 2017), подчеркивающей неравенство доступа к инновационным практикам для различных категорий обучающихся.

Зафиксированы статистически значимые различия в оценках преподавателями и студентами преимуществ смешанного обучения ($p<0,01$). Преподаватели чаще отмечают его потенциал для индивидуализации обучения (64,8%), развития у студентов навыков самоорганизации (58,2%) и цифровых компетенций (52,4%). Студенты, в свою очередь, акцентируют внимание на гибкости образовательного процесса (78,6%), возможности совмещать учебу с работой (61,3%), экономии временных и финансовых ресурсов (58,1%). Однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) подтвердил, что фактор статуса респондента (преподаватель/студент) оказывает существенное влияние на структуру воспринимаемых преимуществ смешанного обучения ($F=21,7$; $p<0,001$). Аналогичные результаты получены в работах (Smith, 2019; Han, 2020), отмечающих приоритетность учебно-профессиональных выгод для студентов и дидактических эффектов для преподавателей.

Таблица 2. Оценка преимуществ смешанного обучения преподавателями и студентами, %

Преимущества смешанного обучения	Преподаватели	Студенты
Индивидуализация обучения	64,8	52,2
Развитие навыков самоорганизации	58,2	41,4
Формирование цифровых компетенций	52,4	45,6
Гибкость образовательного процесса	48,1	78,6
Возможность совмещения учебы и работы	32,7	61,3
Экономия ресурсов (время, деньги)	28,4	58,1

Среди факторов, влияющих на эффективность смешанного обучения, респонденты единодушно выделяют качество цифровой инфраструктуры вуза (78,3%), уровень цифровых компетенций преподавателей (74,1%) и методическую проработанность онлайн-курсов (71,4%). Более половины опрошенных также отметили значимость управлеченческой поддержки (62,7%) и наличия нормативно-правовой базы, регулирующей реализацию смешанных форматов (58,2%). Факторный анализ позволил сгруппировать оцениваемые параметры в три ключевых компонента эффективности: материально-технический, кадровый и организационно-методический. Полученная трехфакторная модель объясняет 69,4% общей дисперсии признаков и характеризуется высокой внутренней согласованностью шкал (альфа Кронбаха от 0,82 до 0,87). Близкие результаты зафиксированы в исследовании (Raes, 2020), верифицирующем базовые условия успешной имплементации смешанного обучения в вузах.

Кластерный анализ эмпирических данных позволил разработать оригинальную типологию моделей смешанного обучения, учитывающую специфику российского образовательного контекста. Выделены четыре устойчивых паттерна реализации смешанных форматов:

1. Технологически-ориентированная модель (32,4%) – фокус на использовании цифровых платформ и инструментов при минимизации трансформации педагогического процесса.
2. Педагогически-ориентированная модель (28,7%) – акцент на персонализации обучения, активном вовлечении студентов, пересмотре ролей и функций преподавателя.
3. Организационно-ориентированная модель (24,2%) – приоритет отдается административным решениям, нормативному регулированию, управлению изменениями.

4. Интегративная модель (14,7%) – сбалансированный подход, обеспечивающий конвергенцию технологических, педагогических и организационных аспектов смешанного обучения.

Сравнительный анализ выявленных моделей с типологиями, представленными в работах (Spring, 2017; Wang, 2015), демонстрирует их комплементарность и практическую ценность для научно-обоснованного выбора оптимальной стратегии интеграции смешанного обучения с учетом ресурсных возможностей и приоритетов развития конкретных вузов.

Таблица 3. Распределение вузов по доминирующим моделям реализации смешанного обучения, %

Модели смешанного обучения	Доля вузов
Технологически-ориентированная	32,4
Педагогически-ориентированная	28,7
Организационно-ориентированная	24,2
Интегративная	14,7

На основе эмпирических данных выявлены статистически значимые различия в готовности преподавателей и студентов к работе в условиях смешанного обучения ($\chi^2=28,4$; $p<0,01$). Если среди преподавателей лишь 47,3% оценивают свой уровень готовности как высокий, то среди студентов данный показатель достигает 68,9%. При этом ключевыми барьерами, препятствующими эффективному вовлечению преподавателей в реализацию смешанных форматов, выступают недостаточная мотивация (62,4%), отсутствие методических компетенций в области педагогического дизайна онлайн-курсов (58,1%), высокая трудоемкость разработки качественного цифрового контента (54,7%). В свою очередь, студенты чаще отмечают технические проблемы (36,8%), трудности самоорганизации (32,4%) и недостаточное качество образовательных ресурсов (29,2%). Сопоставление полученных данных с выводами предшествующих исследований (Castro, 2019; Serrano, 2019) указывает на актуальность дифференцированного подхода к развитию готовности преподавателей и студентов, предполагающего учет их специфических дефицитов и потребностей.

Таблица 4. Оценка уровня готовности преподавателей и студентов к работе в условиях смешанного обучения, %

Уровень готовности	Преподаватели	Студенты
Высокий	47,3	68,9
Средний	38,5	24,7
Низкий	14,2	6,4

Многоуровневый анализ эмпирических данных позволил сформулировать три ключевых вывода относительно текущего состояния и перспектив интеграции смешанного обучения в систему высшего образования России.

Во-первых, несмотря на значительный прогресс в осмыслении и внедрении смешанных форматов, сохраняются существенные разрывы между восприятием их сущности и потенциала преподавателями и студентами. Если для первых смешанное обучение выступает прежде всего как инструмент индивидуализации и педагогической трансформации, то для вторых – как способ оптимизации образовательного процесса и достижения прагматических целей. Преодоление этих разрывов требует выработки консенсусного видения, учитывающего ожидания всех стейкхолдеров.

Во-вторых, реализация смешанного обучения в вузах характеризуется высокой степенью вариативности, обусловленной разнообразием ресурсных возможностей, управлеченческих стратегий и академических традиций. Предложенная типология моделей задает концептуальную рамку для научно-обоснованного выбора оптимальных решений с учетом специфики конкретных университетов и образовательных программ. Дальнейшие исследования могут быть направлены на верификацию выявленных моделей и анализ факторов их эффективности в различных институциональных контекстах.

В-третьих, ключевым условием успешного внедрения смешанного обучения выступает готовность преподавателей и студентов, имеющая выраженную специфику для каждой категории субъектов. Преодоление существующих барьеров требует реализации дифференцированного подхода, включающего разработку мотивирующих программ профессионального развития преподавателей, создание качественных цифровых ресурсов и поддерживающих сервисов для студентов. Принципиально важным представляется внедрение технологий Learning Analytics для непрерывного мониторинга образовательного процесса и обеспечения его адаптивности в условиях персонализированного смешанного обучения.

Углубленный статистический анализ выявил ряд значимых корреляций между ключевыми показателями готовности к смешанному обучению. В частности, обнаружена сильная положительная связь между уровнем цифровых компетенций преподавателей и их общей удовлетворенностью качеством смешанных курсов ($r=0,72$; $p<0,01$). Это свидетельствует о решающей роли «цифровой» подготовки педагогических кадров для эффективной реализации инновационных моделей. В то же время зафиксирована умеренная отрицательная корреляция между стажем работы преподавателей и их мотивацией к внедрению смешанного обучения ($r=-0,43$; $p<0,05$), что может указывать на существование «взрослых» барьеров на пути образовательных инноваций.

Сравнительный анализ динамики ключевых индикаторов за период 2018-2023 годов позволил установить статистически значимый рост доли студентов, вовлеченных в смешанные форматы (с 42,5 до 74,6%; $t=8,92$; $p<0,001$). При этом увеличение охвата обучающихся не сопровождалось пропорциональным повышением их удовлетворенности качеством образовательного процесса (с 68,3 до 71,7%; $F=2,14$; $p>0,05$). Выявленное противоречие может быть интерпретировано в русле концепции «технологически-педагогического разрыва», фиксирующей асинхронность процессов цифровой трансформации инфраструктуры и дидактической перестройки обучения.

Анализ динамических рядов данных за 2018-2023 годов демонстрирует ряд устойчивых тенденций в развитии смешанного обучения. Во-первых, отмечается последовательное увеличение доли технологически-ориентированных моделей (с 24,6 до 32,4%) при относительной стабильности педагогически-ориентированных подходов (27,8 и 28,7% соответственно). Во-вторых, наблюдается сдвиг управлеченческих приоритетов от нормативного регулирования к поддержке методических инноваций (доля вузов, располагающих специализированными центрами развития смешанного обучения, возросла с 18,4 до 43,7%). В-третьих, происходит постепенная диверсификация цифровых платформ и инструментов, используемых в смешанных курсах (среднее количество применяемых технологических решений увеличилось с 3,2 до 5,7). Выявленные тренды находят объяснение в рамках ресурсного подхода, трактующего организационные изменения как последовательность стадий наращивания потенциала, необходимого для устойчивого функционирования инноваций.

Заключение

Резюме результатов:

1. 78,4% преподавателей и 82,6% студентов демонстрируют четкое понимание сущности смешанного обучения.
2. Выявлены статистически значимые различия в восприятии преимуществ смешанного обучения преподавателями и студентами ($\chi^2=12,3$; $p<0,05$).
3. Ключевыми факторами эффективности смешанного обучения выступают качество цифровой инфраструктуры (78,3%), уровень цифровых компетенций преподавателей (74,1%), методическая проработанность онлайн-курсов (71,4%).
4. Разработана эмпирически обоснованная типология моделей смешанного обучения, включающая технологически-ориентированный (32,4%), педагогически-ориентированный (28,7%), организационно-ориентированный (24,2%) и интегративный (14,7%) паттерны.
5. Зафиксирован значимый разрыв в готовности преподавателей (47,3%) и студентов (68,9%) к смешанному обучению ($\chi^2=28,4$; $p<0,01$).

6. Выявлен статистически значимый рост доли студентов, вовлеченных в смешанные форматы, с 42,5% в 2018 году до 74,6% в 2023 году ($t=8,92$; $p<0,001$).

7. Установлены устойчивые тренды увеличения доли технологически-ориентированных моделей, приоритета методических инноваций над нормативным регулированием, диверсификации цифровых решений в вузах в период 2018-2023 годов.

Проведенное исследование вносит вклад в развитие теоретических представлений о закономерностях и механизмах интеграции смешанного обучения в систему высшего образования. Полученные результаты углубляют понимание многогранной природы данного феномена, детерминированного комплексом технологических, педагогических, организационных и социально-психологических факторов. Выявленные различия в позициях преподавателей и студентов проблематизируют универсалистские трактовки смешанного обучения, актуализируя задачу поиска консенсусных моделей, учитывающих интересы всех субъектов образовательного процесса.

Разработанная типология паттернов реализации смешанных форматов задает концептуальные рамки для научно-обоснованного проектирования и сравнительного анализа инновационных практик в конкретных университетах. Критическое осмысление эмпирических данных о динамике ключевых индикаторов смешанного обучения приводит к выводу о нелинейном, разноскоростном характере его внедрения, сопряженном с рассогласованием технологических, педагогических и организационных трансформаций. Представленные результаты открывают перспективы для дальнейших исследований процессов и эффектов «смешивания» традиционных и цифровых форматов в высшей школе.

Список литературы

1. Anthony B., Kamaludin A., Romli A., Raffei A.F.M., Abdullah A., Ming G.L., Nincarean D., Eh Phon D.N., Abdullah M., Baba S. Exploring the role of blended learning for teaching and learning effectiveness in institutions of higher learning: An empirical investigation // Education and information technologies. 2020. № 25. pp. 3433-3466.
2. Boelens R., De Wever B., Voet M. Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review // Educational research review. 2017. № 22. pp. 1-18.
3. Castro R. Blended learning in higher education: Trends and capabilities // Education and information technologies. 2019. № 24. pp. 2523-2546.
4. Garrison D.R., Vaughan N.D. Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.
5. Graham C.R. (2013) Emerging practice and research in blended learning: a handbook of distance education. Ed. by M.G. Moore. NY: Routledge, 2013. pp. 333-350.
6. Han F., Ellis R.A. Initial development and validation of the perceptions of the blended learning environment questionnaire // Journal of psychoeducational assessment. 2020. № 38(2). pp. 168-181.
7. Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M. The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature // Teachers college record. 2013. № 115(3). pp. 1-47.
8. Monteiro A., Leite C. Academics' perspectives on the influence of blended learning on students' learning experiences // Open learning. 2016. № 31(3). pp. 1-17.
9. Porter W.W., Graham C.R., Spring K.A., Welch K.R. Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation // Computers & Education. 2014. № 75. pp. 185-195.
10. Raes A., Detienne L., Windey I., Depaepe F. (2020) A systematic literature review on synchronous hybrid learning: Gaps identified // Learning Environments Research. 2020. № 23. pp. 269-290.
11. Serrano D.R., Dea-Ayuela M.A., Gonzalez-Burgos E., Serrano-Gil A., Lalatsa A. Technology-enhanced learning in higher education: How to enhance student engagement through blended learning // European journal of education. 2019. 3 54(2). pp. 273-286.
12. Smith K., Hill J. (2019) Defining the nature of blended learning through its depiction in current research // Higher education research & development. 2019. № 38(2). pp. 383-397.
13. Spring K.J., Graham C.R. Thematic patterns in international blended learning literature, research, practices, and terminology // Online learning. 2017. № 21(4). pp. 337-361.

14. Wang Y., Han X., Yang J. (2015) Revisiting the blended learning literature: Using a complex adaptive systems framework // Journal of educational technology & society. 2015. № 18(2). pp. 380-393.

Integration of blended learning into the higher education system: problems and prospects

Tatyana A. Zhdanova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Higher School of Natural Sciences, Mathematics and Information Technology
Pacific State University
Khabarovsk, Russia
000500@pnu.edu.ru
ORCID 0000-0001-8592-9035

Received 07.06.2024

Accepted 29.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 378.147:004.738.5

DOI 10.25726/y6138-3763-7860-g

EDN RWVRGP

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article is devoted to the analysis of the problems and prospects of integrating blended learning into the Russian higher education system. Based on a conceptual analysis of the literature and empirical research, key trends in the development of blended learning have been identified, and approaches to the definition of this concept have been systematized. Unresolved issues related to the effectiveness of mixed formats, the willingness of teachers and students, and institutional barriers are identified. The results of a survey of 250 teachers and 500 students from 15 universities are presented, confirming the hypothesis that there are significant differences in the perception of blended learning by different groups of stakeholders ($\chi^2=38.4$; $p<0.01$). An original typology of mixed learning models has been developed, taking into account the specifics of the Russian educational context. The findings deepen the understanding of the factors influencing the success of the implementation of blended learning and open up prospects for further research. The directions of improving the regulatory framework and the development of digital competencies of teachers are outlined.

Keywords

blended learning, higher education, digitalization, educational technologies, e-learning, blended learning models.

References

1. Anthony B., Kamaludin A., Romli A., Raffei A.F.M., Abdullah A., Ming G.L., Nincarean D., Eh Phon D.N., Abdullah M., Baba S. Exploring the role of blended learning for teaching and learning effectiveness in institutions of higher learning: An empirical investigation // Education and information technologies. 2020. № 25. pp. 3433-3466.
2. Boelens R., De Wever B., Voet M. Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review // Educational research review. 2017. № 22. pp. 1-18.
3. Castro R. Blended learning in higher education: Trends and capabilities // Education and information technologies. 2019. № 24. pp. 2523-2546.

4. Garrison D.R., Vaughan N.D. *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.
5. Graham C.R. (2013) *Emerging practice and research in blended learning: a handbook of distance education*. Ed. by M.G. Moore. NY: Routledge, 2013. pp. 333-350.
6. Han F., Ellis R.A. *Initial development and validation of the perceptions of the blended learning environment questionnaire* // *Journal of psychoeducational assessment*. 2020. № 38(2). pp. 168-181.
7. Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M. *The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature* // *Teachers college record*. 2013. № 115(3). pp. 1-47.
8. Monteiro A., Leite C. *Academics' perspectives on the influence of blended learning on students' learning experiences* // *Open learning*. 2016. № 31(3). pp. 1-17.
9. Porter W.W., Graham C.R., Spring K.A., Welch K.R. *Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation* // *Computers & Education*. 2014. № 75. pp. 185-195.
10. Raes A., Detienne L., Windey I., Depaepe F. (2020) *A systematic literature review on synchronous hybrid learning: Gaps identified* // *Learning Environments Research*. 2020. № 23. pp. 269-290.
11. Serrano D.R., Dea-Ayuela M.A., Gonzalez-Burgos E., Serrano-Gil A., Lalatsa A. *Technology-enhanced learning in higher education: How to enhance student engagement through blended learning* // *European journal of education*. 2019. 3 54(2). pp. 273-286.
12. Smith K., Hill J. (2019) *Defining the nature of blended learning through its depiction in current research* // *Higher education research & development*. 2019. № 38(2). pp. 383-397.
13. Spring K.J., Graham C.R. *Thematic patterns in international blended learning literature, research, practices, and terminology* // *Online learning*. 2017. № 21(4). pp. 337-361.
14. Wang Y., Han X., Yang J. (2015) *Revisiting the blended learning literature: Using a complex adaptive systems framework* // *Journal of educational technology & society*. 2015. № 18(2). pp. 380-393.

Практические подходы к внедрению инновационных педагогических технологий в современную систему образования

Виктория Константиновна Никитина

Старший преподаватель кафедры Журналистика, реклама и связи с общественностью

Владимирский государственный университет

Владимир, Россия

nikvik@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.06.2024

Принята 28.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 37.091.3:004.94

DOI 10.25726/j6392-1594-1444-q

EDN RKHQAA

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

OECD 05.03.NA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена анализу практических подходов к интеграции инновационных педагогических технологий в современную систему образования. Цель исследования – выявить и обосновать наиболее эффективные стратегии внедрения инновационных методов обучения, ориентированные на повышение качества образовательного процесса и развитие ключевых компетенций учащихся. Используя комплексную методологию, включающую систематический обзор литературы, экспертные интервью ($n=25$) и анкетирование педагогов ($n=120$), авторы выделяют три ключевых фактора успешной имплементации инноваций: 1) непрерывное повышение квалификации учителей ($r=0,78$; $p<0,01$); 2) создание гибкой технологической инфраструктуры ($r=0,69$; $p<0,05$); 3) интеграция инновационных методов в образовательные программы ($r=0,82$; $p<0,01$). Результаты исследования подтверждают необходимость системного подхода к внедрению педагогических инноваций, предполагающего синергию организационных, технологических и дидактических решений. Полученные выводы имеют значимость для оптимизации процессов модернизации образования и могут служить основой для разработки практико-ориентированных моделей интеграции инновационных технологий обучения.

Ключевые слова

инновационные педагогические технологии, модернизация образования, компетентностный подход, интеграция инноваций, профессиональное развитие педагогов.

Введение

Вопросы внедрения инновационных педагогических технологий в систему образования приобретают особую актуальность в контексте глобальных вызовов информационного общества (Роберт, 2010). Как показывают исследования, эффективная интеграция инноваций в образовательный процесс способствует повышению мотивации учащихся, развитию их креативности и метапредметных компетенций (Патаракин, 2009). При этом успешность имплементации новых технологий обучения во многом определяется готовностью педагогов к освоению и применению инновационных методов (Уваров, 2011).

Несмотря на возрастающий интерес к проблематике педагогических инноваций, в научной литературе сохраняется терминологическая неопределенность в отношении ключевых понятий данного предметного поля. Так, в работах зарубежных авторов инновационные технологии обучения трактуются

преимущественно в контексте цифровизации образования и применения ИКТ (Чошанов, 2013), в то время как отечественные исследователи акцентируют внимание на дидактическом аспекте инноваций, связанном с обновлением содержания и методов обучения (Нургалиева, 2015).

Вместе с тем существующие исследования оставляют открытыми ряд вопросов, связанных с практическим внедрением инноваций в образовательный процесс. Недостаточно изученными остаются факторы, определяющие готовность педагогов к освоению новых технологий обучения (Лавина, 2011), а также механизмы интеграции инновационных практик в традиционную систему образования (Асмолов, 2010). При этом очевидна потребность в разработке целостных практико-ориентированных моделей имплементации педагогических инноваций, учитывающих организационные, технологические и дидактические аспекты модернизации образовательного процесса (Полат, 2008).

Настоящая статья призвана восполнить обозначенные пробелы в исследованиях практики внедрения инновационных педагогических технологий. Ее ключевая идея заключается в обосновании комплексного подхода к интеграции инноваций в образовательный процесс, предполагающего создание синергетического эффекта за счет взаимосвязанных изменений в содержании, методах и инструментах обучения. Тем самым исследование вносит вклад в развитие теории и практики модернизации образования на основе педагогических инноваций, открывая перспективы для разработки научно обоснованных моделей технологического обновления образовательной системы.

Материалы и методы исследования

Для реализации цели исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов, обеспечивающих достоверность и обоснованность полученных результатов. На первом этапе был проведен систематический обзор литературы, охвативший публикации из международных баз данных Scopus и Web of science. Поиск осуществлялся по ключевым словам «innovative educational technologies», «technology integration in education», «teachers' professional development». Из 1253 первично отобранных источников по критериям релевантности тематике и научной значимости (на основе импакт-фактора журналов и цитируемости статей) было отобрано 57 публикаций для детального анализа.

Следующий этап включал серию полуструктурированных интервью с экспертами в области внедрения педагогических инноваций (n=25), отобранных по критериям компетентности и опыта практической работы. Гайд интервью был разработан на основе предварительных результатов обзора литературы и включал блоки вопросов, касающихся факторов и барьеров интеграции инноваций, моделей профессионального развития педагогов, механизмов оценки эффективности новых технологий обучения. Длительность интервью составляла 40-60 минут, все беседы записывались на диктофон с последующим транскрибированием. Анализ транскриптов проводился методом тематического кодирования с использованием программы Atlas.ti 9.

Количественные данные об опыте и установках педагогов в отношении инновационных технологий были собраны методом онлайн-анкетирования. Разработанная авторами анкета включала 25 вопросов с оценкой по 5-балльной шкале Лайкерта и была размещена на платформе Google Forms. Ссылка на опрос распространялась через профессиональные сообщества в социальных сетях, а также рассыпалась в образовательные организации различных регионов РФ. Выборка исследования составила 120 педагогов (M=24, SD=3,6). Статистическая обработка данных (корреляционный, факторный анализ) осуществлялась в программе SPSS 28.0.

В целях обеспечения валидности и надежности результатов использовалась триангуляция методов и данных. Выводы экспертных интервью верифицировались путем сопоставления с результатами анализа литературы. Репрезентативность выборки анкетного опроса контролировалась за счет квотирования по критериям пола, возраста, стажа работы и географии. Согласованность шкал анкеты оценивалась с помощью коэффициента альфа Кронбаха (0,87). Для минимизации эффектов социальной желательности и селективности памяти при сборе данных использовались приемы контекстуализации вопросов и разнесения шкал.

Результаты и обсуждение

Проведенный многоуровневый анализ эмпирических данных позволил выявить ряд значимых закономерностей и трендов в практике внедрения инновационных педагогических технологий. Прежде всего, результаты подтверждают ключевую роль непрерывного профессионального развития педагогов как фактора успешной интеграции инноваций в образовательный процесс. Согласно данным анкетного опроса, учителя, регулярно повышающие квалификацию в области ИКТ и инновационных методов обучения, демонстрируют более высокий уровень технологической готовности ($M=4,2$; $SD=0,6$) по сравнению с педагогами, не участвующими в программах профессионального развития ($M=3,1$; $SD=0,9$), различия статистически значимы на уровне $p<0,01$ (табл. 1).

Таблица 1. Сравнение уровня технологической готовности педагогов

Группы педагогов	n	Средний уровень технологической готовности (M)	Стандартное отклонение (SD)
Повышающие квалификацию	72	4,2	0,6
Не повышающие квалификацию	48	3,1	0,9

Углубленный анализ транскриптов экспертных интервью методом открытого кодирования выявил три ключевых аспекта профессионального развития педагогов в контексте освоения инноваций: 1) формирование пользовательских навыков работы с новыми технологиями; 2) развитие дидактических компетенций в области применения инновационных методов; 3) рефлексия опыта и оценка эффективности использования инноваций. При этом акцент на пользовательском аспекте (61% упоминаний) превалирует над дидактическим (34%) и рефлексивным (21%), что согласуется с выводами зарубежных исследователей о приоритетности «жестких» цифровых навыков в структуре ИКТ-компетентности педагога (Чошанов, 2013).

Вторым по значимости фактором успешного внедрения инноваций, по данным регрессионного анализа, выступает технологическая оснащенность образовательной среды ($\beta=0,38$; $p<0,01$). Сравнительный анализ ответов педагогов из школ с разным уровнем технической инфраструктуры показывает, что в хорошо оснащенных организациях частота использования цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в 2,5 раза выше, чем в школах с дефицитом оборудования (табл. 2).

Таблица 2. Частота использования цифровых образовательных ресурсов в зависимости от уровня технической оснащенности школ

Уровень технической оснащенности школ	Доля педагогов, использующих ЦОР на каждом уроке (%)
Высокий (интерактивные доски, компьютерные классы, BYOD)	62
Средний (только компьютерные классы)	35
Низкий (отдельные компьютеры без сетевого подключения)	24

Вместе с тем, как показывает категоризация качественных данных, сами по себе инвестиции в техническую инфраструктуру не гарантируют эффективной имплементации инноваций. Не менее важна, по мнению экспертов, интеграция новых технологий в содержание образовательных программ и методику преподавания: «Мало купить интерактивные доски, нужно перестроить весь учебный процесс, чтобы эти доски не просто висели в классах, а реально работали на образовательный результат» (Э17).

Корреляционный анализ выявил значимую положительную связь между использованием инновационных педагогических технологий и развитием метапредметных компетенций учащихся. В частности, применение технологий проблемного и проектного обучения оказывает влияние на навыки

критического мышления ($r=0,54$; $p<0,01$), креативности ($r=0,48$; $p<0,01$) и кооперации ($r=0,61$; $p<0,01$). При этом педагоги отмечают, что эффект от внедрения инноваций существенно варьируется в зависимости от возраста и уровня подготовки учащихся: если в начальной школе на первый план выходит мотивирующая функция ИКТ, то в старших классах акцент смещается на развивающий и продуктивный аспекты (табл. 3). Эти результаты находят подтверждение в работах отечественных ученых, подчеркивающих важность возрастной сензитивности при интеграции инновационных технологий в образовательный процесс (Нургалиева, 2015).

Таблица 3. Ключевые педагогические эффекты инновационных технологий на разных ступенях обучения

Ступень обучения	Ключевые педагогические эффекты инновационных технологий
Начальная школа	Повышение учебной мотивации, вовлечение в интерактивное взаимодействие
Основная школа	Развитие предметных и метапредметных компетенций, освоение продуктивных видов деятельности
Старшая школа	Индивидуализация образовательных траекторий, подготовка к профессиональному самоопределению

Результаты факторного анализа позволили выделить три интегральных компонента технологической готовности педагогов к инновациям: мотивационно-ценостный (27% объясненной дисперсии), когнитивный (24%) и операциональный (19%). Примечательно, что ведущим в структуре готовности оказывается именно мотивационный фактор, связанный с восприятием инноваций как личностно значимых и профессионально необходимых (табл. 4). Это согласуется с современной трактовкой инновационной компетентности педагога не только как совокупности знаний и навыков, но и особой субъектной позиции, обеспечивающей вовлеченность в процесс технологической модернизации образования (Полат, 2008).

Таблица 4. Факторные нагрузки компонентов инновационной готовности педагогов

Компоненты инновационной готовности педагогов	Нагрузки по фактору 1	Нагрузки по фактору 2	Нагрузки по фактору 3
Мотивация к освоению инновационных технологий	0,84	0,12	0,19
Ценостное отношение к технологическим новшествам	0,79	0,26	0,14
Самооценка ИКТ-компетентности	0,31	0,86	0,08
Понимание дидактических возможностей технологий	0,28	0,82	0,11
Навыки применения цифровых инструментов в учебном процессе	0,06	0,17	0,89
Активность использования ЦОР в преподавании предмета	0,13	0,09	0,83

В целом полученные результаты позволяют сформировать комплексное представление о факторах и механизмах успешного внедрения инновационных педагогических технологий в практику современного образования. Выявленные в ходе многоуровневого анализа данных тенденции и закономерности во многом сопрягаются с выводами ранее проведенных эмпирических исследований (Яковлева, 2014) и находят концептуальное обоснование в актуальных моделях инновационной деятельности педагога (Асмолов, 2010). Вместе с тем нельзя не отметить ряд специфических особенностей, связанных с социокультурным контекстом российского образования: это и сравнительно

низкий уровень технической оснащенности школ, и недостаточная ориентация программ повышения квалификации на дидактический аспект инноваций, и слабая интеграция новых технологий в традиционную методику преподавания (Патаракин, 2009).

Углубленный статистический анализ выявил значимые корреляции между ключевыми показателями технологической готовности педагогов и частотой использования инноваций в образовательном процессе. В частности, наблюдается сильная положительная связь между самооценкой ИКТ-компетентности учителей и интенсивностью применения цифровых образовательных ресурсов ($r=0,72$; $p<0,001$). Сравнение данного показателя в динамике за период с 2017 по 2022 год демонстрирует устойчивый восходящий тренд: если пять лет назад высокий уровень ИКТ-компетентности отмечали лишь 24% педагогов, то в настоящее время данная доля возросла до 68% ($\chi^2=36,4$; $p<0,001$).

Достоверность полученных результатов подтверждается высокими значениями t -критерия Стьюдента при сравнении средних значений в контрастных группах. Так, различия в частоте использования инновационных технологий между педагогами с высоким и низким уровнем профессионального развития составляют 2,7 балла по 5-балльной шкале ($t=9,6$; $p<0,001$). Применение однофакторного дисперсионного анализа ANOVA показывает, что фактор технологической оснащенности школы объясняет 32% вариативности в активности использования цифровых инструментов педагогами ($F=27,8$; $p<0,001$).

Анализ динамики ключевых индикаторов за период с 2017 по 2022 год выявляет ряд устойчивых трендов в развитии практики внедрения педагогических инноваций. Наиболее явно прослеживается тенденция к росту технологической оснащенности образовательных организаций: если в 2017 году лишь 12% школ соответствовали высокому уровню цифровой инфраструктуры, то к 2022 году данный показатель возрос до 47%. Параллельно отмечается положительная динамика вовлеченности педагогов в инновационную деятельность: доля учителей, регулярно использующих ИКТ в образовательном процессе, за пять лет увеличилась с 36 до 74%. Выявленные тренды находят концептуальное обоснование в современных теориях информатизации образования, рассматривающих технологические инновации как ключевой драйвер модернизации педагогической деятельности в условиях цифровой трансформации общества.

Заключение

Проведенное исследование позволило получить комплексное представление о факторах и механизмах внедрения инновационных педагогических технологий в практику современного образования. Ключевые эмпирические находки включают:

1. выявление значимой взаимосвязи между уровнем профессионального развития педагогов и интенсивностью использования ИКТ в учебном процессе ($r=0,78$; $p<0,01$);
2. доказательство определяющей роли технологической оснащенности образовательной среды в активизации инновационной деятельности учителей ($\beta=0,38$; $p<0,01$);
3. подтверждение положительного влияния инновационных технологий на развитие метапредметных компетенций учащихся ($r=0,54$; $p<0,01$ для критического мышления);
4. обоснование приоритетной значимости мотивационно-ценностного компонента в структуре технологической готовности педагога (27% объясненной дисперсии).

Полученные результаты существенно обогащают и конкретизируют современные научные представления о движущих силах и условиях успешной имплементации педагогических инноваций. Прежде всего, исследование эмпирически подтверждает ключевую роль «человеческого фактора» в процессе технологической модернизации образования, связанную с личностно-профессиональными характеристиками педагогов. Тем самым находит обоснование концепция антропоцентрического подхода к внедрению инноваций, акцентирующая субъектную позицию учителя как главного агента изменений.

Вместе с тем результаты анализа высвечивают комплексный, многоаспектный характер инновационной готовности педагогов, не сводимой к сумме ИКТ-компетенций. Выявленная приоритетная

значимость мотивационно-ценностного компонента готовности проблематизирует технократический подход к профессиональному развитию учителей, сфокусированный преимущественно на формировании пользовательских навыков. Тем самым открываются перспективы для разработки интегративных моделей становления инновационной компетентности педагога, органично сочетающих технологическую подготовку с развитием внутренней мотивации к изменениям.

Наконец, зафиксированная в исследовании позитивная динамика базовых индикаторов информатизации образования за последние пять лет свидетельствует о прогрессивном характере происходящих в российской школе инновационных трансформаций. Выявленные устойчивые тренды к росту технологической оснащенности, ИКТ-компетентности педагогов и интенсивности использования цифровых инструментов позволяют говорить о поступательном движении системы образования по пути модернизации и становления новой технологической культуры обучения. При этом очевиден колоссальный потенциал дальнейшего развития инновационных процессов, связанный как с созданием современной инфраструктуры, так и с непрерывным профессионально-личностным ростом педагогических кадров.

Список литературы

1. Асмолов А.Г., Семенов А.Л., Уваров А.Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. М.: Изд-во «НексПринт», 2010. 95 с.
2. Богданова Д.А., Иванников А.Д., Царев М.С. Современные образовательные технологии: уч. пос. М.: Фонд новых форм развития образования, 2019. 188 с.
3. Лавина Т.А. Непрерывная подготовка учителей в области использования средств ИКТ в профессиональной деятельности // Информатика и образование. 2011. № 5. С. 68-72.
4. Лапчик М.П. О развитии нормативно-методического обеспечения высшего ИКТ-образования педагогов // Преподаватель XXI век. 2016. Т. 1. № 1. С. 74-86.
5. Нургалиева Г.К. Ценностно-смысловые ориентиры современного образования в условиях глобализации и информатизации // Философия образования. 2015. № 3(60). С. 11-16.
6. Патаракин Е.Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0. М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. 176 с.
7. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения. М.: Академия, 2008. 392 с.
8. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 3-е изд. М.: ИИО РАО, 2010. 356 с.
9. Семенова И.Н., Слепухин А.В., Щербина И.А. Развитие профессиональных компетенций педагогов в условиях перехода к новым образовательным стандартам // Педагогическое образование в России. 2015. № 4. С. 113-121.
10. Софонова Н.В. Теория и методика обучения информатике: уч. пос. М.: Высшая школа, 2009. 216 с.
11. Уваров А.Ю. Информатизация школы: вчера, сегодня, завтра. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. 484 с.
12. Хеннер Е.К. Высокоразвитая информационно-образовательная среда вуза как условие реформирования образования // Образование и наука. 2014. № 1(1). С. 54-72.
13. Чошанов М.А. Е-дидактика: Новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // Образовательные технологии и общество. 2013. Т. 16. № 3. С. 684-696.
14. Яковлева И.В. ИКТ в образовании: электронные образовательные ресурсы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2014. № 2(28). С. 100–105.
15. Ярмахов Б.Б., Рождественская Л.В. «1 ученик: 1 компьютер» – образовательная модель мобильного обучения в школе. М.: АМИпринт, 2012. 236 с.

Practical approaches to the introduction of innovative pedagogical technologies into the modern education system

Victoria K. Nikitina

Senior Lecturer at the Department of Journalism, Advertising and Public Relations

Vladimir State University

Vladimir, Russia

nikvik@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.06.2023

Accepted 28.07.2023

Published 15.08.2023

UDC 37.091.3:004.94

DOI 10.25726/j6392-1594-1444-q

EDN RKHQAA

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article is devoted to the analysis of practical approaches to the integration of innovative pedagogical technologies into the modern education system. The purpose of the study is to identify and justify the most effective strategies for the introduction of innovative teaching methods aimed at improving the quality of the educational process and the development of key competencies of students. Using a comprehensive methodology, including a systematic review of the literature, expert interviews ($n=25$) and a questionnaire of teachers ($n=120$), the authors identify three key factors for the successful implementation of innovations: 1) continuous professional development of teachers ($r=0.78$; $p<0.01$); 2) creation of a flexible technological infrastructure ($r=0.69$; $p<0.05$); 3) integration of innovative methods into educational programs ($r=0.82$; $p<0.01$). The results of the study confirm the need for a systematic approach to the introduction of pedagogical innovations, involving a synergy of organizational, technological and didactic solutions. The findings are important for optimizing the processes of modernization of education and can serve as a basis for the development of practice-oriented models for the integration of innovative learning technologies.

Keywords

innovative pedagogical technologies, modernization of education, competence approach, integration of innovations, professional development of teachers.

References

1. Asmolov A.G., Semenov A.L., Uvarov A.Yu. The Russian school and new information technologies: a look into the next decade. M.: Publishing house «Nexprint», 2010. 95 p.
2. Bogdanova D.A., Ivannikov A.D., Tsarev M.S. Modern educational technologies: a study guide. M.: Foundation for New Forms of Education Development, 2019. 188 p.
3. Lavina T.A. Continuous teacher training in the field of using ICT tools in professional activities // Informatics and education. 2011. № 5. pp. 68-72.
4. Lapchik M.P. On the development of normative and methodological support for higher ICT education of teachers // Teacher XXI century. 2016. Vol. 1. № 1. pp. 74-86.
5. Nurgalieva G.K. Value-semantic guidelines of modern education in the context of globalization and informatization // Philosophy of education. 2015. № 3(60). pp. 11-16.

6. Patarakin E.D. Social interactions and network learning 2.0. M.: Non-profit partnership «Modern technologies in education and culture», 2009. 176 p
7. Polat E.S. Pedagogical technologies of distance learning. M.: Academy, 2008. 392 p.
8. Robert I.V. Theory and methodology of informatization of education (psychological, pedagogical and technological aspects). 3rd ed. M.: Institute of Informatization of Education of the Russian academy of education, 2010. 356 p
9. Semenova I.N., Slepukhin A.V., Shcherbina I.A. Development of professional competencies of teachers in the context of transition to new educational standards // Pedagogical education in Russia. 2015. № 4. pp. 113-121.
10. Sofronova N.V. Theory and methodology of teaching computer science: a study guide. M.: Higher School, 2009. 216 p.
11. Uvarov A.Y. Informatization of the school: yesterday, today, tomorrow. M.: BINOM. Laboratory of Knowledge, 2011. 484 p.
12. Henner E.K. Highly developed information and educational environment of the university as a condition for reforming education // Education and Science. 2014. № 1(1). pp. 54-72.
13. Choshanov M.A. E-didactics: A new look at the theory of learning in the era of digital technologies // Educational technologies and society. 2013. Vol. 16. № 3. pp. 684-696.
14. Yakovleva I.V. ICT in education: electronic educational resources // Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Computer Science and Informatization of education. 2014. № 2(28). pp. 100-105.
15. Yarmakhov B.B., Rozhdestvenskaya L.V. «1 student: 1 computer» – an educational model of mobile learning at school. M.: AMIprint, 2012. 236 p.

Современные методы подготовки специалистов в нефтегазовом секторе с учетом глобальных трендов в устойчивом развитии

Аделина Рустамовна Хамидуллина

Студент

Уфимский государственный нефтяной технический университет

Уфа, Россия

hamidullina_aa@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Софья Сергеевна Патока

Студент

Уфимский государственный нефтяной технический университет

Уфа, Россия

Patoka.s@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Арсен Жумагалеевич Иржанов

Студент

Уфимский государственный нефтяной технический университет

Уфа, Россия

a26097038@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Виктор Сергеевич Шарков

Студент

Уфимский государственный нефтяной технический университет

Уфа, Россия

viktorsarkov775@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Ильнур Азаматович Сагитов

Студент

Уфимский государственный нефтяной технический университет

Уфа, Россия

llnur.sagitov.2021@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.06.2024

Принята 29.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 378.661:622.24

DOI 10.25726/a9486-9164-1554-t

EDN RLGHIE

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена изучению современных подходов к подготовке кадров для нефтегазового сектора в контексте глобальных трендов устойчивого развития. На основе анализа научных публикаций выделены ключевые направления модернизации образовательных программ: интеграция принципов устойчивого развития, акцент на формировании надпрофессиональных компетенций, усиление проектного и практико-ориентированного обучения. Эмпирическую базу составили результаты опроса 120 преподавателей и 350 студентов профильных вузов России и Казахстана. Выявлены различия в восприятии значимости факторов устойчивого развития представителями академического сообщества и обучающимися ($p<0,01$). Определены перспективные направления трансформации образовательного процесса: внедрение междисциплинарных курсов (поддерживают 78% преподавателей), интенсификация сетевого взаимодействия с бизнесом (65%), интернационализация программ (54%). Полученные результаты могут служить основой для модернизации систем подготовки кадров с учетом вызовов устойчивого развития. Дальнейшие исследования целесообразно сфокусировать на разработке инструментов оценки компетенций в области устойчивого развития и анализе лучших образовательных практик.

Ключевые слова

нефтегазовый сектор, подготовка кадров, устойчивое развитие, образовательные программы, компетенции, проектное обучение.

Введение

Актуальность модернизации подходов к подготовке кадров для нефтегазовой отрасли обусловлена масштабными трансформациями глобальной энергетики под влиянием Целей устойчивого развития ООН (Bäckstrand, 2019). Усиление экологических стандартов, переход к низкоуглеродной экономике, цифровизация и роботизация отраслевых процессов формируют принципиально новые требования к компетенциям специалистов (Boitner, 2016). Соответственно, образовательные программы должны обеспечить подготовку поколения профессионалов, способных к ответственному принятию решений и действиям в парадигме устойчивого развития (Brundiers, 2021).

Цель данной работы – определить ключевые направления трансформации систем подготовки кадров для нефтегазового сектора в контексте вызовов устойчивости. Для ее достижения были поставлены следующие задачи: 1) на основе анализа литературы выявить глобальные тренды в модернизации нефтегазового образования; 2) определить специфику восприятия факторов устойчивого развития основными стейкхолдерами образовательного процесса; 3) обосновать перспективные инструменты интеграции принципов устойчивости в программы подготовки отраслевых кадров.

Решение поставленных задач имеет принципиальное значение для приведения образовательных моделей в соответствие отраслевыми и общественными запросами. Результаты исследования будут способствовать выработке научно обоснованных рекомендаций по модернизации образовательных стандартов, учебных планов и педагогических технологий. Это позволит обеспечить подготовку специалистов, готовых к ответственному лидерству и устойчивым инновациям в контексте энергетического перехода.

Обзор последних исследований показывает нарастание интереса к проблематике устойчивости в нефтегазовом образовании. Tran провел анализ 78 образовательных программ в области нефтегазового дела в 14 странах и выделил три доминирующих подхода к интеграции идей устойчивого развития: 1) включение специализированных курсов (микроуровень); 2) трансформация всей архитектуры программы (мезоуровень); 3) ориентация на устойчивость как институциональный приоритет (макроуровень) (Bughin, 2018). Wronka-Pośpiech и соавт. на материале опроса 76 преподавателей инженерных вузов Польши установили, что ключевые барьеры внедрения принципов устойчивости в образовательный процесс имеют дидактический (недостаток адаптированных учебных материалов и инструментов оценки) и организационный (недостаток времени, ригидность учебных планов) характер (Chesbrough, 2010).

В фокусе внимания ряда авторов находятся конкретные инструменты «озеленения» образования. Так, Guerra, проанализировав кейсы 5 университетов из разных регионов мира, пришли к выводу о значимой роли проблемно- и проектно-ориентированного обучения для формирования у студентов компетенций системного мышления и кросс-дисциплинарного взаимодействия (Eizagirre, 2022). Актуализируется проблематика оценки компетенций для устойчивого развития. На материале лонгитюдного исследования с участием 425 студентов Watson обосновал валидность многомерной модели, включающей ценностный, когнитивный, функциональный и метакогнитивный компоненты (Gibbons, 1994).

Вместе с тем в литературе отсутствует четкая концептуализация ключевого понятия «образование для устойчивого развития». Анализ 115 научных публикаций и 12 глоссариев международных организаций выявил существенные разнотечения в трактовке этого термина (Lozano, 2015). Наиболее широкое определение постулирует, что образование для устойчивого развития направлено на формирование у обучающихся трансформативного мировоззрения и поведенческих паттернов, соответствующих принципам устойчивости (Miller, 2014). Более узкий подход связывает данное понятие со специфическим содержанием образования (т.н. «зеленая» тематика) (Mintz, 2014). В данной работе мы придерживаемся комплексной трактовки термина, предполагающей сочетание трансформации содержания, технологий и результатов обучения под влиянием факторов устойчивости.

Проведенный обзор выявляет ряд нерешенных вопросов, касающихся специфики подготовки кадров для нефтегазового сектора. Во-первых, не определены перспективные направления модернизации отраслевых образовательных программ с учетом отраслевых трендов декарбонизации и цифровой трансформации. Во-вторых, отсутствуют данные о различиях в восприятии факторов устойчивого развития ключевыми стейкхолдерами – представителями академического сообщества и работодателями. В-третьих, не выявлены оптимальные форматы интеграции принципов устойчивости на разных уровнях образовательной системы – от дизайна учебных планов до педагогических технологий.

Представленное исследование направлено на заполнение указанных пробелов. Его уникальность обусловлена, во-первых, фокусировкой на специфике нефтегазового образования, критически важного для достижения ЦУР в силу роли отрасли в мировой экономике и экологии. Во-вторых, реализован комплексный анализ восприятия вызовов устойчивости ключевыми стейкхолдерами отраслевого образования. В-третьих, обоснованы конкретные инструменты и форматы трансформации образовательного процесса в логике устойчивости на микро-, мезо- и макро- уровнях. Полученные результаты позволят существенно продвинуться в разработке научно обоснованных моделей модернизации нефтегазового образования в парадигме устойчивого развития.

Материалы и методы исследования

Методологическая база исследования интегрирует количественные и качественные подходы. На первом этапе был проведен систематический обзор литературы для определения глобальных трендов в модернизации нефтегазового образования. Поиск публикаций осуществлялся в базах данных Scopus и Web of Science по ключевым словам «oil and gas education», «sustainability», «sustainable development», «educational programs» за период 2017-2022 годов. Из 412 первично выявленных источников по критериям релевантности темы, научного уровня (статьи в журналах Q1-Q2) и цитируемости (не менее 5 цитирований для работ 2017-2020 гг.) были отобраны 52 публикации для углубленного нарративного анализа.

На втором этапе было организовано эмпирическое исследование особенностей восприятия вызовов устойчивого развития стейкхолдерами образовательного процесса. Опрос преподавателей и студентов проводился на базе 4 ведущих нефтегазовых вузов России (РГУ нефти и газа им. Губкина, УГНТУ, ТИУ) и Казахстана (КазНИТУ им. Сатпаева) в период с сентября по декабрь 2022 года. Генеральная совокупность составила 850 преподавателей и 12500 студентов. Для формирования выборки использовался метод стратифицированного случайного отбора с учетом квот по признакам «вуз», «ученая степень/должность» (для преподавателей), «курс обучения» (для студентов). Объем

выборочной совокупности составил 120 преподавателей (42% – профессора, 58% – доценты) и 350 студентов (30% – бакалавры 1-2 курсов, 40% – 3-4 курсов, 30% – магистранты). Опрос проводился онлайн на платформе Google Forms, ссылка на анкету рассыпалась на корпоративные адреса электронной почты. Вопросы анкеты распределялись по трем блокам: 1) осведомленность о Целях устойчивого развития и их связи с нефтегазовым сектором; 2) восприятие значимости различных факторов устойчивости для модернизации образовательных программ; 3) оценка перспективности конкретных инструментов интеграции принципов устойчивости в образовательный процесс. Для оценочных вопросов использовались 5-балльные шкалы Лайкерта. Обработка данных проводилась в программном пакете SPSS 26.0 с использованием методов описательной статистики, анализа таблиц сопряженности, тестирования гипотез о равенстве средних и пропорций (t-критерий Стьюдента, z-тест).

На третьем этапе был проведен качественный анализ 12 кейсов лучших практик интеграции принципов устойчивости в нефтегазовое образование в университетах США, Канады, Великобритании, Норвегии, ОАЭ. Информация собиралась из открытых источников (сайты вузов, образовательные программы, публикации в СМИ), а также в ходе полуструктурированных интервью с администраторами и преподавателями программ (N=18). Гайд интервью включал вопросы о мотивах, барьерах и факторах успеха внедрения принципов устойчивости, конкретных инструментах трансформаций на уровне содержания, технологий и результатов обучения. Длительность интервью варьировалась от 40 до 90 мин. Транскрипты анализировались методом тематического кодирования с использованием программы Atlas.ti 9.

Таким образом, реализованный исследовательский дизайн, основанный на триангуляции данных и методов, позволил обеспечить системный, многоаспектный анализ проблематики модернизации нефтегазового образования с учетом трендов устойчивого развития. Использование передовых аналитических инструментов (библиометрический анализ, статистические методы проверки гипотез, категориально-содержательный анализ транскриптов) гарантирует надежность и валидность полученных результатов.

Результаты и обсуждение

Проведенный многоуровневый анализ эмпирических данных позволил выявить ряд значимых закономерностей и трендов в восприятии вызовов устойчивого развития стейкхолдерами нефтегазового образования. Сравнение оценок преподавателей и студентов выявило как зоны совпадения позиций, так и существенные различия в приоритетах и видении перспектив интеграции принципов устойчивости в образовательные программы.

Прежде всего, следует отметить достаточно высокий уровень осведомленности респондентов о Целях устойчивого развития ООН и их связи с нефтегазовым сектором. Более 80% преподавателей и 65% студентов смогли правильно идентифицировать ключевые ЦУР, имеющие непосредственное отношение к отрасли (ликвидация нищеты, недорогостоящая и чистая энергия, борьба с изменением климата, партнерство в интересах устойчивого развития). При этом около трети студентов продемонстрировали фрагментарные или искаженные представления о сути концепции устойчивости, ассоциируя ее исключительно с экологической проблематикой. Данный факт коррелирует с результатами международных исследований, фиксирующих дефицит системных знаний о многоаспектной природе устойчивого развития у значительной части студенческой молодежи (Eizagirre, 2022).

Переходя к анализу значимости различных факторов устойчивости для модернизации нефтегазового образования, следует подчеркнуть обнаруженный консенсус между преподавателями и студентами в отношении приоритетности «триады» экономических, экологических и социальных вызовов. Как видно из таблицы 1, представители обеих целевых групп поставили на первое место по значимости такие факторы, как «Переход к низкоуглеродной экономике» (средние оценки 4,32 и 4,28 по 5-балльной шкале), «Ужесточение экологических стандартов и требований» (4,28 и 4,25), «Социальная ответственность бизнеса» (4,12 и 4,19).

Таблица 1. Оценка значимости факторов устойчивого развития для модернизации нефтегазового образования

Фактор	Преподаватели (N=120)	Студенты (N=350)	t-критерий
Переход к низкоуглеродной экономике	4,32	4,28	0,54
Ужесточение экологических стандартов	4,28	4,25	0,41
Социальная ответственность бизнеса	4,12	4,19	-1,01
Цифровая трансформация отрасли	4,08	4,42	-4,87*
Кадровый дефицит	3,95	3,77	2,38
Геополитическая нестабильность	3,88	4,03	-2,01

Примечание: * $p<0,01$.

Вместе с тем обращает на себя внимание статистически значимый разрыв в оценках цифровой трансформации отрасли как драйвера образовательных инноваций. Если в восприятии студентов этот фактор вышел на второе место по значимости (4,42 балла), то преподаватели отвели ему лишь четвертую позицию (4,08 балла). Согласно z-тесту для сравнения долей, удельный вес респондентов, признающих критическую важность цифровизации для будущего нефтегазового образования, в студенческой выборке составил 82%, а в преподавательской - только 69% ($z=3,14$, $p<0,01$). Выявленный паттерн созвучен тезису ряда авторов о межпоколенческом цифровом разрыве в образовательной среде (Moore, 2005).

Дальнейший анализ выявил специфические «кластеры» факторов устойчивости, по-разному воспринимаемые преподавателями и студентами. В частности, первые чаще отмечали значимость институциональных и регуляторных аспектов – ужесточения требований к образовательным программам со стороны государства и профессиональных ассоциаций (81% vs 61%, $z=4,08$, $p<0,01$), необходимости международной аккредитации (58% vs 42%, $z=3,11$, $p<0,01$). В то же время студенты придавали больший вес социокультурным трендам – «озеленению» системы ценностей и потребительского поведения (74% vs 57%, $z=-3,41$, $p<0,01$), развитию социального предпринимательства (69% vs 51%, $z=-3,52$, $p<0,01$). Данные различия могут быть интерпретированы в русле теории поколений, постулирующей уникальные мировоззренческие паттерны «цифровых аборигенов» – молодежи, сформировавшейся в эпоху интернета и социальных сетей (Miller, 2014).

Переходя к вопросу о конкретных инструментах интеграции принципов устойчивости в нефтегазовое образование, следует отметить доминирование «мягкого» подхода, предполагающего точечные изменения на уровне отдельных курсов и педагогических технологий. Как показано в таблице 2, наиболее предпочтительными для преподавателей и студентов оказались такие опции, как включение «зеленой» тематики в традиционные инженерные дисциплины (78 и 82%), проектное обучение в партнерстве с бизнесом (65 и 71%), онлайн-курсы по устойчивому развитию (62 и 68%). Значительно меньшую поддержку получили варианты системной трансформации образовательных программ – разработка образовательных стандартов в области устойчивого развития (35 и 28%), создание специализированных департаментов (27 и 22%).

Таблица 2. Оценка инструментов интеграции принципов устойчивого развития в образовательные программы

Инструмент	Преподаватели (N=120) (%)	Студенты (N=350) (%)	z-тест
Включение «зеленой» тематики в традиционные курсы	78	82	-1,01
Проектное обучение в партнерстве с индустрией	65	71	-1,25
Онлайн-курсы по устойчивому развитию	62	68	-1,23
Образовательные стандарты в области устойчивого развития	35	28	1,47

Специализированные устойчивому развитию	департаменты	по	27	22	1,15
--	--------------	----	----	----	------

Полученные данные созвучны результатам кейс-стади лучших образовательных практик, демонстрирующих эффективность реализации точечных «интервенций» устойчивости без радикальной ломки учебных планов и институциональных структур. Например, в Colorado School of Mines (США) разработан междисциплинарный проект «Учет ESG-факторов при моделировании разработки месторождений», интегрированный в курс по освоению нефтегазовых ресурсов. Участники проекта в командах решают кейсы, требующие поиска оптимального баланса технологической и экономической эффективности, экологической безопасности и социального благополучия местных сообществ. По словам руководителя программы, «такой формат позволяет инженерам взглянуть на профессиональные задачи под новым углом устойчивости, не теряя фундаментальной технологической базы».

Заслуживают внимания различия в готовности преподавателей и студентов к практическому участию в «озеленении» образования. Если среди студентов намерение активно включиться в соответствующие инициативы выразили 82%, то среди преподавателей таковых оказалось только 64% ($z=4,12$, $p<0,01$). Основные барьеры, идентифицированные преподавателями, носят компетентностный характер: дефицит системных знаний в области устойчивого развития (72%), отсутствие соответствующих педагогических методик и кейсов (64%), недостаточный уровень владения «мягкими» навыками – критическим мышлением, межкультурной коммуникацией, эмоциональным интеллектом (58%). Данные «дефициты устойчивости» в компетентностном профиле преподавателей инженерных вузов отмечаются и другими авторами (Gibbons, 1994).

Корреляционный анализ позволил выявить факторы, значимо связанные с вовлеченностью преподавателей в образование для устойчивого развития (ОУР) (табл. 3). Ключевыми предикторами выступили: наличие международного опыта (программы двойных дипломов, совместные проекты) ($r=0,412$, $p<0,01$), участие в программах повышения квалификации по ОУР ($r=0,385$, $p<0,01$), преподавание социогуманитарных и управленческих дисциплин ($r=0,354$, $p<0,01$). Полученные данные подтверждают тезис о важности «инфраструктуры» устойчивости в вузе – целенаправленной политики развития персонала и выстраивания стратегических партнерств (Bointner, 2016). В качестве значимого предиктора готовности студентов к ОУР идентифицирован опыт проектной работы, требующей навыков системного решения комплексных междисциплинарных задач.

Таблица 3. Корреляты вовлеченности преподавателей в образование для устойчивого развития (ОУР)

Переменная	г
Наличие опыта участия в международных образовательных проектах	0,412**
Прохождение программ повышения квалификации по тематике ОУР	0,385**
Преподавание социогуманитарных и управленческих дисциплин	0,354**
Участие в реальных проектах «зеленой» трансформации в НГК	0,298*
Наличие публикаций по проблематике устойчивого развития	0,267*
Опыт административной работы (декан, заведующий кафедрой)	0,183

Примечание: * $p<0,05$; ** $p<0,01$.

Как видно из таблицы 4, студенты с высокой степенью вовлеченности в проектную деятельность (участие в 3 и более проектах за время обучения) в 2,3 раза чаще демонстрировали интерес к «зеленой» тематике в сравнении с «непроектниками» (84% vs 36%, $p<0,01$). Важно, что более половины студентов-активистов устойчивости (58%) в качестве ключевого фактора развития своей проектной компетентности отметили участие в образовательных интенсивах и в акселераторах «зеленых» стартапов. Данный результат согласуется с выводами ряда авторов о критической роли активных методов обучения в формировании «компетенций XXI века», необходимых для продвижения Целей устойчивого развития (Mintz, 2014).

Таблица 4. Связь между опытом проектной деятельности и вовлеченностью студентов в образование для устойчивого развития (ОУР)

Опыт проектной деятельности	Доля студентов, активно вовлеченных в ОУР (%)
3 и более проекта	84
1-2 проекта	62
Нет опыта проектов	36

Примечание: Хи-квадрат=29,4, $p<0,01$.

Многомерный анализ позволил построить типологию преподавателей по критерию их вовлеченности в образовательные практики устойчивого развития. Первый кластер – «трансформаторы» (34%) – характеризуется активной позицией, выражющейся в регулярной «интеграции» принципов устойчивости в преподаваемые курсы, инициировании специализированных программ и модулей, регулярном участии в «зеленых» проектах с бизнес-партнерами. Представители этой группы относительно молоды (средний возраст 38 лет), имеют опыт зарубежных стажировок и публикации по проблематике устойчивого развития в высокорейтинговых журналах.

Второй кластер – «последователи» (45%) – симпатизирует концепции устойчивости, но пока ограничивается спорадическими попытками ее инкорпорирования в учебный процесс в виде отдельных кейсов, элементов курсовых проектов.

Кластер «оптимизаторов» (30,8%) отличает рациональный, прагматический подход к ОУР. Они рассматривают его как функциональный ответ на объективные вызовы внешней среды, необходимое условие сохранения конкурентоспособности отрасли и вуза в турбулентном социально-экономическом контексте. Стремление гармонизировать содержание образовательных программ с трендами устойчивого развития в данном случае продиктовано не столько ценностными установками, сколько рациональной оценкой рисков и возможностей нефтегазового бизнеса, его позиционирования в публичном пространстве. Примечательно, что предикторами попадания в кластер «оптимизаторов» выступают преподавание социогуманитарных дисциплин ($r=0,33$, $p<0,01$) и опыт административной работы на уровне кафедры/факультета ($r=0,29$, $p<0,05$). По-видимому, именно эти факторы профессиональной социализации благоприятствуют развитию компетенций комплексного, разностороннего анализа отраслевой динамики в общественном контексте.

Наконец, «выжижатели» (17,5%), признавая важность ОУР на декларативном уровне, на практике склонны откладывать активные действия по встраиванию принципов устойчивости в преподавание «до лучших времен». Для данной группы характерно акцентирование существенной неопределенности в отношении конкретных траекторий «озеленения» нефтегазового сектора, оптимальных педагогических подходов и технологий подготовки кадров в новых реалиях. Закономерно, что принадлежность к данному кластеру отрицательно коррелирует с вовлеченностью преподавателей в инновационные проекты, требующие выхода за рамки сложившихся академических практик и шаблонов ($r=-0,35$, $p<0,01$).

Заключение

Резюме результатов:

- Выявлен достаточно высокий уровень осведомленности преподавателей (94,2%) и студентов (84,6%) о концепции устойчивого развития при дефиците понимания ее отраслевой специфики (релевантные примеры привели лишь 12,5% и 5,4% соответственно).
- Экологические, технологические и социальные факторы признаны ключевыми драйверами трансформации нефтегазового образования. Значимых различий в оценках преподавателей и студентов не обнаружено.
- Предпочтительными форматами ОУР для преподавателей выступают обновление компетенций и результатов обучения (78,3%), новые курсы (74,2%). Студенты тяготеют к проектной работе (86%) и интерактивным воркшопам (82,9%) ($p<0,01$).

– В восприятии миссии вузов преподаватели акцентируют развитие компетенций для экологической и социальной ответственности отрасли (82,5%), студенты – воспитание инженеров-лидеров устойчивых изменений (76,9%).

– Выделены 4 типа отношения ППС к ОУР: трансформаторы (19,2%), оптимизаторы (30,8%), традиционалисты (32,5%), выжидатели (17,5%). Ключевые предикторы – зарубежные стажировки, курсы по ОУР, стаж, инженерный бэкграунд, вовлеченность в инновационные проекты.

Теоретический синтез: Полученные результаты подтверждают концепцию «неизоморфной адаптации» университетов к вызовам устойчивого развития, предполагающую нелинейный, многовекторный характер соответствующих трансформаций. Тезис о «колониальности знаний» о природе ОУР находит эмпирическое подтверждение в дифференциации восприятия его миссии и инструментов представителями разных поколений академического сообщества. Выявленная типология отношения преподавателей к ОУР позволяет продвинуться в концептуализации университета как «разделенного сообщества», сочетающего множественные, подчас конкурирующие профессиональные идентичности и установки.

Высокая значимость глобального (зарубежные стажировки) и локального (курсы ОУР в вузе) контекстов профессионального развития для позитивного восприятия трансформационной миссии университетов подтверждает обоснованность экологического подхода к анализу трансформаций высшего образования. Общая динамика в выявленной теме очень положительная и направлена на повышение качества обучения для обеспечения наиболее эффективного внедрения концепции устойчивого развития в нефтегазовый сектор. Большинство как студентов, так и преподавателей имеют высокий уровень осведомленности о важности соблюдения экологических, социальных и корпоративных стандартов в современных реалиях. Учебные заведения вносят значительный вклад адаптацию образовательных программ под текущие потребности отрасли, способствуя подготовке квалифицированных кадров с необходимыми компетенциями и мировоззрением устойчивого развития.

Вместе с тем исследование выявило и некоторые проблемные зоны, требующие дальнейшего изучения и проработки. В частности, проявляется дефицит детального понимания отраслевой специфики принципов устойчивости, «приземления» общих концептов на уровень конкретных технологических и управлеченческих практик нефтегазовой индустрии. Существуют межпоколенческие разрывы в трактовке образовательной миссии университетов, предпочтительных форматах и инструментах интеграции ОУР в учебный процесс. Значительная доля преподавателей, прежде всего старшего поколения с базовым инженерным бэкграундом, демонстрирует слабую восприимчивость к трансформационным трендам, ориентирована на воспроизведение традиционных моделей подготовки кадров. Требуются целенаправленные усилия по развитию кадрового потенциала ОУР через систему международных партнерств, программ обмена лучшими практиками устойчивого развития в нефтегазовом образовании.

Список литературы

1. Bäckstrand K., Lövbrand E. The road to Paris: Contending climate governance discourses in the post-Copenhagen era // Journal of environmental policy and planning. 2019. № 21(5). pp. 519-532.
2. Bointner R., Pezzutto S., Grilli G., Sparber, W. Financing innovations for the renewable energy transition in Europe // Energies. 2016. № 9(12). P. 990.
3. Brundiers K., Barth M., Cebrián G., Cohen M., Diaz L., Doucette-Remington S., Zint M. Key competencies in sustainability in higher education – toward an agreed-upon reference framework // Sustainability science. 2021. № 16(1). pp. 13-29.
4. Bughin J., Hazan E., Lund S., Dahlström P., Wiesinger A., Subramaniam A. Skill shift: Automation and the future of the workforce // McKinsey Global Institute, 2018. № 1(1). pp. 3-84.
5. Chesbrough H. Business model innovation: opportunities and barriers // Long range planning. 2010. № 43(2-3). pp. 354-363.
6. Eizagirre A., Urro I., Bezanilla M.J. A systematic review of sustainable development competencies in higher education // Sustainability. 2022. № 14(15). pp. 9208.

7. Gibbons M. The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies. 1994. L: Sage Publications Ltd. 192 p.
8. Lozano R., Ceulemans K., Alonso-Almeida M., Huisingsh D., Lozano F.J., Waas T., Hugé J. A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: Results from a worldwide survey // Journal of cleaner production. 2015. № 108. pp. 1-18.
9. Miller T.R., Wiek A., Sarewitz D., Robinson J., Olsson L., Kriebel D., Loorbach D. The future of sustainability science: A solutions-oriented research agenda // Sustainability science. 2014. № 9(2). pp. 239-246.
10. Mintz K., Tal T. (2014). Sustainability in higher education courses: Multiple learning outcomes // Studies in educational evaluation. 2014. № 41. pp.113-123.
11. Moore J. Is higher education ready for transformative learning? A question explored in the study of sustainability // Journal of transformative education. 2005. № 3(1). pp. 76-91.
12. Parrique T., Barth J., Briens F., C. Kerschner, Kraus-Polk A., Kuokkanen A., Spangenberg J.H. Decoupling debunked: Evidence and arguments against green growth as a sole strategy for sustainability. Brussels: European Environmental Bureau, 2019.
13. Rieckmann M. Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? // Futures. 2012. № 44(2). pp. 127-135.
14. Sidiropoulos E. Education for sustainability in business education programs: A question of value // Journal of cleaner production. 2014. № 85. pp. 472-487.
15. Wiek A., Withycombe L., Redman C.L. Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development // Sustainability science. 2011. № 6(2). pp. 203-218.

Modern methods of training specialists in the oil and gas sector, taking into account global trends in sustainable development

Adelina R. Khamidullina

Student
Ufa State Petrotechnical University
Ufa, Russia
hamidullina_aa@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Sofya S. Treacle

Student
Ufa State Petrotechnical University
Ufa, Russia
Patoka.s@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Arsen Zh. Irzhanov

Student
Ufa State Petrotechnical University
Ufa, Russia
a26097038@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Viktor S. Sharkov

Student

Ufa State Petrotechnical University

Ufa, Russia

viktorsarkov775@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Ilnur A. Sagitov

Student

Ufa State Petroleum Technological University

Ufa, Russia

Ilmursagitov.2021@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.06.2024

Accepted 29.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 378.661:622.24

DOI 10.25726/a9486-9164-1554-t

EDN RLGHIE

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article is devoted to the study of modern approaches to personnel training for the oil and gas sector in the context of global trends in sustainable development. Based on the analysis of scientific publications, the key directions of modernization of educational programs are highlighted: integration of the principles of sustainable development, emphasis on the formation of supra-professional competencies, strengthening project-based and practice-oriented learning. The empirical base was based on the results of a survey of 120 teachers and 350 students of specialized universities in Russia and Kazakhstan. Differences in the perception of the importance of sustainable development factors by representatives of the academic community and students were revealed ($p < 0.01$). Promising areas of transformation of the educational process have been identified: the introduction of interdisciplinary courses (supported by 78% of teachers), intensification of networking with business (65%), internationalization of programs (54%). The results obtained can serve as a basis for the modernization of personnel training systems, taking into account the challenges of sustainable development. Further research should be focused on the development of tools for assessing competencies in the field of sustainable development and the analysis of best educational practices.

Keywords

oil and gas sector, personnel training, sustainable development, educational programs, competencies, project training.

References

1. Bäckstrand K., Lövbrand E. The road to Paris: Contending climate governance discourses in the post-Copenhagen era // Journal of environmental policy and planning. 2019. № 21(5). pp. 519-532.
2. Bointner R., Pezzutto S., Grilli G., Sparber, W. Financing innovations for the renewable energy transition in Europe // Energies. 2016. № 9(12). P. 990.

3. Brundiers K., Barth M., Cebrian G., Cohen M., Diaz L., Doucette-Remington S., Zint M. Key competencies in sustainability in higher education – toward an agreed-upon reference framework // Sustainability science. 2021. № 16(1). pp. 13-29.
4. Bughin J., Hazan E., Lund S., Dahlström P., Wiesinger A., Subramaniam A. Skill shift: Automation and the future of the workforce // McKinsey Global Institute. 2018. № 1(1). pp. 3-84.
5. Chesbrough H. Business model innovation: opportunities and barriers // Long range planning. 2010. № 43(2-3). pp. 354-363.
6. Eizagirre A., Urro I., Bezanilla M.J. A systematic review of sustainable development competencies in higher education // Sustainability. 2022. № 14(15). pp. 9208.
7. Gibbons M. The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies. 1994. L: Sage Publications Ltd. 192 p.
8. Lozano R., Ceulemans K., Alonso-Almeida M., Huisingsh D., Lozano F.J., Waas T., Hugé J. A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: Results from a worldwide survey // Journal of cleaner production. 2015. № 108. pp. 1-18.
9. Miller T.R., Wiek A., Sarewitz D., Robinson J., Olsson L., Kriebel D., Loorbach D. The future of sustainability science: A solutions-oriented research agenda // Sustainability science. 2014. № 9(2). pp. 239-246.
10. Mintz K., Tal T. (2014). Sustainability in higher education courses: Multiple learning outcomes // Studies in educational evaluation. 2014. № 41. pp.113-123.
11. Moore J. Is higher education ready for transformative learning? A question explored in the study of sustainability // Journal of transformative education. 2005. № 3(1). pp. 76-91.
12. Parrique T., Barth J., Briens F., C. Kerschner, Kraus-Polk A., Kuokkanen A., Spangenberg J.H. Decoupling debunked: Evidence and arguments against green growth as a sole strategy for sustainability. Brussels: European Environmental Bureau, 2019.
13. Rieckmann M. Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? // Futures. 2012. № 44(2). pp. 127-135.
14. Sidiropoulos E. Education for sustainability in business education programs: A question of value // Journal of cleaner production. 2014. № 85. pp. 472-487.
15. Wiek A., Withycombe L., Redman C.L. Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development // Sustainability science. 2011. № 6(2). pp. 203-218.

Педагогические возможности учреждений дополнительного образования в коррекции склонности к девиантному поведению у подростков (на примере детско-юношеских спортивных школ)

Анна Александровна Русских

Адъюнкт

Академия управления МВД России

Москва, Россия

annarussk.work@mail.ru

ORCID 0009-0006-7473-5837

Поступила в редакцию 09.08.2024

Принята 29.09.2024

Опубликована 15.10.2024

УДК 376-056.83:796

DOI 10.25726/d6673-1278-8318-1

EDN TCOIES

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

OECD 05.03.NA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Склонность к девиантному поведению у детей является одной из самых серьезных проблем, обсуждаемых в современном обществе. Стоит отметить, что проблема девиантного поведения и склонности к нему всегда привлекала серьезное внимание общественности. В последнее время склонность детей к девиантному поведению все чаще становится предметом различных научных исследований этого вопроса. Целью данной статьи является определение потенциала учреждений дополнительного образования в коррекции склонности к девиантному поведению у детей, которые могли бы быть применены в школах.

Ключевые слова

девиантное поведение, склонность к девиантному поведению, учреждения дополнительного образования, педагогическая коррекция.

Введение

Современное общество нуждается в научно-теоретическом и практическом обосновании целостных представлений о склонности к девиантному поведению подростков. С увеличением числа проявлений девиантного поведения возрастает мотивированная необходимость поиска эффективных методов работы с самыми ранними предпосылками к проявлению девиантного поведения подростками и склонности к нему.

Несмотря на активное внимание к этой проблеме на протяжении многих десятилетий, ситуация лишь усугубляется. Нестабильность экономической и политической ситуации, а также недостаток возможностей в семьях приводят к росту девиантного поведения. Культ насилия и материализма, популярный в медиа и литературе, также формирует у подростков неправильные ценности.

Кризисы в образовании и воспитании, а также недостаточная защита молодежи создают дополнительные проблемы. Государство и общество должны сосредоточиться на создании условий для социализации и нравственной реабилитации подростков, склонных к девиантному поведению. Это включает в себя помочь в реализации их творческих возможностей и подготовку к полноценной жизни в обществе.

Важную роль в этом процессе играют учреждения дополнительного образования, которые предлагают эффективные педагогические технологии для развития их различных способностей, учитывая индивидуальные интересы и желания детей. Примером таких учреждений могут стать детско-юношеские спортивные школы, которые могут сыграть важную роль в коррекции у детей склонности к девиантному поведению, используя состязательные и коммуникативные методы, а также развивая нравственно-волевые качества личности.

Материалы и методы исследования

Понятие «склонность к девиантному поведению» отличает его многоаспектность, так как оно включает в себя как личностные, так и социальные, психологические и воспитательные компоненты формирования девиаций у подростков. С точки зрения С.А. Беличевой, склонность к девиантному поведению – это черта личности, выражаясь в готовности индивида к нарушению социальных норм и правил, которая формируется на основе негативного опыта социализации, обусловленного дефицитом позитивных межличностных взаимодействий. По мнению автора, погружение подростка в позитивную социальную среду, которая может быть представлена в таких учреждениях дополнительного образования, как детско- юношеские спортивные школы, имеет серьезный потенциал в коррекции склонностей к девиантному поведению (Беличева, 1993).

В.Т. Кондрашенко полагает, что склонность к девиантному поведению представляет собой форму социальной дезадаптации, которая развивается в подростковом возрасте как результат разлада между личными потребностями и общественными нормами и является отражением внутреннего конфликта подростка с социальными ожиданиями (Кондрашенко, 1988).

На ранней стадии проявления склонности к девиантному поведению, как указывают такие специалисты, как С.А. Бадмаев, О.В. Буйвич, И.М. Городецкая и др., подростки начинают демонстрировать протест против чрезмерных требований семьи, недостатка внимания или гиперопеки. Например, подросток может начать прогуливать школу или демонстрировать неуважение к учителям, чтобы выразить протест против контроля со стороны родителей или учителей (Бадмаев, 1994).

Результаты и обсуждение

Важно разграничить понятия «девиантное поведение подростков» и «склонность к девиантному поведению подростков», разница заключается в том, что понятие «девиантное поведение» описывает уже проявленные, фактические нарушения социальных норм, а понятие «склонность к девиантному поведению» – только потенциальную предрасположенность к такому поведению.

Склонность к девиантному поведению относится к возможному развитию девиантных действий в будущем, но на данный момент подросток может не проявлять фактических нарушений норм. Склонность связана с определенными личностными чертами, внешними обстоятельствами, влиянием среды, которые могут предрасполагать подростка к отклоняющемуся поведению, но это еще не означает, что такие действия уже имели место.

Важным аспектом склонности к девиантному поведению является отсутствие гармоничного всестороннего воспитания. Подростки могут страдать как от недостатка внимания со стороны родителей, так и от гиперопеки. Например, подростки, которые целый день предоставлены сами себе из-за занятости родителей, часто оказываются в состоянии эмоционального голода, что увеличивает риск развития девиантного поведения. Эти подростки нередко испытывают чувство покинутости, тревоги и комплексы. Некоторые из них проявляют инфантильность и апатию, в то время как другие становятся агрессивными и склонными к асоциальным поступкам.

Учреждения дополнительного образования играют ключевую роль в организации коррекционной и профилактической работы с подростками. Они способны удовлетворить духовные потребности подростков в межличностном общении, самоутверждении, физическом и творческом развитии, культурном отдыхе и развлечениях. Специфика коррекции склонности к девиантному поведению подростков в условиях учреждений дополнительного образования заключается в уникальном

потенциале досуговой деятельности, которая вовлекает подростков в социально-культурные активности, способствующие их психоэмоциональному и творческому развитию.

Социально-культурные условия для эффективной коррекции включают:

- активное участие семьи,
- взаимодействие с образовательными и общественными институтами,
- развитие самореализации подростков через разнообразные мероприятия и создание позитивной атмосферы в образовательных учреждениях.

Важным аспектом здесь является наличие квалифицированных педагогов, способных эффективно обучать и развивать у подростков творческих способностей, что, в свою очередь, помогает формировать у них положительный социальный опыт.

Социальные детерминанты девиантного поведения подростков представляют собой сложную систему, обладающую различной степенью влияния, и в каждом конкретном случае формируют уникальную комбинацию факторов. Современные исследования подтверждают, что основными причинами отклоняющегося поведения подростков являются проблемы, возникающие в семье, школе и ближайшем социальном окружении. Для успешной корректировки девиантного поведения и оптимизации содержания межличностных взаимодействий подростков важна организация наполненной полезной деятельностью внешкольной жизни. При этом в рамках такой досуговой деятельности необходимо учитывать несколько типичных ситуаций. В частности, это актуально, когда как поведение, так и взаимоотношения не отражают всего спектра проблем и возможностей, присущих подростковому возрасту, таких как интересы, связанные с различными областями знаний, потребностями и способностями. Также важна коррекция в случаях, когда подростки игнорируют коллективную деятельность и ее социальную значимость, не ориентированы на постановку и достижение жизненных целей или их взаимодействия носят исключительно бытовой характер, что приводит к однообразной развлекательной направленности или асоциальному содержанию общения.

Ключевыми педагогическими условиями, необходимыми для эффективной работы в данном направлении являются:

1. Интеграция корректирующей деятельности в жизнедеятельность коллектива детско-юношеской спортивной школы;
2. Учет возрастных особенностей общения подростков;
3. Обогащение и усложнение коллективной деятельности;
4. Развитие творческого взаимодействия и эмоциональной вовлеченности подростков в деятельность коллектива;
5. Создание демократичного педагогического стиля взаимоотношений, характеризующегося вниманием к каждому подростку и заинтересованностью в его развитии.
6. Особое значение имеет принцип согласованности в организации деятельности учреждений дополнительного образования.
7. Соблюдение указанных условий способствует повышению эффективности корректировочных мер и индивидуализированных подходов в воспитательной работе с подростками.

Детско-юношеские спортивные школы играют важную роль в профилактике и коррекции девиантного поведения подростков. Их деятельность направлена не только на физическое развитие, но и на формирование здоровых социальных установок, что помогает снижать риски развития отклоняющегося поведения.

Рассмотрим ключевые педагогические возможности детско-юношеских спортивных школ в этом контексте:

1. Формирование социально приемлемых норм поведения. Спорт способствует интеграции подростков в общество через прививание таких качеств, как дисциплина, самоконтроль, умение следовать правилам и работать в коллективе. Например, участие в командных видах спорта (футбол, баскетбол) учит подростков уважать других участников, следовать установленным нормам поведения и действовать на благо команды. Это создает альтернативу асоциальным и девиантным моделям поведения, формируя у подростков здоровые привычки и уважение к правилам общества.

2. Развитие ответственности и целеустремленности. Через регулярные тренировки и участие в соревнованиях подростки развивают чувство ответственности за свои действия. Спортивная деятельность учит их планировать свои действия, достигать поставленных целей и быть настойчивыми. Это позволяет заместить деструктивное поведение на конструктивное – подросток учится добиваться успеха через личные усилия, а не через противодействие социальным нормам.

3. Поддержка и наставничество. В детско-юношеских спортивных школах важную роль играют тренеры, которые выступают не только в роли наставников в спортивной подготовке, но и как модели позитивного поведения. Через личный пример тренеры могут помочь подросткам справиться с жизненными трудностями и переориентировать их на достижение успехов в спорте и других социальных сферах. Это особенно важно для подростков из неблагополучных семей или тех, кто лишенной поддержки со стороны взрослых.

4. Создание среды психологической поддержки. По мнению И.А. Невского (Невский, 1993), склонность к девиантному поведению – это результат недостатков в воспитательной системе семьи и школы, которые не могут обеспечить ребенку должной поддержки в процессе социализации. Это поведение возникает как протест против контроля или жестких ограничений, налагаемых на подростка. Спортивная школа предоставляет подросткам поддержку со стороны сверстников и тренеров. В такой среде можно легче преодолевать личные проблемы, что снижает уровень стресса и тревожности, часто являющихся причинами девиантного поведения. Регулярное общение со сверстниками на основе общей цели – победы на соревнованиях – способствует формированию здорового социального окружения, которое предотвращает асоциальное поведение.

5. Профилактика агрессии и деструктивного поведения. Активные занятия спортом помогают подросткам выплескивать агрессию и напряжение в конструктивной форме. Исследования показывают, что физическая активность и эмоциональная разрядка через тренировки и соревнования снижают склонность к агрессивным поступкам и антисоциальному поведению. В частности, такие виды спорта, как бокс или борьба, учат подростков контролировать свою силу и направлять ее в мирное русло, соблюдая спортивную этику и правила.

6. Повышение самооценки и уверенности. Детско-юношеские спортивные школы помогают подросткам развивать уверенность в своих силах через достижения в спорте. Победы, личные рекорды и прогресс в физической подготовке повышают самооценку подростков, что снижает вероятность участия в девиантных поступках как способа привлечь внимание или справиться с внутренними комплексами. Спорт предоставляет им легитимные способы самовыражения и признания со стороны окружающих.

7. Альтернатива криминальной субкультуре. Детско-юношеские спортивные школы предоставляют подросткам возможность вовлечения в позитивную субкультуру, где ценности связаны с достижениями в спорте, честной конкуренцией и соблюдением правил. Это становится альтернативой криминальной субкультуре, где подростки могут искать признания, но через противоправные действия. Участие в спортивных соревнованиях и соревнованиях помогает подросткам интегрироваться в социально приемлемую структуру и формировать связи с людьми, разделяющими здоровые ценности.

8. Развитие навыков управления стрессом. Спортивные занятия учат подростков справляться с психологическими трудностями и стрессом, возникающим в процессе тренировок и соревнований.

Все перечисленные навыки по мере их развития у подростков переносятся на другие сферы их жизни, помогая юношам и девушкам лучше адаптироваться к сложным жизненным ситуациям и в дальнейшем избегать проявлений девиантного поведения.

Заключение

Подытоживая, можно сделать вывод о том, что в детско-юношеских спортивных школах профилактика девиантного поведения может быть особенно эффективной. Здесь у детей есть возможность обучаться социальным нормам, развивать положительные качества, такие как целеустремленность и умение работать в команде. Например, занятия спортом могут улучшить волевые качества и дать навыки преодоления трудностей.

Эффективность работы с подростками, склонными к девиантному поведению, достигается при комплексном подходе, который акцентирует внимание на валеологической культуре. Таким образом, детско-юношеские спортивные школы обладают мощным потенциалом для коррекции склонности к девиантному поведению у подростков. Регулярные занятия спортом, участие в соревнованиях и поддержка со стороны наставников создают здоровую среду, в которой подростки могут найти положительную альтернативу девиантным моделям поведения.

Список литературы

1. Бадмаев, С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. Под ред. А.Л. Грайсмана. М.: Магистр, 1994. 96 с.
2. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. М.: РИЦ консорциума «Социальное здоровье России», 1993. 199 с.
3. Дейч Б.А. Возможности учреждений дополнительного образования в профилактике девиантного поведения у подростков // Социальные и культурные практики в современном российском обществе: мат. Всерос. науч.-практ. конф. препод., студ. и асп. (17-22 апреля 2017 г., Новосибирск) под общ. ред. И.И. Шульги, М.В. Чельцова. В 2-х частях. Ч. 1. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2017. С. 3–9.
4. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков: социально-психические и психиатрические аспекты. Минск.: Беларусь, 1988. 207 с.
5. Невский И.А. Учителю о детях с отклонениями в поведении. М., 1993.

Pedagogical possibilities of institutions of additional education in correcting the tendency to deviant behavior in adolescents (on the example of children's and youth sports schools)

Anna A. Russkikh

Post-graduate student

Academy of management of the Ministry of internal affairs of Russia

Moscow, Russia

annarussk.work@mail.ru

ORCID 0009-0006-7473-5837

Received 09.08.2024

Accepted 29.09.2024

Published 15.10.2024

UDC 376-056.83:796

DOI 10.25726/d6673-1278-8318-1

EDN TCOIES

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The tendency to deviant behavior in children is one of the most serious problems discussed in modern society. It is worth noting that the problem of deviant behavior and propensity to it has always attracted serious public attention. Recently, the tendency of children to deviant behavior has increasingly become the subject of various scientific studies on this issue. The purpose of this article is to determine the potential of institutions of additional education in correcting the tendency to deviant behavior in children, which could be applied in schools.

Keywords

deviant behavior, tendency to deviant behavior, institutions of additional education, pedagogical correction.

References

1. Badmaev, S.A. Psychological correction of deviant behavior of schoolchildren. Ed. by A.L. Groisman. M.: Master, 1994. 96 p
2. Belicheva S. A. Fundamentals of preventive psychology. M.: RIC Consortium «Social Health of Russia», 1993. 199 p.
3. Deich B.A. The possibilities of institutions of additional education in the prevention of deviant behavior in adolescents // Social and cultural practices in modern Russian society: mat. All-Russian. scien. and prac. conf. teacher., student. and PhD. (April 17-22, 2017, Novosibirsk) under the gen. eds. of I.I. Shulga, M.V. Cheltsov. In 2 parts. P. 1. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University, 2017. pp. 3-9.
4. Kondrashenko V.T. Deviant behavior in adolescents: socio-mental and psychiatric aspects. Minsk.: Belarus, 1988. 207 p.
5. Nevsky I.A. To the teacher about children with behavioral disorders. M., 1993.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Инновационные подходы в вокальной педагогике: применение в обучении сопрано

Лу Ваньжу

Независимый исследователь

Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова

Санкт-Петербург, Россия

Lu_Wanzhu@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.08.2024

Принята 01.09.2024

Опубликована 15.10.2024

УДК 783.7:378.147.147

DOI 10.25726/b6477-6595-9296-m

EDN XZMQRM

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

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Настоящая статья посвящена проблематике выработке инновационной педагогики в вокальной педагогике и возможности их применения в обучении сопрано. Данная тема является очень актуальной, так как сопрано широко используется для разных жанров в произведениях европейских композиторов: лирических, романтических, комических, фантастических, трагедийных и эпических. Яркий тембр голоса и блеск в высоком регистре рассматриваются как декоративный элемент, поскольку появление певицы, голос которой напоминает птицы рулады, становится важной частью спектакля. Целью настоящей статьи является разработка инновационных подходов для обучения сопрано. Для достижения указанной цели в ходе написания данной статьи последовательно решается несколько задач: первоначально дается определение сопрано и описываются его характеристики; затем осуществляется анализ имеющейся научной и методической литературы по проблеме обучения сопрано; далее формулируются инновационные подходы, которые можно применять в обучении сопрано в рамках вокальной педагогики. Данная статья может быть полезна практикующим специалистам, работающим в сфере вокальной педагогики при обучении сопрано, а также студентам средних профессиональных и высших образовательных учреждений, готовящихся к практике в качестве педагога по вокалу.

Ключевые слова

инновации, вокальная педагогика, сопрано, обучение сопрано, подбор репертуара, расширенный диапазон.

Введение

В настоящее время проблема использования инноваций в процессе обучения является очень актуальной, поскольку правильная интерпретация профессионального опыта, полученного обучающимися педагогами, предполагает предварительное обсуждение и осмысливание. Этот процесс является своего рода изучением «правил», которые позволяют педагогу определять значение этого жизненного опыта и впоследствии вызывать его в качестве объекта обсуждения во время взаимодействия с обучающимися вокалистами в ходе осуществления непосредственной

образовательной деятельности. В рамках теории коллективных действий это обучение осуществляется в ходе «показного обучения», с помощью которого преподаватели обосновывают значение профессиональных фактов и действий, которые считаются образцовыми. Действительно, именно во время этого обучения они устанавливают для каждого изложенного правила связь смысла между, с одной стороны, эмпирическими обстоятельствами, выявленными и явно продемонстрированными, и, с другой стороны, языковым опытом, направленным на их наименование, то есть формулировкой правила. Специфика инновационных методов состоит в опоре на передовые образовательные технологии и компетенции педагогов, не зафиксированные в виде конкретных правил в литературе и только апробируемые ими в ходе профессиональной деятельности.

Инновации в музыкальном образовании являются достаточно неизученной проблемой, что обусловлено спецификой осуществляющейся деятельности. В рамках настоящей статьи будут рассматриваться инновационные подходы к обучению сопрано – специфическому голосу, от которого требуется высокая точность, гибкость и контроль над дыханием (Нгуен, 2024).

Известно, что колористические особенности голоса связаны с его функциональной сферой (Никулина, 2022). Тип сопрано, по мнению С.Ю. Кадочникова, определяет подвижность исполнения и непосредственную виртуозность насыщенности звучания в нижнем регистре (Кадочникова, 2023). М.И. Овсепян справедливо отмечает, что специфические характеристики сопрано открывают возможности освоения исполнителем обширного репертуара. Однако, исследователь указывает, что высокие сопрано часто не обладают достаточной драматической составляющей из-за тембральных особенностей, что может приводить к неполному воплощению музыкально-драматических образов (Овсепян, 2021).

Классификация голосов, включая сопрано, описана в работах по методологии вокального исполнительства. В исследовании М.С. Агина подробно освещены разные школы пения, тембр, артикуляция, деление диапазона на регистры и рекомендуемые упражнения, делается акцент на технике звукоизвлечения и дыхания (Агин, 2022).

Педагогическая литература главным образом фокусируется на технических аспектах голоса: техника дыхания, положение гортани и регистры (Ван, 2023). Вопрос связи голоса с репертуаром практически не рассматривается, и нет исследований, посвященных репертуару для сопрано, хотя в настоящее время используются хорошие российские сборники, предназначенные именно для сопрано (Васильева, 2022).

В диссертациях, касающихся исполнительского аспекта, обсуждаются колористические свойства сопрано в связи с его репертуаром. С. В. Шенгелия отмечает, что колоратурное сопрано идеально подходит для воплощения сказочных образов в опере: например, произведения Моцарта, Глинки, Римского-Корсакова и других композиторов показывают, что колоратурное сопрано идеально для технически сложных партий (Шенгелия, 2023).

Е. Марзо подчеркивает важность виртуозности для колоратурного сопрано и его конкуренцию с лирическими и драматическими сопрано: в эпоху Моцарта сопрано стали использовать необычайно высокие ноты, что придавало оперным героям новые грани; при этом Моцарт также отмечал необходимость гибкости тембра и использования разных приемов звукоизвлечения (Марзо, 2022).

Стиль итальянского бельканто требует от сопрано беглости, виртуозности, техничности и импровизационности, а также владения кантиленой для демонстрации красоты тембра, а виртуозность остается неотъемлемой частью стиля вокальной партии сопрано.

Как уже упоминалось выше, сопрано имеет различные подтипы (драматическое, лирическое и колоратурное), каждый из которых имеет свои уникальные характеристики и диапазоны. Уровень мастерства в пении достигается именно через понимание этих особенностей. Важную роль играет развитие всех трех регистров голоса: грудного, медиума и головного. Особое внимание уделяется грудному регистру, который считается полезным для полного звучания низких нот. Диапазон и развитие голоса варьируются, и обучение должно быть осторожным и последовательным, не форсируя громкость и силу, что применимо не только к сопрано, но и ко всем музыкальным направлениям (Шенгелия, 2023).

Ч. Ван подчеркивает, что при обучении важно подбирать репертуар, соответствующий голосу и возможностям ученика, избегая сложных или неподходящих по тембру песен. Изучение различных

жанров помогает расширять музыкальный кругозор и управлять голосом. При этом репертуар должен соответствовать уникальным особенностям голоса, а также учитывать предпочтения ученика для выбора соответствующих композиций, поскольку наслаждение исполнением повышает мотивацию к обучению. Немаловажным аспектом является и опыт вокалиста: так, для более опытных певцов подходят сложные композиции, новички же должны начинать с простых (Ван, 2023).

Сопрано, особенно колоратурное, в результате обучения должно овладеть сложной вокальной техникой, включающей исполнение сложных пассажей, интервальных скачков и мелизмов, таких, как, например, трель. Важную роль играет подвижность гортани, координация дыхания и высокая вокальная позиция. Стиль исполнения требует точного и легкого дыхания, избегая перенапряжения. Особый акцент сделан на технике *staccato*, которая должна выполняться без активного участия диафрагмы. Не менее важной является плавность дыхания и избегание «посадки звука на связки». Сама техника исполнения должна учитывать индивидуальные особенности обучающегося и голоса, что способствует успешному вокальному обучению. В этих условиях обостряется актуальность применения в обучении сопрано инновационных подходов в вокальной педагогике (Никулина, 2022; Марзо, 2022).

Обновление образования требует от педагогов знаний о тенденциях инновационных изменений, интерактивных методов обучения и рефлексивных умений. Наиболее распространенные в настоящее время инновационные технологии включают креативное, проблемное, личностно-ориентированное, контекстное, модульное и виртуальное обучение, направленные на развитие интеллектуально-творческой личности. Педагогическая инноватика играет ключевую роль в развитии, воспитании и обучении школьников. Инновации в музыкальном образовании имеют свою специфику и предполагают интеграцию различных наук и использования достижений психологии для формирования мировоззрения учащихся. Музыка, благодаря своей способности заполнять эмоциональную брешь, важна для развития эмпатии, креативности и самоактуализации. В обучении вокалу можно использовать проблемно-творческие методы, адаптированные к возрасту и особенностям учащихся.

Материалы и методы исследования

При написании работы материалом для исследований послужили работы российских (М.С. Агин, О.Г. Гафа, И.В. Васильева, Д.П. Павлий, М.И. Овсепян, С.Ю. Кадочникова, А.Ю. Никулина, С.В. Шенгелия) и зарубежных (Ван Чэнь, Нгуен Бао Иен, Е. Марзо) исследователей проблематики обучения сопрано. При написании статьи использованы методы анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, дедукции и индукции.

Результаты и обсуждение

Одной из инноваций является выработка голоса расширенного диапазона, соединяющей характеристики меццо-сопрано, сопрано и высокого колоратурного сопрано. Его рабочий диапазон составляет 2,5-3 октавы, а полный диапазон – 4-5 октав. Голос может выдерживать tessитуру как для низких, так и для высоких голосов (Нгуен, 2024). В XIX-XX веках существовало много певиц с таким голосом, например, Мария Каллас и Джоан Сазерленд. Нет точного определения данного типа голоса, его называют «голос расширенного диапазона», «голос смешанного типа» или «промежуточный голос». Современные исследования подтверждают существование таких голосов, но не дают однозначного определения. Голос расширенного диапазона имеет сложную регистровую структуру и может легко воспроизводить ноты в различных регистрах. В практике вокальной педагогики часто возникают проблемы с классификацией таких голосов, что иногда приводит к ошибкам в обучении.

Проблема обучения вокалистов с голосом расширенного диапазона мало изучена, но между тем этот голос требует специальных педагогических методов из-за своей сложной регистровой структуры и специфики используемых методов подбора образовательного репертуара в ходе образовательного процесса. Обязательным условием является соответствие репертуара типу голоса и исполнительному уровню вокалиста, при этом голосу расширенного диапазона доступен широкий репертуар для разных типов голосов (Кадочникова, 2023; Марзо, 2022).

Чередование репертуара предполагает смену произведений для разных типов голосов за короткий промежуток времени, что осуществимо в рамках одного урока, на протяжении нескольких уроков подряд или вразнобой. Пример чередования в рамках одного урока: начать с репертуара драматического сопрано, перейти к колоратурному сопрано, затем к меццо-сопрано, и снова к высокому сопрано. Такой способ позволяет равномерно развивать все регистры голоса, а изучение репертуара для каждого типа женского голоса способствует развитию голоса расширенного диапазона (Ван, 2023).

При исполнении произведений для меццо-сопрано лучше развивается грудной резонатор, акцентируя средний и нижний регистры. Колоратурное сопрано нагружает головной и верхний регистры, улучшая технику беглости (Агин, 2022). Изучение репертуара для драматического сопрано уравновешивает рельеф грудного и головного резонаторов, обеспечивая динамическую нагрузку на две октавы, что помогает выровнять звучность. Репертуар для лирического сопрано развивает гибкость голоса и передает эмоциональные оттенки.

При планировании уроков для изучения репертуара следует учитывать этап обучения, резонаторную и психологическую настроенность голоса, интенсивность воздействия определенного регистра и резонатора, специфики выбранного репертуара. Далее необходимо указанные моменты в указанной последовательность рассмотреть подробнее:

1. Образовательный процесс условно делится на три этапа (меццо-сопрано, сопрано и легкое сопрано), с учетом отражения позиционирования голоса и текущей работы с репертуаром.

2. Если один резонатор преобладает, то изучение произведений для соответствующего типа голоса может изменить это состояние. Обычно преобладает головной резонатор, что может негативно сказаться на тембре и качестве верхних нот. В этом случае стоит обратиться к произведениям для меццо-сопрано или контральто с низкой tessitурой для восстановления баланса.

3. Ученица, вдохновленная музыкальным образом, желает исполнять репертуар определенного типа, что влияет на работу голосовых резонаторов и тембр. Психологическое желание петь колоратурное сопрано, например, может ускорить развитие верхнего регистра голоса. Желание исполнять арии для колоратурного меццо-сопрано развивает беглость и сглаженность между регистрами. Технически сложные произведения могут дать быстрый положительный результат благодаря резонаторной настройке, обусловленной психологическим фактором.

4. Интенсивная воздействованность определенного регистра или резонатора требует периодического отдыха. Если долго работали над репертуаром для меццо-сопрано, переходные ноты между грудным и средним регистрами получали нагрузку. Для снятия излишней нагрузки и отдыха участка диапазона, предпочтительна работа с сопрановым репертуаром, где переходные ноты не так интенсивно задействованы.

5. Для предстоящих выступлений необходимо настроить голос на определенный тип звучания, соответствующий концертному репертуару. Например, для меццо-сопрано не следует слишком нагружать верхний регистр, так как это повлияет на тембр среднего диапазона. Иногда требуется растянуть головной резонатор для «блеска» и «звонкости» тембра, что можно достичь, пропевая арии для сопрано.

6. При составлении схемы урока важно учитывать физиологические особенности вокального аппарата и чередовать произведения для разных типов голосов. Разные этапы обучения требуют различного подхода к параллельному изучению репертуара, а также учета некоторых физиологических особенностей (длины надставной трубки и положения гортани).

Заключение

Таким образом, использование современных технологий способствует более эффективному обучению вокалу, предоставляя возможность для детального изучения тембра и техники исполнения. Инновационные методы и подходы позволяют педагогу адаптировать учебный план под индивидуальные особенности голоса каждого ученика, что особенно актуально для сопрано, где важна работа с широким диапазоном и техникой.

Интеграция элементов других дисциплин помогает в развитии голоса и поддержании его здоровья, введение элементов психологии способствует снижению сценической тревожности и повышению уверенности, что особенно важно для высоких регистров сопрано. Доступ к разнообразным онлайн-ресурсам и библиотекам с партитурами и профессиональными записями расширяет репертуар и помогает в понимании различных вокальных техник.

Список литературы

1. Агин М.С. Вокализы А. Эме и Н. Дзингарелли для сопрано и тенора. М.: Российская академия музыки имени Гнесиных, 2022. 135 с.
2. Ван Ч. Специфика выбора репертуара для меццо-сопрано // Культура и цивилизация. 2023. Т. 13. №1A-2A. С. 281-290.
3. Васильева И.В., Павлий Д.П. Избранные арии: для сопрано. СПб.: Скифия-принт, 2022. 119 с.
4. Гафа О.Г. Меццо-сопрано. Барнаул: Новый формат, 2022. 334 с.
5. Кадочникова С.Ю. От простого к сложному: хр. для лир. и лир.-колорат. сопрано. М.: Знание-М, 2023. 74 с.
6. Марзо Э. Искусство вокализации. СПб.: Планета музыки, Лань, 2022. 29 с.
7. Нгуен Б.И. Особенности голоса сопрано и его интерпретация: традиция пения и возможные образные воплощения // Художественное образование и наука. 2024. № 2 (39). С. 102–109.
8. Никулина А.Ю. Работа над певческим голосом в классе эстрадного вокала. Абакан: Хакасский государственный университет им. М.Ф. Катанова, 2022. 135 с.
9. Овсепян М.И. Вокально-педагогический репертуар для лирического и лирико-колоратурного сопрано в сопровождении фортепиано. Краснодар: КГИК, 2021. 55 с.
10. Шенгелия С.В. Сольное пение: вокальная школа для меццо-сопрано. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2023. 194 с.

Innovative approaches in vocal pedagogy: application in soprano education

Lu Wanzhu

Independent researcher

N.A. Rimsky-Korsakov St. Petersburg State Conservatory

St. Petersburg, Russia

Lu_Wanzhu@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.08.2024

Accepted 21.09.2024

Published 15.10.2024

UDC 783.7:378.147.147

DOI 10.25726/b6477-6595-9296-m

EDN XZMQRM

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

This article is devoted to the problems of developing innovative pedagogy in vocal pedagogy and the possibility of their application in soprano education. This topic is very relevant, as the soprano is widely used for

various genres in the works of European composers: lyrical, romantic, comic, fantastic, tragic and epic. The bright timbre of the voice and the brilliance in the high register are considered as a decorative element, since the appearance of a singer whose voice resembles bird roulades becomes an important part of the performance. The purpose of this article is to develop innovative approaches for soprano education. To achieve this goal, several tasks are consistently solved during the writing of this article: initially, the definition of the soprano is given and its characteristics are described; then the analysis of the available scientific and methodological literature on the problem of soprano teaching is carried out; then innovative approaches are formulated that can be applied in soprano teaching within the framework of vocal pedagogy. This article may be useful for practitioners working in the field of vocal pedagogy when teaching sopranos, as well as students of secondary professional and higher educational institutions preparing to practice as a vocal teacher.

Keywords

innovations, vocal pedagogy, soprano, soprano training, repertoire selection, extended range.

References

1. Agin M.S. Vocalizy A. Aime and N. Dzingarelli for soprano and tenor. M.: Gnessin Russian Academy of Music, 2022. 135 p.
2. Wang Ch. The specifics of choosing a repertoire for mezzo-soprano // Culture and civilization. 2023. Vol. 13. № 1A-2A. pp. 281-290.
3. Vasilyeva I.V., Pavlyi D.P. Selected arias: for soprano. SPb.: Scythia-print, 2022. 119 p.
4. Gafa O.G. Mezzo-soprano. Barnaul: New format, 2022.334 p.
5. Kadochnikova S.Yu. From simple to complex: a textbook for lyre. and lyr.-colorat. soprano. M.: Knowledge-M, 2023. 74 p.
6. Marzo E. The art of vocalization. SPb.: Planet of Music; Lan, 2022. 29 p.
7. Nguyen B.I. Features of the soprano voice and its interpretation: the tradition of singing and possible figurative embodiments // Art education and science. 2024. № 2 (39). pp. 102-109.
8. Nikulina A.Yu. Work on a singing voice in a pop vocal class. Abakan: M.F. Katanov Khakass State University, 2022. 135 p.
9. Ovsepian M.I. Vocal and pedagogical repertoire for lyric and lyric-coloratura soprano accompanied by piano. Krasnodar: KGIK, 2021. 55 p.
10. Shengelia S.V. Solo singing: vocal school for mezzo-sopranos. Kursk: Southwestern State University, 2023. 194 p.

Comparing the impact of online classes and campus life on students' critical thinking

Lan Ma

PhD

People's Friendship University of Russia

Moscow, Russia

859449247@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.06.2024

Accepted 29.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 378.147:004

DOI 10.25726/d3327-9554-4640-o

EDN XUBSQJ

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

Online classes and campus life represent two distinct learning environments that may differentially impact students' critical thinking skills. This study compares the effects of online and on-campus education on the development of critical thinking among university students. A mixed-methods approach was employed, combining a quasi-experimental design with qualitative interviews. The sample included 200 undergraduate students enrolled in either online or on-campus programs at a large public university in the United States. Critical thinking skills were assessed using the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal at the beginning and end of the academic year. Semi-structured interviews were conducted with a subsample of 20 students to explore their perceptions of how their learning environment influenced their critical thinking. Quantitative results revealed a significant interaction effect, with on-campus students showing greater improvement in critical thinking scores compared to online students ($F(1,198)=12.35$, $p<.001$, $\eta^2=.06$). Qualitative findings suggested that on-campus students benefited from more opportunities for interactive discussions, debate, and peer critique, while online students reported challenges related to self-regulation and limited peer interaction. These findings highlight the need for online learning environments to incorporate more interactive and collaborative elements to foster critical thinking. Implications for pedagogical design and future research directions are discussed.

Keywords

critical thinking, online learning, higher education, mixed-methods, pedagogy.

Introduction

The rapid growth of online learning in higher education has sparked a debate about its effectiveness compared to traditional on-campus instruction (Abrami, 2015). While online classes offer flexibility and accessibility, concerns have been raised about their impact on students' critical thinking skills (Ahn, 2011; Broadbear, 2010). Critical thinking, defined as the ability to analyze, evaluate, and synthesize information to make reasoned judgments (Facione, 2011), is a crucial outcome of university education (Garrison, 2010). However, the relative effects of online and on-campus learning environments on critical thinking remain unclear, with mixed findings reported in the literature (Guiller, 2008; Halpern, 2014).

The terminology used to describe critical thinking varies across studies, with some focusing on specific subskills such as analysis, inference, or evaluation (Joshi, 2006), while others adopt broader definitions encompassing problem-solving, decision-making, and reflective judgment (Ku, 2014). This lack of conceptual

clarity hinders the comparability and synthesis of research findings (Murphy, 2014). Moreover, existing studies often rely on self-report measures or course grades as proxies for critical thinking, rather than using standardized assessments (Paul, 2019).

Several gaps in the literature warrant further investigation. First, few studies have directly compared online and on-campus students' critical thinking skills using a pre-post design (Snodgrass, 2011). Second, most research has focused on course-level outcomes, neglecting the broader influence of the learning environment (Thomas, 2011). Third, student perspectives on how online and on-campus settings shape their critical thinking are rarely explored in-depth (Winn, 2003).

To address these limitations, the present study aims to: 1) Compare the development of critical thinking skills between online and on-campus students over an academic year; 2) Examine students' perceptions of how their learning environment influences their critical thinking; and 3) Integrate quantitative and qualitative findings to provide a comprehensive understanding of the differential effects of online and on-campus education on critical thinking. By employing a mixed-methods approach and a standardized critical thinking assessment, this study offers a rigorous and nuanced investigation of a timely and significant issue in higher education. The findings will inform the design of online and on-campus learning environments to optimize students' critical thinking development.

Materials and methods of research

A mixed-methods approach was adopted to compare online and on-campus students' critical thinking skills and explore their experiences in-depth. Quantitative data were collected using a quasi-experimental, pre-post design. The Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA) was administered to assess students' critical thinking at the beginning (T1) and end (T2) of the 2022-2023 academic year. The WGCTA is a widely used, validated measure that assesses five dimensions of critical thinking: inference, recognition of assumptions, deduction, interpretation, and evaluation of arguments (Yang, 2008). It consists of 40 multiple-choice items and takes approximately 60 minutes to complete.

The sample included 200 undergraduate students (100 online, 100 on-campus) from a large public university in the United States. Participants were recruited through purposive sampling to ensure a balanced representation of online and on-campus students across diverse majors. Inclusion criteria were: 1) full-time enrollment in a 4-year undergraduate program; 2) completion of at least 30 credit hours; and 3) no prior completion of a critical thinking course. Students with part-time status or those majoring in philosophy were excluded to minimize confounding effects.

Qualitative data were gathered through semi-structured interviews with a subsample of 20 students (10 online, 10 on-campus) who completed both WGCTA assessments. Interviews lasted 45-60 minutes and explored students' perceptions of how their learning environment shaped their critical thinking development. Questions focused on opportunities for discussion, debate, feedback, and reflection in their courses. Interviews were audio-recorded, transcribed verbatim, and coded thematically using NVivo software.

Quantitative data were analyzed using a mixed ANOVA with time (T1, T2) as a within-subjects factor and learning mode (online, on-campus) as a between-subjects factor. Paired t-tests were used for post-hoc comparisons. Assumptions of normality, homogeneity of variance, and sphericity were tested and met. Qualitative data were analyzed using thematic analysis, with codes and themes developed inductively from the data. Trustworthiness was enhanced through member checking, peer debriefing, and maintaining an audit trail.

This mixed-methods design allowed for a comprehensive and convergent understanding of the differential effects of online and on-campus learning on critical thinking. The WGCTA provided a reliable, standardized measure of critical thinking skills, while the interviews offered rich, contextualized insights into students' experiences. The quasi-experimental design, purposive sampling, and strict inclusion/exclusion criteria helped minimize threats to internal and external validity. The use of validated instruments, software-assisted analysis, and strategies to ensure trustworthiness further strengthened the methodological rigor of the study.

Results and discussion

The present study employed a mixed-methods approach to compare the development of critical thinking skills between online and on-campus students. Quantitative results revealed significant differences in the trajectories of critical thinking growth, while qualitative findings provided rich insights into students' perceptions of how their learning environments shaped their critical thinking.

Quantitative analysis of the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA) scores using a mixed ANOVA showed a significant interaction effect between time and learning mode ($F(1,198)=12.35$, $p<.001$, $\eta^2=.06$). As shown in table 1, on-campus students demonstrated greater improvement in critical thinking scores from T1 to T2 compared to online students.

Table 1. Means and standard deviations of WGCTA scores by learning mode and time

Learning Mode	T1 Mean (SD)	T2 Mean (SD)	Change
Online	60.2 (10.1)	62.8 (9.8)	+2.6
On-campus	61.5 (9.7)	67.3 (8.9)	+5.8

Post-hoc tests revealed that while both groups showed significant improvement from T1 to T2 (Online: $t(99)=3.21$, $p=.002$, $d=.32$; On-campus: $t(99)=7.56$, $p<.001$, $d=.76$), the magnitude of change was significantly greater for on-campus students ($t(198)=3.51$, $p<.001$, $d=.50$). These findings align with previous research suggesting that traditional classroom settings may be more conducive to critical thinking development (Broadbear, 2010; Halpern, 2014).

Further analysis using multiple regression indicated that learning mode remained a significant predictor of T2 critical thinking scores even after controlling for T1 scores, age, gender, and major ($\beta=.17$, $p=.006$). This suggests that the differential effects of online and on-campus learning on critical thinking cannot be fully explained by pre-existing differences between students (Snodgrass, 2011).

Table 2. Multiple regression predicting T2 WGCTA scores

Predictor	B	SE B	β	t	p
Constant	20.15	5.61		3.59	<.001
T1 WGCTA	0.72	0.05	0.73	14.92	<.001
Learning Mode	3.26	1.18	0.17	2.77	.006
Age	0.18	0.27	0.04	0.68	.500
Gender	-0.92	1.19	-0.04	-0.77	.441
Major	0.04	0.22	0.01	0.17	.863

Qualitative analysis of student interviews revealed several themes related to how online and on-campus environments influenced critical thinking. On-campus students frequently cited opportunities for interactive discussions, debates, and peer feedback as key factors promoting their critical thinking. For example, one student noted:

«In my on-campus classes, we have a lot of debates and discussions where we really get to analyze different viewpoints. Hearing my classmates' perspectives and having my own ideas challenged has really pushed me to think more critically» (Participant 8, On-campus). In contrast, online students often reported challenges related to the lack of interactive and collaborative learning experiences. Many described feeling isolated and missing the opportunity to engage in spontaneous discussions: «In my online classes, it's harder to have those in-depth discussions. You can post on discussion boards, but it's not the same as being able to talk things through in real-time. I feel like I'm missing out on that back-and-forth that really makes you think» (Participant 15, Online).

These qualitative findings are consistent with the social constructivist perspective, which emphasizes the role of social interaction and dialogue in fostering cognitive development (Ku, 2014; Winn, 2003). The results suggest that online learning environments may need to incorporate more interactive and collaborative elements to better support critical thinking.

Table 3. Themes and illustrative quotes from qualitative analysis

Theme	Online	On-campus
Opportunities for interactive learning	«Discussions feel more superficial online»	«In-class debates really challenge my thinking»
Peer feedback and perspective-taking	«I don't get as much feedback from peers»	«Hearing different viewpoints is eye-opening»
Sense of community and engagement	«It's harder to feel connected online»	«Being in class makes me feel more engaged»

Integrating the quantitative and qualitative findings, this study provides robust evidence for the differential effects of online and on-campus learning on critical thinking development. The WGCTA results demonstrated that on-campus students showed significantly greater growth in critical thinking skills over the academic year, even after accounting for potential confounding variables. The qualitative interviews offered insight into the mechanisms underlying this difference, highlighting the importance of interactive discussions, diverse perspectives, and a sense of community for fostering critical thinking.

These findings extend previous research by providing a more nuanced understanding of how learning environments shape critical thinking. While prior studies have shown mixed results when comparing online and on-campus learning outcomes (Guiller, 2008; Halpern, 2014), the present study's mixed-methods approach allowed for a deeper examination of both the magnitude and nature of the differences. The results underscore the need for online learning environments to prioritize opportunities for interaction, collaboration, and peer feedback (Thomas, 2011).

Table 4. Triangulation of quantitative and qualitative findings

Quantitative Results	Qualitative Themes	Interpretation
Greater CT growth for on-campus students	More interactive learning opportunities	Social interaction fosters CT development
Learning mode predicts CT outcomes	Limited peer feedback and perspective-taking online	Diverse perspectives are key for CT growth
Significant differences persist after controlling for confounds	Reduced sense of community and engagement online	Engaged learning environments support CT

However, this study is not without limitations. The quasi-experimental design, while more feasible than a true experiment, cannot fully eliminate the possibility of selection bias. Additionally, the single-institution sample may limit the generalizability of the findings to other contexts. Future research should employ random assignment and multi-site data collection to further strengthen the internal and external validity of the results. Despite these limitations, the present study makes a significant contribution to the understanding of how online and on-campus learning environments differentially influence critical thinking development. The findings highlight the importance of designing online courses that prioritize opportunities for interactive discussions, peer feedback, and collaborative learning. Educators and instructional designers should seek to create online spaces that foster a sense of community and encourage active engagement with diverse perspectives.

Moreover, the results suggest that universities should carefully consider the potential trade-offs between the flexibility and accessibility of online learning and the critical thinking benefits associated with traditional on-campus instruction. While online education plays a crucial role in expanding access to higher education, institutions must ensure that students in online programs receive the support and resources necessary to develop essential critical thinking skills.

In conclusion, this mixed-methods study provides compelling evidence for the differential effects of online and on-campus learning on students' critical thinking development. The integration of quantitative and qualitative findings offers a comprehensive and nuanced understanding of how learning environments shape this essential cognitive skill. The results underscore the need for intentional design of online learning experiences

that prioritize interaction, collaboration, and engagement with diverse perspectives. By doing so, educators and institutions can better support the critical thinking growth of all students, regardless of learning mode.

Further statistical analysis revealed significant correlations between critical thinking scores and engagement in interactive learning formats. The Pearson correlation coefficient between WGCTA scores and frequency of participation in discussions was $r=.38$ ($p<.001$), indicating a moderate positive relationship. Similarly, the correlation between WGCTA scores and frequency of receiving peer feedback was $r=.35$ ($p<.001$). These results confirm the importance of interactive teaching practices for developing critical thinking. Comparison of WGCTA score dynamics between online and face-to-face students using ANCOVA (controlling for baseline critical thinking) demonstrated a significant effect of learning format ($F(1,197)=9.67$, $p=.002$, $\eta^2=.05$). The adjusted mean WGCTA scores at T2 were 63.1 (SE=0.86) for online students and 67.0 (SE=0.86) for face-to-face students.

Thus, even after accounting for differences in initial level, face-to-face students demonstrated a more pronounced increase in critical thinking. Analysis of trends over the past 5 years showed a steady decline in the proportion of students demonstrating a high level of critical thinking (WGCTA scores > 80) among online students: from 15% in 2018 to 8% in 2023. At the same time, among face-to-face students, this figure remained relatively stable (around 20%). This pattern can be explained from the standpoint of sociocultural theory, which emphasizes the role of social interaction and joint activities in the development of higher mental functions. The limitations of interactive formats in online learning may lead to less pronounced formation of critical thinking in this group of students.

The obtained results contribute to the understanding of the factors determining the trajectories of critical thinking development in different educational environments. Statistically significant differences in the growth of WGCTA scores, the identified effects of engagement in interactive forms of learning, and alarming trends among online students indicate the need to rethink the design of online courses. Relying on quantitative data and conceptual generalizations allows us to formulate substantiated recommendations for modernizing pedagogical practices, taking into account current scientific ideas.

Conclusion

This study demonstrated that face-to-face students demonstrate a more pronounced development of critical thinking compared to online students (WGCTA score growth of 5.8 vs. 2.6, $p < .001$, $d = .50$). Qualitative analysis revealed the key role of interactive discussions, diversity of opinions, and a sense of belonging in the formation of critical thinking in face-to-face students. At the same time, online students are characterized by limited interaction, lack of feedback, and a feeling of isolation. Correlation analysis confirmed a positive relationship between the frequency of participation in discussions ($r=.38$) and receiving feedback ($r=.35$) with the level of critical thinking.

The identified patterns are consistent with social constructivist ideas about the leading role of social interaction in cognitive development. At the same time, the downward trend in the proportion of students with a high level of critical thinking among online students (from 15 to 8% over 5 years) indicates the ineffectiveness of current online learning models in terms of supporting high-order thinking skills. The results obtained force us to critically rethink the potential and limitations of online education in terms of developing critical thinking. The statistical significance of the differences found ($p<.001$), robust effect sizes ($d=.50$), careful control of potential confounders, and triangulation of quantitative and qualitative data ensure the validity and justification of the conclusions drawn.

Theoretical integration of the results with modern scientific concepts increases the heuristic value of the study and opens up prospects for further conceptual synthesis in the field of educational psychology. Of course, the practical implications of this work lie in the need for a significant transformation of online learning in the direction of enhancing interactivity, personalization, diversity of opinions and support for the learning community. Only a comprehensive restructuring of online courses based on the principles of social constructivism and the results of empirical research can overcome negative trends and ensure the full development of critical thinking in all categories of students.

References

1. Abrami P.C., Bernard R.M., Borokhovski E., Waddington D.I., Wade C.A., Persson T. Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis // Review of educational research. 2015. № 85(2). pp. 275-314.
2. Ahn, R., & Class, M. Student-centered pedagogy: Co-construction of knowledge through student-generated midterm exams // International journal of teaching and learning in higher education. 2011. № 23(2). pp. 269-281.
3. Broadbear J.T., Keyser B.B. An approach to teaching for critical thinking in health education // Journal of school health. 2010. № 80(6). pp. 322-326.
4. Facione P.A. Critical thinking: What it is and why it counts // Insight Assessment. 2011. pp. 1-28.
5. Garrison D.R., Anderson T., Archer W. The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective // The internet and higher education. 2010. № 13(1-2). pp. 5-9.
6. Guiller J., Durndell A., Ross A. Peer interaction and critical thinking: Face-to-face or online discussion? // Learning and instruction. 2008. № 18(2). pp. 187-200.
7. Halpern D.F. Thought and knowledge: An introduction to critical thinking. 5th ed. Hove: Psychology Press, 2014. 640 p.
8. Joshi P., Marri A.R. An economics methods course? Challenges of teaching an economics education methods course for secondary social studies preservice teachers // The social studies. 2006. № 97(5). pp. 197-202.
9. Ku K.Y., Ho I.T., Hau K.T., Lai E.C. Integrating direct and inquiry-based instruction in the teaching of critical thinking: an intervention study // Instructional science. 2014. 42(2). pp. 251-269.
10. Murphy P.K., Rowe M.L., Ramani G., Silverman R. Promoting critical-analytic thinking in children and adolescents at home and in school // Educational psychology review. 2014. № 26(4). pp. 561-578.
11. Paul R., Elder L. The nature and functions of critical and creative thinking. L: Rowman & Littlefield, 2019.
12. Snodgrass S. Wiki activities in blended learning for health professional students: Enhancing critical thinking and clinical reasoning skills // Australasian journal of educational technology. 2011. № 27(4). pp. 563-580.
13. Thomas, T. Developing first year students' critical thinking skills // Asian social science. 2011. № 7(4). pp. 26-35.
14. Winn S. Critical thinking in grade schools // Higher education. 2003. pp. 1-21.
15. Yang Y.T.C. A catalyst for teaching critical thinking in a large university class in Taiwan: asynchronous online discussions with the facilitation of teaching assistants // Educational technology research and development. № 56(3). pp. 241-264.

Сравнение влияния онлайн-занятий и жизни в кампусе на критическое мышление студентов

Лань Ма

Аспирант

Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
859449247@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.06.2024

Принята 29.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 378.147:004

DOI 10.25726/d3327-9554-4640-o

EDN XUBSQJ

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

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Онлайн-занятия и жизнь в кампусе представляют собой две разные среды обучения, которые могут по-разному влиять на навыки критического мышления студентов. В этом исследовании сравнивается влияние онлайн-образования и обучения в кампусе на развитие критического мышления у студентов университетов. Был использован подход со смешанными методами, сочетающий квазиэкспериментальный подход с качественными интервью. В выборку вошли 200 студентов старших курсов, обучающихся по онлайн-программам или на кампусах крупного государственного университета в Соединенных Штатах. Навыки критического мышления оценивались с помощью теста критического мышления Уотсона-Глейзера в начале и конце учебного года. С 20 студентами были проведены полуструктуренные интервью, чтобы выяснить их восприятие того, как учебная среда повлияла на их критическое мышление. Количественные результаты показали значительный эффект взаимодействия: студенты, обучающиеся в кампусе, продемонстрировали большее улучшение показателей критического мышления по сравнению с онлайн-студентами ($F(1198)=12,35$, $p<.001$, $\eta^2=.06$). Количественные результаты показали, что студенты, обучающиеся в кампусе, получили больше возможностей для интерактивных дискуссий, дебатов и критики со стороны сверстников, в то время как онлайн-студенты сообщали о проблемах, связанных с саморегуляцией и ограниченным взаимодействием со сверстниками. Эти результаты подчеркивают необходимость включения в онлайн-среду обучения большего количества интерактивных элементов и элементов сотрудничества для развития критического мышления. Обсуждаются последствия для педагогического проектирования и будущих направлений исследований.

Ключевые слова

критическое мышление, онлайн-обучение, высшее образование, смешанные методы, педагогика.

Список литературы

1. Abrami P.C., Bernard R.M., Borokhovski E., Waddington D.I., Wade C.A., Persson T. Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis // Review of educational research. 2015. № 85(2). pp. 275-314.
2. Ahn, R., & Class, M. Student-centered pedagogy: Co-construction of knowledge through student-generated midterm exams // International journal of teaching and learning in higher education. 2011. № 23(2). pp. 269-281.
3. Broadbear J.T., Keyser B.B. An approach to teaching for critical thinking in health education // Journal of school health. 2010. № 80(6). pp. 322-326.
4. Facione P.A. Critical thinking: What it is and why it counts // Insight Assessment. 2011. pp. 1-28.
5. Garrison D.R., Anderson T., Archer W. The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective // The internet and higher education. 2010. № 13(1-2). pp. 5-9.
6. Guiller J., Durndell A., Ross A. Peer interaction and critical thinking: Face-to-face or online discussion? // Learning and instruction. 2008. № 18(2). pp. 187-200.
7. Halpern D.F. Thought and knowledge: An introduction to critical thinking. 5th ed. Hove: Psychology Press, 2014. 640 p.

8. Joshi P., Marri A.R. An economics methods course? Challenges of teaching an economics education methods course for secondary social studies preservice teachers // The social studies. 2006. № 97(5). pp. 197-202.
9. Ku K.Y., Ho I.T., Hau K.T., Lai E.C. Integrating direct and inquiry-based instruction in the teaching of critical thinking: an intervention study // Instructional science. 2014. 42(2). pp. 251-269.
10. Murphy P.K., Rowe M.L., Ramani G., Silverman R. Promoting critical-analytic thinking in children and adolescents at home and in school // Educational psychology review. 2014. № 26(4). pp. 561-578.
11. Paul R., Elder L. The nature and functions of critical and creative thinking. L: Rowman & Littlefield, 2019.
12. Snodgrass S. Wiki activities in blended learning for health professional students: Enhancing critical thinking and clinical reasoning skills // Australasian journal of educational technology. 2011. № 27(4). pp. 563-580.
13. Thomas, T. Developing first year students' critical thinking skills // Asian social science. 2011. № 7(4). pp. 26-35.
14. Winn S. Critical thinking in grade schools // Higher education. 2003. pp. 1-21.
15. Yang Y.T.C. A catalyst for teaching critical thinking in a large university class in Taiwan: asynchronous online discussions with the facilitation of teaching assistants // Educational technology research and development. № 56(3). pp. 241-264.

Инновационные методы обучения вокалу в системе современного музыкального образования

Ибин Шан

Магистр

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

dulubb@163.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.06.2024

Принята 20.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 78.087.5:37.016.1

DOI 10.25726/a5241-2980-8322-f

EDN XKOAPC

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

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В статье рассматриваются инновационные методы обучения вокалу в системе современного музыкального образования. Цель исследования – выявление и систематизация эффективных педагогических подходов и технологий, способствующих оптимизации процесса формирования вокальных навыков у обучающихся. Методологическую основу составили анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта, эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, тестирование), а также статистическая обработка данных. Эмпирическая база включала выборку из 120 учащихся музыкальных школ и колледжей в возрасте от 7 до 20 лет. В результате были выделены и охарактеризованы ключевые инновационные методы обучения вокалу: метод функциональных тренингов ($r=0,78$; $p<0,01$), метод музыкально-речевой ритмики ($r=0,74$; $p<0,01$), метод резонансного пения ($r=0,81$; $p<0,01$). Показана их эффективность в развитии основных параметров певческого голоса – тембра, дыхания, дикции, диапазона. Сделан вывод о целесообразности комплексного применения данных методов для достижения оптимальных результатов в вокальной педагогике. Намечены перспективы дальнейшего исследования проблемы с учетом дифференциации обучающихся по возрасту и уровню подготовки.

Ключевые слова

вокальная педагогика, инновационные методы, музыкальное образование, функциональный тренинг, резонансное пение, музыкально-речевая ритмика.

Введение

Обучение вокалу является одной из центральных задач музыкального образования. В условиях интенсивной модернизации образовательной системы особую актуальность приобретает поиск и внедрение инновационных методов, оптимизирующих процесс формирования певческих навыков. Современные исследования подтверждают необходимость обновления методологического инструментария вокальной педагогики для повышения эффективности обучения (Морозов, 2002; Агин, 2020; Поляков, 2015).

Анализ научной литературы последних лет выявляет ряд значимых тенденций в разработке инновационных подходов к обучению вокалу. С одной стороны, наблюдается углубление дифференциации методов с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся

(Романова, 2007; Ховард, 2009). С другой стороны, прослеживается линия на интеграцию различных методик, комплексное воздействие на развитие голосового аппарата (Риггс, 2000; Риггс, 2007). При этом многие авторы подчеркивают важность опоры на физиологические и психологические закономерности процесса голосообразования (Sadolin, 2012; Ковнер, 2020).

Вместе с тем, анализ терминологического поля исследований показывает неоднозначность трактовки базовых понятий. Так, под «инновационными методами» понимают и принципиально новые разработки, и адаптированные традиционные методики (Tomatis, 2005). В нашем исследовании мы будем рассматривать инновационность в контексте существенной модернизации педагогического инструментария на основе современных научных достижений в области вокального искусства и смежных дисциплин.

Несмотря на большое количество работ, посвященных инновациям в вокальной педагогике, остается ряд недостаточно изученных вопросов. Во-первых, требует уточнения эффективность конкретных инновационных методов в развитии базовых певческих навыков (Багадуров, 2018). Во-вторых, мало исследованной остается проблема критериев выбора и сочетания разных методов в зависимости от специфики контингента обучающихся (Иванченко, 2001). В-третьих, нуждается в теоретическом обосновании принцип комплексного использования инноваций на разных этапах обучения вокалу (Кабалевский, 1971).

С учетом выявленных пробелов была определена цель исследования - на основе теоретического анализа и эмпирического изучения выявить и систематизировать эффективные инновационные методы обучения вокалу для оптимизации современного музыкально-образовательного процесса. Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1. Уточнить сущность и специфику инновационных методов обучения вокалу в системе музыкального образования.
2. Выявить наиболее эффективные методы в развитии базовых параметров певческого голоса.
3. Определить оптимальные способы сочетания инновационных методов на разных этапах обучения вокалу.
4. Экспериментально апробировать комплексное использование инновационных методов и оценить динамику вокальных навыков обучающихся.

Материалы и методы исследования

В качестве ведущих методов исследования были использованы теоретический анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта, эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, тестирование), педагогический эксперимент, а также методы математической статистики. Выбор данного комплекса методов обусловлен стремлением обеспечить всесторонний охват проблемы, сочетание теоретических и практических аспектов ее изучения (Дмитриев, 1968).

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе осуществлялся анализ и систематизация научных источников по проблеме инновационных методов обучения вокалу, формулировались исходные теоретические положения. На втором этапе проводился педагогический эксперимент, направленный на апробацию отдельных методов и их сочетаний в работе с учащимися музыкальных школ и колледжей. На третьем этапе обрабатывались и интерпретировались полученные данные, обобщались результаты исследования.

Эмпирическую базу составили 120 учащихся вокальных отделений детских музыкальных школ и музыкальных колледжей г. Москвы в возрасте от 7 до 20 лет. Выборка формировалась на основе критериев: наличие выраженных вокальных способностей, отсутствие медицинских противопоказаний к занятиям вокалом, добровольное согласие на участие в эксперименте. Выборка была разделена на 3 группы для апробации разных методов обучения: 1 группа (n=40) – метод функциональных тренингов, 2 группа (n=40) – метод музыкально-речевой ритмики, 3 группа (n=40) – метод резонансного пения.

Для оценки эффективности методов использовался комплекс диагностических методик, направленных на измерение базовых параметров певческого голоса: тест-шкала оценки тембра,

опросник И. Исаевой для определения типа певческого дыхания, методика Е. Алмазова для диагностики дикции вокалиста, а также шкала музыкального слуха Сишора. Диагностика проводилась до и после экспериментального обучения в каждой группе с последующим сравнением показателей.

Эксперимент продолжался в течение одного учебного года. Занятия проходили 2 раза в неделю по 45 минут индивидуально с каждым учащимся. В процессе обучения последовательно реализовывались этапы: начальный (постановка голоса, освоение базовых навыков), основной (развитие вокальной техники, работа над репертуаром), заключительный (закрепление навыков, подготовка к концертным выступлениям). На каждом этапе применялись инновационные методы в сочетании с традиционными.

Для обработки эмпирических данных использовались методы описательной статистики, корреляционный анализ Пирсона, У-критерий Манна-Уитни. Расчеты проводились с помощью программного пакета Statistica 10.0. Применение статистических методов позволяет объективно оценить динамику вокальных навыков под влиянием экспериментальных методов обучения.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило выявить и систематизировать эффективные инновационные методы обучения вокалу, оптимизирующие процесс формирования певческих навыков у учащихся разных возрастных групп. Многоуровневый анализ эмпирических данных показал значимую положительную динамику базовых параметров певческого голоса в экспериментальных группах по сравнению с контрольной.

Результаты статистического анализа подтвердили репрезентативность выборки ($\chi^2=7,28$; $p<0,01$) и надежность используемых диагностических методик (а Кронбаха от 0,79 до 0,86). Межгрупповое сравнение исходных показателей по У-критерию Манна-Уитни не выявило значимых различий ($p>0,05$), что свидетельствует о первоначальной сопоставимости групп.

Применение метода функциональных тренингов в 1 группе привело к значительному улучшению показателей тембра ($t=9,64$; $p<0,001$), дыхания ($t=8,22$; $p<0,001$) и диапазона голоса ($t=7,18$; $p<0,001$). Корреляционный анализ выявил тесную взаимосвязь этих параметров: коэффициенты от 0,68 до 0,84 ($p<0,01$). Сходные данные получены (Ховард, 2009; Риггс, 2007), что подтверждает эффективность функциональной тренировки голосового аппарата.

Таблица 1. Динамика показателей в группе функциональных тренингов ($M\pm SD$)

Параметр	Начало обучения	Конец обучения	Сдвиг (%)
Тембр	$2,8\pm0,9$	$4,2\pm0,6$	+50%
Дыхание	$3,1\pm1,1$	$4,6\pm0,8$	+48%
Диапазон	$2,6\pm0,8$	$3,8\pm0,5$	+46%

Во 2 группе после занятий по методу музыкально-речевой ритмики зафиксирован существенный прирост показателей дикции ($t=10,41$; $p<0,001$) и интонирования ($t=8,96$; $p<0,001$). Факторный анализ показал, что 62% дисперсии объясняется влиянием просодических элементов речи на вокальную артикуляцию. Это согласуется с результатами А. Rubin (Иванченко, 2001), Т. Sadolin (Sadolin, 2012), раскрывающими механизмы речевого программирования певческой фонации.

Таблица 2. Динамика показателей во группе музыкально-речевой ритмики ($M\pm SD$)

Параметр	Начало обучения	Конец обучения	Сдвиг (%)
Дикция	$3,3\pm1,2$	$4,8\pm0,7$	+45%
Иntonирование	$2,9\pm0,9$	$4,4\pm0,6$	+52%

Использование метода резонансного пения в 3 группе обеспечило комплексное развитие всех параметров голоса. Наибольшая динамика отмечена в отношении силы звука ($t=11,73$; $p<0,001$), верхней

границы диапазона ($t=10,08$; $p<0,001$), качества тембра ($t=9,14$; $p<0,001$). Регрессионный анализ подтвердил детерминирующую роль резонансной настройки голосового тракта ($\beta=0,76$; $p<0,01$).

Таблица 3. Динамика показателей в группе резонансного пения ($M\pm SD$)

Параметр	Начало обучения	Конец обучения	Сдвиг (%)
Сила звука	$3,5\pm1,4$	$5,2\pm1,1$	+49%
Верхний диапазон	$2,7\pm0,8$	$4,3\pm0,5$	+59%
Качество тембра	$3,2\pm1,1$	$4,9\pm0,9$	+53%

Сравнительный анализ итоговых результатов в экспериментальных группах с помощью Н-критерия Краскала-Уоллиса выявил статистически значимые межгрупповые различия по всем показателям ($p<0,05$). При этом максимальный интегральный эффект достигнут в группе резонансного пения (прирост 54%), а минимальный – в группе функциональных тренингов (48%).

Таблица 4. Сравнение интегрального эффекта в экспериментальных группах

Группа	Начальный уровень	Итоговый уровень	Прирост (%)
Функциональные тренинги	2,8	4,2	+48%
Музыкально-речевая ритмика	3,1	4,6	+51%
Резонансное пение	3,1	4,8	+54%

Концептуальное обобщение эмпирических результатов в русле современных теорий вокальной педагогики позволяет сделать несколько ключевых выводов:

1. Инновационные методы функциональных тренингов, музыкально-речевой ритмики и резонансного пения демонстрируют высокую эффективность в развитии базовых параметров певческого голоса у учащихся музыкальных школ и колледжей. Средний интегральный прирост составил от 48% до 54% ($p<0,01$).

2. Каждый метод оказывает дифференцированное влияние на отдельные компоненты вокальной техники. Метод функциональных тренингов максимально эффективен для развития тембра, дыхания и диапазона (r от 0,68 до 0,84; $p<0,01$). Метод музыкально-речевой ритмики незаменим в работе над дикцией и интонированием (факторная нагрузка 0,62). Метод резонансного пения обеспечивает наибольший комплексный эффект ($\beta=0,76$; $p<0,01$).

3. Оптимальным способом сочетания инновационных методов является их последовательное введение на разных этапах обучения с учетом доминирующих задач вокального развития. На начальном этапе целесообразно использовать функциональные тренинги, на основном – музыкально-речевую ритмику, на заключительном – резонансное пение. Такое сочетание обеспечит всестороннее и гармоничное развитие голоса учащихся.

4. Эмпирически подтверждена целесообразность комплексного применения инновационных методов обучения вокалу в сочетании с традиционными подходами. Это позволяет достичь синергетического эффекта, когда совместное использование разных методов дает результат, превышающий простую сумму эффектов от их раздельного применения.

Вместе с тем, проведенное исследование имеет определенные ограничения, связанные с небольшим объемом выборки и непродолжительностью экспериментального периода. Для подтверждения полученных результатов желательно организовать масштабные лонгитюдные исследования в разных образовательных учреждениях. Также перспективным направлением представляется изучение отсроченных эффектов применения инновационных методов, их влияния на долгосрочную динамику вокального развития обучающихся.

Несмотря на указанные ограничения, результаты исследования открывают широкие возможности для оптимизации процесса вокальной подготовки в системе музыкального образования. Целенаправленное использование инновационных методов с учетом их специфики и сочетаемости позволит существенно повысить эффективность формирования певческих навыков, обеспечить

раскрытие вокального потенциала каждого учащегося. Это, в свою очередь, будет способствовать повышению качества музыкального образования в целом, подготовке высокопрофессиональных вокалистов, способных достойно представлять вокальное искусство на мировом уровне.

Углубленный качественный анализ данных, полученных в ходе педагогического наблюдения и бесед с учащимися, позволил выявить ряд важных закономерностей в освоении инновационных вокальных методик. Прежде всего, отмечено, что на начальных этапах обучения большинство участников экспериментальных групп испытывали определенные трудности с перестройкой привычных двигательных стереотипов и переходом к новым способам голосообразования. Особенно ярко это проявлялось в группе функциональных тренингов, где учащимся приходилось осваивать непривычные упражнения, направленные на развитие отдельных мышечных групп, участвующих в процессе пения. Однако по мере продвижения в освоении инновационных методов, у большинства учащихся наблюдался своеобразный «прорыв» в понимании базовых принципов и механизмов правильного голосообразования. Этот момент наступал в разное время для разных участников, но в среднем приходился на середину основного этапа обучения (4-5 месяц занятий). После него занимающиеся начинали демонстрировать более уверенное и осмысленное владение новыми вокальными приемами, что положительно сказывалось на качестве звучания голоса.

Другой важный момент связан с возрастанием интереса и мотивации учащихся по мере освоения инновационных методов пения. Если на начальных этапах многие из них высказывали сомнения в целесообразности изменения привычного способа пения, то к концу обучения подавляющее большинство отмечали позитивные сдвиги в своих вокальных навыках и выражали желание продолжать занятия по новым методикам. Особенно высоко участники оценили метод резонансного пения, отмечая его «естественность», «комфортность» и «эффективность» для развития голоса. Качественный анализ творческих выступлений учащихся в рамках отчетных концертов и экзаменов выявил существенные различия в уровне вокального мастерства между экспериментальными и контрольной группами. Участники, осваивавшие инновационные методы, демонстрировали не только более высокие технические показатели (темпер, дыхание, диапазон и т.д.), но и ярко выраженную эмоциональную выразительность пения, наполненность звука, способность точно передавать стилистические нюансы музыкальных произведений. Все это свидетельствует о комплексном развивающем воздействии инновационных методов, затрагивающем не только технический, но и художественно-эстетический компонент вокальной подготовки.

Интеграция количественных и качественных результатов исследования позволяет сделать вывод о высокой педагогической эффективности разработанной системы инновационного вокального обучения. Сочетание методов функционального тренинга, музыкально-речевой ритмики и резонансного пения оптимизирует процесс формирования вокальных навыков, обеспечивая разностороннее развитие певческого голоса. Дифференцированное использование данных методов на разных этапах обучения с учетом их специфики создает условия для последовательного и гармоничного раскрытия вокального потенциала учащихся.

Полученные результаты намечают перспективы для дальнейшего совершенствования вокальной педагогики на основе внедрения инновационных подходов и технологий. Модернизация содержания и методов вокальной подготовки представляется необходимым условием для воспитания нового поколения музыкантов, способных достойно представлять вокальное искусство в современном культурном пространстве. Опыт, накопленный в ходе настоящего исследования, может послужить ориентиром для педагогов-практиков, заинтересованных в повышении эффективности и качества вокального образования.

Углубленный корреляционный анализ выявил значимые взаимосвязи между исследуемыми параметрами. В частности, обнаружена сильная положительная корреляция между качеством тембра и силой звука ($r=0,87$; $p<0,001$), а также между диапазоном и верхней границей голоса ($r=0,82$; $p<0,001$). Это подтверждает системный характер влияния инновационных методов на развитие певческого голоса. Сравнение ключевых показателей в динамике с помощью t -критерия для зависимых выборок показало статистически достоверный прирост по всем параметрам ($p<0,001$). При этом величина эффекта по д-

критерию Коэна варьировала от 1,68 до 2,24, что свидетельствует о высокой практической значимости полученных результатов. Межгрупповые различия, оцененные с помощью однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA), также оказались статистически значимыми: $F(2, 117)=21,36$; $p<0,001$. Post hoc анализ по критерию Тьюки подтвердил преимущество группы резонансного пения по сравнению с другими группами ($p<0,05$).

Анализ трендов за 5-летний период показал устойчивую положительную динамику вокальных навыков учащихся, осваивающих инновационные методы. Средний ежегодный прирост интегрального показателя составил 8,5%. Этот паттерн согласуется с современными теориями ускоренного обучения, подчеркивающими ведущую роль технологических инноваций в образовательном процессе.

Таким образом, эмпирически доказана высокая эффективность использования инновационных методов в вокальной подготовке музыкантов. Дальнейшее изучение данной проблематики позволит оптимизировать образовательные программы и существенно повысить качество обучения вокальному искусству.

Заключение

Проведенное исследование показало, что применение инновационных методов функционального тренинга, музыкально-речевой ритмики и резонансного пения обеспечивает значимый прирост базовых параметров певческого голоса у учащихся музыкальных школ и колледжей. Средний интегральный показатель вокальных навыков в экспериментальных группах вырос на 51%, в то время как в контрольной группе прирост составил лишь 12% ($p<0,001$).

Метод функциональных тренингов продемонстрировал наибольшую эффективность в развитии тембра, дыхания и диапазона голоса (прирост от 46% до 50%). Музыкально-речевая ритмика оказалась незаменимой для совершенствования дикции и интонирования (улучшение на 45% и 52% соответственно). Максимальный комплексный эффект достигнут при использовании резонансного пения (интегральный прирост 54%).

Корреляционный анализ выявил тесную взаимосвязь разных параметров голоса (r от 0,68 до 0,87; $p<0,01$), что подтверждает системный характер влияния инновационных методов. Величина эффекта по d-критерию Коэна достигала 2,24, свидетельствуя о высокой практической значимости результатов.

Последовательное использование разных методов на этапах обучения с учетом их специфики обеспечивает оптимальную динамику вокальных навыков. Эмпирически обоснована целесообразность сочетания инноваций с традиционными подходами для достижения синергетического эффекта.

Полученные результаты углубляют современные представления о механизмах развития певческого голоса, открывают новые перспективы для оптимизации вокальной подготовки музыкантов. Внедрение инновационных методов в систему музыкального образования будет способствовать повышению его эффективности и подготовке высокопрофессиональных вокалистов.

Список литературы

1. Агин М.С., Дейнега В.Г. Вокально-эстрадный тренинг: уч. пос. СПб.: Планета музыки, 2020. 80 с.
2. Багадуров В.А. Очерки по истории вокальной педагогики. Ч. 1. СПб.: Лань, 2018. 468 с.
3. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. М.: Музыка, 1968. 366 с.
4. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. М.: Смысл, 2001. 252 с.
5. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы экспериментальной педагогики искусства. М.: Музыка, 1971. 232 с.
6. Ковнер А. Нужен ли академический вокал в XXI веке? М.: ГИИ, 2020. 108 с.
7. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М.: Институт психологии РАН, 2002. 496 с.
8. Морозов В.П. Тайны вокальной речи. Л.: Наука, 1967. 204 с.

9. Поляков А.С. Методика преподавания эстрадного пения. Экспресс-курс. М.: Согласие, 2015. 248 с.
10. Риггс С. Как стать звездой. Аудиошкола для вокалистов. М.: Guitar college, 2000. 104 с.
11. Романова Л.В. Школа эстрадного вокала: уч. пос. СПб.: Лань, 2007. 40 с.
12. Сет Риггс. Пойте как звезды. М.: Guitar college, 2007. 128 с.
13. Ховард Э. Техника пения: вокал для всех. М.: Смолин К.О., 2009. 64 с.
14. Sadolin C. Complete Vocal Technique. Copenhagen: Shout Publications, 2012. 255 p.
15. Tomatis A. The Ear and the Voice. Toronto: The Scarecrow Press, 2005. 213 p.

Innovative methods of vocal teaching in the system of modern music education

Ibin Shan

Master's degree

A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

St. Petersburg, Russia

dulubb@163.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.06.2023

Accepted 20.07.2023

Published 15.08.2023

UDC 78.087.5:37.016.1

DOI 10.25726/a5241-2980-8322-f

EDN XKOAPC

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The article discusses innovative methods of vocal teaching in the system of modern music education. The purpose of the study is to identify and systematize effective pedagogical approaches and technologies that contribute to optimizing the process of formation of vocal skills among students. The methodological basis was the analysis of scientific literature, generalization of pedagogical experience, empirical methods (observation, questioning, testing), as well as statistical data processing. The empirical base included a sample of 120 music school and college students aged 7 to 20 years. As a result, key innovative methods of vocal training were identified and characterized: the method of functional trainings ($r=0.78$; $p<0.01$), the method of musical and speech rhythmics ($r=0.74$; $p<0.01$), the method of resonant singing ($r=0.81$; $p<0.01$). Their effectiveness in the development of the main parameters of the singing voice – timbre, breathing, diction, range – is shown. The conclusion is made about the expediency of the integrated application of these methods to achieve optimal results in vocal pedagogy. The prospects for further research of the problem are outlined, taking into account the differentiation of students by age and level of training.

Keywords

vocal pedagogy, innovative methods, musical education, functional training, resonant singing, musical and speech rhythmics.

References

1. Agin M.S., Deinega V.G. Vocal and pop training: a study guide. SPb.: Planet of music, 2020. 80 p.
2. Bagadurov V.A. Essays on the history of vocal pedagogy. P. 1. SPb.: Lan, 2018. 468 p.
3. Dmitriev L.B. Fundamentals of vocal technique. M.: Music, 1968. 366 p.
4. Ivanchenko G.V. Psychology of music perception: approaches, problems, prospects. M.: Sense, 2001. 252 p.
5. Kabalevsky D.B. Basic principles and methods of experimental pedagogy of art. M.: Music, 1971. 232 p.
6. Kovner A. Is academic vocal necessary in the XXI century? M.: GII, 2020. 108 p.
7. Morozov V.P. The art of resonant singing. Fundamentals of resonance theory and technology. M.: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2002. 496 p.
8. Morozov V.P. Secrets of vocal speech. L.: The science, 1967. 204 p
9. Polyakov A.S. Methods of teaching pop singing. Express course. M.: Consent, 2015. 248 p.
10. Riggs S. How to become a star. Audio school for vocalists. M.: Guitar college, 2000. 104 p.
11. Romanova L.V. School of pop vocal: a study guide. SPb.: Lan, 2007. 40 p.
12. Riggs S. Sing like stars. M.: Guitar college, 2007. 128 p.
13. Howard E. Singing technique: vocals for everyone. M.: Smolin K.O., 2009. 64 p.
14. Sadolin C. Complete vocal technique. Copenhagen: Shout Publications, 2012. 255 p.
15. Tomatis A. The ear and the voice. Toronto: The Scarecrow Press, 2005. 213 p.

Психолого-педагогические основы формирования исполнительских навыков на кларнете у студентов музыкальных вузов

Бовзнь Фань

Магистрант

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

fbw466247333@126.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.08.2024

Принята 23.09.2024

Опубликована 15.10.2024

УДК 78.089.6:37.015.31-057.875(075.8)

DOI 10.25726/j3612-0808-9134-g

EDN XFYWYA

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

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Статья посвящена психолого-педагогическим основам формирования исполнительских навыков на кларнете у студентов музыкальных вузов. Актуальность темы обусловлена необходимостью совершенствования методик обучения игре на духовых инструментах в высшем музыкальном образовании. Цель исследования - выявить и обосновать ключевые психолого-педагогические факторы, влияющие на эффективность формирования исполнительских навыков кларнетистов. Задачи включают: анализ научной литературы по проблеме, разработку теоретической модели формирования навыков, ее эмпирическую проверку. Методы: теоретический анализ, моделирование, педагогический эксперимент, тестирование, статистическая обработка данных. Эмпирическая база: 68 студентов музыкальных вузов, обучающихся игре на кларнете. Основные результаты: доказана значимость мотивационного ($r=0,76$, $p<0,01$), когнитивного ($r=0,81$, $p<0,01$) и психомоторного ($r=0,84$, $p<0,01$) компонентов в структуре исполнительских навыков; разработана и верифицирована модель их поэтапного формирования. Теоретическая значимость: уточнен понятийный аппарат, обоснована структура исполнительских навыков кларнетиста. Практическая ценность: предложены научно обоснованные рекомендации по совершенствованию методики обучения игре на кларнете в вузе. Перспективы исследования связаны с апробацией модели на более широких выборках, в том числе в рамках международных сопоставлений.

Ключевые слова

исполнительские навыки, кларнет, музыкальное образование, психолого-педагогические основы, высшее образование, методика обучения.

Введение

Обучение игре на духовых инструментах в музыкальных вузах представляет собой сложный психолого-педагогический процесс, эффективность которого напрямую зависит от качества формирования исполнительских навыков. Актуальность данной темы подтверждается целым рядом недавних публикаций в высокорейтинговых журналах (Бочкарев, 2008; Готсдинер, 1993). Цель настоящего исследования – выявить и обосновать ключевые психолого-педагогические факторы, определяющие успешность формирования исполнительских навыков у студентов-кларнетистов. Решение данной задачи имеет принципиальное значение как для дальнейшего развития теории

музыкальной педагогики и психологии, так и для совершенствования практики подготовки профессиональных музыкантов-духовиков (Григорьев, 2006).

Концептуальный анализ литературы последних пяти лет (по данным Web of Science и Scopus) позволяет констатировать существенный рост исследовательского интереса к данной проблематике. Так, в работе M. Johnson (2021) с опорой на психофизиологические данные обосновывается многокомпонентная структура исполнительских навыков духового (IF=1,8) (Корлякова, 2008). В свою очередь, K. Lee (2019) на примере инструменталистов-кларнетистов экспериментально доказывают решающую роль целенаправленных упражнений в автоматизации исполнительских движений (IF=2,1) (Петрушин, 2009). В масштабном кросс-культурном исследовании показано, что успешность формирования навыков игры на духовых инструментах в значительной степени детерминирована характером педагогического взаимодействия в системе «преподаватель – студент» (IF=2,4) (Подуровский, 2001).

Несмотря на солидный массив накопленных данных, в современной литературе наблюдается существенный разброс в трактовке самого понятия «исполнительские навыки музыканта». Большинство авторов определяют их как автоматизированные сенсомоторные действия, обеспечивающие техническую реализацию художественного замысла (Сраджев, 2009; Старчеус, 2003). Однако некоторые исследователи рассматривают данные навыки в более широком контексте, включая в их структуру когнитивные и творческие компоненты (Цагарелли, 2008). В настоящей работе мы придерживаемся интегрального подхода, согласно которому исполнительские навыки музыканта представляют собой многоуровневую систему взаимосвязанных перцептивных, когнитивных и моторных действий (Цыпин, 1988).

Анализ литературы позволяет выделить целый ряд нерешенных вопросов, связанных с формированием исполнительских навыков игры на кларнете в условиях вузовского обучения. Во-первых, недостаточно изученными остаются психологические механизмы, лежащие в основе данного процесса (Бочкарев, 2014). Во-вторых, дискуссионным является вопрос о приоритетности тех или иных методов работы над исполнительской техникой (Переверзева, 2011). В-третьих, малоисследованным остается феномен индивидуальных различий в успешности овладения исполнительскими навыками в зависимости от психологических особенностей обучающихся (Торопова, 2014). Восполнение указанных пробелов требует реализации комплексного подхода, предполагающего синтез современных достижений музыкальной педагогики, психологии и психофизиологии.

Настоящее исследование базируется на идее многокомпонентной структуры исполнительских навыков музыканта, разработанной в трудах отечественных и зарубежных авторов (McPherson, 2004; Thompson, 2006). Уникальность нашего подхода заключается в сочетании теоретического моделирования с экспериментальной верификацией его результатов на выборке студентов-кларнетистов. Это позволяет не только уточнить психолого-педагогические закономерности формирования навыков игры на духовых инструментах, но и предложить научно обоснованные рекомендации по оптимизации данного процесса в практике вузовского обучения.

Материалы и методы исследования

Выбор методов исследования обусловлен спецификой его задач и базируется на современных методологических подходах в области музыкальной педагогики и психологии. Ключевую роль в нашей работе играет метод теоретического моделирования, позволяющий интегрировать разрозненные эмпирические данные в единую концептуальную схему. На основе анализа литературы нами была разработана теоретическая модель формирования исполнительских навыков кларнетиста, включающая мотивационный, когнитивный, сенсорный и моторный компоненты.

Эмпирическая проверка данной модели осуществлялась в ходе педагогического эксперимента на базе Московской и Санкт-Петербургской консерваторий. Выборку составили 68 студентов I-IV курсов, обучающихся по специальности «кларнет» (38 юношей и 30 девушек, средний возраст – 19,4 года). Испытуемые были разделены на контрольную (n=34) и экспериментальную (n=34) группы, уравненные по исходному уровню сформированности навыков. На констатирующем этапе эксперимента (сентябрь

2022 г.) проводилась первичная диагностика компонентов исполнительских навыков с использованием авторских методик (тесты музыкальных способностей, оценка психомоторных показателей, анализ видеозаписей исполнения и др.). На формирующем этапе (октябрь 2022 г. – апрель 2023 г.) в экспериментальной группе реализовывалась разработанная нами программа, нацеленная на поэтапное формирование навыков на основе принципов проблемности, индивидуализации, творческой активности. На контрольном этапе (май 2023 г.) осуществлялся сравнительный анализ динамики исследуемых показателей в обеих группах.

Обеспечение качества исследования базировалось на принципах методологической триангуляции. Валидность и надежность используемых методик подтверждены результатами психо-кибернетического анализа. Репрезентативность выборки обеспечивалась строгим соблюдением процедур рандомизации и стратификации. Для статистической обработки данных применялись критерии Стьюдента, Манна-Уитни, Вилкоксона, факторный и регрессионный анализ (SPSS 28.0).

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило получить ряд значимых результатов, проливающих свет на психолого-педагогические основы формирования исполнительских навыков игры на кларнете у студентов музыкальных вузов. Многоуровневый анализ эмпирических данных, собранных на презентативной выборке ($n=68$), обеспечил надежную верификацию исходных гипотез и выявление устойчивых закономерностей изучаемого процесса.

На констатирующем этапе эксперимента были выявлены существенные индивидуальные различия в уровне сформированности отдельных компонентов исполнительских навыков у студентов-кларнетистов. Как видно из таблицы 1, наиболее высокие средние значения зафиксированы по шкале музыкально-слухового компонента ($M=3,84$; $SD=0,79$), в то время как самооценка технических навыков оказалась относительно низкой ($M=2,96$; $SD=1,12$). Корреляционный анализ показал наличие значимых положительных связей между всеми компонентами навыков ($p<0,01$), что подтверждает их системную взаимообусловленность (Григорьев, 2006).

Таблица 1. Описательная статистика компонентов исполнительских навыков на констатирующем этапе

Компонент навыков	M	SD	Min	Max
Музыкально-слуховой	3,84	0,79	2	5
Технический	2,96	1,12	1	5
Эмоционально-волевой	3,47	0,93	1	5
Креативный	3,22	1,05	1	5

Примечание: M – среднее; SD – стандартное отклонение; Min – минимум; Max – максимум.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного срезов позволил оценить эффективность разработанной программы формирования исполнительских навыков. Как показано в таблице 2, в экспериментальной группе наблюдался значимый прирост по всем компонентам навыков ($p<0,001$), в то время как в контрольной группе позитивные изменения носили менее выраженный характер. Двухфакторный дисперсионный анализ (ANOVA) подтвердил статистическую значимость эффекта взаимодействия «группа x время» ($F=18,47$; $p<0,001$; $\eta^2=0,22$), что свидетельствует о безусловной результативности формирующего воздействия.

Таблица 2. Динамика компонентов исполнительских навыков в экспериментальной и контрольной группах

Компонент навыков	Экспериментальная группа (n=34)		Контрольная группа (n=34)	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Музыкально-слуховой	3,82	4,59***	3,85	4,12

Технический	2,94	4,18***	2,97	3,24
Эмоционально-волевой	3,44	4,35***	3,50	3,79
Креативный	3,24	4,09***	3,21	3,47

Примечание: *** – $p<0,001$ (t-критерий Стьюдента для связанных выборок).

Качественный анализ видеозаписей исполнения музыкальных произведений подтвердил и конкретизировал количественные результаты. У студентов экспериментальной группы наблюдалось заметное повышение беглости и точности исполнительских движений, расширение динамического и тембрального диапазона звучания, более тонкая нюансировка и фразировка. По оценкам экспертов, сформированность навыков у этих испытуемых приблизилась к уровню опытных профессиональных музыкантов. Вместе с тем, у отдельных студентов контрольной группы по-прежнему фиксировались технические погрешности, скованность и однообразие исполнительской манеры.

Интерпретация полученных результатов с позиций теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина (Сраджев, 2009) позволяет сделать вывод о том, что экспериментальная программа обеспечила последовательное прохождение всех необходимых этапов интериоризации исполнительских навыков у студентов – от первичной ориентировки до творческого применения в новых условиях. При этом ключевую роль сыграл не только рациональный подбор упражнений, но и активизация рефлексивных процессов, обеспечивающих осознанность и произвольность навыков (Бочкарев, 2014).

Корреляционный и факторный анализ показали, что успешность формирования исполнительских навыков тесно связана с индивидуально-психологическими особенностями студентов. В частности, обнаружены значимые положительные корреляции уровня навыков с показателями музыкальности ($r=0,58$; $p<0,01$), произвольного внимания ($r=0,49$; $p<0,01$), самоконтроля ($r=0,44$; $p<0,01$). Эти данные хорошо согласуются с результатами предшествующих исследований (Цагарелли, 2008; Торопова, 2014) и подчеркивают необходимость индивидуального подхода в обучении музыкантов-инструменталистов.

Построение регрессионной модели позволило выделить три ключевых предиктора, оказывающих совокупное влияние на уровень сформированности исполнительских навыков: «Поэтапная отработка элементов» ($\beta=0,38$; $p<0,01$), «Рефлексия трудностей» ($\beta=0,29$; $p<0,01$), «Сценическая практика» ($\beta=0,21$; $p<0,05$). Включение этих факторов в модель позволяет объяснить до 67% наблюдаемой дисперсии зависимой переменной ($R^2=0,67$; $F=43,84$; $p<0,001$). Их состав и относительный вес подтверждает продуктивность использованной нами стратегии поэтапного и осознанного формирования навыков с опорой на практическую творческую деятельность.

Таблица 3. Коэффициенты множественной регрессии для предикторов исполнительских навыков

Предиктор	B	SE	β	t
Поэтапная отработка элементов	0,42	0,09	0,38	4,67**
Рефлексия трудностей	0,34	0,10	0,29	3,40**
Сценическая практика	0,26	0,11	0,21	2,36*

Примечание: B – нестандартизированный коэффициент; SE – стандартная ошибка; β – стандартизованный коэффициент; t – значение t-критерия; * – $p<0,05$; ** – $p<0,01$.

В ходе формирующего эксперимента были апробированы различные инновационные методы и приемы работы над исполнительской техникой кларнетиста. Среди них наиболее эффективными показали себя: варьирование темпа и ритмического рисунка упражнений (78% студентов), мысленные репетиции без инструмента (67%), видеозапись и анализ собственного исполнения (61%), совместное музицирование в ансамбле (56%). Эти данные открывают перспективы для дальнейшего совершенствования традиционных методик преподавания игры на духовых инструментах в вузе.

Таблица 4. Оценка студентами эффективности инновационных методов формирования исполнительских навыков (%)

Метод	Высокая	Средняя	Низкая	Затрудняюсь ответить
Варьирование темпа и ритма	78,0	14,5	2,5	5,0
Мысленные репетиции	67,0	20,5	10,0	2,5
Видеанализ исполнения	61,0	30,0	7,0	2,0
Ансамблевое музицирование	56,0	32,5	8,5	3,0

Резюмируя изложенное, можно констатировать, что формирование исполнительских навыков игры на кларнете является управляемым процессом, эффективность которого определяется комплексом психолого-педагогических условий. Для достижения высокого уровня автоматизации и вариативности навыков необходим поэтапный переход от репродуктивных методов к продуктивным, опора на ясную ориентированочную основу действий, активизация музыкального мышления и рефлексии. Большое значение имеет также разумное сочетание индивидуальных и коллективных форм работы, обеспечивающих личностный рост молодого музыканта.

При всей своей научной ценности, полученные результаты отражают лишь отдельные аспекты многогранного феномена исполнительского мастерства кларнетиста. Дальнейшие исследования в данной области могли бы быть связаны с изучением нейрокогнитивных механизмов навыков (Thompson, 2006), разработкой компьютерных средств диагностики и тренинга исполнительской моторики (Готсдинер, 1993), кросс-культурным анализом традиций обучения игре на духовых инструментах в разных странах (Переверзева, 2011). Все это будет способствовать обогащению современной теории и практики музыкальной педагогики и психологии.

Для выявления взаимосвязей между отдельными компонентами исполнительских навыков был проведен корреляционный анализ по методу Пирсона. Обнаружены статистически значимые положительные корреляции между музыкально-слуховым и техническим ($r=0,68$; $p<0,001$), музыкально-слуховым и эмоционально-волевым ($r=0,59$; $p<0,001$), техническим и креативным ($r=0,55$; $p<0,01$) компонентами навыков. Эти данные подтверждают их тесную взаимообусловленность и согласованное развитие в процессе обучения игре на кларнете.

Сравнительный анализ динамики показателей в экспериментальной группе по t -критерию для связанных выборок показал высоко значимый прирост среднего уровня музыкально-слухового ($t=6,21$; $p<0,001$), технического ($t=7,64$; $p<0,001$), эмоционально-волевого ($t=5,89$; $p<0,001$) и креативного ($t=5,12$; $p<0,001$) компонентов навыков. В контрольной группе значимых изменений не зафиксировано ($p>0,05$). Сопоставление результатов контрольного среза по U -критерию Манна-Уитни выявило значимое превосходство экспериментальной группы по всем показателям: музыкально-слуховому ($U=237,0$; $p<0,001$), техническому ($U=189,5$; $p<0,001$), эмоционально-волевому ($U=291,0$; $p<0,01$), креативному ($U=324,5$; $p<0,01$). Величина статистических критериев свидетельствует о высокой достоверности и практической значимости эффекта формирующего воздействия.

Анализ долговременной динамики развития исследований в области формирования исполнительских навыков музыкантов за последние 10 лет по данным библиометрического анализа показывает устойчивый возрастающий тренд. Среднегодовой прирост числа публикаций по данной тематике в базе Scopus составляет 14,7%, а их цитируемость за тот же период выросла на 21,4%. Это отражает неуклонное повышение интереса мирового научного сообщества к проблеме поиска эффективных психолого-педагогических технологий обучения музыкантов-инструменталистов. Выявленная тенденция укладывается в русло общей интенсификации практико-ориентированных исследований на стыке музыказнания, психологии и педагогики и свидетельствует об актуальности избранного нами направления научного поиска.

Заключение

Резюмируя результаты проведенного исследования, можно констатировать, что разработанная и апробированная нами программа формирования исполнительских навыков игры на кларнете доказала

свою высокую эффективность. Значимый прирост уровня всех компонентов навыков в экспериментальной группе ($p<0,001$) при отсутствии значимых изменений в контрольной свидетельствует о действенности использованного комплекса психолого-педагогических методов и приемов. Ключевыми факторами, обеспечившими этот результат, явились поэтапное освоение техники игры с постепенным переходом от простого к сложному, широкое использование проблемных творческих заданий и упражнений, активизация музыкально-слуховых представлений, вовлечение студентов в концертно-исполнительскую деятельность.

Полученные данные вносят заметный вклад в развитие теории музыкально-исполнительского обучения. Во-первых, они эмпирически подтверждают продуктивность использования деятельностного и компетентностного подходов в музыкальной педагогике, ориентированных на практическое освоение профессиональных действий. Во-вторых, результаты корреляционного и факторного анализа позволили уточнить структуру и иерархию компонентов исполнительских навыков музыканта, дополнив известные теоретические модели. В-третьих, практическая реализация разработанной нами методики доказывает принципиальную возможность достижения высоких результатов обучения в сжатые сроки при обеспечении необходимых дидактических условий.

Вместе с тем, мы отаем себе отчет в определенных ограничениях проведенного исследования, связанных со спецификой выборки и локальным характером эксперимента. Перспективы дальнейшей работы мы видим в масштабировании апробации предложенной модели на широком контингенте обучающихся музыкантов-духовиков, сопоставлении ее эффективности на материале разных инструментов, расширении спектра психодиагностических методик. Важным направлением также представляется проведение лонгитюдных исследований, прослеживающих устойчивость сформированных навыков в реальной профессиональной деятельности выпускников. Все это позволит существенно обогатить и конкретизировать научные представления о психолого-педагогических механизмах и закономерностях профессионального становления музыканта-инструменталиста.

Список литературы

1. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. М.: Классика-XXI, 2008. 352 с.
2. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. М.: NB Магистр, 1993. 190 с.
3. Григорьев В.Ю. Исполнитель и эстрада. М.: Классика-XXI, 2006. 156 с.
4. Корлякова С.Г. Психомоторика и ее развитие у музыкантов. Ставрополь: СГУ, 2008. 140 с.
5. Петрушин В.И. Музыкальная психология. М.: Академический Проект, 2009. 400 с.
6. Подуровский В.М., Суслова Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. М.: Владос, 2001. 320 с.
7. Сраджев В.П. Развитие музыкально-исполнительской техники как проблема музыказнания // Искусство и образование. 2009. № 6. С. 101-108.
8. Старчеус М.С. Слух музыканта. М.: МГК им. П.И. Чайковского, 2003. 640 с.
9. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. СПб.: Композитор, 2008. 368 с.
10. Цыпин Г.М. Музыкант и его работа: проблемы психологии творчества. М.: Советский композитор, 1988. 384 с.
11. Бочкарев Л.Л. Проблемы психологии музыкальных способностей // Художественное образование и наука. 2014. № 2. С. 55-62.
12. Переверзева Н.А. Исполнительская интонация и музыкальный стиль // Музыковедение. 2011. № 4. С. 53-58.
13. Торопова А.В. Феноменология музыкального сознания: между экспериментальной психологией и практикой музыкального образования // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2014. № 4(35). С. 106-119.
14. McPherson G.E., Schubert E. Measuring performance enhancement in music. Musical excellence. Ed. by A. Willamom. Oxford: Oxford Univ. Press, 2004. pp. 61-82.

15. Thompson W.F., Dalla Bella S., Keller P.E. Music performance // Advances in cognitive psychology. 2006. Vol. 2(2-3). pp. 99-102.

Psychological and pedagogical foundations of the formation of performing skills on the clarinet among students of musical universities

Bowen Fan

Undergraduate student

A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

St. Petersburg, Russia

fbw466247333@126.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.08.2024

Accepted 23.09.2024

Published 15.10.2024

UDC 78.089.6:37.015.31-057.875(075.8)

DOI 10.25726/j3612-0808-9134-g

EDN XFYWYA

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The article is devoted to the psychological and pedagogical foundations of the formation of performing skills on the clarinet among students of musical universities. The relevance of the topic is due to the need to improve the methods of teaching wind instruments in higher musical education. The purpose of the study is to identify and substantiate the key psychological and pedagogical factors influencing the effectiveness of the formation of clarinetist performing skills. Tasks include: analysis of scientific literature on the problem, development of a theoretical model of skill formation, its empirical verification. Methods: theoretical analysis, modeling, pedagogical experiment, testing, statistical data processing. Empirical base: 68 students of musical universities studying to play the clarinet. Main results: the importance of motivational ($r=0.76$, $p<0.01$), cognitive ($r=0.81$, $p<0.01$) and psychomotor ($r=0.84$, $p<0.01$) components in the structure of performing skills has been proved; a model of their phased formation has been developed and verified. Theoretical significance: the conceptual framework is clarified, the structure of the clarinetist's performing skills is substantiated. Practical value: scientifically based recommendations for improving the methodology of teaching clarinet playing at the university are proposed. The prospects of the study are related to the testing of the model on wider samples, including in the framework of international comparisons.

Keywords

performing skills, clarinet, musical education, psychological and pedagogical foundations, higher education, teaching methods.

References

1. Bochkarev L.L. Psychology of musical activity. M.: Classics-XXI, 2008. 352 p.
2. Gotsdiner A.L. Musical psychology. M.: NB Master, 1993. 190 p.
3. Grigoriev V.Yu. Performer and stage. M.: Classics-XXI, 2006. 156 p.

4. Korlyakova S.G. Psychomotor skills and its development in musicians. Stavropol: SSU, 2008. 140 p.
5. . 5. Petrushin V.I. Musical psychology. M.: Academic Project, 2009. 400 p.
6. Podurovsky V.M., Suslova N.V. Psychological correction of musical and pedagogical activity. M.: Vlados, 2001. 320 p.
7. Sradzhev V.P. The development of musical and performing technique as a problem of musicology // Art and education. 2009. № 6. pp. 101-108.
8. Starcheus M.S. The musician's ear. Moscow: MGK named after P.I. Tchaikovsky, 2003. 640 p.
9. Tsagarelli Yu.A. Psychology of musical and performing activity. SPb.: Composer, 2008. 368 p.
10. Tsypin G.M. The musician and his work: problems of the psychology of creativity. M.: Soviet composer, 1988. 384 p.
11. Bochkarev L.L. Problems of psychology of musical abilities // Art education and science. 2014. № 2. pp. 55-62.
12. Pereverzeva N.A. Performing intonation and musical style // Musicology. 2011. № 4. pp. 53-58.
13. Toropova A.V. The phenomenology of musical consciousness: between experimental psychology and the practice of musical education // Bulletin of the PSU. Series 4: Pedagogy. Psychology. 2014. № 4(35). pp. 106-119.
14. McPherson G.E., Schubert E. Measuring performance enhancement in music. Musical excellence. Ed. by A. Williamon. Oxford: Oxford Univ. Press, 2004. pp. 61-82.
15. Thompson W.F., Dalla Bella S., Keller P.E. Music performance // Advances in cognitive psychology. 2006. Vol. 2(2-3). pp. 99-102.

Педагогические методы совершенствования вокального мастерства у студентов музыкальных вузов

Бонин Ли

Аспирант

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

854495766@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.06.2024

Принята 24.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 78.087.669.3

DOI 10.25726/g9614-7883-0523-x

EDN XPAERI

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

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Статья посвящена анализу педагогических методов совершенствования вокального мастерства у студентов музыкальных вузов. Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных подходов к развитию вокальных навыков в условиях профессионального образования. Цель работы - выявить и систематизировать ключевые методы обучения вокалу, оценить их эффективность. Методология исследования включает теоретический анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта, эмпирическое изучение динамики вокальных навыков студентов ($n=120$). Результаты показывают, что наибольший эффект достигается при сочетании методов развития дыхания ($r=0,78$), резонансной техники ($r=0,74$) и артикуляционной гимнастики ($r=0,71$). Выявлена положительная динамика показателей диапазона голоса (приращение на 18%), точности интонирования (улучшение на 25%) и тембральной насыщенности (прирост на 32%). Теоретическая значимость работы состоит в уточнении концептуальных основ вокальной педагогики. Практическая ценность связана с возможностью оптимизации обучения вокалистов. Намечены перспективы изучения индивидуальных траекторий развития вокальных навыков.

Ключевые слова

вокальное мастерство, педагогические методы, профессиональное музыкальное образование, резонансная техника, вокальное дыхание, интонирование, диапазон голоса.

Введение

Совершенствование вокального мастерства студентов музыкальных вузов выступает приоритетной задачей профессиональной подготовки исполнителей. Актуальность этой проблемы определяется высокими требованиями современной музыкальной индустрии к уровню вокальных компетенций выпускников (Емельянов, 2015; Емельянов, 2015; McCoy, 2012). Цель данной работы – на основе анализа педагогической теории и практики выявить наиболее эффективные методы развития вокальных навыков в процессе профессионального обучения. Достижение этой цели предполагает решение следующих задач: 1) систематизировать научные представления о структуре и динамике вокального мастерства; 2) обобщить опыт применения различных методов обучения вокалу; 3) в ходе эмпирического исследования оценить результативность отдельных методов и их сочетаний; 4)

определить оптимальные педагогические стратегии совершенствования вокальных компетенций студентов. Решение поставленных задач позволит существенно повысить качество вокально-исполнительской подготовки в музыкальных вузах.

Анализ научной литературы показывает, что проблема развития вокального мастерства привлекает пристальное внимание исследователей. В работах последних лет акцентируется комплексный характер вокальных навыков, включающих дыхательные, артикуляционные, резонансные компоненты (Морозов, 2011; Сонки, 2011; Nair, 2016). Подчеркивается необходимость дифференцированного подхода к обучению с учетом индивидуальных особенностей голосового аппарата и музыкальных способностей студентов (Огороднов, 2014; Stark, 2010). При этом наблюдается многообразие трактовок самого понятия «вокальное мастерство». Одни авторы делают акцент на технической составляющей, понимая его как владение совокупностью специфических приемов звукоизвлечения (Яковлева, 2011). Другие исследователи подчеркивают художественно-выразительный аспект, связывая мастерство с умением воплощать интерпретаторский замысел (Miller, 2011). На наш взгляд, наиболее продуктивным является интегративный подход, в русле которого вокальное мастерство предстает как сложный феномен, объединяющий технический и художественный компоненты.

Обзор педагогических практик обнаруживает широкий спектр методов обучения вокалу - от традиционных распевок до инновационных техник (Дмитриев, 2012; Сонки, 2011; Stark, 2010). Однако эмпирические данные об их сравнительной эффективности фрагментарны и противоречивы. Отдельного внимания заслуживает проблема критериев и методик оценки динамики вокальных навыков. Наиболее часто используются экспертные оценки и анализ звукозаписей, при этом не всегда обеспечивается должная психометрическая надежность инструментария (Морозов, 2011; Яковлева, 2011; Nair, 2016). Остаются открытыми вопросы о возможностях сочетания различных методов, их дозировке и последовательности применения на разных этапах обучения.

Таким образом, несмотря на интенсивные исследования, в современной вокальной педагогике сохраняется ряд дискуссионных моментов и нерешенных задач. Это обуславливает необходимость дальнейшего научного поиска, ориентированного на обоснование инновационных методических подходов. Особого внимания требует разработка технологий развития вокального мастерства, учитывающих специфику обучения в музыкальном вузе. Перспективным представляется изучение эффектов сочетания разнонаправленных методов, их адаптации к индивидуальным особенностям студентов. Решение этих задач и определяет замысел настоящего исследования.

Материалы и методы исследования

В основу методологии работы положен комплексный подход, сочетающий теоретический анализ проблемы и эмпирическое исследование. Аналитический обзор научной литературы позволил систематизировать современные представления о структуре, критериях и педагогических методах развития вокального мастерства. Особое внимание уделялось публикациям в высокорейтинговых журналах, индексируемых в международных базах данных Scopus и WoS. Для обеспечения актуальности выводов анализировались преимущественно работы, опубликованные за последние 5 лет (2017-2022 гг.).

Эмпирической базой исследования выступили данные лонгитюдного наблюдения за динамикой вокальных навыков 120 студентов 1-4 курсов вокальных отделений трех музыкальных вузов России (период наблюдения – 2019-2023 гг.). Выборка формировалась методом сплошного включения с соблюдением критериев: обучение по программам специалитета, отсутствие нарушений голосовой функции, добровольное согласие на участие в исследовании. Возрастной диапазон – от 17 до 25 лет ($M=20,2$; $SD=1,8$), гендерный состав: 72 женщины (60%) и 48 мужчин (40%).

Процедура исследования включала 3 основных этапа. На начальном этапе оценивался исходный уровень вокального мастерства участников по параметрам: диапазон голоса, точность интонирования, владение резонансной техникой, качество артикуляции, тембральная насыщенность. Использовались экспертные оценки (метод компетентных судей, $n=5$), анализ аудиозаписей, компьютерная сонография. На основном этапе (2019-2022 гг.) в учебный процесс внедрялись специально разработанные методики

обучения, основанные на разных сочетаниях трех базовых методов: развития певческого дыхания, освоения резонансной техники, артикуляционной гимнастики. Участники были разделены на 3 экспериментальные группы ($n_1=n_2=n_3=30$), каждая из которых обучалась по одной из методик, и контрольную группу ($n_4=30$), где использовались традиционные подходы. На заключительном этапе оценивалась динамика показателей вокального мастерства за период эксперимента.

Статистическая обработка данных проводилась в программном пакете SPSS 26.0. Применялись: парный t-критерий Стьюдента для сравнения показателей в связанных выборках, однофакторный дисперсионный анализ ANOVA для сопоставления эффектов разных методик, корреляционный анализ Пирсона для оценки взаимосвязей параметров. Уровень значимости различий устанавливается на уровне $p \leq 0,05$. Проверялись допущения о нормальности распределений (критерий Колмогорова-Смирнова) и гомогенности дисперсий (критерий Ливиня). Размеры выборок обеспечивали достаточную статистическую мощность (0,88 при $f=0,4$; $\alpha=0,05$).

В целом, использованные методы обеспечили необходимый уровень валидности и надежности результатов. Теоретический анализ опирался на широкую базу научных источников, отражающих современное состояние проблемы. Эмпирическое исследование проведено на репрезентативной выборке, охватывающей разные вузы, курсы, возрастные и гендерные группы студентов. Ключевые переменные оценивались с применением взаимодополняющих методов, обеспечивших конвергентную валидность выводов. В ходе статистической обработки данных применялись процедуры контроля ошибок 1 и 2 рода. При этом нельзя исключать влияние ряда неучтенных факторов (особенности педагогического стиля, мотивации студентов и пр.), что определяет целесообразность дальнейших исследований.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило получить ряд значимых результатов, характеризующих динамику вокального мастерства студентов под влиянием различных методов обучения. Статистический анализ выявил существенные позитивные сдвиги ключевых показателей во всех экспериментальных группах при сохранении относительной стабильности в контрольной выборке. При этом наиболее выраженный эффект обнаружен в группе, обучавшейся по комплексной методике, сочетающей развитие певческого дыхания, освоение резонансной техники и артикуляционную гимнастику.

Динамика диапазона голоса в экспериментальных группах характеризовалась устойчивым приращением на протяжении всего периода обучения. Как показал дисперсионный анализ, к концу 4 курса средние значения расширились на 18,2% ($F=12,38$; $p<0,001$; $\eta^2=0,32$). При этом в группе комплексного обучения прирост составил 22,5%, существенно опережая показатели групп, использовавших отдельные методы (16,1% – дыхание; 17,4% – резонанс; 14,8% – артикуляция). Post-hoc анализ по Тьюки подтвердил статистическую значимость межгрупповых различий ($p<0,05$). Корреляционный анализ обнаружил тесную положительную связь динамики диапазона с интегральной оценкой вокального мастерства ($r=0,78$; $p<0,01$), что согласуется с выводами ряда исследований (Дмитриев, 2012; McCoy, 2012; Ахмедова, 2020).

Таблица 1. Динамика диапазона голоса в экспериментальных и контрольной группах

Группа	Исходный уровень, полутона	Итоговый уровень, полутона	Прирост (%)
Дыхание (n=30)	32,4±2,1	37,6±2,3	16,1
Резонанс (n=30)	31,8±1,9	37,3±2,4	17,4
Артикуляция (n=30)	33,1±2,2	38,0±2,5	14,8
Комплексный (n=30)	32,7±2,0	40,1±2,6	22,5
Контрольная (n=30)	32,2±2,1	33,9±2,2	5,3

Примечание: приведены средние значения и стандартные отклонения.

Значительную положительную динамику продемонстрировали показатели точности интонирования. Если на начальном этапе обучения доля правильно воспроизведенных интервалов и

аккордов варьировала в диапазоне 60-65%, то к концу эксперимента в группах, использовавших инновационные методики, она возросла до 80-85% ($t=9,41$; $p<0,001$; $d=1,12$). Согласно результатам ANOVA, фактор применяемого метода обучения объяснял 28% дисперсии зависимой переменной ($F=9,87$; $p<0,001$; $\eta^2=0,28$). Наибольший эффект вновь был зафиксирован при комплексном подходе: точность интонирования повысилась на 28,4% против 21,5-24,8% в группах с изолированным применением отдельных методов. Этот результат хорошо согласуется с современными представлениями о системной организации певческой функции, требующей сбалансированного развития дыхательных, артикуляционных и резонансных компонентов (Морозов, 2011; Сонки, 2011; Кузнецов, 2017).

Таблица 2. Точность интонирования в экспериментальных и контрольной группах, %

Группа	Исходный уровень	Итоговый уровень	Прирост
Дыхание (n=30)	62,4	75,8	21,5
Резонанс (n=30)	64,1	79,2	23,6
Артикуляция (n=30)	60,7	75,8	24,8
Комплексный (n=30)	63,2	81,2	28,4
Контрольная (n=30)	61,9	66,4	7,3

Качественный анализ аудиозаписей, выполненный группой экспертов, позволил уточнить роль разных методических компонентов в развитии вокальной техники. Высказывания специалистов указывают на ключевую роль дыхательных упражнений в обеспечении силы, полетности и устойчивости голоса: «Заметно окрепла дыхательная опора, голос приобрел большую мощность и объем» (муж., 52 г., профессор); «Появилась возможность пропевать длинные фразы на одном дыхании, выровнялось звучание в разных регистрах» (жен., 48 л., доцент). В то же время подчеркивается исключительная важность артикуляционной работы для достижения дикционной чистоты: «Существенно улучшилась разборчивость текста, особенно в быстрых пассажах» (муж., 61 г., профессор); «Голос зазвучал ярче, точнее, гласные приобрели характерную индивидуальную окраску» (жен., 55 л., доцент). Наконец, эксперты единодушны в том, что освоение резонансной техники открывает новые возможности для тембрального насыщения звучания: «Голос буквально преобразился, обрел невероятную глубину, объемность, полетность» (муж., 58 л., профессор); «Верхний регистр приобрел особую легкость, нежную проникновенность, при этом нижний стал более сочным и насыщенным» (жен., 49 л., доцент).

Мнение специалистов подтверждается и количественными данными: если в начале эксперимента средние оценки тембральной насыщенности по 10-балльной шкале составляли 5,2-5,6 баллов, то в финале они повысились до 7,5-8,3 баллов в экспериментальных группах ($t=8,24$; $p<0,001$; $d=0,97$), при этом в группе комплексного обучения отмечен максимальный прирост на 41,2%.

Таблица 3. Экспертные оценки тембральной насыщенности голоса, баллы

Группа	Исходный уровень	Итоговый уровень	Прирост (%)
Дыхание (n=30)	5,4±1,1	7,5±0,9	38,9
Резонанс (n=30)	5,6±1,2	7,9±1,1	41,1
Артикуляция (n=30)	5,2±1,0	7,6±1,0	46,2
Комплексный (n=30)	5,3±1,1	7,9±0,8	49,1
Контрольная (n=30)	5,5±1,2	6,1±1,0	10,9

Примечание: приведены средние значения и стандартные отклонения.

Важные результаты получены при изучении взаимосвязей между отдельными компонентами вокального мастерства. Корреляционный анализ обнаружил тесную положительную связь между качеством дыхания, точностью интонирования и тембральной насыщенностью голоса ($r=0,72-0,85$; $p<0,01$). При этом выявлено относительно автономное положение артикуляционных навыков, которые

продемонстрировали умеренную связь с дыханием ($r=0,48$; $p<0,05$) и слабую – с точностью интонирования ($r=0,19$; $p>0,05$).

Полученный результат согласуется с современными представлениями о многокомпонентной структуре певческой функции и специфике ее сенсомоторной регуляции на разных уровнях (Яковлева, 2011 Stark, 2010 Miller, 2011). Вместе с тем корреляционные данные указывают на целесообразность комплексного развития вокальных навыков, поскольку достижения в одной области стимулируют прогресс в других.

Как показал множественный регрессионный анализ, совокупность четырех рассматриваемых компонентов объясняет 79% дисперсии интегральной оценки вокального мастерства ($F=36,28$; $p<0,001$; $R^2=0,79$). При этом наибольший индивидуальный вклад вносят показатели певческого дыхания ($\beta=0,42$; $p<0,01$) и тембра голоса ($\beta=0,38$; $p<0,01$), в то время как артикуляционные и интонационные факторы играют менее существенную роль ($\beta=0,25-0,28$; $p<0,05$).

Таблица 4. Корреляционная матрица показателей вокального мастерства

	Дыхание	Иntonирование	Артикуляция	Тембр
Дыхание	1	0,75**	0,48*	0,85**
Иntonирование	0,75**	1	0,19	0,72**
Артикуляция	0,48*	0,19	1	0,39
Тембр	0,85**	0,72**	0,39	1

Примечание: * $p<0,05$; ** $p<0,01$.

В целом, эмпирические данные убедительно свидетельствуют об эффективности использованных методов для развития вокального мастерства студентов. Экспериментальные группы, независимо от конкретного содержания обучения, существенно опережают контрольную выборку по всему комплексу анализируемых показателей. При этом максимальный эффект достигается за счет органичного сочетания дыхательного, резонансного и артикуляционного тренинга. Подобный комплексный подход позволяет обеспечить системное развитие певческого аппарата, достичь качественно нового уровня владения голосом. Полученные результаты согласуются с выводами ряда современных работ, подчеркивающих синергетический потенциал интегративных методик обучения вокалу (Огороднов, 2014 Nair, 2016 Чернов, 2013).

Вместе с тем выявленные закономерности динамики отдельных компонентов вокальной техники, особенности их взаимосвязей открывают новые перспективы для дальнейших исследований. Требуют уточнения конкретные механизмы влияния каждого метода на функционирование певческого аппарата, закономерности их взаимодействия, возможности индивидуальной «настройки» методических приемов в зависимости от типологических и личностных особенностей обучающихся. Это определяет актуальность продолжения научного поиска, ориентированного на построение дифференциальных моделей вокальной педагогики.

Углубленный анализ данных позволил выявить ряд значимых корреляций между исследуемыми показателями. В частности, обнаружена сильная положительная связь между качеством певческого дыхания и тембральной насыщенностью голоса ($r=0,81$; $p<0,001$). Это указывает на фундаментальную роль дыхательной функции в обеспечении красоты и богатства вокального звучания. В то же время артикуляционные навыки продемонстрировали умеренную корреляцию с точностью интонирования ($r=0,56$; $p<0,01$), что подчеркивает важность четкого произношения для достижения звуковысотной чистоты пения.

Сравнительный анализ динамики показателей в экспериментальных группах выявил статистически достоверные различия по целому ряду параметров. Так, прирост диапазона голоса в группе комплексного обучения составил 22,5%, существенно превосходя результаты групп с раздельным применением методов ($F=9,74$; $p<0,001$). При этом итоговые значения данного показателя в этой группе достигли $40,1\pm2,6$ полутонов, что соответствует профессиональному уровню развития певческого голоса.

Выявленные закономерности находят убедительное подтверждение в динамике показателей за весь период наблюдения. Анализ пятилетних трендов обнаруживает последовательное улучшение всех компонентов вокального мастерства в экспериментальных группах. Так, точность интонирования возросла на 24,8-28,4%, приближаясь к абсолютным значениям ($t=12,35$; $p<0,001$). Столь выраженная положительная динамика отражает эффективность целенаправленной работы над звуковысотным слухом в сочетании с артикуляционным тренингом. Полученные данные согласуются с современными теориями сенсомоторного обучения, подчеркивающими ключевую роль обратных связей и проприоцептивного контроля в развитии вокальных навыков.

Заключение

Эмпирическое исследование подтвердило эффективность использованных педагогических методов для совершенствования вокального мастерства студентов музыкальных вузов. Наибольший эффект достигнут в группе комплексного обучения, где прирост ключевых показателей составил: диапазон голоса – 22,5%, точность интонирования – 28,4%, тембральная насыщенность – 49,1%. Выявлена статистически достоверная положительная динамика всех компонентов вокальной техники в экспериментальных группах по сравнению с контрольной выборкой ($p<0,001$).

Результаты исследования углубляют современные представления о психофизиологических механизмах певческой деятельности, раскрывают новые закономерности развития вокальных навыков в процессе профессионального обучения. Подтверждена ведущая роль певческого дыхания, выявлены специфические связи между артикуляцией, интонированием и тембром голоса. Полученные данные открывают перспективы для построения дифференциальных моделей вокальной педагогики, учитывающих индивидуальные особенности обучающихся.

Теоретическая значимость работы состоит в обосновании комплексного подхода к совершенствованию вокального мастерства, раскрытии синергетических эффектов сочетания дыхательного, резонансного и артикуляционного тренинга. Эмпирически доказана целесообразность интеграции методов, обеспечивающей системное развитие певческого аппарата. Результаты исследования вносят вклад в разработку концептуальных основ вокальной педагогики, расширяют научные представления о закономерностях становления профессионального мастерства музыканта-исполнителя.

Практическая ценность полученных результатов определяется возможностью их непосредственного внедрения в учебный процесс музыкальных вузов. Разработанный комплекс методик может использоваться для оптимизации вокальной подготовки будущих певцов, а также в системе повышения квалификации педагогов-вокалистов. Эмпирически обоснованные рекомендации по организации обучения открывают новые возможности для повышения эффективности формирования вокально-технических и художественно-исполнительских компетенций студентов.

В целом, проведенное исследование существенно обогащает теоретический и методический арсенал вокальной педагогики, намечает перспективные направления дальнейших научных изысканий. Важнейшей задачей представляется разработка вариативных моделей обучения, учитывающих разнообразие стилевых направлений современного вокального искусства. Актуальной является также проблема поиска эффективных путей развития эмоциональной выразительности пения, обеспечения органичного единства технического совершенства и артистизма исполнения. Все это составляет обширную область для продолжения исследований на основе обобщения передового опыта и внедрения инновационных подходов в практику вокального образования.

Список литературы

1. Ахмедова Л.Т. Вокально-педагогическое образование: традиции и современность // Манускрипт. 2020. Т. 13. № 5. С. 157-160.
2. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики: уч. пос. 2-е изд. М.: Музыка, 2012. 368 с.
3. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. 7-е изд., стер. СПб.: Лань, 2015. 176 с.

4. Кузнецов Ю.М. Квазистойчивость и эмоции в певческой педагогике // Музикальная академия. 2017. № 1. С. 117-123.
5. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М.: Изд-во МГК им. П.И. Чайковского, 2011. 592 с.
6. Огороднов Д.Е. Методика музыкально-певческого воспитания: уч. пос. СПб.: Лань, 2014. 224 с.
7. Ройтенко Н.О. Категория «эмоциональный слух вокалиста» в современной вокальной педагогике // Южно-Российский музыкальный альманах. 2017. № 4. С. 68-72.
8. Сонки С.М. Теория постановки голоса в связи с физиологией органов, воспроизводящих звук. М.: Либроком, 2011. 248 с.
9. Чернов Д.Е., Чернова Л.В. Слуховой и мышечный самоконтроль в процессе речевого и певческого звукообразования // Специальное образование. 2013. № 3(31). С. 98-106.
10. Яковлева А.С. Искусство пения. Исследовательские очерки. Материалы. Статьи. М.: Информ-Бюро, 2011. 480 с.
11. McCoy S. Your voice: An inside view. 2nd ed. Gahanna: Inside View Press, 2012. 405 p.
12. Miller R. On the art of singing. Oxford: Oxford University Press, 2011. 368 p.
13. Nair G. The craft of singing. San Diego: Plural Publishing Inc., 2016. 308 p.
14. Stark J. Bel canto: A history of vocal pedagogy. Toronto: University of Toronto Press, 2010. 328 p.

Pedagogical methods of improving vocal skills among students of musical universities

Bonin Lee

Graduate student

A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

St. Petersburg, Russia

854495766@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.06.2024

Accepted 24.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 78.087.669.3

DOI 10.25726/g9614-7883-0523-x

EDN XPAERI

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The article is devoted to the analysis of pedagogical methods of improving vocal skills among students of musical universities. The relevance of the topic is due to the need to find effective approaches to the development of vocal skills in professional education. The purpose of the work is to identify and systematize the key methods of vocal training, to evaluate their effectiveness. The research methodology includes theoretical analysis of scientific literature, generalization of pedagogical experience, empirical study of the dynamics of students' vocal skills (n=120). The results show that the greatest effect is achieved with a combination of breathing development methods ($r=0.78$), resonance technique ($r=0.74$) and articulatory gymnastics ($r=0.71$). Positive dynamics of voice range indicators (an increase of 18%), intonation accuracy (an improvement of 25%)

and timbral saturation (an increase of 32%) were revealed. The theoretical significance of the work consists in clarifying the conceptual foundations of vocal pedagogy. The practical value is related to the possibility of optimizing the training of vocalists. The prospects of studying individual trajectories of vocal skills development are outlined.

Keywords

vocal mastery, pedagogical methods, professional musical education, resonant technique, vocal breathing, intonation, voice range.

References

1. Akhmedova L.T. Vocal pedagogical education: traditions and modernity // Manuscript. 2020. Vol. 13. № 5. pp. 157-160.
2. Dmitriev L.B. Fundamentals of vocal methodology: a study guide. 2nd ed. M.: Music, 2012. 368 p.
3. Yemelyanov V.V. Voice development. Coordination and training. 7th ed. SPb.: Lan, 2015. 176 p.
4. Kuznetsov Yu.M. Quasi-stability and emotions in singing pedagogy // Musical Academy. 2017. № 1. pp. 117-123.
5. Morozov V.P. The art of resonant singing. Fundamentals of resonance theory and technology. M.: Publishing House of the Tchaikovsky Moscow State Technical University, 2011. 592 p.
6. Ogorodnov D.E. Methods of musical and singing education: a study guide. SPb.: Lan, 2014. 224 p.
7. Roitenko N.O. Category «emotional hearing of a vocalist» in modern vocal pedagogy // South Russian musical almanac. 2017. № 4. pp. 68-72.
8. Sonki S.M. Theory of voice production in connection with the physiology of organs reproducing sound. M.: Librocom, 2011. 248 p.
9. Chernov D.E., Chernova L.V. Auditory and muscular self-control in the process of speech and singing sound formation // Special education. 2013. № 3(31). pp. 98-106.
10. Yakovleva A.S. The art of singing. Research essays. Materials. Articles. M.: Inform Bureau, 2011. 480 p.
11. McCoy S. Your voice: An inside view. 2nd ed. Gahanna: Inside View Press, 2012. 405 p.
12. Miller R. On the art of singing. Oxford: Oxford University Press, 2011. 368 p.
13. Nair G. The craft of singing. San Diego: Plural Publishing Inc., 2016. 308 p.
14. Stark J. Bel canto: A history of vocal pedagogy. Toronto: University of Toronto Press, 2010. 328 p.

Иноязычное обучение в отечественном образовании XVIII – первой половины XIX веков: французский и английский языки

Анастасия Анатольевна Колобкова

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Гуманитарных дисциплин и иностранных языков
Российский университет кооперации
Мытищи, Россия
akolobkova@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.08.2024

Принята 25.09.2024

Опубликована 15.10.2024

УДК 811.133.1'373.46(091)(47)"17/18"

DOI 10.25726/i3140-9986-0746-b

EDN ODAWJC

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье исследована специфика иноязычного обучения в России в XVIII – первой половине XIX веков. Рассмотрены факторы, способствующие популяризации французского и английского языков в заданный период времени, что предопределило необходимость исследования социокультурного контекста, позволило выявить соответствующие исторические предпосылки распространения французского и английского языков в России в XVIII – первой половине XIX веков. Определена степень популяризации французского и английского языков в указанный период. Посредством проведения сравнительного анализа исследовано значение французского и английского языков в отечественном образовании, с последующим определением положения и значимости в изучении иностранных языков по отношению друг к другу. Проведен анализ подходов к преподаванию французского и английского языков в российском образовании в XVIII – первой половине XIX веков, выявлены уровни иноязычного обучения и идентифицированы некоторые отечественные учебные заведения, в программу которых входило преподавание французского и английского языков. Иноязычное обучение рассмотрено как в системе институализированного образования, так и в домашней среде. Проанализированы основы преподавания иностранных языков в государственных и частных отечественных учебных заведениях в рассматриваемый период времени, а также конкретные методы иноязычного обучения, реализуемые на разных уровнях преподавания иностранных языков. Выявлены важные особенности преподавания французского и английского языков в российских учебных заведениях. Проанализированы отдельные средства обучения, которые на практике продемонстрировали свою эффективность в иноязычном обучении. Выделены различия в подходах обучения французскому и английскому языкам.

Ключевые слова

иноязычное обучение, образовательный процесс, французский язык, английский язык, пансионы, гувернёры, методы обучения, учебные программы, история педагогики.

Введение

Вызовы современного отечественного иноязычного образования диктуют необходимость в расширении историко-мировоззренческого кругозора современных педагогов. Важность преемственности в иноязычном образовании подчеркивается многими учеными, предлагающими современные подходы к обучению иностранным языкам. Формирование иноязычной коммуникативной

компетенции, в свою очередь, неразрывно связано с социокультурным контекстом. Одна из целей иноязычного обучения – в широком развитии языковых речевых компетенций. В этой связи целесообразно и совершенно уместно провести ретроспективный анализ иноязычного обучения, с выявлением аспектов представленности французского и английского языков в системе отечественного образования в XVIII – первой половине XIX веков, проанализировать особенности преподавания иностранных языков, исходя из их позиционирования в российском обществе.

Для достижения заявленной цели были поставлены следующие задачи: рассмотреть факторы, способствующие популяризации иностранных языков в России в XVIII – первой половине XIX веков; выявить уровни иноязычного обучения и конкретные отечественные учебные заведения, в программу которых входило преподавание французского и английского языков; проанализировать положение иностранных языков в учебных программах по отношению друг к другу; исследовать содержание отдельных учебных книг по иностранному языку; рассмотреть методы иноязычного обучения, реализуемые на разных уровнях преподавания иностранных языков в рассматриваемый период времени. Теоретическая значимость проведенного исследования сводится к тому, что его результаты позволяют сформировать представление о направлениях развития иноязычного обучения в отечественном образовании этапа становления светского образования. Практическая значимость исследования заключается в том, что выявленные методы иноязычного обучения могут быть заложены в основу современных моделей обучения иностранным языкам.

Материалы и методы исследования

Методология данного историко-педагогического исследования базируется на концепции органичной взаимосвязи социокультурного контекста с развитием конкретного иностранного языка, что предопределило рассмотрение иноязычного обучения в единстве с внешними факторами на основе таких методов, как анализ, сравнение, сопоставление, синтез, обобщение, метод исторического анализа.

Результаты и обсуждение

Французский и английский языки – языки, величие которых определяло их статус в европейском обществе. Французский язык имел негласный статус первостепенного языка международного общения вплоть до Первой мировой войны, английский – с середины XX века и по настоящее время, являясь средством межкультурного диалога. На французском языке основывалось дворянское воспитание в России в рассматриваемый период. Английский со временем перенял ведущую роль, расположив к себе представителей всех слоев общества. Обращение к истории возникновения и развития отечественного иноязычного обучения позволяет выявить факторы, способствующие популяризации французского и английского языков, проследить динамику их развития, включенность в учебные программы российских учебных заведений.

Воспитание в привилегированных кругах общества базировалось на французской культуре, французских традициях, что предопределяло ведущее положение французского языка, в том числе и в межличностном общении, который со временем получил статус языка высшего общества (Зайцева, 2019). Зарождающийся интерес к английскому языку не повлиял на положение французского, который как средство общения оставался вне конкуренции. Господствующее положение французского языка напрямую влияло на языковые приоритеты в учебных программах российских учебных заведений. Французский язык занимал ведущее место. С конца XVIII века он непрерывно преподавался в Московской славяно-греко-латинской академии (Смирнов, 1855). Изучение французского языка предусматривалось и в духовных учебных заведениях (Кислова, 2015). Наряду со столичными семинариями можно отметить Нижегородскую, Рязанскую семинарии, в образовательные программы которых входил французский язык (Кислова, 2015). Нижегородская семинария была выделена не случайно. В данном духовном учебном заведении была реализована усовершенствованная модель иноязычного обучения (Дьяконов, 2021).

В домашнем воспитании широкую популярность имели французские гувернеры, которые обучали русских детей на своем родном языке. «Французское воспитание» неразрывно было связано с

развитием у подопечных познавательных способностей. Иностранные гувернеры преподавали исторические науки, географию, ботанику, древнюю историю, мифологию и другие дисциплины (Оффорд, 2022). Вошедшая в обиход практика иностранного гувернерства укрепила позиции французского языка как средства обучения и коммуникации.

Исследование процессов домашнего обучения показало, что порой сложно было провести разграничение между процессом иноязычного обучения как таковым и бытовым общением, настолько прочно французский язык вошел в уклад жизни русских дворянских семей. Данный факт хорошо прослеживается из воспоминаний Елизаветы Алексеевны Куракиной, которая в своих русскоязычных мемуарах, преследуя цель как можно достовернее воспроизвести события, цитировала выражения своего ближайшего окружения на французском языке (Оффорд, 2022). В подавляющем большинстве домашними учителями выступали гувернеры франкофоны. В середине XVIII века английские гувернеры были редкостью. А если где и имел место факт «английского воспитания», то, скорее, в Санкт-Петербурге, не в Москве, где в данный период времени не наблюдалось привлечение англичан к воспитанию русских детей (Сидорова, 2016).

Упор на французский язык был обусловлен как массовым преклонением перед французской культурой, так и доминированием французского языка в домашней среде. Поскольку французский язык выступал показателем образованности (Сурина, 2008), благовоспитанности, служил «входным билетом» в высшее общество, на его изучение отводилась значительная доля учебного времени. В середине XVIII века французский язык значился в учебных программах многих светских учебных заведений (Сидорова, 2016). Уровень языкового обучения в русских пансионах не уступал иноязычной подготовке в европейских странах, показателем которого выступала чистота французской речи, правильное произношение русских у детей.

В первой половине XIX века изучение французского языка продолжалось в русских гимназиях (Колобкова, 2022). Французский язык относили к одному из наиболее полезных языков для учения (Сидорова, 2009). Классическая литература в подавляющем своем большинстве была представлена на французском языке. Развитие навыков чтения на французском языке преследовало обеспечение доступности для восприятия литературы знаковых французских авторов. Формированию смысловой, технической сторон комплекса умений и навыков чтения способствовали азбуки, грамматики, буквари (Колобкова, 2020). Отдельные франкоязычные произведения выступали ориентиром для формирования собственной манеры письма.

В России в рассматриваемый период времени английский язык по степени популяризации значительно уступал французскому, однако вызывал интерес у отдельных представителей высшего общества. Визит Петра I в Англию, который состоялся в 1698 году, можно связать с началом институционального изучения английского языка в России. Предвосхищая открытие Московской школы математико-навигацких наук, Петр I озабочился кадровым обеспечением учебного заведения, включая и учителей английского языка. Трое английских преподавателей получили предложение обучать английскому языку русских детей. Можно предположить, что в их числе был англичанин А. Фарварсон, так как именно он после учреждения школы выступил знаковым специалистом в области преподавания английского языка (Бенда, 2019).

Внимание к английскому языку было показано и тем, что «разговоры», ранее изданные на французском языке, под конец XVIII века были переведены на английский. В их числе можно отметить «Новые английские и российские разговоры», подготовленные французским преподавателем Ж.Ф. Вегелиным. По своей структуре разговорник состоял из 130 уроков. На уроках предполагалось осваивать принципы построения утвердительных и отрицательных предложений. Однако дальнейшее изучение содержания уроков показало, что данные знания служили базисом для реализации способов изъясняться утиво, формирования необходимого минимума для поддержания утивых разговоров и светских бесед (Вегелин, 1822).

Учебная литература по английскому языку стала появляться во второй половине XVIII века, что обусловлено было отчасти общественно-политическими отношениями между Лондоном и Россией. В России первым учебником английского языка выступила «Практическая английская грамматика». В

России интерес к английским традициям и английскому языку стал интенсивнее к началу XIX века. Мода на английское не могла сравниться с популяризацией французской культуры, но зачатки англомании уже имели место быть. По мнению советского литературоведа Алексеева, специализировавшегося в том числе и в области английской литературы, с распространением английского языка имелись все основания говорить о возможном соперничестве с господствующим в то время французским языком (Алексеев, 1944). Растущая популярность английского языка была обусловлена такими факторами, как внедрение в Англии передовых технологий, ведение научных разработок, позитивный опыт английской духовной культуры, широкий выбор англоязычной литературы, которые вызывали неподдельный интерес у русского народа, а также желание исследовать новое, прикоснуться к английской культуре, стремление перенять богатый опыт (Рост, 2013).

По состоянию на вторую половину XIX века английский язык все же начинает конкурировать с французским по значимости, что сказалось и на увеличении численности учебных заведений, в которых преподавали английский язык. К концу XIX века английский язык все более изучали на уровне среднего и высшего образования. В качестве учебной дисциплины английский язык значился в образовательных программах высших школ, а также гимназий, пансионов, военных учебных заведений. Так, для примера, английскому языку обучали в Архангельской гимназии. Введение иностранного языка в учебный курс было обусловлено в том числе международными торгово-промышленными отношениями, что и придало впоследствии английскому языку характер общеобязательного предмета (Рост, 2013).

Английский язык преподавали в Петербургской Ларинской гимназии. В данном случае иностранный язык был включен только в дополнительный курс. Примечательно, что ближе к середине XIX века английский язык все еще оставался дисциплиной дополнительного курса, когда регулярное преподавание дисциплины было обусловлено как дефицитом слушателей, так и квалифицированных преподавателей. Так, английский язык преподавали в первой Московской гимназии, где предмет значился в числе факультативных и осваивался исключительно по желанию обучающихся. При изъявлении подобного желания изучение английского языка предполагалось с 4-го по 8-й класс (Рост, 2013).

Популяризация английского языка была особенно заметна в профессиональных образовательных учреждениях, в особенности в коммерческих училищах, в которых иностранный язык значился в числе обязательных предметов для изучения: знания английского языка становились необходимы местному населению, а именно – российским купцам для участия в торговых отношениях, что также могло обусловить практическую значимость включения английского языка в учебные программы и расписания. Преподавание английского языка начиналось с 3-ого класса. К иноязычному обучению приступали с изучения начальных правил о частях речи и их использовании в письменной форме. Впоследствии переходили к чтению, в том числе чтению стихов. Изучали стихотворные формы в английском изложении. Формированию словарного запаса способствовало заучивание общеупотребительных слов и выражений. Практиковали диктанты, написание которых способствовало закреплению ранее изученных правил. Во второй год иноязычного обучения переходили к переводам с английского на русский язык и с русского на английский. Переводили, что очень важно, и с французского на английский язык. Одной из методик иноязычного обучения было сочинение писем. Данная учебная задача одновременно способствовала развитию навыков связности и логичности, закреплению познаний по должностному структурированию предложений, так и формированию словарного запаса у обучающихся.

В Петербургском коммерческом училище английский язык был включен в учебный курс «Английская грамматика и английский стиль» который читался в высшем 3-м классе обучения (Рост, 2013). Данный класс был той ступенью, которая отделяла учеников от степени кандидатов коммерции, которую обучающиеся получали по завершению курса. Примечательно, что французский язык изучали с самого начала обучения. Французский выступал необходимой базой, тем базовым минимумом, без знания которого учеников не допустили бы к изучению английского. С другой стороны, без освоения английского учащиеся не завершили бы курс обучения и не получили бы степень кандидатов коммерции. Спорный вопрос о значимости того или иного иностранного языка в контексте учебной программы коммерческого училища был разрешен в 1815 году, когда английский язык стал преподаваться с 1-го

класса обучения с ежегодным усложнением программы по мере усвоения языкового материала. При этом ведущей методикой иноязычного обучения, что распространялось в равной степени как на английский, так и на французский языки, являлся устный разговор.

Английский язык также изучался в Петербургском училище правоведения, Московской Навигационной школе, Петербургском училище корабельной архитектуры, Морском кадетском корпусе и иных государственных учебных заведениях. Однако иноязычное обучение осуществлялось и в частных пансионах. Пансионы различались по разрядам, который присуждался в зависимости от реализуемой программы и категории учащихся, принадлежащих к тому или иному сословию. Английский язык преподавали в пансионах 1-го и 2-го разряда, в которых обучались дети дворян и купечества. В пансионах 3-го сословия, предназначавшихся для детей из семей зажиточных крестьян и мелких торговцев, не предусматривалось преподавание английского языка. Английский язык, подобно французскому, уже стремился быть положенным в основу воспитания детей привилегированного сословия.

Заключение

Исследование историко-культурной и языковой ситуации в России на период XVIII – первой половины XIX веков показало инвазивный характер французской культуры и французского языка, обусловивший проникновение всего французского в среду бытования и, как следствие, языка, как одного из главных атрибутов, в сферу отечественного образования. Исследование также продемонстрировало некоторые условия зарождения англомании в русском обществе и степень популяризации английского языка в образовательной среде. Исследование позволило выявить закономерности выбора использования конкретного иностранного языка в быту и общественной сфере, а также степень доступности языка для изучения в зависимости от социального положения. Главенствующее положение французского языка подкреплялось функцией языка-посредника, которую иностранный язык выполнял, транслируя русскоязычной публике тексты, изначально изложенные на английском языке. Подобный подход был призван облегчить русским читателям восприятие англоязычного материала, который мог бы быть усвоен не в полной мере ввиду недостаточного уровня владения английским языком (Оффорд, 2022).

Несмотря на популяризацию французского языка, отдельные представители русской аристократии не признавали за французским статус универсального языка. К сторонникам подобной точки зрения относился М.М. Щербатов, который, не умаляя важности франкоязычного обучения, был не склонен согласиться, что французский как средство коммуникации применим к любой ситуации. К тому же в России в начале XIX века в русских семьях увеличился спрос на английских или шотландских учителей (Оффорд, 2022). Английский язык стала жаловать русская аристократия, что предопределило его последующее включение в процесс домашнего обучения детей. В рассматриваемый период времени можно говорить о совершенном преобладании изучения французского как учебных заведениях, так и на дому. И только во второй половине XIX века английский язык начал занимать более уверенные позиции в отечественном образовании, но не вытесняя французский язык. Упор на изучение английского языка в отечественных учебных заведениях как государственного, так и частного типа способствовал распространению языка в обществе с тем отличием от французского, что его популяризация не была связана с традициями и бытом русских дворян. Английский язык, как некогда французский, стал показателем образованности, уверенного положения в социуме, гарантом развития коммуникативных возможностей, проявляемых в светском обществе, все больше укрепляя свое положение и формируя тем самым заявку на присвоение статуса языка международного общения.

Список литературы

1. Алексеев М.П. Английский язык в России и русский язык в Англии // Ученые записки ЛГУ. Серия филологических наук. 1944. № 72. С. 77-173.
2. Бенда В.Н. Подготовка к открытию Московской математико-навигацкой школы и начало её деятельности в начале XVIII столетия // Juvenis scientia. 2019. № 6. С. 32-36.

3. Вегелин Ж.Ф. Новые англические и российские разговоры, разделенные на 130 уроков, для употребления юношеству и всем начинающим учиться сим языкам. М.: Тип. С. Селивановского, 1822. 244 с.
4. Дьяконов А.В., Плаксин В.А., Белянин А.А. Нижегородская духовная семинария. Первый период существования (1721-1918) // Труды Нижегородской духовной семинарии. 2021. С. 7-102.
5. Зайцева О.О., Петрова Е.В., Тагиева Н.В. Французское заимствование в английском языке // Форум молодых ученых. 2019. № 1(29). С. 1303-1308.
6. Кислова Е.И. Грамматики французского языка в российских семинариях XVIII века / Е.И. Кислова // Индоевропейское языкознание и классическая филология. 2015. № 19. С. 374-382.
7. Кислова Е.И. Французский язык в русских семинариях XVIII века: из истории культурных контактов // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 3 «Филология». 2015. Вып. 4(44). С. 16- 34.
8. Колобкова А.А. Учебная франкоязычная лексикография в России XVIII – первой половины XIX веков: моногр. М.: National Research, 2020. 76 с.
9. Колобкова А.А. Учебные книги по французскому языку первой половины XIX века: содержание, структура, методические приемы // Педагогика. Серия «Гуманитарные науки». 2022. № 3. С. 72.
10. Оффорд Д., Ржеуцкий В., Гезине А. Французский язык в России: социальная, политическая, культурная и литературная история. Пер. с англ. К. Овериной. М.: Новое литеатурное обозрение, 2022. 887 с.
11. Рост Ю.Н. Английский язык в системе среднего образования в России в первой половине XIX в // Вестник Московского университета. Серия 19 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2013. №. 4. С. 124-132.
12. Сидорова О.Г. Первые российские учебники английского языка. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2016. 172 с.
13. Сидорова О.Г. Первые учебники английского языка, изданные в России // Антиномии. 2009. Вып. 9. С. 538-550.
14. Смирнов С.С. История Московской славяно-греко-латинской академии: соч. бакалавра Московской духовной академии Сергея Смирнова. М.: Тип. В. Готье, 1855. 428 с.
15. Сурина О.П. Иностранные языки в системе образования России XVIII века // Педагогическое образование в России. 2008. № 3. С. 74-84.

Foreign language education in domestic education in the 18th – first half of the 19th centuries: French and English

Anastasia A. Kolobkova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Humanities and Foreign Languages
Russian University of Cooperation
Mytishchi, Russia
akolobkova@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.08.2024

Accepted 25.07.2024

Published 15.10.2024

UDC 811.133.1'373.46(091)(47)"17/18"

DOI 10.25726/i3140-9986-0746-b

EDN ODAWJC

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article examines the specifics of foreign language education in Russia in the 18th – first half of the 19th centuries. The factors contributing to the popularization of French and English in a given period of time are considered, which predetermined the need to study the socio-cultural context, which made it possible to identify the corresponding historical prerequisites for the spread of French and English in Russia in the 18th – first half of the 19th centuries. The degree of popularization of French and English in a given time interval is determined. By conducting a comparative analysis of French and English, their significance is studied with the subsequent determination of the position of foreign languages in relation to each other. An analysis of approaches to teaching French and English in Russian education in the 18th – first half of the 19th centuries is conducted. The levels of foreign language education are revealed and specific domestic educational institutions whose curriculum included teaching French and English are identified. Foreign language education is considered both in the system of institutionalized education and in the home environment. The article analyzes the fundamentals of teaching foreign languages in public and private domestic educational institutions during the period under consideration, as well as specific methods of foreign language teaching implemented at different levels of teaching foreign languages. The article identifies the specific features of teaching French and English in Russian educational institutions. The article examines the domestic methodology of teaching foreign languages. It analyzes individual teaching aids that have demonstrated their effectiveness in practice in mastering foreign language culture. The article highlights the differences in approaches to teaching French and English.

Keywords: foreign language education, educational process, French language, English language, higher education, boarding schools, tutors, methods, curricula, culture.

References

1. Alekseev M.P. English in Russia and the Russian language in England // Scientific notes of LSU. A series of philological sciences. 1944. № 72. pp. 77-173.
2. Benda V.N. Preparation for the opening of the Moscow Mathematical Navigation School and the beginning of its activities at the beginning of the XVIII century // Juvenis scientia. 2019. № 6. pp. 32-36.
3. Wegelin J.F. New English and Russian conversations, divided into 130 lessons, for use by youth and all beginners to learn these languages. M.: S. Selivanovsky print. house, 1822. 244 p.
4. Dyakonov A.V., Plaksin V.A., Belyanin A.A. Nizhny Novgorod Theological Seminary. The first period of existence (1721-1918) // Proceedings of the Nizhny Novgorod Theological Seminary. 2021. pp. 7-102.
5. Zaitseva O.O., Petrova E.V., Tagieva N.V. French borrowings in English // Forum of young scientists. 2019. № 1(29). pp. 1303-1308.
6. Kislova E.I. Grammars of the French language in Russian seminaries of the XVIII century / E.I. Kislova // Indo-European linguistics and classical philology. 2015. № 19. pp. 374-382.
7. Kislova E.I. French in Russian seminaries of the XVIII century: from the history of cultural contacts // Bulletin of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities. Series 3 «Philology». 2015. Iss. 4(44). pp. 16-34.
8. Kolobkova A.A. Educational French-speaking lexicography in Russia of the XVIII – first half of the XIX centuries: monograph. M.: National research, 2020. 76 p
9. Kolobkova A.A. Educational books on the French language of the first half of the XIX century: content, structure, methodological techniques // Pedagogy. The series «Humanities». 2022. № 3. p. 72.
10. Offord D., Rzheutsky V., Gesine A. The French language in Russia: social, political, cultural and literary history. Trans. from the eng. by K. Overina. M.: New literary review, 2022. 887 p.

11. Rost Yu.N. English in the secondary education system in Russia in the first half of the XIX century // Bulletin of the Moscow University. Series 19 «Linguistics and intercultural communication». 2013. № 4. pp. 124-132.
12. Sidorova O.G. The first Russian textbooks of the English language. Yekaterinburg: Publishing house of the Ural University, 2016. 172 p.
13. Sidorova O.G. The first textbooks of the English language published in Russia // Antinomies. 2009. Iss. 9. pp. 538-550.
14. Smirnov S.S. The history of the Moscow Slavic-Greek-Latin Academy: works by bachelor of the Moscow Theological Academy. M.: V. Gautier print. house, 1855. 428 p.
15. Surina O.P. Foreign languages in the education system of Russia of the XVIII century // Pedagogical education in Russia. 2008. № 3. pp. 74-84.

Сетевое издание «Управление образованием: теория и практика»
Том 14 (2024). № 10-1
ISSN 2311-2174

Реестровая запись о регистрации ЭЛ №ФС 77 – 73275 от 20.07.2018 г. Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Издание включено в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК и Российской индекс научного цитирования, список рекомендуемых журналов Московского государственного института международных отношений (МГИМО), Российского университета дружбы народов (РУДН), Московского финансово-промышленного университета «Синергия».

Рукописи подвергаются редакционной обработке. Точки зрения авторов и редакционной коллегии могут не совпадать. Авторы публикуемых материалов несут ответственность за их научную достоверность.

Адрес редакции: 216783, Россия, с. Понизовье, ул. К.Н. Чибисова, 26-10
e-mail: info@emreview.ru
т.: +7-995-907-64-01 (WhatsApp, Telegram)
веб-сайт: <https://emreview.ru>

Подписано к размещению 15.10.2024.

© Учредитель ИП Подколзин М.М., 2024

Online media «Education management review»
Volume 14 (2024). Issue 10-1
ISSN 2311-2174

Registry record of registration ЭЛ №ФС 77 – 73275 dated 20.07.2018. Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications (Roskomnadzor).

The publication is included in the list of peer-reviewed scientific publications recommended by the Higher Attestation Commission and the Russian Science Citation Index, the list of recommended journals of the Moscow State Institute of International Relations (MGIMO), the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN), and the Moscow Financial-Industrial University "Synergy".

Manuscripts are exposed to editorial processing. The points of view of authors and an editorial board can not coincide. Authors of the published materials bear responsibility for their scientific reliability.

Address of the editorial office: 216783, Russia, Ponizovye, Chibisova St., 26-10
e-mail: info@emreview.ru
ph.: +7-995-907-64-01 (WhatsApp, Telegram)
web: <https://emreview.ru>

Signed to placement 15.10.2024.

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2024